



FONEIA

Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica

TENSIONES EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Entre desafíos y posibilidades



Coordinadoras:

Lucrecia Mondragón Sosa
Griselda Hernández Méndez
Nancy Ordoñez Robles

Invierno 2025-2026

Tensiones en la práctica docente. Entre desafíos y posibilidades, conformado por 18 capítulos, visibiliza las dos caras de la tarea magisterial: por un lado, el desgaste físico y emocional, el síndrome de burnout y la normalización de la autoexplotación; por el otro, la inquebrantable vocación de quienes día con día transforman las aulas.

En ese contexto, este libro emerge justamente para visibilizar esas dos cataduras e incluso, el matiz que surge de la combinación de ambas. Vislumbrar las tensiones por las que viven los profesores es una tarea obligada para los pensadores, político y funcionarios educativos, en tanto que lo(a)s maestro(a)s cargan el peso de la concreción de las reformas educativas. Aparentemente se les aplaude por lo trascendental de sus papeles en los cambios educativos, por la loable tarea de educar; no obstante, poco se habla de mejorar sus salarios, de las muchas exigencias que llevan a cuentas todos los días, de lo peligroso que es trabajar con los estudiantes de ahora, frágiles emocionalmente. El fenómeno de vivir en tensiones conduce al análisis de las emociones, de la salud amenazada, del estrés, del desgaste, etc.

En la segunda parte de la obra se ubican los capítulos que con optimismo plantean posibilidades de salida, lo que denominamos el lado luminoso o quizás grisáceo de la luna, en el que no todo es protervo. Así, con optimismo los autores plantean el trabajo colaborativo como alternativas a las tensiones, el tejer saberes juntamente con la consideración de la otredad, innovando y recreado en la docencia.



ISBN: 978-607-5905-55-6





Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica

TENSIONES EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Entre desafíos y posibilidades



Coordinadoras:

Lucrecia Mondragón Sosa
Griselda Hernández Méndez
Nancy Ordoñez Robles

Invierno 2025-2026



Dra. Lucrecia Mondragón Sosa

Lic. en Educación Preescolar, Mtra. en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Guerrero, Dra. en Ciencias Pedagógicas. Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Ignacio Manuel Altamirano”. Delegada nacional para el codiseño de los Planes de estudio 2018 y 2022 de Educación Normal. Integrante del grupo de investigación: Innovación en la formación docente para la inclusión. Coordinadora de la Red Internacional “Cultura escolar, procesos educativos y práctica docente” en Guerrero. Entre sus publicaciones destacan: *Experiencias de investigación educativa para la conformación de cuerpos académicos en escuelas normales de Guerrero; Transformar la enseñanza. Travesías y revirajes, Relatos autobiográficos de Cuerpos académicos, oscilaciones en el camino hacia la transformación; Narrativas de profesores de educación superior. Experiencias y sentires ante la pandemia covid-19; Educación en tiempos de pandemia: Autobiografías de docentes de educación básica; Ser buen docente: Retos, posibilidades y perspectivas. Voces de profesores. Principios, trayectorias y recorridos de un caminar.*



Dra. Griselda Hernández Méndez

Lic. en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, Mtra. en Tecnología Educativa, Dra. en Filosofía y Ciencias de la Educación. Es Investigadora del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana. Miembro del Núcleo Académico Básico del Doctorado en Investigaciones Económicas y Sociales. Líder del CAC-UV-78 Estudios en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Red Procesos Educativos, Práctica docente y Cultura escolar. Autora de libros, capítulos de libro y artículos de revistas indexadas. Sus campos investigativos de interés son: educación y complejidad, práctica docente y ética profesional.



Mtra. Nancy Ordoñez Robles

Docente de la Escuela Normal Regional de la Montaña, imparte el curso de Trabajo profesional docente sociocultural y educativo en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, plan de estudios 2022. Es miembro de la Red Internacional Cultura Escolar, Procesos Educativos y Práctica Docente.



Fondo
Editorial para la
**Investigación
Académica**

El tiraje digital de esta obra: "Tensiones en la práctica docente. Entre desafíos y posibilidades" se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje "doble ciego" efectuado por expertos miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México, además de revisión anti-plagio, uso ético de la inteligencia artificial y aval del Consejo Editorial del Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). Primera edición digital de distribución gratuita, mayo de 2026.

Esta publicación se realizó con la colaboración y patrocinio de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado «Ignacio Manuel Altamirano» y la Escuela Normal Regional de la Montaña. Dicha publicación se enmarca en los trabajos académicos de la Red Internacional Cultura Escolar, Procesos Educativos y Práctica Docente. El Fondo Editorial para la Investigación Académica es titular de los derechos de esta edición conforme licencia Creative Commons de Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa). Las coordinadoras Lucrecia Mondragón Sosa, Griselda Hernández Méndez y Nancy Ordoñez Robles, así como cada uno de los autores y autoras son titulares y responsables únicos del contenido.

Compiladores: Jhonny Yepez Rodriguez y Elizabeth Bastian Gómez

Portada: Graciela Isabel Pérez Luzárraga Cerón

Formación editorial: Indra Mendoza Hernández

Editor: José Francisco Báez Corona

Sello Editorial: Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). www.foneia.org consejoeditorial@foneia.org, 52 (228)1383728, Paseo de la Reforma Col. Centro, Cuauhtémoc, Ciudad de México.

Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader.

ISBN: 978-607-5905-55-6



9 786075 905556

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
Primera Parte “Desafíos en la docencia”	14
Resiliencia y emoción docente en un sistema que consume	15
<i>Griselda Hernández Méndez</i> <i>Mildred Espinosa Lara</i>	
Dos voces, un mismo cansancio: sobre el malestar docente en México	37
<i>Edith Hernández Méndez</i> <i>Karen Hazel Moreno Hernández</i>	
Escenarios en tensión: docencia, poder y violencia simbólica en el aula	54
<i>Aime Samara Flor es Hernández</i> <i>Silvia Ivette Grappin Navarro</i>	
El género como un elemento en la construcción del aprendizaje significativo en los estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana	68
<i>Edgar Juan Saucedo Acosta</i>	
Docentes en transformación: el reto de la Nueva Escuela Mexicana	88
<i>Dolores Alina Castro González</i> <i>Adriana Jiménez Gutiérrez</i> <i>Lily Ariadna Silva Blanco</i>	
La Construcción de un Nuevo Paradigma Educativo: Trayectos formativos y desafíos en la formación Docente	104
<i>Nancy Ordoñez Robles</i> <i>Daniel Guerrero Nava</i> <i>Martha Cervantes Soriano</i>	

Brechas digitales en el aula: La práctica docente frente a la metodología de indagación en el enfoque STEAM	116
<i>Ana María del Socorro García García</i> <i>Wendy Eugenia López García</i>	
Fomento axiológico en los estudiantes a través de la práctica docente	133
<i>Elizabeth Bastian Gómez</i>	
Segunda Parte "Posibilidades en la docencia"	154
Inglés sin maestro: cómo enseñar inglés jugando en las primarias públicas en México	155
<i>Esmeralda Cuevas Quintanar</i> <i>Javier Ahumada Mendoza</i>	
El lenguaje no verbal del profesorado y la cultura de paz	170
<i>Alejandro Juárez Torres</i> <i>Guadalupe Hernández Miranda</i>	
Manifestación de habilidades socioemocionales y su relevancia para el profesorado en el nivel superior	184
<i>Jhonny Yopez Rodriguez</i>	
Experiencias del codiseño de programas para la formación docente en la BECENEIMA	206
<i>Lucrecia Mondragón Sosa</i> <i>Lydia Román Mondragón</i> <i>Susana Inés León de Jesús</i>	
Innovación docente y transformación de las prácticas pedagógicas para la mejora de la calidad educativa. Caso Universidad Veracruzana	226
<i>Roberto Lara Domínguez</i>	
La articulación de la realidad de las prácticas docentes en la formación inicial	249
<i>Ma. Lourdes Santana Salgado</i>	

- Educación basada en lo local, una propuesta ante las tensiones entre la autonomía docente y las realidades en el aula** 263
Jessica Hernández Gómez
- Aprendizaje colaborativo en universitarios: entre la teoría y la realidad en el aula** 275
Edith Hernández Méndez
Sara Yareth Moreno Hernández
- Tendiendo puentes y disminuyendo tensiones a través de la educación. Hacia un currículo Borromeo entre teorías, experimentos, simulaciones, ciencias y humanidades** 292
Adrián Arturo Huerta Hernández
Rubén Sampieri Cábal
Griselda Hernández Méndez
- Tejer entre tensiones: Desafíos y posibilidades de la co-construcción de saberes en la Red Inter-étnica-cultural Los Hilos del Tiempo** 309
Angélica Simbaqueba Triana
José Luis Pérez Chacón
Gladis Yañez Garrido

INTRODUCCIÓN

Actualmente el maestro padece de agotamiento y desgaste ante una serie de exigencias que alteran su bienestar y seguridad, puesto que tiene que cumplir una larga lista de tareas que trascienden a la enseñanza, tales como planear, organizar, evaluar, investigar y gestionar conocimientos y emociones. Antaño tenía muchos deberes que iban más allá de enseñar conocimientos, pues cuidaba a sus alumnos incluso en sus comportamientos y valores, hábitos alimenticios, de estudio y de higiene. Los padres de familia les confiaban a sus hijos e incluso le solicitaban que en caso de ser necesario los reprendieran. Pero, algo sucede hoy que al parecer pasaron de ser confiables y de respeto, a profesionistas de dudosa capacidad. Esto lo podemos decir con base en muchos autores y realidades que cotidianamente se observan.

Ahora la sociedad y los papás los miran como jueces que no califican bien a sus hijos (Ortiz, 1999) o como trabajadores menesterosos que no saben vender lo que valen los conocimientos, al aceptar salarios indignos (Adorno, 1986). Esto conduce a aseverar que la imagen de los maestros sufre un deterioro propiciado por varias razones, según Hernández (2011): bajos salarios, la proletarización del magisterio, la influencia de las nuevas tecnologías, la burocratización, los cambios drásticos en las formas de enseñar, entre tantos factores más.

Por supuesto, no todo es negativo en la docencia, pues como lo expresara Latapí, la docencia es como los dos lados de la luna, uno brillante y otro oscuro; en el primero está la maravilla de ver cómo los niños aprenden, cada logro, cada risa... sin embargo, el lado oscuro se torna más grande en la actualidad y no porque no haya vocación en los profesores(as), sino por esos muchos elementos que, entrelazados, generan malestar en los docentes o, específicamente, tensiones.

En ese contexto, este libro emerge justamente para visibilizar esas dos caras de la luna e incluso el matiz que brota de la

combinación de los colores. Vislumbrar las tensiones por las que viven los profesores es una tarea obligada para los pensadores, políticos y funcionarios educativos, en tanto que al maestro siempre se le ha cargado el peso de la concreción de las reformas educativas; aparentemente se le aplaude y reconoce por su papel trascendental en los cambios educativos, por su loable tarea de educar; sin embargo, poco se habla de mejorar sus salarios, de las muchas exigencias que lleva a costas todos los días, de lo peligroso que es trabajar con los niños de ahora, frágiles emocionalmente. El fenómeno de vivir en tensiones conduce al análisis de las emociones, de la salud amenazada, del estrés, del desgaste, etc. Y eso es lo que abordan precisamente los capítulos que conforman la primera parte de la obra.

En la segunda se ubican los capítulos que con optimismo plantean posibilidades de salida, lo que llamamos el lado luminoso o quizás grisáceo de la luna, en el que no todo es protervo. Así, con optimismo los autores plantean el trabajo colaborativo como alternativas a las tensiones, el tejer saberes juntamente con la consideración de la otredad, innovando y recreando en la docencia.

Sin duda, el libro en su conjunto es una obra innovadora y pertinente que permite reflexionar a conciencia sobre la realidad que viven los docentes, trascendiendo la mirada reduccionista, instrumental y romántica que solo mira el *deber hacer* del maestro, para dirigirnos al *ser*, pues en última instancia el maestro(a) es una persona que vive, siente y se equivoca.

Desafíos en la docencia

La primera parte, constituida por ocho capítulos que describen la complejidad inherente en el fenómeno de la labor docente, inicia con el capítulo denominado **Resiliencia y emoción docente en un sistema que consume**, escrito por Griselda Hernández Méndez y Mildred Espinosa Lara; las autoras exponen la situación abrupta que vive el magisterio ante un sistema que les exige la excelencia en detrimento de su bienestar físico y emocional,

incorporando estratégicamente la resiliencia y las habilidades socioemocionales como virtud esencial para el afrontamiento individual del desgaste. Ellas de forma reveladora declaran que el discurso sobre la resiliencia se ha usado para mitigar lo que en realidad sucede, el desgaste de los/las profesores(as)

En el segundo capítulo ***Dos voces, un mismo cansancio: sobre el malestar docente en México*** de la autoría de Edith Hernández Méndez y Karen Hazel Moreno Hernández, se exploran las tensiones que viven los enseñantes por las exigencias sociales, políticas, institucionales y productivas que giran alrededor del ámbito educativo. Desde la narrativa de una maestra novel y una experimentada, las autoras revelan la injusticia organizacional, el desgaste docente, el síndrome de burnout y la desvalorización de su labor. Un análisis muy humanístico centrado en el sentir de las autoras, lo constituye en insumos que deben ser considerados para la construcción de un sistema justo y humano que contribuya a la vocación docente.

El tercer capítulo titulado ***Escenarios en tensión: docencia, poder y violencia simbólica en el aula*** elaborado por Aime Samara Flores Hernández y Silvia Ivette Grappin Navarro, quienes analizan a la violencia simbólica situada en el contexto universitario, desde la teoría de Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Henry Giroux y Michel Foucault. Las autoras declaran que el aula se convierte en un espacio que reproduce jerarquías de poder a través de la normalización de conductas violentas y desigualdades vinculadas al capital cultural, al lenguaje legítimo, a normas institucionales y a la imposición de conocimiento como verdades únicas, proponiendo alternativas pedagógicas para mitigar la violencia, basadas en la dialógica y el pensamiento crítico para la construcción de espacios educativos emancipadores.

Otro de los capítulos de esta sección, se denomina ***El género como un elemento en la construcción del aprendizaje significativo en los estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana*** del autor Edgar Juan Saucedo Acosta, quien analiza cómo el aprendizaje significativo está condicionado

por el género. Saucedo encuentra que la práctica y aplicación del conocimiento motiva a los hombres y reduce el aburrimiento; mientras que la mujer se motiva por el conocimiento adquirido y por la didáctica. Sus resultados lo conducen a explicar que existe una diversidad de diferencias al aprender acuerdo al género, lo que lo lleva a sugerir distintas estrategias de enseñanza que atiendan estas diferencias.

El capítulo quinto ***Docentes en transformación: el reto de la Nueva Escuela Mexicana*** de las autoras Dolores Alina Castro González, Adriana Jiménez Gutiérrez y Lily Ariadna Silvia Blanco, analiza las exigencias educativas comparando las reformas antiguas con la de la Nueva Escuela Mexicana, la cual demanda al docente resignificar su labor y encargarse de una nueva obligación, que consiste en la creación de habilidades blandas y de incidencia social, incentivando a verlo más allá del cumplimiento de un requisito administrativo, resignificándolo en competencias para la innovación, formación continua y empatía.

El sexto texto de esta sección ***La Construcción de un Nuevo Paradigma Educativo: Trayectos formativos y desafíos en la formación Docente***, de Nancy Ordoñez Robles, Daniel Guerrero Nava y Martha Cervantes Soriano, describe los logros y desafíos que presentan los estudiantes normalistas en su trayecto formativo relacionados con las competencias profesionales establecidas en el Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, destacando entre otras cosas, una tensión significativa entre los marcos teóricos y su concreción práctica, principalmente sobre el dominio de lenguas indígenas, la contextualización de materiales didácticos y la internalización de principios éticos para la justicia social.

El séptimo texto se titula ***Brechas digitales en el aula: La práctica docente frente a la metodología de indagación en el enfoque STEAM***, la autoría de Ana María del Socorro García García y Wendy Eugenia López García, quienes exponen la situación actual de los docentes ante la Nueva Escuela Mexicana que exige la incorporación de metodologías de trabajo como la

STEAM, basada en la investigación a través del uso de medios digitales, recurso al que no todos los docentes tienen acceso y dominio; además, destacan la falta de compromiso en su uso por parte de los estudiantes cuya mayoría tiende a utilizarla para navegar en plataformas y redes de entretenimiento virtual. Esto es, los alumnos no las valoran para aprender, sino para divertirse, lo cual supone tensión para los enseñantes.

El capítulo titulado ***Fomento axiológico en los estudiantes a través de la práctica docente***, es el último capítulo de esta primera sección, escrito por Elizabeth Bastian Gómez, quien expone detalladamente una escena relacionada con el plagio, la usurpación de la propiedad intelectual, el fraude a las autoridades de revisión editorial, entre otras prácticas que atentan contra las acciones éticas y honestas relacionadas con la producción de textos genuinos. La autora exhorta a los docentes y estudiantes a la práctica legítima de la producción cognitiva y al compromiso ético e integridad académica, valores sin duda consustanciales.

Desafíos y Posibilidades en la docencia

Aunque los capítulos de esta sección también reconocen las tensiones que giran alrededor de la docencia, ponen el acento en los retos y en las posibilidades de salir adelante. Esta segunda parte del libro la conforman capítulos relacionados con diversas experiencias en la construcción del aprendizaje desde complejos escenarios educativos.

El capítulo nueve, titulado ***Inglés sin maestro: cómo enseñar inglés jugando en las primarias públicas en México***, escrito por Esmeralda Cuevas Quintanar y Javier Ahumada Mendoza, es el resultado de la aplicación de una propuesta didáctica sobre la enseñanza del inglés, con contenidos lúdicos y transversales, diseñados por docentes proactivos que buscan solucionar problemáticas en la enseñanza de la lengua en contextos de rezago ante la falta de recursos bibliográficos y de la formación pedagógica para la enseñanza. Este escrito destaca por la originalidad y el espíritu positivo y dinámico de los autores.

El capítulo ***El lenguaje no verbal del profesorado y la cultura de paz***, escrito por Alejandro Juárez Torres y Guadalupe Hernández Miranda, es un texto que surge del análisis teórico- conceptual sobre la cultura de paz, la práctica docente y el lenguaje no verbal en el ambiente educativo. Los autores entretienen los conceptos para dar cuenta que la cultura de paz se puede generar en el aula a través del lenguaje no verbal del profesorado, lenguaje que muchas veces no es tomado en cuenta con la relevancia que implica, pues puede cerrar canales de comunicación, enviar mensajes negativos o hasta violentos o, por el contrario, abrir canales para contribuir en la construcción de un ambiente armonioso.

El capítulo once intitulado ***Manifestación de habilidades socioemocionales y su relevancia para el profesorado en el nivel superior***, escrito por Jhonny Yopez Rodríguez, es un texto valioso que mide, a través de un cuestionario de diseño las habilidades socioemocionales de estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Entre los hallazgos, encontró que los estudiantes investigados sí poseen habilidades socioemocionales en buena medida y que están relacionadas con la regulación emocional, con el rendimiento y con condiciones familiares; destaca la reflexión que este texto le deja a los profesores, pues los incita a la meditación y al reconocimiento de que los estudiantes no solo son intelecto, sino también emoción.

El doceavo capítulo ***Experiencias del codiseño de programas para la formación docente en la BECENEIMA*** escrito por Lucrecia Mondragón Sosa, Lydia Román Mondragón y Susana Inés León de Jesús, describe las experiencias vivenciadas durante el proceso de codiseño de programas educativos en la escuela normal que, por primera vez considera a los docentes coparticipes en el diseño curricular y generadores de conocimiento derivado de la experiencia sobre el contexto. Se utiliza la sistematización de la experiencia como medio para la reflexión y el análisis crítico, que conlleve a la mejora educativa.

El capítulo trece corresponde a ***Innovación docente y transformación de las prácticas pedagógicas para la mejora de la calidad educativa. Caso Universidad Veracruzana***, desarrollado por Roberto Lara Domínguez. Se trata de una investigación cualitativa en la que participan como sujetos de indagación 13 profesores que imparten Experiencias Educativas en distintas Facultades de la Región Xalapa, de la Universidad Veracruzana. Como resultado encontrado, se detectó que los profesores no distinguen entre lo que es innovación educativa de la innovación docente, confusiones que tienen implicaciones en la enseñanza. De ese modo, el autor invita a evitar la confusión de conceptos y sostiene que el perfeccionamiento en las prácticas docentes está en los ejercicios in situ, en la aprehensión de las TIC y en la evaluación para el aprendizaje. Finalmente, concluye con una tríada puntual de sugerencias apropiadas respecto a la innovación docente.

La articulación de la realidad de las prácticas docentes en la formación inicial, de Ma. Lourdes Santana Salgado, constituye el capítulo catorce. Este se sitúa en un análisis de suma relevancia realizado a cinco estudiantes que se encuentran en el grupo etario vigésimo y con características heterogéneas, mismos que exhiben sus experiencias de prácticas docentes durante su estancia en la licenciatura en el año 2022, en la zona acapulqueña. Las vivencias estudiantiles en cuestión se relacionan con los matices ambientales que inciden en el desarrollo de los aprendientes, en su estadía en la educación superior. Cabe mencionar que la metodología está sustentada en el eminente sociólogo Hugo Zemelman Merino.

El capítulo quince se titula ***Educación basada en lo local, una propuesta ante las tensiones entre la autonomía docente y las realidades en el aula***, de Jessica Hernández Gómez. Se trata de una especie de confrontación excepcional sobre las distinciones y/o brechas entre la teoría incipiente de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana-2022 y las realidades particulares que se viven día con día en los variopintos espacios escolares y sus aulas, para lo cual se propone la Educación Basada en el Lugar. La autora

rescata la inserción de la autonomía profesional en un sistema de enseñanza-aprendizaje que estaba en aras de renovación, por más decir, el gremio magisterial se encuentra en la disyuntiva de emplear los cánones dictados por actores hegemónicos en los salones de clases, cuya atmósfera muchas veces dista de las reglas (e.g, los libros de texto).

El capítulo dieciséis **Aprendizaje colaborativo en universitarios: entre la teoría y la realidad en el aula**, escrito por Edith Hernández Méndez y Sara Yareth Moreno Hernández, tiene un tinte de renovación epistemológica, ellas muestran la oquedad entre la teoría del trabajo colaborativo (expuesta por autores destacados como Vygotsky, Piaget, John Dewey) y la praxis que se ostenta en los alumnos universitarios. Las autoras refieren que no se debe visualizar al alumno como un actor aislado, sino situado con sus coetáneos y en sus espacios de esparcimiento. El capítulo cierra con recomendaciones académicas de eliminación hacia dicha brecha colaborativa.

Tendiendo puentes y disminuyendo tensiones a través de la educación. Hacia un currículo Borromeo entre teorías, experimentos, simulaciones, ciencias y humanidades, conforma el capítulo diecisiete, de los autores Adrián Arturo Huerta Hernández, Rubén Sampieri Cábal y Griselda Hernández Méndez, es una aportación crucial en el rubro académico, puesto que los autores y la autora dialogan desde tres áreas del conocimiento, a saber: Física, Filosofía y Pedagogía. Los puntos centrales del documento se ubican en la enseñanza de la primera, con la aprehensión metafórica de los términos macro y meso, los creadores del capítulo profundizan en un cuarteto de lectura para alcanzar un aprendizaje integral. Se termina el texto con ejemplos didácticos de la enseñanza de la Física.

El último capítulo cierra con broche de oro el libro **Tejer entre tensiones: Desafíos y posibilidades de la co-construcción de saberes en la Red Inter-étnica-cultural Los Hilos del Tiempo**, escrito por Angélica Simbaqueba Triana, José Luis Pérez Chacón y Gladis Yáñez Garrido. El texto constituye una interlocución

internacional entre profesionales y personas-representantes de los pueblos originarios de Colombia y México. Por supuesto, se aprecia en el escrito la riqueza que aporta la antropología. Las autoras y el autor tienen por finalidad la transfusión de la cosmología de las sociedades prehispánicas en los sitios institucionales. A lo largo del capítulo se brindan aportaciones sustanciales de la cosmovisión y las experiencias recreadas con los agentes académicos, lo anterior parte de cuatro diálogos, abundantes tópicos y una propuesta resolutive que consta de un trío relevante. Sin más que decir, invitamos a que lean todos los capítulos, pero especialmente éste porque está cargado de pensamiento e inspiración.

Griselda Hernández Méndez
Lucrecia Mondragón Sosa

Primera Parte

“Desafíos en la docencia”

Resiliencia y emoción docente en un sistema que consume

Griselda Hernández Méndez ¹
Mildred Espinosa Lara ²

Resumen

El trabajo docente, en el siglo XXI, se desarrolla en un escenario de cambios acelerados que reconfiguran, de manera constante, lo que se espera de la escuela y de quienes la sostienen. En este escenario, la función de enseñar ya no se limita a planear, desarrollar contenidos y evaluar aprendizajes, sino que incorpora una serie de demandas que provienen de transformaciones sociales, familiares, tecnológicas y administrativas, las cuales se traducen en nuevas responsabilidades cotidianas. En consecuencia, estas condiciones elevan la complejidad del quehacer docente, llevado a un campo de tensiones que impacta directamente en el bienestar integral del profesorado, manifestándose en malestar, que va desde una simple incomodidad, hasta altos grados de estrés o desgaste físico-emocional que conduce al síndrome de burnout o “salir quemado por el trabajo”.

A pesar de que las instituciones educativas reconocen este panorama que experimentan muchos maestros, también emerge la expectativa de que éstos se mantengan resilientes, motivados y emocionalmente competentes, que sean productivos; aun cuando las condiciones estructurales que producen el desgaste docente se mantienen o se profundizan. Desde esta contradicción, el presente ensayo tiene como objetivo describir y analizar la relación entre resiliencia y emoción en un sistema que,

¹ Investigadora del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana. Correo: grihernandez@uv.mx

² Doctorante en Investigaciones Económicas y Sociales-Universidad Veracruzana. Correo: miespinosa@msev.gob.mx

mientras exige cuidado y bienestar, tiende a consumir a quien supuestamente cuida: el profesorado. De esa forma, se plantea la necesidad de comprender estas dinámicas para abrir rutas de reflexión y de pensamiento crítico para la transformación educativa contextualizada.

Palabras clave: resiliencia, emoción, docencia, desgaste

Abstract

In the 21st century, teaching takes place within a context of rapid change that constantly reshapes expectations of schools and those who support them. In this context, the role of teaching is no longer limited to planning, developing content, and assessing learning, but incorporates a series of demands stemming from social, familial, technological, and administrative transformations, which translate into new daily responsibilities. Consequently, these conditions increase the complexity of teaching, leading to a field of tension that directly impacts the overall well-being of teachers, manifesting as discomfort ranging from simple unease to levels of stress or physical and emotional exhaustion that lead to burnout.

Although educational institutions recognize this situation experienced by many teachers, there is also an expectation that they remain resilient, motivated, emotionally competent, and productive, even when the structural conditions that cause teacher burnout persist or worsen. From this contradiction, the present essay aims to describe and analyze the relationship between resilience and emotion in a system that, while demanding care and well-being, tends to consume those who are supposed to provide care: the teachers. In this way, it raises the need to understand these dynamics in order to open avenues for reflection and critical thinking for contextualized educational transformation.

Keywords: resilience, emotion, teaching, burnout

Introducción

La educación, en el marco de la globalización y del neoliberalismo ha presentado cambios drásticos, no solo en los enfoques pedagógicos, sino en el terreno de la administración, la gestión, la evaluación y el control escolar. Hoy día el trabajo del profesorado no se concreta en dar su clase y preparar su material didáctico, sino que tiene que planear, gestionar, proyectar, evaluar, rendir cuentas y un sinnúmero de responsabilidades que cada vez más caen en la descomunal burocracia. Todo eso, por supuesto, implica elevar el grado de complejidad del trabajo de los profesores y, con ello el malestar docente, pues a más responsabilidades mayor padecimiento a nivel integral.

Es evidente que, durante las últimas cuatro décadas, la sociedad ha presentado una serie de transformaciones en la naturaleza, tecnología y desenvolvimiento de la sociedad; así, las mujeres se integran al mercado laboral y las familias se someten a cambios estructurales derivados por las circunstancias económicas, por ende, los menores crecen bajo negligencias en cuanto a atención, vigilancia, orientación y cuidados, derivando escenarios de vulnerabilidad para niños que enfrentan problemas e inestabilidad en su entorno, familia o vida personal (Goleman, 1995).

En ese sentido, es importante analizar y considerar al docente también como persona que sufre los embates de la burocracia escolar y sus dificultades en sus distintos roles: esposo(a)s, padres o hijo(a)s de familia. En la escuela deben afrontar una serie de exigencias y demandas sociales, para hacer frente a cambios y retos y así lograr los objetivos educativos presentes y cambiantes, porque los docentes deben considerar todos los aspectos del contexto para mejorar sus prácticas educativas. Ante esto, es pertinente preguntar ¿En qué momento el sistema volverá la mirada hacia los docentes para reconocer lo que realmente viven, sienten y necesitan?

Los discursos de la política educativa últimamente retoman la noción de resiliencia docente, para mostrar que los profesores son capaces de salir adelante ante cualquier dificultad porque

tienen vocación y entereza; no obstante, ocultan las verdaderas condiciones con las que trabajan: bajos salarios, escuelas unitarias, alejadas de la ciudad, niños con situaciones de pobreza, obstinación hacia el aprendizaje, etc.

A partir de lo anterior, en este texto se sostiene que el malestar docente constituye un fenómeno estructural asociado a la intensificación del trabajo pedagógico, emocional y administrativo; asimismo, se argumenta que la resiliencia, cuando se promueve como mandato institucional sin apoyos equivalentes, puede operar como mecanismo de adaptación obligada que incrementa la autoexigencia y profundiza el desgaste profesional (Han, 2012; Conte, Cavioni, y Ornaghi, 2024; Ma, Zhang, Dong, y Yu, 2023).

Contexto de Exigencias hacia el trabajo docente

Son innumerables las tareas a las que se ven sujetos los profesores y profesoras, una que destaca está relacionado con los cambios curriculares constantes, cargados de promesas por lograr mejores resultados en la educación del país, pero que en realidad solo han implicado más cargas de responsabilidad, capacitación, atención y tiempo por parte de los docentes, quienes están cansados de tantos cursos, talleres “autogestivos”, sesiones de consejo técnico escolar, inserción de nuevas tecnologías, nuevas metodologías y más requerimientos, que al mismo tiempo que buscan contribuir a la formación del estudiantado, resultan horas invertidas sin remuneración económica para los profesores en turno (Espinosa, 2022, Sánchez Narváez, 2022).

Si bien, los cambios sociales, económicos y por ende curriculares explican las nuevas exigencias hacia el trabajo docente, el análisis queda incompleto si no se considera cómo tales demandas se viven en la práctica educativa.

“En la actualidad, el profesor se enfrenta a desafíos sociales para poder ejercer adecuadamente su trabajo docente” (Ruíz Torres, 2016, p. 184). Tales retos, circunstancias o problemáticas de la sociedad, se convierten en la transposición didáctica de los nuevos planes curriculares, lo

cual, conlleva una serie de labores, cada vez más complejas a desarrollar por parte de los profesores para contribuir a los nuevos enfoques y objetivos de la educación actual (Espinosa, 2022).

Por tal motivo, vemos un escenario educativo con permutaciones en los planes y programas que pretenden lograr un cambio de paradigma, porque la docencia “es una profesión de alto sentido social. Su esencia es el servicio y la colaboración en la construcción de las sociedades, mediante la formación y promoción de los futuros ciudadanos” (Mungarro, Chacón y Navarrete, 2017, p. 1), de manera que, el quehacer de cada profesor resulta contener altas exigencias y cargas laborales, así como diversas necesidades por satisfacer.

“Los maestros están inundados de innovaciones y políticas en materia educativa, pero es claro que aun con todo ello, sigue existiendo una imagen nada agradable ni satisfactoria del trabajo docente” (Hernández Barraza, 2017, p. 81). La mayoría de los docentes se esfuerzan por cubrir los aspectos necesarios para cumplir con los requerimientos de sus estudiantes a favor de una práctica eficiente, sin embargo, los cambios tan acelerados no son fáciles de comprender y de atender; así, cuando apenas están comprendiendo una reforma ya viene otra (Hernández, 2011); empero ello no lo comprenden ni la sociedad ni los padres de familia, quienes cada vez cuestionan más y critican a los profesores por no ser capaces de enfrentar los retos del momento.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa una reforma educativa de orientación humanista bajo el enfoque de Derechos Humanos, por lo cual, pone al centro la dignidad de las personas, la comunidad, la inclusión y el desarrollo integral del estudiantado (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Sin embargo, la implementación de la NEM en las escuelas de educación básica ha implicado más carga de trabajo sustantivo para los docentes. Conllevando, las exigencias circunstanciales de todo lo que implica la docencia: diseño del plano lúdico, co-

diseño, metodologías, ajustes razonables, inclusión, vinculación con la comunidad, agregando toda la carga burocrática y administrativa. Todo ello impacta en el sentir del profesor (Moreno Méndez, 2021). La inclusión nunca ha sido tarea sencilla, implica un esfuerzo enorme y la realidad lo demuestra. Por consiguiente, los cambios curriculares provocan “diferentes controversias, desde sociales, políticas, culturales, hasta emocionales, que pueden influir en el estado de ánimo y salud mental de los docentes” (Sánchez Narváez, 2022, p. 6). La carga emocional del docente adquiere un lugar central en la NEM, porque se exige la presencia socioemocional sostenida de los profesores para sus estudiantes: regular el ambiente del aula, resolver conflictos, canalizar situaciones de acoso, además de acompañar en procesos emocionales de sus educandos, por ejemplo, impartir estrategias de Educación Emocional (Bisquerra, 2003) escuchar y atender casos de duelo, depresión o ansiedad y problemas familiares, para posteriormente canalizar.

No obstante, estas expectativas no han sido respondidas por políticas equivalentes de fortalecimiento institucional, como la incorporación sistemática de equipos que apoyen a los docentes en temas psicológicos, sociales, así como la reducción de carga administrativa o redistribución del tiempo laboral (Conte et al., 2024; Ma et al., 2023), al mismo tiempo que un docente da su clase, también debe llenar reportes de incidencias, anecdotarios, observaciones, inventarios, cuestionarios y más documentos solicitados por su autoridad inmediata.

Para comprender cómo se aborda el malestar docente desde la política educativa, es necesario revisar los marcos oficiales, en donde se reconoce y proponen rutas de atención. En este sentido el Programa Nacional de Convivencia Escolar, PNCE (SEP, 2019), se considera un documento relevante porque visibiliza el problema, aunque su tratamiento revela tensiones entre lo individual y lo estructural.

El discurso del Programa Nacional de convivencia Escolar

El Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2019) es un documento que reconoció de manera explícita el estrés docente y el síndrome de burnout, como problemáticas presentes en la educación básica. En tal, se registra que el ambiente educativo está sometido a tensiones como los cambios en la sociedad, las familias, los alumnos, los contextos, el maltrato, la negligencia, la violencia, la falta de recursos, el salario, los problemas de convivencia en la comunidad educativa, los nuevos enfoques de enseñanza, entre otros. Por consiguiente, los profesores pueden presentar estrés:

Un docente que sufre estrés laboral probablemente se sienta cansado, enojado e incluso angustiado, lo que le puede causar dificultad para concentrarse, presentar hipersensibilidad ante diferentes situaciones y en casos graves, presentar el riesgo de hipertensión, cardiopatías, problemas gastrointestinales entre otros" (IEESA, 2009, como se citó en SEP, 2019 p. 33)

Además, en el PNCE (SEP, 2019) se examina el síndrome de Burnout en los docentes, por lo que menciona que es un padecimiento que se caracteriza por presentar desde la irritabilidad hasta la depresión, generalmente acompañado por cansancio físico-emocional. También se explicita que los docentes han presentado esta sintomatología debido a las condiciones laborales y la presión a la que se encuentran expuestos diariamente.

Esta condición trae como resultado la aparición de estrés, crisis psicológicas y falta de motivación, problema que incide directamente en la calidad educativa, pues provoca menor interés por los alumnos, ausentismos y actitudes negativas con respecto a sus compañeros de trabajo. Todo obstaculiza el buen funcionamiento de una institución escolar" (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017, p. 3 como se citó en SEP, 2019 p. 33).

En contraste, se puede observar cómo el PNCE (SEP, 2019) reconoce el estrés y el burnout docente, y propone una actividad o ejercicio de autoconsciencia, para identificar emociones y

sentimientos para posteriormente realizar una autoevaluación del estrés docente, con preguntas o indicadores sobre, cómo se sienten al asistir a su centro de trabajo, las dificultades con las actitudes disruptivas de los estudiantes, las problemáticas de comunicación y colaboración entre compañeros y padres de familia, entre otras.

Sin embargo, de todo lo que se podría detectar en los citados instrumentos sobre el estrés docente, se concluye, que, si se presenta riesgo de padecerlo, “se debe acudir con un médico profesional” (SEP, 2019 p. 36), a la par de sugerirse el llevar a cabo algunas acciones que podrían apoyarle a reducir su estado de estrés y aminorar la tensión ante situaciones externas difíciles de modificar, además se expone una lista de consejos de apoyo para favorecer el control del estrés de los docentes desde lo individual, pero, sin analizar lo estructural.

A modo de conclusión, de este apartado, se puede observar que el PNCE (2019) ha reconocido que la docencia es una profesión con alta carga emocional y de esfuerzo laboral que desencadena desgaste, enfermedades y ausentismo, lo cual, también generará costos a nivel pedagógico e institucional, porque al faltar un docente, se pierde continuidad de los contenidos y seguimiento, así como el clima del aula también podría verse afectado (Espinoza Lara, 2025). El valor del PNCE radica en que nombra el problema, sin embargo, para comprender su magnitud y complejidad, conviene recurrir a estudios que documentan los fenómenos más allá del discurso normativo, y nosotras diríamos, persuasivo. En el siguiente apartado se integra literatura pertinente para demostrarlo.

Evidencia empírica del desgaste docente

En México, se ha documentado que la sobrecarga administrativa, la falta de apoyo institucional, la precariedad laboral y la presión social deterioran el bienestar docente y elevan los niveles de estrés y agotamiento emocional (Moreno Méndez, 2021; Sánchez Narváez, 2022; Rodríguez, Guevara, y Viramontes, 2025). A nivel internacional, se han identificado patrones similares: la

intensificación del trabajo, el mandato de “ser resiliente”, la regulación emocional obligada y la normalización del desgaste forman parte de un fenómeno global que afecta la salud docente y su permanencia en la profesión (Ma et al., 2023; Conte et al., 2024; Ní Chinseallaigh et al., 2025).

En este escenario emerge la paradoja resiliencia–estrés: mientras las instituciones educativas promueven la resiliencia como un valor indispensable para sostener el compromiso docente, las condiciones laborales generan desgaste emocional y físico, e incluso dudas en lo vocacional. La resiliencia, presentada como fortaleza personal, opera en realidad como un mecanismo de adaptación obligada ante entornos adversos, lo que profundiza la autoexigencia (Han, 2012) y, con ella, el deterioro de la salud docente.

Por lo tanto, surge la necesidad presentar investigaciones recientes sobre, cómo los docentes de educación básica experimentan, gestionan y resignifican la resiliencia en un contexto de sobrecarga institucional, emocional y burocrática, y de qué manera dicho proceso se relaciona con manifestaciones físicas, psicosomáticas y vocacionales del estrés. Comprender esta implicación, atribuye a buscar vías de solución y proponer políticas educativas que contribuyan al mejoramiento del trabajo docente.

Investigaciones nacionales e internacionales

En la última década, las investigaciones nacionales e internacionales han documentado un incremento sostenido del estrés docente, el agotamiento emocional y la aparición de síntomas psicosomáticos derivados de las condiciones laborales en la educación básica. Estos estudios coinciden en que el malestar docente es una consecuencia estructural de las reformas educativas, la sobrecarga administrativa, la presión por resultados y las exigencias socioemocionales que recaen de manera desproporcionada sobre el magisterio. Asimismo, emergen hallazgos que señalan un fenómeno complejo: la resiliencia promovida desde las políticas educativas opera

frecuentemente como un mandato implícito que incrementa la autoexigencia y profundiza el desgaste profesional (Han, 2012).

En México, la literatura reciente muestra un panorama alarmante. Moreno Méndez (2021), en un estudio cuantitativo con docentes de educación básica, encontró niveles elevados de agotamiento emocional vinculados con la sobrecarga laboral, el tiempo extra no remunerado y la falta de apoyo institucional. Su trabajo documenta síntomas como insomnio, irritabilidad, malestar gastrointestinal, tensión muscular y frustración laboral persistente, lo cual evidencia una somatización clara del estrés. El estudio concluye que las demandas administrativas, las actividades extralaborales y las relaciones tensas con padres y directivos deterioran la salud docente y generan una “fatiga institucional crónica”.

Por su parte, Rodríguez, Guevara y Viramontes (2025) demostraron que los niveles de burnout en los docentes mexicanos se intensificaron tras la pandemia de COVID-19. Su investigación, basada en el Maslach Burnout Inventory (MBI), reveló que el agotamiento emocional no disminuyó al regreso a la presencialidad, sino que se profundizó ante nuevas presiones: brechas de aprendizaje, hiperconectividad, exigencias de atención emocional hacia los estudiantes y carencia de acompañamiento institucional. Los autores destacan que la resiliencia se transformó en una expectativa implícita que demandó fortaleza constante sin otorgar recursos reales, configurándose como una forma de autoexigencia estructural que agrava el desgaste.

Asimismo, Sánchez Narvárez (2022) evidenció que la Reforma Educativa previa generó incrementos significativos de ansiedad docente, especialmente asociados a la percepción de mayor dificultad para realizar el trabajo, mayor exigencia, menor reconocimiento social y presión evaluativa. En su muestra de 459 docentes, más del 70% reportó efectos emocionales adversos, acompañados de síntomas físicos como tensión muscular, insomnio y problemas gastrointestinales. Estos hallazgos confirman que los cambios de política educativa (como hoy ocurre con la Nueva

Escuela Mexicana) producen impacto emocional directo en el magisterio y erosionan su bienestar.

En el ámbito internacional, la evidencia coincide de manera contundente. Ní Chinseallaigh, et al. (2024), en un estudio con 962 docentes de Irlanda, demostraron que el burnout persiste incluso después de la pandemia, con más del 50% de los participantes mostrando altos niveles de agotamiento emocional. Los autores atribuyen esta persistencia a la intensificación del trabajo pospandemia, las mayores cargas administrativas, la presión por recuperar aprendizajes y el discurso institucional que enaltece la resiliencia docente como condición obligada. De este modo, la resiliencia no aparece como un recurso protector, sino como una exigencia que normaliza la sobrecarga.

De manera similar, Conte, Cavioni y Ornaghi (2024) identificaron en docentes italianos que el estrés laboral se origina principalmente en factores estructurales: burocracia excesiva, falta de tiempo para planificar, demandas contradictorias del sistema educativo y presión evaluativa. Además, encontraron que las estrategias de afrontamiento más frecuentes son individuales: autorregulación emocional, autocontrol y minimización del malestar, mientras que los apoyos institucionales son escasos o inexistentes. Los docentes reportaron síntomas como ansiedad, insomnio, fatiga crónica y malestares físicos, lo que confirma que la carga emocional del trabajo es un factor central del desgaste profesional.

Finalmente, Ma, et al. (2023) aportan un elemento clave para comprender el vínculo entre emoción y trabajo docente. Su estudio con más de mil docentes coreanos reveló que la labor emocional, especialmente el *surface acting* (fingir emociones positivas) y el *deep acting* (modificar emociones para ajustarse a las expectativas institucionales), es uno de los predictores más fuertes del agotamiento emocional. La necesidad permanente de mostrarse calmado, empático y disponible, incluso en situaciones adversas, incrementa la fatiga, el insomnio, la ansiedad y los síntomas psicósomáticos. Esta evidencia confirma que el docente sostiene una doble jornada: la laboral y la emocional, siendo esta última invisibilizada y no reconocida por los sistemas educativos.

En conclusión, la evidencia empírica demuestra que el malestar docente es un fenómeno estructural, no individual (como lo propone atender el PNCE, 2019), promovido por las reformas educativas, la exigencia burocrática, la presión social y la carga de responsabilidades, por lo tanto, la resiliencia se ha convertido en un mandato institucional que lejos de proteger, incrementa la autoexigencia y profundiza el desgaste emocional y la somatización en el cuerpo docente, los cuales, se pueden denotar como indicadores del fracaso de las condiciones laborales docentes para sostener su bienestar.

Si la evidencia empírica confirma que el malestar docente se reproduce en distintos países y sistemas educativos, es necesario revisar un marco teórico que explique por qué la sobrecarga se normaliza y se sostiene a pesar de sus implicaciones. En este sentido la noción de la “sociedad del cansancio” (Han, 2012) aporta una cultura para comprender la autoexigencia y la autoexplotación como rasgos del contexto docente.

El cansancio como producto de la autoexigencia

Byun-Chul Han (2012) señala que vivimos en la sociedad del rendimiento, donde el sujeto se explota a sí mismo bajo la ilusión de libertad, es decir, que él mismo se convierte en su propio explotador. Esta noción describe con gran precisión el contexto magisterial actual: maestros que trabajan más allá de sus límites por su vocación, o por su compromiso por enseñar y entregar lo mejor de sí mismos a sus estudiantes, ya sea por exigencias institucionales, personales o ambos.

El actual postulado educativo de la NEM resulta ser un sistema que exige a los profesores, productividad pedagógica, emocional y administrativa, por ende, existe la contradicción de que se le solicita innovación constante, pero se ofrecen escasos recursos materiales y humanos para lograrlo. Un docente desgastado “se limita a la ejecución de las actividades cotidianas de forma automática y rutinaria en donde no existe margen para el pensamiento original” (Manzano y Ayala, 2013, como se citó en Moreno Méndez, 2021, p. 16).

Los profesores trabajan de forma multitasking, tratando de cumplir con todo a la vez, lo cual es dañino, pudiendo generar Burnout u otras enfermedades mentales (Han, 2012), además, “la problemática de la sobrecarga de trabajo en la docencia no se limita a sus largas jornadas laborales; si no que estas son insuficientes para completar sus tareas, ya que después de trabajar en la escuela, la mayoría de los profesores suelen llevar trabajo a casa” (UNESCO, 2005, como se citó en Moreno Méndez, 2021, p. 12), tal panorama, es parte de lo que Han (2012) menciona como autoexigencia.

Estar en modo alerta en todo momento, atendiendo un sinfín de tareas, conlleva a la pérdida de la atención profunda porque se ha llegado a estar bajo una técnica de supervivencia que deja a un lado, el poder de la observación plena, sin prisa, contemplativa, parte esencial para el inicio de cualquier proceso creativo (Han, 2012). Laborando a marchas forzadas, con una hiperactividad exigida, no existen espacios para el despertar de la innovación, sin embargo, es un requisito para el co-diseño de contenidos, dando como resultado una labor rutinaria y mecánica (Moreno Méndez, 2021).

La NEM se convierte en un potencializador de objetivos a cubrir por los docentes, dando un sinfín de posibilidades para “mejorar el entorno, la vida y la comunidad”, genera una libertad de poder sin límites, que conlleva a una autoexplotación constante, en donde el maestro se convierte en su propia víctima y verdugo a la vez, porque debe obedecer a las obligaciones que marca la NEM, pero también se da cuenta que su labor va más allá del aula, con proyectos escolares y comunitarios, convirtiéndose en un emprendedor que busca maximizar su rendimiento profesional de manera incesante (Han, 2012).

Para finalizar, se demuestra que la lectura de Han (2012), permite entender el cansancio como producto de la autoexigencia, sin embargo, en el discurso educativo, esta autoexigencia suele matizarse con nociones positivas, utilizando la resiliencia y la vocación como promotores de fuerza simbólica, en consecuencia, el siguiente apartado analiza cómo es considerada la resiliencia

en educación y en qué condiciones deja de ser un factor protector para convertirse en mandato.

Resiliencia docente

La resiliencia, de acuerdo con Bisquerra (2005) y Goleman (1995), se puede comprender como la capacidad de sobreponerse a los desafíos y adversidades mediante habilidades socioemocionales. Sin embargo, cuando se transforman en mandato institucional puede conllevar a este tipo de autoexplotación en las funciones laborales, en la NEM, el ideal de un docente resiliente se ha incorporado como valor transversal, sin tomar en cuenta la carga mental y emocional, que esto implica: gestionar conductas, atender la diversidad, elaborar proyectos interdisciplinarios y acompañar emocionalmente al estudiantado, con recursos limitados. En ese sentido, la resiliencia deja de ser una fortaleza libre y se convierte en exigencia estructural (Han, 2012).

Por ejemplo, en los últimos ciclos escolares en los talleres intensivos de capacitación docente (SEP, 2024, 2025), se han solicitado ejercicios de introspección personal a los profesores de educación básica, en donde se solicita que, por medio de proyecciones gráficas y escritas, demuestren cómo lograron estar en el camino de la docencia, además de relatar dicho logro y manejando su explicación desde la emotividad de su ser. Además, en otro tipo de ejercicio, los docentes realizaron narrativas sobre los sentimientos y emociones que han experimentado al apoyar estudiantes con características de vulnerabilidad o necesidades educativas especiales. En estas acciones, se puede observar cómo desde actividades institucionalizadas, se hace uso de la emoción docente para resignificar la vocación de tales, para amortiguar las cargas estructurales que conllevan tantos cambios actuales en el magisterio, porque “sentir que el trabajo tiene un propósito o impacto positivo en los demás fomenta la motivación personal y el compromiso” (Monreal Torres, Barragán Perea, y Vázquez Guzmán, 2025), sin embargo, la SEP aún no visualiza la implicación en la salud integral del profesorado, al hacer uso de la resiliencia sostenida en la vocación docente.

“Cuando las personas sienten que su labor tiene un impacto positivo suelen experimentar una mayor satisfacción personal... mostrando así una mayor resiliencia” (Monreal Torres et al., 2025), en contraste, se puede demostrar que ese tipo de acciones o actividades sugeridas para mantener a flote la vocación docente, interpelando en sus historias de vida y maneras de experimentar la docencia, pueden implicar el camino hacia la autoexplotación y autoexigencia del rendimiento (Han, 2012).

Es relevante afirmar que las habilidades socioemocionales son imprescindibles para el bienestar docente, y que fomentarlas o desarrollarlas contribuye a factores protectores del profesorado. “Apoyar los sentimientos de bienestar de los docentes tendrá un impacto positivo en la satisfacción laboral... también en el bienestar de los estudiantes y de toda la comunidad escolar” (Ní Chinseallaigh et al., 2025), sin embargo, cabe aclarar que es importante percibir hasta qué punto se normaliza el malestar (Han, 2012) y no caer en un positivismo rotundo que asimila los problemas y sigue adelante sometiendo aún más la resiliencia.

El énfasis en la resiliencia puede fortalecer habilidades socioemocionales, pero también corre el riesgo de desplazar la atención de las condiciones que producen el malestar docente, por ello, el siguiente apartado analiza las vías e instrumentos para buscar el bienestar del magisterio para valorar si funcionan como apoyo estructural o si refuerzan un enfoque individual.

En búsqueda para el bienestar docente

En cada ciclo escolar a los docentes de educación primaria del estado de Veracruz, se les solicita contestar un formulario de EDSEV (Espacio Digital del Sistema Educativo Veracruzano) de la plataforma institucional de la SEV (Secretaría de Educación de Veracruz [SEV], s. f.), en el cual se cuestiona a los profesores sobre su salud mental, al considerarla como: un recurso importante en su capacidad para laboral, su forma de experimentarla, los apoyos que ha recibido de manera particular, así como, sobre el estado emocional desde los cuidados integrales, la actitud positiva, el manejo del estrés, la calidad del sueño y las relaciones sociales,

por último, se pregunta sobre el nivel de bienestar emocional de cada docente.

Por lo tanto, se demuestra que, aun existiendo un instrumento de valoración de la salud mental y bienestar emocional docente, no hay mecanismos de apoyo institucional o estructural para mejorar las condiciones de trabajo magisterial, recayendo las implicaciones de dicha laboral tan desgastante, como se ha documentado con anterioridad, desde lo individual, culpabilizando el malestar docente desde su persona y por ende que él mismo debe atender tal como se describió en el apartado del PNCE (SEP, 2019).

Esto quiere decir, atender al magisterio desde lo individual, por ejemplo, con la influencia de bibliografía contemporánea de autoayuda con autores como Rafael Santandeur (2016) o Bryan Tracy (2014), que si bien, al fomentar el pensamiento positivo y la autodisciplina como vías principales de bienestar, pero que si se traslada de forma acrítica al ámbito educativo podría reforzar la idea de que el estrés y el agotamiento son problemas de actitud o de gestión personal, invisibilizando las dinámicas estructurales del sistema educativo.

Es importante reflexionar sobre las políticas educativas necesarias que contribuyan al bienestar docente, y no se convierta en el llenado de formularios por parte del magisterio, como el de "Profesión Docente y Justicia Global (Observatorio Internacional de la Profesión Docente [OIPD], s. f.), el cual busca recabar información por parte de los docentes para contribuir a un enfoque pedagógico que contribuye a la formación de la ciudadanía desde lo social, económico y ambiental, en dicho instrumento se solicita informar sobre temas multidisciplinarios de formación para el estudiantado, así como métodos de capacitación para el profesorado, sin embargo, carece de fecha para consultar los resultados y el acceso a tales.

Dado que el malestar docente no se reduce a un problema individual, sino que se vincula con condiciones organizativas y estructurales, vuelve necesario transitar del diagnóstico o de

propuestas de capacitación, hacia la toma de acciones mediante políticas educativas. Por ello, el apartado finaliza sintetizando un punteo de sugerencias en vías de la búsqueda del bienestar docente, a partir de la evidencia empírica revisada.

Políticas educativas para el bienestar docente

A lo largo del desarrollo del presente ensayo, se pudo denotar que la docencia presenta necesidades para el afrontamiento del malestar, estrés, Burnout y demás sintomatología que se deriva de la autoexigencia docente ante todas las exigencias del sistema educativo, y que tales, no son un tema nacional, sino que se replica en varios países, detonando una problemática general que abarca el magisterio global.

Por ejemplo, Conte, Cavioni y Ornaghi (2024) subrayaron la necesidad de implementar políticas educativas y programas de formación que fortalezcan los factores de protección para el bienestar profesional de los docentes, abordando tanto las deficiencias organizacionales como reforzando los recursos individuales y las estrategias de afrontamiento, similar a lo planteado en el PNCE 2019 (SEP, 2019).

Por otro lado, Ní Chinseallaigh et al., (2025) concluyen que para contribuir al bienestar docente se requieren cambios sistémicos profundos, ya que las intervenciones a nivel individual son insuficientes si no se modifican las condiciones organizativas y estructurales que causan el estrés y Burnout docente, por lo cual las implicaciones para políticas y prácticas educativas son claras y urgentes. Por lo tanto, cabe señalar los puntos clave que se sugieren en la citada investigación.

Las recomendaciones son las siguientes: Reducción de la sobrecarga administrativa, simplificando procesos burocráticos y capacitación eficiente sobre los cambios curriculares, escuchando y respetando la voz de los docentes; Establecimiento de límites y gestión de expectativas, políticas que protejan el tiempo personal docente y promuevan un equilibrio sano entre la vida laboral y personal, así como alinear las expectativas sociales con la realidad de la profesión; Fomento de una comunidad empática, promover

la comunicación, apoyo y políticas de colaboración que involucren a todos con sentido de responsabilidad y respeto; Mejoramiento del apoyo a la salud mental, priorizando la financiación de recursos de salud mental accesible para educandos como para docentes (Ní Chinseallaigh et al., 2025).

Es preciso aclarar, que las citadas recomendaciones son muy atinadas para nuestro contexto nacional, solamente queda un punto por mencionar y sería el aspecto económico y salarial del trabajo docente, porque "el volumen de trabajo no sólo se percibe como excesivo con respecto a los recursos temporales disponibles, sino con respecto al sueldo recibido, lo que representa en sí otra causa de estrés" (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007, citados por Moreno Méndez, 2021), sin embargo, es un tema que se podría retomar en siguientes investigaciones.

Conclusión

El análisis realizado confirma que el malestar docente y todo lo que implica, es un fenómeno que se da de manera estructural. Todo lo que representa actualmente el trabajo docente se normaliza como parte inherente de la profesión. La evidencia teórica y empírica, nacional e internacional demuestra que el desgaste se presentó de manera considerable, después de la postpandemia, lo que revela la insuficiencia de afrontamiento desde lo individual y desde la comunidad.

En este sentido, la resiliencia ha sido incorporada al discurso educativo como virtud personal indispensable para afrontar el trabajo, no obstante, se promueve sin transformaciones equivalentes y opera como mandato implícito que desplaza la responsabilidad estructural hacia la persona docente. Desde la visión de la sociedad del rendimiento (Han, 2012), el profesor se convierte en gestor de su propio agotamiento, interpelando a su compromiso vocacional.

En ese hilo, el problema radica en las condiciones laborales que consumen sistemáticamente los recursos físicos, emocionales e integrales del profesor, sin dejar de lado que las habilidades

socioemocionales son un aspecto positivo para soportar dicha labor, pero no pueden sostener tanto, todo desgasta a la larga. La medición del bienestar, las narrativas vocacionales y la solicitud de una actitud positiva, resultan insuficientes si no se acompañan de políticas que escuchen, comprendan, acompañen y brinden apoyos institucionales reales a los docentes.

Así, el bienestar docente debe entenderse como una condición estructural de la calidad educativa y no como un atributo individual. Sin una transformación organizativa que redistribuya responsabilidades y limite la intensificación laboral, la resiliencia seguirá funcionando como mecanismo de adaptación obligada. Reconocer esta tensión es el primer paso para transitar de la normalización del cansancio hacia una política educativa centrada en el cuidado real y efectivo del magisterio.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95–114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>

Conte, E., Cavioni, V., & Ornaghi, V. (2024). Exploring stress factors and coping strategies in Italian teachers after COVID-19: Evidence from qualitative data. *Education Sciences*, 14(2), 152. <https://doi.org/10.3390/educsci14020152>

Espinosa Lara, M. (2022). *La relevancia de una capacitación docente sobre competencias emocionales* [Documento recepcional de maestría, Universidad Pedagógica Veracruzana].

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós.

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio* (I. Reguera, Trad.). Barcelona, España: Herder. (Obra original publicada en 2010)

Hernández Barraza, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, (37), 80–92. Recuperado de <https://alternativas.me/wp-content/uploads/2017/02/06-Las-competencias-emocionales-del-docente.pdf>

Hernández Méndez, Griselda. (2011) Transformar el subsuelo antes que la superficie. Narrativa de un aula. En *Educación y humanismo* (Barranquilla) Vol. 13, no. 20 (Jun. 2011). -- p. 67-83.

Ma, P., Zhang, L., Dong, H., & Yu, J. (2023). The relationships between teachers' emotional labor and display rules, trait emotions, exhaustion, and classroom emotional climate. *Frontiers in Psychology*, 14, 957856. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.957856>

Monreal Torres, J., Barragán Perea, E. A., y Vázquez Guzmán, D. (2025). Síndrome de burnout en docentes de educación básica: Efectos del COVID-19 en la salud mental del magisterio. *Chihuahua Hoy*, 23(23), e7081. <https://doi.org/10.20983/chihuahuahoy.2025.23.8>

Moreno Méndez, E. J. (2021). *Estrés en docentes de educación básica* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala]. Recuperado de <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/e1f354f3-ca0d-49f6-a8c7-6f4a577ca017/content>

Mungarro, G., Chacón, Y. y Navarrete, G. (2017). *Malestar docente y su impacto emocional en profesores de educación primaria*. En *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación*

Educativa (COMIE). Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2398.pdf>

Ní Chinseallaigh, E., Shipsey, M., Minihan, E., Gavin, B., & McNicholas, F. (2025). Burnout persists in teachers in Ireland post-COVID-19: A qualitative follow up comparative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(4), 641. <https://doi.org/10.3390/ijerph22040641>

Observatorio Internacional de la Profesión Docente. (s. f.). *Profesión docente y justicia global* [Cuestionario en línea]. Universitat de Barcelona; Secretaría de Educación de Veracruz; Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado el 5 de noviembre de 2025, de <https://forms.gle/m7TGfAxG4QJByp6F7>

Ruiz Torres, J. A. (2016). El bienestar emocional del docente. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 183–194. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/59/54>

Sánchez Narváez, F. (2022). Ansiedad en profesores de educación básica asociada a la Reforma Educativa en México. *D'Perspectivas Siglo XXI*, 9(18), 6–25. <https://doi.org/10.53436/D1A3P4M7>

Secretaría de Educación de Veracruz. (s. f.). *Expediente Digital de Salud Escolar Veracruz (EDSEV)* [Plataforma en línea]. Recuperado el 21 de noviembre de 2025, de <https://edsever.sev.gob.mx/>

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Programa Nacional de Convivencia Escolar: Guía docente (Primaria)* [PDF]. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/533119/PRIMARIA_Gu_a_DOCENTE_PNCE_2019.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana* [PDF]. Recuperado de https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Orientaciones para el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Educación básica (Fin de ciclo escolar 2023–2024)* [PDF]. Recuperado de https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/2324_s81_Orient_Docentes_Basica.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024, julio). *Taller intensivo para personal docente: Bitácora para la reflexión. Horizontes de las comunidades de aprendizaje (Educación básica; ciclo escolar 2024–2025)* [Bitácora]. Secretaría de Educación Pública.

Transformar el subsuelo antes de modificar la superficie: narrativa de un aula / Griselda Hernández Méndez.

Dos voces, un mismo cansancio: sobre el malestar docente en México

Edith Hernández Méndez ¹

Karen Hazel Moreno Hernández ²

Resumen

En este ensayo exploramos la tensión entre el discurso institucional que idealiza la docencia y la experiencia cotidiana de dos figuras: una profesora experimentada y una maestra novata. Nuestro propósito es comprender que el malestar docente no es una cuestión de “fragilidad individual”, sino un fenómeno estructural que se manifiesta con matices distintos según la trayectoria profesional. Sostenemos que la incomodidad del docente en México no es una cuestión individual, sino un síntoma colectivo alimentado por presiones institucionales, precarización laboral y expectativas contradictorias. El diálogo entre la voz veterana y la voz novata nos permite comprender este fenómeno.

Los argumentos se basan en cuatro perspectivas teóricas: síndrome de *burnout*, los modelos de demanda-control, las políticas educativas y los regímenes laborales, y la teoría de la performatividad. El ensayo invita, así, a mirar el malestar docente como un llamado urgente a transformar las condiciones de trabajo y a escuchar las múltiples voces que lo habitan.

Palabras clave: malestar docente; síndrome de burnout; condiciones laborales del profesorado; modelos demanda-

¹ Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Doctora en Lingüística Hispánica. Correo: edithuqroo@edu.mx

² Docente de licenciatura y Maestría en el área económico-administrativa y de investigación. Doctorante en Investigaciones Económicas y Sociales en la Universidad Veracruzana. Correo: karenhazelmh@gmail.com

control y esfuerzo–recompensa; performatividad y evaluación docente; precarización laboral; identidad profesional docente.

Abstract

In this essay, we explore the tension between the institutional discourse that idealizes teaching and the everyday experiences of two figures: an experienced teacher and a novice teacher. Our purpose is to understand that teacher burnout is not a matter of “individual fragility,” but a structural phenomenon that manifests itself with different nuances depending on professional trajectory. We argue that teacher burnout in Mexico is not a personal and individual issue but a collective symptom fueled by institutional pressures, job insecurity, and contradictory expectations. The dialogue between the veteran and novice voices allows us to understand this phenomenon.

One of our arguments addresses the role of recent educational policies and their effects on teachers. Another focuses on material conditions—insufficient salaries, deficient infrastructure, and a lack of emotional and pedagogical support—and their effect on professional (de)motivation. Finally, another aspect analyzed is the invisibility of the complexity of the context in public narratives and the deepening of burnout by turning a systemic problem into a personal burden.

The essay thus invites us to view teacher discontent as an urgent call to transform working conditions and to listen to the multiple voices that inhabit it.

Keywords: teacher malaise; burnout syndrome; teachers’ working conditions; demand–control and effort–reward models; performativity and teacher evaluation; labor precarization; teacher professional identity.

Introducción

El malestar docente se entiende como un fenómeno complejo que integra experiencias persistentes de desgaste emocional, frustración, desmotivación y pérdida de sentido profesional, vinculadas a transformaciones estructurales del sistema educativo y a las condiciones concretas del trabajo escolar (Esteve, 1994). Con esta definición, es claro que, dicho fenómeno no se reduce a un problema individual ni exclusivamente emocional, sino que constituye una experiencia socialmente producida, asociada a tensiones diversas.

En este ensayo, exploramos la tensión entre el discurso institucional que idealiza la docencia y la experiencia cotidiana de dos profesoras: una experimentada y una novata. Nuestro propósito es comprender que el desgaste profesional que experimentan muchos docentes no responde a una supuesta "fragilidad individual", sino un fenómeno estructural que se manifiesta con matices distintos según la trayectoria profesional. Sostenemos que esta problemática en México constituye un síntoma colectivo alimentado por presiones institucionales, precarización laboral y expectativas frecuentemente contradictorias. El diálogo entre la voz veterana y la voz novata nos permiten comprender este fenómeno.

Hay varias perspectivas teóricas para estudiar el malestar del profesorado. Aquí revisamos cuatro: desde la psicología del trabajo, el fenómeno suele conceptualizarse mediante el síndrome de *burnout*, el cual es entendido como una respuesta crónica al estrés laboral que se caracteriza por agotamiento emocional, despersonalización y disminución del logro personal (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Por su parte, los modelos de demanda-control (Karasek y Theorell, 1990) y esfuerzo-recompensa (Siegrist, 1996) explican el malestar como resultado de condiciones laborales caracterizadas por altas exigencias, baja autonomía y recompensas insuficientes. Estos modelos permiten analizar el malestar docente como un problema de organización del trabajo escolar, más que de vulnerabilidad individual.

Desde la sociología del trabajo, el malestar docente se interpreta como efecto de procesos de intensificación del trabajo, precarización y burocratización, asociados a transformaciones en las políticas educativas y en los regímenes laborales (Apple, 2014). Estos enfoques subrayan que el malestar es un fenómeno estructural, vinculado a la reconfiguración del Estado, la gestión educativa y las desigualdades entre subsistemas y regiones.

La teoría de la performatividad, desarrollada principalmente por Stephen Ball (2003), sostiene que los sistemas contemporáneos de evaluación y rendición de cuentas producen nuevas formas de control simbólico del trabajo docente. El malestar emerge cuando la identidad profesional se ve reducida a indicadores, resultados y evidencias, generando ansiedad, autoexigencia y desgaste identitario (Ball, 2016).

A continuación, analizamos estas perspectivas desde la experiencia de dos profesoras: una mujer madura con casi 30 años de carrera docente; profesora de tiempo completo en una universidad del sureste mexicano por 25 años; miembro del Sistema Nacional de Investigadores y, al momento de escribir el ensayo, es directora de un área académica de su universidad.

La docente novata es una joven de 31 años, con formación académica en el área de economía, egresada de instituciones públicas y actualmente cursando el último año de un programa de doctorado en una universidad pública del sureste mexicano. Su experiencia docente se ha desarrollado principalmente como profesora de asignatura en el nivel universitario durante los últimos dos años en instituciones privadas de educación superior.

Síndrome de *burnout* Docente veterana.

A través de los años, he observado un incremento del estrés laboral que me ha llevado a estados de salud no muy buenos, ni físicos ni emocionales. Cada año, ha habido nuevas políticas que han llevado a una sobrecarga de trabajo. Cabe aclarar que estas políticas, externas e internas, son de diversa naturaleza: algunas

exigen el trabajo de manera obligatoria y otras demandan esfuerzo de manera "opcional" mediante recompensas o estímulos financieros. Optar por estas recompensas implica, obviamente, más carga laboral, lo cual lleva a desgaste físico e incluso emocional: los plazos a vencer, la ineficiente administración de los recursos, los dictámenes "duros" de revistas y de instancias de investigación, la apatía y falta de compromiso de colegas en el trabajo colaborativo, la tremenda burocracia, entre otras cuestiones, provocan frustración, descontento, desconfianza, desesperación, angustia, ansiedad, por mencionar algunas emociones y sentimientos.

Por otro lado, por falta de tiempo, duermes unas pocas horas, comes, con frecuencia, comida en la cafetería o en la calle para no perder tiempo y dedicas los fines de semana a leer, escribir, investigar, a calificar, a preparar clases...Vives para trabajar en vez de trabajar para vivir. Esto deriva en la aparición de varias enfermedades.

Si bien algunos piensan que el motivo detrás de todo esto es pecuniario, la realidad es que hay varios: el estímulo económico, sin duda, es uno, pero también el compromiso, la responsabilidad, la ética, el interés, la mejora constante, la curiosidad, el reconocimiento, el prestigio, el ego, el orgullo. En fin, son varias las motivaciones. Una vez que entras en este sistema, se vuelve como una espiral de la que es difícil salir.

El síndrome de *burnout* va en aumento con los años. Si no pones un alto a este estilo de vida, puedes explotar (enfermedades físicas y mentales serias); incluso problemas o conflictos familiares, laborales, etc. Si no aprendes a gestionar tus emociones y a poner prioridades en tu vida, el trabajo te consume y te asfixia lentamente. Con la edad, he aprendido esto y ahora tengo una perspectiva diferente; sigo trabajando con compromiso y responsabilidad, con entusiasmo y ética, pero ya me preocupo por mí y mi salud; hago lo mejor que puedo y doy lo mejor de mí, pero sin poner en riesgo mi integridad física y mental.

Docente novata

Desde mi experiencia, como docente en instituciones privadas, donde los esquemas de contratación y organización del trabajo son más breves e inestables que en las instituciones públicas, el tiempo disponible para diseñar, planear, ejecutar y evaluar los procesos de enseñanza–aprendizaje resulta significativamente limitado. Esta compresión temporal del trabajo docente genera condiciones propicias para el desarrollo de un malestar profesional que, en el caso de quienes inician su trayectoria en la docencia privada, adopta la forma de un *burnout* incipiente. No se trata aún de un agotamiento extremo, sino de una combinación persistente de fatiga emocional, frustración y pérdida progresiva de sentido del quehacer pedagógico.

Este tipo de desgaste se vincula estrechamente con la tensión entre una vocación docente orientada a la formación crítica y un entorno institucional estructurado bajo una lógica mercantil. Mi formación académica en instituciones públicas me llevó a concebir la docencia como un espacio de construcción de pensamiento crítico, diálogo reflexivo y formación integral. Sin embargo, en el ámbito privado, esta concepción entra en conflicto con un modelo educativo que entiende la enseñanza como un servicio y al estudiante como cliente, reconfigurando profundamente la relación pedagógica.

La primera institución en la que impartí clases estuvo marcada por una experiencia ambivalente. Por un lado, coexistían la emoción inicial, el entusiasmo y el compromiso por ofrecer una enseñanza de calidad, replicando estrategias pedagógicas que habían sido significativas en mi propia trayectoria como estudiante. Por otro lado, la falta de interés de una parte del alumnado, el bajo compromiso académico de otros y, especialmente, la presión administrativa para otorgar calificaciones de excelencia sin sustento formativo, produjeron mis primeras experiencias de desilusión y frustración como docente.

En este contexto, la exigencia implícita de “retener al cliente” mediante la flexibilización extrema de los criterios de evaluación

condujo a una forma de simulación pedagógica que erosionó mi identidad profesional. Más que desempeñar un rol formativo, comencé a percibirme como una figura encargada de garantizar la satisfacción del estudiante, aún a costa del sentido educativo del proceso. Esta experiencia resultó profundamente conflictiva desde el punto de vista ético y profesional, al confrontarme con la idea de que mi trabajo contribuía a la certificación de trayectorias educativas carentes de los conocimientos y habilidades mínimas esperadas.

La decisión de renunciar a esta institución no respondió a una incapacidad individual para adaptarme, sino al reconocimiento de un malestar estructural derivado de un modelo educativo que subordina la función pedagógica a criterios de mercado. En este sentido, el *burnout* experimentado no puede entenderse como un problema personal, sino como el resultado de una organización del trabajo docente que desvaloriza el ejercicio crítico de la enseñanza, donde se coloca al profesorado en una posición de permanente desgaste emocional y moral.

Modelos de demanda-control y esfuerzo-recompensa Docente veterana.

Mi malestar en relación con los binomios demanda-control y esfuerzo-recompensa radica en la excesiva burocracia y cierto control en todas las funciones (docencia, investigación, extensión y vinculación). El control se ejerce a través de un Plan Anual de Trabajo que elaboramos cada año y su respectivo Informe. Tenemos asignadas horas de clase, horas de investigación, horas de gestión, etc. También se nos exigen planeaciones didácticas de cada experiencia educativa cada ciclo. Hay un formato especial que se debe usar. Los proyectos de investigación y de extensión se deben registrar y los de investigación son evaluados por una comisión.

En realidad, la demanda-control no es excesiva; es moderada, pero son trámites y formatos a llenar que desgastan física y emocionalmente por cuestión de tiempo y forma. El esfuerzo-recompensa me parece adecuado; hay becas como

Productividad (recursos concursables de la SEP) y la membresía en el Sistema Nacional de Investigadores que están disponibles al profesorado universitario y que complementan los ingresos en un buen porcentaje. Obviamente, hay niveles (con ingresos diferenciados) en estas becas y depende de los objetivos de cada docente si trabajan más o menos. Yo soy nivel 1 en SNI (de 3) y en productividad, generalmente, me mantengo en un nivel 4 o 5 (de 9). Con esto me siento a gusto en términos de esfuerzo-recompensa.

Docente novata

Partiendo de una experiencia como docente novata, el modelo de esfuerzo- recompensa adquiere una configuración distinta, marcada por la desigualdad de oportunidades laborales al no poder tener estabilidad, el desarrollo de una carrera académica, ni incentivos a largo plazo. La recompensa se vuelve simbólica, al obtener escaso reconocimiento institucional y adoptar una identidad de "prestadora de servicios", destinada a la satisfacción del cliente- estudiante. Un salario que corresponde exclusivamente a las horas frente a grupo, y no considera el tiempo invertido en la planeación, actualización, diseño de materiales, evaluación y acompañamiento académico, no es un estímulo al esfuerzo invertido. Sumado a esto, tenemos la carga emocional derivada de la tensión constante entre el ideal pedagógico y las expectativas institucionales, entrando en un conflicto ético.

El malestar laborar en el modelo de esfuerzo recompensa surge de la asimetría entre el esfuerzo invertido y las recompensas obtenidas, ya sean económicas, simbólicas o de estabilidad profesional del cual nos habla Siegrist (1996). El sector público mantiene este malestar, pero en el existen recompensas estructuradas, que en la iniciativa privada no, porque carece de un sistema real de recompensas proporcionales al esfuerzo.

Esta situación, desde una perspectiva económica, transforma el trabajo del docente a una actividad económicamente subvalorada y simbólicamente desprotegida, el pago por hora frente a grupo no remunera el esfuerzo invertido y traslada los

costos del proceso educativo al propio docente, precarizando su vida. No es en sí una falta de resiliencia individual, sino un desequilibrio estructural propio de un modelo educativo que ha debilitado la sostenibilidad de la vocación pedagógica y con ello la construcción de una identidad profesional sólida.

Políticas educativas y regímenes laborales

Docente veterana.

Mediante intercambio de experiencias con colegas de otras instituciones, nos enteramos de que muchas formas de trabajo son diferentes y se percibe cierta injusticia o desigualdad. Por ejemplo, en otras universidades del país, no hay ese control mediante elaboración de Plan e Informe anual de labores (individual). Tampoco se exige la planeación didáctica de manera detallada. Para Productividad, se evalúa bianualmente y no anualmente como en mi institución y hay otras maneras de asignar la beca y con otros requerimientos. Eso lleva, en ocasiones, al malestar docente.

Las políticas actuales para incentivar la producción científica mediante programas como el del SNI y productividad de la SEP parecen haber funcionado, pero valdría la pena evaluar sus resultados. Hay varios colegas que han decidido no participar en estos programas por la burocracia, el esfuerzo y trabajo extraordinario que, a veces, requieren. No obstante, deberíamos pensar en los sueldos que percibe el profesorado que decide no participar; siempre son sueldos bajos comparados con otras profesiones y ya no se diga internacionalmente.

El reconocimiento al Perfil PRODEP (de la SEP) se ha vuelto una exigencia también en las universidades y, aunque no otorga siempre recursos monetarios o en especie, es una forma de controlar el trabajo del profesorado. Esta política me parece buena y no tan exigente; creo que son los mínimos que debe cumplir un docente universitario.

Docente novata

El malestar en mi experiencia con la docencia en la iniciativa privada, también surge del control, la ausencia de reconocimiento institucional, los salarios bajos y la falta de derechos laborales. Pero en discordancia con otros trabajos dónde se ofertan servicios privados, en la docencia por asignatura u horas, el trabajo está fragmentado, mal pagado y sin oportunidad de crecer laboralmente.

Aunado a ello, la evaluación del desempeño docente deja de centrarse en los procesos de aprendizaje y se orienta hacia la satisfacción del usuario, lo que limita la autonomía académica y desalienta las prácticas formativas exigentes. Un docente de licenciatura en el sureste de México gana una remuneración cercana a los cien pesos por hora (antes de impuestos), sin oportunidad de crear una carrera académica estructurada, lo cual lleva a una ruptura del binomio esfuerzo-recompensa.

En las instituciones privadas, el indicador se vuelve la satisfacción del cliente-estudiante, evitando conflictos y ajustándose a formatos impuestos. Como parte del performativo mercantil, la docencia se transforma en un servicio, dónde el saber crítico no es necesario y el docente es un “entregador” de contenidos, no un formador. Esto genera altas demandas emocionales, un escaso control del docente y recompensa simbólica.

Evaluación y rendición de cuentas

Docente veterana.

Efectivamente, los sistemas actuales de evaluación y rendición de cuentas producen nuevas formas de control simbólico del trabajo docente que llevan a un malestar docente. Arriba mencioné algunas formas de control, las cuales son evaluadas. Cada año, entregamos nuestro Informe de actividades junto con sus evidencias. Hay una comisión evaluadora y una dictaminadora. Si se acumulan dos reprobaciones, pueden despedir al docente. Todo esto causa mucha ansiedad y agotamiento por la burocracia implicada. Se vuelve, a veces, un tormento conseguir las constancias.

Adicionalmente, hay una evaluación docente por parte del estudiantado y hay un seguimiento institucional que parece más vigilancia y control que apoyo para mejorar. Nuestra identidad se reduce generalmente a indicadores, resultados y evidencias: cuántos libros o artículos, cuántos tesis, cuántas ponencias, membresía SNI, perfil PRODEP, etc. Y, por si fuera poco, la comprobación de gastos es todo un sufrimiento cargado de burocracia. Entre tanto trámite y papeleo, se consume la vida del profesor universitario.

Docente novata

Durante mis cursos impartidos me he dado cuenta que la planeación actúa como un proceso administrativo, siendo una forma de control para el docente, que lleva al malestar del mismo. BalL (2016) señala que este sistema no es únicamente una forma de medir el desempeño, el mismo genera subjetividad en el docente, al dictar qué prácticas son valoradas y reconocidas institucionalmente.

Como anteriormente se mencionó, en las instituciones públicas, la rendición de cuentas es un proceso formal y burocrático, con una evaluación periódica del desempeño académico. Todo ello bajo el discurso de la mejora continua y la calidad educativa. Pero desde mi experiencia como docente novata en instituciones privadas, la educación toma una forma distinta, donde los indicadores académicos se trasladan a indicadores de satisfacción del estudiante - cliente. Entonces los instrumentos de recolección de información son encuestas de opinión, quejas informales y percepciones subjetivas, que someten la autonomía pedagógica e impiden las prácticas formativas críticas o exigentes.

El desempeño docente en la práctica de muchas escuelas privadas deja de priorizar el proceso de aprendizaje significativo por los gustos del alumnado, para mantener su consumo. Aunque a través de mecanismos diferentes, la evaluación afecta la identidad del docente, al reducirlo a un número o a apreciaciones. El proceso de enseñanza deja de ser complejo, situado y relacional, para convertirse en una actividad mecánica, cuantificable y supervisada. Esto incrementa el malestar del

docente y la pérdida de sentido de su trabajo, al responsabilizarlo de un problema estructural del sistema educativo.

Similitudes y diferencias

En relación con el síndrome de burnout, ambas experiencias permiten observar que este fenómeno adopta manifestaciones distintas según la etapa profesional y el contexto institucional, aunque responde a causas estructurales similares. En el caso de la docente veterana, el desgaste aparece como un proceso acumulativo, producto de años de sobrecarga laboral, acompañado de un aprendizaje tardío en torno al autocuidado. En la docente novata, en cambio, el burnout se expresa de manera temprana, a través de la desilusión profesional y de un conflicto ético frente a un modelo educativo fuertemente mercantilizado. Mientras la primera logra resignificar su práctica y mantenerse en el ejercicio docente, la segunda opta por abandonar una institución que considera incompatible con su concepción de la docencia.

En conjunto, ambos relatos permiten comprender el burnout no como un problema individual o de falta de adaptación personal, sino como un síntoma de sistemas educativos que tensionan de forma constante la vocación, la ética y la salud del profesorado a lo largo de toda la trayectoria académica, desde el ingreso hasta la madurez profesional.

En relación con el modelo de demanda-control y esfuerzo-recompensa, para la docente veterana, el esfuerzo invertido en investigación, docencia y gestión se traduce en recompensas tangibles: accede a SNI y productividad, que complementan significativamente el ingreso. Es decir, percibe justicia distributiva y, por ende, se siente satisfecha con el equilibrio logrado ya que existe un balance funcional entre esfuerzo y recompensa. Por el contrario, la docente novata invierte tiempo no remunerado en planeación, evaluación y acompañamiento y recibe únicamente pago por horas frente a grupo; carece de reconocimiento estructural y estabilidad. La recompensa es simbólica y frágil por lo que se configura una asimetría estructural clara entre esfuerzo

y recompensa. De esta manera, el malestar no es emocional ni individual; es resultado de una distribución desigual de recompensas dentro del sistema. Además, la docente veterana mantiene una identidad académica sólida, con reconocimiento institucional y trayectoria consolidada, mientras que la docente novata experimenta una identidad inestable, reducida a “prestadora de servicios”, lo que debilita el sentido de pertenencia y proyecto profesional. Esto muestra que la precarización no es solo económica, sino también simbólica y ética.

En lo que respecta a las políticas educativas y los regímenes laborales, las experiencias analizadas muestran que el malestar docente se produce en contextos institucionales distintos, pero responde a lógicas comunes de control, precarización y desvalorización del trabajo académico. En la docente veterana, este malestar se manifiesta principalmente a través de la sobrecarga administrativa y de una percepción de desigualdad e injusticia dentro del sistema público, aunque todavía existen ciertos márgenes de estabilidad y reconocimiento profesional. En contraste, la docente novata enfrenta condiciones de precariedad más severas, caracterizadas por bajos salarios, ausencia de derechos laborales y una mercantilización abierta de la docencia que rompe el vínculo entre esfuerzo y recompensa.

Mientras la docente veterana conserva la posibilidad de negociar, relativizar o resignificar algunas políticas de evaluación, la docente novata se encuentra inserta en un modelo que limita de manera significativa su autonomía, debilita su identidad profesional y reduce sus posibilidades de proyección a futuro. El diálogo entre ambas miradas permite comprender que el problema no radica únicamente en el nivel de exigencia, sino en la forma en que el trabajo docente es controlado, evaluado y remunerado, así como en el tipo de profesorado y de educación que se produce bajo estas condiciones.

Finalmente, en relación con la evaluación y la rendición de cuentas, las dos experiencias coinciden en señalar que la evaluación contemporánea del trabajo docente —ya sea desde una

racionalidad burocrático-estatal o desde una lógica mercantil— tiende a cuantificar, estandarizar y supervisar una actividad que, por su naturaleza, es compleja, relacional y situada. En el caso de la docente veterana, el malestar deriva del exceso de trámites, del carácter punitivo de los procesos evaluativos y de la constante exigencia de evidencias. En la docente novata, el desgaste surge de la mercantilización del desempeño, donde el aprendizaje significativo queda subordinado a la satisfacción del estudiante entendido como consumidor.

Aunque estos sistemas operan mediante mecanismos distintos —uno formal y burocrático, otro mercantil y sustentado en apreciaciones subjetivas—, ambos producen efectos similares: intensifican el trabajo, erosionan la identidad profesional y trasladan al docente la responsabilidad individual de problemas que son, en realidad, de carácter estructural. De este modo, la evaluación deja de funcionar como un medio para fortalecer la práctica pedagógica y se convierte en un dispositivo que redefine lo que significa “ser buen docente” a partir de parámetros externos que no reconocen la complejidad real del proceso educativo.

Conclusiones

A partir del análisis de las experiencias de la docente veterana y la docente novata desde el marco de los cuatro enfoques teóricos, encontramos que el malestar y el síndrome de burnout no pueden entenderse como fenómenos individuales ni como resultado exclusivo de debilidades personales. Ambos casos muestran que se trata de procesos estrechamente vinculados con transformaciones estructurales en la organización del trabajo docente, ya sea bajo lógicas burocrático-estatales o mercantiles. Las condiciones institucionales, los regímenes de evaluación y las políticas de productividad inciden directamente en la salud emocional, la identidad profesional y la trayectoria laboral del profesorado.

En segundo lugar, aunque el contexto público y el privado presentan diferencias significativas, comparten dinámicas de

control y estandarización que reducen la complejidad de la enseñanza a indicadores cuantificables o a niveles de satisfacción. Esta tendencia debilita la autonomía académica y desplaza el sentido formativo de la docencia, generando tensiones éticas que afectan tanto a docentes consolidados como a quienes inician su carrera.

En tercer lugar, la etapa profesional influye en la forma en que se vive el desgaste. En trayectorias prolongadas, el burnout aparece como acumulación de exigencias y sobrecarga administrativa, pero puede ir acompañado de procesos de resignificación y aprendizaje del autocuidado. En etapas iniciales, en cambio, el malestar suele manifestarse como desilusión temprana y ruptura entre la vocación formativa y las prácticas institucionales, lo que puede conducir al abandono del espacio laboral.

Asimismo, se observa una ruptura creciente del binomio esfuerzo-recompensa. En el ámbito público, esta ruptura se asocia con la intensificación del trabajo y la burocracia; en el privado, con la precariedad contractual, los bajos salarios y la ausencia de una carrera académica estructurada. En ambos casos, la percepción de injusticia o desvalorización impacta de manera directa en la motivación y el compromiso. Mientras la docente veterana experimenta desgaste administrativo dentro de un sistema que finalmente la recompensa y le otorga estabilidad, la docente novata enfrenta un modelo que demanda alto esfuerzo sin garantizar recompensas proporcionales ni trayectoria profesional clara.

En términos estructurales, el malestar no está determinado por la carga de trabajo en sí, sino por la justicia organizacional, la estabilidad y el acceso equitativo a recompensas.

La diferencia entre ambas posturas evidencia que el bienestar docente depende menos de la vocación y más de las condiciones institucionales que sostienen —o precarizan— dicha vocación.

Finalmente, los sistemas contemporáneos de evaluación y rendición de cuentas, aunque se justifican en nombre de la calidad, la mejora continua o la competitividad, tienden a

redefinir el sentido de la docencia desde parámetros externos que no siempre reconocen su dimensión crítica, relacional y ética. Esto plantea la necesidad de repensar las políticas educativas y los modelos de gestión académica, no solo en términos de eficiencia o productividad, sino también de sostenibilidad humana, dignidad laboral y coherencia pedagógica.

Escuchar las diversas voces del profesorado dentro del sistema educativo resulta indispensable para comprender con mayor profundidad sus desafíos y, a partir de ello, impulsar procesos de mejora sostenibles. El presente ensayo ha permitido contrastar las experiencias de dos docentes con trayectorias distintas, cuyas reflexiones evidencian que el malestar docente no responde a una fragilidad individual, sino a condiciones estructurales que requieren atención institucional.

Reconocer estas realidades constituye el primer paso hacia la transformación. Confiamos en que estas reflexiones trasciendan el ámbito académico y sean consideradas por quienes tienen la responsabilidad de diseñar y orientar las políticas educativas. Que se conviertan en insumos para el diálogo, la revisión de prácticas y la construcción de un sistema más justo, equilibrado y humano, capaz de fortalecer la vocación docente y garantizar condiciones laborales acordes con la relevancia social de su labor.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2014). *Educación y poder*. Madrid: Morata.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Ball, S. J. (2016). *Educación, justicia social y democracia*. Madrid: Morata.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Karasek, R., y Theorell, T. (1990). *Healthy work*. Nueva York: Basic Books.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41.

Escenarios en tensión: docencia, poder y violencia simbólica en el aula

Aime Samara Flores Hernández ¹
Silvia Ivette Grappin Navarro ²

Resumen

Este capítulo analiza la docencia desde su práctica social situándose en los escenarios de tensión simbólica dentro del aula en un contexto universitario. Desde un enfoque crítico, se analiza la violencia simbólica como un mecanismo sutil de reproducción de desigualdades que se normalizan, desde el discurso pedagógico, curricular y expectativas institucionales. A partir de aportes teóricos de Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Henry Giroux y Michel Foucault, se argumenta que el profesorado, aun sin intención explícita, puede reproducir relaciones de dominación al responder a lógicas externas al contexto educativo. A partir de las percepciones estudiantiles de 90 universitarios, se presentan resultados que permiten identificar la presencia de prácticas docentes en las que aún persiste la violencia simbólica. No obstante, el texto destaca el potencial transformador de las acciones pedagógicas críticas, reflexivas y emancipadoras, que permiten resignificar la práctica docente y construir relaciones educativas más equitativas.

Palabras clave: violencia simbólica, docencia, poder, prácticas pedagógicas, educación crítica.

¹ Profesora de la Facultad de Pedagogía-Xalapa, Universidad Veracruzana. Candidata a Doctora en Investigaciones económicas y Sociales-Universidad Veracruzana. Correo: aiflores@uv.mx

² Profesora- Investigadora Facultad de Pedagogía-Xalapa, Universidad Veracruzana. Correo: sgrappin@uv.mx

Abstract

This chapter analyzes teaching as a social practice situated within spaces of symbolic tension in the university classroom. From a critical perspective, symbolic violence is examined as a subtle mechanism for reproducing inequalities that become normalized through pedagogical discourse, curricular structures, and institutional expectations. Drawing on the theoretical contributions of Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Henry Giroux, and Michel Foucault, it is argued that teachers, even without explicit intention, may reproduce relations of domination by responding to logics external to the educational context. Based on the perceptions of 90 university students, the findings identify the persistence of teaching practices in which symbolic violence remains present. Nevertheless, the chapter highlights the transformative potential of critical, reflective, and emancipatory pedagogical actions that enable the re-signification of teaching practice and the construction of more equitable educational relationships.

Keywords: symbolic violence; teaching; power; pedagogical practices; critical education.

Introducción

Los procesos formativos se han constituido históricamente como un espacio privilegiado para la transmisión de saberes socialmente legitimados, pero también como un escenario donde se reproducen relaciones de poder y desigualdad. La escuela no es un ámbito neutro ni aséptico; por el contrario, se encuentra atravesada por discursos, normas y prácticas que reflejan las estructuras sociales más amplias. En este contexto, la docencia se configura como una práctica compleja, tensionada entre mandatos institucionales, políticas educativas y las realidades concretas del aula. Comprender la docencia desde la noción de escenarios en disputa implica reconocer que el aula es un espacio donde confluyen intereses diversos, expectativas normativas y trayectorias socioculturales heterogéneas. En dichos escenarios, la violencia simbólica adquiere un papel central, ya que opera de manera invisible, naturalizada y legitimada, dificultando su identificación y problematización.

El presente capítulo tiene como objetivo analizar la relación entre docencia, poder y violencia simbólica en el aula, así como explorar las posibilidades de acción pedagógica del profesorado para resistir y transformar dichas dinámicas. Se parte de una perspectiva teórica crítica que concibe la educación como un campo político y ético, en el que las prácticas docentes pueden contribuir tanto a la reproducción como a la transformación social y de una perspectiva experiencial de estudiantes de nivel superior como actores clave para el análisis de las prácticas docentes en contextos educativos.

I. Fundamentación teórica

Resulta necesario fundamentar teóricamente los elementos que forman parte del fenómeno analizado; en primer lugar, la práctica docente, para identificar cómo desde su conceptualización y en consecuencia su ejecución, presenta posibilidades diversas de ser y hacer. Es en este tenor que se requiere identificar qué es la violencia simbólica como parte del actuar en el ejercicio de la práctica docente, donde se legitima su reproducción desde el marco de un capital cultural hegemónico que el propio sistema educativo promueve, y que puede llegar a parecer natural por lo cotidiano de su presencia en las aulas; pero es menester identificar en qué consiste y cómo impacta en la formación del estudiantado. Finalmente, se presentan algunas nociones relevantes que demarcan una línea diferente para el actuar docente, encaminado a prácticas de transformación desde la crítica y la emancipación que conducen a resignificar el acto educativo.

Práctica docente

Si bien definir la práctica docente no es una tarea fácil debido a la multiplicidad de referentes que pueden encontrarse, y principalmente a la complejidad que representa como quehacer profesional, se requiere para el fenómeno aquí abordado, contar con referentes que permitan clarificar la dualidad referida en cuanto a reproducción o la transformación de la violencia simbólica.

Atendiendo a la primera de las posibilidades, se puede recuperar la noción de Villalpando, C. G.; Estrada-Gutiérrez, M. A., y Álvarez-Quiroz, G. A. (2020), quienes señalan que: "La práctica docente se entiende como el conjunto de acciones que realiza el profesor en el aula, influenciadas por su formación, el contexto institucional y las interacciones con los estudiantes, lo que la convierte en un proceso dinámico y en constante transformación." (p. 209), como puede verse, este concepto enuncia elementos clave como determinantes en la práctica ejecutada; por un lado la formación de origen, que implica incluso toda una trayectoria escolar en donde quienes hoy se desempeñan como profesores, en algún momento fueron partícipes de una lógica de poder ejercida por alguno de sus profesores cuando tuvieron el rol de estudiantes y esa experiencia se internaliza como "algo que pasa de forma normal" en las clases; otro elemento es el contexto institucional en donde los usos y costumbres e incluso los reglamentos internos sobrepasan límites expresados en leyes o normativas asociadas a derechos humanos, pero que son desconocidos o ignorados por los miembros de la comunidad escolar; y finalmente las interacciones entre docente-estudiante, que guarda aún mucho prejuicios sociales y que en ocasiones desborda los límites de la autoridad dando lugar a prácticas de autoritarismo.

Otros referentes señalan que: "La práctica pedagógica, desde la perspectiva crítica, no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica un proceso reflexivo y transformador en el que el docente cuestiona las estructuras de poder y las condiciones sociales que atraviesan la educación. Se convierte en un espacio de emancipación, donde enseñar es un acto político orientado a la justicia social." (Mina Urrutia, 2024, p. 5). Esta otra noción o línea de nociones asociadas, permite entonces plantear una forma diferente de entender el actuar docente, pero el proceso de deconstrucción y reconstrucción es básicamente una decisión de cada profesor. Es por ello que cada aula o espacio donde se desarrolle un acto formativo será un recinto de posibilidad.

El aula como escenario de disputa simbólica

En el aula se constituye un microespacio donde se negocian constantemente significados, roles y jerarquías. En ella se definen qué saberes que son válidos y cuáles no, quiénes pueden participar y en qué condiciones van a hacerlo. La violencia simbólica se puede expresar en estas dinámicas cotidianas, a menudo de manera imperceptible. La distribución de la palabra, el reconocimiento diferencial del estudiantado y las expectativas docentes son algunos de los mecanismos a través de los cuales se reproducen desigualdades. Sin embargo, el aula también ofrece posibilidades para la resignificación y el cuestionamiento de dichas prácticas. El profesorado ocupa una posición ambivalente dentro del sistema educativo. Por un lado, se actúa como agente de la institución y por otro, posee un margen de autonomía que le permite reinterpretar y resignificar las normas escolares. No obstante, cuando las prácticas docentes se orientan exclusivamente al cumplimiento de lineamientos externos, se corre el riesgo de reproducir la violencia simbólica.

Las expectativas docentes, los criterios de evaluación y las prácticas de control influyen de manera significativa en las trayectorias del estudiantado, aunque no se reconozcan; reconocer este impacto es fundamental para avanzar hacia una práctica pedagógica más consciente y ética.

Violencia simbólica y capital cultural

El concepto de violencia simbólica, desarrollado por Pierre Bourdieu (1995), refiere a una forma de dominación que se ejerce de manera sutil, no coercitiva, a través de significados, clasificaciones y valores socialmente legitimados. En el ámbito educativo, este tipo de violencias se manifiesta cuando la cultura dominante se impone como universal, invisibilizando otras formas de conocimiento y expresión.

La escuela desde años atrás a desempeñado un papel clave en la legitimación del capital cultural hegemónico. Los contenidos curriculares, las formas de evaluación y los códigos lingüísticos son valorados y responden en gran medida, a los habitus de los

grupos socialmente dominantes. De este modo, el éxito o fracaso escolar tiende a explicarse como resultado del mérito individual no grupal, ocultando las condiciones estructurales que condicionan las trayectorias educativas. Desde la perspectiva foucaultiana, el poder no se concentra exclusivamente en instituciones o sujetos específicos, sino que circula a través de discursos y prácticas.

En la escuela, el poder se ejerce mediante dispositivos como la evaluación, la disciplina y la normalización de conductas. Estos mecanismos producen subjetividades y definen lo que se considera un estudiante o un docente legítimo. El discurso pedagógico siempre ha estado lejos de ser neutral, delimita los márgenes de lo pensable y lo decible en el aula. Así, ciertas voces adquieren centralidad mientras otras son silenciadas, reforzando relaciones de poder que se presentan como naturales dentro de la escuela.

Pedagogía crítica y emancipación

Paulo Freire y Henry Giroux aportan una visión de la educación como práctica de la libertad. Desde esta perspectiva, la docencia implica un compromiso ético-político con la transformación social. La pedagogía crítica cuestiona las formas tradicionales de enseñanza que conciben al estudiantado como receptores pasivos y propone, en su lugar, procesos dialógicos, reflexivos y participativos.

La práctica docente se desarrolla en contextos específicos marcados por condiciones institucionales, culturales y sociales particulares. Reconocer la docencia como práctica situada implica comprender que las decisiones pedagógicas no se toman en el vacío, sino en relación con políticas educativas, culturas escolares y demandas administrativas. Estas condiciones pueden generar tensiones entre el proyecto pedagógico del profesorado y las exigencias institucionales. La estandarización curricular, la presión por los resultados y los sistemas de evaluación pueden limitar la autonomía docente y favorecer la reproducción de prácticas excluyentes.

En atención a estos fundamentos que permiten el análisis del problema planteado, se consideró pertinente el acercamiento metodológico que posibilitará explorar en una realidad educativa de nivel superior la percepción estudiantil del fenómeno.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque mixto de enfoque dominante, en donde de acuerdo con Forni y De Grande (2020) “uno de los enfoques —cualitativo o cuantitativo— prevalece en la investigación, mientras que el otro se integra como complemento. Este tipo de estrategia permite aprovechar las fortalezas de ambos métodos, pero manteniendo la primacía de uno en la construcción del análisis y la interpretación.” (p. 74). El enfoque dominante es el interpretativo apoyado en una metodología cualitativa y se recolectaron datos cuantitativos de carácter descriptivo como apoyo al discurso de los participantes. Se optó por un diseño no experimental de tipo transversal.

El propósito fue explorar las percepciones del estudiantado en torno a las prácticas docentes, las relaciones de poder en el aula y las manifestaciones de violencia simbólica en el contexto educativo.

Este enfoque resulta pertinente para analizar fenómenos complejos y sutiles que no siempre son captables mediante mediciones estrictamente cuantitativas. Cabe aclarar que en esta ocasión se presentaron los datos emanados de la metodología cuantitativa para tener un primer acercamiento objetivo al fenómeno. En esta etapa del diseño investigativo la muestra estuvo conformada por 90 estudiantes inscritos en programas de educación superior.

Se trató de una muestra no probabilística, seleccionada por conveniencia, considerando la accesibilidad y disposición del estudiantado para participar en el estudio. La participación fue voluntaria, con un consentimiento informado y se garantizó el anonimato de las personas encuestadas.

El cuestionario se diseñó con base en los aportes teóricos de Bourdieu (violencia simbólica y capital cultural), Freire (educación dialógica y emancipadora), Giroux (docencia crítica) y Foucault (poder y normalización).

Las preguntas permitieron profundizar en las experiencias del estudiantado respecto a prácticas docentes que perciben como inclusivas o excluyentes. El cuestionario fue aplicado de manera colectiva en modalidad digital. Previamente, se explicó a los participantes el objetivo del estudio y se solicitó su consentimiento informado. Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva dando posibilidad a la presentación gráfica de los hallazgos que se presentan a continuación.

Resultados

Algunos de los resultados más significativos asociados a las variables y las categorías de análisis contempladas son los siguientes:

Figura 1

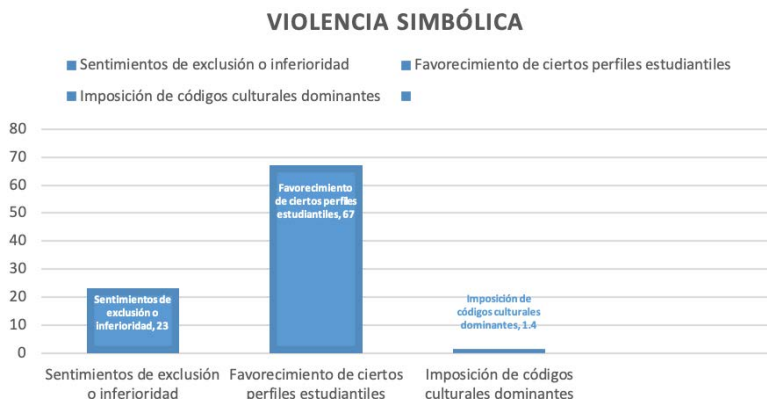
Estrategias identificadas por los estudiantes en las prácticas docentes de los profesores



Nota: elaboración propia con datos derivados de la encuesta

Figura 2

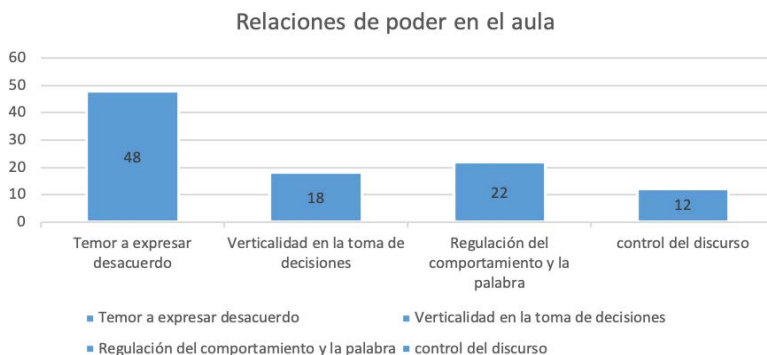
Identificación de violencia simbólica desde la percepción estudiantil



Nota: elaboración propia con datos derivados de la encuesta ajustar el texto en la gráfica colocando únicamente el valor en cada barra

Figura 3

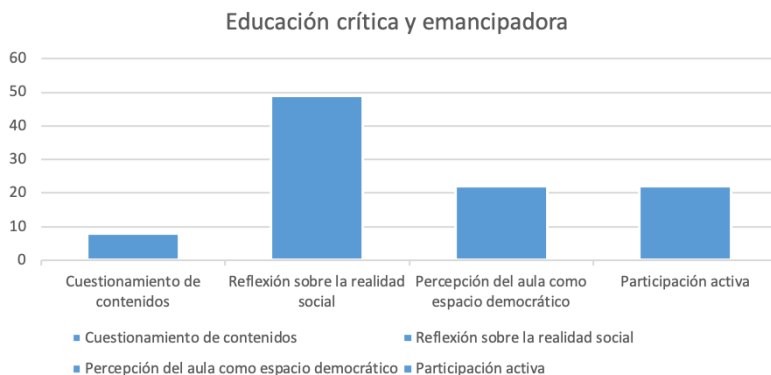
Identificación de acciones que expresan relaciones de poder en el aula



Nota: elaboración propia con datos derivados de la encuesta

Figura 4

Identificación de acciones que denotan una educación crítica y emancipadora



Nota: elaboración propia con datos derivados de la encuesta

Discusión de resultados

Los resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo de los cuestionarios aplicados a los 90 estudiantes permiten identificar la presencia de prácticas docentes que, aunque no siempre son percibidas como abiertamente coercitivas, sí operan como mecanismos de violencia simbólica dentro del aula. De acuerdo con el enfoque metodológico planteado, los datos cuantitativos se interpretan como indicadores de tendencias perceptivas, mientras que su discusión se realiza a la luz del marco teórico crítico.

Las gráficas muestran que una proporción significativa del estudiantado percibe que las prácticas docentes privilegian ciertos modos de participación, lenguaje académico y formas de evaluación que no consideran las trayectorias socioculturales diversas del alumnado. Esta percepción es consistente con el planteamiento de Bourdieu, quien señala que la escuela legitima un capital cultural específico y lo presenta como neutral y

universal, contribuyendo así a la reproducción de desigualdades. Violencia simbólica escolar. En este sentido, las prácticas docentes identificadas refuerzan habitus dominantes y colocan al estudiantado que no los posee en una posición de desventaja simbólica.

Asimismo, los datos evidencian que el ejercicio de la autoridad docente es percibido, en varios casos, como rígido y poco dialogante. Las gráficas relacionadas con la toma de decisiones en el aula y la distribución de la palabra sugieren que el control del tiempo, los contenidos y la evaluación se concentra mayoritariamente en la figura docente.

Desde la perspectiva foucaultiana, estas dinámicas pueden entenderse como dispositivos de poder que normalizan conductas, regulan subjetividades y definen lo que se considera un comportamiento legítimo dentro del espacio escolar. El poder, en este marco, no se ejerce de manera explícita, sino a través de prácticas cotidianas que, escondidas tras la normalidad del acto formativo, producen obediencia y autorregulación.

No obstante, los resultados también muestran indicios de prácticas pedagógicas que el estudiantado identifica como inclusivas y emancipadoras. Algunas gráficas reflejan valoraciones positivas respecto a docentes que fomentan el diálogo, la reflexión crítica y la participación activa. Estas percepciones se vinculan directamente con los planteamientos de Freire y Giroux, quienes conciben la docencia como una práctica ética y política orientada a la formación de sujetos críticos.

En estos casos, el aula se configura como un espacio de resistencia simbólica, donde se cuestionan las jerarquías tradicionales y se abren posibilidades para la construcción colectiva del conocimiento. La coexistencia de prácticas reproductoras y transformadoras confirma el carácter ambivalente de la docencia señalado en la fundamentación teórica. Las gráficas no deben interpretarse como juicios individuales sobre el profesorado, sino como expresiones de un entramado institucional más amplio que

condiciona las prácticas pedagógicas. La presión por cumplir con programas estandarizados, evaluaciones externas y expectativas administrativas aparece como un factor que limita la autonomía docente y favorece la reproducción de la violencia simbólica, incluso en ausencia de una intención explícita.

En conjunto, los resultados refuerzan la pertinencia del enfoque metodológico adoptado, ya que permiten visibilizar un fenómeno que, por su carácter sutil y naturalizado, suele pasar desapercibido. La combinación de datos cuantitativos descriptivos y el análisis cualitativo de percepciones posibilita una comprensión más profunda de las dinámicas de poder que atraviesan la práctica docente.

Conclusiones

El análisis desarrollado en este capítulo permite afirmar que la docencia se configura como una práctica social profundamente atravesada por relaciones de poder y mecanismos de violencia simbólica. Lejos de concebir el aula como un espacio neutro, los resultados evidencian que en ella se reproducen, de manera cotidiana y muchas veces imperceptible, desigualdades vinculadas al capital cultural, al lenguaje legítimo y a las normas institucionales.

Desde la perspectiva de Bourdieu, la violencia simbólica identificada en las prácticas docentes analizadas se manifiesta en la imposición de significados y criterios que favorecen a ciertos sectores del estudiantado, mientras se deslegitiman otros saberes y formas de expresión. Esta forma de dominación resulta especialmente efectiva porque se presenta como natural y legítima, dificultando su cuestionamiento tanto por parte del profesorado como del propio alumnado

Por su parte, el análisis foucaultiano permite comprender cómo el poder circula en el aula a través de dispositivos como la evaluación, la disciplina y la normalización de conductas. Estas prácticas no solo regulan el comportamiento, sino que producen subjetividades escolares que internalizan expectativas

y jerarquías, reforzando la lógica institucional. Sin embargo, el poder no es unívoco ni absoluto; también genera fisuras y posibilidades de resistencia.

En este sentido, las aportaciones de Freire y Giroux resultan fundamentales para pensar alternativas pedagógicas. Los indicios de prácticas docentes dialógicas y críticas identificados en el estudio muestran que es posible resignificar el ejercicio de la docencia y transformar el aula en un espacio de emancipación. La pedagogía crítica se presenta así no como un ideal abstracto, sino como una práctica concreta que requiere reflexión constante, conciencia ética y compromiso político.

Finalmente, este capítulo subraya la necesidad de que el profesorado reconozca su papel en la reproducción o transformación de la violencia simbólica. Asumir esta responsabilidad no implica culpabilizar al docente, sino comprenderlo como un sujeto situado en estructuras institucionales complejas. Visibilizar la violencia simbólica en el aula constituye un primer paso para cuestionarla y construir prácticas educativas más justas, inclusivas y democráticas.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2009). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Forni, P., y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 67–94. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064> (doi.org in Bing)

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. A. (2011). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Mina Urrutia, M. B. (2024). *La práctica pedagógica. De la reflexión al pensamiento crítico*. Praxis & Saber, 15(43), 1–20. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n43.2024.17249>

Villalpando, C. G., Estrada-Gutiérrez, M. A. y Álvarez-Quiroz, G. A. (2020). *El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas*. Alteridad. Revista de Educación, 15(2), 208–220. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>

El género como un elemento en la construcción del aprendizaje significativo en los estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana

Edgar Juan Saucedo Acosta ¹

Resumen

Existe evidencia de que los géneros aprenden de forma diferente. Elementos biológicos y/o fisiológicos pueden condicionar o facilitar el aprendizaje entre los diferentes géneros. El objetivo del texto es analizar las diferencias en la construcción del aprendizaje significativo en la licenciatura en economía de la Universidad Veracruzana. Se aplicó una encuesta no probabilística a estudiantes de dicho programa con el objetivo de evaluar las diferencias entre géneros. Los resultados muestran que la construcción del aprendizaje significativo se da de forma diferenciada.

Palabras clave: Género, aprendizaje significativo, motivación, estilos de aprendizaje.

Abstract

There is evidence that genders learn differently. Biological and/or physiological factors can influence or facilitate learning between genders. The aim of this text is to analyze the differences in the construction of meaningful learning in the economics degree program at the Universidad Veracruzana. A non-probabilistic survey was administered to students in this program to evaluate

¹ Profesor investigador del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: esaucedo@uv.mx

gender differences. The results show that the construction of meaningful learning occurs in different ways.

Keywords: gender; meaningful learning; motivation; learning styles.

Introducción

El aprendizaje significativo surge cuando los conocimientos adquiridos se quedan por un periodo de tiempo largo. A diferencia del aprendizaje memorístico, el significativo vincula la información nueva con la matriz cognitiva, de tal forma que se logra un aprendizaje permanente. El estudio de cómo se construye el aprendizaje significativo es de suma importancia, debido a que permite conocer cuáles son los elementos que determinan que el estudiante conserve el conocimiento.

El género puede ser un elemento que influye en la construcción del aprendizaje significativo (Marantika, 2022). Existe evidencia de que hay diferencia en la forma aprenden hombres y mujeres (Samuelsson y Samuelsson, 2016). Una mala distribución del ingreso tiene efectos en variables sociales como salud, inseguridad, educación, etc. (Pickett y Wilkinson, 2015). En el caso de México existen enormes condiciones de inequidad en diversos aspectos (Zamudio et al., 2014), lo cual puede influir en el aprendizaje significativo.

El objetivo del texto es estimar las diferencias en la forma como aprenden hombres y mujeres estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana. Para ello se aplicó un cuestionario para obtener información sobre las siguientes subcategorías del aprendizaje significativo: las emociones, la motivación, las habilidades cognitivas, estilos de aprendizaje y los hábitos de estudio. Por cuestiones metodológicas, solo se consideró la clasificación binaria del género, es decir hombre/mujer. Se aplicó un muestreo no probabilístico a 34 mujeres y a la misma cantidad de hombres.

Los resultados muestran que las mujeres experimentan más el miedo cuando aprenden que los hombres, mientras que estos últimos sienten más sorpresa que las primeras. En relación a los efectos en el cuerpo, las mujeres tienen más dolores estomacales en relación a sus compañeros de clase, mientras que a estos últimos les da más somnolencia. Además, los resultados de la encuesta muestran que a las mujeres las motivan las clases dinámicas y con impacto en el desarrollo profesional, mientras que a los hombres los impulsa las clases aplicadas a la realidad y la interacción con sus compañeros de clase. Las mujeres son mejores tomando apuntes y los hombres pueden explicar los temas con más facilidad. Finalmente, se encontró que las mujeres estudian más horas y los hombres tienden a aprender con sus amigos.

La conclusión del texto es que el género sí es un elemento determinante en la construcción del aprendizaje significativo en los estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana.

1. El aprendizaje significativo

El aprendizaje es significativo cuando una nueva información adquiere sentido y se ancla a la estructura cognitiva existente en el alumno (Basque-Reyes y Portilla-Faican, 2021). Para Latorre (2017) el aprendizaje significativo es aquel que relaciona los conocimientos nuevos con los previos, de esta forma se le asigna significado a lo aprendido.

Ausubel (1983) en su teoría del aprendizaje significativo, parte de la estructura cognitiva que tienen los individuos en determinados campos del conocimiento. El autor lo define como todas las ideas, los conceptos y la organización que hace de éstos, de tal forma que es el stock de entendimientos de que dispone un estudiante. Es fundamental esta estructura cognitiva, debido a que es la base para que un alumno pueda tener un conocimiento de largo plazo, además de que está ligada a las condiciones inherentes de cada persona. Ausubel se enfoca en la organización de la estructura y en el papel que juega la meta-cognición, entendiendo a ésta

como el aprender a aprender. Desde la perspectiva del psicólogo estadounidense, el profesor no parte de cero, sino más bien debe conocer qué es lo que ya sabe el alumno y de esta forma se facilita el aprendizaje de largo plazo. En palabras del propio Ausubel: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (Ausubel, 1983, p. 2).

Asimismo, Ausubel (1983) señala como aprendizaje significativo lo siguiente:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposiciónEl aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información «se conecta» con un concepto relevante («subsuntor») pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de «anclaje» a las primeras. (Ausubel, 1983, p. 2).

Ausubel (1983) continua:

...no establece una distinción entre aprendizaje significativo y mecánico como una dicotomía, sino como un «continuum», es más, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje ... por ejemplo la simple memorización de fórmulas se ubicaría en uno de los extremos de ese continuo (aprendizaje mecánico) y el aprendizaje de relaciones entre conceptos

podría ubicarse en el otro extremo (Ap. Significativo) cabe resaltar que existen otros tipos de aprendizaje intermedios que comparten algunas propiedades de los aprendizajes antes mencionados, por ejemplo Aprendizaje de representaciones o el aprendizaje de los nombres de los objetos (Ausubel , 1983, p. 3).

El autor no establece una dicotomía entre aprendizaje significativo y mecánico, sino más bien un continuum entre ambos tipos de aprendizajes, donde se utilizan ambos de forma alternada. Esta parte es importante, porque, aunque Ausubel (1983) resalta la importancia del aprendizaje significativo, no descarta el uso del mecánico.

En este sentido, Ausubel (1983) establece un principio de asimilación, mediante el cual el nuevo conocimiento se relaciona con la estructura cognitiva pre-existente. En este proceso de interacción de conocimientos, origina una re-organización en los significados de los hallazgos recientes y los previos. En palabras de Ausubel (1983): "la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y preexistentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura preexistente" (Ausubel, 1983, p. 6).

Elementos del aprendizaje significativo

Se consideran las siguientes subcategorías del aprendizaje significativo: las emociones, la motivación, las habilidades cognitivas, estilos de aprendizaje y los hábitos de estudio.

Emociones

Las emociones son un elemento fundamental que impacta al aprendizaje de largo plazo. La forma en que reaccionamos ante acontecimientos externos condiciona nuestro proceso cognitivo. Damasio (2005) señala acerca de las emociones lo siguiente:

... las emociones son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas. Ciertamente,

algunos componentes del proceso de la emoción no se manifiestan a simple vista, pero en la actualidad pueden hacerse «visibles» mediante exámenes científicos tales como ensayos hormonales y patrones de ondas electrofisiológicas. (Damasio, 2005: p. 32).

Por otro lado, Gil (2021) sitúa a las emociones como el elemento central para aprender, además puntualiza que son las emociones positivas o gratas las que facilitan el proceso cognitivo:

... las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: según el autor, emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán. En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente (Gil, 2021: p. 114).

Motivación

La motivación es un elemento esencial en cualquier actividad humana, debido a que genera los incentivos internos para realizar una acción. Soriano (2001) señala lo siguiente:

La motivación sería un estado deseable tanto para uno mismo como para los demás. A pesar de que existen varios sistemas motivacionales de naturaleza aversiva. El dolor, el hambre, la angustia y el castigo son fuentes potentes y frecuentes de motivación. Los primeros teóricos de la motivación tenían un concepto del ser humano en continua lucha por protegerse de estados nocivos. En la teoría freudiana, por ejemplo, el individuo se está defendiendo continuamente de las energías instintivas de sexo y agresión. En la teoría de Hull, la motivación surge de los estados de privación. La privación de alimentos, agua, sueño y sexo se combina para crear un estado motivacional

generalizado llamado “pulsión” (drive). Es el deseo del individuo de reducir la pulsión, de librarse de un estado aversivo lo que le activa a buscar comida, agua, lugares de descanso o pareja. (Soriano, 2001: p. 6).

La motivación como impulso que lleva a realizar una acción, lo puede ser para aprender. Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez (2009) señalan lo siguiente:

La motivación es aquella actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje, es lo que mueve al sujeto a aprender, es por tanto un proceso endógeno. Es indudable que en este proceso es en que el cerebro humano adquiere nuevos aprendizajes (Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez, 2009: p. 24).

Habilidades Cognitivas

Las habilidades cognitivas son muy importantes para aprender, debido a que ellas nos permiten alcanzar el conocimiento. Las hay desde las muy básicas hasta las más avanzadas. Clavero (2001) señala lo siguiente acerca de las habilidades cognitivas:

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. En general, son las siguientes: atención...comprensión...elaboración...memorización...habilidades metacognitivas...del conocimiento...control de los procesos cognitivos...planificación de los procesos cognitivos...Las habilidades cognitivas aluden directamente a las distintas capacidades intelectuales que resultan de la disposición o capacidad que demuestran los individuos al hacer algo... (Clavero, 2001: p. 3).

Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje son las formas cómo las personas entienden. García (2019) señala lo siguiente: "El término estilos de aprendizaje se refiere a esas estrategias preferidas que son, de manera más específica, formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar la nueva información..." (García, 2019: p. 219). Navarro (2016) señala sobre el modelo VAK de los estilos de aprendizaje: "Este modelo, también llamado visual-auditivo-kinestésico -VAK-, toma en cuenta que tenemos tres grandes sistemas para representar mentalmente la información, el visual, el auditivo y el kinestésico (movimiento)" (Navarro 2016: p. 25-26)

Hábitos de estudio

Los hábitos de estudio son muy importantes para alcanzar el aprendizaje, debido a que son todos aquellos elementos que los estudiantes realizan cuando estudian. García (2019) señala lo siguiente acerca de ellos: "Son una serie de conductas y actividades adquiridas por actos que se repiten, es la acción que mientras más la repetimos el ser humano las adquiere en su vida, y la lleva a cabo diariamente" (García, 2019, p. 76).

2. El género y el aprendizaje significativo

Se le reconoce a Money como el primero en definir el rol de género. Money, Hampson y Hampson (1957) definen el rol de género como:

Todas aquellas cosas que una persona dice o hace para revelarse a él o ella misma, teniendo un estatus de niño o niña, de hombre o mujer respectivamente. Incluye, pero no es restringido a sexualidad en el sentido de erotismo. El rol de género es evaluado en relación a lo siguiente: rebuscamiento estético general, comportamiento y conducta, tópicos espontáneos de plática en una conversación espontánea, contenido de sueños, fantasías... prácticas eróticas...(Money, Hampson y Hampson,1957: p. 397).

Asimismo, Scott (2015) señala el trasfondo del uso del término género de la siguiente manera:

En su acepción más reciente, «género» parece haber aparecido primeramente entre las feministas americanas que deseaban insistir en la cualidad fundamental social de las distinciones basadas en el sexo. La palabra denotaba rechazo al determinismo biológico implícito en el empleo de términos tales como «sexo» o «diferencia sexual». «Género» resalta también los aspectos relacionales de las definiciones normativas de la feminidad. Quienes se preocuparon de que los estudios académicos en torno a las mujeres se centrasen de forma separada y demasiado limitada en las mujeres, utilizaron el término «género» para introducir una noción relacional en nuestro vocabulario analítico. De acuerdo con esta perspectiva, hombres y mujeres fueron definidos en términos el uno del otro, y no se podría conseguir la comprensión de uno u otro mediante estudios completamente separados.” (Scott, 2015, p. 251).

El género tiene que ver con lo que la sociedad asigna a hombres y mujeres, que se relaciona con roles, atributos y representaciones. Es importante señalar que este concepto es una construcción social sobre la base del sexo, lo que tendría dos características:

- Cada sociedad define los roles que hace el hombre y la mujer, debido a las características y a la cosmovisión que hay en los diferentes territorios.
- La asignación de roles y representaciones de acuerdo al sexo pueden variar en el tiempo. Siguiendo con el mismo ejemplo, en algún momento la sociedad de un país pudo considerar que las mujeres no debían trabajar, pero posteriormente dicho rol cambió.

Otro de los que precursores del tema de género ha sido Stoller (2020), debido a que este autor resaltó la importancia de no considerar como sinónimo al término sexo con el de género. Dicho autor reflexiona sobre el género como una construcción

social de las diferencias sexuales. Las definiciones de género de Money (1973) y Stoller (2020) son parecidas en el sentido de que ambas consideran que el término género se asocia a construcción de la sociedad a roles, atributos y reprensiones.

Para la Organización Mundial de la Salud:

El género se refiere a los roles, las características y oportunidades definidas por la sociedad que se consideran apropiados para los hombres, las mujeres, los niños, las niñas y las personas con identidades no binarias. El género es también producto de las relaciones entre las personas y puede reflejar la distribución de poder entre ellas. No es un concepto estático, sino que cambia con el tiempo y el lugar. Cuando las personas o los grupos no se ajustan a las normas, los roles, las responsabilidades o las relaciones relacionadas con el género, suelen ser objeto de estigmatización, exclusión social y discriminación, todo lo cual puede afectar negativamente a la salud. El género interactúa con el sexo biológico, pero es un concepto distinto (OMS, 2018, s/p).

3. El género, el aprendizaje significativo y mercado laboral

La brecha por género impacta en una gran cantidad de aspectos, debido a que se afecta a casi la mitad de la población de los países, aunque hay una gran diferencia entre las naciones. Zugman et al. (2023) analizan el efecto de la desigualdad de género en la estructura del cerebro. Los autores señalan lo siguiente:

Nosotros también sabemos que el cerebro es moldeado por experiencias socio ambientales adversas y enriquecedoras. Por lo tanto, una exposición desigual a condiciones más adversas para mujeres comparadas con los hombres en países con desigualdad de género puede ser reflejada en diferencias en sus estructuras del cerebro (Zugman et al., 2023: p 1).

Las condiciones diversas entre hombres y mujeres pueden afectar la forma como se aprende. La alta desigualdad el ingreso en México puede moldear las estrategias de aprendizaje, además de que genera diversos retos en la construcción del aprendizaje significativo.

Considerando el mercado laboral, Goldin (2021) muestra lo difícil que ha sido para la mujer llevar una carrera laboral y al mismo tiempo una familia. La autora analiza una muestra de las mujeres que terminaron una carrera universitaria en los Estados Unidos en el siglo XX y examina si han podido desarrollar a la par una carrera laboral y una familia. La autora estadounidense encontró que la situación de las mujeres universitarias ha venido variando en todo el siglo pasado, pasando de tener que elegir entre el trabajo y la familia a poder optar por las dos. Sin embargo, Goldin (2021) reconoce que adicionalmente a la discriminación que reciben las mujeres en el mercado laboral, hay una serie de trabajos a que ellas no pueden acceder cuando tienen su primer hijo.

La autora señala que los trabajos conocidos como *Greedy Jobs* son mejores pagados, sin embargo, requieren de mucha flexibilidad por parte del trabajador. Estos trabajos son sistemáticamente otorgados a los hombres, debido a que en la mayoría de las veces son las mujeres las que cuidan a los niños, de tal manera que este tipo de empleos incrementan la brecha de género. En el contexto de México, hay varios tipos de trabajos que son asignados a los hombres por cuestión de estereotipo hacia las mujeres, pero además los *Greedy Jobs* se dan más a los hombres en relación con otras naciones, debido a que en el país un porcentaje elevado de las madres cuidan a los niños pequeños, y aunque esta situación ha cambiado, el mercado laboral tiene un sesgo considerable hacia los hombres, esto en cuestiones de trabajo, pero también en salarios más bajos a las mujeres.

Lo anterior nos lleva a considerar que las mujeres universitarias saben que las condiciones en el mercado laboral no son justas, por lo tanto, es en el aula donde muestran sus habilidades en

relación a los hombres, lo que termina afectando positivamente a su aprendizaje significativo. En este caso, el género también tiene un efecto en la construcción del aprendizaje significativo.

4. La Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana

La Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana es parte de la Unidad Académica de Economía, Geografía, Estadística e Informática (Cabo, 2022). Dicha facultad para el año 2024 tiene dos programas educativos de licenciatura: la licenciatura de Economía y la de Geografía.

De acuerdo a Cabo (2024) en la licenciatura en economía de la Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana había “en el periodo de agosto 2024 a enero 2025, la matrícula ascendió a 1 estudiante en el plan 2002, 213 en el plan 2017, y 114 en la primera generación del nuevo plan 2024” (Cabo, 2024; p. 7), es decir, un total de 328 estudiantes. En el mismo informe de labores se puede ver que la gran mayoría de los estudiantes ya no están haciendo tesis, debido a que 26 de ellos se titularon por examen de CENEVAL y solo 5 hicieron un trabajo escrito.

Para el año 2022, en la licenciatura de Economía había 306 alumnos, de los cuales 133 son mujeres y 173 hombres, mientras que la licenciatura en Geografía tenía 151 estudiantes, de los cuales 76 son mujeres y 75 hombres (Cabo, 2022).

De acuerdo al Segundo Informe de Labores de la Facultad de Economía, el número de estudiantes tiende a disminuir en el semestre febrero-julio 2024, debido a que muchos de ellos causan baja después de que terminan el primer semestre escolar, sin embargo, el número sube cuando entran los nuevos alumnos en agosto. El mismo documento reporta movilidad estudiantil, tanto nacional como internacional, sin embargo, en el periodo señalado, solo dos alumnas tuvieron una movilidad nacional y un alumno fue reportado con movilidad internacional. En este sentido, los alumnos objeto de estudio, no tienen mucha experiencia con otros contextos escolares.

La edad promedio de los estudiantes ronda entre los 18 y los 24 años, con algunas excepciones. La mayoría de los estudiantes son solteros y casi ninguno reporta hijos. Finalmente, los estudiantes se organizan por representantes de generación y de carrera (Universidad Veracruzana, 2008).

El ambiente para aprender desde el punto de vista de la infraestructura de la Facultad de Economía tiene retos. El edificio de dicha facultad es histórico; antes estuvo instalada ahí la Normal Veracruzana, sin embargo, la infraestructura en algunos aspectos no es la más óptima para que se propicie el aprendizaje, debido a lo siguiente. Primero, en algunas aulas la acústica no es muy buena, debido a que no se alcanza a escuchar con mucha nitidez. Segundo, la cercanía del edificio con una avenida con mucho flujo vehicular (avenida Xalapa casi esquina Ávila Camacho), hace que casi siempre exista ruido, además de que alrededor de la facultad hay dos jardines de niños, una escuela primaria y una secundaria, y los horarios de salida y de recreo coinciden con los de clase. Además, la mayoría de los estudiantes de la licenciatura en economía pertenecen a la generación Z.

Aviña (2023) muestra lo siguiente sobre la generación Z:

Los estudiantes Z se encuentran inmersos en dos mundos, el real y el virtual, y en varias ocasiones es difícil equilibrar su vida en ambas esferas. Su manera de relacionarse y comunicarse es bastante distinta de acuerdo al espacio en el que se encuentren, mientras que en el mundo virtual pueden crear y participar en foros de discusión de forma espontánea y sin ninguna complicación; en un espacio físico tienen déficit para hablar en público; por lo que hablar y expresarme virtualmente, le es mucho más fácil a la generación Z que tener un debate o discusión presencial cara a cara (Aviña, 2023: p. 7-8).

Aviña (2023) comenta sobre las características de aprendizaje de los centennials:

Es importante expresar, que para los estudiantes es más importante el “hacer” que el “saber”; por lo que los contenidos oficiales vistos en clase no son tan importantes sino son prácticos y útiles en su contexto. Rechazan memorizar conceptos o teorías, ya que consideran que todo se encuentra en internet; es por eso, que los tutoriales en Youtube son los más utilizados para aprender, estudiar, investigar y descubrir... Los estudiantes Z tienen una capacidad de atención muy reducida (entre 5 y 8 segundos), por lo que si algo no capta y envuelve su interés en ese lapso es muy complicado atraerlo nuevamente. Los proyectos colaborativos y en grupos pequeños son bastante útiles para fomentar su aprendizaje, siendo el visual su estilo de aprendizaje predominante (Aviña, 2023: p. 9).

El texto de Aviña nos da la pauta sobre lo que posiblemente los estudiantes de la Facultad de Economía tienen como características, que, aunque pueden variar son elementos comunes que tienen las personas de esa edad. A resaltar es que son estudiantes que prefieren las actividades en la red, la aplicación del conocimiento, no les gusta memorizar y para atraer su capacidad de atención se dispone, como maestro, de muy poco tiempo.

5. Metodología

La investigación realizada fue a través de la recolección de información por medio de un cuestionario. Se preguntó directamente a los estudiantes sobre las subcategorías del aprendizaje significativo. El tipo de estudio consiste en encuestar a los estudiantes de la licenciatura de economía de la Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana en relación al impacto del género en la construcción del aprendizaje significativo.

En el periodo de estudio (agosto 2024- enero 2025) hay inscritos 328 estudiantes en la licenciatura de economía. El muestreo realizado es no probabilístico. De esta forma, Hernández-Sampieri y Mendoza (2020) señalan lo siguiente sobre las muestras no probabilísticas:

Las muestras no probabilísticas...suponen un procedimiento de selección orientado por las características y contexto de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización. Se utilizan en diversas investigaciones cuantitativas y cualitativas...seleccionan individuos o casos típicos sin intentar que sean estadísticamente representativos de una población determinada. Por ello, para fines deductivos-cuantitativos, cuando la generalización o extrapolación de resultados hacia la población es una finalidad en sí misma, las muestras dirigidas implican algunas desventajas. Su valor reside en que las unidades de análisis son estudiadas a profundidad, lo que permite conocer el comportamiento de las variables de interés en ellas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020: p. 215).

Se aplicó un pilotaje con 10 cuestionarios, a partir de los cuales se modificaron algunas preguntas. Los cambios están relacionados con la forma cómo se redactaron las preguntas y cómo el estudiante las entendía. Posteriormente, se realizaron 68 cuestionarios en los salones de la licenciatura en economía de la Facultad de Economía, representando el 20% del total de la población de análisis. Se le pidió permiso al director del plantel para aplicar el cuestionario, además cada profesor daba su anuencia para entrar al salón de clases. Una vez que se tuvieron 34 cuestionarios de mujeres y la misma cantidad de hombres se terminó el procedimiento.

6. Resultados

El cuestionario aplicado se realizó con la finalidad de detectar las diferencias de género en las construcciones del aprendizaje significativo. A partir del concepto anterior, se identificaron las siguientes subcategorías: emocional, motivacional, cognitiva, estilos de aprendizaje y hábitos de estudio.

La siguiente tabla resume las principales diferencias entre las mujeres y los hombres en la construcción del aprendizaje significativo. El primer comentario es que cuando se consideran cada una de las subcategorías sí hay diferencias, esto confirma

la hipótesis que el género sí influye en la construcción del aprendizaje significativo. Sin embargo, dichas diferencias varían entre subcategoría, siendo considerablemente grandes en algunos casos, mientras que en otros muy reducidas.

En el proceso de aprendizaje, las diferencias de las emociones que más se presentan están relacionadas con estereotipos culturales, como son que las mujeres sientan más miedo que los hombres y que estos últimos se aburren más que las primeras. En relación a las diferencias de los efectos del estudio en el cuerpo, las mujeres presentan más dolor de cabeza, mientras que los hombres les da más somnolencia. Lo anterior, genera una ventana de oportunidad para los profesores, en cuanto a que éstos deben establecer las condiciones para reducir el miedo y el aburrimiento en las clases. Para lo anterior, se debe considerar al género de los estudiantes.

Otro punto importante es que a las mujeres se motivan más con la forma como el profesor imparte sus clases, mientras que los hombres encuentran más motivación en la aplicabilidad del conocimiento adquirido. Este punto es importante, porque el docente debe considerar que las estudiantes requieren más la didáctica en la clase para aprender, mientras que la estrategia para los hombres se debe enfocar más en los posibles usos del conocimiento adquirido. Otro punto de la motivación, es que las mujeres se motivan más que los hombres para ir a la escuela por el conocimiento adquirido, mientras que los hombres se estimulan más por la presencia de sus compañeros de clase.

En las habilidades cognitivas también hay grandes diferencias entre géneros. Las mujeres señalan principalmente que han desarrollado la habilidad para tomar apuntes para aprender en relación a los hombres, mientras que estos últimos explican los temas con más facilidad en relación a las primeras. Los profesores podrían incluir en sus estrategias didácticas estas grandes diferencias entre géneros. Finalmente, otra de las grandes diferencias entre mujeres y hombres son los hábitos de estudio: las mujeres estudian más horas y señalan que aprenden más con

sus pares en relación a los hombres. Este punto es fundamental para el profesor, debido a que pueden implementar estrategias de estudio que impliquen trabajo en equipo entre las mujeres, situación que no necesariamente se debería de implementar con los hombres.

Tabla 1. Principales diferencias mujeres/ hombres al aprender

Emocionales		
	Emoción	Efecto en el cuerpo
Mujer > Hombre	Miedo	Malestar estomacal
Hombre > Mujer	Sorpresa / Aburrimiento	Somnolencia
Motivacionales		
	Clases	Motivación para ir a la escuela
Mujer > Hombre	Clases dinámicas	Desarrollo profesional / aprendizaje que adquiero
Hombre > Mujer	Clases aplicadas a la realidad	Compañeros de clase
Habilidades cognitivas		
Mujer > Hombre	Tomar apuntes	
Hombre > Mujer	Explicar temas con facilidad	
Hábitos de estudio		
Mujer > Hombre	Estudian más horas	Aprender con amigos

Fuente: elaboración propia

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF 1 . pp 1-10.

Aviña C., I. (2023). La generación Z en el ámbito educativo superior; sus retos. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(1).

Basque – Reyes, G. Y Portilla – Faican, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Polo de Conocimiento Vol. 5 (6)*, pp. 75-86.

Cabo, L. F. I. (2022). Plan de Desarrollo de la Facultad de Economía 2021-2025. Universidad Veracruzana.

Cabo, L. F. I. (2024). Tercer Informe de Labores 2023-2024 de la Facultad de Economía. Por una Transformación Integral. Universidad Veracruzana.

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(1), 20-33.

Clavero, F. H. (2001). Habilidades cognitivas. *Notas del departamento de Psicología Evolutiva y de la educación. (Universidad de Granada. España)*.

Damasio, A. (2005). En busca de Spinoza. *Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Crítica*.

García, Z. G. (2019). Hábitos de estudio y rendimiento académico. *Boletín redipe*, 8(10), 75-88.

Gil, Z. C. (2021). Emociones que intervienen en el aprendizaje significativo durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. *Prohominum*, 3(4), 110-119.

Goldin, C. (2021). *Career and Family: Wome’s century – long journey toward equity*. Princenton University Press.

Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.

Latorre, M. (2017). *Aprendizaje Significativo y Funcional*. Universidad Champagnat.

Marantika, J. E. R. (2022). The relationship between learning styles, gender and learning outcomes. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 56-67.

Money, J., Hampson, J. G., & Hampson, J. L. (1957). Imprinting and the establishment of gender role. *AMA archives of neurology & psychiatry*, 77(3), 333-336.

Navarro Espejo, A. (2016). Los estilos de aprendizaje en primaria: visual, auditivo y kinestésico. *Publicaciones didácticas*, 75, 21-46. Organización Mundial de la Salud. Género y Salud. 23 de agosto de 2018

Pickett, K. E., & Wilkinson, R. G. (2015). Income inequality and health: a causal review. *Social science & medicine*, 128, 316-326.

Samuelsson, M., & Samuelsson, J. (2016). Gender differences in boys' and girls' perception of teaching and learning mathematics. *Open Review of Educational Research*, 3(1), 18-34.

Scott, J. W. (2015). El género: una categoría útil para el análisis histórico. Género: la construcción cultural de la diferencia sexual. *(Pública-Género; 1)*, 251-290.

Soriano, M. M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (9), 163-184.

Stoller, R. J. (2020). *Sex and gender: The development of masculinity and femininity*. Routledge.

Universidad Veracruzana (2008). Estatuto de alumnos de la Universidad Veracruzana. Universidad Veracruzana.

Zugman, A., Alliende, L. M., Medel, V., Bethlehem, R. A., Seidlitz, J., Ringlein, G., ... & Crossley, N. A. (2023). Country-level gender inequality is associated with structural differences in the brains of women and men. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(20).

Zamudio Sánchez, F. J., Ayala Carrillo, M. D. R. y Arana Ovalle, R. I. (2014). Mujeres y hombres: Desigualdades de género en el contexto mexicano. *Estudios sociales (Hermosillo, Son.)*, 22(44), 251-279.

Docentes en transformación: el reto de la Nueva Escuela Mexicana

Dolores Alina Castro González ¹

Adriana Jiménez Gutiérrez ²

Lily Ariadna Silva Blanco ³

Resumen

En este capítulo se analiza la evolución de las competencias docentes de México, contrastando las exigencias del pasado con las demandas actuales, especialmente a partir de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se expone cómo las reformas educativas no solo han modificado enfoques teóricos, sino que también han transformado la práctica docente, obligando a los maestros a resignificar su labor, sus saberes y sus formas de relacionarse con los estudiantes y su entorno. Más allá del dominio disciplinar y metodológico, la NEM incorpora una dimensión humanista orientada a la formación de ciudadanos críticos, conscientes y con capacidad de generar cambios en su realidad; en este sentido las competencias actuales dejan de ser exclusivamente técnicas, abarcando aspectos humanos, colaborativos y vinculados al bienestar social.

Finalmente, se incentiva a los maestros a que vean la actualización docente como una necesidad de su propia práctica y no como un requisito administrativo, dejando ver la postura de las autoras ante la importancia de una formación continua basada en los estándares actuales de la educación. Este capítulo ofrece un análisis comparativo entre las competencias docentes de antes y las competencias actuales, se examina la aplicación de la NEM

¹ Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Correo: zS21015121@estudiantes.uv.mx

² Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Correo: zS21015091@estudiantes.uv.mx

³ Profesora de Tiempo completo en la Facultad de Pedagogía, sistema escolarizado de la Universidad Veracruzana. Candidata a Investigadora Nacional por el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Correo: lysilva@uv.mx

en las nuevas competencias, se pretende evidenciar cómo las competencias docentes han evolucionado respondiendo a los desafíos de un siglo que exige educadores más preparados, empáticos e innovadores.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, competencias docentes, práctica docente, formación continua, desarrollo profesional docente, innovación educativa.

Abstract

This chapter analyzes the evolution of teaching competencies in Mexico, contrasting past demands with current ones, especially since the implementation of the New Mexican School (NEM). It explains how educational reforms have not only modified theoretical approaches but have also transformed teaching practice, forcing teachers to redefine their work, their knowledge, and their ways of relating to students and their environment. Beyond disciplinary and methodological mastery, the NEM incorporates a humanistic dimension oriented toward the formation of critical, conscious citizens capable of generating changes in their reality; in this sense, current competencies are no longer exclusively technical, encompassing human, collaborative aspects linked to social well-being.

Finally, teachers are encouraged to view professional development as a necessity for their own practice and not as an administrative requirement, reflecting the authors' stance on the importance of continuous training based on current educational standards. This chapter offers a comparative analysis between past and present teaching competencies, examines the application of the NEM in new competencies, and aims to demonstrate how teaching competencies have evolved in response to the challenges of a century that demands more prepared, empathetic, and innovative educators.

Keywords: New Mexican School, teacher competencies, teaching practice, continuous teacher training, teacher professional development, educational innovation.

Competencias docentes antes y ahora: Aplicación de la NEM

La educación en México ha navegado por diversas reformas en las últimas décadas, cada una con su propia filosofía y conjunto de herramientas. Sin embargo, para los docentes no son solo cambios políticos o teóricos, ya que impactan directamente con su quehacer en el aula; esto implica no solo el dominio de los contenidos, sino también la resignificación de la práctica y con ello del fortalecimiento de competencias.

El diseño de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) durante el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador en el año 2019 significó un punto de inflexión en la concepción de las competencias docentes. Este modelo, que sucedió a la reforma educativa de 2013 basada en competencias, no se limita únicamente a demandar un dominio actualizado de los programas de estudio y de las metodologías de enseñanza, sino que también incorpora una dimensión ética y social. En este contexto, las competencias del profesorado se amplían hacia ámbitos que buscan la formación de individuos críticos, comprometidos y capaces de transformar su realidad, contribuyendo al bienestar social.

Por otro lado, la evolución de las competencias refleja un tránsito de lo técnico a lo humano, de lo individual a lo colectivo y de lo meramente académico hacia lo social. Entender las diferencias del modelo basado en competencias y la NEM no es solo un ejercicio académico, es una necesidad profesional para incursionar en el presente y en el futuro de la educación. No obstante, algunos docentes todavía se cuestionan: ¿qué es lo que cambia? y si es que estamos ante una simple modificación de términos o una verdadera transformación.

Este capítulo ofrece un análisis comparativo entre el modelo educativo inmediato anterior basado en competencias y la NEM. Se pretende evidenciar cómo las competencias docentes han evolucionado respondiendo a los desafíos de un siglo que exige educadores innovadores. Para comprender de mejor manera el

alcance del cambio, en la Tabla 1 se hace una comparación de los criterios fundamentales:

Tabla 1. Comparativa general del modelo por competencias y la Nueva Escuela Mexicana		
Criterio	Modelo basado en competencias	La NEM
Fundamento teórico	Las competencias se apoyaban principalmente en las teorías del aprendizaje, como el constructivismo y el cognitivismo (cómo los individuos construyen conocimiento y lo amplían).	Su base principal es la pedagogía crítica y el humanismo. No solo se pregunta cómo se aprende, sino también para qué se aprende, poniendo énfasis en la transformación social y la justicia.
Objetivo central	Formar personas competentes, capaces de resolver problemas de manera eficaz, adaptándose a un mundo cambiante, con un fuerte acento en la empleabilidad y el desempeño.	Formar ciudadanos críticos, reflexivos y participativos, comprometidos con el bienestar de su comunidad y con la construcción de una sociedad.
Evaluación	La evaluación por competencias se centra en el producto y el desempeño. Se evalúa si el alumno "logra" el aprendizaje esperado, a menudo a través de rúbricas que miden niveles de dominio.	Prioriza la evaluación formativa. Su objetivo es acompañar y mejorar el proceso. Es continua, situada y valora no solo el resultado, sino el camino recorrido, los avances y las dificultades.
Estructura del Currículo	El currículum escolar está organizado por asignatura, fragmentando el conocimiento. La conexión entre materias depende en gran medida del docente.	Se estructura en cuatro Campos Formativos que integran varias disciplinas. El conocimiento se articula a través de proyectos y ejes temáticos, buscando una visión holística y conectada de la realidad.
Rol del Docente y del Alumno	El rol del docente es el de un facilitador o guía técnico que diseña situaciones para que los alumnos desarrollen competencias. El alumno es un agente activo que ejecuta tareas y demuestra su desempeño.	El docente es un mediador social y cultural, un intelectual que contextualiza el saber y acompaña procesos de reflexión crítica. El alumno es un sujeto histórico, participativo y con derecho a transformar su entorno.
Contextualización y Comunidad	El contexto es importante como escenario para aplicar las competencias, pero no es el punto de partida ni el eje central del currículum.	El contexto (la comunidad-territorio) es el punto de partida y el núcleo del aprendizaje. Los proyectos y saberes surgen de las realidades locales. La participación familiar y comunitaria es fundamental.

Nota: Esta tabla presenta una comparación general entre el modelo educativo por competencias utilizado anteriormente y el enfoque que, con la implementación de la NEM, se propone que los docentes desarrollen. Fuente: Elaboración propia

A partir de la Tabla 1, se puede decir que la NEM trata de centrarse en competencias que reflejen una transformación más profunda en la pedagogía moderna. Entender estas diferencias resulta relevante para evitar caer en la simulación, es decir, seguir haciendo lo mismo de antes, pero con diferentes nombres. Realizar este avance no solamente implica un cambio de mentalidad, sino que también invita a los docentes a reflexionar qué elementos de su práctica tienen que cambiar o actualizarse. Así como la sociedad se ha actualizado y ha enfrentado nuevos retos, las competencias docentes también han sufrido una serie de cambios que son significativos para lograr un buen proceso de aprendizaje. Anteriormente, al igual que el docente, las competencias solían ser tradicionales, enfocadas principalmente al dominio del contenido con métodos instructivos en donde el docente pudiera ser el dominante, sin embargo, si se consideraban algunas competencias que hoy en día perduran como la planeación docente y la gestión del aula.

Torres et al (2014) mencionan que, hasta la década de 1990 los docentes se centraban básicamente en los procesos de enseñanza. La educación basada en las competencias profesionales cobró importancia al inicio de la década de 2000, como resultado de la transformación del conocimiento como motor de la economía y factor determinante de la competitividad de los mercados. Aunado a lo anterior, se añaden cuatro consideraciones para reconocer la importancia de las competencias como contenido de un saber específico:

- 1.- Permiten desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes para que el alumno se desempeñe en los diferentes ámbitos de la vida social.
- 2.- Constituyen un factor clave para formar a ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad y prepararlos para la integración y la solidaridad.
- 3.- Son los actores principales en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa que promueve el desarrollo de los

valores y actitudes que constituyen el saber, el saber hacer y el saber ser.

4.-Representan un elemento del proceso de aprendizaje que responde a los requerimientos del proceso productivo, a las formas de organización laboral, a las nuevas tecnologías de la información y a la actualización permanente e innovadora de toda profesión. (Torres et al, 2014, p. 1).

Con la evolución de la sociedad llegó la globalización, que trajo consigo diferentes implicaciones en el ámbito social, económico y educativo en el cual con la llegada de la universalización se tuvo un mayor acceso a la educación, incorporando nuevos métodos y técnicas de enseñanza, lo cual ha significado un desafío para los docentes. En este contexto, se pueden visualizar tres factores que constituyen la competencia: Diseñar, ejecutar y evaluar. El primero de ellos se refiere a que se diseñan todos los conocimientos, valores, actitudes, aptitudes, habilidades y demás elementos relacionados al aprendizaje. En el caso de la ejecución, se ponen en juego los elementos que se diseñaron anteriormente y por último en la evaluación se pone en práctica todo lo diseñado para observar si se tuvo un resultado favorable o no, es decir, si se cumplieron los objetivos deseados o no.

Por lo anterior, Torres et al (2014) mencionan que, por tanto, las competencias docentes para desarrollar las profesionales integran un conjunto de condiciones relacionadas con la investigación, la difusión, el manejo del quehacer educativo, la calidad de la función docente, la cooperación y el liderazgo tanto en la institución y el aula como en el contexto del ejercicio de la docencia misma. Sin embargo, con la implementación de la NEM y las nuevas necesidades sociales, las competencias requieren actualizaciones en dónde se toman en cuenta lo que el docente sabe, hace y cómo lo hace de acuerdo con el contexto y a las necesidades de cada estudiante. Ahora, las competencias están enfocadas al ámbito socioemocional, la inclusión, competencias digitales, competencias de pensamiento crítico y reflexivo (Tabla 2):

Tabla 2. Comparación de las competencias

Competencias antes	Competencias ahora (NEM)
Dominio del contenido	Enfoque humanista
Disciplina en el salón	Participación activa
Evaluación sumativa	Evaluación formativa
El docente es el transmisor de conocimiento	El docente es mediador
Enseñanza igual para todos	Enseñanza inclusiva
Recursos limitados	Uso de tecnologías y nuevos recursos

Nota: Esta tabla muestra una comparación entre las competencias que anteriormente se solicitaban y las que actualmente con la implementación de la NEM se solicita que los docentes las desarrollen. Fuente: Elaboración propia.

La NEM surge con las nuevas reformas y leyes que se están implementando en México, con las que se busca tener una educación más equitativa, pertinente y con inclusión, donde los docentes mismos puedan crear ciudadanos críticos y con pensamientos conscientes de su entorno, no solo tener transmisión de información. En todos los niveles educativos, las competencias docentes son importantes para la educación de los estudiantes. Sin embargo, en un nivel básico, las competencias representan la esencia de la práctica educativa reflexiva y consciente, no solo el conjunto de habilidades para el aprendizaje, las competencias docentes implican una orientación al desarrollo integral de todos los estudiantes.

Por lo anterior, en la actualidad con los nuevos proyectos educativos, se espera que los docentes sean mediadores del aprendizaje, teniendo la capacidad de vincular los contenidos escolares con las situaciones de la vida cotidiana, además de ser conscientes de la diversidad de contextos que vive cada estudiante, a todo esto, se le añade que los docentes deben responder con innovación y creatividad ante las demandas de un sociedad cambiante; no se trata solo de ser dominantes en el conocimiento, también se deben integrar los valores, actitudes y

habilidades socioemocionales teniendo en cuenta el compromiso social con los alumnos.

Algo que se debe destacar, es que la manera de enseñar de antes y ahora es completamente diferente, con las nuevas tecnologías y nuevos cambios sociales, es necesario la actualización en docentes, los cuales deben integrar competencias que les sirvan a las nuevas generaciones; ante esto se pueden mencionar algunos ejemplos: antes en una clase de historia se enseñaba con la línea del tiempo y se hacía una memorización de los hechos y fechas, hoy en día se busca que los estudiantes investiguen por cuenta propia sobre los acontecimientos históricos, busquen sus causas y consecuencias y cómo es que se relaciona ese suceso con su vida actualmente, así como con su comunidad y entorno. El ejemplo anterior nos abre una pauta a que como los docentes se replanteen cómo era la enseñanza antes y qué tipo de enseñanza se necesita hoy en día, buscar la finalidad de la enseñanza sin que se pierda el sentido de la educación y el valor del docente.

Del mismo modo, las competencias docentes son en realidad un reflejo de la ética profesional del maestro, pues estas los ayudan a reconocer que la educación no es un proceso aislado de la comunidad y de la sociedad, sino que se deben involucrar otros factores como la familia, la comunidad, la sociedad y el entorno en el que se vive. Lo anterior invita a que se diseñen estrategias inclusivas aprovechando los recursos de la tecnología con pertinencia, tener ambientes de aprendizaje seguros y motivadores, promoviendo experiencias para un aprendizaje significativo.

Asimismo, esto invita a que las instituciones y todos los participantes en ellas, tengan un rol activo dentro de la educación y lo que se brinda a la sociedad, no solo los docentes deben asumir este rol. En este caso no solo se trata de implementar y diseñar nuevas metodologías para la educación, sino que se tenga una visión a futuro compartida, en donde se busque llegar a personas con formación crítica y responsable con un papel activo y consciente dentro de la sociedad. La NEM es una propuesta que está en

marcha para lograr estos cambios que la sociedad busca en las futuras generaciones, pero para poder consolidarse como se debe, es necesario la participación y esfuerzo de todos. Por ello, se espera que los docentes de educación básica sean profesionales con una actualización constante, evaluando y transformando su práctica por medio de la reflexión, investigación y formación continua.

Las competencias docentes, al final terminan representando el compromiso del docente con la formación de estudiantes autónomos y personas serviciales para la sociedad, siendo responsables, críticos y solidarios, con la certeza de que se desenvolverán en la sociedad cambiante de hoy en día y que demás serán capaces de transformar esta sociedad de manera positiva para el futuro y aunque la NEM es un excelente paso para lograr toda esta transformación, es necesario que también se garanticen las capacitaciones, recursos y apoyo necesario para que los docentes puedan adquirir estas competencias y las desarrollen en su práctica profesional.

Gallegos et al (2023) afirman que es importante que el rol de los docentes sea distinto a lo que comúnmente se ha manejado dentro de las escuelas de los países tercermundistas, ya que es necesario que no solo dicten sus clases, sino que despierten el interés en sus alumnos, generen curiosidad, e interés en aprender y que los alumnos relacionen lo que aprenden con lo que viven diariamente.

Es por ello que, la actualización de las competencias docentes no tiene que relacionarse como un requisito administrativo o tendencia educativa, sino como una necesidad inherente a la función del maestro. El avance tecnológico, los nuevos enfoques pedagógicos y las transformaciones sociales hacen que la educación tienda a reinventarse constantemente. En este contexto, actualizar las competencias resulta indispensable para que las prácticas educativas respondan a las demandas actuales.

En definitiva, un maestro que está en constante preparación presenta mejores condiciones de acompañar a sus estudiantes en

el descubrimiento de su potencial, al mismo tiempo se fortalece su identidad profesional. En este sentido, la formación continua no solo beneficia la práctica docente, sino que también se convierte en un ejemplo vivo de crecimiento personal y profesional. Como lo mencionan García y Zurita (2014) no se debe visualizar la actividad del docente como una práctica aislada, un voluntarismo individual del maestro, sino que interviene también su entorno, las estructuras educativas, los procedimientos administrativos y las personas con las que interactúa de manera cotidiana, haciendo su labor aún más compleja con múltiples aristas que el docente debe saber afrontar e incluso aglutinar a su favor para impedir que afecten su labor cotidiana.

En este sentido, la formación continua no solo beneficia la práctica docente, sino que también se convierte en un ejemplo vivo de crecimiento personal y profesional. Como señala Danielson (2007, p. 204): “Los mejores maestros son aquellos que nunca dejan de aprender; su propio crecimiento se convierte en un ejemplo para sus estudiantes”. Esta idea refleja que el compromiso del docente con su propia actualización no termina en el aula, sino que impacta directamente en la calidad de la enseñanza y en la manera en que los estudiantes valoran el aprendizaje como un proceso permanente.

Orientaciones para afrontar los retos de la NEM

A partir de lo anterior, resulta indispensable plantear algunas orientaciones que permitan fortalecer la transformación de las competencias docentes en México, desde esta perspectiva, la transformación debe comenzar desde la formación inicial. Resulta fundamental que las instituciones formadoras de docentes garanticen el desarrollo de competencias pedagógicas integrales que respondan a las exigencias actuales del sistema educativo mexicano.

Como señalan Imberón y Canto (2013), la formación docente no puede reducirse a la simple acumulación de cursos o capacitaciones, ya que el desarrollo profesional implica un proceso más amplio que integra la experiencia, la reflexión crítica

sobre la práctica, la construcción de saberes pedagógicos y la interacción con el contexto institucional. En este sentido, aunque la formación continua constituye un componente relevante, no representa por sí sola la totalidad del desarrollo profesional docente.

Así mismo, es común emplear los conceptos de formación y desarrollo profesional como si fueran sinónimos, lo que ha derivado un término erróneo entre la formación continua del profesorado y su desarrollo profesional. Aceptar esta perspectiva implicaría comprender el desarrollo profesional docente de forma restrictiva, al reducirlo únicamente a procesos formativos. Por lo que no solo es importante el dominio disciplinar, sino también el manejo de metodologías activas centradas en el estudiante, la evaluación formativa como herramienta de mejora del aprendizaje, la atención a la diversidad y la inclusión educativa, así como el uso pedagógico y crítico de las tecnologías.

En el marco de la NEM, la formación inicial docente adquiere un carácter estratégico, al ser en esta etapa donde se sientan las bases de una práctica profesional comprometida con la equidad, la justicia social y el desarrollo integral de los estudiantes. De esta manera, las competencias docentes dejan de concebirse como habilidades técnicas aisladas y se configuran como saberes complejos que articulan lo pedagógico, lo ético y lo humano.

En congruencia con lo anterior, la actualización de las competencias docentes no puede depender únicamente del esfuerzo individual de los docentes, sino que requiere de espacios institucionales que favorezcan el aprendizaje colaborativo. En esta misma línea, los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se consolidan como escenarios clave para el fortalecimiento profesional docente. Cuando los CTE se conciben como espacios reflexivos y no solo como administrativos, permiten que los docentes resignifiquen su práctica a partir del diálogo profesional, el trabajo colegiado y la toma de decisiones compartidas, elementos fundamentales para responder a los desafíos que plantea la NEM y para fortalecer competencias como la colaboración, la reflexión crítica y la corresponsabilidad educativa.

Por otro lado, es necesario asegurar recursos y programas permanentes de formación docente continua que se encuentren alineados con los principios y fines de la NEM brindando estrategias que promuevan la formación humanista y crítica, siempre y cuando respetando todos los procesos integrales de las personas, así como su diversidad cultural y derechos humanos.

Al fortalecer este tipo de espacios formativos se impulsa que las comunidades docentes favorezcan su aprendizaje profesional compartiendo saberes pedagógicos, mientras se reflexiona sobre su práctica y puedan solucionar desafíos educativos de manera colectiva. Sin embargo, es preciso que se tenga un acompañamiento pedagógico continuo en donde se pueda retroalimentar sobre la práctica y se fortalezcan las competencias de los docentes en conjunto con las necesidades de los contextos educativos. Al hablar de recursos y programas permanentes, es necesario garantizar materiales didácticos, pedagógicos y digitales con plataformas, bibliografía y tecnologías orientadas a la educación y que apoyen a las nuevas prácticas.

Con el fin de brindar un apoyo a los docentes para mejorar su práctica educativa, en 2023 se elaboró la Estrategia Nacional de Formación Continua, cuyo objetivo es favorecer el desarrollo profesional de los docentes en Educación Básica, impulsando su reflexión dialógica sobre su práctica por medio de intervenciones formativas congruentes a sus necesidades profesionales y contextos tanto regionales como locales. Esta propuesta, define a la formación continua como un proceso institucional que es sistemático, intencionado y permanente, con el fin de contribuir al desarrollo profesional del docente, teniendo en cuenta que el fortalecimiento de la práctica docente depende también de otros factores institucionales y sociales que bien pueden impulsar dicha formación o bien pueden imposibilitarla.

El desarrollo del proceso formativo se lleva desde la vivencia y participación de los docentes, por lo que los contenidos, saberes y reflexiones propuestos se vinculan desde la acción y les posicionan como participantes activas/os y profesionales con autonomía, conscientes del fenómeno educativo, orientándoles

hacia la toma de decisiones responsables, las cuales contribuirán a fortalecer el vínculo pedagógico escuela-comunidad. Es en este momento en el que se puede hablar de una apropiación (Estrategia Nacional de Formación Continua, 2023).

Aunado a lo anterior, sería pertinente incluir mecanismos evaluativos de mejora continua en donde se puedan evaluar los impactos de los programas y retroalimentar cada proceso, asegurando acciones ajustadas a la práctica docente y teniendo en cuenta su pertinencia en la transformación educativa.

Siguiendo esta línea, es preciso mencionar que se hace necesario garantizar el monitoreo y acompañamiento continuo de las condiciones escolares, asegurando que los docentes cuenten con los materiales didácticos, espacios adecuados y recursos tecnológicos que faciliten la enseñanza eficaz y el logro de los aprendizajes esperados, ya que esto es un elemento clave para fortalecer la práctica docente y asegurar los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Al respecto, es importante mencionar que existen estudios que señalan que disponer de materiales didácticos adecuados, y espacios educativos pertinentes ayudan a que haya prácticas innovadoras y de acuerdo con el contexto. Ante esto, en un estudio realizado para *Journal of science and research* (2023) se descubrió que la falta de estrategias y recursos didácticos, limitan la calidad de la educación y dificultan el desarrollo académico de los estudiantes. Además, la metodología pedagógica tradicional utilizada por los docentes, centrada en la memorización, no fomenta el pensamiento crítico ni se adapta a las diferencias individuales de los estudiantes.

La falta de variedad en las estrategias utilizadas y recursos didácticos es insuficiente, no siempre se ajusta a las necesidades y características de los estudiantes. Esto afecta negativamente su comprensión y asimilación de los contenidos. Por lo tanto, se destaca la importancia de la capacitación docente en metodologías pedagógicas innovadoras y en el uso efectivo de recursos tecnológicos. Por ello, es necesario que exista

una diversificación de estrategias, acompañamiento, recursos didácticos y espacios adecuados para garantizar y promover un aprendizaje participativo, contextualizado a las necesidades de los estudiantes y generando su participación.

Dicho monitoreo no debe ser meramente administrativo, ya que este debe estar orientado a un acompañamiento que favorezca la mejora de la práctica educativa, por lo que asegurar las condiciones adecuadas para la educación, no es únicamente brindar materiales tanto físicos como tecnológicos, sino que debe haber espacios educativos con infraestructura segura, funcional y digna que favorezca el bienestar de la comunidad educativa. Es así como el monitoreo y acompañamiento permanente se conjuntan como una estrategia que favorece las competencias docentes y que cumple con los estándares establecidos en la Nueva Escuela Mexicana.

Las competencias docentes en transformación con la NEM significan un cambio en la manera de ver y hacer la práctica educativa, estas ya no deben verse como habilidades lejanas de la práctica, sino que deben ser saberes que articulan valores, conocimientos y actitudes de acuerdo con los contextos educativos y sociales. Por ello, es necesario que se comprenda que las competencias docentes deben fortalecerse con un respaldo institucional, políticas públicas que favorezcan el desarrollo de las competencias bajo la implementación de la NEM asumiendo la transformación para tener un impacto positivo en el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante.

Conclusión

La transformación de las competencias docentes en el contexto de la NEM no puede comprenderse únicamente como una reconfiguración técnica de saberes pedagógicos, sino como un proceso complejo de resignificación de la identidad profesional del docente. Las competencias, entendidas desde esta perspectiva, dejan de ser un listado de habilidades prescritas para convertirse en construcciones dinámicas que integran conocimientos, valores, actitudes y disposiciones éticas situadas en contextos históricos, sociales y culturales específicos.

Desde este punto de vista, la práctica docente se posiciona como un espacio privilegiado donde las reformas educativas adquieren sentido y viabilidad. Por ello, el desarrollo de competencias docentes requiere procesos de acompañamiento y monitoreo con un sentido formativo, capaz de propiciar la reflexión crítica sobre la práctica y de favorecer procesos de mejora continua más allá del cumplimiento administrativo. Asimismo, la formación y actualización docente emerge como una dimensión central en la consolidación de este nuevo paradigma educativo.

Promover capacitación docente permanente y resignificar los consejos técnicos escolares como espacios de desarrollo profesional colectivo se vuelve indispensable para construir comunidades docentes reflexivas, colaborativas y comprometidas con la transformación educativa. Bajo esta lógica, la actualización no debe concebirse como una obligación externa, sino como un componente inherente a la profesionalización docente y a la responsabilidad ética que implica la labor educativa.

No obstante, la consolidación de competencias acordes con la NEM demanda una corresponsabilidad institucional y estatal que garantice condiciones estructurales adecuadas para la enseñanza. La provisión de recursos didácticos, tecnológicos e infraestructurales, así como el diseño de políticas públicas coherentes y sostenidas, son elementos fundamentales para que el discurso de la transformación educativa se materialice en prácticas pedagógicas pertinentes e inclusivas. En suma, en la actualidad las competencias docentes representan una oportunidad para reconfigurar la práctica educativa desde una visión humanista, crítica y socialmente comprometida.

Por último, reconocer al docente como sujeto activo de cambio implica no solo exigir nuevas competencias, sino crear las condiciones formativas, institucionales y políticas que permitan su desarrollo, con el propósito último de contribuir a la formación integral de los estudiantes y al fortalecimiento de una educación orientada al bienestar social y a la justicia educativa.

Referencias bibliográficas

Barragán Velasco, G. B., Zaruma Huilca, J. Y., Vergara Bonilla, A. F. y Casquete Velásquez, K. C. (2023). Influencia de las estrategias y recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación básica. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 8(4), 152–169.

Danielson, C. (1996, 2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* https://books.google.com.mx/books/about/Enhancing_Professional_Practice.html?id=QTOLcGgyLCoC&redir_esc=y

Gallegos, H. C., Botello, J. Á. y Salinas, E. M. C. (2023). El compromiso docente en el aprendizaje de los alumnos de educación primaria. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9402999>

García-Cabrero, B. y Zurita-Rivera, U. (2014). La evaluación del desempeño docente en México: Un análisis de su evolución y perspectivas. En J. Paredes & L. G. Díaz (Eds.), *Evaluación del desempeño docente: Reflexiones y experiencias* (pp. 45-68).

Imbernón Muñoz, F. y Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2–12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2023*. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/DOCTOS%20ESTRATEGIA_N/D5SYc6hIdS-Estrategia%20Nacional%20de%20Formación%20Continua%202023.pdf

Torres, A, Badillo, M., Valentin, N. O., y Ramírez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*, 14(66), 129–145. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008

La Construcción de un Nuevo Paradigma Educativo: Trayectos formativos y desafíos en la formación Docente

Nancy Ordoñez Robles ¹

Daniel Guerrero Nava ²

Martha Cervantes Soriano ³

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar los logros y desafíos que presentan los estudiantes normalistas en su trayecto formativo como docentes, el estudio se fundamenta en las competencias profesionales establecidas en el Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. El enfoque que se utilizó en esta investigación es cualitativo de corte descriptivo-analítico, la muestra fue de 46 estudiantes de las generaciones 2024 y 2025. Las técnicas utilizadas en esta investigación fue la observación, grupo focal y análisis documental, los instrumentos fueron guías de observación así mismo el análisis documental de las planeaciones didácticas, diagnósticos y portafolios de evidencias. Los resultados revelan una tensión significativa entre los marcos teóricos y su concreción práctica, se identifican áreas de oportunidad críticas como el dominio de lenguas indígenas, la contextualización de materiales didácticos y la internalización de principios éticos para la justicia social. Se concluye que la formación docente debe transitar hacia un modelo integral que articule el

¹ Docente de la Escuela Normal Regional de la Montaña, Correo nancyordorobles1973@gmail.com

² Docente de la Escuela Normal Regional de la Montaña. Correo nancy-dany1@hotmail.com

³ Docente de la Escuela Normal Regional de la Montaña. Correo gro05.mcervantess@normales.mx

dominio técnico-pedagógico con un compromiso humanista, crítico y decolonial, capaz de responder a las complejidades de los contextos educativos contemporáneos y diversos.

Palabras clave: Competencias, competencias profesionales, trayecto formativo.

Abstract

This article aims to analyze the achievements and challenges faced by student teachers in their training. The study is based on the professional competencies established in the 2018 curriculum for the Bachelor's Degree in Indigenous Primary Education with an Intercultural Bilingual Approach. The research employed a qualitative, descriptive-analytical approach. The sample consisted of 46 students from the 2024 and 2025 cohorts. The techniques used included observation, focus groups, and document analysis. The instruments used were observation guides and document analysis of lesson plans, diagnostic assessments, and portfolios of evidence. The results reveal a significant tension between theoretical frameworks and their practical application. Critical areas for improvement were identified, such as proficiency in indigenous languages, the contextualization of teaching materials, and the internalization of ethical principles for social justice. It is concluded that teacher training must move towards an integral model that articulates technical-pedagogical mastery with a humanistic, critical and decolonial commitment, capable of responding to the complexities of contemporary and diverse educational contexts.

Keywords: Competencies, professional competencies, training path

Introducción

En las Escuelas Normales se han implementado diversos cambios en los Planes y Programas de estudio a lo largo del tiempo. Entre los más recientes se encuentran las reformas de 1984, 1997, 2012, 2018 y recientemente la de 2022.

En este contexto, se examinará el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIIB), con el objetivo de valorar su impacto y relevancia en la Formación de los estudiantes de las Escuelas Normales como futuros profesionales de la educación, su fundamentación legal se encuentra en el Diario Oficial de la Federación en el Acuerdo número 14/07/18 donde estableció los nuevos planes y programas de estudio destinados a la formación inicial de docentes de educación básica en las Escuelas Normales de México. La SEP consideró imperativo definir “la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales para garantizar que se consideren como el pilar de la formación de los maestros en México y responder a los retos del siglo XXI”. (Sep, 2018, p. 2)

Este plan sustituyó al 2012 con la finalidad de armonizar la formación inicial docente con el currículo de la educación básica, buscando una mayor congruencia entre los contenidos que se enseñan en las Escuelas Normales y aquellos que los futuros docentes habrán de enfrentar en las aulas.

Para el cumplimiento de las finalidades formativas, la malla curricular se organizó en 4 trayectos formativos integradas en ocho semestres: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional y optativo (DGESuM, 2018). Estos trayectos deben permitir un desarrollo integral en los formadores de docentes, fortaleciendo de manera gradual sus competencias profesionales hasta culminar su profesión.

Es importante valorar desde las voces de los estudiantes normalistas ¿Qué impacto tuvo el plan de estudios 2018 en la mejora de su práctica profesional docente? ¿Cuáles fueron las competencias profesionales claves que se desarrollaron durante su trayecto formativo? ¿Qué desafíos enfrentaron los estudiantes al implementar el plan 2018?

Desarrollo

El trayecto Formativo: características, fundamentos y relación con las competencias profesionales.

El trayecto formativo se define como una estructura pedagógica que organiza de manera secuencial e integral el proceso de aprendizaje para el desarrollo de competencias. Se trata de un camino o itinerario planificado y estructurado que guía al estudiante en la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para alcanzar una meta educativa o profesional.

En términos metafóricos, el trayecto formativo puede visualizarse como un mapa o ruta que conduce a un destino específico. El punto de partida son los conocimientos y habilidades iniciales del estudiante, y a lo largo del camino se adquieren experiencias y aprendizajes que permiten alcanzar las competencias requeridas para entender con éxito los desafíos del mundo profesional.

El trayecto formativo se caracteriza por ser un proceso progresivo y flexible orientado hacia un objetivo claro, que integra diversos elementos para dotar a los individuos de conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para su desarrollo integral.

Para garantizar que el trayecto formativo cumpla su propósito, es esencial verificar el progreso del estudiante y evaluar si ha alcanzado los objetivos o criterios establecidos en su campo de formación. En este sentido las competencias profesionales, como las definidas en el Plan de Estudio 2018, sirven como referentes claves para medir el avance y el desempeño en escenarios reales, asegurando que la formación responda a las demandas del entorno laboral.

El currículo docente juega un papel central en este proceso, ya que funciona como una guía estructurada que establece los aspectos por cubrir durante la formación, definiendo los requisitos y metas establecidas.

Este documento no solo organiza el camino formativo a través de trayectos y cursos académicos, sino que también explicita las competencias que deben ser desarrolladas de manera gradual durante el transitar de su carrera profesional.

Modelo por competencias en el Plan de estudios 2018

El plan de estudios 2018 está sustentado en el modelo por competencias entendiéndose esta como la “capacidad que todo ser humano necesita para resolver de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida, se fundamenta en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino ser persona en un mundo complejo y cambiante” (Leyva, Ganga, Tejada, y Hernández, 2016, p. 76)

El perfil de egreso es el apartado referencial donde el estudiante dará cuenta de lo aprendido al culminar su carrera, en este caso la LEPIIB, está integrado por competencias genéricas y profesionales.

Las competencias genéricas se refieren a habilidades y conocimientos transversales que son aplicables en diversas áreas profesionales como por ejemplo “capacidad de aprender, tomar decisiones, diseñar proyectos, habilidades interpersonales” (Leyva, Ganga, Tejada y Hernández, 2016, p. 80). Con el fin de conceptualizar las competencias profesionales se implementó un enfoque orientado a que los futuros docentes desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores que puedan aplicar de manera efectiva en su práctica profesional diaria como por ejemplo resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación básica, de los aprendizajes de los alumnos, atender a la diversidad cultural, lingüística y étnica, etc.

“La formación de competencias es un proceso constructivo, socializado, que solo es posible en un espacio interdisciplinar, a partir de una concepción participativa,” Ronquillo, Cabrera y Barberan, 2019, p. 8). Por lo tanto, para la competencia profesional alude directamente a las capacidades y habilidades de una persona que son necesarias de desarrollar a través de la formación.

Reafirmo lo mencionado por el autor, ya que las competencias profesionales que se han observado en los estudiantes normalistas son las habilidades y capacidades desarrolladas a través de la adquisición de conocimientos y experiencias vividas durante su formación docente.

Las competencias profesionales, en sentido integral, implican la movilización articulada de conocimientos, destrezas y actitudes para resolver problemas complejos con eficacia y calidad, yendo más allá del saber teórico o práctico, para abarcar también el «saber ser» y el «saber actuar» en situaciones reales.

Marco Metodológico

La propuesta metodológica de esta investigación es de corte cualitativo se realizó un estudio descriptivo con enfoque analítico.

El estudio se realizó con estudiantes que cursan el último año de formación docente plan de estudios 2018 de la Licenciatura en educación primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe de la generación 2024 con un total de 26 estudiantes 19 mujeres y 7 hombres; en la generación 2025 fue una muestra de 20 estudiantes 16 mujeres y 4 hombres. La muestra seleccionada fue de estudiantes voluntarios a participar en esta investigación educativa.

Las técnicas utilizadas en esta investigación fue la observación, grupo focal y análisis documental los instrumentos fueron una guía de observación con referencia a las competencias profesionales establecidas en el plan de estudio 2018, otro instrumento fue una guía que orientó sobre los trayectos formativos y las competencias profesionales en su formación docente, así mismo el análisis documental de las planeaciones didácticas, diagnósticos y portafolios de evidencias elaborados por los propios estudiantes normalistas de 2 generaciones consecutivas durante sus jornadas intensivas de práctica profesional en contextos comunitarios, incluyendo entornos indígenas.

El análisis se estructuró en torno a las competencias profesionales del plan de estudio 2018, examinado su manifestación en la

práctica educativa. Las categorías de análisis emergieron de los propios datos, agrupándose en cuatro grandes apartados: 1) Fundamentación y planificación didáctica; 2) Evaluación de los aprendizajes; 3) interculturalidad y adecuación contextual; y 4) Ética y desarrollo socioafectivo.

El objetivo no fue generalizar, sino profundizar en la comprensión de los procesos formativos y las dificultades por los futuros docentes.

Resultados

En la primera categoría “fundamentación y planeación didáctica”, el análisis evidenció que la competencia de diseñar planeaciones que propicien espacios de aprendizaje incluyentes se reveló como un eje central, pero plagado de dificultades, si bien los estudiantes muestran un dominio conceptual de los elementos curriculares, la integración de los cinco saberes (curricular, psicopedagógico, disciplinar, didáctico y tecnológico), presentaron dificultades significativas en su práctica docente.

Un hallazgo recurrente fue la deficiencia en la elaboración de diagnósticos educativos, ya que 32 estudiantes normalistas elaboraron diagnósticos incompletos sin analizar y sistematizar información sobre las dimensiones contextual, institucional, pedagógica y socioafectiva de los estudiantes. Esto condujo a planeaciones homogenizantes que no respondían a las necesidades reales del grupo, particularmente de aquellos con barreras de aprendizaje.

Otro factor fue la transición curricular del plan de estudios 2017 al 2022 de educación básica, específicamente la implementación de las metodologías activas como son Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje basado en Proyectos, (ABP), Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje en Servicio (ApS), Aprendizaje por indagación (STEAM), Así mismo la planeación por campos formativos representó un desafío porque se les dificultó integrar y aplicar los ejes articuladores que son: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad

de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de las lecturas y escritura y artes y experiencias estéticas. Esto solo se trabajó en el trayecto de práctica profesional, aunque la asesoría fue muy superficial (capacitación de 2 días por docentes del Centro de maestros).

De 46 estudiantes 27 lograron integrar recursos digitales innovadores en sus planeaciones, el resto enfrentó limitaciones estructurales (falta de acceso a internet, equipamiento tecnológico en las instituciones). “La brecha digital está generando desequilibrios en materia de acceso a internet, información e igualdad de oportunidades”. (Moraga López Jancy del Rosario, 2024) .

Esta brecha tecnológica redujo sustancialmente su potencial de aprovechamiento formativo y limitó su capacidad para implementar propuestas educativas contemporáneas durante sus jornadas de práctica, afectando particularmente su preparación para entornos educativos donde la integración tecnológica es fundamental.

La segunda dimensión “evaluación de los aprendizajes”, el análisis de la práctica evaluativa mostró una clara tensión entre el enfoque formativo promovida por los planes de estudio y la evaluación sumativa. La mayoría de los estudiantes hizo referencia que priorizó la calificación de resultados sobre el análisis cualitativo de los procesos.

El uso de instrumentos básicos (exámenes, tareas), fueron los más considerados por los estudiantes para evaluar, señalaron que, si pusieron en práctica, rúbricas, listas de cotejo, portafolio de evidencias de los niños, pero se les dificulta evaluar de manera sistemática y gradual, se les complica valorar el nivel de logro alcanzado por niños que presentan barreras de aprendizaje y específicamente cuando existen en el aula niños o niñas que tienen problemas de aprendizaje.

Desconocen los acuerdos vigentes que hacen referencia a cómo evaluar, debido a que en ningún trayecto formativo se retomaron

estos aprendizajes, es en el último año de formación docente donde llegan a conocer la existencia de estos materiales. Un total de 15 estudiantes lograron comprender e integrar una evaluación formativa sobre todo cuando hacían uso de la retroalimentación efectiva logrando ajustar las estrategias al contexto.

En la tercera dimensión “interculturalidad crítica y adecuación contextual”, se obtuvieron los siguientes resultados: Dominio insuficiente de las lenguas originarias náhuatl, tuu’savi, ñonda y mee’phaa en sus prácticas profesionales con los niños. La mayoría de los jóvenes no acreditaron el examen de conocimiento de las 4 habilidades básicas leer, escribir, comprender y la parte oral a través de la USICAMM (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros), a pesar de que en su trayecto formativo no existe alguno donde se tenga que trabajar la lengua originaria para revitalizarla, la Escuela Normal organizó talleres lingüísticos para atender estas necesidades.

Los jóvenes señalaron que lo que se trabaja en los talleres son conocimientos fragmentados porque no atiende las necesidades vivenciadas en su práctica docente, pocas horas de trabajo, falta de materiales sistematizados y ausencia de metodologías efectivas para fortalecer y revitalizar las lenguas originarias.

Un acierto es que a los estudiantes se les manda a realizar su práctica profesional en contextos indígenas o comunidades rurales, con la finalidad de atender la diversidad cultural, lingüística y étnica de los pueblos y lo realizan; aunque señalaron que carecen de elementos claros para trabajar la interculturalidad crítica, entendida como una herramienta pedagógica que cuestiona la subalternización e interiorización y sus patrones de poder, visibiliza formas alternativas de ser y conocer, promoviendo la igualdad, dignidad y respeto. Fomenta la creación de nuevos modos de pensar, ser, aprender, enseñar y vivir que trascienden fronteras. (Jorge Viaña, 2010) .

La elaboración de materiales didácticos específicos para el medio indígena fue una de las áreas de mayor dificultad. La escasez

de recursos de referencia en lenguas originarias y la falta de creatividad para diseñar materiales innovadores provocó que no se logaran los propósitos establecidos en el currículum oficial y la realidad educativa.

La cuarta dimensión “Ética y desarrollo socioafectivo” La competencia para *actuar de manera ética* en contextos de diversidad reveló un desarrollo insuficiente en los estudiantes, quienes reprodujeron prácticas excluyentes naturalizadas sin una conciencia crítica de su actuar.

La formación en esta área se vio limitada por la falta de espacios de reflexión ética y análisis de casos complejos vivenciados en su práctica, así como por la tensión entre normativas institucionales rígidas y valores comunitarios.

La ética profesional tiene que ver con la elección de la carrera por lo que 16 estudiantes mencionaron escaso interés genuino por la profesión, 9 manifestaron que no tuvieron otra opción y eligieron esta carrera, pero la asumen con responsabilidad y compromiso y 21 estudiantes se sienten identificados con la carrera por lo que se sienten motivados de hacer las cosas correctamente haciendo uso de la reflexión, razonamiento y autonomía.

Conclusiones

El impacto que tuvo el plan de estudios 2018 en la mejora de su práctica profesional respondieron a necesidades propias de la docencia, aunque los hallazgos subrayan que el perfil de egreso actual centra su atención en lo profesional, dejando a un lado la formación humanista, crucial para la construcción de ambientes de aprendizaje, seguros, inclusivos y transformadores.

La formación docente ya no debe limitarse al dominio de los currículos estandarizados. Por el contrario, debe integrar dimensiones acordes a las realidades educativas actuales basándose desde la contextualización.

Es importante enfatizar que el trayecto formativo se convierte en un puente entre las aspiraciones nacionales y las necesidades

locales, como las competencias profesionales desde el diseño de planeaciones inclusivas hasta la elaboración de materiales culturalmente pertinentes exigen más que buenas intenciones; y como la ética docente debe traducirse en acciones claras y concretas que desafíen jerarquías de poder, revitalicen lenguas originarias y dignifiquen los saberes comunitarios.

Es importante integrar dentro de la malla curricular un trayecto formativo para la enseñanza de las lenguas originarias basados en metodologías interculturales que respondan a las necesidades propias de la LEPIIB; así mismo debe integrar la interculturalidad crítica con la finalidad de visibilizar y valorar los saberes de las culturas marginadas para transformar la sociedad siendo ésta más justa y equitativa.

Los trayectos formativos que integran la LEPIIB, deben responder a las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana en Educación Básica, en este caso existe una brecha que no concretiza lo aprendido con lo vivencial.

A través de las voces de los estudiantes normalistas, quienes desde sus aciertos y errores nos enseñan que la educación transformadora no se decreta, se construye a través de procesos situados de reflexión-acción a través del diálogo y el trabajo colaborativo y en la que es necesario un cambio en los trayectos formativos del plan de estudios 2022.

Referencias bibliográficas

DGESuM. (2018). Obtenido de <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/123>

Jorge Viaña, L. T. (2010). Construyendo Interculturalidad crítica. Bolivia: Convenio Andrés Bello.

Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J., & Hernández, A. (2016). La Formación por Competencias en la Educación Superior. Ciudad de México: Tirant lo Blanch humanidades.

Moraga López Jancy del Rosario, L. M. (2024). Brecha digital en la Educación Superior. Revista electrónica de Conocimientos, saberes y prácticas, 58.

Ronquillo, L., Cabrera, C. y Barberán, J. (2019). Competencias Profesionales: Desafíos en el proceso de formación profesional. Monográfico Especial.

Sep. (03 de agosto de 2018). Diario Oficial de la Federación. Obtenido de https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/kjl8MzKP9K-Acuerdo14_07_18.pdf

Brechas digitales en el aula: La práctica docente frente a la metodología de indagación en el enfoque STEAM

Ana María del Socorro García García ¹
Wendy Eugenia López García ²

Resumen

El presente trabajo expone las peripecias que enfrentan los docentes en la implementación del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, como es el caso de la metodología de trabajo: Aprendizaje basado en indagación STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas). Más allá de la falta de formación y capacitación con la que carecen la mayoría de los profesores de educación primaria, es imperante resaltar la falta de recursos, espacios, así como políticas públicas que permitan la adecuada ejecución de este enfoque desde su práctica docente. Ante este panorama, surgen interrogantes como la de saber si se cumple con los objetivos educacionales, si realmente niñas y niños están adquiriendo los aprendizajes que les permitan un desarrollo integral, dar cuenta si existen brechas digitales en los estudiantes de comunidades lejanas, es decir, que carecen de acceso a medios tecnológicos, cómo se evalúa el enfoque STEAM y de qué manera se integra el área de las matemáticas, pues queda claro que la forma tradicional con la que se enseñaba dicha área ha quedado atrás con la implementación de esta metodología. Finalmente, se pretende analizar y describir los proyectos que contemplan el enfoque STEAM, los cuales están plasmados en los libros de texto: aula, escolar y comunitario.

¹ Catedrática de la Facultad de Historia. Universidad Veracruzana. <https://orcid.org/0000-0002-5641-1955>. Correo: mgarcia@uv.mx

² Docente del CBTis No. 165 "Leona Vicario" Coatepec, Ver. <https://orcid.org/0009-0005-4877-8895>. Correo: wendyelg65@gmail.com

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, metodología STEAM, práctica docente, medios digitales.

Abstract

This paper outlines the challenges teachers face in implementing the New Mexican School educational model, specifically the STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) Inquiry-Based Learning methodology. Beyond the lack of training and professional development among most primary school teachers, it is crucial to highlight the lack of resources, facilities, and public policies that would allow for the proper implementation of this approach in their teaching practice. Given this situation, questions arise such as whether educational objectives are being met, whether children are truly acquiring the knowledge necessary for their holistic development, whether digital divides exist for students in remote communities who lack access to technology, how the STEAM approach is evaluated, and how mathematics is integrated, as it is clear that the traditional way of teaching mathematics has been superseded by this methodology. Finally, the aim is to analyze and describe the projects that include the STEAM approach, which are reflected in the textbooks: classroom, school and community.

Keywords: New Mexican School, STEAM methodology, teaching practice, digital media.

Introducción

La educación primaria ha tenido diversas transformaciones que van de la mano con los cambios tecnológicos, la forma de educar ya no es la misma que se implementó a finales del siglo XX, pues ahora los medios de la información y la comunicación (TIC), en términos de Cabero (2006) son tan diversos y accesibles para las personas hasta cierto punto, debido a que influyen factores como el económico, cultural, social e incluso de cobertura. De acuerdo con Buzón y Romero (2021) “el actual reto de la educación es hacer que el alumnado sea el verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje y que adquiera las suficientes habilidades y destrezas, además de una verdadera asimilación de conceptos, para poder

enfrentarse a una sociedad en constante cambio” (Buzón y Romero, 2021, p. 12). Por ende, la tecnología en la educación va en crecimiento, convirtiéndose en un recurso necesario y a la vez primordial en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes.

El escenario que se veía lejano sobre el uso de la tecnología en la educación ya no es un sueño, sino una realidad, pues hoy en día existen diversos recursos e innovaciones digitales que permiten llevar el conocimiento a todos lados, nadie queda exento de estas: niños, jóvenes, adultos, casi cualquier persona alguna vez ha creado una cuenta en Internet. Como ejemplo se encuentran las redes sociales, las plataformas, los chats, las webs, entre otras. Jiménez y Valle (2020) señalan que en esta era digital conviene repensar la educación más allá de su uso superficial, sino más bien como una transformación en la enseñanza y la práctica docente. Por su parte, Simancas, Haro y Beltrán (2018) mencionan que “la tecnología no solo transforma los recursos didácticos, sino que redefine las formas de interacción entre docentes y estudiantes, generando nuevas oportunidades de aprendizaje” (Simancas et al, 2018, p. 45). Desde estas perspectivas la práctica docente también se redefine al contemplar las innovaciones digitales dentro de las aulas.

Ante estos cambios en la educación básica, el estado mexicano en el 2022 desarrolló el modelo pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el cual se fundamenta a través del trabajo por proyectos escolares; por ejemplo, para el trabajo dentro del aula se llevan a cabo metodologías activas a través de tres escenarios: aula, escolar y comunitario. Estas metodologías son: Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios que corresponde al campo formativo de Lenguajes; el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), se encuentra en el campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedad; en el caso del campo formativo de Lo humano y lo Comunitario se trabaja con la metodología de Aprendizaje Servicio y para Saberes y Pensamiento Científico se desarrolla el Aprendizaje Basado en Indagación STEAM (SEP, 2022).

El contexto en el que se implementó la NEM se desarrolló en un escenario confuso para profesoras y profesores de educación básica, aun cuando en los Consejos Escolares se brindó cierta “capacitación” sobre las características de este modelo pedagógico y los principios que lo fundamentan. En este sentido, el profesorado ha trabajado con esta pedagogía bajo el concepto de autonomía curricular y aplicando el programa sintético y analítico, de acuerdo con criterios específicos, que se toman en colectivo dentro de las instituciones escolares.

En consecuencia, en la didáctica que se traduce en las planeaciones escolares, se observan estos principios pedagógicos: los ejes articuladores, los contenidos y Procesos de Desarrollo de los Aprendizajes (PDA), así como las metodologías activas de las que ya se ha comentado. Sin embargo, después de tres ciclos escolares, en los colectivos docentes o “Comunidades de Aprendizaje” como es el caso de los talleres de formación continua en su fase intensiva, se realizan las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las diferencias que hay entre los modelos educativos anteriores y la NEM? ¿realmente se trabaja con los proyectos de los libros de texto dentro de las aulas? ¿cómo se aplican las metodologías activas, como por ejemplo el enfoque STEAM? ¿existen los recursos y espacios necesarios dentro de la escuela para llevar a cabo los proyectos escolares? ¿cómo se evalúa y cuáles son los criterios de calificación dentro de la NEM? ¿la práctica docente está a la par de las innovaciones tecnológicas? ¿existen brechas digitales en el aula y en la comunidad escolar? ¿Cuáles son las expectativas de madres, padres, tutoras y tutores sobre el trabajo con proyectos? Además, la incertidumbre de maestras y maestros se generaliza derivado de una mayor carga administrativa por parte del sistema y la diferencia que existe con la capacitación que reciben, sobre todo en el ámbito de las nuevas tecnologías en la educación.

Desde esta perspectiva, el presente capítulo analiza la práctica docente frente a la metodología de indagación en el enfoque STEAM, es decir, cómo llevan a cabo maestras y maestros los proyectos que contemplan esta forma de trabajo escolar, en

relación con las brechas digitales que se traducen en la falta de formación y capacitación en las tecnologías de la educación; por lo que se toma en cuenta información documental de las guías del CTE, el Plan y Programas de Estudios en el marco de la NEM, los libros de texto gratuitos (LTG), infografías, observaciones dentro de los CTE y talleres de formación continua en una escuela primaria, una encuesta aplicada a alumnos de sexto grado de este mismo plantel, sobre su opinión en el trabajo con la metodología Aprendizaje Basado en Indagación STEAM, así como el acceso que tienen a las herramientas digitales. Este texto se compone de los siguientes subtemas: El preámbulo del enfoque STEAM en la educación primaria y ¿En qué medida las profesoras y profesores llevan a cabo la metodología de Aprendizaje Basado en Indagación STEAM en la educación primaria?

El preámbulo del Enfoque STEAM en la educación primaria

En décadas pasadas escuchábamos decir a nuestros maestros: “aprende para cuando seas mayor y te incorpores a la vida laboral”, lo cual hacía referencia a una enseñanza que le sería útil a los alumnos para el futuro, dando como resultado a la memorización, el uso de recetas o instructivos que tenían que aprender al pie de la letra, así como la enseñanza de contenidos que no obedecían a las necesidades e intereses del estudiantado y a la obediencia de políticas, en el sentido estricto, de los organismos internacionales que demandaban la aprobación de exámenes y al cumplimiento de estándares e indicadores que no reflejaban el desempeño real de niñas y niños de nivel primaria.

En pleno siglo XXI y con los cambios en la política mexicana, también se dieron giros en el contexto escolar. Por ejemplo, en el 2013 surgió una reforma educativa en la que se propuso el Modelo Educativo por Competencias, el cual se centraba en la adquisición de habilidades para la vida laboral y académica, a través de la aplicación de pruebas estandarizadas y medibles como la de PLANEA. Para Coll (2007) las competencias en el ámbito educativo representan una manera de concebir el aprendizaje como la capacidad de llevar a cabo conocimientos,

habilidades y actitudes para enfrentar situaciones diversas. Por lo tanto, resultaba imperante la adquisición de competencias que permitieran la resolución de problemas sobre todo para el ámbito laboral. Por su parte, Dewey (2010) señala que el proceso educativo “es un proceso continuo de crecimiento, que tiene como objetivo en cada etapa una capacidad adicional de crecimiento” (Dewey, 2010, p. 56). Si bien, el modelo por competencias permitía en los alumnos adquirir una capacidad específica y los preparaba para el ámbito laboral, la realidad es que la oferta y la demanda no eran congruentes entre sí, sobre todo porque los egresados de las universidades encontraban dificultades para ocuparse en su área de estudio.

A pesar a los grandes desafíos que encontró el modelo por competencias y que fueron plasmados en los contenidos, no se dieron los cambios esperados en materia educativa como el rezago escolar y sobre todo en otros espacios como en la desigualdad social, la crisis ambiental, la violencia y la equidad de género, esto aunado a las preocupaciones de los docentes, debido a la creación de organismos nacionales como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que pretendió evaluar a los docentes de acuerdo a sus conocimientos, entre los que destacan los saberes propios de la práctica docente, el trabajo con grupos, el uso de herramientas tecnológicas, el desempeño con base en resultados, en la idea o mandato de que si no lograban pasar dicha evaluación serían despojados de la plaza cambiados a un nivel laboral distinto al magisterio. Aunque la finalidad del INEE fue brindar la calidad en el sistema educativo mexicano, evaluar el desempeño y los resultados de alumnos y maestros (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013), fue en el 2019 que esta institución fue disuelta.

Con la entrada en vigor de la Nueva Escuela Mexicana, se dio un cambio de paradigma sobre todo en la forma de concebir la educación, pues se promueve el humanismo mexicano como uno de sus principios, en el entendido de que la educación en nuestro país es un derecho fundamental y que esta debe ser inclusiva para la niñez. Según Herrera (2000) el humanismo

mexicano es una corriente filosófica que busca conciliar con las necesidades educativas y sociales de nuestro país. Estos principios se encuentran en cada uno de sus elementos que se interrelacionan con el apoyo de los ejes articuladores: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apreciación de las culturas a través de la lectura y la escritura, artes y experiencias estéticas.

La NEM por su parte busca el desarrollo integral de los estudiantes de educación básica, permitir la formación de ciudadanos críticos y solidarios, a diferencia del modelo por competencias que buscaba trabajadores competentes que representaban una mano de obra para las empresas nacionales e internacionales. En este sentido, para este nuevo modelo la educación es una pieza clave para el cambio y la transformación social, aunque los retos como la violencia, la contaminación y la desigualdad prevalecen, se espera que en los siguientes ciclos escolares ya no exista el analfabetismo y el rezago escolar propiciado por factores de índole nacional.

En cuanto a las y los docentes, la Nueva Escuela Mexicana busca que su práctica sea un reflejo de lo que se espera de una educación humanista e inclusiva, que cuenten con la formación y preparación necesarias para la formación de estudiantes de acuerdo con los distintos contextos en los que estos se desenvuelven, reconociendo en los educandos su diversidad lingüística, cultural y estilos de aprendizaje, que profesoras y profesores tengan conocimientos sobre estrategias y técnicas pedagógicas innovadoras, que manejen y apliquen los medios tecnológicos en el desarrollo de sus clases, que realicen el diseño de evaluaciones diagnósticas y evaluaciones formativas a través del uso de rúbricas, listas de cotejo, diarios de observación, así como que fomenten la coevaluación y la autoevaluación, que se integren al trabajo colaborativo mediante comunidades de aprendizaje, es decir, el diálogo, la reflexión, la retroalimentación y reproducción de saberes que les son funcionales, pues se espera que les permitan ser útiles a sus demás compañeros maestros.

Ahora bien, sobre el enfoque STEAM en la práctica docente, es una metodología activa de aprendizaje que permite a los estudiantes de nivel primaria la comprensión de los contenidos escolares para explicar procesos y fenómenos naturales en relación a situaciones o problemas ocasionados desde el contexto social, como por ejemplo una inundación causada por la acumulación de la basura en las ciudades, en este caso, los alumnos relacionan las causas del cambio climático y sus consecuencias, por lo que analizan soluciones viables que se puedan desarrollar: primero en el aula, posteriormente en la escuela y finalmente en la comunidad. Para García, Raposo y Martínez (2023) el enfoque STEAM se concibe como una propuesta educativa interdisciplinar que integra ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, con el objetivo de promover aprendizajes significativos y aplicables a la vida real, permitiendo una educación integral: inclusiva, equitativa, crítica, solidaria y humanística en los estudiantes. Entonces, debe quedar claro que el enfoque STEAM no es una disciplina, un manual o un instructivo, sino que son conocimientos que, al trabajarse en conjunto de manera natural, permite experiencias significativas en los alumnos. En esta metodología, según la SEP (2022) “se introduce al tema que se está abordando y se usan los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar, se identifica la problemática, se diseña la investigación, se indaga, se establecen conclusiones relacionadas con la problemática general, se presentan los resultados derivados de la indagación, aplicación, se elaboran propuestas de acción para resolver la problemática y se reflexiona sobre lo realizado mediante la metacognición” (SEP, 2022, p. 72).

Es sabido que la práctica docente se traduce en aquellas estrategias pedagógicas que maestras y maestros llevan a cabo en sus clases, tomando en cuenta diversos aspectos que tienen que ver con los alumnos y su entorno escolar. Para Fierro, Fortoul y Rosas (1999) la práctica docente está “estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad. La tarea del maestro se desarrolla siempre en un tiempo y un lugar determinados en los que entra en relación con los procesos económicos, políticos y culturales más amplios

que forman el contexto de su trabajo y le plantean distintos desafíos” (Fierro et al, 1999, p. 22). Por lo que la capacitación constante forma parte de su quehacer, “estar al día”, lo convierte en una figura del conocimiento.

Desde luego, una vez que los docentes cuentan con los conocimientos necesarios, se espera que la aplicación de esta metodología se traduzca en experiencias de aprendizaje exitosas tanto para las y los estudiantes, así como para las y los profesores, pues la idea es que se trabaje mediante saberes previos de la comunidad y que las matemáticas, el arte, las ciencias y la tecnología confluyan en cierta armonía, para que el alumnado los distinga como una necesidad en el aprendizaje o en su vida diaria y no como una imposición, pues se parte del fundamento de que las situaciones o problemáticas surgen de la realidad, es decir, de problemas que están en la comunidad que ellos observan e interactúan a diario, que de alguna u otra manera forman parte de este cuestionamiento, pero que al actuar, también forman parte de una solución, por lo que en el STEAM, el aprendizaje se traduce en experiencias propias que obtienen niñas y niños al cuestionarse sobre la realidad, permitiéndoles el desarrollo del pensamiento crítico.

Entonces ¿cómo debe ser la práctica docente ante el enfoque STEAM? Dicho de una manera no tan formal, la práctica docente debe tener un principio fundamental, el cual ya se ha mencionado, el de los saberes previos con los que cuentan los alumnos, estos saberes permiten la curiosidad y su interés en el desarrollo de las actividades, así como el éxito en la aplicación de los proyectos escolares, por lo tanto, la profesora o el profesor deben inclinar este interés al logro de los contenidos que se encuentran plasmados en el programa sintético, además de involucrar una serie de estrategias que interactúan no como una receta, ni mucho como una espontaneidad, sino como el resultado de un diagnóstico y una observación previa del contexto en el que se encuentra el estudiantado. Para Villalpando (et al, 2020) precisamente la práctica docente implica reconocer estos intereses, que permitan favorecer aprendizajes significativos. Sin embargo, las brechas

digitales a las cuales se enfrenta la mayoría de los docentes, más allá de que cuenten o no con conocimientos sobre el uso de la tecnología, así como capacitación en el trabajo sobre el enfoque STEAM, se vislumbran en el hecho de que los alumnos enfrentan barreras para el aprendizaje que se traducen en el acceso a estos medios debido a situaciones socioeconómicas. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2023) las BAP “son obstáculos que impiden que las y los estudiantes accedan y ejerzan su derecho a la educación” (SEP, 2023, p. 2) las cuales pueden ser actitudinales, didácticas, normativas y estructurales (SEP, s.f.). Por lo tanto, la práctica docente retoma un giro importante sobre el diseño de actividades con el enfoque STEAM, que se ven beneficiadas o afectadas por estas brechas digitales.

¿En qué medida las profesoras y profesores llevan a cabo la metodología de Aprendizaje Basado en Indagación STEAM en la educación primaria?

Como parte de la apropiación y consolidación de la NEM hacia directivos, profesoras y profesores, en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y en los Cursos Intensivos de Formación Continua, se implementan ejercicios que favorecen la práctica docente a través de temáticas como: la planeación didáctica, el programa analítico, el trabajo por proyectos, el programa de mejora continua, la integración curricular, los ejes articuladores, la reflexión sobre la práctica, el trabajo con las familias, las estrategias para atender el rezago y las comunidades de aprendizaje (SEP, 2025 p. 2), dando por hecho que se tiene pleno conocimiento del uso de tecnologías digitales, así como en el trabajo con metodologías activas como la del STEAM. Sin embargo, en estos mismos espacios, directivos y docentes, sobre todo aquellos que cuentan con más de veinte años de experiencia en la práctica, reflexionan y analizan este andamio sobre las expectativas que se tienen y los resultados en materia educativa, por lo que hacen alusión, sobre cuáles son los cambios que representa la NEM sobre los modelos pedagógicos anteriores. Ante esta incógnita, de manera tangible se encuentran: el programa sintético, los libros de texto gratuito (Proyectos de Aula, Proyectos Escolares, Proyectos Comunitarios), la evaluación formativa, la boleta de calificaciones

emitida por Control Escolar, en la que además de emitir una calificación numérica, también se describen las observaciones y sugerencias sobre los aprendizajes, atendiendo así, aspectos cuantitativos y cualitativos de cada alumno matriculado.

En concordancia con la práctica docente, esta se percibe ya no de manera individualizada, lejana e inmutable de lo que sucede alrededor, sino como un trabajo colectivo que se integra a propósitos comunes y para resolver situaciones o problemáticas en beneficio de la comunidad, lo cual se lleva a cabo por medio de los proyectos comunitarios. Al respecto, González (2014) menciona que el trabajo colaborativo en la escuela primaria se concibe como una práctica solidaria que fortalece la convivencia escolar y el aprendizaje colectivo, permitiendo que los niños desarrollen valores como la solidaridad y de responsabilidad social.

La labor docente también contempla conceptos o formas de trabajo como las siguientes: “comunidades de aprendizaje”, trabajo en plenaria o en asamblea, “de manera colectiva y siendo solidarios”, “de manera individual, pero sin olvidar que eres parte de una comunidad”; lo que es significativo en el hecho de que el alumno adquiere un sentido de corresponsabilidad social, al participar activamente en la reflexión, en la opinión y en su proceso de enseñanza.

En las narrativas de los docentes se aprecian aspectos positivos sobre el trabajo con la metodología de indagación STEAM, argumentando que sus clases son más llamativas para sus alumnos, sobre todo porque se utilizan elementos propios de la naturaleza y que permiten la experimentación; por ejemplo, un profesor de quinto grado de primaria comentaba que en el proyecto “Los seres vivos muy vivos” se realizó un huerto medicinal en la que tuvo la participación de una promotora de la salud que les explicó los beneficios de algunas plantas medicinales, los alumnos mencionaron que en casa, por medio de abuelos y padres, les han enseñado las propiedades de algunas plantas, tal es el caso de la hierbabuena, el epazote y la sábila, las cuales se desarrollan

en su comunidad debido a que la tierra en ese lugar es propicia para su crecimiento.

En el aspecto de las matemáticas, relacionaron el proyecto con el tema de las unidades de medida y las figuras geométricas, pues al ocupar un espacio dentro de la escuela tuvieron que medir y trazar ciertas áreas para sembrar las plantas, además, se llevó una bitácora de este procedimiento que permitió la reflexión sobre la importancia de los seres vivos como son las plantas medicinales; mientras que en artes diseñaron carteles informativos sobre nombre, características y propiedades de la planta.

Es preciso mencionar, que, como parte de la problematización e indagación, los alumnos construyeron un sistema de riego acorde con las características, costos de los materiales y el espacio contemplado, debido a la preocupación de cómo se regarían las plantas fuera del horario escolar. En este sentido, el enfoque STEAM permite el interés de los alumnos mediante los saberes previos, la resolución de un problema real, mediante actividades viables que obedecen a un tema o un contenido pedagógico, con la obtención de un producto o conocimiento y que son para el bien de la comunidad.

Con respecto a los colectivos docentes, se ha expresado que no existe una sistematización y mucho menos una reproducción de aquellos proyectos educativos que han sido exitosos, lo cual, es resultado de que directivos no promueven, difunden y mucho menos apoyan en la gestión de los elementos que convergen en el trabajo por proyectos; por otro lado, el tiempo destinado a un proyecto, en ocasiones se extiende por varios días o semanas, no se cuentan con la participación de las familias, al contrario, los padres expresan la pérdida de tiempo por parte de los maestros, que no ven avances en sus hijos, aunado que no hay un acercamiento a la formación de los mismos. Aun así, hay docentes que no pierden las esperanzas sobre los beneficios del trabajo por proyectos, pues se tiene la certeza de que las generaciones presentes de alumnos, son más críticos, reflexivos y solidarios.

En contraparte, hay algunos docentes que prefieren continuar con la enseñanza tradicional, ya sea por costumbres e ideologías propias o porque es petición de los padres de familia. En este sentido, conviene mencionar que hay confusión en el concepto de autonomía curricular, debido a que, si bien existe cierta libertad para la utilización de estrategias pedagógicas, en los CTE constantemente se advierte sobre el cumplimiento del programa sintético y de los contenidos a trabajar. Al respecto, la SEP (2017) expone que la autonomía curricular es la libertad que tienen las instituciones escolares, para adaptar los contenidos educativos a las necesidades y contextos específicos del estudiantado. Si bien el programa analítico pasó por un codiseño al plasmar los contenidos y PDA (Asistente Digital Personal) que se interrelacionan al contexto local, estos no pueden modificarse y mucho menos omitirse. Para Hernández (2026) “la docencia si se puede concebir como profesión, sería una de Estado, es decir, a diferencia de otras profesiones no es libre de elegir cómo debe desarrollarse” (Hernández, 2026, p. 47).

Con relación a la opinión de los alumnos sobre el trabajo con la metodología STEAM estas varían, debido a que algunos coinciden que casi siempre se desarrollan proyectos escolares con este enfoque, que muestran gusto y motivación por este tipo de actividades porque les permite trabajar en equipo y expresar su creatividad; que las actividades que combinan ciencia, tecnología, arte y matemáticas les ayudan a aprender mejor, además, que han notado cambios en las formas de evaluación como por ejemplo, a través de los productos finales de cada uno de los proyectos, sobre todos aquellos que se desarrollan en “comunidades” o equipos, que muestran interés por actividades en las que tienen que usar medios digitales, que prefieren resolver ejercicios matemáticos que surjan del análisis de una situación problemática de la comunidad, que les gustaría continuar trabajando con experimentos a través de medios tecnológicos como por ejemplo aprender programación.

Lema y Rivadeneira (2025) señalan que la metodología STEAM, permite “la motivación, la creatividad y la implicación activa del

estudiante en su proceso de aprendizaje” (Lema y Rivadeneira, 2025, p. 49). En cuanto al cuestionamiento sobre brechas digitales, se encontró que si bien, quienes pertenecen a una comunidad semiurbana cuentan con acceso a medios digitales como: Internet, celular, tablet o computadora, impresora, datos móviles y que cuentan con los conocimientos básicos para utilizarlos; sin embargo, más allá de un uso académico, la realidad es que el mayor tiempo con estas herramientas lo dedican para jugar Roblox o ver videos en Tik Tok y otras plataformas.

Conclusiones

Las brechas digitales que en décadas anteriores presentaban los docentes en nuestro país, han disminuido de manera considerable, debido a las demandas de una sociedad cada vez más interrelacionada con los medios tecnológicos. Por su parte, el ámbito educativo no se ha quedado atrás ante estas innovaciones, sino al contrario, también ha evolucionado, lo cual se ve expuesto en las reformas que en los últimos años se han elaborado como iniciativa del Estado; como consecuencia, en el magisterio en aras de cumplir con su quehacer profesional, se reconoce la importancia del uso y aplicación de la tecnología en el desarrollo de su práctica docente.

Desde esta visión, la práctica docente ha hecho frente a las brechas digitales desde dos aspectos importantes: el reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes al considerar el impacto que produce en ellos y el diseño de estrategias pedagógicas que contemplan a las metodologías, como es el caso del enfoque de indagación STEAM. En este hecho, la práctica docente cobra un sentido único que se traduce en “la revalorización del magisterio”, debido a que, al tomar en cuentas los diferentes aspectos que se involucran en el proceso de enseñanza – aprendizaje, fomenta una educación integral y apegada a los lineamientos de la NEM. Por otra parte, desde enfoque de Indagación STEAM se vislumbran las siguientes reflexiones sobre la práctica docente:

- Profesoras y profesores reconocen los cambios en la currícula que aportó la NEM, como, por ejemplo, el trabajo por proyectos a través de las metodologías activas.

- La práctica docente se dignifica en el hecho de contemplar diversas estrategias pedagógicas innovadoras, las cuales se reflejan en las clases.
- En el trabajo con proyectos como el enfoque STEAM, la práctica docente ha reducido las brechas digitales no como una imposición, sino como una necesidad del magisterio.
- Las formas de evaluación en el trabajo con proyectos permiten valoraciones más apegadas al desempeño real de los estudiantes.

Finalmente, con el uso de medios digitales en la práctica docente, se reducen tiempos que se destinaban a actividades meramente administrativas, como, por ejemplo, el llenado de boletas de calificaciones, integración de reportes escolares, acceso a cursos o talleres, aplicación de formularios o test, consulta de las guías CTE, los Planes y Programas, entre otros documentos.

Referencias bibliográficas

Buzón García, O. y Romero García, M. del C. (Coords.). (2021). *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI*. Dykinson S.L.

Cabero Almenara, J. (2006). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista de Sociedad del Conocimiento*, 3 (1), 1-10.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 34-39.

Dewey, J. (2010). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (3ª ed.). Ediciones Mora.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós Educador.

García Fuentes, O., Raposo Riva, M., y Martínez Figueira, M. E. (2023). El enfoque educativo STEAM: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 34 (1), 191-202.

González Vargas, J. E., (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Ra Ximhai*, 10 (5), 115-134.

Hernández Belmonte, S. H. (2026). La autonomía curricular en la Nueva Escuela Mexicana: una oportunidad para ejercer el liderazgo docente. *Acción y Reflexión Educativa*, 51 (enero-diciembre), 41-56.

Herrera Zapién, T. (2000). *Historia del humanismo mexicano: Sus textos y contextos neolatinos en cinco siglos*. Porrúa.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Diario Oficial de la Federación*.

Jiménez, M. A. y Valle, A. M. (Eds.). (2020). *Tecnología y enseñanza: Pensar los procesos de subjetivación*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Lema, A. y Rivadeneira, J. (2025). La implementación del enfoque STEAM como herramienta para fomentar la creatividad y la innovación en la Educación. *Niveles*, 2 (2), 48-63.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *La autonomía curricular en el nuevo modelo educativo. Gobierno de México*. <https://www.gob.mx/sep>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Nueva Escuela Mexicana: principios y fundamentos*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo escolar 2022-2023*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2022/12/C3_1SugerenciasMetodologicas-proyectos.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes*. ANEXO Servicios de Educación Especial. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2025). *Itinerario del CTE para el ciclo escolar 2025-2026* [Itinerario]. SEP. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s1_interinato_cte.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (s.f.). *¿Qué son las Barreras para el Aprendizaje y la participación (BAP)?* [Infografía]. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2023/10/2324_s2_Infografia_BAP.pdf

Simancas Altieri, I. M., Haro Beas, J.F., Beltrán Gómez, I.Y., Mariscal Haro, D., Peña González, J., Chávez Sánchez, H. del C. y Martínez García, L. J. (2018). *La tecnología en la educación*. Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C.

Villalpando, C. G., Estrada Gutiérrez, M.A. y Álvarez Quiroz, G. A. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad. Revista de Educación*, 15 (2), 229-240.

Fomento axiológico en los estudiantes a través de la práctica docente

Elizabeth Bastian Gómez ¹

Resumen

En las temporadas posteriores a la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, diversos medios de difusión periodística enunciaron dos notas de suma importancia en la vida política de la nación mexicana. El primer apuntamiento se relacionó con una actualización crucial de una funcionaria del Poder Judicial, Yasmín Esquivel Mossa, ministra de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), quien fue acusada por presunto plagio en dos de sus trabajos académicos principales. El segundo registro se refirió a la candidata Natalia Antonoff, con adscripción al partido Movimiento Ciudadano y en situación de contienda electoral por una diputación federal de Naucalpan (Estado de México) en el año 2024; ella participó en el famoso *reality show* "Shark Tank" y durante su estancia en dicho programa televisivo generó una iniciativa -inverosímil bajo diversos preceptos ético, morales- para generar ingresos monetarios: vender tareas, avances de tesis, entre otros cometidos escolares; el nombre propuesto para su empresa fue *Homework Dealer*.

El párrafo anterior suscita dos casos que desafortunadamente no son aislados en las escenas universitarias del país: el plagio, la usurpación de la propiedad intelectual, el fraude a las autoridades de revisión editorial, entre otras. En tal sentido, el objetivo del presente capítulo es exponer una perenne estimulación de acciones éticas y honestas hacia los (as) docentes y los (as)

¹ Licenciada en Historia por la Universidad Veracruzana. Correo: zS20015430@estudiantes.uv.mx

estudiantes en sus producciones cognitivas y especializadas del Nivel Superior, así como la trascendencia institucional y social que trae consigo acciones éticas.

Palabras clave: ética profesional; integridad académica; revisión editorial; responsabilidad comunitaria.

Abstract

In the years following the COVID-19 health emergency, various news outlets reported two highly significant events in Mexican political life. The first concerned a crucial development involving a judicial official, Yasmín Esquivel Mossa, a Justice of the Supreme Court of Justice of the Nation (SCJN), who was accused of alleged plagiarism in two of her main academic works. The second event involved candidate Natalia Antonoff, affiliated with the Citizen's Movement party and running for federal deputy in Naucalpan (State of Mexico) in 2024. She participated in the popular *reality show* «Shark Tank» and, during her time on the program, developed an initiative—implausible from various moral standpoints—to generate income by selling homework assignments, thesis progress, and other schoolwork; the proposed name for her business was *Homework Dealer*.

The preceding paragraph raises two cases that, unfortunately, are not isolated incidents in the country's university settings: plagiarism, intellectual property theft, and fraud against editorial review authorities, among others. In this regard, the objective of this chapter is to promote ongoing ethical and honest conduct among faculty and students in their cognitive and specialized work at the higher education level, as well as the institutional and social significance of ethical actions.

Keywords: professional ethics; academic integrity; editorial review; community responsibility.

I. Antecedentes etarios de deshonestidad social

En primera instancia, se vuelve ineludible establecer la connotación de términos relevantes para entablar correctamente unas líneas cronológicas del tópico en cuestión. Con arreglo al *Mundo Antiguo*, Rojas Reyes (2022) brinda una definición pertinente del plagio. Etimológicamente la palabra plagio se deriva del sustantivo latino *plagium*, y significa raptó o secuestro. Los romanos usaban este término para denominar al acto de vender fraudulentamente un esclavo ajeno como si fuera propio; estos plagiadores recibían como condena por este delito, un determinado número de azotes.

Del mismo modo, Medina Díaz y Verdejo Carrón (2012) ofrecen un rastreo de larga data, con espacialidad donde proliferó la Filosofía clásica: el concepto de plagio tiene origen en la Grecia antigua, bajo la noción del valor propietario de las palabras y su hurto" (Olcott, 2002, como se citó en Del R Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2012).

En cercanía conceptual con el siglo XXI, el plagio en el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, se define en su primera acepción, como "(...) copiar en lo sustancial obras ajenas dándolas como propias" (RAE, 2014, como se citó en Mónica y Mónica, 2016).

En los siglos venideros, también se ostentan registros documentales sobre los primeros esbozos del reconocimiento de autores y la reproducción de sus obras a prosélitos y adeptos. Un antecedente vital, que incidió en el cambio de valoración sobre el plagio, lo constituyó la invención de la imprenta en el siglo XV. La posibilidad de poder imprimir ejemplares idénticos y volver a hacer reediciones, permitió empezar a hablar, con mayor propiedad, de autores y derechos sobre los textos originales (Astudillo Gómez, 2006, como se citó en Reyes, 2022).

En consecuencia, al colocar públicamente temas sobre creadores de contenido intelectual: título del escrito, año de publicación, editoriales, y demás; se manifestó una locución mayúscula: los

derechos de autor y el uso dado a sus textos. En consonancia con Rojas Reyes (2022) el evento puntual que connotó al plagio como un proceder ilícito fue la promulgación de los derechos de autor realizada en Inglaterra en 1710; este texto nació como una medida jurídica para regular a los editores, los cuales, al publicar las obras a menudo usurpaban los textos originales, las reimprimían y seguían lucrándose de sus reediciones (Astudillo Gómez, 2006, como se citó en Reyes, 2022).

En sintonía con los derechos de autor, referentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) mencionan que esta cobra preeminencia porque no es legítimo presentar datos, ideas, conceptos o frases, como si fuesen propios. El derecho de autor se fundamenta, de manera profunda, en el resguardo que la comunidad hace de las obras que han enriquecido la cultura (Beltrán et al., 2018).

El interés por salvaguardar los derechos de autor estriba en que protege obras artísticas y literarias: libros y folletos, obras dramáticas, conferencias, alocuciones, composiciones musicales, coreografías, pantomimas, obras audiovisuales, obras de arquitectura, software, bases de datos (Beltrán et al., 2018).

En escenas más cercanas al Antropoceno, de igual manera los casos de plagio fueron materia de diálogo en distintas esferas sociales. El plagio como tema de estudio es relativamente reciente; fue en la década de los noventa cuando el plagio presente en las aulas educativas comenzó a ser un tema de interés investigativo, especialmente en el contexto académico anglosajón (Sureda et al., 2009, como se citó en Reyes, 2022).

Se traslada del orbe anglosajón al latinoamericano, en especial, en México, del cual se puede mencionar la percepción punitiva hacia el plagio de Zurita Rivera (2023): "(..) sorprende que en México no constituya un tópico que ocupe un lugar central en la agenda de investigación educativa y, menos aún, en las políticas de las universidades e instituciones de educación superior e, incluso, de los propios sistemas educativos".

I.1 Detección de praxis ilegítimas

Para poder clasificar una producción con tintes de plagio u otros, se debe pasar por un proceso de revisión exhaustiva, es decir, la localización del plagio se encuentra lejos de ser una determinación laxa. Se comete plagio cuando alguien, distinto a su autor, divulga, pública o reproduce una obra o parte de ella y la presenta como propia. Este acto puede ser deliberado o involuntario. (Beltrán et al., 2018)

De la misma manera, la organización de citación más renombrada en múltiples áreas del conocimiento, estilo APA, también manifestó su interés en el tema:

La Asociación Americana de Psicología (APA) incluye el plagio entre los estándares éticos profesionales (APA Ethics Code, Estándar 8.1) en su manual de publicación (APA, 2010), el cual señala que “las investigadoras no deben reclamar como propias palabras, ideas y datos de otras personas, sino deben dar crédito a quien corresponde” (APA, 2010, p.15, como se citó en Del R Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2012)

Mantener la integridad académica implica evitar prácticas deshonestas como el plagio, el fraude en exámenes y la falsificación de datos. Además, promueve la originalidad, el reconocimiento adecuado de las contribuciones ajenas y el cumplimiento riguroso de los estándares éticos en la publicación de resultados (Salas et al., 2024).

En la profundización de la hipotética sobrecarga de encomiendas estudiantiles, es crucial el reporte de un trabajo de campo en Puerto Rico: (...) destaca las razones que el estudiantado confiesa para haber cometido las faltas: “(1) la presión por sacar buenas notas (91%); (2) la dificultad del examen o del trabajo asignado (90%); (3) muchos exámenes o trabajos para la misma fecha (89%); (4) la necesidad de subir la nota en el curso (88%); y (5) la fuerte carga académica (88%)” (Medina Díaz y Verdejo Carrión, 2016, como se citó en Montes y Vilchis, 2021).

Se reconoce que, por varias causas (estrés escolar, omisión de citas bibliográficas por desmemoria, carga laboral en demasía, fecha y horario límites para enviar las resoluciones, revisión sencilla del documento, traspaso de responsabilidad a la autoridad revisora, entre otros) en ocasiones particulares se omite examinar exhaustivamente los formatos de referencia; para tales casos se podría inferir que la intención de sustraer y exhibir ideas ajenas en un registro escrito, no constituye deliberadamente el objetivo peyorativo de plagio, verbigracia, en la mente del autor (a) no estuvo premeditadamente la intención páfida de cometer plagio. No obstante, la ignorancia del reglamento no se debe utilizar como excusa o justificante para las responsabilidades sociales, se debe evitar creer que, por desconocimiento de las normas, las acciones del individuo quedan sin consecuencias. A cada acción le corresponde una reacción. Por tal motivo, es recomendable que se tengan acercamientos cualitativos en las aulas escolares, tanto para matrícula docente como estudiantil, sobre las dinámicas operantes del plagio y sus múltiples; así como asegurarse de la veracidad del evento señalado, ya que una acusación errónea podría acarrear un deterioro en la imagen y trayectoria del sujeto.

El espectro ético es complejo de determinar, puesto que también entra el dilema la separación del arte del artista. Cuando se omite el debido reporte de un plagio, éste se podría encontrarse en la inmediata explicación ofrecida por Hernández Islas (2016): «en algunos casos también se pudo identificar que la falta de acción se deriva de una postura de “no implicarse” en problemas que a la postre puedan llegar a representar daños a otros miembros de la comunidad científica (...) o incluso a un rechazo por verse involucrados en actividades que los alejen de su trabajo académico.»

La complejidad comienza cuando acontece lo contrario: el creador (a) es consciente de su acto alevoso. En esos casos, es probable que se activen los protocolos establecidos por la Legislación vigente universitaria, el caso sea expuesto a un Comité especializado, o en una escala mayúscula: ante las

autoridades civiles. No obstante, también se ha encontrado que la presencia de códigos de honor o reglamentos no es suficiente para prevenir las conductas antiéticas y crear una cultura de integridad académica (Montes y Vilchis, 2021). Por tal motivo, podría ser apremiante que las autoridades imperantes y correspondientes realicen ediciones a sus Reglamentos orgánicos y otros mecanismos reglamentarios, que atiendan las nuevas modalidades de plagio. Una forma de detección del plagio más rápida consiste en la revisión automatizada, mediante el uso de herramientas computarizadas, tales como los metabuscadores o motores de búsqueda cibernéticos (i.e., Google, Yahoo, Bing y AltaVista, como se citó en Del R Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2012).

I. 11 Clasificación normativa del plagio



Gráfico 1. Fuente: (Beltrán et al., 2018)

De igual suerte, la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés) expuso una recomendación para las y los eruditos que estén en aras de redacción de artículos, ensayos, libros y similares:

(...) se debe evitar el auto-plagio, con la presentación de un trabajo previamente publicado como uno nuevo o reciente. Cuando se necesita incluir alguna información relevante de una publicación anterior, se escribe la cita apropiada y se alerta a la lectora acerca del origen del material (APA, 2010, p. 16, como se citó en Del R Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2012)

En relación con el primer ítem, el autoplagio, Hernández Islas (2026) en su exploración del plagio académico realizada a 51 coetáneos demostró la sucesiva impresión sobre el autoplagio. "Para algunos investigadores auto-citarse es una práctica vista como "egocéntrica", solamente aceptable cuando se busca dar continuidad a un trabajo previamente publicado".

Ramificación del plagio

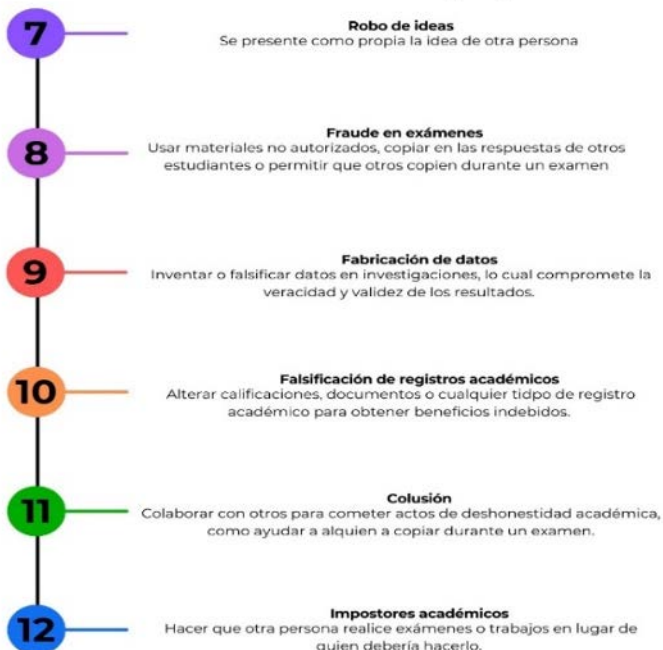


Gráfico 2. Fuente: (Beltrán et al., 2018) (Salas et al., 2024)

Con relación al último punto, *impostores académicos*, el caso de la C. Natalia Antonoff podría considerarse una clara ejemplificación. Su empresa "*Homework Dealer*" dista en demasía con la apelación ética para la sociedad mexicana. Tan es así que los miembros del jurado del programa televisivo Shark Tank declinaron la aspiración comercial. Por mencionar algunos empresarios mexicanos, Rodrigo Herrera Aspra declaró las líneas contiguas: "Yo no solo estoy fuera, te quiero dar el consejo que si tienes la oportunidad de hacer la tarea que los obligues (a los clientes) a que aprendan... se me hace incluso inmoral" (Redacción, 2024 -paréntesis colocados-).

Incluso, Arturo Elías Ayub verbalizó la sucesora estimación: “Yo creo que este país lo último que necesita es jóvenes tramposos” (Terrerros, 2024). Como se puede apreciar, con las declinaciones por patrocinar ese negocio fraudulento, independientemente del área escolar, también en el ámbito comercial existe una estimulación hacia actividades transparentes, es viable dejar abierta esa línea de investigación: prácticas éticas en la economía y sobre el reconocimiento de la ética en los espacios escolares, por ejemplo, las ciencias sociales y las humanidades tienden a proporcionar una mayor atención a los aspectos éticos en comparación con las ciencias naturales (Portelli et al., 2024), en disciplinas técnicas, como la ingeniería, estos temas suelen ser relegados (Hagelsieb, 2025). Una pregunta podría ser por qué se presentan más conversaciones sobre comportamiento ético en esa área del conocimiento. Es tiempo de que el plagio sea objeto de un interés primordial en las agendas de investigación y en las de las políticas institucionales de nuestro país (Zurita Rivera, 2023)

Lamentablemente, la propuesta de la C. Natalia Antonoff no es la única ocasión en que se han presentado actividades ilegítimas en los espacios escolares. Se mueve de este evento micro a escenarios macros. Hay otras formas de deshonestidad estudiantil: copiar o hacer trampa en los exámenes; pagar para que otros elaboren trabajos que el estudiante debe realizar; servirse de excusas mentirosas para evadir la realización de evaluaciones o trabajos escolares (Diez-Martínez, 2015, como se citó en Reyes, 2022).

A propósito de la enunciación estudiantil y su cotidianeidad de atender diligencias, se poseen investigaciones previas. De manera internacional, en un estudio realizado en Taiwán, Lin y Wen (2007) encontraron que, en promedio, 66% de 2,068 estudiantes de universidades públicas y privadas había cometido, al menos una vez, los siguientes actos de plagio: (1) fabricar una bibliografía (56%), (2) copiar material sin citarlo (74%) y (3) hacer referencia a materiales sin haberlos leído (69%). (Del R Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2012)

En América, de manera similar se tiene el dato cualitativo de deshonestidad estudiantil. Vendrell Ruiz (2012) realizó una encuesta con 119 estudiantes graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico. Cerca de 29% admitió que, una o más veces, habían copiado información literalmente de algún material sin indicar la fuente, y 26% rellenó una bibliografía con referencias que no había consultado. Del mismo modo, 54% observó a otros estudiantes graduados copiando palabras, frases o párrafos de trabajos publicados sin indicar la fuente de referencia. (Del R Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2012)

II. Causas de las prácticas antiéticas en la Academia

El mero acto de erigir a un determinado evento, situación, desenlace o señal con matices limitantes (bueno-malo, blanco-negro) se convierte en un lastre para una explicación óptima de las causas que promovieron esos finales experimentados. Bajo esta perspectiva, se aboga por una introspección amplia en el señalamiento de casos deshonestos; evidentemente no se desestima la sanción correspondiente, sino que al conocer los móviles de esos casos se puede lograr una cultura de prevención del plagio, un mejor asesoramiento para citar las fuentes bibliográficas, una concientización de la ética profesional entre homólogos, una confiabilidad en que la generación egresada de una Universidad ejerza adecuadamente los conocimientos adquiridos. La aplicación de los puntos precedentes tendría la misión de delinear una nación mexicana que sea honesta en su actuar privado y público.

Dentro de los centrales motivos que solventan, tanto a docentes como aprendientes a perpetrar tales actos ilícitos, Salas et al (2024) estiman ciertas convergencias en las universidades. Los académicos enfrentan el reto de mantener elevados estándares éticos mientras lidian con presiones institucionales y personales, como la publicación de investigaciones, la obtención de financiamiento y la competencia por ascensos. Los estudiantes, por su parte, deben equilibrar sus obligaciones académicas con las tentaciones y presiones externas que pueden conducir a comportamientos poco éticos.

Igualmente, Portelli et al (2024) reafirman los escenarios desfavorables y anticipados que experimentan los profesores y los estudiantes que presentan una actitud deshonestas. En su análisis sobre la ética científica, las expectativas de productividad, la competencia por financiamiento y la urgencia por publicar resultados pueden, en ocasiones, llevar a los investigadores a tomar decisiones que comprometan su integridad. Los estudiantes, al estar bajo la presión de cumplir con exigencias de rendimiento y productividad, tienden a priorizar los resultados cuantificables por encima de la reflexión ética, lo que puede llevar a prácticas cuestionables como el plagio, la manipulación de datos o la falta de transparencia en la metodología.

III. El extraordinario espacio digital

Es una realidad insoslayable que la tecnología está presente en la mayor parte de las rutinas ordinarias de los individuos del tercer milenio (sin miedo a errar lo más probable es que se esté leyendo este capítulo de libro desde un dispositivo telefónico o por medio de una computadora). La educación contemporánea no está libre de impregnarse por el advenimiento tecnológico: regularmente hay tareas que se pueden entregar en plataformas digitales, las exposiciones de docentes y alumnos ya no están tan marcadas por elementos manuales, existen salas virtuales para reunirse anacrónicamente en el horario escolar. ¡Parece que el uso del lápiz y la libreta son iconos del momento en que aún existía la URSS!

Al respecto de la utilización de las herramientas tecnológicas en las aulas, distintos organismos internacionales han enfatizado en es que favorable que los profesores y sus discípulos sepan manejar esos recursos mediáticos. Se reconoce que la IA no es nociva *per se*, sino el uso pensado y ejecutado. La recomendación sobre ética de la inteligencia artificial de la UNESCO destaca la importancia de educar a la comunidad académica sobre los beneficios y riesgos de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Estas propuestas buscan empoderar a estudiantes y docentes, fomentando un uso responsable de la tecnología y reduciendo las brechas digitales que podrían ampliarse con su implementación masiva (UNESCO, 2022, como se citó en Chávez, 2025).

Se toman los riesgos de la IAG que se reflejan en que ha despuntado la modalidad de plagio cibernético, o ciber-plagio, mediante el cual se copian partes o la totalidad de materiales disponibles en los espacios de la Internet. (Comas y Sureda, 2007; Medina Díaz y Verdejo Carrión, 2012, como se citó en Del R Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2012)

A pesar de la presencia de estructuras y regulaciones formales, se observaron deficiencias en la implementación de la capacitación ética, lo que pone de relieve una desconexión entre la política y la práctica (González y Rendón, 2025). Ello se verá reflejado en la capacitación que se brinde a los actores universitarios, promoción protocolaria para la prevención y sanción del plagio cibernético, inversión en software especializado, etc. Dentro de las instituciones, el comité de ética desempeña un papel fundamental en la supervisión de la investigación y la integridad académica (López y Arango, 2017, como se citó en González y Rendón, 2025).

No deja de sorprender que actualmente con tan solo un *click* instantáneamente se pueda acceder a un nicho infinito y variado de información. Para el caso de conductas inapropiadas en la manipulación de la propiedad intelectual, el lado controversial se presentó en que Internet ha favorecido la proliferación de empresas (*essay mills*) que ofrecen servicios para elaborar tesis o trabajos académicos elaborados por profesionales cualificados no detectables por software antiplagio en los que una tesis de medicina de 30.000 palabras, disponible en un plazo de quince días, podría costar 40.000 euros. También han surgido empresas que escriben artículos que, una vez aceptados en una revista de prestigio, se ofrecen a investigadores que solo deben añadir su nombre a la lista de autores para engrosar su currículum. (Abad-García, 2018)

La dinámica de fantasma-autor honorario, misma que se describió en el párrafo anterior se desarrolla del consecuente modo: «contrata compañías de investigación que realizan ensayos clínicos en su nombre, analizan los datos, escriben los artículos y

localizan a investigadores vinculados a instituciones académicas que firmarán como autores (autores honorarios) cuando se publiquen. Los autores honorarios prestan a los resultados la independencia y credibilidad académica, haciendo invisible la participación de la industria». (Abad-García, 2018)

IV. Consecuencias de las acciones antiéticas

En los hábitos de una comunidad definida, sus integrantes desarrollan su itinerario en diferentes sitios: restaurantes, salones de belleza, escuelas, oficinas gubernamentales, iglesias, cinemas, *boutiques*, hospitales, zapaterías, por mencionar algunos. En esta línea, se pregunta si el usuario confiaría plenamente en que el prestador del servicio público tiene su credibilidad ética en momentos pretéritos a su preparación de sus conocimientos (época en que era un (a) estudiante). En otros términos: ¿el paciente confía en el médico que hizo plagio de tesis?, ¿el comensal está seguro salubrementemente con el chef que presentó un ensayo de un escritor fantasma?, ¿el conductor no se preocupa por la infraestructura hecha por el ingeniero que falsificó registros académicos? Sobre todo ¿el estudiante tiene ánimos en el profesor que robó las ideas de sus iguales?, ¿el investigador podría aprobar al alumno que hizo fraude en el examen? Las preguntas previas preocupan, porque si el estudiante no realiza las actividades académicas de manera apropiada, se afecta el proceso de aprendizaje de los contenidos de las asignaturas, y además podría formarse un hábito que al extenderse al contexto laboral resultaría contraproducente tanto para el profesional como para la sociedad (Diez-Martínez, 2015, como se citó en Reyes, 2022). La ética profesional del docente universitario juega un papel importante como capacidad y como aporte al desarrollo comunitario y social (Hagelsieb, 2025).

Además del descrédito social, el plagio implica consecuencias jurídicas importantes en vías administrativa, civil, penal, laboral o universitaria, según la legislación de cada estado. (Beltrán et al., 2018) Como lo constató Abag-García (2018), la credibilidad de la ciencia, de las instituciones y de las personas implicadas en

su desarrollo se sustenta en la integridad, entendida como «la adhesión activa a los principios éticos y estándares profesionales para la práctica responsable de la investigación». El plagio quiebra esa credibilidad y degrada el sistema de crédito y recompensa de los científicos basado en sus publicaciones.

Desde otra perspectiva, en casos donde la denuncia de este fenómeno llega a los medios, moviliza a la opinión pública y replantea los argumentos esgrimidos por las personas involucradas, las autoridades educativas o bien, los líderes de opinión pueden provocar efectos variados (Zurita Rivera, 2023) A saber, la sensación negativa entre la ciudadanía ante la ministra Yasmín Esquivel Mossa y su conjetura de plagio; en este caso, la autoridad educativa fue la máxima casa de estudios de México que dio a conocer que existe un alto nivel de coincidencia entre ambos textos y señaló que es el Comité de Integridad Académica y Científica de la FES Aragón la instancia responsable de tomar una decisión. (Contralacorrupción, 2022). El presidente en turno, Andrés Manuel López Obrador declaró: «Sobre la tesis de doctorado de Yasmín Esquivel, ahora se dice que es plagiada (...) pues ya lleva mucho tiempo eso, ahora, como dirían ustedes, ya no es nota... ¿o sí es nota?», contestó el presidente, en referencia a que el tema ya no es relevante (Welle, 2023).

Resulta desolador que, desde la silla presidencial se minimizaron las presuntas acusaciones de plagio. En México, con la división de Poderes se estima que el trabajo colaborativo de la tríada gubernamental permite la vigilancia otrora y que las funciones públicas sean cumplidas éticamente. Es decir, cada Poder cumple con sus propios propósitos y herramientas intrínsecas, a fin de crear una plenitud social en México. Por lo tanto, el presidente en turno no debe involucrarse tan profundamente (se presta a convenios ilegítimos) en las actividades distintas a sus virtudes inmateriales. Y cuando eso sucede, debería ser una mediación o un diálogo diplomático.

Sin embargo, cada vez son más frecuentes los individuos que, en etapas avanzadas de sus estudios y/o de su carrera profesional, se

les descubre que han cometido, tiempo atrás o en la actualidad, algún tipo de plagio (Zurita Rivera, 2023).

Regularmente, la producción intelectual de un trabajo recepcional se formula por medio de una serie de hitos: el objetivo primigenio, el acceso a la bibliografía básica, la aprehensión de metodologías, incluso el tópico que se escudriña. En otro orden de ideas, se vuelve incomprensible que pese a la diversidad de estadios por los que atraviesa la redacción de tesis - se sostiene que existen una gama de bosquejos preliminares a la versión final -, el (la) académico (a) que asesora al sustentante no se percatara de la presencia del plagio. Los futuros profesionales deben ser formados no solo en los aspectos técnicos de sus áreas, sino también en los principios éticos que guiarán su ejercicio profesional de manera responsable y en beneficio del bien común (Hagelsieb, 2025).

V. Discusiones

Con la declaración general en que las prácticas cuestionables, como el plagio y la manipulación de datos, socavan la integridad de los estudios académicos (Portelli et al., 2024). Algunas soluciones viables están en la integridad académica que es el compromiso de las instituciones con seis valores fundamentales: honestidad, confianza, justicia, respeto, responsabilidad y valentía (Montes & Vilchis, 2021) y en que la ética en la investigación se fundamenta en cinco principios esenciales: no maleficencia, beneficencia, autonomía, justicia y fidelidad (Portelli et al., 2024).

La integridad académica es esencial para preservar la credibilidad y la calidad del sistema educativo, fomentando un ambiente de confianza y respeto mutuo entre académicos, estudiantes e instituciones. Su objetivo es garantizar la equidad y calidad en el proceso educativo al eliminar prácticas deshonestas como el plagio y el fraude (Salas et al., 2024).



Gráfico 3. Fuente: (Portelli et al., 2024)

Más allá que esté escrito en los reglamentos universitarios las acciones pertinentes para eventos deshonestos de docentes y alumnos se podrían recomendar los puntos correlativos:

- Integrar la ética en los currículos académicos desde las primeras etapas de la formación universitaria. La creación de programas de mentoría entre profesores y estudiantes, así como la promoción de conductas éticas ejemplares por parte del personal docente, son estrategias clave para cultivar una conciencia ética robusta (Portelli et al., 2024).
- Prevenirlo, sancionarlo y erradicarlo de los escenarios escolares ha de ser un empeño prioritario en las universidades (Cebrián-Robles et al., 2018, como se citó en Reyes, 2022).
- Fortalecer una cultura orgánica de honestidad en cada

institución educativa constituye día por día un imperativo de primer orden (Reyes, 2022).

- Le corresponde (a la Universidad) sancionarlo vehementemente e igualmente prevenirlo con iniciativas educativas apropiadas, que estén pedagógicamente articuladas a la praxis docente e investigativa que se desarrolla en toda la institución. (Reyes, 2022 -paréntesis colocados)
- Documentarse cotidianamente y acreditar las fuentes de donde se obtiene la información es una responsabilidad permanente de profesores e investigadores (Beltrán et al., 2018).
- Hacer consciencia sobre las consecuencias éticas hacia los autores a los que se niega el crédito de sus palabras o sus ideas; considerar que un escrito en el que se detecta plagio es un trabajo definido por la fraudulencia (Beltrán et al., 2018).

En resumen, la integridad académica es fundamental para mantener la calidad y credibilidad de la educación y la investigación. Sin una base ética sólida, las instituciones arriesgan comprometer la calidad del aprendizaje, erosionar la confianza pública y afectar negativamente el desarrollo social (Salas et al., 2024).

VI. Conclusiones

Se realizó una exhaustiva exhibición de literatura particular sobre los orígenes, las causas y las consecuencias, así como las factibles soluciones de las conductas deshonestas y antiéticas de los docentes y la matrícula activa en la Universidad, entre los que destacan las prácticas grecorromanas; las presiones atmosféricas sobre los profesores y estudiantes; la tipología de plagio en los documentos; los estudios preliminares sobre prácticas antiéticas en varios países en la población estudiantil; la inserción de la IAG en el plagio; las nuevas modalidades de escritura fantasma; el distanciamiento entre la teoría y la práctica en la detección y el juicio de conductas antiéticas; el coste social del respeto de los derechos de autor; la manera en qué se puede emplear la

ética profesional y la integridad académica para crear un espacio saludable, amistoso, confiable e indicado para el acertado tratamiento de la sociedad del conocimiento – y sus autores con su público- .

Se tomaron como muestra de análisis dos casos emblemáticos de la Historia reciente de México. Desde los Poderes Legislativo y Judicial, respectivamente representaron un modo en que se podría incurrir en deshonestidad académica. Se queda un interrogatorio final: así como se denunciaron, mayoritariamente en las redes sociales como X (antes Twitter), las actuaciones políticas de las dos empleadas públicas, la ministra y la candidata a diputación ¿de manera similar se reprobó que el vecino sustraiga la luz ilícitamente, con el uso de un carro plegable de ruedas; al padre de familia que sobornó al oficial de tránsito para no pagar la multa y no retrasarse más para arribar a la escuela de sus descendientes; al cliente que no devolvió la cantidad de cambio extra que le dio erróneamente el mesero del restaurante; o al usuario que se vale de sus contactos en la burocracia para saltarse la línea de espera? Es más sencillo señalar hacia arriba, solo hay que recordar que cuatro dedos están apuntando hacia el quejoso ¡Quien esté libre de plagio que tire el primer escaneo en Copyleaks...!

Referencias bibliográficas

Abad-García, M. F. (2018). El plagio y las revistas depredadoras como amenaza a la integridad científica. *Anales de Pediatría*, 90(1), 57.e1-57.e8. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2018.11.003>

Beltrán, R., Estrada Adán, G., Valdés Galicia, J. F., Vital Díaz, D. A., y Zacuala Sampieri, F. (2018). *Plagio y ética* (2018.a ed.) [Digital]. Universidad Nacional Autónoma de México

Chávez, R. E. G. (2025). Ética e integridad académica en el uso de la inteligencia artificial generativa en la educación superior. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 6(1). <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.392>

Del Pilar Zeledón Ruiz, M., y Rojas, O. N. A. (2020). Ética y docencia universitaria. Percepciones y nuevos desafíos. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 14(1), e1201. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1201>

Del R Medina-Díaz, M. y Verdejo-Carrión, A. L. (2012). El plagio como deshonestidad académica estudiantil. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 45(1), 29-58. <https://doi.org/10.54114/reduca.v45n1.16497>

González, J. P. y Rendón, L. M. A. (2025). El Impacto de la Formación Ética en Estudiantes Universitarios: Un Estudio Documental. *Ibero Ciencias - Revista Científica y Académica - ISSN 3072-7197*, 4(3), 3226-3243. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a280>

Hagelsieb, F. H. (2025). Integrando la ética en la formación universitaria: un imperativo contemporáneo. *RIDE Revista Iberoamericana Para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2337>

Ministra de la SCJN plagió tesis de licenciatura. (2022). *Contralacorrupcion.mx*. <https://contralacorrupcion.mx/anuario-de-la-corrupcion-2022/ministra-de-la-scn-plagio-tesis-de-licenciatura/>

Hernández Islas, M. (2016.). El plagio académico en la investigación científica. Consideraciones desde la óptica del investigador de alto nivel. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000300120&script=sci_arttext

Morales Montes, M. y Lujano Vilchis, I. (2021). Entre la integridad académica y el plagio estudiantil ¿qué dicen las universidades públicas mexicanas en su normatividad? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(166). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5635>

Portelli, R., Ponce, J., Alvarado, J., y Lozada, D., (2024) La ética en la investigación universitaria: un análisis de la conciencia ética

entre estudiantes y profesores. *Reincisol*, 3(6), pp. 3368-3389. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)3368-3389](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)3368-3389)

Redacción. (2024, 6 marzo). Fuera de 'Shark Tank', dentro de la política: El día que rechazaron a Natalia Antonoff por vender tareas. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/entretenimiento/2024/03/06/natalia-antonoff-en-shark-tank-por-que-rechazaron-su-negocio-homework-dealer/>

Reyes, G. R. (2022). Una cultura de honestidad como estrategia educativa contra el plagio académico en estudiantes universitarios. *I+D Revista de Investigaciones*, 17(1), 158-165. <https://doi.org/10.33304/revinv.v17n1-2022013>

Salas, J. A. D., Paredes, E. I. C., Cedeño, J. G. B. y Guzmán, B. A. C. (2024). Dilemas éticos en la educación superior: un análisis de los desafíos y responsabilidades de académicos y estudiantes. *Revista Social Fronteriza*, 4(4), e44325. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(4\)325](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)325)

Terreros, B. (2024, 6 marzo). Quién es Natalia Antonoff, candidata de MC famosa por proponer negocio de venta de tareas en Shark Tank México. *Infobae*. <https://www.infobae.com/mexico/2024/03/06/quien-es-natalia-antonoff-candidata-de-mc-famosa-por-proponer-negocio-de-venta-de-tareas-en-shark-tank-mexico/>

Zurita Rivera, U. (2023). Sobre el plagio: Reflexiones desde el ámbito académico. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662023000200673&script=sci_arttext

Welle, D. (2023, 24 febrero). Ministra de la Suprema Corte de México, acusada de plagio. *dw.com*. <https://www.dw.com/es/ministra-de-la-suprema-corte-de-m%C3%A9xico-acusada-de-plagio/a-64815956>

Segunda Parte
**“Posibilidades en la
docencia”**

Inglés sin maestro: cómo enseñar inglés jugando en las primarias públicas en México

Esmeralda Cuevas Quintanar ¹
Javier Ahumada Mendoza ²

Resumen

Este capítulo presenta un conjunto de recomendaciones didácticas orientadas a la enseñanza del inglés en la primaria pública en México. Dichas recomendaciones están dirigidas, en particular, a docentes que no cuentan con formación especializada en la enseñanza del idioma ni con una certificación que acredite su nivel de inglés. La propuesta parte de los testimonios de maestras y maestros frente a grupo en el nivel primaria, en cuya escuela no se cuenta con el apoyo del Programa Nacional de Inglés (PRONI), visibilizando cómo han solventado, o no, la enseñanza del inglés sin el apoyo de dicho programa. Con la finalidad de proporcionar herramientas didácticas concretas para que los maestros puedan abordar contenidos esenciales del idioma inglés través de actividades lúdicas integradas de forma transversal.

Palabras clave: enseñanza del inglés, Programa Nacional de Inglés, lúdica, primaria pública.

Abstract

This chapter offers a set of pedagogical recommendations for teaching English in public elementary schools in Mexico. It is specifically intended for generalist teachers who lack formal

¹ Candidata a Doctora en Investigaciones Económicas y Sociales-Universidad Veracruzana. Correo: esmycq@gmail.com

² Licenciado en Lengua Inglesa y Maestro en Ciencias de la Educación. Correo: megavier@hotmail.com

training in English language instruction and do not possess certification to validate their proficiency. The proposal is grounded in the testimonies of classroom teachers working in schools without support from the National English Program (PRONI), shedding light on how they have coped, or struggled, to teach English independently. The chapter seeks to provide practical and accessible didactic tools that enable these teachers to address core English content through playful, cross-curricular activities designed to integrate seamlessly into their regular teaching practice.

Keywords: English language teaching, National English Program, play-based, public elementary school.

Introducción

Las recomendaciones aquí reunidas surgen de dos experiencias de investigación complementarias: por un lado, una tesis doctoral centrada en el bajo nivel de dominio del inglés entre estudiantes de la Universidad Veracruzana; y por otro, un proyecto de intervención educativa titulado *Infancia en inglés en la escuela primaria*, implementado en una escuela primaria pública de la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Ambas investigaciones han permitido comprender, desde una mirada crítica y cercana al aula, los retos cotidianos que enfrentan los docentes frente a la tarea de enseñar inglés, en contextos donde la escasez de materiales didácticos, la falta de recursos bibliográficos y la ausencia de acompañamiento pedagógico han derivado en el rezago o la omisión sistemática de los contenidos de la lengua extranjera: inglés.

Las recomendaciones que aquí se presentan, no buscan fungir como una guía didáctica formal. Más bien, se trata de sugerencias prácticas, sencillas y efectivas, fundamentadas en experiencias reales de implementación. El propósito general es propiciar un diálogo horizontal entre pares: compartir estrategias útiles de docentes con experiencia en la enseñanza del inglés con aquellos que, sin ser especialistas, enfrentan el reto de introducir esta lengua en el aula.

A lo largo del capítulo, se recuperan los testimonios de maestras y maestros de grupo que participaron en el proyecto de intervención, así como los hallazgos derivados de un proceso de observación participante, fruto del trabajo colaborativo en la escuela. Dar voz a los actores educativos es fundamental, pues es a través de sus vivencias que es posible comprender el contexto de manera profunda. En este sentido, el enfoque metodológico del texto es de corte etnográfico, priorizando las experiencias, saberes y perspectivas de quienes viven el proceso educativo día a día.

La retórica de enseñanza del inglés frente a la realidad

Desde hace varias décadas, el Estado mexicano ha determinado que el aprendizaje del inglés es una prioridad en el perfil de egreso de los estudiantes de todos los niveles educativos, los cuales deben adquirir esta habilidad y el Estado se ha comprometido a proveer la instrucción del idioma al incluir la enseñanza del inglés en el currículo desde el nivel preescolar hasta el bachillerato de manera obligatoria. Uno de los argumentos clave que respalda esta iniciativa es que este idioma se ha consolidado como la *lingua franca* de nuestra época, con el mayor número de hablantes nativos y no nativos (Ethnologue, 2024).

Esto es posible ya que, de acuerdo con el art. 25 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es atribución del Estado la rectoría del desarrollo nacional para garantizar que éste sea integral y sustentable, que fortalezca la Soberanía de la Nación y su régimen democrático (Secretaría de Gobernación, 2012).

Haciendo uso de esa atribución que le confiere la constitución, y como lo estipula el art. 26, habrá un Plan Nacional de Desarrollo al que se sujetarán obligatoriamente los programas de la Administración Pública Federal (Secretaría de Gobernación 2012). De aquí se desprenden los programas federales incluyendo el Programa Sectorial de Educación, del cual surgen los planes y programas de estudio.

Una de las principales adaptaciones realizadas a los planes de estudio en México para alinearse con estándares internacionales ha sido la incorporación de la enseñanza del idioma inglés en los distintos niveles del sistema educativo. Esta incorporación se ha promovido a través de políticas públicas orientadas a fortalecer la competitividad educativa y la formación de ciudadanos globales.

La política pública que articula esta estrategia es el Programa Nacional de Inglés (PRONI), creado en 2009 como una fase piloto en las 32 Entidades Federativas, y posteriormente implementado de manera obligatoria a nivel nacional a partir del año 2012. Su objetivo central es ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en las escuelas de educación básica.

Las principales acciones que contempla el PRONI establecidas en el Acuerdo 29/12/15, publicado en el Diario Oficial de la Federación se incluyen:

1. Contratación de personal externo especializado, conocido como *Asesores Externos Especializados (AEE)*, para impartir clases de inglés en escuelas públicas de nivel preescolar y primaria.
2. Distribución e implementación de materiales educativos dirigidos tanto a docentes como a estudiantes, adecuados para los niveles de preescolar, primaria y secundaria.
3. Fortalecimiento académico y profesionalización del personal docente, particularmente del nivel secundaria.
4. Certificación del dominio del inglés, tanto para estudiantes como para los propios docentes, como mecanismo de evaluación y mejora continua.

Sin embargo, la ejecución de estas acciones ha enfrentado limitaciones, entre las que destaca la falta cobertura del programa en escuelas primarias públicas. Esta situación ha derivado en que miles de niñas y niños que cursan la educación básica en escuelas públicas no reciban clases de inglés, a pesar de que el currículo nacional vigente lo contempla como parte de su formación.

El caso del estado de Veracruz ilustra claramente esta problemática. Según datos de la Secretaría de Educación de Veracruz, durante el ejercicio fiscal 2023, sólo 58 escuelas primarias fueron beneficiadas por el PRONI en toda la entidad (Secretaría de Educación de Veracruz, 2024). Considerando que existen 9,421 escuelas primarias en el estado, esto implica que únicamente el 0.6% de los planteles cuentan con al menos un Asesor Externo Especializado. En consecuencia, más de 9,300 escuelas primarias quedaron fuera del programa, privando a miles de estudiantes al acceso sistemático a la enseñanza del inglés.

Esta realidad tiene implicaciones sociales significativas, al acentuar la desigualdad educativa entre los estudiantes del sistema público con relación a aquellos que asisten a instituciones privadas. Mientras que los alumnos del sector privado suelen recibir formación continua en inglés desde edades tempranas, quienes asisten a escuelas públicas, enfrentan un rezago en esta competencia clave para formar ciudadanos globales. Esta brecha contribuye a la reproducción de desigualdades sociales, económicas y educativas, limitando el acceso equitativo a oportunidades futuras.

La voz de los docentes: la realidad en la escuela pública

Al implementar la propuesta de intervención, se realizó un diagnóstico que requirió acercarse a la realidad de la escuela. Se entrevistó a la directora del plantel, al cuerpo docente y a padres de familia. En estas entrevistas se pudo profundizar sobre las experiencias de los docentes, las dificultades que enfrentan y cómo han hecho frente a las mismas.

En un primer acercamiento con la directora del plantel se indagó sobre la situación actual del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en la escuela, identificando si existen docentes asignados, materiales disponibles o experiencias previas de implementación. De acuerdo con la información compartida por la directora, la escuela no cuenta con el apoyo del PRONI en este ciclo escolar 25-26:

“... Solamente una vez se contó con el apoyo del PRONI en la escuela. Fue antes de la pandemia, en 2018. Pero el maestro asignado solo vino tres meses y luego dejó de venir porque no le pagaron y al final no terminó el ciclo escolar. Esa ha sido la única vez que se dio inglés en la escuela de manera oficial.”

Al cuestionar sobre materiales u otros recursos didácticos brindados por el PRONI para los docentes frente a grupo de la escuela, la directora confirmó que nunca le han sido proporcionados alguna guía didáctica, curso o taller para que los docentes puedan enseñar inglés en los diferentes grados:

“... La SEV nunca nos ha mandado libros o materiales de inglés. De hecho, en las reuniones que tenemos con la supervisión, hemos solicitado estos materiales, pero nos dicen que no hay. Por eso nosotros, como colectivo docente, decidimos no impartir la asignatura. Pero así estamos la mayoría de las primarias. No se imparte porque los maestros no son especialistas en la materia y aunque pudieran tener el conocimiento, no saben qué estrategias o metodologías utilizar. Aunque hayan tenido la intención de hacerlo, por falta de materiales o guías didácticas o metodológicas, no lo han implementado...”

Posteriormente, al acercarse al colectivo docente durante un Consejo Técnico Escolar, se pudieron conocer las experiencias y retos que han enfrentado desde que la enseñanza del inglés se hizo obligatoria en el nivel primaria. De acuerdo con los testimonios de los docentes con mayor antigüedad únicamente al inicio de la creación del PRONI sí era visible el acompañamiento en algunas escuelas con algunos cuadernillos y guías didácticas. Sin embargo, en las últimas dos administraciones gubernamentales ha ido en decadencia el apoyo por parte de la SEV.

Docente 1:

“... Desde que empezó este cambio al nuevo modelo educativo no nos han dicho nada de cómo va a quedar esto

del inglés. Antes al menos sabíamos que sí se debía enseñar porque salía en la boleta, pero ahora que ya no aparece ya no sabemos qué va a pasar. Aunque oficialmente se dice que sí, en el plan sintético no viene ningún PDA en lenguajes que cubra inglés, y nosotros pues no lo enseñamos, aunque sí nos gustaría hacerlo, no tenemos con qué...”

Docente 2:

“... En mi caso, yo sí tengo cierto dominio del inglés, pero la verdad es que no sé bien cómo empezar a meterlo en las clases o con qué material o algo que sí sea efectivo. Sí me siento impotente, porque siento que estoy desperdiciando lo que sé y los niños me han dicho que quisieran hacer alguna actividad en inglés.”

Docente 3:

“... Yo sí veo que a los niños les gusta la idea de aprender inglés, y que los papás preguntan, o bueno, antes preguntaban más sobre inglés. Como antes sí salía en la boleta y no les aparecía calificación en esa materia, los papás si preguntaban más sobre inglés. Y pues nosotros les decíamos que la SEV no mandaba maestro y que por eso no se daba. Sí me gustaría saber qué actividades implementar con ellos, o tener una guía para hacer algunas actividades con ellos en inglés, porque creo que sí es necesario...”

Los principales retos que compartieron los docentes se centraron en la falta de material o guías didácticas que contengan actividades o metodologías para realizar actividades en inglés. Otro reto mayor que enfrenta el colectivo es cómo integrar el aprendizaje del inglés en los proyectos de la Nueva Escuela Mexicana de manera sencilla.

Docente 2:

“Me gustaría poder aterrizar algún contenido del campo formativo de lenguajes en inglés, porque tal vez así lo recuerdan más y notan la diferencia con el español...”

Docente 3:

"... A mí se me complica mucho el inglés y más pensar en algo para enseñarlo a los niños, sí me gustaría como para cambiar la dinámica de la clase, porque les llama mucho la atención el inglés, pero la verdad es que yo no sé mucho inglés, sólo me sé saludos y algunas frases, pero creo que si tuviera la guía o el acompañamiento de alguien que sepa, hasta yo aprendería con los niños."

En este acercamiento con el colectivo docente, todos mostraron una actitud positiva ante la propuesta de implementar actividades en inglés dentro de sus clases. Algunos expresaron abiertamente cierto temor o inseguridad al no poseer un dominio del inglés suficiente para elaborar una planeación en inglés para nivel primaria, lo que ocasiona cierto estrés. Sin embargo, mostraron aprobación ante la propuesta de recibir acompañamiento en la implementación de metodologías de la enseñanza del inglés.

Propuesta de estrategias para la enseñanza del inglés desde el juego

Esta propuesta se basa en aportaciones teóricas sobre el aprendizaje a través del juego, la adquisición natural del lenguaje y la alta neuroplasticidad presente en la infancia. Quienes participamos en esta propuesta estamos convencidos de que cualquier docente con formación pedagógica, sin necesidad de ser especialista en la enseñanza del inglés, puede aplicar las estrategias que aquí se presentan. A través del juego y diversas actividades lúdicas, es posible integrar contenidos del idioma inglés en sus clases y propiciar aprendizajes significativos adaptados al contexto de su comunidad escolar.

Durante la educación primaria, la enseñanza del inglés puede y debe concebirse más como un taller de lenguaje vivencial que como una instrucción formal del idioma. Mediante estrategias lúdicas, musicales y kinestésicas, los niños pueden adquirir estructuras básicas del idioma sin percibir el proceso como un aprendizaje académico tradicional.

Diversos autores coinciden en que la infancia es una etapa privilegiada para la adquisición del lenguaje debido a la elevada neuroplasticidad cerebral. Según Kolb y Whishaw (2015), el cerebro infantil presenta una capacidad excepcional para reorganizarse y establecer nuevas conexiones neuronales a partir de la experiencia. Esta plasticidad facilita la adquisición de habilidades lingüísticas cuando el aprendizaje ocurre en contextos ricos en estímulos, repetición y emoción.

Desde la perspectiva de la adquisición del lenguaje, Krashen (1982) distingue entre aprendizaje consciente y adquisición natural. En el caso de los niños, la adquisición se produce cuando el lenguaje se presenta de forma comprensible, contextualizada y libre de ansiedad. En este sentido, actividades como canciones, juegos, dramatizaciones y movimiento corporal ofrecen un input lingüístico significativo sin exigir al niño un análisis consciente de reglas gramaticales.

Así, en la educación primaria no resulta pedagógicamente prioritario que el alumno entienda el idioma desde una perspectiva formal, sino que lo experimente, lo escuche, lo repita y lo asocie con acciones, emociones y significados concretos.

El juego ha sido reconocido históricamente como una actividad fundamental para el desarrollo infantil. Autores como Jean Piaget (1962) y Lev Vygotsky (1978) coinciden en que el juego no es una actividad superficial, sino un medio privilegiado para la construcción del conocimiento. Para Vygotsky, el juego crea una zona de desarrollo próximo, donde el niño es capaz de actuar por encima de su nivel habitual de competencia gracias al contexto social y simbólico.

En el aprendizaje de una lengua extranjera, la lúdica permite que el niño participe sin miedo al error, lo cual es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa. Juegos de repetición, rondas, dinámicas de roles y juegos de imitación permiten que el idioma se integre de forma natural al repertorio expresivo del alumno.

Desde esta perspectiva, el maestro no especialista puede desempeñar un rol de facilitador de experiencias, más que de transmisor de contenidos lingüísticos. No es necesario explicar reglas gramaticales; basta con propiciar situaciones donde el lenguaje se use de manera funcional y repetitiva.

Existen diferentes actividades que se sustentan en metodologías que promueven el aprendizaje a través del juego, como la gamificación (*gamification*), la cual se define como la aplicación de elementos y dinámicas propias de los juegos en contextos no lúdicos, con el objetivo de aumentar la motivación, la participación y el compromiso de los usuarios (Deterding, Sicart, Nacke y Nixon, 2011). Esta estrategia ha ganado gran relevancia en el ámbito educativo, especialmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, debido a su capacidad para transformar experiencias de aprendizaje tradicionales en procesos interactivos y centrados en el estudiante.

Según Werbach y Hunter (2012), la gamificación se basa en el uso de técnicas de diseño de juegos como recompensas, retroalimentación inmediata, tablas de clasificación (*leaderboards*) y desafíos progresivos para motivar a los aprendices a través de experiencias significativas. En este sentido, la gamificación encuentra un terreno fértil en la enseñanza del inglés como segunda lengua (L2), al compartir con la tecnología educativa un interés común: desarrollar la motivación intrínseca del estudiante y fomentar un aprendizaje más activo y personalizado.

Como señala Prensky (2001), los "nativos digitales" requieren métodos más interactivos que respondan a sus experiencias tecnológicas cotidianas. En este marco, el uso de tecnologías emergentes y plataformas digitales resulta indispensable para diseñar actividades gamificadas que estimulen competencias comunicativas en L2. Algunas herramientas digitales que el docente puede incluir para realizar juegos con contenidos de inglés son: Learn English Kids del British Council, Wordwall, kahoot y algunos canales de YouTube como *English Singing, Fun for kids Club* y *Super Simple Songs*.

A continuación, se presentan las principales estrategias a considerar para implementar actividades sencillas dentro del salón de clases que incorpore:

1. El uso de canciones y rimas en la enseñanza del inglés

La música y el lenguaje comparten procesos cognitivos y neurológicos. Según Patel (2008), el ritmo, la entonación y la repetición presentes en las canciones facilitan la memorización y la pronunciación. En el aula de primaria, las canciones infantiles en inglés permiten que los alumnos internalicen vocabulario, estructuras y sonidos sin esfuerzo consciente.

Canciones como: *Head, Shoulders, Knees and Toes, If You're Happy and You Know It o The Wheels on the Bus, The greetings song, Twinkle Twinkle Little Star, The Farm song and the Alphabet Song* combinan lenguaje, movimiento y emoción, lo cual refuerza el aprendizaje multisensorial. Además, la repetición constante favorece la automatización del lenguaje, un elemento clave en la adquisición lingüística.

Para el docente sin dominio del idioma, las canciones representan una herramienta accesible, ya que pueden apoyarse en grabaciones, videos y gestos corporales. El maestro aprende junto con los alumnos, lo que genera un ambiente horizontal y reduce la presión académica.

2. Actividades kinestésicas y aprendizaje corporal

El aprendizaje kinestésico reconoce que el cuerpo es un vehículo fundamental del conocimiento. Gardner (1999), en su teoría de las inteligencias múltiples, identifica la inteligencia corporal-kinestésica como una forma legítima de aprendizaje. En el caso del idioma inglés, asociar palabras y frases con movimientos concretos facilita la comprensión y la retención.

Actividades como seguir instrucciones simples (*stand up, sit down, jump, run*), juegos de acción, dramatizaciones y juegos de simulación permiten que el lenguaje se comprenda a través de la acción. Este enfoque se relaciona con el método de *Total Physical Response* desarrollado por James Asher en 1960 como

una estrategia para facilitar la adquisición de una segunda lengua mediante el uso del cuerpo como medio de comprensión y aprendizaje. Desde esta perspectiva, el lenguaje debe introducirse de una manera similar a como los niños adquieren su lengua materna: primero escuchan, después comprenden, luego responden físicamente, y sólo en etapas posteriores comienzan a producir oralmente. Según Larsen-Freeman (2000), esto permite reducir la ansiedad inicial y favorece la internalización natural del idioma.

En el contexto de la primaria mexicana, donde los grupos suelen ser numerosos y los recursos limitados, las actividades corporales favorecen el aprendizaje del inglés y contribuyen a la autorregulación, la atención y el disfrute del aula.

3. El inglés como experiencia, no como asignatura

Una de las propuestas centrales de este trabajo es que el inglés en primaria no debe presentarse como una materia académica tradicional, sino como un espacio de expresión y juego lingüístico. Cuando el niño no es consciente de que "está aprendiendo un idioma", el proceso se vuelve más natural y efectivo.

Autores como Bruner (1986) señalan que el aprendizaje significativo ocurre cuando el contenido se integra a la experiencia cultural y social del niño. En este sentido, el inglés puede incorporarse a rutinas diarias: saludos, despedidas, canciones de inicio y cierre de la clase, reglas del salón, utilización de vocabulario sobre útiles escolares y verbos de comandos (subraya, recorta, pega, colorea, une, escribe, lee, etc.) juegos de transición y actividades colectivas. El objetivo no es la corrección lingüística, sino la familiarización con el idioma, el desarrollo de la confianza comunicativa y la apertura hacia otras lenguas y culturas.

Conclusión

El rol del docente no especialista, lejos de ser una limitación insuperable, puede convertirse en una oportunidad pedagógica. El hecho de que el docente no sea especialista en inglés le permite actuar como mediador, animador y guía del proceso, más que como autoridad lingüística. Al reconocer sus propios

límites, el docente puede apoyarse en materiales audiovisuales, rutinas estructuradas y actividades repetitivas. Además, modela una actitud positiva hacia el aprendizaje continuo, mostrando que equivocarse forma parte del proceso.

Cualquier maestro con formación pedagógica puede integrar el idioma a su práctica cotidiana mediante estrategias lúdicas accesibles, sin necesidad de un dominio avanzado del inglés. El rol del docente se resignifica como facilitador de experiencias lingüísticas, creador de ambientes de aprendizaje y mediador del juego, más que como transmisor de contenidos gramaticales.

Desde la experiencia docente, cuando el maestro se involucra corporal y emocionalmente en las actividades: canta, se mueve y juega; los alumnos responden con mayor motivación y apertura, independientemente del dominio técnico del idioma. Las aportaciones de la neurociencia, la teoría de la adquisición del lenguaje y la psicología del desarrollo coinciden en señalar que el aprendizaje significativo ocurre cuando el entorno es emocionalmente seguro, rico en estímulos y libre de ansiedad.

Finalmente, concebir el inglés como una experiencia transversal y cotidiana, y no como una asignatura aislada, permite integrar el idioma a la vida escolar. Saludos, canciones, rutinas, juegos y comandos simples pueden transformar el aula en un espacio bilingüe funcional, donde el aprendizaje ocurre de forma gradual y significativa. De este modo, la enseñanza del inglés desde el juego es una alternativa pertinente, inclusiva y contextualizada para la educación primaria pública, capaz de sentar las bases para una competencia comunicativa futura y una apertura temprana hacia otras lenguas y culturas.

Referencias bibliográficas

Asher, J. J. (1997). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.

Bruner, J. S. (1986). *Actualización del pensamiento psicológico: acción, pensamiento y lenguaje* (versión en español).

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification: Using game-design elements in non-gaming contexts. In *Proceedings of the 2011 annual conference on human factors in computing systems* (pp. 2425–2428). ACM. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>

Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2024). *Ethnologue: Languages of the World* (27th ed.). SIL International. <https://www.ethnologue.com/>

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Patel, R. (2008). *Teaching English in primary schools: Approaches and methods*.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. W. W. Norton & Company.

Secretaría de Educación de Veracruz. (2024, junio). *Anuario estadístico del sistema educativo estatal*. <https://www.sev.gob.mx/v1/servicios/anuario-estadistico/>

Secretaría de Educación Pública. (2015, 27 de diciembre). Acuerdo número 20/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2016.

Secretaría de Gobernación. (2012, 9 de febrero). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Vygotsky, L. S. (1987). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.). MIT Press.

El lenguaje no verbal del profesorado y la cultura de paz

Alejandro Juárez Torres ¹
Guadalupe Hernández Miranda ²

Resumen

El presente capítulo analiza el papel del lenguaje no verbal en el fomento de la cultura de paz en la práctica docente, entendida no sólo como un ideal presente en los discursos internacionales, sino como una construcción cotidiana que se configura a través de las interacciones y las formas de convivencia entre los actores involucrados en los procesos educativos. De esta manera, a través de un análisis documental de literatura académica, el capítulo se orienta a problematizar elementos teóricos, conceptuales y hallazgos de investigaciones, tomando como punto de partida la delimitación conceptual de la cultura de paz, la práctica docente y el lenguaje no verbal, así como, su articulación con el ámbito educativo. Asimismo, se examinan los aportes que relacionan el lenguaje no verbal de las y los docentes con la construcción de condiciones que permitan una convivencia pacífica en los espacios educativos. Así, surge la pregunta de investigación que guía el análisis: ¿incide el lenguaje no verbal del docente en el favorecimiento de la cultura de paz? Finalmente, el capítulo aporta cómo el lenguaje no verbal puede contribuir en la constitución de prácticas de convivencia pacífica, a través de prácticas cooperativas, democráticas y equitativas.

Palabras clave: Cultura de paz, Lenguaje no verbal, Práctica docente

¹ Académico adscrito al Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana. Correo: alejuarez@uv.mx

² Doctorante en Investigaciones Económicas y Sociales-Universidad Veracruzana. Correo: mirandagh2910@gmail.com

Abstract

This chapter analyzes the role of nonverbal language in fostering a culture of peace within teaching practice, understood not only as an ideal present in international discourse, but as a daily construction shaped through interactions and forms of coexistence among the actors involved in educational processes. Through a documentary analysis of academic literature, the chapter aims to problematize theoretical and conceptual elements, as well as research findings, taking as a starting point the conceptual delimitation of culture of peace, teaching practice, and nonverbal language, along with their articulation within the educational sphere.

Furthermore, it examines contributions that link teachers' nonverbal language to the creation of conditions that enable peaceful coexistence in educational spaces. Thus, the guiding research question emerges: Does the teacher's nonverbal language influence the promotion of a culture of peace? Finally, the chapter discusses how nonverbal language can contribute to the development of peaceful coexistence practices through cooperative, democratic, and equitable approaches.

Keywords: Culture of peace, Nonverbal language, Teaching practice

Introducción

En un contexto fragmentado y herido por distintas problemáticas de carácter estructural, en donde la formación se ha visto reducida al marco institucional promovido por las lógicas de eficiencia, medición y estandarización, se ha empobrecido el potencial de la educación y de la formación como experiencias propias y capaces de transformar la vida de las personas. Esta reducción las ha despojado de su dimensión ética y de valores, la cual es indispensable para la convivencia y constitución de relaciones fundamentadas en la responsabilidad compartida, ante una sociedad atravesada por la desigualdad, inequidad, exclusión y violencia.

Así, la violencia no puede ser vista o entendida como una conducta individual, mucho menos como un hecho aislado o excepcional, sino como una expresión de la forma en la que las comunidades están siendo organizadas y sostenidas con el tiempo. La violencia se ve inscrita en las desigualdades que se han normalizado con el paso de los años, que reproducen exclusiones y jerarquías que silencian y afectan a la colectividad.

De esta manera, la reflexión sobre la violencia implica reconocer que muchas de las situaciones o prácticas que son consideradas cotidianas e incluso normalizadas, contienen formas de violencia presentes en espacios como la escuela, el trabajo y la vida comunitaria, las cuales inciden directa o indirectamente en la ruptura del tejido social. Asimismo, esta reflexión permite cuestionar las condiciones que posibilitan o limitan una convivencia armónica y justa, en tanto la violencia no sólo hace referencia a herir cuerpos, sino que también afecta el sentido y el horizonte de la vida misma.

Es necesario nombrar a la violencia porque permite cuestionar lo que se ha naturalizado a través del tiempo, convirtiéndose en un punto de partida ético para construir otras formas de vivir y habitar en el mundo, a través del respeto a la dignidad humana y el cuidado mutuo en la sociedad. A partir de esta comprensión, es visible que no se trata de abordar la Cultura de Paz como un ideal o como la ausencia de la violencia, sino como un proceso que puede construirse en lo cotidiano, en las relaciones de las personas y en la configuración de la práctica educativa.

En este sentido, la escuela se convierte en un escenario en el que la paz está presente en las maneras de convivir y las formas de comunicación. En ella se constituye la experiencia pedagógica, misma que se encuentra inscrita en las desigualdades históricas y que han sido naturalizadas a lo largo del tiempo. Por tanto, la paz no se minimiza al hecho de la ausencia de conflicto, sino a las formas de convivir y comunicarse en el aula. Por esta razón, resulta imprescindible cuestionarse no sólo los discursos sobre valores puramente democráticos, sino también las prácticas e

interacciones para la construcción de contextos de inclusión o exclusión.

En consecuencia, este capítulo se centra en conceptualizar y analizar si el lenguaje no verbal incide en el favorecimiento de la Cultura de Paz en la práctica docente. Se enfatiza cómo la paz y la convivencia armónica entre los actores involucrados se construye en la interacción cotidiana. Así, muchas expresiones que no se verbalizan, sí transmiten un mensaje a través de gestos y posturas, configurando así un clima emocional y de participación en el aula.

Práctica docente y Cultura de Paz: más allá de las palabras

El salón de clases es, ante todo, un espacio de interacción en el que estudiantes y profesores concurren con el propósito, deliberado o no, de transformarse en la convivencia. Idealmente, los profesores buscarán enseñar los contenidos curriculares que permitan a los estudiantes la construcción de nuevos conocimientos. Por su parte, los estudiantes tendrán, en alguna medida, la intención de aprender saberes significativos para su desarrollo personal. No obstante, creer que la interacción entre el profesor y sus estudiantes se enfoca únicamente en el intercambio de información teórica, no solo es una idea limitada, sino incorrecta.

A través de la relación que se suscita entre el maestro y sus alumnos, se comparten valores, creencias, sentimientos, ideologías y deseos; muchos de los cuales se dan de manera poco premeditada y hasta involuntaria. Para comprender esta relación maestro-alumno, se partirá de una definición de comunicación, entendida como «*estar en relación con*». Este significado se refiere a algo más que la simple voluntad de hacer que alguien conozca algo” (Urpí, 2004, p. 111 citada en Juárez, 2019, p. 39). Al entrar en comunicación, los sujetos entablan una relación que provee, además del mensaje pretendido, toda una carga emocional que acompañará dicho mensaje.

En el proceso de comunicación se pueden identificar dos grandes tipos, la comunicación verbal y la no verbal. La comunicación verbal se sirve de la palabra como unidad significativa asociada a un significado, es decir, la comunicación verbal en su forma fónica o escrita se desarrollará mediante el uso de una lengua, misma que consiste en un sistema de signos estructurados y regulados para la elaboración de los mensajes que se deseen compartir. En cuanto a la comunicación no verbal, se consideran todos aquellos elementos que, de forma complementaria o aislada de la comunicación verbal, proporcionan información que enriquece el mensaje, contextualiza la situación y anuncia aspectos de los interlocutores.

Como se indica en Juárez (2019) distintas investigaciones sobre la comunicación no verbal demuestran que ésta “constituye un porcentaje mayor a la comunicación verbal, por lo que su estudio resulta de gran importancia en cualquier situación en la que se pretenda un óptimo intercambio de información” (p. 18). Los porcentajes a los que se hace referencia “oscilan del 65 o 70% que plantea Birdwhistell, el 60% de Burgoon y Bacue, el 93% que expone Mehrabian, hasta el 82% que propone la National Education Association para la comunicación de los maestros con sus alumnos” (Juárez, 2019, p. 47).

Entre personas, entablar alguna forma de comunicación -en especial de tipo no verbal- es un hecho involuntario que sucede de manera natural; no hace falta expresar nada, la mera presencia ya dice algo de los sujetos. Y como se ha indicado, la comunicación no verbal de las personas, durante su interacción, acompaña y refuerza los mensajes; aunque también puede llegar a contradecir las palabras.

En los intercambios comunicativos entre las y los docentes con sus estudiantes durante sus sesiones de clase, algunos de los significados que se evocan acompañando los saberes teóricos son los actitudinales. En la actitud, tanto de profesores como de estudiantes, se puede observar por medio de la disposición al diálogo, el ánimo durante la clase, el respeto mutuo, las reacciones ante distintas situaciones.

De acuerdo con las afirmaciones hechas hasta ahora, la interacción entre profesores y estudiantes durante las sesiones de clase están, en mayor parte, mediadas por elementos no verbales, mismos que a través de las actitudes pueden llegar a reforzar, acompañar o contradecir las palabras. Consciente o inconscientemente, la comunicación no verbal de los individuos expresa actitudes que determinan la forma de relacionarse.

Discurso y nociones sobre la Cultura de Paz

La Cultura de Paz en el ámbito educativo consiste en trascender la noción normativa y declarativa de la misma, ya que no sólo es un conjunto de principios y valores plasmados en los documentos internacionales, sino que implican una construcción social que se ve concretada en la convivencia de las personas en sus diferentes entornos con un trasfondo histórico, cultural y ético. Por esta razón, la Cultura de Paz no se reduce o minimiza a la ausencia de violencia, sino que requiere y exige las condiciones necesarias que permitan relaciones justas, basadas en el reconocimiento y práctica de la dignidad humana.

A partir de una perspectiva amplia, la Asamblea General de las Naciones Unidas (1999), en el artículo 1 de la Declaración y Programa de Acción sobre Cultura de Paz, la define como los valores, las tradiciones, formas de actuar y de interactuar fundamentados en la dignidad y en el respeto por la vida, lo cual intenta favorecer contextos sin violencia, con igualdad y cooperación entre sí, a través de la resolución de conflictos mediante el diálogo y actividades pacíficas.

No obstante, hablar sobre Cultura de Paz en el ámbito educativo, asume la necesidad indudable de problematizar la cotidianidad y complejidad de la práctica educativa. Por ello, pensar y repensar la paz en la sociedad implica ir más allá de su concepción como ideal abstracto y reconocerla como una utopía movilizadora. En este sentido, la paz se proyecta como horizonte de transformación social, sostenido en principios que buscan reconfigurar las relaciones hacia la justicia, la equidad y una convivencia armónica.

Así, en Latinoamérica, diversas investigaciones y autores se han centrado y han profundizado en el estudio de la Cultura de Paz desde décadas anteriores. Por ejemplo, Galtung (1990) brinda un panorama que permite reconocer cómo la Cultura de Paz requiere ampliar el campo de investigación hacia las humanidades, como la filosofía y de esta manera establecer un diálogo interdisciplinario. Lo anterior es una muestra sobre cómo al definir la Cultura de Paz se requiere de diversas disciplinas y saberes, así como, la comprensión de la propia complejidad de la humanidad. Fisas (1998) resalta cómo la educación para la paz debe enfatizar el favorecimiento de la formación ciudadana, que atienda las problemáticas y cambios estructurales en sus distintas dimensiones. Esta perspectiva comprende a la paz no sólo desde lo interpersonal, sino desde un panorama más amplio, bajo condiciones económicas, políticas y culturales, que moldean las formas de interactuar y relacionarse.

Por esta razón, la formación ciudadana en la Cultura de Paz, no puede reducirse a la adquisición de competencias cívicas. Implica asumir una postura crítica frente a la desigualdad y la violencia, desde la cual los sujetos reconozcan su responsabilidad ética y social y se involucren activamente en su transformación.

En Rodríguez (2006) se visualiza cómo la resolución de conflictos está estrechamente relacionada con la Cultura de Paz, al no verla como una asignatura dentro del currículo, sino como un eje transversal. Se concibe que las y los docentes desempeñan un rol de mediadores para promover la negociación y el diálogo, que lleven a las y los estudiantes a soluciones pacíficas en los conflictos que se puedan presentar dentro del entorno escolar. En este caso, el lenguaje no verbal de las y los docentes adquiere especial relevancia puesto que las miradas, gestos, tono de voz y expresiones faciales configuran las relaciones de poder y exclusión.

Por otro lado, Santos (2016) coincide con los planteamientos anteriores sobre cómo la paz no se entiende únicamente como la ausencia de guerra u otros hechos violentos, sino que comprende

algo más complejo como lo son los procesos históricos, políticos y culturales, mismos que se han constituido a partir de las instituciones y el compromiso que tienen las y los ciudadanos. Sin embargo, el trabajar por una Cultura de Paz requiere no sólo de organismos internacionales o una normatividad, sino de orientar los valores de la ciudadanía hacia la convivencia democrática y la participación.

En síntesis, la Cultura de Paz en la educación se concibe a partir de las dimensiones ética y política, las cuales se ven concretadas en la cotidianidad, la práctica educativa y las relaciones interpersonales. No se reduce a la ausencia de violencia, sino que implica la promoción de la justicia, el reconocimiento y la dignidad humana en las interacciones. Desde esta perspectiva, la paz está encarnada en la manera en la que se desarrolla la comunicación en el aula, donde el lenguaje no verbal puede reproducir entornos violentos y desiguales, o bien, favorecer la construcción de un espacio inclusivo y respetuoso.

Comunicación no verbal: Aproximación conceptual

Como se ha indicado previamente de manera sintética, el proceso de comunicación en los seres humanos se refiere al intercambio de mensajes que transmiten información, de forma implícita o explícita y deliberada o no, alternando y acompañándose entre configuraciones verbales y no verbales. De acuerdo con el propósito del presente texto, se pone especial atención en la comunicación no verbal y su apropiación individual o lenguaje; y algunas de sus principales dimensiones. Para efectos del presente capítulo, se hará uso de los términos comunicación no verbal y lenguaje no verbal de manera indistinta, bajo el entendimiento que las formas del lenguaje son canales comunicativos.

La comunicación no verbal es esencial para la comunicación humana y se puede considerar anterior a la comunicación verbal. Las palabras, así como los signos que las representan como los significados que evocan, son construcciones sociales y consensos que se han establecido para regular y normar su uso. En tanto que la llamada comunicación no verbal surge de manera natural y por

la necesidad de establecer relaciones con propósitos variados; “un claro ejemplo lo tenemos en la figura del hombre cavernícola, el cual, para realizar sus actividades cotidianas se valía única y exclusivamente de la gesticulación” (Domínguez, 2009, p. 2).

Acerca de la definición conceptual de la comunicación no verbal, es un hecho que no existe una que se reconozca como referente único. Sin embargo, hay plena coincidencia entre los investigadores de este objeto de estudio en reconocer la comunicación no verbal como un conjunto de signos cuya complejidad es, por mucho, mayor al empleo de una Lengua. En Verderber y Verderber, 2005, p. 66 citado en Juárez (2019, p. 45) se indica.

El término comunicación no verbal es comúnmente utilizado para describir todos los eventos de la comunicación humana que trascienden a la palabra escrita o hablada (Verderber y Verderber, 2005, p. 66 citado en Juárez, 2019). De manera específica, las conductas de la comunicación no verbal son aquellas acciones corporales y cualidades vocales que generalmente acompañan al mensaje verbal.

Una idea acertada acerca de la noción de la comunicación no verbal es considerarla también como espontánea y no premeditada. Más bien se trata de una forma genuina de expresar cómo nos sentimos ante ciertos estímulos, situaciones, personas y lugares.

Se ha mencionado que, durante las interacciones de las personas, la comunicación no verbal proporciona mucha más información que la comunicación verbal debido a que sus canales de emisión y recepción se valen de distintos elementos sensoriales, espaciales y comportamentales. En Key (1977) se indican algunas dimensiones de análisis como el paralenguaje, kinésica, comportamiento táctil, proxémica, cronémica, apariencia física y el silencio.

Considerando la extensión del presente trabajo, se decidió elegir la dimensión kinésica para analizar el papel de la comunicación no verbal en el fomento de la cultura de paz. La kinésica es una

de las categorías no verbales más referidas por las personas, lo cual no siempre resulta de manera positiva ya que se ha llegado a desinformar por parte de falsos expertos que confieren atributos irreales a gestos y movimientos.

La kinésica es un concepto desarrollado por el antropólogo estadounidense Ray L. Birdwhistell en la década de los años cincuenta. Esta noción hace referencia al estudio del lenguaje corporal como un sistema de comunicación aprendido y regulado culturalmente. En Poyatos (1994) se define de manera detallada a la kinésica como:

Los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternantes de base psicomuscular, conscientes o inconscientes, somatogénicos o aprendidos, de percepción visual, auditiva, táctil o cinestésica (individual o conjuntamente), que, aislados o combinados con las coestructuras verbales y paralingüísticas y con los demás sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo intencionado o no. (p. 186)

De acuerdo con esta definición, todos los movimientos del cuerpo ya sean aprendidos o como reacción de origen somático, en combinación con otros sistemas comunicativos que los contextualicen, serán en gran medida útiles para la efectividad de los mensajes durante las interacciones cara a cara. Al indicar -los movimientos del cuerpo- se hace referencia a los distintos gestos tanto del cuerpo como la cara, es decir, movimientos de brazos, manos, dedos, piernas, pies, tronco, cuello, cabeza, boca, lengua, nariz, mejillas, cejas, párpados, movimientos oculares, dilatación de pupilas y sonrisas. Además de los distintos gestos, el movimiento del cuerpo conlleva posturas corporales y los movimientos o maneras con que se ejecutan los gestos y se hace la transición entre posturas.

Para la kinésica, el cuerpo constituye uno de los canales comunicativos de mayor importancia; durante las interacciones cara a cara es en general lo que en mayor medida se logra

apreciar de las demás personas. A través de los distintos gestos, movimientos y posturas, se acompañan, obstaculizan o contradicen los mensajes; se genera toda una carga emocional y se contextualizan socialmente las situaciones y relaciones.

Discusión

Responder a la pregunta sobre si el lenguaje no verbal incide en el favorecimiento de una Cultura de Paz no puede reducirse a una lógica instrumental. No se trata de asumir que ciertos gestos, por sí mismos, generan una convivencia armónica. Más bien, es necesario comprender la práctica educativa como un espacio de interacciones, relaciones y significados que se construyen no solo a partir de palabras, sino, en gran medida, de lo que expresa la corporalidad como dimensión central del lenguaje no verbal.

En este sentido, si la Cultura de Paz no se reduce hacia lo instrumental o normativo y mucho menos a un conjunto de actividades aisladas, entonces las y los docentes adquieren un papel protagónico en la forma en la que habitan e interactúan con la escuela, ya que no podemos hablar de reconocimiento ante los logros académicos del alumnado si, por ejemplo, la mirada se evade o desconfía de lo que observa. Es posible hablar sobre respeto, inclusión y equidad, pero si el tono de voz es impaciente o irónico y la postura corporal distante, muy difícilmente se estará comunicando lo que con palabras se expresa.

Es posible concebir al lenguaje no verbal como una dimensión propia de la docencia, que se enuncia incluso antes de la palabra, ya que el cuerpo emite un mensaje también y se pone en juego la ética. Por ejemplo, una ceja levantada puede descalificar una opinión o un silencio y darse la vuelta puede concebirse como indiferencia o intolerancia. El aula se convierte no sólo en espacio de aprendizaje y transmisión de contenidos, sino un espacio conformado por formas de interacción.

Es notorio que, para construir una Cultura de Paz, se necesita de relaciones basadas en la equidad y la justicia, por lo que el lenguaje no verbal de las y los docentes desempeña un papel

importante y profundamente ético. La mirada, la postura y las expresiones faciales constituyen elementos emocionales que comunican actitudes y refuerzan o contradicen los diferentes discursos en las convivencias. Así, estos elementos que pasan desapercibidos o aparentemente son mínimos, tienen un rol importante en la comunicación y en el favorecimiento de la Cultura de Paz.

Se reconoce que la organización, el clima y las formas de convivencia en la escuela no solo se expresan en normas o discursos institucionales, sino también en los gestos y posturas del profesorado, quienes contribuyen a la construcción de una Cultura de Paz y abren posibilidades de mediación ética.

A manera de cierre

El lenguaje no verbal de los profesores y la Cultura de Paz se encuentran profundamente relacionados debido a que las formas de comunicación, en especial las que trascienden las palabras y le hacen saber a los demás cómo nos sentimos, se convierten en la base de las interacciones fundadas en el respeto, la empatía y la solidaridad, por mencionar algunos valores de sana convivencia.

La Cultura de Paz se define, en cierta medida, por las formas de interactuar basadas en la dignidad, el respeto, la cooperación y la resolución de conflictos mediante el diálogo. La construcción de la Cultura de Paz requiere que los individuos aprendan a comunicarse efectivamente; en este sentido, el uso adecuado del lenguaje no verbal puede constituir un valioso apoyo.

A través del lenguaje no verbal, las personas en funciones de docencia pueden abrir canales de comunicación con sus estudiantes y establecer ambientes positivos de aprendizaje. El contacto visual y las miradas afectuosas le hacen saber a los estudiantes que se les está prestando atención. La sonrisa es un regulador emocional que hace saber a los demás nuestra disposición a la convivencia. Asentir con la cabeza y una postura dirigida hacia los estudiantes les informa que estamos de acuerdo y/o respetamos sus opiniones. Mantener un volumen de voz

adecuado al espacio y un tono afable contribuirá a una atmósfera de cordialidad.

Las acciones de comunicación no verbal antes mencionadas, pueden considerarse ejemplos del lenguaje que los profesores deben mantener si pretenden desarrollar sus clases bajo la concepción de la Cultura de Paz y construir en la cotidianidad el bienestar físico y emocional que un espacio libre de violencia, democrático y respetuoso debe prevalecer en el salón de clases.

Referencias bibliográficas

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz* (Resolución A/RES/53/243). <https://docs.un.org/es/A/RES/53/243>

Domínguez, M. (2009). La importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades. *Razón y palabra*, 14(70). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520478047>

Fisas Armengol, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria Editorial. https://books.google.com.co/books?id=s_uQ6gFE4mYC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Galtung, J. (1990). *Cultural violence*. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. <https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2015/12/Cultural-Violence-Galtung.pdf>

Juárez, A. (2019). La incidencia del lenguaje no verbal en la interacción didáctica en la Universidad Veracruzana [Tesis de doctorado, Universidad de Xalapa]. https://www.researchgate.net/publication/379892994_TESIS_DOCTOR_EN_EDUCACION_LA_INCIDENCIA_DEL LENGUAJE_NO_VERBAL_EN_LA_INTERACCION_DIDACTICA_EN_LA_UNIVERSIDAD_VERACRUZANA

Key, M. R. (1977). *Nonverbal communication: A research guide & bibliography*. [Comunicación no verbal: Una guía de investigación y bibliográfica]. Estados Unidos de América: The Scarecrow Press, Inc.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal (Vol. II): Paralenguaje, kinésica e interacción*. España: Istmo.

Rodríguez Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Graó. https://books.google.com.mx/books?id=Ue6CGTLPXhAC&pg=PA111&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false

Santos, C. J. (2016). Cultura de paz, educomunicación y TIC en Colombia. *Opción*, 32(12), 609-637. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903029.pdf>

Manifestación de habilidades socioemocionales y su relevancia para el profesorado en el nivel superior

Jhonny Yopez Rodríguez ¹

Resumen

Este capítulo reflexiona sobre las Habilidades Socioemocionales (HS) de las y los estudiantes universitarios y la influencia que tiene dentro del aula, con relación a su desempeño académico, comportamiento y regulación emocional; reconociendo a la educación como un espacio social impregnado de HS en el que coexisten diversos agentes inmersos en los procesos educativos.

El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo, mediante la aplicación de una encuesta tipo escala likert (TMMS-24) que evalúa las dimensiones de la expresión, manejo y reconocimiento de las emociones. Los resultados se analizaron mediante el análisis estadístico descriptivo, lo cual evidencio que, a pesar de que los estudiantes poseen HS, las condiciones personales, económicas y familiares influyen en su formación profesional y rendimiento académico, considerando que dichas habilidades están estrechamente relacionadas con el contexto y espacio de relación social.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, práctica docente, desempeño académico, educación.

Abstract

This chapter analyzes the socioemotional skills (SES) of university students and their influence within the classroom, in relation

¹ Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Ayudante becario de investigadora del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI). Correo: zs22021071@estudiantes.uv.mx

to academic performance, behavior, and emotional regulation, recognizing education as a social space in which various agents involved in educational processes coexist.

The study was conducted under a quantitative approach, through the application of a Likert-type survey (TMMS-24), which assesses the dimensions of emotional attention, clarity, and repair. The results were analyzed using descriptive statistics, which revealed that, although students possess socioemotional skills, personal, economic, and family conditions influence their professional development and academic performance. In this sense, these skills are closely related to the context and social interaction environments in which they develop.

Keywords: socioemotional skills, teaching practice, academic performance, education.

Introducción

¿Qué son las habilidades socioemocionales?

La presencia de las emociones en los procesos y etapas del ser humano es ineludible, como lo es la alegría al celebrar un cumpleaños o la tristeza al contemplar el fallecimiento de un ser querido, al igual que la ira al momento de experimentar una injusticia o el asombro al visualizar algo mágico e inesperado. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia “las emociones son la manera natural en la que los seres humanos reaccionamos a lo que ocurre a nuestro alrededor; todos y todas tenemos emociones” (UNICEF, 2024). Si bien, se reconoce a las emociones como aquello que experimenta naturalmente el cuerpo humano ante diversos escenarios, situaciones o momentos y estas no discriminan género, ya que todas y todos vivimos día a día con nuestras emociones; sin embargo, surge la necesidad de saber regularlas, ya que no es pertinente, en ningún contexto sociocultural, manifestar o experimentar un desbordamiento emocional.

Por lo tanto, es importante reconocer y desarrollar las habilidades socioemocionales en cada uno de nosotros, que nos permitan

vivir y convivir en sociedad. Al respecto, la UNESCO (2023, p.12) menciona que funcionan como las capacidades que determinan a las aptitudes para conectar con nuestras propias emociones, pensamiento y conductas y con las del otro, lo cual posibilita desenvolverse de manera adaptativa.

Montagud (2021) describe que las habilidades socioemocionales son aquellas conductas aprendidas que llevamos a cabo cuando interactuamos con otras personas y que son útiles para expresar nuestros sentimientos, actitudes, opiniones y defender nuestros derechos. Según Bisquerra (2008, como se citó en Calderón, 2024), las habilidades socioemocionales conforman un conjunto de hábitos, pensamientos y emociones que facilitan relaciones interpersonales satisfactorias mediante la adecuada expresión emocional y la consideración de su impacto en los demás.

Goleman (1998) utilizó el término de Inteligencia Emocional (IE), para referirse a la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (p. 350). Planteaba que la inteligencia emocional es transcendental para la vida social, por lo que se necesita primeramente reconocer las emociones, canalizarlas y regularlas para empatizar y armonizar con los demás (Goleman, 2018)

Entonces, de acuerdo con las conceptualizaciones anteriores debemos comprender a las habilidades socioemocionales como la capacidad de aceptar y autorregular las emociones, sentimientos, pensamientos y comportamiento de uno mismo, para responder de manera más comprensiva y empática a nuestros semejantes a través de la interpretación sensible del ¿por qué se está expresando como lo hace?, ¿qué lo enoja, entristece o irrita? La empatía, sin duda, nos permite conectar con las emociones que presentan los demás.

Se debe considerar que las diversas concepciones de habilidades socioemocionales o inteligencia emocional comprenden a un

mismo sentido, el cual es entorno a lo social, en el que se busca que todas y todos se relacionen de forma sana y respetuosa, en la que cuiden y conserven sus vínculos afectivos o relaciones sociales a través de la regulación emocional, la empatía, la adecuada expresión de las emociones y la comprensión del impacto de nuestras acciones sobre el otro, con la intención de generar un espacio de convivencia armoniosa y pacífica basada en el bienestar colectivo.

Importancia de las habilidades socioemocionales en el contexto educativo

La educación va más allá de aulas, bancas y maestros; el contexto educativo se convierte en un espacio en el que las y los estudiantes conviven e interactúan a través del diálogo, intercambian conocimientos, ideas, cultura e intrínsecamente se ven relacionadas las emociones, sentimientos, conductas de regulación emocional y cuestiones aprendidas a lo largo de sus experiencias de vida. En palabras de Delors et al., “la educación es también una experiencia social, en la que el niño va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticos” (1996, p. 19). En ese tenor, Bisquerra Alzina (2003) sostiene que “La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales” (p. 27).

Es decir, la educación no solo tiene como finalidad ser un espacio en el que las y los estudiantes adquieren experiencia para el desarrollo de competencias cognitivas a través de sus relaciones sociales, sino que también desarrollan sus competencias emocionales. Como bien lo menciona Bisquerra Alzina (2003) “La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional” (p. 26). Si bien, las competencias cognitivas son esenciales para lograr un buen desempeño estudiantil y a posteriori desempeño laboral, sin embargo, es innegable la importancia de las competencias o

habilidades socioemocionales, ya que estas posibilitan la toma de decisiones responsables y autónomas, así como el cumplimiento de metas personales, la superación de temores, retos y desafíos a futuro, la creación de sanas relaciones interpersonales, laborales y afectivas, al igual que el rendimiento académico y la capacidad para responder a las demandas académicas, sociales, profesionales y emocionales de la sociedad contemporánea.

Metodología

Derivado de lo anterior, el objetivo de este estudio es analizar las habilidades socioemocionales de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Región Xalapa, a través de la aplicación del cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), adaptado al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), el cual está conformado por 24 ítems tipo escala Likert, con opciones de respuesta que van de "Totalmente en desacuerdo" a "Totalmente de acuerdo".

En este sentido, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo, la muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, conformado por 40 estudiantes que accedieron a responder el cuestionario en un periodo de tiempo a través de un enlace de acceso digital.

Para el análisis de los resultados se utilizó la estadística descriptiva. En un primer momento, la información obtenida mediante el cuestionario TMMS-24 fue organizada y codificada en una base de datos. Posteriormente, se calcularon frecuencias y porcentajes para cada uno de los ítems, lo que permitió identificar la distribución de las respuestas. Finalmente, los resultados se representaron mediante gráficas de barras para facilitar su interpretación en cada una de las dimensiones evaluadas.

Resultados

Dimensión 1. Expresión de las emociones

La dimensión 1 está conformada por los resultados recopilados de seis ítems tipo escala Likert, los cuales se presentan en las

Gráficas 1 y 2, mediante graficas de barras que muestran la distribución porcentual. Para la interpretación de los resultados se hizo la suma porcentual de las categorías *Nada de acuerdo* y *Algo de acuerdo* y son consideradas como *En desacuerdo*, mientras que la suma de las categorías *Bastante de acuerdo*, *Muy de acuerdo* y *Totalmente de acuerdo*, son consideradas *En acuerdo*, finalmente se presenta la generalidad de los hallazgos.

Gráfica 1



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la *Frecuencia en que las y los estudiantes pueden definir sus emociones* el 69.45% menciona estar *De acuerdo*, mientras que el 30.55% se posiciona *En desacuerdo*, siendo evidente que la mayoría del estudiantado cuenta con la habilidad para identificar y reconocer los sentimientos que experimentan, sin embargo, se muestra que un sector menor presenta dificultades en este proceso.

Al respecto con la *Habilidad para reconocer cómo se sienten cotidianamente* se encontró que el 77.78% menciona estar *De acuerdo*, en contraste el 22.22% está *En desacuerdo*. Lo que permite evidenciar que la mayoría del estudiantado logra reconocer sus emociones.

Respecto al *reconocimiento de los sentimientos hacia otras personas* se evidencia que el 77.78% está *De acuerdo*, en contraste el 22.22% está *En desacuerdo*, infiriendo que la mayoría

del estudiantado tiene claridad emocional sobre sus relaciones interpersonales.

Gráfica 2



Fuente: Elaboración propia

En continuidad con la dimensión 1, también se evaluó la habilidad que tienen las y los estudiantes para *comunicar sus emociones y sentimientos*, de los cuales 52.78% menciona estar *De acuerdo*, en contraste un 47.22% menciona estar *En desacuerdo*, la variabilidad porcentual casi similar de esta afirmación resulta preocupante, ya que evidencia que casi la mitad del estudiantado es incapaz de expresar lo que siente, sufre, duele, alegra o sucede en su estado emocional.

De igual forma, se evidencia si *a veces pueden decir cuáles son sus emociones*. Los cuales 72.22% menciona estar *De acuerdo* mientras que un 27.77% está *En desacuerdo*, infiriendo que la mayoría, a veces puede decir cuáles son las emociones que experimentan, sin embargo, existe una minoría del estudiantado que presenta dificultades para reconocer y expresar con claridad cuáles son sus emociones.

Finalmente, se señala la habilidad para *darse cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones*. Los cuales un 77.78% menciona está *De acuerdo*, en contraste con un 22.22% que está *En desacuerdo*, evidenciando que la mayoría de los estudiantes

tiene la habilidad de reconocer sus sentimientos en distintos contextos, mientras que un porcentaje significativo tiene dificultades para situar sus emociones.

Generalidades

De forma general y con la integración de los hallazgos, la dimensión 1 de las expresiones emocionales del estudiantado permite identificar, en la mayoría de la población, un panorama conveniente al respecto con la habilidad que poseen para reconocer sus emociones, pero también se evidencia tensiones y necesidades socioemocionales en pequeños sectores del estudiantado, sin embargo, no por ser minoría no se van a considerar dentro de la práctica docente o el contexto educativo.

Entre el 50% a un 60 % de la población son capaces de identificar, reconocer y situar sus emociones de forma cotidiana, así como para comprender los sentimientos que tienen hacia terceras personas. Esta tendencia evidencia que poseen una **conciencia emocional** concreta, descrito por el *Programa Iceberg* como la capacidad de conocer tanto las propias emociones como las de los demás, lo cual implica distinguir entre pensamientos, acciones y emociones, comprender sus causas y consecuencias, evaluar su intensidad y reconocer su lenguaje tanto verbal como no verbal; la ausencia de esta conciencia dificulta responder coherentemente a las demandas del entorno. (Gobierno Vasco, s.f., p. 1).

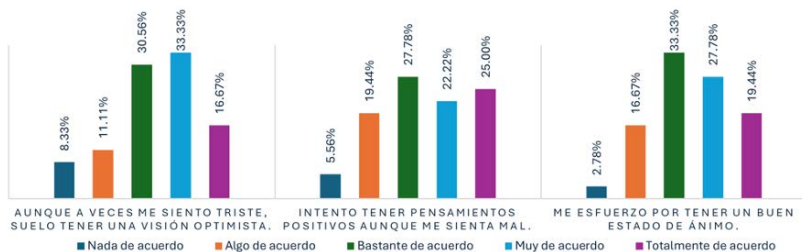
No obstante, el análisis manifiesta una brecha entre lo que siente el estudiantado y lo que comunica de manera efectiva. La variabilidad casi equilibrada (52.78% está *De acuerdo* en contraste con el 47.22% está *En Desacuerdo*) respecto a lo que comunica el estudiante evidencia que prácticamente casi la mitad de la población estudiantil presenta dificultades para comunicar lo que le molesta, afecta o lastima. Considerando lo que plantea Guidobono (2021) sobre que las emociones influyen en la consolidación del aprendizaje dentro de los esquemas cerebrales, aclarando que solo se posibilita si se presentan emociones o estímulos positivos y si, por el contrario, el aprendizaje está relacionado con emociones o estímulos

negativos (miedo, rabia, tristeza u opresión) esta causa un efecto contrario y a su vez lo convierte en un proceso complicado y de mayor dificultad. En este sentido, lograr que los estudiantes tengan la confianza e iniciativa para comunicar lo que sienten, con la finalidad de mejorar la práctica docente, específicamente en la didáctica, metodología de trabajo y la creación de ambientes de aprendizajes significativos dentro del aula, surge como un reto para los maestros.

Dimensión 2. Manejo de las emociones

La dimensión 2 está conformada por los resultados recopilados de diez ítems tipo escala Likert, los cuales se presentan en la *Gráficas 3, 4 y 5*, a través de graficas de barras que muestran su distribución porcentual. Para la interpretación de los resultados se hizo la suma porcentual de las categorías *Nada de acuerdo* y *Algo de acuerdo* y son consideradas como *En desacuerdo* mientras que la suma de las categorías *Bastantes de acuerdo*, *Muy de acuerdo* y *Totalmente de acuerdo* son consideradas *En acuerdo*, finalmente se presenta la generalidad de los hallazgos.

Gráfica 3



Fuente: Elaboración propia

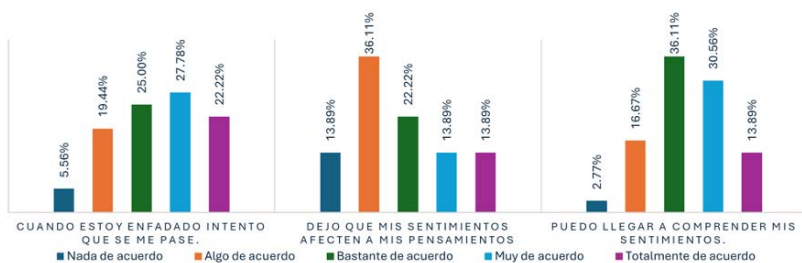
En relación con la habilidad de las y los estudiantes para ser *optimistas a pesar de sentirse tristes*, se observa una distribución en la que 80.56% manifestó estar *En acuerdo*, mientras que el 19.44% expresó estar *En desacuerdo*. Infiriendo que la mayoría del estudiantado tiene la habilidad de ver el lado positivo de las

cosas, a pesar de estar en situaciones de tristeza, mantienen la esperanza de que todo saldrá bien o va a mejorar, a pesar de las dificultades.

Sobre si, *intentan tener pensamientos positivos, aunque se sientan mal* el 75% menciona estar *En acuerdo* mientras que el 25% está *En desacuerdo*. Infiriendo que la mayoría del estudiantado tiene la habilidad de controlar el fenómeno de la rumiación, sin embargo, una cuarta parte de la población deja que sus pensamientos negativos los abrumen cuando se sienten mal.

Respecto a si *se esfuerzan por tener un buen estado del ánimo* se evidencio que el 80.55% está *En acuerdo* mientras que el 19.45% está *En desacuerdo*. Se logra evidencia que la mayoría del estudiantado se esfuerza por mantener un estado eutímico.

Gráfica 4



Fuente: Elaboración propia

En continuidad con la dimensión 2, de igual forma se analizó si las y los estudiantes *intentan que se les pase lo enfadado cuando lo experimentan*, el 75% menciona estar *De acuerdo*, mientras que el 25% está *En desacuerdo*. Infiriendo que la mayoría del estudiantado busca modificar emociones de ira o frustración, sin embargo, se manifiesta un sector que deja que estas emociones negativas influyan en su compartimento y estado del ánimo.

De acuerdo con sí, *dejan que sus sentimientos afecten sus pensamientos* se evidencio una igualdad porcentual en el

que 50% está *De acuerdo* y, por ende, el otro 50% está *En desacuerdo*. Se observa una igualdad porcentual, en la que la mitad del estudiantado logra gestionar sus emociones sin que influyan significativamente en sus procesos cognitivos o en su pensamiento racional, mientras que la otra mitad presenta dificultades.

En cuanto a la habilidad para *llegar a comprender sus emociones* se evidencio que la mayoría 80.56% están *De acuerdo* en tener la capacidad de comprensión emocional, mientras que solo un 19.44% está *En desacuerdo*, porcentaje que menciona no poseer dicha habilidad. Evidenciando una tendencia mayormente favorable en la población estudiantil, ya que identifican, reconocen y entienden las emociones propias y las de sus pares.

Gráfica 5



Fuente: Elaboración propia

Dentro de los resultados finales de la dimensión 2, se analizó los *pensamientos de los placeres de la vida, cuando están tristes* en el cual 55.56% de las y los estudiantes menciona estar *En acuerdo* mientras que el 44.45% está *En desacuerdo*. Se puede evidenciar casi una igualdad porcentual entre las dos posturas, lo cual es preocupante, ya que el porcentaje en desacuerdo no tiene la intención de modificar los pensamientos negativos que refuerza el sentimiento de tristeza.

Ahora, se cuestionó si *tratan de calmarse al darle demasiadas vueltas a las cosas y llegan a complicarlas más*, se evidencio

que el 61.11% estar *En acuerdo*, mientras que el 38.89% está *En desacuerdo*. Infiriendo que la mayoría intenta autorregularse cuando están rumiando sobre una situación, es decir cuando tienden a sobre pensar emplean la habilidad de control cognitivo – emocional para detenerse y evitar un malestar emocional que en la mayoría de los casos carece de racionalidad, sin embargo, se evidencia un sector menor que presenta dificultades para implementarla.

En consiguiente, sobre si *procuran pensar en cosas agradables, aunque se sientan mal*, el 88.34% menciona estar *En acuerdo*, mientras que el 16.66% está *En desacuerdo*. Evidenciando una tendencia favorable hacia la regulación emocional mediante la reestructuración cognitiva, sin embargo, un pequeño porcentaje no emplea esta herramienta.

Finalmente, sobre la *manifestación de mucha energía cuando están felices*, el 88.89% está *De acuerdo* mientras que el 11.11 *En desacuerdo*, por estos porcentajes se puede evidenciar la influencia y relevancia que posee la felicidad sobre el compartimiento dentro del aula y la predisposición para trabajar.

Generalidades

De manera general y a partir de la integración de los hallazgos, la dimensión 2 referente al manejo de las emociones en el estudiantado permite identificar tendencias favorables que contribuyen a la creación de un espacio seguro y de convivencia, así como a una adecuada regulación emocional que influye en su rendimiento académico y relaciones sociales.

Los resultados muestran porcentajes que oscilan entre el 70% y el 80% que evidencian el desarrollo de las siguientes habilidades socioemocionales en la población estudiantil:

Como el ser **optimista** ante la tristeza, Avia y Vázquez (2018) describe que “El optimismo no es sólo un requisito para la supervivencia, sino además una condición indispensable para una vida plenamente humana: no es nada añadido ni propio de

ilusos, sino una de las mejores armas para adaptarnos al medio y transformarlo” (p.18).

Al igual del esfuerzo que hacen por mantener buenos **estados del ánimo**, considerando que estos estados difusos aparecen sin motivo específico y se prolongan en el tiempo, considerándose reminiscencias de emociones (Górriz et al., 2013; Muñoz, 2009, como se citó en Ordóñez López et al., 2014).

Así como la **comprensión emocional** que se describe como “una función cognitiva soportada en la interacción social, la cual implica concebir las relaciones sociales y contextuales en las cuales se encuentran inmersos los sujetos, teniendo en cuenta los actores involucrados y la interacción entre los autores y las normas sociales implicadas en dichas interacciones” (Fernández-Sánchez, Giménez-Dasí y Quintanilla, 2014, como se citó en Angulo et al., 2019).

Además de la **eutimia**, la cual Sadock, Sadock y Ruiz (2015) señalan que es el rango normal de estado de ánimo, lo que implica ausencia de estado de ánimo deprimido o elevado.

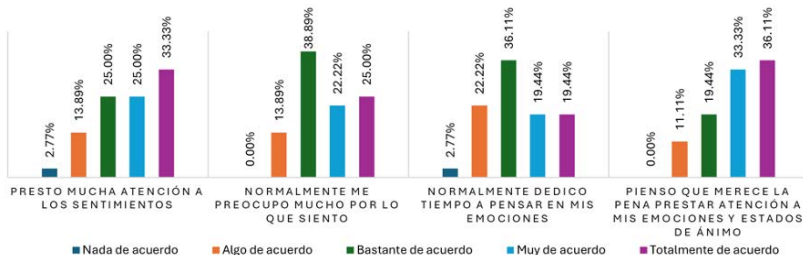
Por último, la **Reestructuración Cognitiva** fundamentada en la forma en que las personas interpretan y organizan mentalmente sus experiencias influye en sus emociones, conductas y respuestas físicas. (Bados & García, 2010).

No obstante, el análisis revela brechas relevantes. Las igualdades porcentuales entre el 40% a 50% al respecto en permitir que los sentimientos influyan en los pensamientos pone de manifiesto una polarización en el control emocional. Asimismo, el resultado casi equilibrado en relación con pensar en los placeres de la vida cuando se sienten tristes evidencia que un sector considerable presenta dificultades para activar estrategias de resignificación positiva. Estos hallazgos indican que, aunque predomina una tendencia adaptativa, persisten vulnerabilidades asociadas a la rumiación, la influencia de emociones negativas en el pensamiento y la dificultad para modificar estados afectivos adversos.

Dimensión 3. Reconocimiento de las emociones

La dimensión 3 está conformada por los resultados recopilados de ocho ítems tipo escala Likert, los cuales se presentan en las Gráficas 6 y 7, a través de graficas de barras que muestran la distribución porcentual. Para la interpretación de los resultados se hizo la suma porcentual de las categorías *Nada de acuerdo* y *Algo de acuerdo* y son consideradas como *En desacuerdo* mientras que la suma de las categorías *Bastantes de acuerdo*, *Muy de acuerdo* y *Totalmente de acuerdo* son consideradas *En acuerdo*, finalmente se presenta una generalidad de los hallazgos.

Gráfica 6



Fuente: Elaboración propia

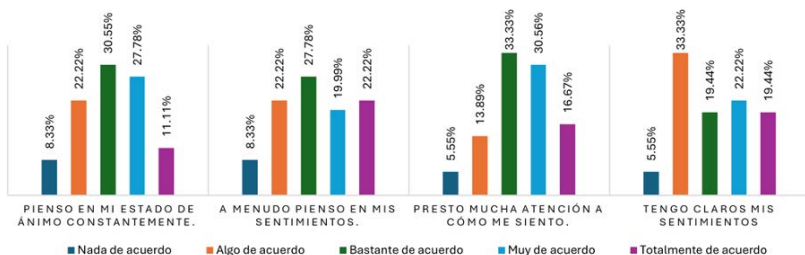
De acuerdo con la dimensión 3, se inició evaluando si las y los estudiantes *prestan mucha atención a sus sentimientos*, del cual evidenciaron el 83.33% Está *De acuerdo* mientras que el 16.67% *En desacuerdo*. Se evidencia en la mayoría de la población estudiantil la autoconciencia emocional y la gran inclinación hacia sus sentimientos, lo cuales influyen dentro de su cotidianidad.

Al respecto sobre si *normalmente se preocupan por lo que sienten* se evidencia que el 86.11% está *De acuerdo* mientras que el 13.89% *En desacuerdo*, de lo cual se puede clarificar, como en el anterior, ítem que la gran mayoría del estudiantado tiene mayor inclinación por lo emocional e inclusive se preocupan por los sentimientos que experimentan.

En correspondencia sobre si, *normalmente el estudiantado dedica tiempo en pensar en sus emociones*, el 74.99% está *De acuerdo* mientras que un 24.99% *En desacuerdo*, se puede inferir que la mayoría de la población realiza un proceso de autorreflexión, sin embargo, se presenta un pequeño sector que no lo realiza este proceso de introspección.

De igual forma, se evalúa si *piensan que merece la pena prestar atención a sus emociones y estados de ánimos* a lo cual se evidencio que el 88.88% está *En acuerdo*, mientras que el 11.11% *En desacuerdo*, lo cual contribuye en el aspecto anterior de la autorreflexión emocional y la introspección.

Gráfica 7



Fuente: Elaboración propia

En continuidad con la dimensión 3 del reconocimiento de las emociones se cuestionó si las y los estudiantes *piensan constantemente en su estado de ánimo*. Al respecto, un 69.44% menciona estar *De acuerdo* mientras que el 30.56% *En desacuerdo*, se infiere que predomina una tendencia hacia la autoobservación emocional, sin embargo, a un pequeño sector se le dificulta este proceso.

Además, se cuestionó si *a menudo piensan en sus sentimientos*, a lo cual el 69.99% menciona estar *De acuerdo*, mientras que un 30.55% *En desacuerdo*, infiriendo que la mayoría de la población estudiantil la da sentido, significado y conciencia a lo que experimenta emocionalmente.

Al respecto de si, *prestan mucha atención a como se sienten*, el 80.56% menciona estar *De acuerdo* mientras que un 19.44% *En desacuerdo*, se puede evidenciar que la mayoría de la población estudiantil refleja un nivel consolidado de atención afectiva, lo cual es fundamental para el desarrollo de una conciencia emocional.

Finalmente, sobre si *tienen claros sus sentimientos* el 61.00% menciona estar *De acuerdo* mientras que el 39.00% está *En desacuerdo*, evidenciando que la mayoría de la población estudiantil posee la habilidad de autoconocimiento, al igual que amplía sus posibilidades de regulación emocional, toma de decisiones y establecimiento de relaciones interpersonales más conscientes.

Generalidades

Los resultados obtenidos en la dimensión 3 referente al reconocimiento de las emociones evidencian una tendencia favorable en el estudiantado hacia la atención y conciencia de sus propios estados emocionales. Los resultados muestran porcentajes que oscilan entre el 70% a 90%, lo que indican que gran parte de la población estudiantil presta atención a sus sentimientos. Fulguez Castro et al. (2011) indican que prestar mayor atención a los propios sentimientos se relaciona con mayor satisfacción personal, una identidad positiva y una mayor fortaleza del yo, aspectos vinculados con la autoestima. A su vez, reflexionando sobre estas mismas y resaltando la importancia de reconocerlas.

Asimismo, los hallazgos permiten identificar que el estudiantado muestra niveles significativos de autoconciencia emocional, manifestados en la preocupación por lo que sienten, la dedicación de tiempo para pensar en sus emociones y la valoración de la importancia de prestar atención a sus estados afectivos.

No obstante, también se observa la presencia de un sector minoritario del estudiantado que presenta dificultades para reconocer con claridad sus emociones o para reflexionar

de manera constante sobre ellas, evidenciado en valores porcentuales entre el 30 % a 39%, lo cual indica la necesidad de fortalecer procesos formativos orientados al desarrollo del autoconocimiento emocional y la identificación adecuada de los estados afectivos.

Reflexión

La práctica docente es un proceso educativo mediante el cual interactúan los diversos agentes que la conforman: maestros, estudiantes, administradores, padres de familia, etc., la cual es una labor que se realiza cara a cara mediante la comunicación directa que se mantiene en los diversos espacios socioculturales. (Hernández Méndez, 2011)

Dicha práctica, al desarrollarse en entornos sociales, intrínsecamente están impregnados de emociones, sentimientos, comportamientos aprendidos y pensamientos que manifiestan o experimentan los sujetos involucrados; situándonos en el espacio áulico, tradicionalmente concebido como un escenario, en el cual solo están presente tres agentes centrales, el maestro, los estudiantes y los procesos cognitivos(aprendizaje), en el que se intercambian conocimientos previos, valores inculcados, ideas adquiridas, reflexiones analizadas, experiencias de vida, etc. todo en el sentido de la construcción colaborativa de conocimiento, sin embargo, dentro este proceso se pone en práctica nuestras Habilidades Socioemocionales, que cumplen la función de regularnos emocionalmente y relacionarnos de forma pertinente, empática y comprensiva con el medio que nos rodea.

Este panorama integra al espacio áulico un agente adicional: el fenómeno de las emociones o sentimientos, considerando que todo individuo por naturaleza vive cotidianamente con estas, da pauta para otorgarle una metamorfosis al estudiante, dejándolo de concebir solo como un ser pensante, con criterios, expectativas u objetivos a alcanzar, con la responsabilidad de responder estandarizadamente de la forma más perfecta a un sistema que solo lo reduce a una matrícula más y una calificación ponderada; sino, dándole una resignificación al estudiante,

comprendiéndolo como un ser que siente y que sufre... que a pesar de tener el deseo de culminar un sueño, meta, objetivo u obligación, que coloquialmente llaman “ser alguien en la vida” También es un ser que está limitado a sus condiciones de vida, a un nivel socioeconómico que no siempre facilita su trayectoria profesional, a la falta o nula motivación, al igual que a la carencia de reconocimiento por su esfuerzo, problemas de salud – físicas y mentales, problemas familiares, etc., los cuales influyen directamente en su desempeño académico dentro y fuera del aula, y que muchas veces no se llegan a considerar dentro de la práctica de las y los maestros al momento de implementar una actividad, encargar un proyecto o tarea, elegir una metodología de trabajo o estructurar rubricas de evaluación.

Entretejiendo lo anterior con el análisis de los resultados, los estudiantes pese a que poseen habilidades socioemocionales para identificar, reconocer y situar lo que sienten (lo cual propicia la consolidación de los aprendizajes), aún existen minorías en la población estudiantil que manifiestan tener dificultades al aplicar dichas habilidades; al igual de las brechas significativas que se observan respecto a la incapacidad de comunicar de forma asertiva su sentir, aun cuando poseen habilidades de reconocimiento emocional. Infiriendo que existen estudiantes que experimentan situaciones personales complejas o terciarias que terminan impactándolo en consecuencia de sus condiciones o experiencias de vida, de las cuales se desconoce completamente dentro del aula a causa de la falta de habilidades socioemocionales, espacios seguros, apertura, apoyo o disposición para conocer a nuestros estudiantes y sus situaciones individuales.

En el sentido de la resignificación del estudiantado, se deben considerar a todas y todos dentro del aula y todo lo que conlleva este labor, recordando que no por ser minorías no serán tomadas en cuenta, por el contrario, esto implicaría poner mayor énfasis en dichos sectores para formar un espacio de confianza para la construcción colaborativa de conocimientos, en el que todas y todos logren participar sin miedo a equivocarse o ser juzgados, involucrándose en todos los procesos educativos y sociales, en

el que no solo desarrollen habilidades cognitivas, sino también blandas; al respecto con la incapacidad de comunicar lo que siente o experimenta el estudiante en su cotidianidad. No se necesita obligatoriamente indagar a profundidad dentro de su espacio personal, ya que a todos nos parece un tema algo sensible, sin embargo, es posible lograrlo dentro del aula, designando al menos 10 minutos antes de cada clase para formar un círculo y que todos, incluso el(la) maestro(a), respondan a la siguiente cuestión: *¿cómo me siento hoy y por qué?*

Invitando al estudiante a responder más allá de un simple “bien”, “mal”, “enojado” o “feliz”. Sino que nos comparta el estado emocional que ha experimentado a lo largo del día o de la semana, con el propósito de obtener un panorama amplio de cada uno de las y los estudiantes. De este modo, se dejan de un lado las conjeturas sobre diversos comportamientos que pudieran presentar, pero no en un sentido de justificar sus actitudes, sino de empatizar con ciertas cuestiones como el desánimo, la falta de energía (elemento que el 88.89% menciona manifestar con mayor intensidad cuando están felices), falta de cooperación o disposición proactiva para realizar actividades dentro y fuera del aula. Y a su vez tratar de implementar actividades o estrategias que propicien una reestructuración cognitiva o regulación emocional, activación física, actividad de respiración, el arte, así como el reconocimiento por su esfuerzo, la validación, palabras de motivación, aprendizaje vicario, solo por mencionar algunas de las más esenciales.

Conocer las habilidades socioemocionales del estudiantado, permite comprender el *¿por qué?* de ciertas actitudes o situaciones que se manifiestan o experimentan, así como responder o intervenir de forma empática y comprensiva. De igual forma, permite reconocer que las y los estudiantes están contruidos por una historia de vida, emociones, condiciones y posibilidades distintas. Comprendiendo que la práctica docente no es meramente la transmisión homogénea de contenidos, sino también comprensión y acompañamiento de procesos individuales y colectivos,

Transformando a su vez el aula como un espacio en el que se enseña, escucha, interpreta, empatiza, se relaciona socialmente y se responde de manera sensible a las necesidades del otro.

Cuando el maestro se permite conocer a su grupo, no solo mejora su intervención pedagógica, sino que posibilita la construcción de vínculos significativos, favorece la autonomía y confianza, y promueve un clima de aprendizaje más humano. Conocer a los estudiantes no es solo una estrategia, sino una condición necesaria para ejercer una docencia consciente, en la que educar implica también reconocer, dignificar y acompañar al otro en su proceso de formación integral.

Referencias bibliográficas

Angulo Gallo, Lisandra, Guerra Morales, Vivian M., Blanco Consuegra, Yipsandra, & Méndez Morell, Tainay. (2019). Características de la comprensión emocional en escolares cubanos de 8-10 años. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 3-22. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.843>

Angulo Rincón, R., & Albarracín Rodríguez, Á. P. (2018). *Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios*. *Revista Lebre*, (10), 61–72. <https://doi.org/10.15332/rl.v0i10.2197>

Avia, M.A. y Vázquez, C. (2018) *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Alianza Editorial.

Bados, A. y García Grau, E. (2010). *La técnica de la reestructuración cognitiva*. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona

Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Calderón Calderón, A. (2024). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual*. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (37), 283–309.

Cortese Mena, I. y Meyer Romero, V. (2024, agosto). *¿Qué entendemos por habilidades socioemocionales y cómo podemos promover su aprendizaje en la escuela?* [Webinar]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2024). *Cómo reconocer nuestras emociones*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/crianza/seguridad-proteccion/como-reconocer-nuestras-emociones>

Fulguez Castro, S. C., Alguacil de Nicolás, M. y Pañellas Valls, M. (2011). La atención emocional y la relación con la autoestima, la autoconfianza y las relaciones con los padres y con los pares: Un estudio en adolescentes españoles y mexicanos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 403–411. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34983239040>

Gobierno Vasco. (s. f.). *Conciencia emocional*. Programa Iceberg. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/adicciones_alcohol_programas/es_def/adjuntos/03.%20Conciencia%20emocional.pdf

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional* (F. Mora y D. González Raga, Trads.). Editorial Kairós. (Trabajo original publicado en 1998)

Guidobono, V. (2021). *El impacto de las emociones en el aprendizaje* [Trabajo académico]. Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Hernández Méndez, G. (2011). *Práctica docente: más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos*. Universidad Veracruzana.

Montagud, N. (2021). *Habilidades socioemocionales: qué son, tipos y ejemplos*. Psicología y Mente. <https://psicologiymente.com/psicologia/habilidades-socioemocionales>

Ordóñez López, A., González Barrón, R., Montoya Castilla, I. y Schoeps, K. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67–74. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.738>

Sadock, B. J., Sadock, V. A., & Ruiz, P. (2015). *Kaplan & Sadock's synopsis of psychiatry: Behavioral sciences/clinical psychiatry* (11th ed.). Wolters Kluwer.

UNESCO. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>

Experiencias del codiseño de programas para la formación docente en la BECENEIMA

Lucrecia Mondragón Sosa ¹
Lydia Román Mondragón ²
Susana Inés León de Jesús ³

Resumen

La formación de maestros en México transita por transformaciones significativas en la construcción de nuevos contenidos educativos. A través de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (2019), se han establecido lineamientos estratégicos para implementar enfoques teóricos, orientaciones metodológicas, así como saberes pedagógicos en el codiseño curricular, a fin de que los docentes desarrollen la diversidad sociocultural, incluyendo contextos espaciales y de temporalidad dinámica en escuelas normales y centros educativos. La estrategia diseñada revaloriza el rol de los docentes como generadores de conocimiento, considerándolos guías para el desarrollo de creatividad, participación responsable, emprendimiento y acción ciudadana con valores cívicos y éticos. Este texto destaca las experiencias resultantes del proceso de apropiación del nuevo enfoque de formación docente y el diseño de programas de estudio vinculados directamente con el codiseño curricular en cada entidad federativa. Los beneficios y dificultades para contextualizar los contenidos de cada Estado y las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) traen,

¹ Maestra en Ciencias de la Educación y Profesora Investigadora de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado "Ignacio Manuel Altamirano". Correo: luckymondragon@gmail.com

² Maestra en Innovación Educativa y Profesora Investigadora de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado "Ignacio Manuel Altamirano". Correo: gro03.lromanm@normales.mx

³ Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional y Profesora Investigadora de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado "Ignacio Manuel Altamirano". Correo: gro03.sleond@normales.mx

en las particularidades estatales, un conjunto de posibilidades para establecer un currículo relevante para las escuelas normales del Estado de Guerrero. El trabajo desarrollado expone las experiencias más importantes para la implementación de los nuevos programas educativos, así como las limitaciones detectadas a nivel territorial. El contenido aplica una línea de acción analítica para registrar puntualmente el proceso de mejora continua, que pretende elevar la efectividad de los procesos de codiseño curricular, con el propósito de aumentar la calidad educativa y formativa.

Palabras Clave: Nueva Escuela Mexicana, Educación contextualizada, Experiencias docentes y Codiseño curricular.

Abstract

Teacher training in Mexico is undergoing significant transformations in the construction of new educational content. Through the National Strategy for the Improvement of Teachers training college (2019), strategic guidelines have been established to implement theoretical approaches, methodological orientations, as well as pedagogical knowledge in the curricular co-design, so that teachers develop sociocultural diversity, including spatial and dynamic temporal contexts in Teachers training colleges and educational centers. The designed strategy revalues the role of teachers as generators of knowledge, considering them guides for the development of creativity, responsible participation, entrepreneurship and citizen action with civic and ethical values. This text highlights the experiences resulting from the process of appropriation of the new approach to teacher training and the design of study programs directly linked to the curricular co-design in each federal entity. The benefits and difficulties of contextualizing the contents of each state and the proposals of the New Mexican School (NEM) bring, in the state's particularities, a set of possibilities to establish a relevant curriculum for the n Teachers training colleges of the State of Guerrero. The developed work exposes the most important experiences for the implementation of the new educational programs, as well as the limitations detected at the territorial level. The content applies an analytical line of action to

punctually record the process of continuous improvement, which aims to increase the effectiveness of the curricular co-design processes, with the purpose of increasing the educational and formative quality.

Keywords: New Mexican School, Contextualized education, Teaching experiences and Curricular co-design.

Introducción

En la actualidad la formación de docentes en México, representa uno de los ejes principales de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales ENMEM (2019), pues se le atribuye el rol activo para la vinculación del conocimiento, los saberes teóricos, prácticos y disciplinares en la formación del alumnado inscrito en los diversos niveles educativos. Por ello, la ENMEM, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los maestros son partícipes en el diseño, organización y operatividad de los planes y programas de estudio, en virtud de que:

«(...) los docentes (son) generadores del conocimiento, guías hacia un camino de oportunidades y orientadores en el desarrollo de la imaginación, de la responsabilidad ciudadana, del emprendimiento y de la cimentación de valores cívicos y éticos. Revalorizar la figura del docente se traduce en mejores escuelas normales con infraestructura idónea, con alumnos cada día mejor formados, con actualización y capacitación permanente para el desarrollo profesional de las maestras y los maestros”. (p. 5).

La ENMEM se caracteriza por la visión de construir, aplicar y dar seguimiento a los programas educativos, pero con la participación proactiva de los docentes, quienes son formados en las escuelas normales, considerando que poseen el dominio de la ciencia educativa, la didáctica y la investigación para la aplicación de sus funciones en los centros de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, (Pérez, 2014) asegura que el proceso global de reformas educativas a nivel mundial y local, durante los últimos

años, da acceso a la promoción exacta de la descentralización, implantando un conjunto de estrategias, programas y procedimientos flexibles para que los sistemas educativos funcionen de la mejor manera sin exigencias de homogeneización que permitan una gestión educativa escolarizada sustentable y sostenible, que enriquezca la adquisición dinámica, significativa de conocimientos, experiencias y prácticas para la vida. Y es en esta vertiente que está enmarcada la NEM en lo concerniente a la formación docente.

La estrategia adoptada en México toma en consideración los perfiles, necesidades y particularidades del contexto educativo en el tejido estructural de la sociedad, a nivel federal, estatal y municipal, por lo que dispuso que el cincuenta por ciento de los programas fueran diseñados por los docentes en cada entidad federativa e institución, otorgando con ello la posibilidad de establecer flexibilidad en el diseño e implementación de la currícula educativa, a fin de afrontar con eficacia la diversidad de contextos de las escuelas normales.

En este sentido, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Guerrero "Ignacio Manuel Altamirano" (BECENEIMA), está siendo activa para concordar con los acuerdos institucionales, ya que aprecia las reformas como una estrategia que pone en alto el papel de las y los profesores en la construcción de un país más consciente, responsable y preparado para afrontar los retos del siglo XXI, teniendo como meta la materialización de programas, contenidos y acciones educativos para el mundo de la vida¹.

¹ El mundo de la vida es definido como un concepto resultante de la fenomenología trascendental, trabajado a profundidad por Alfred Schütz y Jürgen Habermas. Éste, permite entender la dimensión social en la que se construyen marcos referenciales y concretos para la interpretación y acción de las personas en sus distintas realidades sociales. Dicho concepto remite a una serie de procesos individuales y colectivos que posibilitan la comprensión de las formas en que se sustentan, se reproducen y se transforman los estilos de vida y de pensamiento en la vida cotidiana. Rodríguez, A. (1996). El itinerario del concepto de mundo de la vida; de la fenomenología a la teoría de la acción comunicativa, DECS Universidad de Guadalajara, pp. 199-214. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/period/comsoc/pdf/27_1996/199-214.pdf

Entre las implicaciones que tiene esta transformación de forma y fondo se encuentra que, por primera vez, se considera a las escuelas normales entes proactivos que deben contar con condiciones humanas, materiales, técnicas y hasta financieras para hacer frente a las tareas de generación efectiva de sus programas educativos, aplicando la máxima de inscribir sus necesidades y contextos geográficos, socioculturales y económicos.

Tal como fue plasmado en los Acuerdos SEP 2022, las autoridades educativas con la ayuda de expertos en educación asumen que en los Planes y Programas de Estudios de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica:

“(...) se tomará en cuenta aquello que, en su caso, formule la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y serán consideradas las propuestas que se formulen de acuerdo con el contexto de la prestación del servicio educativo y respondan a los enfoques humanista, social, crítico, comunitario e integral de la educación, entre otros, para la recuperación de los saberes locales. En la elaboración de dichos planes y programas de estudio”. (p. 5).

En este capítulo se plasman algunas experiencias vividas como docente adscrita a una institución formadora de maestros, tratando de describir y explicar fortalezas, debilidades, ventajas, desventajas y propuestas para que se originen mecanismos que propicien la participación activa de los docentes de estas instituciones por entidad federativa, con el propósito de dar continuidad y certeza a la formación, actualización y mejora de los planes y programas de estudio.

El texto se divide en cinco aspectos nodales: las disposiciones oficiales en los documentos normativos o marco legal, el fundamento teórico que respalda tales planteamientos, las experiencias vivenciadas en el BECENEIMA, los resultados obtenidos y conclusiones sobre el proceso que se ha seguido en la construcción de codiseño curricular y su concreción en programas educativos.

Marco normativo del codiseño en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

En el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, (SEP, 2019b) hay una puntualización exacta de la trascendencia de la formación de maestros en México con la integración táctica y de aplicabilidad de los requisitos de autonomía curricular, que tiene una segmentación sistémica por niveles educativos y contextual.

Así pues, en dicho documento referencial de uso institucional y nacional se contempla la formación docente, como vértice relevante para que pueda accederse al derecho a que se tenga un sistema de información, capacitación y actualización, teniendo en consideración evaluaciones diagnósticas para hacer posible las metas trazadas por el Sistema Educativo Nacional, tal y como está estipulado en el Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) (2025).

Aunado a lo anterior, se incorpora el tema del codiseño de los programas de estudio, con el objetivo de brindar atención a los requerimientos educativos por región, localidad y contextos históricos, culturales y sociales, que impacten positivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo del modelo establecido en la Ley General de Educación (LGE) (2019).

En el primer nivel del Plan de Estudios arriba citado se asienta la planificación del currículo nacional, el cual está conformado con base en la inclusión de objetivos y perfiles de egreso, así como la trayectoria formativa, la composición de la malla curricular y otras disposiciones normativas. Para el segundo nivel, se vinculó orgánicamente el currículo común por licenciatura, el cual contiene el perfil de los profesionales de la educación, que constituye hasta el cincuenta por ciento de asignaturas de la malla curricular.

Para el tercer nivel se valoró el currículo de la entidad federativa, lo que representa la mitad del número de asignaturas de la malla curricular. El cuarto nivel consideró el currículo de identidad

institucional, que significa la inclusión de 5 a 6 asignaturas con el énfasis puesto en la formación de docentes y, el quinto nivel, resultó un programa de asignaturas que contienen todo lo relacionado con el diseño situacional de los aprendizajes.

En este sentido, los cambios educativos tienen que pasar indiscutiblemente por la planificación y reorganización de todas y cada una de las actividades programáticas de las instituciones normalistas que, a la par, tienen ahora el compromiso de cumplirlas con la misión y visión de formar docentes con alta capacidad para transmitir conocimientos significativos y acordes con los contextos, espaciales, históricos, sociales, culturales y económicos a nivel global, nacional, regional y locales.

Como quedó establecido en el Acuerdo Educativo Nacional, a través de la SEP-ENMEN (2019a), los planes y programas de estudio para la formación de maestros deben ser elaborados desde el contexto de las instituciones y el conocimiento real que los docentes tienen del proceso educativo en sus instituciones de educación normal, haciendo suyo el imperativo de ajustarse a los preceptos del Artículo 25 de la LGE (2019), que subraya que:

“Los planes y programas de estudio de las escuelas normales deben responder, tanto a la necesidad de contar con profesionales para lograr la excelencia en educación, como las condiciones de su entorno para preparar maestras y maestros comprometidos con su comunidad” (p. 12).

Es de esta forma que la normativa está orientada a que los planes, programas y acciones en el campo educativo no solamente tienen que dar respuesta a las necesidades institucionales, sino también a los contextos de ubicación y los requerimientos de docentes, incentivando la participación activa para que exista una investigación focalizada y una política sustentable, pero sobre todo factible para la formación, capacitación y actualización.

Este proceso continuo toma en cuenta la experiencia *in situ* de los docentes en su comunidad escolar y social, propiciando una

discusión racional, objetiva y profesional que dé oportunidad a construir una visión holística e innovadora de la pedagogía y la didáctica. Esto queda aún más de manifiesto en el Artículo 72 de la LGE donde queda debidamente formalizado que los educandos tienen derecho a recibir una educación de excelencia, a ser respetados en su integridad física, psicológica e identitaria.

De acuerdo a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) y en el Plan de Estudio 2022 existe el mandato consensuado y aplicado del codiseño educativo y formativo, que refiere al proceso integral que da pauta a la construcción de los programas analíticos no en las instituciones rectoras de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino en estricto compartimiento con el sector docente en todos los niveles jurisdiccionales.

Los profesionales de la educación se convierten ahora en entes propositivos y coautores de programas educativos y de la propia formación docente, integrando las contextualidades regionales/ locales en el currículo sintético, que resultan necesarios para estar a la altura de los tiempos modernos y lo que necesitan las sociedades y sus personas más allá de los discursos oficiales de cambio para el desarrollo sostenible.

Con esta línea directriz se persigue concretar acciones estratégicas en la formación de docentes, que vayan focalizadas a impactar positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos, adhiriendo las condiciones socioeducativas de los centros escolares, identificando objetivamente la problemática latente para así poder contextualizar y hacer posible la generación y aplicación del codiseño de programas y contenidos.

La SEP (2019b) asegura que el contenido de la NEM contenida en la LGE (2019) es el conjunto estructurado de la visión rectora del Estado mexicano el mejoramiento de la educación mexicana en todos sus niveles, a través de la inclusión orgánica de la formación docente y determinación de nuevas prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que deben ir dirigidas al reforzamiento

educativo de la niñez, la adolescencia y la juventud con principios, valores, conocimientos y destrezas que incidan en los campos de la excelencia, responsabilidad, pluriculturalidad, solidaridad y equidad.

La pretensión institucional es detonar el desarrollo nacional y potenciar al máximo los conocimientos, experiencias, capacidades y certificación de competencias de las personas comprendidas en el rango de edad de los 3 a los 23 años, dando admisión a las nuevas condiciones socioculturales, políticas, económicas-productivas y de servicios, que estén presentes en las comunidades rurales y urbanas del país. en este apartado se valoriza el rol de las y los docentes no solamente con estímulos, sino con la reestructuración formativa en las escuelas normales para incentivar el progreso profesional tanto en su ingreso, permanencia, promoción, reconocimiento y retiro.

En este sentido las y los maestros no son entes abstractos, sino de carne y hueso que requieren de procesos de desarrollo pedagógico-didáctico, modelos de actualización y capacitación para generar un currículo integrado y factible de ser reproducido en las experiencias docentes con el objetivo de que el alumnado de las diferentes regiones de México cuente con todos los elementos educativos que sean significativos y útiles para comprender, actuar, resolver y transformar los entornos naturales y sociales.

En este imperativo normativo de la LGE y de lo dispuesto en el capítulo relativo a la NEM resalta la jerarquía del diseño coordinado de los programas formativos y de enseñanza-aprendizaje para que no sean dictados desde una posición centralista, sino que emanen del trabajo de diagnóstico, evaluación y sistematización pedagógica para diseñar, organizar, poner en funcionamiento y evaluar las estrategias teóricas, metodológicas y prácticas del currículo, a fin de aguilatar la experiencia de las y los maestros.

Asimismo, se agrega todo lo concerniente a la incorporación de contenidos que motiven la concientización, responsabilidad

y compromiso de todos los miembros de las comunidades escolares; el fomento de un proceso colaborativo y proactivo con la sociedad; la potenciación de la autonomía en el aprendizaje del alumnado y, la contextualización de los programas y las actividades educativas con los entornos de vida, tanto de los estudiantes como del profesorado y las autoridades.

Fundamento teórico que respaldan el codiseño de programas en las escuelas normales

Para Mapén (2024), el nuevo modelo pedagógico en México está colocado en las particularidades rectoras de la NEM para realizar el cambio curricular en la educación, con el propósito estructurar la mejora continua, tanto en directivos, docentes y alumnos en un ambiente que despliegue un pensamiento analítico y consciente, que tenga como meta la transformación y crecimiento de sociedades cooperativas para alcanzar bienestar socioeconómico, prácticas de valores éticos contra todo tipo de discriminación y violencia y la consolidación de interrelaciones que integren los derechos fundamentales y humanos con una visión que trascienda lo puramente laboral e individualista.

De esta forma el codiseño de los programas de estudio y los formativos es un elemento constitutivo de la educación en México, que está inmerso en las directrices estipuladas en la NEM para que todos los integrantes de las comunidades educativas estén inmiscuidos en una dinámica de reciprocidad, admitiendo los avances disciplinares en la esfera educativa y didáctica con los contextos intrínsecos de la realidad del país, región, estado y localidad, los cuales pueden ser convenidos para desarrollar una eficaz adaptación de contenidos curriculares, tal y como es reconocido en el Artículo 23 de la LGE, que remarca una óptica social, humanista-sensible, crítica, comunitaria y resolutive, bajo la premisa de reunir saberes universales, nacionales y los que se dan a ras de piso en entidades, poblaciones y ciudades.

Un fundamento teórico-conceptual para el mejor entendimiento del codiseño curricular y de programas educativos en la formación y la enseñanza-aprendizaje se encuentra en la

explicación de Pérez, A. y Ramírez, C. (2023), quienes retrotraen a Gimeno (2010), sobre el abordaje del currículum educativo como una manifestación concreta de la planificación en una institución escolar, la cual se devuelve a la realidad por medio de determinadas condiciones materiales existentes en un territorio (sociales, comunitarias, económicas, etc.), las cuales definen los objetivos y alcances de su proceder y viabilidad.

En este estado de la cuestión teórica, el estudio sobre educación y codiseño curricular de Acosta et al. (2025) visibiliza el planteamiento del Marco Curricular y Plan de Estudios 2022, subrayando la perspectiva educativa propuesta por Franklin Bobbit que desde la segunda mitad del siglo XX está concentrada en admitir que el currículo tiene que concebir, integrar, normar y poner en marcha una estructuración educativa y formativa estratégica y funcional -a corto y largo plazo- para dar respuestas eficaces a las necesidades de la población escolarizada, tomando en consideración las capacidades, actitudes, habilidades, conocimientos, prácticas y potencialidades que resultan indispensables para solventar las necesidades sociales, culturales y económicas de una nación.

El trabajo investigativo de Vidaña (2024), resalta las aportaciones de Dewey (1998) y Schön (1998), quienes hacen hincapié en las implicaciones y significancia de la experiencia docente como ejercicio real para comprender el contexto y el desenvolvimiento histórico de los educandos y docentes. Asimismo, se recuperan los planteamientos de Perrenoud (2004 y 2011) y Domingo (2013), que sirven para entender la complejidad integradora del pensamiento y la acción compleja del ejercicio de la docencia.

En el caso de Perrenoud se subraya que los docentes, al bordar el diseño curricular y de formación educativa desde una postura reflexiva-analítica, no tan sólo toman distancia de las prácticas que desarrolla en la cotidianidad, sino que tiene la posibilidad real de identificar los recursos pertinentes que posee y materializa para solucionar las situaciones prevalecientes en su entorno, lo que coadyuva a que su quehacer educativo movilice distintos

tipos de saberes teóricos y prácticos en sus centros escolares, concientizando su hacer pedagógico para mejorarlo por medio de un integrador, comprometido, continuo, contextualizado y colaborativo.

Esta ubicación teórica coadyuva a que los profesionales de la educación contextualicen sus actuaciones pedagógicas e instrumentales derivadas de la organización curricular y programas. De esta manera los docentes actúen desde un posicionamiento contextual que integre lo ético, moral y social en la transmisión y construcción de saberes, que tengan impacto en su realidad, más allá de pretensiones generales, situando su proceder en el medio donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aquí, cabe retrotraer la visión teórica de Freire (1999), quien reafirma la determinación de que es prioritario incorporar la reflexión crítica en la educación, una que tenga que ver con la relación del trabajo de los docentes con sus entornos, a efecto de poner en operación y contribuir en el diseño del currículo, que sea clave para su formación, dejando lo puramente teórico, que es “palabrería” para pasar a lo práctico y a lo significativo que deje el umbral de activismos fuera del contexto pedagógico y social.

Con este bagaje teórico es como puede materializarse la estrategia de codiseño curricular, pues como puntualiza González-Isidro (2024), la política educativa del gobierno mexicano en los últimos seis años ha intentado acercarse a la voz de la sociedad, propiciando la generación de mecanismos que agrupen orgánicamente los esfuerzos del magisterio para el diseño curricular compartido e integral, donde haya cabida a esquemas y dinámicas para el diseño del currículo y de ahí disgregarse a los planes de estudio con perspectivas interculturales, responsables, conscientes y comunitarias.

Con ello, se está asegurando la sustentabilidad y fiabilidad de la formación de cuadros docentes y la transformación efectiva

del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de dar un completo significado, utilidad y aplicabilidad a la educación que reciben los estudiantes, considerando los diversos contextos y situaciones. Lo que significa que el codiseño curricular es un constructo social, gremial y curricular, que sirve para producir saberes y prácticas y no solamente reproducir conocimientos para cumplir con convencionalismos socioeconómicos, políticos y jurídicos, dictados por los centros de poder globalizados con una ideología neoliberal.¹

Experiencias vivenciadas en la BECENEIMA sobre codiseño curricular

El proceso para el codiseño de programas educativos en las escuelas normales se inició en septiembre de 2021, a partir de los acuerdos alcanzados en el Congreso Nacional efectuado para dar comienzo al proceso nacional de codiseño curricular en el marco de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales.

Este evento tuvo la asistencia de docentes representantes de las escuelas normales de México, que tuvieron la consigna de trabajar en la generación de un diagnóstico general, para proponer las estrategias a desarrollar en materia de codiseño curricular y programas de estudio formativo, teniendo consigo una serie de propuestas generadas en foros institucionales a nivel estatal y local.

¹ La globalización es la fase del sistema capitalista que involucra el diseño de estructuras económicas y financieras que deben responder a la óptica del mercado internacional, donde no hay cupo para nacionalismos ni proteccionismos. Todo es un entramado de códigos, normas y operaciones que tienden a concentrar al capital como un todo donde los países desarrollados se llevan casi la totalidad del "pastel" social, económico, cultural y político.

Como asegura Rivero (2013), retomando la idea de Anderson (2006), el sistema capitalista se proclama en una ideología individualista, abstracta, de ultra acumulación de capitales, que es la única meta del desarrollo humano y social con base en la construcción, reproducción y fortalecimiento de un orden supremo basado en el libre mercado, más allá del cual no se puede imaginar ninguna mejora sustancial.

Para noviembre de ese año, la BECENEIMA organizó una reunión donde participaron directivos, docentes y personal administrativo para dar inicio a los trabajos de codiseño de los programas educativos que deben ser instrumentados en el estado de Guerrero. En dicha reunión se llevó a cabo la identificación de lo que es y debiera ser la Escuela Normal, así como cuál tiene que ser el perfil de los egresados de las diferentes licenciaturas que se ofertan en la institución.

En la búsqueda de consensos se plantearon interrogantes para orientar los trabajos de planificación del codiseño curricular, entre las que destacaron: ¿Qué rasgos del perfil de egreso son vigentes y/o pertinentes para considerar en el rediseño del programa de estudios? Después de una provechosa discusión sobre este tópico se llegó a la conclusión de incorporar los rasgos efectivos tomados del Plan 2018 en el Plan 2021, tales como:

- 1) Usar el pensamiento crítico, reflexivo y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones en el renglón educativo;
- 2) Que persista el aprendizaje autónomo y permanente;
- 3) Que siga existiendo la colaboración entre directivos, profesores, administrativos y alumnos para que haya generación de proyectos innovadores en el terreno pedagógico con impacto social;
- 4) Actuar con alto sentido ético y profesional.
- 5) Aplicar habilidades comunicativas en diversos contextos (en la escuela, aulas y comunidades);
- 6) Emplear las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- 7) Identificar los obstáculos persistentes para el correcto proceso de aprendizaje, integrando al alumnado con discapacidad o trastornos (TEA y TDAH), así como con dificultades severas de aprendizaje, conductuales o comunicativas. Se asumió la participación de alumnos con aptitudes sobresalientes, a fin de promover su desarrollo cognitivo, práctico y socioemocional;

- 8) Tener conocimiento y aplicar el el plan y programas de estudio de educación básica para contribuir al pleno desarrollo de las capacidades de todas y todos los alumnos;
- 9) Desarrollar estrategias de apoyo para favorecer la equidad e inclusión del alumnado en la educación básica.
- 10) Diseñar ajustes razonables para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades específicas de las y los estudiantes y sus entornos de vida, dando continuidad a la operación del plan y programas de estudio;
- 11) Emplear la evaluación formativa como recurso estratégico para mejorar los aprendizajes de los alumnos y favorecer la inclusión educativa en la escuela, el aula y la sociedad;
- 12) Integrar recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica profesional de los docentes;
- 13) Que la actuación docente se haga de manera ética y crítica ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, y
- 14) Colaborar con la comunidad escolar, orientar a los padres de familia, autoridades y docentes, favoreciendo con ello el proceso de aprendizaje, la participación y la inclusión de todos los alumnos en el contexto escolar y social.

Con tales apartados estratégicos se llegó al consenso de iniciar con el estudio para buscar la factibilidad de adecuar el currículo a las nuevas exigencias y condiciones sociales, económicas, culturales y políticas que se viven en la modernidad; consolidar la evaluación formativa, tanto de los profesores como del alumnado; ajustar las necesidades educativas globales a los verdaderos requerimientos específicos por escuela, estado y municipalidad, así como cambiar el término "necesidades aprendizaje" por el de "barreras para el aprendizaje y la participación".

En esta dinámica participativa se consideró poner énfasis en la equidad, la conciencia crítica, reflexiva y la vinculación de la educación y sus miembros en las comunidades, toda vez que los docentes en formación tienen que ser promotores directos de la igualdad de oportunidades; el desarrollo personal en

condiciones similares; la investigación educativa; idear soluciones fundamentadas a la problemática que se dé en la comunidad escolar y social; el fomento de valores y principios éticos sustentados en el marco legal de la educación para todos y, la construcción de una interacción convivencial que permita la aparición del respeto a la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género.

Con relación a la generación de mejores planes, que integren interrelaciones integrales se consideró la necesidad y urgencia de reforzar la participación de la escuela y todos sus miembros en redes de colaboración con instituciones, padres de familia y expertos en educación y disciplinas científicas sociales; propiciar la atención multidisciplinar y equitativa; promover la conciencia ecológica y el cuidado del medio ambiente, así como la participación en el rescate de la biodiversidad, el uso consciente de los recursos naturales para su preservación y desarrollar la conciencia global para la preservación de la especie humana, mejorando, de manera horizontal la agenda de políticas públicas. Lo descrito sirvió como plataforma para que un nutrido grupo de docentes y alumnos trasladaran las propuestas en una reunión de carácter estatal en la ciudad de Chilpancingo, Guerrero, seleccionando a un representante por cada licenciatura para formar parte de la delegación nacional de las escuelas, a efecto de exponer los consensos y lograr una colaboración en el diseño curricular de los programas nacionales.

En el periodo comprendido de marzo a agosto de 2022 se desarrolló la malla curricular común de las licenciaturas, incorporando los acuerdos y criterios para el desarrollo de ésta, que tuvieron el imperativo de establecer un tejido estructurado de los posicionamientos estatales, dando como resultado que los programas nacionales del primer semestre, fueran diseñados por maestras y maestros de las escuelas normales y los especialistas en diseño curricular.

A finales del mes de agosto de ese año se presentaron los programas en todas las instituciones del país y durante el

periodo septiembre 2022 a enero 2023 se dio continuidad a los trabajos nacionales para que durante el segundo semestre de este último año pudieran ser presentados en tiempo y forma. Para el mes de enero de 2024, quedaron en firme los diseños de los programas del tercer y cuarto semestre en lo concerniente a la malla curricular flexible a nivel nacional y de algunos de cursos estatales. A partir de febrero de este año pudo constatarse que los cursos de flexibilidad curricular estuvieron a cargo de las instituciones normalistas.

Del equipo colaborador se designó a una colega como Delegada Nacional de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE), asumiendo el compromiso de representar a la institución y al estado de Guerrero en los trabajos de codiseño curricular nacional y estatal, lo cual fue y sigue siendo un reto enorme, en virtud de que en ningún otro tiempo los docentes habían sido partícipes en forma por demás activa y comprometida con la hechura de la estrategia que consolida el codiseño de los programas de estudio, lo cual ha implicado desafíos académicos, sobre todo cuando se acepta el reto personal y colectivo de actualizarse en diversos temas pedagógicos y didácticos.

Los resultados obtenidos

El logro más trascendental alcanzado en este ejercicio fue el involucramiento de todos los miembros de la BECENEIMA y las escuelas normales mexicanas, pues esto inicia la dinámica de participación activa, analítica, crítica, propositiva y responsable para incidir en el diseño, organización y aplicación efectiva del currículo educativo, tanto lo que tenga que ver con la formación docente como el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, se propició que en los programas de estudios de la institución normal y su flexibilidad curricular estuviera presente la interacción de autoridades institucionales de los tres niveles de gobierno, directivos, docentes, administrativos y alumnos. Sin embargo, cabe puntualizar que no existió una respuesta al ciento por ciento del personal académico: del 50% del currículo estatal e institucional se alcanzó a diseñar solamente el 35%.

No obstante, la importancia de este cambio en la conformación del codiseño curricular, un número no extendido de docentes del estado de Guerrero fueron los que dieron atención y seguimiento a las tareas encomendadas: las comunidades de las diferentes escuelas normales participaron no como se esperaba, debido a que se pretendía involucrar a la totalidad de docentes en estas tareas, pero sólo fue un 45% del total que participó.

Y aunque los logros parezcan de corto alcance, lo cierto es que los avances resultantes contribuyen a robustecer la estrategia formativa y educacional y llevarla a la consecución de una estructura sólida y sostenible. En la *praxis*, mucha inactividad se debe a la carencia de saberes teóricos, metodológicos y prácticos de un gran número de profesores, lo que puso en relieve una serie de limitaciones para que la comunidad de las normales, alumnos y sociedad puedan estar inmersos en las actividades de diseño curricular.

Es menester hacer una crítica y autocrítica de que no hubo una correcta organización institucional para realizar las actividades de diagnóstico, análisis y proposiciones y por ello no existió el incentivo correcto para darle la importancia, atención y seguimiento a los trabajos que, afortunadamente se continúan haciendo en las labores de planificación y las que se efectúan en el aula. Finalmente, es preciso manifestar que durante los trabajos propios de la escuela normal y a nivel general, hubo cargas excesivas en algunos profesores y un limitado reconocimiento al esfuerzo, lo cual suscitó una inadecuada disposición para colaborar en equipo y persistir en las tareas de codiseño curricular.

Conclusiones

Es indudable que las instituciones educativas, docentes, alumnos y la sociedad están frente a una gran oportunidad para materializar la transformación profunda del diseño curricular para la formación de maestros en México. Dicha estrategia no se trata de una política de Estado para remediar, sino para implementar una visión participativa, que permite la colaboración profesional, social y sensible de todos los involucrados en el renglón formativo y educacional.

Los involucrados, principalmente las autoridades y los docentes del país no pueden seguir estando en el eje del cumplimiento formal, sino en la óptica de maximizar la educación de millones de niñas, niños y jóvenes, lo cual se va a traducir en la construcción de una nación más consciente, responsable y proactiva para definir nuevos rumbos de bienestar.

Independientemente de los ritmos oficiales, de la reconversión de las acciones que tienen que adoptar las instituciones escolares, los docentes y estudiantes en cuanto a formación y concreción del currículo en todo el territorio nacional, lo importante es poner manos a la obra para incluir orgánicamente todas las ideas, recomendaciones, proposiciones y experiencias de quienes integran las comunidades educativas.

También tienen que integrarse las voces de estudiantes, expertos en la materia, autoridades federales, estatales y municipales, padres de familia y la sociedad civil, organizada y no, con el objetivo de afianzar la formación magisterial y la participación de las comunidades en la educación, porque son las mujeres y hombres de todas las edades las que serán beneficiadas con el amplio sentido contextual del currículo y los programas de estudio, los cuales tendrán presente las necesidades y condiciones reales que se viven en las diversas interrelaciones socioeconómicas, culturales y económicas.

Con base en los logros obtenidos, lo que toca hacer es seguir promoviendo la participación activa y comprometida de los docentes, directivos y de la comunidad donde están asentadas las escuelas, a fin de que esta dinámica colaborativa se extienda como directriz comprometida y responsable para fomentar cambios relevantes en los contenidos, formas estructurales y la operatividad de la currícula educativa.

Referencias bibliográficas

Acosta, S. et al. (2025). Desafíos ante el diseño y co-diseño curricular del programa analítico desde la mirada de Directivos del nivel Preescolar. *Emergentes Revista Científica*, 5(1), 88–109. <https://doi.org/10.60112/erc.v5i1.305>

Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas, efectuado del 25 y 26 de octubre Puebla, Puebla 2019. México. Recuperado de https://www.siben.sep.gob.mx/congreso_nacionalen/

Fernández, M. (1998). La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula. Análisis de la práctica. Editorial Siglo XXI, España.

Gómez S. (2011). Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño. Tesis doctoral. Universidad de Lleida, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=101174>

González-Isidro, S. (2024). Los docentes ante el codiseño curricular en Educación Normal. *Revista de Investigación Educativa RedCA*, Volumen 7, Número 19, (junio-septiembre 2024), Universidad Autónoma del Estado de México, pp.187-205. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/22046/17784>

Imbernon, F. et al. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, Número 41, julio-diciembre, 2013, pp. 1-12. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.

Innovación docente y transformación de las prácticas pedagógicas para la mejora de la calidad educativa. Caso Universidad Veracruzana

Roberto Lara Domínguez ¹

Resumen

Este capítulo analiza la relación entre innovación docente, transformación de las prácticas pedagógicas y mejora de la calidad educativa en educación superior, a partir de un estudio cualitativo realizado en la Universidad Veracruzana (Región Xalapa). Con inspiración etnometodológica y narrativa biográfica, se aplicaron entrevistas en profundidad a trece docentes de las cinco áreas académicas; los discursos se procesaron mediante análisis estructural con apoyo de Atlas.ti. Los hallazgos ubican la innovación como respuesta situada y cotidiana a la complejidad del aula y la motivación estudiantil, movilizada por cuatro factores: a) motivar, b) atender situaciones emergentes, c) satisfacer necesidades de aprendizaje y d) autorreflexión profesional. Se identifican competencias transversales (adaptación al cambio, creatividad situada, pensamiento flexible e improvisación consciente) y la gestión universitaria como condición que puede habilitar o restringir la innovación. La transformación de la práctica se expresa en rediseños sistemáticos, prototipado didáctico y desplazamiento hacia roles de facilitación y cocreación, con énfasis evaluativo y relacional. Las mejoras se concentran en prácticas situadas, uso intencional de tecnologías y evaluación para el aprendizaje (proyectos integradores y coevaluación). Se discute la tensión entre estándares de calidad y burocratización, y se propone institucionalizar una cultura de innovación que proteja el juicio pedagógico y escale prácticas con pertinencia contextual.

¹ Doctor en Educación y Docente en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana. <https://orcid.org/0000-0002-3277-2748>. Correo: roberlara@uv.mx

Palabras clave: Innovación docente; Educación superior; Práctica pedagógica; Calidad educativa; Universidad Veracruzana.

Abstract

This chapter analyzes the relationship between teaching innovation, transformation of pedagogical practices and improvement of educational quality in higher education, based on a qualitative study carried out at the University of Veracruz (Xalapa Region). With ethnomethodological inspiration and biographical narrative, in-depth interviews were applied to thirteen teachers from the five academic areas; the discourses were processed through structural analysis with the support of Atlas.ti. The findings situate innovation as a situated and everyday response to the complexity of the classroom and student motivation, mobilized by four factors: a) motivating, b) addressing emerging situations, c) satisfying learning needs, and d) professional self-reflection. Transversal competencies (adaptation to change, situated creativity, flexible thinking and conscious improvisation) and university management are identified as a condition that can enable or restrict innovation. The transformation of practice is expressed in systematic redesigns, didactic prototyping and displacement towards roles of facilitation and co-creation, with an evaluative and relational emphasis. Improvements focus on situated practices, intentional use of technologies, and assessment for learning (integrative projects and co-assessment). The tension between quality standards and bureaucratization is discussed, and it is proposed to institutionalize a culture of innovation that protects pedagogical judgment and scales practices with contextual relevance.

Keywords: Teaching innovation; Higher education; Pedagogical practice; Educational quality; Universidad Veracruzana.

Introducción

La calidad educativa se ha consolidado como el eje que guía el desarrollo de los sistemas educativos. Esta no es ajena a la universidad y a los esfuerzos que aplica por medio de la gestión o el desarrollo curricular para el logro de los objetivos educativos.

Sin embargo, sus resultados, suelen estar vinculados con la calidad de la enseñanza y, por ende, con las prácticas pedagógicas; no como único factor, pero sí como uno de los más relevantes. Es decir, en gran medida, el alcance o no de la calidad educativa, depende de la efectividad docente para lograr aprendizajes.

Este documento se coloca en la relación que existe entre la calidad educativa y la calidad de la enseñanza, reconociendo el valor de la docencia en el logro de la calidad en el contexto de la universidad; pero cuestiona la superficialidad desde la que se comprende y sostiene. Así, la idea central del texto es que la calidad de la enseñanza depende de procesos complejos y profundos de innovación docente que permiten la transformación de las prácticas pedagógicas en beneficio de la calidad educativa universitaria.

La calidad educativa es un concepto en constante transformación y adaptación, Sin embargo, en la actualidad, con el reconocimiento de la educación como un derecho y bien público se concibe como una regulación eficaz para lograr la equidad, la igualdad, el aprendizaje y la mejora continua de la universidad con responsabilidad social (Didou, 2023; Hernández y Hernández, 2023; López, 2017). Otro componente de su definición se encuentra en que se considera una vía para garantizar la mejora continua de la educación desde la eficiencia de los procesos de gestión y la eficacia de los resultados (Arjona-Granados et al., 2022; Montesinos-González, 2022); también, su vinculación con la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Baltodano y Leyva, 2023).

Es decir, la calidad educativa coloca al centro la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Sin embargo, reconoce como un factor determinante a la docencia y la didáctica (Polanco-Bueno et al., 2021). De ahí que se fomenten acciones relacionadas con la evaluación, formación o capacitación docente para empujar la mejora continua de las prácticas pedagógicas, la innovación educativa o la atención a problemas educativos (SEP, 2023) y con ello garantizar la calidad educativa (Escalona et al., 2022).

La premisa es sencilla, la calidad educativa depende del logro de aprendizajes en las instituciones de educación superior (IES). Las y los docentes definen esos logros; por lo tanto, las acciones tendrían que enfocarse en mejorar las competencias docentes que se traduce en diseños instruccionales efectivos (Escalona et al., 2022), estrategias de evaluación pertinentes y objetivas (Ruiz y Danielli, 2024) y procesos constantes de innovación educativa (Polanco-Bueno et al., 2021). Es decir, mejorar la docencia significa mejorar el desempeño institucional y elevar la calidad educativa universitaria.

Es a este proceso de mejora continua del profesorado y sus prácticas pedagógicas que se le denomina innovación docente. Esto permite afirmar que la calidad educativa, al depender de la calidad de las prácticas pedagógicas, lo hace también de los procesos de innovación docentes. Así, la necesidad de fomentar prácticas pedagógicas creativas y creadoras, no es algo nuevo, se trata de una demanda que se empareja a la necesidad de cambio y adaptación constante de la universidad a los contextos en los que sitúa (Faure et al., 1973).

Las prácticas pedagógicas innovadoras se entienden como la capacidad del profesorado para convertir los procesos de enseñanza y aprendizaje sin apego a modelos tradicionales e institucionalizados de formación. Éstas colocan al centro el logro de aprendizajes y utilizando métodos de enseñanza transformadores, con propuestas didácticas basadas en la innovación (Delors et al., 1996; González y Triviño, 2018; UNESCO, 2016, 2018). Por lo tanto, el y la docente requieren ser concebidos como agentes de cambio con el potencial para repensar, reconstruir concepciones, escenarios, roles y funciones de su contexto (Aguilar et al., 2019).

Sin embargo, una práctica pedagógica innovadora no puede igualarse con el concepto de innovación docente. La innovación docente implica un proceso personal de transformación del o la docente, pues implica su capacidad para mejorar procesos formativos, por medio de la reflexión sobre su actuar, conscientes

de su realidad dentro y fuera del aula, y con replanteamientos constantes de la docencia y su forma de entender (Martín y Barba, 2016; Zavala-Guirado et al., 2019).

La innovación docente requiere intencionalidad en el propio aprendizaje sobre los actos de enseñanza que se realizan. No es un cambio superficial de la práctica pedagógica, sino que implica una transformación de lo que es ser docente y de la persona que es docente (Barzabal, 2018; Brady, 2020). Esto es un acto complejo que resulta de la coyuntura de distintas dimensiones de la práctica pedagógica (Hernández, 2011). Es decir, la innovación docente precede a la innovación de las prácticas pedagógicas y, por consecuencia, se convierte en elemento que incide en la calidad educativa universitaria.

Ahora, se considera que, si la innovación docente es, primero, un proceso personal y, después la transformación de la práctica, la mejor construcción de competencias docentes no es suficiente para activarla, por lo menos no desde la mirada de la mejora de las habilidades didácticas del profesorado. La innovación docente, entonces, tendría que incidir en quien el docente es y la manera en que se concibe como tal; lo que, de entrada, significaría la necesidad de repensar la relación calidad-docencia con enfoque crítico y complejo.

Así, el presente tópico de investigación parte del problema del desconocimiento sobre las experiencias de innovación docente en la Universidad Veracruzana (UV), región Xalapa y en el nivel licenciatura; sus alcances e incidencias en las prácticas pedagógicas. Cabe señalar que la UV tiene presencia en cinco regiones del estado de Veracruz, pero es Xalapa la que concentra sus mayores actividades académicas. Además, cuenta con 200 licenciaturas que se clasifican en áreas académicas: Artes, ciencias biológicas-agropecuarias, de la salud, económico-administrativa, humanidades y técnica.

Por otro lado, el texto tiene por objetivo reportar los resultados de una investigación sobre la comprensión del proceso de

innovación docente en la UV, región Xalapa y entre profesores que imparten clases en las cinco áreas académicas de la universidad, los elementos que son percibidos por el profesorado para llevarla a cabo, la trascendencia que identifican en la transformación de sus prácticas docentes y sus efectos en la mejora de la calidad educativa o de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Abordajes sobre la innovación docente en educación superior

La innovación docente suele definirse en la literatura especializada en dos sentidos: a) como transformación de las prácticas pedagógicas y b) como sinónimo de innovación educativa, esta con mayor presencia en el contexto español. Esta doble acepción, requiere que este documento delimite el foco en la práctica pedagógica universitaria, entendida como la acción en la que se materializa la innovación y en la calidad educativa como resultado institucional observable. Bajo esta perspectiva, se asume a la innovación docente como un proceso personal, situado y multidimensional, implicando cambios en las prácticas, más allá de la mera adquisición de habilidades técnicas (Fernández y Madinabeitia, 2020; Parra y Galindo, 2016).

Se encontró que la innovación educativa es abordada, principalmente, por dos enfoques teóricos; por un lado los análisis sustentados en la complejidad (influencias de Morin); y por otro, los basados en la teoría crítica (Lipman y corrientes afines). Además, suelen cuestionar las motivaciones, alcances y consecuencias de la innovación en la universidad. Señalan que la transformación docente debe reconocer la multiplicidad de dimensiones del ser docentes y su relación con el estudiantado y la universidad, evitando reduccionismos (Peña, 2018).

En paralelo, la literatura advierte que la universidad tiende a preservar el *estatus quo*, privilegiando modas pedagógicas y adecuaciones tecnológicas, pero desatiende problemas emergentes, lo que cuestiona su pertinencia y sentido público (Sancho-Gil, 2018). Por lo que, las recomendaciones se dirigen a colocar el cambio como eje de la toma de decisiones, ubicando al

centro de las acciones de gestión universitaria cuestionamientos como: ¿quiénes son los docentes y estudiantes?, ¿o cómo se aprende en los contextos contemporáneos (Peña, 2018; Sancho-Gil, 2018).

Ahora, la evidencia que arrojan las investigaciones que abordan a la innovación docente coinciden en que los elementos del proceso son: a) Autorreflexión sistemática del profesorado y b) condiciones contextuales que definen las decisiones pedagógicas (Fernández y Madinabeitia, 2020; Parra y Galindo, 2016; Torres et al., 2020). Esto se envuelve en la complejidad de las prácticas, pues la y el docente deciden a partir de sus preconcepciones y juicios, por lo que otro elemento sería c) la evaluación en sus modalidades de auto y coevaluación para abrir espacios críticos (Pascual-Arias et al., 2019; Torres et al., 2020). Finalmente, d) la construcción de saberes pedagógicos que les permitan interpretar experiencias y vivencias para cuestionar y transformar sus propias prácticas (Villalpando et al., 2020).

Esto es reforzado por Montes-Miranda et al. (2020) quienes afirman que la evidencia subraya que la innovación docente es resultado de la reflexión y del aprendizaje sobre la propia práctica. Por lo tanto, no se sostiene que los programas y proyectos habilitantes sean suficientes para orientar la transformación del profesorado, sus prácticas y, por ende, el logro de la calidad educativa universitaria (Sánchez y Suárez, 2019).

Así, las evidencias sostienen que existen factores determinantes en el logro de la innovación docente: a) Colaboración académica como mecanismo para movilizar la reflexión y transformación (Montes-Miranda et al., 2020; Sánchez y Suárez, 2019); b) conocimiento docente con rasgos de globalidad y transferibilidad; c) eliminación de barreras para la divulgación de innovaciones, desplazando el énfasis en novedades; y d) la formación docente flexibles, creativos e innovadores (Fidalgo-Blanco, et al., 2019). El mismo autor, defiende que estos son los requisitos para lograr una cultura institucional de innovación que impacte efectivamente en la calidad educativa.

Los hallazgos son consistentes, la innovación docente habilita nuevas conceptualizaciones, metodologías de enseñanza, y anticipa la transformación de la práctica (Martínez-Sanahuja, 2019). Además, Feixas y Zellweger (2019), respecto a las y los docentes, afirman que activa transformaciones en dos sentidos: a) la del docente como persona, que se traduce en cambios en su práctica y b) en el aprendizaje del estudiantado, pues él o la docente actúan como agentes transformadores reales.

Finalmente, se identificó una tensión que se relaciona con la búsqueda de la calidad educativa universitaria mediante dispositivos regulatorios que colocan las prácticas pedagógicas en actividades prescritas e interdependientes que estacan los procesos de innovación docente e inhiben la transformación (Fernández y Madinabeitia, 2020). Los mismos autores sostienen que la crítica no niega la necesidad de estándares, pero advierten que su formalización burocratizada puede desplazar al juicio pedagógico y la capacidad de innovación docente, afectando su capacidad de mejora sobre la práctica.

Metodología

La investigación que se reporta es un estudio de campo, analítico y con alcance explicativo. Además, se clasifica en el enfoque cualitativo (Balcázar et al., 2013; Cerrón, 2019; Cueto, 2020). La metodología utilizada es de inspiración etnometodológica (Garfinkel, 1996), pues su intención fue acercarse a los conocimientos que rondan las prácticas pedagógicas, con el objetivo de aprender de ellas para explicarlas. En la educación, permite indagar en las creencias, sentimientos y necesidades de las personas participantes, en este caso, docentes (Hernández et al., 2019).

La etnometodología educativa se complementó con la investigación narrativa biográfica (INB) que se concentra en la construcción de historias de vida; para este trabajo, de las experiencias de las y los docentes, sus prácticas pedagógicas y los procesos de innovación (Mangione, 2023; Morales y Taborda, 2021). Para esto, se utilizó la entrevista a profundidad y una

guía de entrevista que se aplicó a trece profesores (as) de la UV, muestra distribuida entre las cinco áreas académicas de la universidad.

Posteriormente, se realizó el análisis de los discursos con base en el análisis estructural (Taylor y Bogdan, 2009), buscando coincidencias y disidencias hasta el punto de saturación. El procesamiento de los resultados que se reportan se realizó con base en la categoría analítica innovación docente y las subcategorías: a) Autorreflexión, b) autoevaluación, c) aprendizaje autónomo y d) transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y con apoyo del software Atlas.ti.

La innovación docente en la Universidad Veracruzana

Los discursos recuperados sitúan a la innovación docente como una respuesta situada y cotidiana frente a la complejidad de las interacciones en el aula (Michavila, 2009), la motivación del estudiante y la emergencia de problemas concretos de enseñanza y aprendizaje (Barreto y Petit, 2017; Carbonell, 2003; Díaz-Barriga, 2012).

Las y los docentes coinciden en que cuatro factores motivan sus procesos de innovación: a) Motivar, b) responder a situaciones emergentes, c) satisfacer necesidades de aprendizaje y d) la autorreflexión profesional. “Trato de ir rascándole para mantenerlos enganchados” (FAMD3, comunicación personal, 2024), que sintetiza la vigilancia permanente sobre el clima de la clase y las decisiones didácticas.

La innovación es concebida como un dispositivo emocional y adaptativo, pues la efectividad es una preocupación constante del profesorado; así el entusiasmo, incertidumbre y cuestionamiento sobre la propia práctica son motivaciones constantes para el cambio. “Llegué a cuestionar si era yo el que estaba mal... ¿Soy mal maestro?” (JMVE5, comunicación personal, 2024). Esta autorregulación, lejos de inmovilizar, hace posibles ajustes a las prácticas pedagógicas “Para estar en conexión con el grupo” (AEUC8, comunicación personal, 2024), reforzando la idea de la

innovación como un proceso de adaptación constante y en tiempo real (Álvarez-Álvarez, 2015; Pizzolitto y Macchiarola, 2015).

Se encontró que las y los entrevistados enfatizan competencias transversales que sostienen la innovación docente: la adaptación al cambio (Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce, García-Peñalvo, et al., 2019), creatividad situada (Montes-Miranda et al., 2020; Pérez-Ortega, 2017), pensamiento flexible (Morin, 2011) y la improvisación como creación consciente (Pérez y Martínez, 2020). “Se me ocurren cosas al momento” (EJCM10, comunicación personal, 2024) y “La improvisación me ha permitido elaborar dinámicas que no tenía pensadas” (JMVE5, comunicación personal, 2024), revelan una práctica que integra anticipación y ajustes espontáneos dentro de marcos de autoevaluación.

Otro hallazgo relevante es que el profesorado identifica a la gestión universitaria como un agente que condiciona o fomenta la innovación. Ésta se refleja desde la asignación de espacios, horarios, infraestructura y actualización normativa (Okoye et al., 2020) hasta decisiones como: “Establezco clases de 50 minutos para darles un receso de 10” (GJVR1, comunicación personal, 2024), que evidencian la convergencia entre criterios pedagógicos y restricciones organizacionales.

Respecto de la transformación percibida en las prácticas pedagógicas, las y los docentes coinciden en que la innovación repercute en la forma de enseñar y su identidad profesional. Consideran que esto les permite transitar de prácticas tradicionales a formas más dialógicas y situadas de enseñar, aunque hay una preocupación constante por mantener el equilibrio entre programas, intereses del estudiantado y objetivos formativos (Hoyle, 1969; Palacios et al., 2021): “No todo puede ser entretenimiento... debe haber un equilibrio” (JCHL7, comunicación personal, 2024).

Así, consideraron importantes aspectos como la amabilidad o el lenguaje cercano al estudiante para consolidar el vínculo y crear ambientes de confianza que permitan generar logros de

aprendizaje (Gértrudix et al., 2007; Libedinsky, 2016): “No somos amigos, pero sí cercanos... porque son personas, no solamente matrícula” (GTS4, comunicación personal, 2024). En consecuencia, las prácticas se reconfiguran: cambios de escenarios (“vamos a la biblioteca”), variación de ritmo, uso de espacios alternativos y decisiones didácticas que responden al contexto (calor, ruido, obligatoriedad u optatividad).

La transformación de las prácticas, entonces, es concebida desde el rediseño sistemático. Por ejemplo, la revisión de materiales, evaluación, adaptación de contenidos o diseño de actividades, así como el prototipado didáctico. “Invento una clase, la pongo a prueba beta” (FAMD3, comunicación personal, 2024). Esto permite inferir el desplazamiento del rol docente a las funciones de facilitación y cocreación con el grupo, poniendo énfasis en los propósitos evaluativos y la producción de evidencias de desempeño (Elmore, 2010; Kamylyis et al., 2012).

Así, las mejoras son percibidas en tres áreas: a) la integración de prácticas situadas en contextos reales, b) uso intencional de tecnologías y c) evaluación para el aprendizaje. Las prácticas situadas se caracterizan por la hibridación entre teoría y práctica con tareas de investigación situada, incluso fuera del aula: observación de fósiles en espacios cotidianos, estudios de nubes o proyectos de materia blanda en casa (EJCM10; AAHH9, comunicaciones personales, 2024). La preocupación se concentró en reforzar la transferencia del aprendizaje al mundo social y profesional (Moreira et al., 2020; Pila et al., 2020).

Las tendencias de innovación se enfocaron en la adopción de tecnologías, con el uso de plataformas y formatos multimedia (vídeos, *podcast*, transmisiones tipo *stream* con interacción en tiempo real) para ampliar canales de comunicación, diversificar representaciones y sostener aprendizajes asincrónicos (García-Peñalvo, 2016; Sánchez y Suárez, 2019). “Los grabo y subo a *YouTube*” (FAMD3, comunicación personal, 2024) y “Evito las clases magistrales, comparto vídeos, audios, *podcasts* breves” (FBRL11, comunicación personal, 2024).

Otra tendencia se encontró en la evaluación, pues refieren privilegiar el enfoque formativo con proyectos integradores y coevaluación, informando sobre los procesos y no solo respecto del resultado (Anijovich, 2017; Elmore, 1990). "Dejo proyectos finales que reflejen la mayoría de los temas" (JMVE5, comunicación personal, 2024); "hacer exámenes en pares o tercias" (EJCM10, comunicación personal, 2024); "debe ser... la experiencia del proceso de aprendizaje" (PPR2, comunicación personal, 2024). Estas prácticas incrementan la correspondencia entre evidencia y desempeño, lo que les permite hacer ajustes oportunos y evitar la desmotivación (MGA6; FAMD3, comunicaciones personales, 2024).

Así, se puede afirmar que la innovación docente en la UV se configura como una práctica situada, relacional y continua que emerge de la complejidad del aula. Además, se sostiene de competencias como la adaptación, creatividad, flexibilidad e improvisación consciente, y se traduce en transformaciones curriculares, metodológicas y evaluativas. Estas transformaciones mantienen el foco en la preocupación del profesorado por el bienestar y el aprendizaje del estudiantado como horizonte compartido (Elmore, 1990; Margalef y Arenas, 2006).

Discusión de los resultados

La calidad educativa se vincula con la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así, la docencia y la didáctica constituyen el eje central para su logro. Entonces, la calidad educativa no puede reducirse a los dispositivos de gestión; exige transformaciones profundas de la práctica pedagógica que se activan mediante la innovación docente, entendida como un cambio personal situado, reflexivo y multidimensional. En el contexto de la UV, región Xalapa, las evidencias permiten contrastar esta definición con las motivaciones, condiciones y efectos que el profesorado reconoce en su práctica.

Así, la discusión se organiza en: a) la percepción del profesorado sobre la innovación docente, b) la transformación de las prácticas pedagógicas y c) la mejora de los procesos de enseñanza y

aprendizaje. Así, la innovación de las y los profesores se moviliza, principalmente, por cuatro factores: 1) motivar al estudiantado, 2) responder a situaciones emergentes, 3) satisfacer necesidades de aprendizaje y 4) la autorreflexión docente. Expresiones como: "Trato de ir rascándole para mantenerlos enganchados" (FAMD3, comunicación personal, 2024) sintetiza la preocupación constante por el clima de la clase y las decisiones didácticas que toma el profesorado.

Las y los docentes conciben la innovación como un dispositivo emocional y adaptativo, donde el entusiasmo, la incertidumbre y la duda sobre la propia práctica son constantes: "¿soy mal maestro?" (JMVE4, comunicación personal, 2024), catalizando ajustes en tiempo real "para estar en conexión con el grupo" (AEUC8, comunicación personal, 2024). Esto coincide con los estudios revisados que describen a la innovación docente como un proceso personal, intencional y reflexivo, que antecede y orienta la transformación de la práctica pedagógica.

Por otro lado, las y los entrevistados refirieron competencias transversales que sostienen a la innovación docente: adaptación al cambio, creatividad situada, pensamiento flexible e improvisación consciente. "Se me ocurren cosas al momento" (EJCM10, comunicación personal, 2024). Tales competencias se alinean con la literatura que sitúa al autorreflexión, las condiciones contextuales y la evaluación permanente (auto y coevaluación) como pilares del proceso de innovación.

Además, un aspecto clave es la gestión universitaria como factor que condiciona o habilita a la innovación docente. Decisiones docentes como: "establezco clases de 50 minutos para darles recesos de 10" (GJVR1, comunicación personal, 2024) revelan la coyuntura entre los criterios pedagógicos y las restricciones organizacionales. Esto dialoga con la teoría crítica que afirma la tendencia de la universidad por mantener el *status quo*, burocratizando estándares y desplazando el juicio pedagógico, lo que puede inhibir la innovación.

Se puede afirmar que la innovación docente en la UV es percibida como un ajuste situado, personal y efectivo que es guiado por autorreflexión; teóricamente, esto es un proceso individual y contextual, con riesgo de ser desactivado por lógicas prescriptivas de calidad si no se reconoce la complejidad de las prácticas pedagógicas desde la universidad y en las acciones de la gestión institucional.

Así, las y los docentes dan cuenta de que la innovación transforma la manera de enseñar, al mismo tiempo que su identidad profesional, permitiéndoles transitar de prácticas tradicionales a modalidades dialógicas y situadas, pero buscando permanentemente el equilibrio con los programas educativos: "No todo puede ser entretenimiento" (JCHL7, comunicación personal, 2024). Además, destacan la relacionalidad pedagógica para construir confianza con las y los estudiantes, con la intención de facilitar logros de aprendizaje: "No somos amigos, pero sí cercanos" (GTS4, comunicación personal, 2024).

Estos hallazgos dialogan con la literatura revisada, que concibe a la innovación docente como un proceso de transformación del docente que posibilita su práctica, la adquisición de nuevas conceptualizaciones y metodologías de enseñanza. La literatura también da cuenta de que estas transformaciones son inseparables de la reconfiguración personal del profesorado.

Por otro lado, el profesorado identifica tres áreas de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje asociadas a la innovación: a) prácticas situadas en contextos reales, b) uso intencional de tecnologías y c) evaluación para el aprendizaje. Estos resultados son coherentes con la definición teórica de calidad educativa como eficacia de los procesos para enseñar y aprender, siempre que la innovación no se reduzca a las aplicaciones tecnológicas o a modas pedagógicas sin pertinencia contextual. Aunque también permite afirmar que existe el riesgo de que los dispositivos regulatorios de la calidad estancuen la innovación si se burocratiza.

Conclusiones

En conclusión, se puede decir que la evidencia recuperada en la UV (región Xalapa) confirma la tesis de que la calidad educativa en educación superior depende de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, de la capacidad del profesorado para activar la innovación docente como proceso personal, situado y reflexivo que antecede a la transformación de la práctica docente (Didou, 2023; Hernández y Hernández, 2022; Baltodano y Leyva, 2023),

En las prácticas pedagógicas que se realizan en la UV, la innovación se percibe como una respuesta cotidiana a la complejidad en el aula, la búsqueda por la motivación estudiantil y la atención a problemas emergentes, a partir de la autorreflexión del profesorado; lo que dialoga con la centralidad de la autorregulación docente, la creatividad situada y el pensamiento flexible para sostener ajustes en tiempo real (Michavila, 2009; Carbonell, 2003; Díaz-Barriga, 2021; Barreto y Petit, 2017; Morin, 2011; Álvarez-Álvarez, 2015; Pizzolitto y Macchiarola, 2015; Montes-Miranda et al., 2020).

De esta forma, la transformación de las prácticas pedagógicas descritas por el profesorado se alinea con la concepción de agente de cambio capaz de reconfigurar conceptos, escenarios, roles y funciones, colocando al centro al aprendizaje de sus actos pedagógicos (Delors et al., 1996; UNESCO, 2016, 2018; Aguilar et al., 2019). Este cambio ocurre coherente con la idea de que la innovación implica la transformación del docente como persona y no solo de su técnica (González y Triviño, 2018; Gértrudix et al., 2007; Libedinsky, 2016; Martín y Barba, 2016; Zavala-Guirado et al., 2019; Martínez-Sanahuja, 2019; Feixas y Zellweger, 2019).

Por otro lado, las mejoras reportadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje refuerzan la pertinencia de la innovación para impactar en la calidad educativa cuando se vincula con la transferencia al mundo social y profesional (Anijovich, 2017; Elmore, 1990; Elmore, 2010; García Peñalvo, 2016; Moreira et al., 2020; Pila et al., 2020; Sánchez y Suárez, 2019). A la par, se advierte una tensión: cuando la calidad se vuelve rígida y se burocratiza en

estándares inflexibles, se compromete la capacidad para innovar y se limita su contribución a la mejora continua (Sancho Gil, 2018; Fernández y Madinabeitia, 2020; Parra y Galindo, 2016; Torres et al., 2020).

En consecuencia, se defiende que para fomentar la innovación docente en la UV y consolidar su impacto, sosteniendo la calidad educativa se requiere: a) institucionalizar una cultura de innovación basada en la colaboración, divulgación de experiencias y formación que habilite la creatividad y la transferencia de conocimiento docente; b) limitar la prescripción burocrática, manteniendo estándares con sentido público y pertinencia contextual; c) escalar prácticas situadas, tecnologías con propósito y evaluación formativa como dispositivo de aprendizaje (Arjona Granados et al., 2022; Escalona et al., 2022; Fidalgo Blanco et al 2019; Montesinos González, 2022; Pascual Arias et al., 2019; Polanco Bueno et al., 2021; Villalpando et al., 2020). En conclusión, mejorar la docencia mejora el desempeño de la universidad, siempre que la innovación docente sea concebida como un proceso humano, complejo y situado.

Referencias bibliográficas

Aguiar, B. O., Velázquez, R. M., & Guiar, J. L. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC. *Revista Espacios*, 40(2), 8–20.

Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172–190.

Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(3).

Arjona-Granados, M. P., López, A. y Maldonado-Mesta, E. A. (2022). Los sistemas de gestión de la calidad y la calidad educativa en instituciones públicas de Educación Superior de México. *Retos*, 12(24), 268–283. <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.05>

Balcázar, P., González-Arratia, N. I., Gurrola, G. M. y Moysén, A. (2013). Investigación cualitativa. En Ministerio de Educación Universidad Autónoma del Estado de México. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4641>

Baldodano, G. y Leyva, O. (2023). Criterios de evaluación de la calidad en la educación superior en México. *Journal of the Academy*, 10, 200–230. <https://doi.org/10.47058/joa10.10>

Barreto, J. R. y Petit, E. E. (2017). Modelos explicativos del proceso de innovación tecnológica en las organizaciones. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(79), 387–394. <https://doi.org/10.31876/revista.v22i79.23028>

Barzabal, L. T. (2018). Innovación docente: Nuevos planteamientos. Ediciones Octaedro. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=qgGIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=innovaci%C3%B3n+docente&ots=DOKCL_83bB&sig=PFTFPY6ltSjSDUhpS04jzHIO1FA#v=onepage&q=innovaci%C3%B3n%20docente&f=false

Brady, A. M. (2020). Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria: 32, 1, 2020. *Revista Universitaria*, 32(1), 55–72.

Carbonell, J. (2003). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. *Revista de Pedagogía*, 24(71), 469–473.

Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1–8. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>

Cueto, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3), 1–2.

Delors, J., Al Mutfi, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 23–40.

Didou, S. (2023). ¿Hacia dónde va la educación superior en México? *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(1), 132–151.

Elmore, K. (1990). *Restructuring schools. The next generation of educational reform.* Jossey-Bass.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases.* Salesianos Impresores.

Escalona, L. N., Cedeño-Tapia, S. J. y Virgili-Lillo, M. A. (2022). Competencia docente en el contexto de la evaluación universitaria en México. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(2), 376–398. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.653>

Faure, E., Herrera, F., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M. y Champion, F. (1973). *Aprender a ser: La educación del futuro* (C. Paredes, Trad.). UNESCO. <https://www.berrigasteiz.com/monografi>

koak/inklubitatea/pubs/unesco_aprender%20a%20ser.pdf

Feixas, M. y Zellweger, F. (2019). Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: La investigación e indagación reflexiva como requisito. *El Guiniguada*, 28.

Fernández, I. y Madinabeitia, A. (2020). La transformación docente de la universidad a 20 años de Bolonia: Balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 28–52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15149>

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L. y García-Peñalvo, F. J. (2019). ¿Cómo saber si es innovación docente la mejora que voy a hacer, pienso hacer, o quizás haga en mi asignatura? <https://doi.org/10.5281/zenodo.3457540>

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., García-Peñalvo, F. J y Balbín, A. M. (2019). Método para diseñar buenas prácticas de innovación educativa docente: Percepción del profesorado. Aprendizaje, Innovación y Cooperación como impulsores del cambio metodológico, 623–628. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0127>

García-Peñalvo, F. J. (2016). En clave de innovación educativa. Construyendo el nuevo ecosistema de aprendizaje. GRIAL, 16.

Garfinkel, H. (1996). ¿Qué es la etnometodología? Revista de la Academia, 2, 81–109.

Gértrudix, M., Álvarez, S., Galisteo, A., Gálvez, M. C., & Gértrudix, F. (2007). Actions in the design and development of digital educational objects: Institutional programmes. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 4(1), 14–25. <https://doi.org/10.7238/rusc.v4i1.296>

González, S. y Triviño, M. Á. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>

Hernández, G. (2011). Práctica docente más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos. (1a ed.). IETEC-Arana. https://kipdf.com/practica-docente-mas-alla-de-cuatro-paredes-pizarron-y-mesabancos_5aac92021723dde5ea00fc82.html

Hernández, G., Mijangos, J. C. y Malpica, S. (2019). Etnografía: Su utilidad para estudiar la práctica docente. Pampedia, 8, 15–25.

Hernández, P. y Hernández, L. A. (2023). Estado actual de la calidad de la educación superior en México. Los programas de nivel licenciatura acreditados. Revista de la Educación Superior, 207(52), 1–30. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.207.2564>

Hoyle, E. (1969). How does the curriculum change? Systems and strategies. Journal of Curriculum Studies, 1, 230–239. <https://doi.org/10.1080/0022027690010304>

Kampylis, P., Bocconi, S., & Punie, Y. (2012). Fostering innovative pedagogical practices through online networks: The case of eTwinning. En J. Valtanen, E. Berki, M. Ruohonen, J. Uhomibhi, M. Ross, & G. Staples, *Education Matters* (pp. 17–28). University of Tampere.

Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Paidós.

López, R. (2017). Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior: Claves para la reflexión. *Foro educacional*, 28, 11–28.

Mangione, C. (2023). Investigación biográfica y narración en la teoría narrativa de Fritz Schütze. *Revista Con-Sciencias Sociales*, 15(29), Article 29. <https://doi.org/10.35319/consciencias.202329115>

Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por Innovación Educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 47, 13–31.

Martín, G. y Barba, J. J. (2016). ¿Qué es la innovación docente?: Un cambio en las prácticas o de pensamiento docente. *EmásF: revista digital de educación física*, 38, 7–17.

Martínez-Sanahuja, S. (2019). Proyectos de innovación docente: Cuestiones fundamentales para su diseño, implementación y evaluación. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v7i1.275>

Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor*, 185. <https://doi.org/10.3989/arbor.2009.extran1201>

Montesinos-González, S. (2022). Mejora continua de un posgrado en México aplicando el QFD. *DYNA*, 89(SPE222), 106–114. <https://doi.org/10.15446/dyna.v89n222.101794>

Montes-Miranda, A., Pérez-Díaz, J. y Macea-González, K. (2020). Acompañamiento andragógico y transformación de las prácticas pedagógicas desde la investigación acción pedagógica. *Gestión I+D*, 5(3).

Morales, I. R. y Taborda, M. A. (2021). La investigación biográfico narrativa: Significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 53, 171–182. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>

Moreira, C., Abuzaid, J. N., Elisondo, R. C. y Melgar, M. F. (2020). Innovaciones educativas: Perspectivas de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) y la Universidad del Atlántico (Colombia). *Panorama*, 14(1). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1480>

Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad* (N. Petit, Trad.); Paidós.

Okoye, K., Nganji, J., & Hosseini, S. (2020). Learning Analytics for Educational Innovation: A Systematic Mapping Study of Early Indicators and Success Factors. *Internacional Journal of Computer Information Systems an Industrial Managment*, 12, 138–154.

Palacios, M. L., Toribio, A. y Deroncele, Á. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: Una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134–145.

Parra, E. F. y Galindo, D. C. (2016). Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización [Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19490/ParraSalcedoEdwinFabian2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M. y Hamodi, C. (2019). Proyecto de Innovación Docente: La Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de Transferencia de Conocimiento

entre Universidad y Escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 29–45. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002>

Peña, J. C. (2018). Transformación del Docente desde el Pensamiento Complejo. *Revista Scientific*, 3(7). <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.11.211-230>

Pérez, J. B. y Martínez, I. C. (2020). Encontrarnos en la performance: Cuerpo e interacción social en la improvisación en jazz. *Epistemus*, 8(2), 45–70.

Pérez-Ortega, I. (2017). Creación de Recursos Educativos Digitales: Reflexiones sobre innovación educativa con TIC. *International Journal of Sociology of Education*, 6(2), 244–271. <https://doi.org/10.17583/rise.2017.2544>

Pila, J. C., Andagoya, W. G. y Fuertes, M. E. (2020). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), Article 2. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327>

Pizzolitto, A. L. y Macchiarola, V. (2015). Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria: Origen y desarrollo de las innovaciones educativas. *Innovación educativa*, 15(67), 111–134.

Polanco-Bueno, R., Buendía-Espinosa, A. y Peñalosa-Castro, E. (2021). Evaluación docente en una universidad pública mexicana. *Revista de la educación superior*, 50(200), 25–46. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1888>

Ruiz, L. M. y Danielli, J. J. (2024). Desempeño docente y calidad educativa universitaria: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 348–364. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.728>

Sánchez, M. M. y Suárez, M. E. (2019). Comunidad de aprendizaje, un espacio de formación para transformar las prácticas docentes. *Educación y Ciencia*, 23. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10077>

Sancho-Gil, J. M. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 41(1), 12. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>

SEP. (2023). Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/22.pdf>

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2009). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. En *Métodos cuantitativos aplicados 2* (pp. 100–132). Paidós Básica. <https://goo.su/uUMHX>

Torres, M., Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10, 87–101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>

UNESCO. (2016). Innovación educativa, texto 1 [Biblioteca digital]. Unesdoc. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005?1=null&queryId=d15cc881-25d6-4c00-b4bd-7b7f6860ff77>

UNESCO. (2018). Innovación educativa (Herramientas de apoyo para el trabajo docente). UNESCO. <https://repasopcmasumet.files.wordpress.com/2018/09/art-unesco-innovaciones-educativas-e-metodologc3ada-4-innov-educ.pdf>

Villalpando, C. G., Estrada-Gutiérrez, M. A. y Álvarez-Quiroz, G. A. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(2), 229–240. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>

Zavala-Guirado, M. A., González-Castro, I. y Vázquez García, M. A. (2019). La innovación docente para la transformación de la enseñanza en el nivel superior. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54).

La articulación de la realidad de las prácticas docentes en la formación inicial

Ma. Lourdes Santana Salgado ¹

Resumen

El objetivo es analizar algunos momentos que marcaron el trayecto de las prácticas docentes de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) mediante la reconstrucción articulada. La metodología sistematiza la experiencia, sustentada en Zemelman (2011), sobre la articulación del presente -lo dándose-, el pasado -lo dado- y por darse -en una colocación como sujeto capaz de problematizar la realidad.

Los hallazgos revelan la necesidad de cuestionar momentos históricos de sus vivencias para darse cuenta de las condiciones con las que se configura la realidad en diferentes dimensiones y transitar hacia la ruptura de sus propias circunstancias. Esto implica la voluntad de escuchar, observar, preguntar y dialogar entre estudiantes y profesores para compartir sentimientos, pensamientos, emociones y afectaciones que posibiliten acciones en la práctica para transformar la realidad.

Palabras clave: articulación de la realidad, problematización, práctica docente

Abstract

The objective is to analyze some moments that marked the trajectory of the teaching practices of the Bachelor of Teaching and Learning in Telesecundaria (BTLT) students through

¹ Integrante del Cuerpo Académico Consolidado Investigación para la Innovación de docentes del Centro de Actualización del Magisterio Acapulco, Guerrero. México Correo: lulusantana@normales.mx <https://orcid.org/0000-0001-5480-001X>

articulated reconstruction. The methodology systematizes the experience supported by Zemelman (2011), on the articulation of the present – what is being given -the past – what is given – and for giving itself in position as a subject capable of problematizing reality.

The findings reveal the need to question historical moments of their experiences to understand the conditions in which reality is configured, the different dimensions, and move towards the rupture of their own circumstances. This means being willing to listen, observe, ask, and dialogue between students and teachers to share feelings, thoughts, emotions, and affectations that enable the practical transformation of reality.

Keywords: articulation of reality, problematization, teaching practice.

Introducción

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de los docentes en la formación inicial se establecen los conocimientos pedagógicos, la didáctica, las capacidades, los dominios del saber, el conocimiento de los alumnos y del contexto de los trayectos formativos del área o nivel del programa en las Instituciones de Formación Docente Pública que incluyen Escuelas Normales y Centros de Actualización del Magisterio (IFDP). Esto comprende diferentes planos de realidades que cada estudiante enfrenta: emociones, afectaciones, discursos y comportamientos, que subyacen a las relaciones con los otros y consigo mismo, en espacios reflexivos que acontecen en la práctica docente.

El estudio se llevó a cabo en el trayecto formativo de la práctica profesional y saber pedagógico de la primera generación de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), donde la docencia significaba retos al atender a estudiantes en comunidades rurales, indígenas y de zonas urbanas de difícil acceso o menos de 2500 habitantes (MEJOREDU, 2022). Además, existen modalidades: multigrado, unitarias, bidocentes. El maestro atiende a un grupo o varios, según las

condiciones materiales de cada escuela. Esto representa un trabajo aislado, dado que la implementación de programas de educación a distancia o semipresencial depende de la capacidad del docente para aprovechar las plataformas digitales y el uso de las Tecnologías de la Información, la Comunicación, los Conocimientos y los Aprendizajes Digitales (TICCAD).

En los primeros semestres, los estudiantes mostraban conocimientos teóricos, acumulados sin conocer las condiciones históricas. Esto implicó poner en juego actividades en una colocación como sujeto capaz de problematizar la realidad en espacios de reflexión, para transformar *lo dado*, reconfigurar el campo de observación y acción de las prácticas profesionales en diferentes niveles de complejidad: se entrelazan procesos coyunturales, políticos, culturales, psicosociales, estructurales y metodológicos, como parte del conocimiento y reconocimiento en los sujetos que producen y reconstruyen las vivencias personales, familiares y académicas: ¿quiénes son los estudiantes?, ¿de dónde vienen? ¿cuáles son sus expectativas? ¿cómo estamos articulando en el presente —lo dándose—, el pasado —lo dado— y por darse? ¿cómo realizar la resonancia del proceso del acompañamiento en la formación inicial?

La importancia de este trabajo radica en la construcción de sentido a partir de los relatos y en el compartir vivencias en espacios de reflexión, al reconocer su existencia como sujetos, identifican emociones y afectaciones en distintos momentos históricos. Se describen algunas expresiones de los estudiantes en las que se les reconoce como sujetos que aprenden y piensan en la interpretación y producción de lo que escriben.

Desarrollo

Las aportaciones de Zemelman (2011) sobre la sistematización de la experiencia como un proceso reflexivo en el que el sujeto se ubica en momentos históricos para problematizar la realidad, comenzando por darse cuenta de lo *dado*, como herencia histórica instituida; *lo dándose*, el presente que se encuentra en movimiento dinámico; y *lo posible por darse*, el futuro como el

desenvolvimiento, transformador y potencial. En esa misma línea se encuentra Estela Quintar (2008), quien propone un enfoque no lineal de la didáctica, rompiendo con los parámetros establecidos en los modelos coloniales, eurocéntricos. Esto forma parte de la lectura crítica en la pedagogía liberadora, frente a las *opresiones históricas* (Freire, 1970) y *decoloniales del conocimiento* en América Latina (Quijano, 1980; Sousa, 2014 en Moreno, 2023).

La problematización de la realidad histórica de cada sujeto se realiza mediante una lectura crítica del entorno, que integra experiencia y reflexión para promover subjetividades transformadoras. Esta subjetividad social es definida como la capacidad para construir sentidos, en diferentes tiempos y espacios (Zemelman, 2011). En esta reconstrucción se sitúa el contexto de las prácticas formativas que los estudiantes de la LEAT experimentan como espacio curricular, que articula la relación intersubjetiva de formación al reconocer en el otro una conciencia para sí mismos.

En los antecedentes de los estudios, se menciona a Paredes (2014), quien realiza un ejercicio de reflexión sobre el conocimiento, comprensión y aprehensión del movimiento de la realidad social mediante la problematización de concepciones y niveles de apropiación histórica de la inclusión. En esa misma línea, se encuentra el estudio de Hernández (2025), que investiga el proceso de intervención de docentes para cuestionar lo que se piensa en torno a la inclusión, en un aspecto semántico donde se resemantiza, a partir de lo que experimentan al participar, ampliando la comprensión y transformando su significado en función de las condiciones contextuales de los sujetos. Por otro lado, se presenta el trabajo de Cardona (2020), quien sistematiza experiencias en contextos educativos locales, integrando *lo dado* por territorios históricos con *lo por darse* en las transformaciones comunitarias. Se trata de transformar comunidades a partir de articular el pasado territorial con el presente en acción desde la proyección social.

En ese contexto, Moreno (2023) retoma la propuesta de Zemelman en relación con la restitución del sujeto mediante la afectación

estructurante como parte subjetiva que el individuo tiene consigo mismo y con los demás al problematizar la realidad que articula el pasado en distintos momentos históricos. Esto permite establecer la relación con diferentes niveles de conocimiento, con la intención de influir al proyectar la posibilidad de cambiar de dirección al buscar alternativas desde el presente potencial. Gutiérrez (2024) resalta la necesidad de que la historicidad de los sujetos en espacios de cocreación en la vida cotidiana se traduzca en la transformación de la escuela primaria rural, brindando la oportunidad de vincular al aula a su historia, su subjetividad y sus vivencias como un sujeto con rostro. La lectura de la realidad, donde se ubique temporal y espacialmente en el contexto, relaciona lo que es posible enseñar desde el currículo y preparar a los estudiantes para asumir una postura y potenciarlos como creadores de nuevas realidades.

La metodología cualitativa incluyó registros etnográficos, relatos, entrevistas y notas de campo de cinco estudiantes LEAT durante el trayecto formativo de la práctica profesional del 2021 al 2022. Las visitas guiadas, observaciones y prácticas en telesecundarias ubicadas en zonas urbanas, semiurbanas y rurales de la región de Acapulco, articulando el pasado y el presente para el futuro. Esto significa que es un texto vivo en el que se integran la experiencia y reflexiones, preguntas problematizadoras. Los espacios compartidos por los estudiantes articulan las experiencias de *lo dado* como lo instituido, que implica cuestionarse desde el presente, pero se revierte en *lo dándose como lo posible y abierto para un cambio social* (Zemelman, 2011). Esto conlleva la necesidad de interrelacionar distintos niveles, movimientos y dimensiones políticas, ideológicas, económicas, del conocimiento y reconocimiento de los sujetos que producen y reconstruyen su historia.

El análisis se realiza en la voz de cinco estudiantes compuesto por dos mujeres y tres hombres, cuyas edades oscilaban entre los 21 a los 24 años, durante el trayecto formativo de la práctica profesional de quinto a octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) en IFDP en

Acapulco, Guerrero, Generación 2018-2022. Las características, afectaciones y posibilidades que les habitan como sujetos que cuestionan y reconocen diferentes dimensiones familiares, académicas, políticas, ideológicas, económicas del contexto histórico, las condiciones, necesidades y particularidades que dan sentido e interpretan la realidad, es parte de la naturaleza de los fenómenos a investigar que deviene de diferentes mundos (Weiss,2017). Yuri¹ de 23 años viene de una familia de tres hermanos del segundo matrimonio de su padre, quien era originario de Malinalco, poblado del Estado de México, y su madre, de Acapulco. El segundo estudiante es Gael, el mayor de tres hermanos; tiene 24 años, es originario de la costa chica del estado de Guerrero, en Ometepec, creció en una comunidad de nombre Huehuetonoc, municipio de Tlacoachistlahuaca, donde la lengua materna es mixteca. Los siguientes tres estudiantes son originarios de Acapulco. Marian tiene 22 años; es la menor de sus dos hermanos; su padre es maestro de música; su madre, ama de casa. Se casó a los 18 años y tiene una niña de 3 años. Juan tiene 2 hermanas y 2 hermanos, familia disfuncional. El quinto estudiante es Pablo; tiene 21 años, tiene un hermano de 14 años y otro de 13 años; su mamá es maestra y se dedica a predicar; su padre es maestro y tenía un grupo musical.

A lo largo de la trayectoria académica, se han distinguido por ser estudiantes críticos y reflexivos, que han tenido muchas dificultades, carencias económicas, la falta de comunicación en la familia, pocas habilidades en lectura y escritura, debido a que dejaron de estudiar por más de dos años, otros por más de tres o cuatro años. Los padres y madres son empleados en la iniciativa privada: ventas, administración, comerciantes y otros desempleados, por lo que tienen que ayudar a sus hermanos a trabajar y estudiar. La recuperación de las experiencias que viven los estudiantes parte del conocimiento y del reconocimiento de su historia, desde lo que para ellos tiene sentido el seguir

¹ Se utilizaron seudónimos para nombrarlos para proteger la privacidad de los participantes

aprendiendo, encontrarse en sí mismos, disfrutar enseñando y apoyar a otros estudiantes.

Transitar de lo dado a lo posible

La recuperación del pasado, donde el sujeto se problematiza para conocerse y aprender que *lo dado*, implica cuestionarse desde dimensiones familiares, como José:

Mis padres se separaron definitivamente y mi papá se fue a Cancún para evitar más problemas, mi hermano comenzó a caer más en las drogas... yo lo veía y no sabía qué hacer ni cómo ayudarlo siendo yo menor que él, por otro lado con tantos problemas mi mamá comenzó a tomar mucho más, con toda mi familia tomando yo no sabía a quién recurrir, sentía que estaba solo y que nadie me comprendía, quería ayudarlos pero no sabía qué hacer, me quedaba callado y ayudaba en lo que podía, siendo pequeño me daba cuenta de todo lo que pasaba en ese momento y lo comprendía, necesitaba alguien con quien hablar, un abrazo o simplemente un hombro en el que pudiera llorar. Creo que en ciertos puntos de ahí nace mi desprecio por las drogas, las bebidas o cualquier otro producto tóxico que afecte el comportamiento del ser humano.

El reconocer la soledad, la incompreensión y el desprecio a las drogas como afectaciones del sujeto que abre el significado y sentido de reconocer lo que sentía y lo que necesitaba, forma parte de establecer relaciones en las que la reconstrucción de su historia ayuda a configurar nuevas formas de enseñanza con decisiones situadas, como se menciona en el siguiente fragmento:

José:

Cada vez que yo miraba a alguien tomado, drogado o intoxicado vuelven a mí ese recuerdo de mi pasado, nuevamente me siento raro, solo y no comprendido, en mí surge esa necesidad de ayudar a esa persona que está pasando por esa situación, así como me hubiera gustado que me apoyaran con mis seres queridos en esos momentos.

El docente en formación integra lo que sucedió en su dimensión familiar y lo revierte en *lo que se da como lo posible y abierto para un cambio social* (Zemelman, 2011). Implica cuestionar los momentos históricos para articularlos en acciones que posibilitan inducir cambios que se materializan en la realidad.

Ahí me encontré con mi realidad

En otro relato, Marian interpreta lo sucedido en sus primeras prácticas y problematiza la realidad al asumir una postura:

Se llegó el momento de nuestras primeras prácticas algo que jamás olvidaré, para mí fue una nueva aventura, ya que serían en una comunidad rural, un lugar en donde al menos yo no estaba acostumbrada, no había señal de teléfonos celulares, la luz era baja y el internet era por fichas y estaría yo sola con el grupo, no habría ningún compañero que me ayudara en caso de olvidar algo, lo que me exigía a ir bien preparada con mis temas, aún con eso me sentía emocionada y nerviosa, pero ¿cómo haría para enseñar en un lugar así?

Ahí me encontré con mi realidad, con lo que quizá en un futuro ya no muy lejano tendré como docente en servicio; comprendí que como futura maestra de telesecundaria debo estar preparada para cualquier situación y poner en práctica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores desarrollados durante mis estudios.

En ese diálogo consigo misma en el que se describe la situación de las prácticas en la que se encuentra, implica *darse cuenta* de sus condicionamientos y transita a la ruptura de sus propias circunstancias para aprender a construir mundos posibles asumiendo la lucha de la situación real. Lo que menciona Quintar (2021, p. 10), «El retorno sobre sí es un mirarse y reconocerse como la activación del sentido; es, por tanto, la activación del deseo de saber”. En ese sentido, la prioridad del sujeto es encontrar nuevas posibilidades que le permitan aprender a aprender, a hacer, a ser y a convivir, con habilidades, competencias y destrezas técnicas de la profesión; no como el discurso del sistema educativo en las

IFDP que tiene el docente en formación por encima de la realidad para transitar una vida con sentido.

Escucharnos mutuamente

Compartir en espacios de formación implica problematizar las afectaciones de los estudiantes como parte de encontrarse a uno mismo en el trayecto de la práctica profesional, que son de amplio alcance y de larga duración. De ahí que la lectura de la realidad histórica implique la interpelación de sí mismo, cuestionarse sobre sus acciones y las de los otros para repensarnos, tal como menciona el estudiante Pablo:

Considero que se debe de tocar con mayor frecuencia temas como estos, para ayudar a liberar tensiones que se vienen arrastrando desde el pasado, saber que no eres la única persona que has vivido este tipo de situación, ser empático con el tema de escuchar a los alumnos en sus problemas porque pueden ser el motivo de que el alumno no sea responsable y que no tenga el compromiso para dar un paso más en su vida.

Gael, advierte:

La importancia de que seamos reflexivos es con la finalidad de jamás dejar de aprender, de adquirir un manejo adecuado de nuestros instrumentos, así como demostrar seguridad, a la hora en que enseñamos situaciones que propician una mejora continua en el perfil de egreso de los alumnos de secundaria con los que realizamos la práctica y, por supuesto, el de nosotros, también para que a nivel personal logremos desempeñarnos satisfactoriamente.

Yuri menciona:

He tenido la oportunidad de hacer más que los demás, y eso ha significado más horas de trabajo, menos tiempo libre, pero ciertamente ha valido la pena, ya que resulta satisfactorio escribir, expresarme y compartir lo poco que

sé. Desde lo personal, puedo hacer las dos cosas que más me gustan: la docencia y la escritura

Como una escuela formadora de docentes, se tiene que impulsar a los alumnos no solo a ser buenos maestros, sino a atreverse a hacer más, no ser conformistas, trabajar duro y reflexionar.

Esto significa tener voluntad de escuchar, observar, preguntar y dialogar mutuamente entre los estudiantes y profesores que comparten sus sentimientos, pensamientos, emociones y afectaciones para darse cuenta de los parámetros con los que se configura la realidad educativa, que puede ser transformada en acciones viables y voluntades de los sujetos. Al incluir en el comentario a la IFDP como parte del *presente potencial* (Zemelman, 2011), hace posible el engarce de lo aprendido con el futuro como escenario exigido por la construcción de sus experiencias. La comprensión de las realidades, de los problemas y posibilidades, pero se necesita formar la relación del sujeto con su mundo.

La participación en espacios académicos

La participación en congresos posibilita nuevos horizontes de actuación como visualizarse como investigadores, al respecto los estudiantes comentan:

Yuri:

El acompañamiento en los cuatro años de formación docente ha sido muy bueno. Desde el primer congreso mi perspectiva cambió, pues no solo me veo como una maestra en el aula, sino también como una investigadora que reflexiona y comparte su práctica educativa.

Desde el proceso de formación, el seguir aprendiendo forma parte del acompañamiento de la práctica educativa para construir el sentido y problematizar continuamente desde lo qué y cómo lo hacemos; no se limita al aula.

Marian:

Este congreso ha impulsado más mis ganas de seguir investigando y escribiendo; han surgido más temas de los cuales quiero hablar, proyectos en los que deseo trabajar y sé que puedo lograrlo con la gran comunidad de aprendizaje que hemos formado con mis compañeros.

La participación en los congresos es un estímulo que experimenta el estudiante para poner en práctica sus capacidades de comunicarse y expresar sus ideas de forma oral y escrita. A la vez, aprende a aceptar comentarios de los otros sobre la presentación de sus trabajos y aumenta la voluntad de lograr lo que se propone:

Gael:

La experiencia de asistir a los congresos que fomentan un ambiente colaborativo, porque se da la retroalimentación con preguntas, sugerencias y demás, también genera ideas innovadoras, como nuevas propuestas de enseñar algún contenido. Por ejemplo, desconocía que en preescolar se ven estadística, fracciones y otros temas que, pensaríamos, se desarrollan en secundaria, lo que fortalece la práctica con perspectivas y experiencias basadas en distintas metodologías que otros comparten.

Cada exponente tiene diferentes ideas que ayudan a tener ideas de cómo reducir errores, adaptarse a diversas realidades, así como inspirarse a pensar fuera de lo convencional.

Los fragmentos anteriores develan reflexiones de los estudiantes sobre cómo enfrentar a otros compañeros de distintas especialidades y diferentes problemáticas. Este hecho implica ser un docente investigador capaz de escuchar, dialogar y respetar a sus compañeros y aprehender otras ideas que transformen la realidad al ir más allá del contenido curricular. Así, como lo advierte Quintar (2008, p.16): “el maestro vive preocupado por cumplir con un programa, con un plan o con lo que manden, digo «manden» en términos muy dramáticos; o sea, es tan jerárquico-funcional el sistema que la práctica responde a un orden que viene de arriba y desde fuera”. Se necesita romper los parámetros.

Conclusiones

La construcción de la propia historia de los estudiantes en formación es un proceso de conocerse y reconocerse en sus construcciones al problematizar sus emociones, afectaciones, frustraciones, miedos, tensiones: sus condicionamientos, sus acciones y las de los otros -darse cuenta-. Implica comprender el presente en distintos planos de la realidad y cómo lo retoma desde el presente; dar cuenta —desde la posición de intervenir en situaciones concretas, condiciones reales— con autonomía y flexibilidad. De este modo, se abre la posibilidad de las prácticas docentes como coyunturas en las que se visualizan los espacios dialógicos de co-construcción de experiencias contextualizadas e historizadas entre estudiantes y docentes para lo *dado*; se promueven cambios educativos que signifiquen una forma de reinventar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desafío del estudiante en formación es la articulación de la realidad al colocarse frente a sus circunstancias en distintas situaciones, temporal y espacialmente, y asumir una postura que se configura en la toma de decisiones en la práctica docente y se potencia como creador de posibilidades de transformación. En la perspectiva de “Zemelman, situaba al sujeto como agente en la exploración del presente potencial, articulando pasado, presente y futuros posibles: ¿Cómo pensar lo que aún no es, pero puede ser?” (Retamozo, 2015, p. 48).

Referencias bibliográficas

- Cardona Colmenares, C. F. (2020). El aprendizaje con los territorios: una oportunidad para transformar comunidades. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 105-120. ISSN: 0212-492X. <https://www.digitaliapublishing.com/a/160774/el-aprendizaje-con-los-territorios--una-oportunidad-para-transformar-comunidades>
- Comisión para la Mejora Continua de la Educación. 2022. *Prontuario de indicadores y estadísticas para el seguimiento de la mejora continua de la educación en las entidades federativas 2022. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. Edit. SEP. <https://www.studocu.com/mx/document/comision-para-la-mejora-continua-de-la-educacion/prontuario-de-indicadores-y-estadisticas-para-el-seguimiento-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-las-entidades-federativas-2022-cifras-del-ciclo-escolar-2020-2021>

com/es-mx/document/universidad-iexpro/teorias-y-modelos-de-gestion-escolar/semana-1-lectura-2-complementaria/103641224

Gutiérrez Sánchez, G. C. (2024). *Didáctica no parametral y conciencia histórica, dos dimensiones para pensar la educación rural* [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira] <https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/5e1766ef-29bc-4236-b776-67fe1da44d89>

Hernández González, Guillermo. (2025). Resemantizando la noción de inclusión en docentes de educación básica de Querétaro, México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30) p.814. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2251>

Lacour, C. (2021). Didáctica no paramétrica: Principios didácticos de implementación desde experiencias educativas circenses. *Movimento*, 27(1), p.27013. DOI: 10.22456/1982-8918.109456. <https://www.scielo.br/j/mov/a/wWHnfQw4bnjkgGTcb9Bpf9z/?lang=es&format=pdf>

Moreno López, W. (2023). Restitución del sujeto y construcción del problema de investigación en la epistemología de Hugo Zemelman. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 44(128), 187-205. <https://doi.org/10.15332/25005375.7680>

Paredes, J. P.(2014). Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social. *Revista de Estudios Sociales*, (48), 125-138. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81530018010.pdf>

Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). <https://alfarcolectivo.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/quintar-e-didc3a1ctica-no-parametral-2.pdf>

Quintar, E. (2021). Didáctica no parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (26), 79-94. <https://doi.org/10.25074/07195532.26.2149>

Retamozo, M. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios Políticos*, 36, 35–61. <https://doi.org/10.1016/j.espol.2015.08.001>

Weiss, Eduardo (2017). Hermenéutica y descripción versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 73, pp. 637-654. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662017000200637&script=sci_abstract

Zecchetto, V. (2011). El persistente impulso a resemantizar. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (14), 127-142. ISSN: 1390-3837. <https://universitas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/14.2011.05>

Zemelman, H. (2011). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).

Educación basada en lo local, una propuesta ante las tensiones entre la autonomía docente y las realidades en el aula

Jessica Hernández Gómez ¹

Resumen

La educación es un fenómeno multidimensional (político, institucional, pedagógico, cultural, ecológico, social y tecnológico), inmerso en un contexto que dialoga constantemente con cambios. Así, se enfrenta a desafíos que se concretan en el aula, espacio, lugar y momento en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, es durante las interacciones entre docentes, estudiantes, currículo, contexto y políticas educativas en el aula, donde surgen tensiones y contradicciones. Dos elementos se reconocen en este texto, por un lado, las exigencias curriculares y, en segundo momento, las realidades que se revelan a partir de las interacciones en el aula. Ello genera tensión entre lo institucionalmente requerido y las necesidades del estudiantado, lo cual puede generar que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se lleve a cabo totalmente.

El objetivo del presente texto es reconocer las tensiones entre la autonomía profesional, propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, aplicada desde 2022 en las escuelas mexicanas a nivel secundaria, y las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje que surgen en el aula. Ante este escenario de tensión se sugiere como estrategia la Enseñanza Basada en el Lugar (EBL), como puente que conecte contenidos curriculares y el contexto para eliminar las tensiones. La EBL permite al docente una postura crítica, reflexiva y transformadora del espacio que habita y de la práctica docente.

¹ Candidata a Doctora en Investigaciones Económicas y Sociales-Universidad Veracruzana. Correo: ecceleviatan@gmail.com

Palabras clave: Educación- Autonomía profesional- Enseñanza-aprendizaje- Nueva Escuela Mexicana- Educación Basada en lo Local.

Abstract

Education is a multidimensional phenomenon (political, institutional, pedagogical, cultural, ecological, social, and technological) that exists within a context constantly shaped by change. Thus, it faces challenges that manifest in the classroom—the space, place, and moment where the teaching-learning process takes place. In other words, it is during the interactions between teachers, students, the curriculum, the context, and educational policies in the classroom that tensions and contradictions arise. Two elements are identified in this text: first, curricular demands; and second, the realities that emerge from classroom interactions. This creates tension between institutional requirements and student needs, which can prevent the teaching-learning process from being fully realized.

The objective of this text is to identify the tensions between professional autonomy—a proposal of the New Mexican School, implemented since 2022 in Mexican secondary schools—and the needs of the teaching-learning process that arise in the classroom. In light of this scenario of tension, Place-Based Learning is suggested as a strategy bridge connecting curricular content and context to resolve these tensions. PBL enables teachers to adopt a critical, reflective, and transformative stance toward the space they inhabit and their teaching practice.

Keywords: Education-Professional Autonomy-Teaching and learning-New Mexican School-Locally based education.

La autonomía profesional desde la Nueva Escuela Mexicana

En 2022 la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció Planes y Programas de Estudio, una propuesta que se esperaba ante la reforma educativa del sexenio 2018-2024 y que, por múltiples

motivos, incluidos la pandemia por COVID-19 y la ruptura del aula física y el traslado a un aula virtual, se retrasó. Poco a poco el discurso del nuevo documento, así como el contenido de la organización educativa, empezó a permear los Consejos Técnicos Escolares en Educación Básica sin mucha profundidad y con disertaciones confusas. Se hablaba de Ejes Articuladores y Campos Formativos, Procesos de Desarrollo y Aprendizaje y de una nueva estructura curricular. Poco a poco se fue dilucidando la reforma y su contenido. Una de los cambios más significativos y prometedores fue la denominada autonomía profesional.

Varias son las características con las que se anunciaban los cambios educativos, entre los más notorios fue la diferencia entre el Plan sintético y el Plan analítico, una propuesta que pretendía contrarrestar el uso del libro de texto como recurso central de información y, por tanto, de insumo para las sesiones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se argumentaba la necesidad de contrarrestar la homologación de un currículo a nivel nacional. En contraste, se proponía una estructura curricular a nivel nacional, llamada *plan sintético*, conformada por contenidos, una lista de temas; *campos formativos*, la reestructura de las asignaturas, ahora denominadas disciplinas; y los *procesos de desarrollo de aprendizaje*, es decir, los objetivos de aprendizaje (Planes y Programas, 2022). El cambio sustancial es que dicho plan se adaptaría a las necesidades del contexto, es decir, la comunidad y los centros educativos, mediante la construcción entre docentes y directivos del *plan analítico*.

Así, los contenidos no tienen orden jerárquico de ningún tipo, dicho de otra manera, temporalidad, secuencia o nomenclatura, sino que obedecen a lo requerido en el centro escolar y el contexto. En este sentido, la propuesta planteada parece útil, atractiva y novedosa, pues los contenidos se adaptarían a las vivencias, experiencias y cotidianidad de los alumnos. No obstante, la primera tensión que aparece es cómo se aplicarían en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual está estrechamente vinculado con lo que ocurre en el aula. Es decir, cómo ejecutar la autonomía profesional frente a las necesidades que surgen en el aula al

momento de recorrer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la reforma educativa, la autonomía profesional consiste en la realización de un diseño curricular por parte de los docentes en cada escuela. Para llegar a esta fase, los docentes se encargarían de problematizar la realidad de la comunidad.

La metodología de trabajo para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje sugerida es por medio de las metodologías activas: Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en la Indagación con enfoque STEAM y Aprendizaje de Servicio (Sugerencias metodológicas para el desarrollo de proyectos educativos, 2022). La posibilidad de realizar una práctica docente autónoma se reduce al orientar las metodologías de trabajo y los proyectos. Una tensión más aparece cuando la Secretaría de Educación Pública manda las directrices de proyectos que se deberían de trabajar en cada periodo de trabajo, las metodologías e incluso las orientaciones para reconocer el diagnóstico académico al principio del ciclo escolar. ¿Y la autonomía profesional?

Esta tensión genera una crisis por la presencia del currículo como un orden lineal y preestablecido que da poco margen para la creación de los docentes y su práctica. María Acaso menciona que es preciso “transformar la educación en fuerza de cambio poderosa para que el aprendizaje suceda” (Acaso, 2015, p. 23). Para que el aprendizaje emerja es necesario considerar lo que pasa en el aula y en el contexto inmediato, es decir, ir más allá de lo establecido en el currículo. Por otra parte, Virginia Ferrer habla sobre el papel excesivo del currículo en las actividades de los docentes, lo cual deja de lado la autonomía y la creatividad. Afirma que obedecer de manera sumisa la ley educativa empobrece al sistema educativo (Ferrer, 2006). Mientras que Calvo afirma, “la educación es el proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas” (Calvo, 2016, p. 17). Es necesario situar el currículo desde las necesidades de lo que ocurren en el aula, a partir de las interacciones con los estudiantes, el docente y el territorio.

Así, la llamada autonomía profesional anunciada con peculiar alegría se fue desvaneciendo en los primeros meses de aplicación de la Nueva Escuela Mexicana. Aparece una paradoja, la relación currículo – contexto (que no solo es social, político, económico y cultural, natural, sino también tecnológico y biológico). No se puede desvincular el contenido del currículo del contexto, ni el contexto del currículo. El contenido *per se* no garantiza aprendizaje, pues solo es información que muchas veces tiene un carácter abstracto, pero tampoco se puede prescindir de él. Dicho contenido se concreta por medio del contexto comunitario, local, nacional, internacional, mediante las interacciones que se generan en el aula. La relación ente currículo y contexto es indisoluble. Es preciso preguntarnos ¿Educar para quién, para la institución, para la escuela o para lo que sucede en el aula? Y ¿cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje puede potenciarse al integrar el contexto? En ambas preguntas la respuesta estratégica recae en la práctica docente.

A continuación, se expresan elementos que interactúan estrechamente, lo cual genera una interdependencia que influye en la práctica docente.

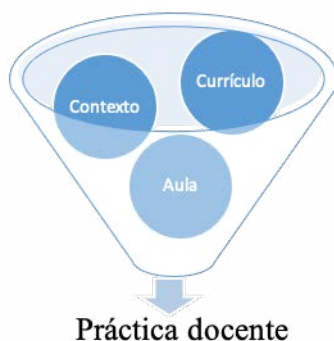


Fig. 1. Factores que intervienen en la práctica docente en el aula.

Fuente: elaboración propia.

La práctica docente requiere del contenido curricular, el cual es adaptable a las necesidades del contexto y a la diversidad de saberes y experiencias de los estudiantes. Ello se hace evidente en el aula a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. El contexto y el currículo son orientaciones fundamentales para el proceso educativo.

La autonomía profesional si bien se convirtió en una oportunidad de innovación y cambio de la práctica docente, la tensión se presentó una vez más entre la teoría y la práctica, entre lo que dicta la reforma educativa y lo que realmente pasa en el aula. Y se acentúa cuando la SEP orienta las temáticas que los docentes deben ejecutar mediante las campañas con los siguientes temas como: *Vida Saludable*; *El fentanilo mata*; *Igualdad de género*; *Eliminación de la violencia contra los niños y niñas*. Antes de problematizar sobre el contexto en donde se sitúa la escuela, se indica los tópicos por abordar a nivel nacional. Esto coloca al docente como un repetidor de una temática y política impuesta y no como un docente creativo, crítico y reflexivo de su práctica docente.

Ante las directrices federales y lo que surge en el aula, Elsie Rockwell en una entrevista considera que el docente se encuentra constantemente en una disyuntiva: "seguir los programas o seguir a los alumnos" (Rockwell, 2024). Sin embargo, el discurso de una posible autonomía profesional con la división del currículo en analítico y sintético enfatiza el problema, pues ahora no solo hay una desarticulación, sino que se exigen temas que están lejos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La disyuntiva permanece entre lo que se pide desde una política educativa, fuera de los conocimientos que antes venían en un programa y lo que realmente pasa en el aula con el proceso educativo. Es decir, darle continuidad a la agenda política educativa o atender al micro universo, rico en detalles, que se genera en el aula y que es descuidado por llevar a cabo actividades de una agenda nacional, que pocas veces tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En estas circunstancias se corre el riesgo de perder de vista la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es tan importante tener una referencia en contenidos e información sustentada, como estar preparado para la incertidumbre que deriva de un contexto cambiante y con particularidades. La práctica docente no puede recorrer únicamente el camino de la incertidumbre, no en niveles educativos que dan prioridad a la formación de habilidades, valores y aprendizajes. La información, que generalmente se estructura a partir de un contenido curricular, es la base del conocimiento y la posterior apropiación es la clave para lograr el aprendizaje. Dicha información se puede complementar con saberes culturales de la comunidad, con las habilidades, historias, experiencias de los alumnos y su interacción con el territorio.

La estructura de los libros de texto también se modificó. Algunos cambios relevantes son: la integración por campos formativos y sin orden de proceso, temporalidad o nomenclatura en la información. Esto es para colaborar con la autonomía profesional y que el docente haga una reestructuración donde relacione información y contexto para diseñar situaciones de aprendizaje. No obstante, esto se ha convertido en una labor más para los docentes. Para poder llegar a buen puerto con el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesaria la colaboración entre disciplinas. Un docente no puede, aunque le fuera posible por cuestiones de tiempo y voluntad, asumirse como quien problematiza la realidad, selecciona información, diseña, planifica, ejecuta, evalúa y da seguimiento a trámites institucionales. Es válido que el conjunto de información y conocimientos, realizado por especialistas, estén disponibles para que el docente pueda lograr, mediante estrategias didácticas, el aprendizaje.

A lo largo de la historia de los libros de texto y de la educación formal, los textos sugeridos han tenido una función primordial como fuentes de consulta, con sugerencias de actividades, ilustraciones y enlaces de interés para más información. Por supuesto, los libros también han cumplido con la difusión de una ideología dominante desde el proyecto de Estado. Hoy, los libros

carecen de un hilo conductor en conocimientos e información, pero conservan la carga ideológica. En comunidades rurales, donde no es posible fotocopiar, imprimir y acceder a otras fuentes, el libro cumplía un papel central. Se requiere ciencia, esto es conocimientos e información; y arte, la habilidad y estrategia del docente para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con el Programa de Estudio 2022 la autonomía profesional se logra a partir del codiseño del currículo, acorde a las problemáticas de la realidad para que surjan propuestas contextualizadas, además de atender necesidades, intereses de niñas, niños y adolescentes (Programa de Estudio, 2022). No obstante, en la práctica se ponen en juego ejes articuladores, proyectos propuestos y campañas, de este modo, el docente se convierte en aplicador de las medidas orientadas a nivel nacional. Ello quiere decir, que queda poco espacio para la autonomía profesional.

A continuación, se expresa mediante un espiral el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es reconocer que hay una interacción constante entre los elementos, no hay principio y fin, ningún orden lineal, sino una relación según las necesidades del propio proceso.

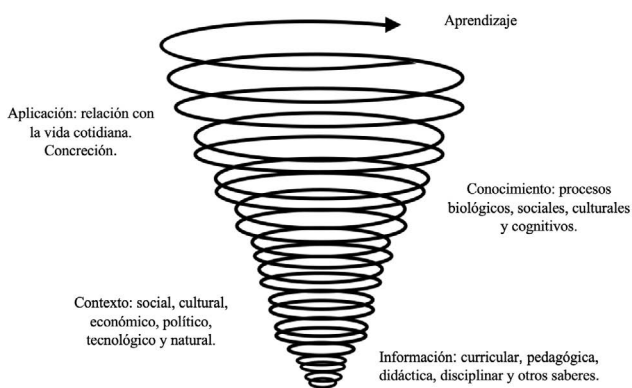


Fig. 2. El proceso de enseñanza-aprendizaje no lineal.

Fuente: elaboración propia

Enseñanza Basada en el Lugar

La Enseñanza Basada en el Lugar (EBL) surge como parte de las pedagogías alternas ante las prácticas escolarizadas predominantes. Es una propuesta que se basa en el territorio, la comunidad y defiende la enseñanza contextualizada. Smith (2002) considera que una de las fortalezas de esta pedagogía es que se puede adaptar a las características únicas del lugar, lo cual ayuda a superar la ruptura entre la escuela y la vida de los alumnos, problema que ocurre frecuentemente en el aula. Esta cercanía contempla las necesidades de la comunidad, desde una óptica crítica, en la que se promueve el aprendizaje experiencial en relación estrecha con el entorno ecológico local. El sentido ecológico de la educación es una postura ante la crisis climática y es una expresión que ha adquirido presencia en América Latina. Los estudios realizados tienen una orientación a entornos rurales, sin embargo, la crisis por las que pasan las ciudades ante su crecimiento desmedido, contaminación de los cuerpos de agua y la reducción de áreas verdes, invitan a traer a la práctica sus postulados.

La Enseñanza Basada en el Lugar apunta a la integración de la experiencia ecológica como parte central del proceso de enseñanza-aprendizaje, que el territorio sea central y parte del currículo. Grunewald (2003) afirma que hay una ausencia del pensamiento ecológico en el aula. La pedagogía en el aula enseña para la prueba, de esta manera niega a los estudiantes y docentes la oportunidad de experimentar la educación crítica basada en lo local. La propuesta del autor es unir las ideas de la pedagogía crítica y la EBL, en aras de un bienestar ante la crisis medioambiental. Su propuesta consiste en rehabilitar el nicho ecológico, voltear a verlo, interactuar con el ecosistema y hacerlo parte del aula. Para tal fin es necesario que desde las aulas se promueva una alfabetización ecológica y que se convierta no solo en un modo de observar, sino en un modo de ser.

La EBL como pedagogía alterna pone al centro al territorio, categoría geográfica que incluye diversas dimensiones. En primer momento, tiene que ver con elemento del entorno natural, y en

segundo momento, el territorio como una reconfiguración de relaciones históricas, económicas, políticas, sociales, culturales y tecnológicas que van transformando el espacio. De esta manera, una práctica docente que observa e integra el territorio permite la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje para que sea así cercano y significativo a las vivencias de los estudiantes. Respecto a los planteamientos de la autonomía profesional, brinda la posibilidad para que el docente pueda problematizar y relacionar con el currículo. Además, provee una mirada comunitaria, local, nacional y global de la realidad contemporánea.

La EBL, aunque surge en un entorno de educación ambiental, permite mirar el territorio y sus dinámicas. Es decir, la observación constante del territorio y su configuración permite identificar los problemas de la comunidad que pueden ser abordados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El territorio como construcción multidimensional permite la inter y transdisciplinariedad, así como la reintegración curricular.

Conclusiones

La educación formal está propensa a múltiples tensiones, que transitan entre la política educativa y la realidad que surge en las aulas, en otras palabras, entre teoría y práctica. Esta situación no significa que un elemento tenga mayor peso que otro, sino que es necesario encontrar estrategias que permitan dar el espacio oportuno a cada uno.

Una línea de la actual política educativa en México, aplicada en nivel secundaria, es la autonomía profesional. Postura institucional que se enfrenta a diversos desafíos, que provocan tensiones y, por lo tanto, la oportunidad de reflexionar y encontrar caminos alternos para lograr de mejor manera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las tensiones que provoca la autonomía profesional se identifican: la postura curricular, frente a las necesidades que surgen entre el estudiantado en el aula; la aparente autonomía,

ante las directrices educativas institucionales impositivas, que reducen el papel del docente como repetidor de una política educativa; y la desvinculación del territorio.

La autonomía profesional requiere una mirada crítica y reflexiva de la práctica docente, sustentada en contenidos curriculares fundamentales y relacionados con el contexto. Es una relación estrecha entre currículo y contexto. La práctica docente demanda interdisciplinariedad para la elaboración de programas que articulen saberes e información relevante y que se concreten de acuerdo con los contextos locales.

La Educación Basada en el Lugar permite conectar la estructura curricular y el contexto, pues favorece la problematización de la realidad, concretar los saberes y reintegrar el currículo en favor de las necesidades y aportes de los estudiantes, pues permite situar los aprendizajes. El proceso de enseñanza- aprendizaje no se logra desvinculando la organización curricular del contexto económico, político, social, cultural, natural y tecnológico.

La autonomía profesional debe ir más allá de un discurso ideológico. Es necesario orientarla con metodologías para favorecer el desarrollo de prácticas docentes críticas, reflexivas y transformadoras de la realidad. La autonomía profesional no debe confundirse con la ausencia de contenido, requiere una sustancial orientación curricular con la posibilidad de adaptarse a los diversos contextos.

Referencias bibliográficas

Acaso M. (2015) *Reduolution*. Paidós

Calvo, C. (2016) *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Universidad de la Serena.

Ferrer, V. (2006). "De Penélope a Antígona y viceversa: los desaprendizajes del profesorado para la complejidad educativa".

En Miguel A. Santos Rego y Arturo Guillaumín Tostado (eds.) *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Pp. 85-109.

Gruenewald (2003) *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*. *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 4. pp. 3-12.

Rockwell, E. (2024, octubre, 14) *Diálogos desde MEJOREDU. La centralidad de las escuelas en la mejora continua de la educación*. [Entrevista] https://www.youtube.com/watch?v=mpKYIRU_qtg&t=3730s

Secretaría de Educación Pública (2022) *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de proyectos educativos*.

Secretaría de Educación Pública (2024) *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*.

Smith, J., Petrovic, P., Rose, M., De Souza, C., Muller, L., Nowak, B., & Martinez, J. (2002). Placeholder Text: A Study. *The Journal of Citation Styles*, 3. <https://doi.org/10.10/X>

Aprendizaje colaborativo en universitarios: entre la teoría y la realidad en el aula

Edith Hernández Méndez ¹
Sara Yareth Moreno Hernández ²

Resumen

El presente ensayo tiene como propósito analizar la brecha existente entre los fundamentos teóricos que sustentan el aprendizaje colaborativo y las prácticas reales que se desarrollan en las aulas universitarias. Partimos de la tesis de que, aunque el aprendizaje colaborativo se sustenta en perspectivas constructivistas y en importante evidencia sobre sus beneficios cognitivos y sociales, su implementación en la universidad generalmente suele ser parcial, poco eficiente o distorsionada debido a limitaciones institucionales, docentes y estudiantiles. Además, la familia y la cultura se evidencian como actores importantes que impactan también la implementación de este enfoque.

A lo largo del ensayo, argumentamos sobre las disparidades entre la teoría y la práctica en las aulas universitarias y los retos que sigue presentando el trabajo colaborativo a los docentes y estudiantes. Concluimos con algunas recomendaciones para lograr que el trabajo colaborativo resulte una estrategia efectiva y beneficiosa para el aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, Educación superior, Interdependencia positiva, Habilidades sociales, Trabajo en equipo

¹ Doctora en Lingüística Hispánica. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Correo: edith@uqroo.edu.mx

² Licenciada en Economía y Finanzas. Estudiante de Maestría en Enseñanza de las Matemáticas por la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Correo: sara.moreno@uqroo.edu.mx

Abstract

This essay aims to analyze the gap between the theoretical foundations that support collaborative learning and the actual practices developed in university classrooms. The central thesis is that, although collaborative learning is grounded in constructivist perspectives and supported by significant evidence of its cognitive and social benefits, its implementation in universities is often partial, inefficient, or distorted due to institutional, teaching, and student-related limitations. Additionally, family and culture emerge as important actors that also influence the implementation of this approach.

Throughout the essay, the disparities between theory and practice in university classrooms are examined, as well as the challenges that collaborative work continues to present for both teachers and students. The paper concludes with several recommendations aimed at ensuring that collaborative work becomes an effective and beneficial strategy for learning.

Keywords: Collaborative learning, Higher education, Positive interdependence, Social skills, Teamwork.

Introducción

El Aprendizaje Colaborativo (AC) se consolida como un enfoque educativo estratégico en la educación superior, ya que promueve la interacción sistemática, la cooperación y la participación activa de los estudiantes al construir conjuntamente el conocimiento. Este enfoque presupone que el aprendizaje se potencia significativamente en contextos sociales, donde el intercambio de ideas, el encuentro de diferentes perspectivas y el diálogo reflexivo favorecen procesos cognitivos más profundos y significativos. De esta manera, el aprendizaje colaborativo fomenta la interdependencia positiva, en la cual el logro individual se encuentra estrechamente vinculado al desempeño colectivo, fortaleciendo la responsabilidad compartida y la participación equitativa dentro de los grupos de trabajo.

Estas características posicionan al aprendizaje colaborativo como un método pertinente para el desarrollo de competencias transversales clave, tales como la comunicación efectiva, la empatía, la resolución de conflictos, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, habilidades altamente valoradas tanto en los entornos académicos como en los profesionales en la actualidad. Diversos estudios coinciden en que su implementación favorece el rendimiento académico al propiciar que los estudiantes se desafíen intelectualmente, expliquen conceptos entre pares y consoliden aprendizajes a partir de la interacción social y el apoyo mutuo.

Teóricamente, el aprendizaje colaborativo se sustenta en corrientes y fundamentos educativos que destacan el papel central de la interacción social en los procesos de aprendizaje. La teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky enfatiza que los individuos aprenden de manera más eficaz cuando interactúan con otros que pueden brindar orientación y apoyo. De manera complementaria, el constructivismo de Piaget resalta la importancia de la experiencia activa y la resolución de conflictos cognitivos, señalando que la confrontación de distintos puntos de vista favorece el desarrollo intelectual. A ello se suma el enfoque de John Dewey, quien defendió una educación centrada en el estudiante, vinculada a la experiencia práctica y a la resolución de problemas reales mediante la colaboración, así como la teoría del aprendizaje social de Bandura, que subraya el valor del aprendizaje por observación en contextos sociales. En este sentido, Cruz Moreira et al (2024) afirman que esta metodología “se basa en la premisa de que el aprendizaje es más efectivo en un entorno social” (p. 8), reafirmando su vigencia en los modelos educativos actuales.

La evidencia empírica respalda estos planteamientos teóricos. Maldonado Pérez (2007) documenta experiencias de trabajo colaborativo desarrolladas en aulas venezolanas, en las cuales se reporta un impacto positivo tanto en los procesos de aprendizaje como en el desarrollo personal de los estudiantes. El estudioso encuentra que el trabajo colaborativo resulta especialmente eficaz

en la educación de adultos, al fomentar la participación activa, el compromiso sostenido y la motivación intrínseca. Los estudiantes asumen responsabilidad compartida sobre su aprendizaje y el de sus compañeros, generando espacios de discusión argumentada y fortalecimiento del pensamiento crítico.

En conjunto, tanto los fundamentos teóricos como la evidencia empírica confirman que el aprendizaje colaborativo constituye una estrategia didáctica pertinente y de alto impacto en la educación superior. No obstante, su implementación efectiva en el aula universitaria plantea desafíos que invitan a reflexionar sobre la brecha existente entre los planteamientos teóricos y la realidad de las prácticas educativas, propósito de análisis y reflexión del presente ensayo. Argumentamos que, si bien el aprendizaje colaborativo se sustenta en perspectivas constructivistas y en importante evidencia sobre sus beneficios cognitivos y sociales, su implementación en la universidad generalmente suele ser parcial, poco eficiente o distorsionada debido a limitaciones institucionales, docentes y estudiantiles. Además, la familia y la cultura se evidencian como actores importantes que impactan también la implementación de este enfoque. Al final, ofrecemos unas recomendaciones.

Fundamentos teóricos

Si bien la humanidad ha reconocido la presencia del trabajo colaborativo desde tiempos de la cacería y la recolección de granos hasta la actualidad en la organización de empresas y organizaciones mundiales, en el ámbito de la educación, como bien señalan Moreira et al., (2024), este ha sido implementado en enfoques colaborativos recientemente, apenas en el siglo XX; ya que los modelos de aprendizaje se concebían individualistas; producto del esfuerzo del estudiante y dirigido por el docente.

Van Dat Tran (2013) examina cuatro perspectivas teóricas fundamentales en el aprendizaje cooperativo o colaborativo: la teoría de la interdependencia social, la perspectiva cognitiva, la teoría del aprendizaje social y la teoría constructivista del aprendizaje.

1. Teoría de la interdependencia social

La teoría de la interdependencia social sostiene que los resultados del aprendizaje dependen de la forma en que se estructuran las metas entre los individuos (Deutsch, 1949; Johnson y Johnson, 2005). Según esta perspectiva, existe interdependencia positiva cuando los estudiantes perciben que solo pueden alcanzar sus objetivos si los demás miembros del grupo también lo hacen. En este contexto, la cooperación genera interacciones promotoras caracterizadas por el apoyo mutuo, la comunicación efectiva, la confianza y la resolución constructiva de conflictos.

Tran (2013) explica que esta teoría fundamenta directamente el aprendizaje cooperativo, ya que cuando los estudiantes “nadan juntos” hacia metas compartidas, aumentan su esfuerzo individual y colectivo, se fortalecen las relaciones interpersonales y se favorece la salud psicológica, incluida la autoestima. La cooperación supera consistentemente a las estructuras competitivas e individualistas en términos de logro académico y calidad de las relaciones sociales (Johnson y Johnson, 1989, 2002).

2. Perspectiva cognitiva

La perspectiva cognitiva, centrada en los procesos mentales implicados en el aprendizaje, sostiene que la interacción entre estudiantes favorece el desarrollo intelectual. Tran (2013) distingue dos enfoques principales dentro de esta perspectiva: el desarrollo cognitivo y la elaboración cognitiva. El primero, basado en las teorías de Piaget y Vygotsky, concibe el aprendizaje como un proceso activo que se construye mediante la interacción social. Vygotsky introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el cual explica cómo los estudiantes pueden alcanzar niveles superiores de comprensión cuando trabajan con pares más capaces o con apoyo social. Piaget, por su parte, resalta la importancia del conflicto cognitivo, la asimilación y la acomodación como motores del desarrollo intelectual. En conjunto, estas ideas sostienen que la discusión, el debate y el intercambio de puntos de vista en actividades cooperativas generan desequilibrios cognitivos que impulsan aprendizajes más profundos.

El enfoque de la elaboración cognitiva, por otra parte, enfatiza que el aprendizaje mejora cuando los estudiantes explican, reformulan y elaboran la información. Al enseñar a otros, resumir contenidos o responder preguntas, los alumnos reorganizan cognitivamente el conocimiento, lo que favorece su comprensión y retención (O'Donnell, 2000; Slavin, 2011). Tran destaca que los estudiantes que ofrecen explicaciones elaboradas dentro de los grupos cooperativos suelen obtener mayores beneficios de aprendizaje que quienes solo reciben información.

3. Teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social, desarrollada principalmente por Albert Bandura, explica el aprendizaje como un proceso que ocurre en contextos sociales mediante la observación, la imitación y el modelado. Según Bandura (1977), gran parte del aprendizaje humano se produce al observar las conductas, actitudes y resultados de las acciones de otros.

Tran (2013) señala que esta teoría se articula con el aprendizaje cooperativo a través del concepto de determinismo recíproco, en el cual interactúan la persona, la conducta y el entorno. En los grupos cooperativos, los estudiantes observan estrategias de aprendizaje eficaces, habilidades sociales y actitudes positivas hacia el trabajo académico, las cuales pueden ser imitadas y adoptadas. Además, la teoría destaca el papel de la autoeficacia, es decir, la creencia del estudiante en su capacidad para aprender, la cual se ve reforzada cuando el entorno social ofrece apoyo y modelos exitosos.

4. Enfoques constructivistas del aprendizaje

Los enfoques constructivistas integran elementos de las perspectivas anteriores y conciben al estudiante como un constructor activo de su propio conocimiento. Así, aprender no significa recibir información pasivamente, sino construir significados a partir de la experiencia, la reflexión y la interacción social (Piaget, Vygotsky, Bandura).

Tran (2013) explica que el aprendizaje cooperativo encaja de manera natural con el constructivismo, ya que promueve entornos centrados en el estudiante, donde el conocimiento se construye colectivamente y luego se internaliza de forma individual. En estos contextos, el rol del docente cambia de transmisor de contenidos a facilitador del aprendizaje, diseñando tareas significativas, fomentando el diálogo y guiando la reflexión. El constructivismo enfatiza la comprensión profunda, el pensamiento crítico y la aplicación del conocimiento a nuevas situaciones, aspectos que el aprendizaje cooperativo potencia de manera consistente.

Tran (2013) muestra que las cuatro perspectivas teóricas —interdependencia social, cognitiva, aprendizaje social y constructivismo— no son excluyentes, sino complementarias. Todas coinciden en destacar el papel central de la interacción social y la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento. En conjunto, estas teorías y enfoques ofrecen una base sólida para comprender por qué el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico, fortalece las relaciones sociales y contribuye al desarrollo psicológico de los estudiantes. Así, el aprendizaje cooperativo o colaborativo se presenta no solo como una estrategia didáctica eficaz, sino como un enfoque coherente con las principales teorías contemporáneas del aprendizaje.

Elementos básicos del aprendizaje colaborativo

Tran (2013), siguiendo principalmente a Johnson y Johnson (2009), identifica cinco elementos esenciales que deben estar presentes para que el aprendizaje colaborativo sea efectivo: interdependencia positiva, interacción promotora cara a cara, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de grupo, y procesamiento grupal.

1. Interdependencia positiva

La interdependencia positiva es el elemento central del aprendizaje colaborativo. Se refiere a la percepción de que los estudiantes solo pueden alcanzar sus objetivos si los demás miembros del grupo también lo hacen; cada estudiante es responsable tanto de su propio aprendizaje como del

aprendizaje de sus compañeros (Johnson y Johnson, 2009). Tran (2013) señala que cuando la interdependencia positiva está claramente establecida, se incrementa el esfuerzo individual, se reduce el parasitismo y se fortalece el compromiso con el éxito del equipo. Esta interdependencia puede promoverse mediante la asignación de roles complementarios, la división del trabajo, metas grupales compartidas o recompensas colectivas, de modo que la contribución de cada miembro sea necesaria para el logro común.

2. Interacción promotora cara a cara

La interacción promotora cara a cara ocurre cuando los estudiantes se apoyan activamente entre sí para alcanzar las metas del grupo. Esto implica explicar ideas, intercambiar opiniones, debatir, enseñar a otros y ofrecer retroalimentación. Tran (2013) destaca que la calidad de esta interacción depende del tamaño del equipo, del nivel académico de sus integrantes y del clima de aprendizaje creado en el aula. Este tipo de interacción favorece la comprensión profunda, el uso de estrategias cognitivas de alto nivel, la motivación y el desarrollo de relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo.

3. Responsabilidad individual

La responsabilidad individual asegura que todos los miembros del grupo contribuyan de manera equitativa al trabajo colectivo. Según Tran (2013), este elemento implica evaluar tanto el desempeño grupal como el desempeño individual, de manera que cada estudiante sea responsable de su aprendizaje y de su aportación al grupo.

Cuando la responsabilidad individual está ausente, algunos estudiantes pueden asumir todo el trabajo, mientras otros participan mínimamente. En cambio, cuando se estructura adecuadamente, los estudiantes se sienten motivados a dominar los contenidos y a apoyar a sus compañeros para que todos alcancen los objetivos académicos. Con responsabilidad individual no hay parásitos o rémoras.

4. Habilidades interpersonales y sociales

El aprendizaje colaborativo requiere que los estudiantes posean o desarrollen habilidades sociales e interpersonales, como escuchar activamente, comunicarse con claridad, resolver conflictos, tomar decisiones y trabajar en equipo. Tran (2013) enfatiza que estas habilidades no surgen de manera automática y deben enseñarse explícitamente para que los equipos funcionen eficazmente.

La enseñanza y el refuerzo de estas habilidades no solo contribuyen al rendimiento académico, sino también a la construcción de relaciones positivas y a un clima de aula más cooperativo. Estas habilidades son necesarias no solo en el ámbito educativo formal.

5. Procesamiento grupal

El procesamiento grupal consiste en que los miembros del grupo reflexionen sobre su funcionamiento, identifiquen qué acciones fueron útiles o problemáticas y decidan qué aspectos deben mantenerse o mejorarse. Este proceso puede realizarse tanto a nivel de equipos pequeños como a nivel de toda la clase.

Tran (2013) señala que el procesamiento grupal mejora el rendimiento académico, fortalece las relaciones interpersonales y favorece la autorregulación del aprendizaje, especialmente cuando se combina con retroalimentación específica y oportuna. Este procesamiento debería fomentarse en todos los contextos.

En conjunto, estos cinco elementos constituyen la base estructural del aprendizaje colaborativo. Cuando los integramos en las aulas universitarias, los estudiantes logran mejores resultados académicos, desarrollan habilidades sociales más sólidas y construyen actitudes positivas hacia el aprendizaje y el trabajo en equipo. Además, el rol del docente se transforma: deja de ser un transmisor de conocimiento para convertirse en un facilitador del aprendizaje, quien diseña experiencias colaborativas significativas y acompaña el proceso de interacción y reflexión de los estudiantes (Tran, 2013). Se trata de un acompañamiento en todo el proceso de colaboración.

La realidad en las aulas universitarias

Si bien se reconoce que la interdependencia positiva es el elemento central del aprendizaje colaborativo, con frecuencia, en las aulas esta no se establece con claridad ni por el docente ni por los mismos estudiantes, lo que lleva a la falta de compromiso por parte de todos los miembros y surgen los free-riders o "rémoras".

Aún se observa en las aulas universitarias al profesorado "poniendo a los estudiantes a trabajar en equipos", sin una organización ni sistematización del trabajo colaborativo. En general, se deja a los discentes que ellos se organicen y hagan "todo lo necesario" para alcanzar el objetivo propuesto; no se asignan roles complementarios o se divide el trabajo; no se establecen metas grupales compartidas ni hay recompensas colectivas. Es más, la mayoría de las veces, la evaluación se centra en el producto final, lo que fomenta el individualismo y la desigualdad en la carga de trabajo; es decir, se evalúa a todos de la misma manera asignando la misma calificación sin saber cómo se distribuyó el trabajo ni quién colaboró o no.

En relación con la interacción promotora cara a cara, cabe aclarar que ahora, con el uso de las tecnologías, ya la presencialidad no es obligatoria. No obstante, esto puede afectar esta indispensable interacción. En nuestra cultura mexicana, y en los adolescentes y jóvenes, el intercambio de opiniones, la discusión de ideas y el debate no son muy practicados por temor a la confrontación, a entrar en "pleito" o a discutir infructuosamente. Hernández y Hernández (2025) encontraron que un factor que afecta la escritura colaborativa es, precisamente, la negociación y la resolución de conflictos. Algunos estudiantes evitan engancharse en discusiones prolongadas y, con frecuencia, mejor conceden. Al parecer, ni en la escuela ni en el hogar, los adolescentes y jóvenes han aprendido estas habilidades.

La interacción cara a cara muestra limitaciones no solo por la falta del manejo de habilidades de comunicación, sino también por dificultades de interacción social. Por una parte, hay estudiantes introvertidos o con dificultades para relacionarse con otros,

quienes prefieren no participar en debates e intercambio de opiniones. Por otra parte, están los extrovertidos que, a menudo, se vuelven los líderes del trabajo colaborativo; son los que enseñan, dan retroalimentación e imponen sus puntos de vista.

El tamaño de los equipos juega un papel fundamental, así como la manera en cómo se integran. Duetos y tríos funcionan mejor para la mayoría de actividades; para algunos proyectos más ambiciosos, equipos de 4 o más. Los más numerosos se vuelven más complicados sobre todo en los primeros semestres de la universidad. Con el tiempo y un poco de práctica, los estudiantes aprenden a colaborar mejor. En aulas con un buen clima de aprendizaje, en el que hay camaradería, empatía y apoyo, el trabajo colaborativo funciona mejor; en ambientes hostiles, de rivalidad y mucha competencia, las interacciones no son muy exitosas.

Respecto a la responsabilidad individual, con los estudiantes de primeros semestres, encontramos pocos alumnos responsables; la mayoría esperan un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional en el que la o el docente es la autoridad y encargada/o de todo y no se comprometen mucho con el trabajo independiente (ya sea en solitario o en equipo). En general, se observa que solo uno o dos estudiantes demuestran responsabilidad. Esto se evidencia en la elaboración de tareas e, incluso, en la asistencia a clase. Las generaciones actuales parecen tener dificultades para alcanzar metas sin la guía u orientación de un/a profesor/a, por lo que desarrollar estudiantes autónomos es un proceso lento y arduo.

En el aprendizaje colaborativo, solo algunos estudiantes asumen todo el trabajo y el resto hacen lo mínimo o nada. Y esta situación sigue durante la universidad. Son pocos los profesores que integran los equipos conociendo las habilidades y conocimientos de sus alumnos; además, son pocos los profesores que ayudan a organizar las tareas y distribución de trabajo. Y, desafortunadamente, la evaluación es pareja para todos; sin distinción alguna.

Esta cuestión de la responsabilidad individual parece ser un problema cultural también en México; en las familias, la educación ha cambiado mucho en estas últimas décadas, pues los niños son sobreprotegidos y consentidos; muchos no colaboran en los quehaceres del hogar y, con dificultades, hacen sus tareas escolares. Los padres son los que se hacen cargo de todo, incluso algunos les hacen las tareas. La responsabilidad no se enseña en casa en muchos casos y, en consecuencia, en la escuela, los universitarios muestran problemas para enfrentar situaciones que requieren responsabilidad y compromiso.

Sobre las habilidades sociales e interpersonales ya hemos discutido un poco; la comunicación, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y el trabajo en equipo son indispensables para el aprendizaje colaborativo, pero son justamente esas habilidades las que nuestros jóvenes necesitan desarrollar. Ni en los hogares ni en la educación básica se logran buenos niveles de estas habilidades. En comunicación, hay muchos estudios al respecto, sobre todo de lectura y escritura, que confirman los bajos niveles de dominio de estas habilidades: Hace falta investigar sobre el resto, pero, por experiencia, los universitarios evidencian serios problemas en estas habilidades sociales e interpersonales.

Ya hemos señalado que, en las familias mexicanas, no se educa para colaborar en equipo ni tampoco para la resolución de conflictos o toma de decisiones. En mi clase del semestre pasado, mis estudiantes compartieron que todavía persisten los monólogos en casa con imposiciones de los padres (en algunos casos) o imposición de los hijos (en otros casos); no hay mucha comunicación o esta no es efectiva; se practica poco la escucha activa y la argumentación. En vez de argumentar, llueven las falacias de todo tipo y se impone "la razón" a gritos o "porque soy tu mamá o papá". Esto, no obstante, se contradice con el consentimiento de los padres de la falta de colaboración de los hijos en los quehaceres del hogar y en el trabajo en equipo en casa y en familia. Es decir, se aprende en casa a no trabajar en equipo y a no saber comunicarse. Obviamente, no podemos generalizar.

Por otra parte, en la escuela, poco se puede hacer al respecto. Si bien, en la actualidad, con la Nueva Escuela Mexicana, se está trabajando precisamente para resarcir estos problemas con enfoques como el aprendizaje colaborativo, los jóvenes que actualmente están en las universidades suelen tener grandes limitaciones. El problema se arrastra desde los niveles básicos y cuando llegan a educación superior, cuentan con escasas habilidades para trabajar y aprender de manera colaborativa.

Finalmente, en cuanto al procesamiento grupal, es claro que su éxito depende de las habilidades antes discutidas; es decir, un buen procesamiento grupal es dependiente de las habilidades sociales e interpersonales, de la responsabilidad individual, de la interacción cara a cara; además, agregaremos de una buena motivación y organización del trabajo. Las actividades metacognitivas que requiere el procesamiento grupal requieren de cierta madurez de los integrantes en términos de independencia y autonomía en el aprendizaje. Se requiere motivación individual y colectiva y un buen manejo de habilidades de organización y de uso de recursos materiales y tecnológicos.

Antes hemos destacado el papel de la personalidad, la familia y la cultura como factores importantes en el desarrollo de las habilidades para la colaboración. Ahora, discutiremos sobre la función de la universidad y la educación en las escuelas. La Nueva Escuela Mexicana está haciendo esfuerzos por implementar nuevos enfoques y perspectivas; uno de ellos es el aprendizaje colaborativo. No obstante, el gran problema que enfrenta el personal docente es que no están capacitados para esta tarea. Aunque hay buenos intentos, como cursos y talleres en línea, tutoriales, entre otros recursos, aún no son ejecutados de manera adecuada o eficaz.

En la universidad, por otro lado, en general, el profesorado asume que los estudiantes saben y pueden trabajar colaborativamente. Las consignas se limitan a “trabajar en parejas, tríos o cuartetos” sin indagar más sobre su conformación, organización, planeación, etc. Se ignoran las habilidades con las que cuenta el alumnado

y no hay interés tampoco por investigarlas. Se da un límite de tiempo para la entrega de, generalmente, un producto (o varios), los cuales son evaluados y calificados por el profesor (la mayoría de las veces); y todos los miembros del equipo reciben la misma calificación.

Son contados los profesores y las profesoras que usan de manera sistemática el aprendizaje colaborativo; que conocen a sus estudiantes y sus habilidades de comunicación, habilidades sociales e interpersonales o que se dan a la tarea de indagar; que guían y orientan a los estudiantes durante todo el proceso del trabajo en colaboración; que ofrecen materiales y recursos para organizarse, planear, comunicarse, evaluar, entre otras actividades.

Todo esto puede deberse a la falta de tiempo en el aula, pues ya de por sí son insuficientes las horas para alcanzar los objetivos de su programa de asignatura. Otra causa puede ser la falta de capacitación sobre el aprendizaje colaborativo y las formas de apoyar al estudiantado y desarrollar las habilidades necesarias. Algo que queda claro es que, a veces, los cursos o talleres solo se limitan a algunas estrategias, al uso de algunos recursos tecnológicos o solo se atiende la colaboración desde un ángulo (la organización, la planeación, etc.) sin comprender la complejidad de lo que realmente implica colaborar. Por ejemplo, casi nadie habla de las relaciones de poder que se dan en un equipo de trabajo y sus repercusiones en la tarea y el alcance de los objetivos.

Conclusiones

El aprendizaje colaborativo es una actividad muy compleja que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera intrincada, los cuales se van desarrollando en los humanos desde pequeños, en el hogar, en la escuela, en la iglesia, en el trabajo, en la calle; en una cultura que va moldeando actitudes y valores que impactan la colaboración y sus resultados.

El trabajo colaborativo no es un conocimiento declarativo que se enseña hoy en el aula y mañana ya lo realizan cabalmente los estudiantes; se trata de un conocimiento procedimental que requiere tiempo, práctica y dinamización de actitudes y valores. No es una tarea que es responsabilidad de la educación formal solamente; es una tarea con muchos corresponsables: la familia, los amigos, los vecinos, los colegas, los jefes, los líderes en los diferentes colectivos, etc.

En las escuelas, en la universidad, podemos implementar cursos y talleres para profesores y para estudiantes con una mirada más holística, integral y sistemática; no con talleres tipo parche o curita, sino con talleres y cursos que verdaderamente contribuyan a desarrollar el trabajo colaborativo, como una competencia indispensable en este siglo XXI.

Se podrían hacer campañas de divulgación sobre el aprendizaje y el trabajo colaborativo dirigidas a la comunidad en general cubriendo diferentes dimensiones: a través de videos, memes, tutoriales, talleres, etc.

Referencias bibliográficas

Clipa, O., & Cărmidă, B.-N. (2024). Effectiveness of collaborative learning in the educational process. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 16(4), 442–459. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.4/923>

Cruz Moreira, C. M., Angulo Zamora, A. F., Chemes Pazmiño, D. C., Quiñonez Arroyo, N. Y., Calero Campuzano, K. J. y Delgado López, M. V. (2024). Aprendizaje colaborativo en entornos educativos: Conceptos claves, principios fundamentales y teorías de aprendizajes. *CID – Centro de Investigación y Desarrollo*. https://doi.org/10.37811/cli_w1138

Hernández-Méndez, E. y Hernández-Méndez, G. (2025). Actitudes de estudiantes de posgrado hacia la escritura colaborativa. *Sinéctica*, (64), e1720. <https://doi.org/10.31391/MULS2467>

Jarauta Borrasca, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: Referentes y práctica. REDU – Revista de Docencia Universitaria, 12(4), 281–302. <http://www.red-u.net>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. Asia Pacific Journal of Education, 22(1), 95–105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>

Karim, M., Antoni, S., & Oktarina, K. (2024). Meta-analysis of collaborative learning approaches in educational management and their impact on student performance. Indonesia Journal of Engineering and Education Technology (IJEET), 2(2), 427–434. <https://doi.org/10.61991/ijeet.v2i2.85>

Khasanova, G. K. (2024). Theory of collaborative learning in the history of pedagogical teachings. International Journal of Pedagogics, 4(5). <https://doi.org/10.37547/ijp/Volume04Issue05-08>

O'Donnell, A. M. (2000). Cognitive perspectives on peer learning. En C. M. O'Donnell & A. King (Eds.), Cognitive perspectives on peer learning. Lawrence Erlbaum Associates.

Pérez, M. M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Laurus, 13(23), 263–278.

Roman, A. (2012). Dimensions of cooperative learning in educational contexts. Journal Plus Education, 8(1), 241–246. <https://uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/957>

Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. Propósitos y Representaciones, 4(1), 219–280. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Tran, V. D. (2013). Theoretical perspectives underlying the application of cooperative learning in classrooms. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 101–115. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n4p101>

Useche, A. C. (2021). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo y trabajo en equipo. <https://n9.cl/9j0eo>

Wu, Y. (2023). Explore the effectiveness factors and improvement strategies of collaborative learning. En *Proceedings of the International Conference on Global Politics and Socio-Humanities*. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/21/20230168>

Tendiendo puentes y disminuyendo tensiones a través de la educación. Hacia un currículo Borromeo entre teorías, experimentos, simulaciones, ciencias y humanidades

Adrián Arturo Huerta Hernández ¹

Rubén Sampieri Cábál ²

Griselda Hernández Méndez ³

Resumen

En este capítulo se propone una lectura propositiva de las tensiones que ocurren particularmente en *la enseñanza de la física*, lo cual se plantea a través de una metáfora usando el nudo (o anillos) de Borromeo: tres componentes que sólo pueden permanecer enlazados como conjunto; es decir, si se elimina uno, los otros dos se separan. La tesis central es que este tipo de nudos podrían operar en dos escalas. En la escala, que llamaremos *meso*, corresponde al ámbito de la enseñanza de la física donde es común ver un currículo cada vez más especializado, conduciendo la enseñanza a la, bien llamada *super-especialización en la física* (Brody, 1975, 1983, ca. 1980, 1993). No obstante, el distanciamiento entre la física teórica y la experimental mantiene un vínculo en la escala de la enseñanza de la física. Lo anterior rememora de cierta forma el vínculo entre las ciencias y humanidades tensionado también por un 'abismo de incompreensión mutua', como lo propone Snow, quien sugiere repensar nuestra educación para acercarlas (Snow, 1959). En la práctica, podemos ver en las escuelas, colegios o universidades

¹ Profesor investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Física de la Universidad Veracruzana, México. Correo: adhuerta@uv.mx

² Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Filosofía de la Universidad Veracruzana, México. Correo: rusampieri@uv.mx

³ Investigadora del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana. Correo: grihernandez@uv.mx

un vínculo entre ellas, explícito incluso en instituciones como los llamados Colegios de Ciencias y Humanidades, escala que llamaremos *macro* y donde claramente la educación sostiene ese vínculo, así como los Institutos o Facultades que sostienen el vínculo entre teorías y experimentos en física en la escala *meso*. Replanteando y repensando así el papel de la educación-aprendizaje que mantiene todo unido como en la metáfora de nudo Borromeo.

Palabras clave: educación activa, historia de la ciencia, teoría-experimento-simulación, emulsión aceite-en-agua; movimiento browniano; desarrollo de teorías, anillos borromeos.

Abstract

This chapter proposes a constructive reading of the tensions that arise particularly in physics education, using the Borromean knot (or rings) as a metaphor: three components that can only remain linked as a whole; that is, if one is removed, the other two separate. The central thesis is that this type of knot can operate on two scales. The scale we will call *meso* corresponds to the realm of physics education, where it is common to see an increasingly specialized curriculum leading to what is aptly termed super-specialization in physics (Brody, 1975, 1983, ca. 1980, 1993). However, the separation between theoretical and experimental physics maintains a link at the scale of physics education. The above is reminiscent, in a way, of the link between the sciences and the humanities, a link also strained by a «chasm of mutual incomprehension,» as proposed by Snow, who suggests rethinking our education to bring them closer together (Snow, 1959). In practice, we can see a link between them in schools, colleges, and universities, explicit even in institutions such as the so-called Colleges of Sciences and Humanities, a scale we will call *macro*, where education clearly sustains this link, as well as the Institutes or Faculties that sustain the link between theories and experiments in physics at the *meso* scale. This leads us to rethink and reconsider the role of education and learning, which holds everything together, like the Borromean knot metaphor.

Keywords: active education, history of science, theory-experiment-simulation, oil-in-water emulsion; Brownian motion; development of theories, Borromean rings.

Introducción

Nudo Borromeo a dos escalas (*meso y macro*)

En topología, los anillos borromeos son tres lazos enlazados globalmente: el enlace se deshace si se corta o retira uno de los componentes (Weisstein, n.d.; Wikipedia contributors, 2026a). La metáfora en el presente texto se piensa opera en dos escalas: (i) La escala que llamaremos *meso*, el acercamiento entre las aproximaciones teóricas y experimentales se dan gracias a las experiencias educativas en una escuela, facultad o instituto, tomando en consideración que la física computacional es común tanto para ámbitos educativos como en la investigación misma, involucrándose tanto en la enseñanza-aprendizaje como en la generación y aplicación del conocimiento; (ii) y el *macro*, el acercamiento entre ciencias y las humanidades sostenido por la institución educativa. En este capítulo se propone una metodología educativa que tome en cuenta las buenas prácticas relacionadas con las tendencias actuales en la didáctica de la física (Gil Pérez, D., 1998). En el capítulo se muestra la importancia de mantener las cuatro lecturas para garantizar un aprendizaje integral, a saber: 1) Lectura Histórica; 2) Lectura Experimental; 3) Lectura Teórica-Fenomenológica y finalmente 4) Lectura Computacional (simulaciones, computo científico y/o cálculo numérico), siendo estas aproximaciones teóricas, experimentales y computacionales sobre todo dirigidas al ámbito educativo a quien va dirigida esta reflexión. Lo anterior, con el objeto de entender y repensar cómo se da el aprendizaje o descripción de algún fenómeno físico generado dentro de un contexto histórico-social durante la enseñanza de la física. Se enfatiza la importancia de su papel histórico que resalta el vínculo entre las ciencias y las humanidades. Finalmente, los científicos son humanos que vivieron y padecieron incluso periodos de guerras, tensiones y otro tipo de dificultades, dimensión que consideramos se ha ido perdiendo en la súper-especialización del currículo educativo (esto de manera análoga a lo que ocurre en algunas especialidades como las médicas y tecnológicas, por ejemplo).

Aparentemente, la física teórica ha ganado terreno sobre la experimental debido al avance natural del conocimiento, ya que la experimentación de antaño era realizada con equipos simples como péndulos o resortes, en la actualidad cada vez se requiere de mayor complejidad llegando a ser necesario el uso de grandes laboratorios, así como como los aceleradores de partículas, colisionadores, telescopios espaciales, y otros recursos modernos. Lo anterior es muy claro desde el punto de vista de la investigación de frontera, y es común que en países subdesarrollados, que no cuentan con recursos para adquirir costosos equipos, dominen los avances teóricos sobre los experimentales, aunado a ello se encuentra también la física computacional, un área emergente creada con la aparición del cómputo científico que requiere tanto de la física teórica como la experimental.

Tradicionalmente el lenguaje matemático en ciencias se ha caracterizado por producir tensión entre estudiantes, familiares y profesores de diferentes niveles educativos. Lo anterior no es una regla, pero basta con observar un poco el tenso comportamiento al momento de tocar un punto matemático en el aula o en alguna reunión familiar como puede ser la entrega de calificaciones, que suelen ser bajas en matemáticas. Existen muchísimos factores que pueden determinar el aprovechamiento de las clases de física, química o biología y aunque recientemente, y gracias a la divulgación de las ciencias (e.g. ferias de ciencias, películas, plataformas de YouTube, etc.), se habla de ellas probablemente con mayor soltura y naturalidad de los avances científicos que ha tenido la humanidad hasta nuestros días. Ligado a ello se encuentra también la historia y las revoluciones industriales y tecnológicas que nos han llevado al punto donde nos encontramos actualmente, para bien o para mal. Por ejemplo, una de las experiencias educativas (EE) que es común a las diferentes áreas científicas incluyendo también a la ingeniería y probablemente a la medicina es la termodinámica. Uno de los mayores exponentes de ella en México fue el profesor Leopoldo García Colín, (García-Colín, 1976), en cuyo texto escribió lo siguiente en el prólogo de su libro:

No trataremos la termodinámica desde un punto de vista de rigor matemático, sino de rigor lógico. De aquí que sacrificaremos el empleo de argumentos matemáticos complicados para presentar los conceptos básicos en la forma más clara posible. Esperamos que este camino se apague más a la realidad física, que al fin y al cabo es lo que intentamos describir (pp. 12-13).

Esto no sólo es un indicativo de la complejidad de las ciencias, sino de los diferentes puntos de vista por los que se pueden abordar los problemas en la física. Más adelante, menciona lo siguiente:

También, debe comprenderse que un tratamiento lógico es incompatible con uno que siga el desarrollo histórico: pasaron muchos años antes de tener una idea unificada de la estructura de la termodinámica y esto se logró con base en continuas modificaciones y correcciones a los conceptos básicos que se introdujeron en la etapa inicial de su desarrollo (pp. 13).

El sacrificio del empleo de un rigor matemático, así como del contexto histórico por una exposición lógica de los temas de termodinámica puede ser muy eficiente e ilustrativo, cuando el objetivo sea concluir el programa de una experiencia educativa, o bien para usarlo como una referencia práctica y concreta, entre muchas otras bondades como su utilidad para preparar un examen. No obstante, no debe considerarse que esta es la manera en la que un estudiante vaya a adquirir una formación integral, sobre todo si este ejercicio se generaliza en todas las experiencias educativas del currículo. Lo más conveniente será incluir otro tipo de lecturas que no sólo pongan en contexto al estudiante de los avances que ha tenido la humanidad con ayuda de la ciencia debido a los descubrimientos históricos que tuvieron impacto a diferentes niveles (Carmona, 2010), como las revoluciones industriales, tecnológicas, (Brush, 1976). Esta metodología busca que el estudiante ejercite otro tipo de habilidades, como reproducir algunas experiencias prácticas

que dieron lugar al avance en el conocimiento. El desarrollo de estas capacidades se puede realizar a través de la propuesta de secuencias didácticas, como, por ejemplo: Iniciar con temas como gas ideal -> gas real (e.g. van de Waals) -> gas de fotones; o bien sistemas magnéticos ideales -> sistemas magnéticos reales (Carmona, 2010).

Desde etapas muy tempranas, los profesores pueden percibir la facilidad con la que se puede inducir la competencia en un grupo en contraste con la dificultad que se tiene para llevar a cabo un proyecto de manera colaborativa. Las emociones y las tensiones involucradas pueden dar lugar a comportamientos que han sido estudiados desde diferentes puntos de vista, como el condicionamiento que refuerza y condiciona conductas, base del conductismo, (Pavlov, 1927), (Skinner, 1938), donde se asocian estímulos y respuestas. Curiosamente un modelo de agresividad y violencia, poco predecible, discutido en la teoría de catástrofes de (Zeeman, 1976), describe el comportamiento al que se conduce el comportamiento de un perro hacia un estado crítico como ocurre en las transiciones de fase termodinámicas. Aunado a todo lo mencionado, se encuentra la falta de recursos económicos para adquirir costosos instrumentos, comúnmente importados, produciendo una tendencia en la educación hacia el aprendizaje deductivo característico del modelado matemático (teórico) en contraste del aprendizaje inductivo base del método científico experimental, culminando históricamente, con la conformación de una manera crítica de afrontar el mundo, la formación de competencias para el desarrollo y la transformación de nuestro entorno mediante la búsqueda de evidencias base fundamental de la ciencia. Lo anterior no sólo es de importancia para la investigación experimental, sino para la docencia, desde un punto de vista constructivista e incluso para la divulgación de la ciencia que busca la formación de una cultura científica basada en las experiencias y desarrollos culturales de nuestras regiones con base a las necesidades y en defensa de la desinformación, manipulación, enajenamiento y sesgos en todas sus formas de las que hemos sido presa fácil. Por supuesto no todo debe ser blanco o negro, no se pueden adoptar tendencias educativas que

favorezcan completamente el aprendizaje teórico, experimental o histórico, se debe mediar la educación para la formación integral del estudiante en todas esas áreas o posibilidades de desarrollo, en este sentido de la tendencia hacia la súper-especialización, llama mucho la atención la baja eficiencia terminal documentada, (De la Cruz, 1983). Es aquí, donde se percibe la necesidad de formar docentes-investigadores que cuenten con la capacidad de analizar, documentar, proponer cómo, cuándo y dónde sugerir cambios, adecuar y adaptarse a los retos que aparecen en el día a día, como la pandemia u otros problemas como la violencia escolar, todo ello congruente con la formación integral de los estudiantes y no sólo de un área.

Probablemente dos de las claras tendencias que se observan para prepararnos para el futuro sean: 1) El trabajo colaborativo para poder abordar retos multidisciplinares, por una parte; y 2) transitar del reduccionismo, que ha permitido a la ciencia explorar y entender muchos de los fenómenos físicos que conocemos, a la complejidad cuya característica principal es que el todo sea más que la suma de las partes.

Como ejemplo de la complejidad discutiremos el problema de los nudos, o anillos, de borromeo, que son tres anillos los cuales no tienen interacción por pares, como tradicionalmente se estudia en la física (reduccionista), en la complejidad de este problema observamos que el tercer anillo une a los otros dos produciendo un estado ligado entre los tres. Se observa que al quitar uno, el sistema se desliga completamente, por lo que vemos claramente que "la suma" (i.e. los tres anillos enlazados) es mayor que "la suma" de las partes individuales, que en ese caso no tiene interacción por pares, lo cual es una aproximación muy común desde el punto de vista reduccionista.

Penosamente, la competencia entre grupos ha llevado a fuertes fracturas y subfracturas mencionadas, (Snow, C. P. 1959, 1964), por ejemplo, la separación entre las ciencias y las humanidades en las llamadas dos culturas de Snow y a su vez dentro de la ciencia y particularmente dentro de la física la separación entre teóricos

y experimentales, conduciendo de manera histórica hasta la supuesta aparición de fenómenos inexplicables como el llamado "Efecto Pauli" (Gamow, G., 1966). *Thirty years that shook physics: The story of quantum theory*. Doubleday. Lo anterior aunado a la falta de condiciones y recursos en países subdesarrollados, la consecuente disminución del desarrollo práctico y tecnológico (transformador), comparado con el teórico que no requiere de grandes recursos como los laboratorios, recursos materiales y humanos para su desarrollo.

Regresando a la raíz educativa podemos ver que es necesario revisar que aun cuando la cooperatividad se vislumbra como un cambio educativo pertinente, es necesario estudiar los problemas de manera integral (Holística). Aun cuando se puede constatar que, es sorprendente lo que puede realizar una sola persona, a la complejidad que se puede llegar en un proyecto estudiado desde diferentes perspectivas o áreas del conocimiento. Imaginen cuánto tiempo le costaría armar un rompecabezas de un millón de fichas a una sola persona, a dos, a tres, y así sucesivamente. Es claro que trabajando en equipo (e.g. teóricos-experimentales, científicos-humanistas) se podría simplificar el trabajo armando cada quién un pedazo, pero noten que para que el rompecabezas se pueda terminar debe haber intercambio de fichas o de pedacitos entre ellos (i.e. interacciones). No obstante, es claro también que un millón de personas, sería tan difícil de coordinar, o seguramente más difícil, que si lo armara una sola persona. Por lo anterior cabe preguntarse cuál sería un número óptimo para realizar este trabajo.

Haciendo una analogía, consideremos ahora que el rompecabezas es el perfil de egreso que incluye los conocimientos, habilidades y aptitudes (teórico-prácticas) que como estudiantes apoyados por sus profesores se debe alcanzar. En este problema se pueden identificar muchos factores para alcanzar un óptimo desempeño del colectivo formado.

Por medio de la metáfora del nudo Borromeo, se puede pensar en el diseño de modelos de enseñanza integrales bajo los cuales las

prácticas instruccionales incorporan las ciencias, las humanidades y el aprendizaje basado en investigación. No una investigación híper-especializada, sino una investigación que intenta reproducir los procesos de evolución de las teorías, resolver los problemas locales, aprender de los errores de la historia, los intentos de mejorar y precisar la teoría requieren de prácticas colaborativas entre diferentes especialidades, así como, el uso de herramientas conceptuales para generar respuestas y predicciones, es decir, en este caso las metáforas y las analogías.

Punto de vista de la Filosofía

Las humanidades por medio de la filosofía, la historia y la educación aportan contenido sobre la evolución de los conceptos, por una parte, y por otra, justifican el uso de metáforas y analogías como posibilitadoras de contenido cognitivo y medio de descubrimiento y aprendizaje. La ciencia, en este caso la física, hace uso de esos tres niveles, el de su especialización teórico experimental, el del uso de metáforas y el horizonte histórico de sus teorías y experimentos en un diseño experimental integral donde lo colectivo y lo colaborativo buscan superar la mera interpretación híper -especializada.

El diseño de experimentos y la guía de investigación que se propone en el presente capítulo, como bien se ha adelantado en la introducción, tiene como objetivo generar experiencias de aprendizajes donde los tres horizontes meso (teoría, simulación, experimento) tienen una proyección o si se quiere correspondencia a nivel macro, institucional, en el sentido de una tensión entre enseñanza, ciencia y filosofía expresada en las intenciones del modelo que implica colaboración, reconocimiento del lado histórico en la evolución de las teorías, y en la representación de ese desarrollo histórico.

A continuación, presentamos la dinámica y metodología propuesta para uno de estos modelos y diseños instruccionales, en las que se puede ver cómo el alumno trabaja con cada uno de esos elementos necesarios para entender un problema (teoría, experimento, simulación), expresar preguntas, proponer

soluciones y realizar predicciones. La interpretación histórica tanto de la teoría como del propio problema, en el sentido de una evolución conceptual conceptos-teoría-problemas-experimento-soluciones, dejará ver al estudiante la necesidad de una interpretación científica basada en el trabajo colaborativo de distintos niveles de especialización y no sólo el aprendizaje nemotécnico y técnico de teorías y su aplicación. Creemos que el diseño instruccional y el diseño de experimentos siguiendo la metáfora del nudo borromeo traduce más fiel y realísticamente el desarrollo del conocimiento tanto en la ciencia como en las humanidades.

Propuesta educativa de un currículo Borromeo (Diseño Instruccional)

Se propone realizar cuatro lecturas breves que llamaremos *Lectura Histórica*, *Lectura Experimental*, *Lectura Teórica* y, finalmente, *una Lectura Computacional*. Éstas pueden realizarse de manera activa preferiblemente leídas por los propios estudiantes, recibiendo explicación, corrección y orientación por parte del facilitador. Estas Lecturas deberán ser seguidas de actividades prácticas basadas en las metodologías de aprendizaje basada en la investigación (ABI) y el aprendizaje basado en problemas (ABP) y deberán ubicar al estudiante en el contexto histórico del fenómeno físico de interés, las relaciones experimentales encontradas históricamente (i.e. Leyes de la Física) entre las mediciones de las variables representativas de cada fenómeno físico estudiado; por ejemplo, en nuestro caso de estudio, las Leyes de la Termodinámica; así como de la Fenomenología Cuántica y Estadística. Las Lecturas Teóricas y Computacionales, usarían los desarrollos matemáticos, simulaciones o cálculos numéricos, que conducen a la explicación de los Fenómenos Físicos correspondientes. Probablemente apoyadas en el libro 'Analogías y conexiones en la Física' que enfatiza a las analogías como recurso de unidad disciplinar (Volke y Flores, 2020), o bien el uso de metáforas, como el desarrollado por Sampieri Cábal donde se discute su función cognitiva en la construcción de teorías científicas (Sampieri Cábal, 2023; Sampieri Cábal, 2019). Desde el punto de vista experimental, el Laboratorio de Materiales Blandos

'Portable' se presenta como estrategia de aprendizaje e inclusión (Huerta, A., et al., 2025) de donde las lecturas experimentales podrían emerger de manera natural y sustentable. Para lo anterior es urgente establecer un criterio en los talleres de formación de profesores sobre el uso apropiado de la Inteligencia Artificial generativa atendiendo tanto los fundamentos teóricos del diseño instruccional, las teorías del aprendizaje, la secuenciación de contenidos, así como su aplicación práctica para la generación de guías de alumnos y profesores, incluyendo las evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas (Zapata Ros y Parodi, 2025).

A manera de ejemplo y conclusión

Basado en la microscopía óptica, usando un microscopio biológico de juguete que puede ser usado junto con una cámara de teléfono celular, lo cual es importante en casos de inclusión y sustentabilidad en lo posible. Usando una muestra: una emulsión aceite-en-agua, o leche, muy diluidas en agua es posible estudiar el movimiento browniano observando las pequeñas gotas de aceite. Cualquiera de dichas muestras puede analizarse utilizando una aplicación de seguimiento de partículas con objeto de observar su comportamiento, obtener sus coordenadas cada determinado tiempo, observado cada cuadro de las microfotografías obtenidas durante la grabación, con ello calcular el desplazamiento cuadrático medio (MSD) de las partículas. Es importante observar el hecho que el movimiento browniano observado presenta características muy peculiares, ver comparaciones en la Figura 1. En la imagen claramente se observa un comportamiento errático de las partículas, conduciéndonos a formular la pregunta en base a una duda legítima ¿Qué es lo que hace que las partículas más pequeñas se muevan como lo hacen al verlas en el microscopio? A dicha duda se pueden formular muchas posibles respuestas las cuales se pueden escribir con objeto de investigar cuáles serían las posibles respuestas. Ahora bien, si nosotros buscamos información acerca de dicho movimiento, a partir del conocimiento científico generado a lo largo de la historia de la humanidad, nos indicará que dicho movimiento es una característica universal que muestra la naturaleza granular de la materia a esas escalas, más aún, su observación confirma la existencia de átomos o

moléculas, conocida como la hipótesis atómico-molecular de la materia lo cual tiene una importancia histórica fundamental para el desarrollo tecnológico en el que se basan muchos de los avances que ha tenido la humanidad hasta el momento, por lo cual, dicha experiencia la podemos considerar una experiencia significativa que forma parte de nuestro bagaje histórico-cultural como humanidad. Se sugiere que dicha actividad pueda realizarse en grupos multigrado y sea conducida por un facilitador que tenga habilidades prácticas y el conocimiento histórico de los hechos científicos (Huerta, A., 2020). Lo anterior resume la parte experimental de nuestra práctica.

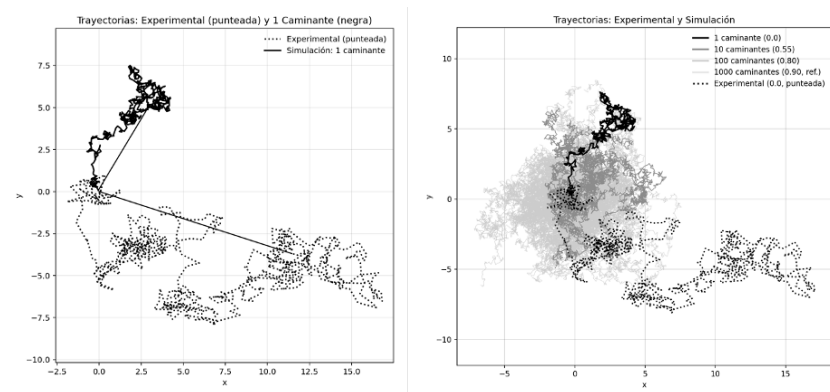


Figura 1: Comparación de las trayectorias del movimiento browniano experimental (línea punteada) que presenta una partícula microscópica de la emulsión aceite en agua, comparada con un caminante aleatorio de la simulación (línea negra), en ambas figuras. A la izquierda se indica también la distancia entre el punto inicial y final de la trayectoria que se usa para calcular el desplazamiento cuadrático medio, es decir el cuadrado de esa distancia promediado para varias trayectorias. A la derecha se muestran diferentes trayectorias obtenidas de 1, 10, 100 y 1000 caminantes aleatorios en diferentes tonos de grises para observar el contraste comparándose también con la trayectoria experimental en línea punteada.

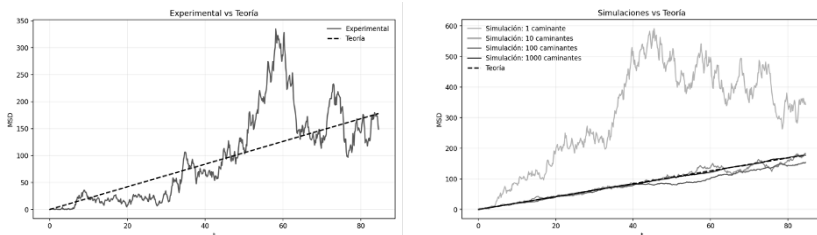


Figura 2: En estas gráficas se muestra la comparación del desplazamiento cuadrático (i. e. distancia entre el punto donde inicia el movimiento y donde termina elevado al cuadrado) obtenido los siguientes resultados comparados con la teoría. A la izquierda: comparación experimento con teoría. A la derecha: modelo computacional a través de simulaciones promediando para 1, 10, 100 y 1000 caminantes aleatorios. En ambos casos se compara con la ecuación de difusión de la teoría de Einstein.

En la figura 2 se muestran los resultados obtenidos de una simulación de caminatas aleatorias las cuales presentan un desplazamiento cuadrático medio que muestra fluctuaciones comparado con la predicción teórica, similar a lo obtenido con el experimento en la figura 1. En este momento didáctico es importante inducir a que el alumnado se cuestione desde un punto de vista crítico y realice preguntas como: ¿Cómo se hizo la predicción teórica? ¿Cómo se construyen las teorías? ¿Esto ocurre en la realidad? ¿Podemos comparar con un experimento del movimiento browniano? ¿Qué tan válido es el modelo de caminantes aleatorios en la realidad? Por supuesto que si el alumnado ha perdido el interés estas preguntas no saltarán a la vista, lo cual produce tensiones entre los profesores y los alumnos, aburrimiento en algunos de ellos. En este momento puede ser importante plantear nuevos retos como: ¡comparemos con los experimentos! Por supuesto que esa sería la prueba de fuego y donde muchas personas podrían o bien motivarse o, todo lo contrario, debido a falta de tiempo y equipos entre muchas otras necesidades.

De esta forma poco a poco los modelos computacionales fueron tomando el lugar de los experimentos, así como el empleo del

cómputo para resolver ecuaciones muy complicadas desde el punto de vista teórico, integrándose la física computacional de cierta forma en el método científico experimental usado comúnmente en ciencias para obtener conocimiento de algún sistema o fenómeno físico de interés, lo cual en su momento dio lugar a las llamadas leyes de la naturaleza.

Por otra parte, y dando un salto hacia el contraste de resultados se sugiere llevar a cabo simulaciones: (i) Monte Carlo como ejemplo de una metodología estocástica, (ii) dinámica molecular como modelo mecanicista de generar trayectorias y (iii) un modelo granular del movimiento browniano. La comparación no se reduce a 'validar' un modelo: se utiliza para identificar discrepancias (como el análisis de tendencias, el confinamiento, no-gaussianidad o memoria) que motivan refinamientos y, eventualmente, nuevas teorías o modelos efectivos.

Al estudio se añade un tercer componente en otra escala macro —historia y educación activa— para sostener el vínculo que mantiene las ciencias con las humanidades. La historia funciona como genealogía: muestra cómo se formaron los conceptos, métodos y modelos que hoy definen no solo lo 'científico', sino también el componente 'humanista'. La educación activa, por su parte, opera como mediación/traducción: no solo transmite contenidos, sino que pone a los estudiantes a hacer y reflexionar (discutir, escribir, experimentar, modelar y consecuentemente generar experiencias en términos de habilidades y conocimientos), de modo que puedan reconocer y articular lenguajes y criterios distintos. Esto responde al 'abismo de incomprensión mutua' descrito por Snow y al papel central de la educación para enfrentarlo (Snow, 1959). Por lo que es necesario investigar una breve Historia de cómo se construyen y se comparan las teorías con experimentos y simulaciones.

Adrián Huerta agradece los valiosos comentarios de Arcadio Huerta sobre la importancia de los anillos Borromeos en física y topología.

Referencias bibliográficas

AcademiaLab. (2026). Efecto Pauli. AcademiaLab Enciclopedia. <https://academia-lab.com/enciclopedia/efecto-pauli/>

Brody, T. (1975). La crisis del crecimiento en la física. Fondo de Cultura Económica.

Brody, T. (1983). El concepto de estructura en la física y en la ciencia. Fondo de Cultura Económica.

Brody, T. (ca. 1980). La unidad de la ciencia y el problema del conocimiento fragmentado [Manuscrito no publicado]. UNAM.

Brody, T. (1993). Ensayos sobre la filosofía de la física (Obra póstuma). Facultad de Ciencias, UNAM.

Brush, S. G. (1976). *The kind of motion we call heat: A history of the kinetic theory of gases in the 19th century* (Vol. 6). North-Holland Publishing Company.

Carmona, G. (2010). *Termodinámica clásica* (2.ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias. Gamow, G. (1966). Thirty years that shook physics: The story of quantum theory. Doubleday.

De la Cruz, C. R. (1983). *La física en Xalapa*. Revista Mexicana de Física, 29(3), 449–460. <https://www.uv.mx/ffia/files/2012/09/3415-1.pdf>

García-Colín, L. (1976). Introducción a la termodinámica clásica. Trillas.

Gil Pérez, D. (1998). *Tendencias actuales en la didáctica de la física*. *Jornadas de Didáctica de la Física* en la U.P.V. https://www.researchgate.net/publication/303390142_Tendencias_actuales_en_la_Didactica_de_la_Fisica

Gil-Pérez, D. (1993). Contribución de la historia y filosofía de la ciencia al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 7, 41–62.

Rendimiento académico e intelectual de un método tradicional y de un método inductivo en la didáctica de la Física.

Huerta, A. (2020). El baile de la molécula. En K. Volke y J. Flores (Coords.), *Analogías y conexiones en la Física* (pp. 12-13). CopIt-arXives / UNAM. <https://copitararchives.fisica.unam.mx/TS0020ES/TS0020ES.pdf>

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press.

Sampieri Cábal, R. (2019). Desmitificando la metáfora: postulación y plausibilidad en la construcción de teorías científicas. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 75(4), 2479–2508. <https://philpapers.org/rec/SAMDLM>

Sampieri Cábal, R. (2023). *Ciencia y metáfora: Una perspectiva desde la filosofía de la ciencia*. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. https://books.google.com/books/about/Ciencia_y_met%C3%A1fora_Una_perspectiva_desd.html

Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Appleton-Century.

Skuse, B. (2019, March 7). *The third pillar of science*. Physics World. <https://physicsworld.com/a/the-third-pillar-of-science/>

Snow, C. P. (1959). *The two cultures and the scientific revolution*. Cambridge University Press.

Snow, C. P. (1964). *The two cultures: And a second look*. Cambridge University Press.

Volke, K., & Flores, J. (Coords.). (2020). Analogías y conexiones en la Física. Coplt-arXives / UNAM. <https://copitarxives.fisica.unam.mx/TS0020ES/TS0020ES.pdf>

Weisstein, E. W. (n.d.). Borromean rings. MathWorld. <https://mathworld.wolfram.com/BorromeanRings.html>

Wikipedia contributors. (2026a). Borromean rings. Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Borromean_rings

Zapata Ros, M., & Parodi, M. (2025). *El diseño instruccional de la educación universitaria apoyada en la tecnología y la inteligencia artificial*.

Zeeman, E. C. (1976). *Catastrophe theory*. Scientific American, 234(4), 65–83. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0476-65>

Tejer entre tensiones: Desafíos y posibilidades de la co-construcción de saberes en la Red Inter-étnica-cultural *Los Hilos del Tiempo*

Angélica Simbaqueba Triana ¹

José Luis Pérez Chacón ²

Gladis Yañez Garrido ³

Resumen

En el contexto educativo actual, las redes de colaboración académica y comunitaria se presentan como espacios ideales para el diálogo de saberes, sin embargo, su operatividad enfrenta constantes escenarios de tensión entre la teoría y la realidad. Este capítulo analiza la experiencia de la Red Intercultural «Los Hilos del Tiempo», un esfuerzo de vinculación que integra a comunidades originarias de la Sierra Nevada de Santa Marta en Colombia (la Kankura), del Totonacapan en México (el Kantiyán) y de la región de Zongolica, junto con diversas instituciones de educación superior.

La Red tiene una alta riqueza discursiva, con más de una tensión latente. En este capítulo analizamos la dificultad de transitar del encuentro dialógico a la producción colaborativa concreta. Basándose en el método en el análisis documental y de contenido de registros de reuniones de trabajo entre los nodos participantes, este texto explora las barreras comunicativas e institucionales que frenan el trabajo colaborativo. El objetivo es

¹ Docente del Departamento de Lenguas y Cultura de la Universidad de los Andes, Bogotá. Correo: ja.simbaqueba@uniandes.edu.co

² Doctor en Educación por la Universidad La Salle de San José de Costa Rica. Correo: luperez@uv.mx

³ Docente del Doctorado de Evaluación y Políticas Públicas en la Universidad Pedagógica Veracruzana. Correo: gyanez@uv.mx

proponer una ruta de articulación que reconozca estas tensiones como oportunidades, transformando las narrativas orales en productos académicos y comunitarios tangibles.

Palabras clave: redes de colaboración intercultural; diálogo de saberes; producción colaborativa; barreras institucionales; comunidades originarias.

Abstract

In the current educational context, academic and community collaboration networks are presented as ideal spaces for the exchange of knowledge; however, their operation faces constant tensions between theory and reality. This chapter analyzes the experience of the Intercultural Network «Los Hilos del Tiempo» (The Threads of Time), a collaborative effort that integrates Indigenous communities from the Sierra Nevada de Santa Marta in Colombia (the Kankura), the Totonacapan region in Mexico (the Kantiyán), and the Zongolica region, along with various higher education institutions.

The Network has a rich discourse, with more than one latent tension. In this chapter, we analyze the difficulty of moving from dialogic encounters to concrete collaborative production. Based on the documentary and content analysis of records from working meetings among the participating nodes, this text explores the communicative and institutional barriers that hinder collaborative work. The objective is to propose a path of articulation that recognizes these tensions as opportunities, transforming oral narratives into tangible academic and community products.

Keywords: intercultural collaboration networks; dialogue of knowledge; collaborative production; institutional barriers; indigenous communities.

Introducción

En el panorama actual de la educación superior y la vinculación comunitaria, las redes de colaboración se proponen a menudo como la panacea para el diálogo intercultural, sin embargo, la operatividad real de estos espacios enfrenta escenarios constantes de tensión epistemológica y pragmática. Este artículo analiza la experiencia viva de la Red inter-étnica-cultural *Los Hilos del Tiempo*, un esfuerzo que ha venido entrelazando las voces de la comunidad afrocolombiana y de los pueblos Wiwa, Kogui, Arhuaco, Kankuamo, Ette Ennaka y Wayúu de Colombia, y de los pueblos Tzotzil, Totonaca y Nahua, de México.

A través del análisis de los conversatorios sostenidos entre académicos y sabedores tradicionales, hemos identificado que la Red posee una riqueza discursiva inmensa, pero se enfrenta a la dificultad de transitar del encuentro dialógico —el “estar juntos”— a la producción colaborativa tangible exigida por los estándares académicos. Como señala José Luis Pérez Chacón en uno de los diálogos, existe una “crisis de cultura” donde se corre el riesgo de caer en la simulación institucional si no se logra una conexión genuina.

El objetivo de este texto no es ocultar esas dificultades, sino exponerlas como “nudos” en el tejido que, si se trabajan correctamente, fortalecen la estructura final. Exploramos las barreras comunicativas (como la traducción de conceptos profundos como el *chulel* o la ética comunitaria) y las barreras institucionales (la rigidez de horarios y formatos universitarios) que parecen frenar el trabajo colaborativo, pero que a la vez lo reinventan y revitalizan.

1. Metodología: Deshilando la palabra

Para abordar la complejidad de las interacciones en la Red inter-étnica-cultural *Los Hilos del Tiempo*, esta investigación adopta un enfoque cualitativo de corte interpretativo. Dado que el objetivo es analizar las tensiones operativas y epistemológicas entre la academia y las comunidades originarias, se optó por un diseño metodológico híbrido que integra el Análisis Temático Reflexivo

para la sistematización de contenidos y el Análisis Crítico del Discurso (ACD) para la interpretación de las dinámicas de poder subyacentes.

1.1 Selección y Descripción del Corpus

La unidad de análisis no se limitó a documentos institucionales estáticos, sino que se centró en la “oralidad registrada” de la Red. El corpus se compone de las transcripciones literales de cuatro conversatorios clave, pertenecientes al Nodo Ética, realizados entre febrero y abril de 2023. Estos encuentros se seleccionaron bajo un criterio de representatividad máxima, al incluir las voces de diversos pueblos representados en la Red y su contraparte académica:

- **Diálogo Nahua-Kankuamo:** Un intercambio entre Daniel (Pueblo Kankuamo, Sierra Nevada de Santa Marta) y Jorge (Pueblo Nahua, Zongolica), centrado en la redefinición de la ética desde la cosmovisión originaria.
- **Diálogo Académico-Espiritual:** Una conversación reflexiva entre Sara (académica de la UVI, Sede Totonacapan) y Paulo (Pueblo Wiwa), donde se explicita la tensión entre los tiempos institucionales y los tiempos rituales.
- **La Voz de los Abuelos:** Un registro de la interacción con los Abuelos y Abuelas del Kantiyán (Pueblo Totonaca), quienes aportan la visión de la ética como obediencia y práctica agrícola, en contraste con la visión teórica occidental.
- **Diálogo Intercultural Ampliado:** Un conversatorio que integra a Betty (Pueblo Ette Ennaka), Andrés (Pueblo Tzotzil) y Paulo (Pueblo Wiwa), abordando la ética desde la resistencia cultural y el sincretismo religioso.

Estos documentos no son tratados como simples repositorios de información, sino como espacios discursivos donde se negocian significados, se disputan sentidos y se construyen identidades colectivas.

1.2 Justificación del Análisis Crítico del Discurso (ACD)

La elección del Análisis Crítico del Discurso como herramienta metodológica central responde a la naturaleza asimétrica de las relaciones interculturales estudiadas. Como señalan teóricos como Teun van Dijk o Norman Fairclough, el discurso no solo refleja la realidad, sino que la construye y legitima. En el contexto de esta Red, el ACD permite visibilizar las "tensiones" enunciadas en el título del artículo, trascendiendo el contenido manifiesto para examinar cómo se construyen los saberes.

Siguiendo el enfoque sociocognitivo de van Dijk, partimos de la premisa de que las tensiones en la Red no son meros choques lingüísticos, sino conflictos entre estructuras mentales profundas. Como explica el autor, el vínculo entre el discurso y la sociedad no es directo, sino que pasa por el filtro de la mente: "Establecemos relaciones entre estructuras discursivas y estructuras sociales [...]. Pero enfatizamos que esas relaciones no son directas sino mediadas por las estructuras cognitivas individuales y socialmente compartidas [...] Un análisis discursivo adecuado siempre necesita relacionar Discurso, Cognición y Sociedad" (van Dijk, 2016, p. 168).

Esta triangulación nos permite entender que cuando un abuelo habla de "semilla" y un académico de "alumno", no están usando sinónimos, sino activando modelos cognitivos y sociales, así como sistemas de valores, radicalmente distintos. Específicamente, el ACD se aplicó para:

- Desvelar ideologías lingüísticas: Analizar cómo términos académicos como "ética" o "investigación" son resignificados, resistidos o sustituidos por metáforas locales ("tejido", "siembra", "ordenamiento") por parte de los hablantes originarios.
- Examinar la deixis y la otredad: Observar el uso de los pronombres ("nosotros" vs. "ellos") para identificar cuándo la academia se posiciona como observadora externa y cuándo logra integrarse en un "nosotros" comunitario.

- Interpretar los silencios y las rupturas: En la operatividad de la Red, las fallas tecnológicas o las ausencias (como la imposibilidad de conexión de los Mamos por estar en “pagamentos”) no se consideran errores técnicos, sino marcadores discursivos de la divergencia entre el tiempo cronológico occidental (*Cronos*) y el tiempo oportuno/ritual de las comunidades (*Kairós*).

1.3 Procedimiento de Análisis

El procesamiento de la información se realizó en dos fases. En la primera, se ejecutó una codificación abierta para identificar los “nudos” temáticos recurrentes (ej. la ética como práctica, el miedo al extractivismo, etc.). En la segunda fase, se aplicó el ACD a estos nudos para interrogar las estructuras de enunciación, buscando evidenciar cómo la colaboración académica puede transitar de una obligación teórica y formal a un hacer mediado por la escucha genuina y expandida. Este enfoque permite que el artículo no solo describa la Red, sino que ofrezca una crítica constructiva sobre sus mecanismos de vinculación.

2. Primer Nudo: Ética y Cosmovisión

Esta primera tensión surge a partir de una confrontación evidente entre cosmovisiones. Cuando nos referimos a una “cosmovisión” queremos hacer referencia no solo a una manera singular de entender el mundo y entendernos en él, sino a “un complejo sistema de valores, creencias, símbolos, rituales y conocimientos que las culturas humanas utilizan para comprender su existencia, su conexión con el tiempo, la sociedad, lo sagrado y la naturaleza” (Florez Díaz, 2025, p.4).

2.1 La Ética como “Ordenamiento” cósmico y no como Teoría

La primera ruptura epistémica, que se convierte en una de las tensiones principales, surge al intentar traducir el término “ética”. Mientras desde la cosmovisión occidental, la academia tiende a operativizar la ética como un sustantivo (un código o reglamento), para los miembros de los pueblos originarios representados en la

Red, la ética se reconstruye como un verbo, una acción continua, una práctica orgánica de existencia.

Daniel Maestre, indígena kankuamo y gestor del proyecto *Una escuela para desaprender* en la *Kankurwa de Setuyuman*¹, lo expresa con claridad al rechazar la ética como un concepto intelectual europeo, redefiniéndolo como “ser ordenado”, una transparencia donde cualquier comportamiento individual afecta el universo completo. Es decir que, en la cosmovisión de su comunidad, el equivalente semántico de la ética no reside en la moralidad del bien y el mal, sino en la ontología del orden:

“Para nosotros el ser ético es ser ordenado... entender que somos parte del universo y que tu comportamiento negativo o positivo redunde en todo el universo... Por eso entre nosotros como ideal, el derecho a la intimidad casi no existe porque podríamos utilizar un término bíblico que dice: Todo lo que hagas en el sótano será gritado en la azotea”. Daniel.

Esta visión es compartida por Jorge Luis Hernández, del pueblo Nahua, quien describe la ética no como un código escrito, sino como “lo que nos levanta, lo que nos anima” y se transmite oralmente de abuelos a nietos para “no violentar” el entorno.

“Nosotros tal vez le podríamos decir lo que nos levanta, lo que nos anima, lo que nos identifica, lo que nos hace pues andar, caminar... no violentes a los demás, no violentes tu sentir hacia los demás porque si tú vas violentado, violentas el ánimo, el lugar, inclusive la cosecha, la siembra”. Jorge

Lo que Jorge nos narra hace un eco con la propuesta de Enrique Dussel: “El criterio de verdad práctica es la vida humana [...]”

¹ La Kankurwa es un espacio ceremonial y de encuentro comunitario. En palabras de Daniel, no solo es una construcción, sino también una “autoridad” que ordena y protege los territorios de la Sierra Nevada de Santa Marta.

Quien actúa éticamente debe producir, reproducir y desarrollar la vida humana en comunidad, en último término de toda la humanidad, es decir, con pretensión de universalidad” (Dussel, 1998, p. 140). De igual modo, cuando los abuelos del Kantiyán hablan de cuidar la tierra como un “plato de comida”, lo que para un estudiante de doctorado en práctica de campo pudiera sonar extraño, debemos entender que no están usando una metáfora poética, sino enunciando un principio material muy alineado con el pensamiento de Dussel: sin la reproducción física de la vida (el alimento), no hay vida humana ni desarrollo comunitario, por lo tanto, no hay ética posible.

Los discursos de Daniel y Jorge no son opiniones aisladas, sino la manifestación de representaciones subjetivas que definen su situación real en el mundo, muy distantes de la definición abstracta de la academia. Así, “La dimensión cognitiva individual se analiza como modelos mentales ‘semánticos’ de las situaciones a que se refiere el discurso, y como modelos ‘pragmáticos’ que representan, subjetivamente, la situación [comunicativa]” (van Dijk, 2016, p. 168).

Así mismo, se observa una disolución del “yo” individual en una dinámica de responsabilidad compartida, lo cual fue reconocido también por el lingüista alemán Carlos Lenkersdorf al estudiar la lengua maya *tojol-ab’al*. El autor identificó que el sufijo -tik (“nosotros”) es la estructura misma de la realidad para los pueblos mayenses:

La importancia del NOSOTROS excluye el énfasis en el individuo, en particular el ego. El NOSOTROS absorbe al individuo y requiere su incorporación al NOSOTROS, al exigir la aportación de cada uno, mujer u hombre, al grupo nosótrico. Dicho aporte exige y moviliza todas las capacidades del individuo retado. El NOSOTROS, pues, no borra al individuo, sino que le da espacio para desarrollar todo su potencial. (Lenkersdorf, 2002, p.13)

Bajo este lente de la *nosotricidad*, se comprende por qué para los pueblos indígenas de la Red la falta de ética no es una culpa subjetiva o privada, sino un desequilibrio que afecta tanto las dinámicas comunitarias como el entorno donde estas se desarrollan. El “modelo mental” de la ética en los pueblos indígenas incluye a la naturaleza y al universo como interlocutores válidos, mientras que el modelo pragmático de la universidad los excluye, generando la tensión ontológica que observamos. Esta discrepancia conceptual genera una tensión productiva en la Red: ¿Cómo sistematizar saberes tan vivenciales que se resisten a encajar en las categorías académicas convencionales? Así las cosas, si la Red intentara forzar estos saberes en formatos académicos rígidos, corre el riesgo de cometer lo que Sara Itzel Arcos denomina “extractivismo epistémico”, es decir, apropiarse de la voz de estos pueblos sin devolverles beneficios reales y significativos.

2.2 El *Chulel* y la Conciencia: más allá de la moral

En el diálogo con el pueblo Tzotzil, la intraducibilidad de la ética se agudiza. Andrés ta Chikinib revela que en su comunidad “nunca se habla de ética” como categoría discursiva. En su lugar, el comportamiento se regula a través del *Chulel*, un concepto complejo que amalgama el alma y la conciencia.

“Una persona que no tiene chulel, que no tiene alma, que no tiene conciencia, es una persona que no tiene cuidados en el actuar. El chulel es también conciencia... una persona que no tiene alma o no tiene chulel, no tiene miedo, no tiene con qué mediar las acciones. El miedo está en todos lados porque a veces solo uno se preocupa por actuar bien si tiene miedo y si uno siente miedo es porque tiene conciencia”. Andrés.

El análisis del discurso de Andrés muestra que la regulación social no opera por culpa (categoría judeocristiana), sino por “miedo” reverencial o consciencia de las consecuencias. Además, introduce el concepto de *Tamu* (“tratar en grande a una persona”) como la manifestación pragmática del respeto. Para la Red, esto

implica un desafío metodológico: ¿cómo construir un “código de ética” para la investigación si algunos de sus miembros operan bajo la lógica del *Chulel* y no bajo la lógica del consentimiento informado institucional? ¿Podrían integrarse estas dos prácticas de la ética en las dinámicas de la Red?

2.3 La Ética de la Obediencia y la Tierra

Por su parte, los Abuelos del Kantiyán (Totonacapan) anclan la ética a la materialidad de la tierra y la jerarquía generacional. Su discurso es pragmático y despojado de abstracciones teóricas. El Abuelo Guadalupe vincula la ética directamente con la producción y el cuidado ambiental: “Los invito a cuidar porque la tierra es como si fuera un plato en donde hay muchísima comida... aquel que no valora sus tierras lo malbarata”. Esta conexión intrínseca entre el comportamiento humano y la calidad de la cosecha corresponde al “principio material universal” dusseliano mencionado anteriormente, según el cual, la ética no nace de la ley, sino de la vida misma como criterio de verdad absoluta.

En este orden de ideas, la ética también se manifiesta como “obediencia” y “trabajo” (faena) en la cosmovisión totonaca. El Abuelo Severiano recuerda una pedagogía de la rectitud: “cuando tu papá te dice vas es cuando vas... si bien quieres vivir varios años pórtate bien”. Esta visión choca frontalmente con las pedagogías críticas o constructivistas de la universidad moderna. La tensión radica en que la academia valora el pensamiento crítico y la autonomía, mientras que el saber tradicional del pueblo Totonaca valora la obediencia al linaje y la preservación de las costumbres como mecanismos de supervivencia cultural.

2.4 Síntesis del Nudo

La Red *Los Hilos del Tiempo* se encuentra entonces ante una encrucijada. La academia intenta “teorizar”, “enseñar” o “aplicar” la ética (como se evidencia en la invitación al congreso mencionada por Angélica en una de las grabaciones), mientras que los pueblos originarios la “viven” como una práctica de cultivo, preservación de la vida, ordenamiento y conciencia. Como señala Sara desde su autocrítica académica, “la ética no es una palabra que se haya

construido desde el totonaco... tendríamos que hablar de otras cosas”, sugiriendo que la insistencia en el término “ética” puede ser, en sí misma, un acto de colonización lingüística y discursiva.

Repensar la ética y sus diferentes manifestaciones en el ser y el hacer humanos siempre será una tarea necesaria en el ámbito educativo. “(...) las conversaciones interculturales sobre ética no se cierran, solo se expanden, abriendo nuevos caminos de exploración. Se demuestra así que la ética permea todas las posibilidades del pensamiento, la palabra y la acción humanas” (Pérez y Simbaqueba, 2025, p. 230).

3. Segundo Nudo: Extractivismo Epistémico vs. Reciprocidad

Si el primer nudo es ontológico (qué es la ética), el segundo es político y operativo: ¿para qué y para quién se investiga? El análisis de los conversatorios muestra la herida abierta en la relación academia-comunidad: el “extractivismo epistémico” o “extractivismo académico”. Este término, utilizado explícitamente por Sara y Angélica (académicas de México y Colombia, respectivamente), describe la práctica en la que el investigador extrae saberes como materia prima para su beneficio curricular (redacción de artículos, creación de materiales académicos, participación en congresos, etc.), sin retribución real a la comunidad. Sin duda, esta es otra de las grandes tensiones que se hacen evidentes en las interacciones de la Red.

3.1 El fantasma de Don Mateo: La ruptura de la confianza

El discurso de Sara ofrece un estudio de caso paradigmático sobre esta tensión. Relata la experiencia con Don Mateo, un músico de Zozocolco que se negó a ser entrevistado o grabado. La negativa no fue caprichosa, sino una respuesta ética ante un agravio previo: un antropólogo grabó su música prometiendo discos que nunca llegaron.

Desde el Análisis Crítico del Discurso, la frase de Don Mateo —“yo no quiero decirle a nadie lo que sé... no me importa si se enojan” — marca una resistencia activa. El saber se clausura

como mecanismo de defensa ante la mercantilización académica. Sara reconoce autocriticamente que, aunque la intención de esta Red sea distinta, se opera sobre un terreno minado por promesas incumplidas, donde la investigación es percibida como “estafa” o simple uso instrumental del otro.

Esta tensión se agrava por lo que José Luis Pérez Chacón denomina “simulación institucional”. Las universidades buscan indicadores de “responsabilidad social”, pero a menudo operan bajo lógicas de plataformas digitales que simulan conexión sin vínculo real, o lo que él llama “extractivismo académico” amparado en estructuras institucionales.

De manera opuesta a estos aparentes “vicios” que se han constatado en muchas instituciones académicas, las comunidades indígenas interactúan y se consolidan desde principios de reciprocidad e interdependencia. La cosmovisión de los pueblos andinos nos enseña, por ejemplo, el principio del *Ayni*, el cual regula las relaciones posibles entre los miembros de una comunidad y de estos con su territorio, a fin de garantizar una reciprocidad fluida que favorezca el desarrollo de la vida en todas sus formas. En palabras de Florez Díaz, (2025):

El *Ayni* constituye un principio fundamental de la cosmovisión andina que regula las relaciones entre seres humanos, y entre estos y la naturaleza, mediante una lógica de reciprocidad activa. Esta ética ancestral no solo organiza las labores comunales, sino que orienta una manera de entender el mundo basada en la cooperación, la integración y el equilibrio colectivo. (p.5)

De esta manera, se entiende que todos somos parte de un mismo entramado viviente que solo es posible a partir del cultivo cotidiano de valores como la fraternidad, la solidaridad, la generosidad y el tejido comunitario. Vivir contrariamente a estos valores fragmentará la convivencia y el tejido mismo de la vida.

3.2 La autoría: ¿propiedad intelectual o flujo espiritual?

Finalmente, este nudo se aprieta en la cuestión de la autoría. La academia exige nombres, apellidos y derechos de autor (copyright). Paulo Loperena, del pueblo Wiwa, desafía esta lógica de propiedad privada. Para él, el conocimiento es un "río que se debe dejar fluir".

Paulo argumenta que los ancestros "no se interesaron tanto en la autoría sino en el hecho de dejar un legado a las nuevas generaciones". De esta manera, el conocimiento se construye y se transmite colectivamente de generación en generación. No le pertenece a nadie y a la vez les pertenece a todos. La obsesión por el protagonismo y la propiedad intelectual es vista desde las cosmovisiones indígenas como un "apego que bloquea el flujo espiritual", en palabras de Paulo. Sara refuerza esta idea cuestionando quiénes son los verdaderos dueños del conocimiento en una publicación de académicos que trabajan con comunidades indígenas: ¿el investigador que compila y redacta o el pueblo que vive inmerso en sus saberes ancestrales?

3.3 Síntesis del Nudo

La Red enfrenta el desafío de transitar del *Alter Ego* (el otro como objeto de mi estudio) al *Ego Alter* (reconocerse en el otro), como propone José Luis. La "devolución" o "retribución" no puede ser solo entregar un libro que nadie leerá, sino generar experiencias y productos útiles para la comunidad (como apoyo para "pagamentos"¹ o fortalecimiento de la escuela propia). La tensión ética aquí es clara: mientras la universidad mide el éxito en *papers*, la comunidad lo mide en *pervivencia*.

¹ Los Mamos de la Sierra Nevada de Santa Marta dicen que, si la Madre nos da vida, entonces nosotros debemos pagarle su generosidad usando cristales, conchas, semillas, algodón, etc. Estos ofrecimientos se hacen en *Aluna*, el mundo espiritual, para que todo en nuestro mundo material encuentre armonía.

4. Tercer Nudo: Tiempos y Espacios o Cronos vs. Kairós

La última tensión identificada no es menor, pues regula la posibilidad misma del encuentro: la gestión del tiempo y el espacio. El análisis revela una fricción constante entre el *Cronos* académico (el tiempo lineal, productivo y agendado) y el *Kairós* comunitario (el tiempo oportuno, cualitativo y ritual).

4.1 La rigidez del calendario vs. El ciclo ritual

La operatividad de la Red se ve frecuentemente interrumpida por lo que, desde una óptica administrativa, serían "ausencias" o "fallas de comunicación". Sin embargo, el análisis discursivo permite reinterpretar estos silencios. En el diálogo con los Abuelos del Kantiyán, la ausencia de los representantes de la Sierra Nevada de Santa Marta no se debe a un olvido, sino a la priorización del tiempo sagrado sobre el tiempo académico. Angélica explica la inasistencia de Paulo y los Mamos señalando que "ellos no tenían buena señal porque ayer estaban en pagamentos", refiriéndose a los rituales de armonización y reciprocidad con la Madre Tierra, realizados por los cuatro pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta.

Esta colisión de agendas es explícita también en el caso de Daniel Maestre, del pueblo Kankuamo, quien inicia su participación disculpándose por llegar tarde, no por falta de interés, sino por una urgencia agrícola. Para estas comunidades, el ciclo climático y el cuidado de la vida tienen prelación sobre la conexión virtual

"Qué pena, se me había olvidado la reunión... Como el verano todavía sigue, estaba regando unos palitos... aquí ya tenemos 3 meses que no llueve y en esta zona, pues el verano pega duro... entonces a uno le toca estar pendiente de los arbolitos que sembró porque si uno deja morir los arbolitos, también dicen los mayores que los arbolitos le cobran si uno no los cuida... entonces en este verano toca bastante pesado por estar cuidando lo que se ha sembrado". Daniel

Por su parte, Sara ilustra dramáticamente cómo la rigidez

burocrática de la universidad impide el acompañamiento real a los procesos comunitarios, que suelen ocurrir fuera del horario laboral. Ella relata cómo la institución se desentiende de lo que ocurre fuera de la jornada de oficina:

“Dijeron de 8:00 a 4:00 está bien, pero de las 4:00 en adelante la universidad no se mete... Cuando nosotros mandamos a los estudiantes a que vayan a la asamblea de sábado o domingo no hay una carta responsiva de nadie... tenemos, como decimos por acá, la ley del azadón, todo para acá, pero nada para allá”. Sara

Se evidencia entonces que los códigos de ética institucionales, diseñados para entornos urbanos y controlados, se vuelven obsoletos o incluso obstructivos en el trabajo de campo o para las iniciativas que pretendan construir nuevos conocimientos desde la pluralidad cultural. La vida comunitaria es *kairótica*; ocurre en la fiesta patronal, en el fin de semana, en la madrugada, en la Kankurwa, en el Kantiyán, etc., así que el alcance y la responsabilidad social de la academia parecen quedarse cortos. En palabras de Sara, la universidad es “socialmente responsable” solo en horario de oficina. ¿Cómo mediar entonces eficazmente con el *cronos institucional* para beneficio de los miembros y las dinámicas de la Red?

Esta tensión se amplifica de manera casi trágica cuando las normativas sanitarias urbanas que rigen en el campus chocan con las necesidades rituales de las comunidades indígenas. Sara cuestiona, en particular, la “ley de cero tabaco”: “¿Qué va a pasar entonces el día de muertos?, ¿qué va a pasar cuando tengamos que hacer un ritual de permiso? Entonces no hay cabida para el tabaco, lo que simbólicamente es muy fuerte”. Aquí, la norma higienista occidental se convierte en una barrera para la espiritualidad. En este punto, vale la pena aclarar que el uso espiritual del tabaco está expandido en todo el continente americano. Se trata de una planta sagrada que permite comunicación con dimensiones más sutiles de la realidad, y en muchos casos, se afirma que el humo del tabaco es el aliento del “Gran Espíritu”. Según Sánchez-Jiménez, et al. (2020):

El tabaco es un cúmulo de memoria ancestral, una senda marcada por el legado de los ancestros (...) El tabaco como elemento ritualístico requiere detentar todo un saber: el arte de leer lo advenidero, de comprender los sueños, de descifrar enredos de la vida, de diagnosticar la enfermedad y las malas influencias. El tabaco recuerda todo lo que somos, hemos sido y podremos llegar a ser. Los abuelos dejaron ese legado. (p. 120)

4.2 El Nodo de Tecnología Espiritual: La paradoja tecnológica

Uno de los hallazgos más destacados es la resignificación de la tecnología. Lejos de ver las plataformas digitales como herramientas deshumanizantes, los miembros de la Red las integran en su cosmogonía. José Luis recupera una propuesta del Abuelo Guadalupe para conceptualizar la conexión virtual como un “nodo de tecnología espiritual”, sugiriendo que la red de fibra óptica puede canalizar también la energía espiritual que une el Kantiyán (México) y la Kankurwa (Colombia)

“Decía el abuelo Guadalupe una de las veces que nos conectamos directamente allá con él que nos hace falta establecer nodos, nodos decía él de tecnología espiritual y hoy me queda claro que está el nodo de tecnología espiritual aquí presente... o sea el espacio y el tiempo se han unido con nosotros el día de hoy y eso es como una dimensión espiritual muy interesante”. Guadalupe

Daniel refuerza esta visión al historizar la comunicación a distancia, señalando que los Mamos siempre han tenido la capacidad de comunicarse con los líderes espirituales de otros pueblos, tanto en la tierra como en otros planetas:

“Yo pienso que esta conversación la tenían los mayores hace 500 años atrás. Los Mamos siempre dicen que ellos viajaban a cualquier lado a hablar con los Sacerdotes o Mamos de los otros pueblos a nivel de la tierra y a nivel de otros planetas, y bueno al menos hoy esa posibilidad

se democratizó. La gente que no tiene ese conocimiento cree que los Mamos conversamos menos en la distancia, pero la globalización nos ha permitido la democratización de poder vernos en la distancia". Daniel

Del mismo modo, a partir de su trabajo de registro y análisis de los petroglifos presentes en su territorio, Daniel se arriesga con una ingeniosa metáfora: "A veces me preguntan esas piedras qué significaran, yo siempre les digo... bueno como los indios en esa época no tenían WhatsApp ni redes sociales, pues dejaron chats escritos en el tiempo para que nosotros los leyéramos". Daniel

Finalmente, las fallas técnicas se reinterpretan no como errores, sino como una suerte de mensajes del universo. Cuando Mamo Augusto Pérez, del pueblo Arhuaco, intenta conectarse y el audio falla, Angélica concluye con una aceptación kairótica:

"Todo es perfecto, esa es la lección... Si trató de conectarse y no funcionó fue por algo... a pesar de nuestras imperfecciones técnicas, el universo es perfecto... debemos ser más inteligentes, quizás realmente sabios en el uso de estas tecnologías para podernos conectar de una forma genuina, verdadera... porque hay mucha artificialidad dentro de todo este mundo digital". Angélica.

Así las cosas, la Red ha ido aprendiendo a habitar la tecnología no desde la ansiedad de la conectividad total, sino desde la aceptación de los ritmos propios de la Madre Tierra, ritmos que, tal vez sin darnos cuenta, hemos venido excluyendo del quehacer educativo.

4. Propuesta: Una ruta de articulación para la co-construcción

Para que estas tensiones dejen de ser obstáculos y se conviertan en potencia, es necesario ejercer lo que Walter Mignolo denomina "desobediencia epistémica". No se trata de pedir permiso a la academia para incluir saberes indígenas, sino de cambiar la lógica misma de producción de conocimiento. La Red *Los Hilos*

del Tiempo debe asumir el “desprendimiento” (*delinking*) como método:

La desobediencia epistémica nos lleva a desprendernos de la idea de que hay una sola forma de conocer (la occidental) que es universal... El desprendimiento significa cambiar los términos de la conversación, y no sólo el contenido de la conversación... Es necesario desobedecer las normas disciplinarias que nos dicen cómo debemos pensar, escribir y validar el conocimiento. (Mignolo, 2010, p. 19)

Siguiendo esta premisa, nuestra propuesta de articulación no busca erradicar, transformar o mejorar la burocracia universitaria, sino desobedecerla creativamente a través de tres desplazamientos fundamentales:

1. De la Autoría a la Custodia: Siguiendo la reflexión de Paulo Loperena, la producción académica no debe buscar la propiedad intelectual individual. Él nos recuerda que los ancestros “no se interesaron tanto en la autoría sino en el hecho de dejar un legado a las nuevas generaciones”. Se propone la figura del investigador como “custodio”, es decir, alguien que sistematiza y protege el saber sin apropiárselo, en beneficio de las comunidades implicadas.

2. Validación de la Oralidad y la Presencialidad: La academia debe reconocer que “estar ahí” “conversar” y “escuchar” son dinámicas válidas. Como señala el Abuelo Guadalupe, el esfuerzo comienza mucho antes del acto académico: “el abuelo madruga para llegar a su lugar donde está el Kantiyán, desde las 4:00 de la mañana ya estamos preparándonos”. Esa preparación invisible debe ser valorada tanto como un artículo o producto final.

3. Desescolarización del Saber: Daniel propone una pedagogía radicalmente situada, fuera del aula formal: “la educación se la vamos a impartir aquí... va a aprender a contar sembrando palos, cortando yuca, contando

cuántos mangos se come al día". Es por esto que Daniel creó el proyecto *Setuyuman, la escuela para desaprender*, un espacio vivo de diálogo intercultural y protección del territorio. Se propone entonces que la Red impulse cátedras itinerantes que respeten los territorios, su cosmovisión y los tiempos de la siembra y la cosecha.

5. Conclusiones

Finalmente, para no romantizar la colaboración intercultural como un espacio libre de conflictos, recurrimos al concepto aymara de lo Ch'ixi propuesto por Silvia Rivera Cusicanqui. La Red *Los Hilos del Tiempo* no es un espacio de síntesis dialéctica donde las contradicciones se resuelven; es un tejido abigarrado donde conviven la tecnología y el ritual, la burocracia y la siembra, el Cronos y el Kairos. Lo Ch'ixi nombra esa potencia de sostener la contradicción sin anularla:

La palabra ch'ixi tiene muchas connotaciones: es un color producto de la yuxtaposición, en pequeños puntos o manchas, de dos colores opuestos o contrastados... Lo ch'ixi combina el mundo indio con su opuesto sin mezclarse nunca del todo... plantea una coexistencia paralela de múltiples diferencias culturales que no se funden, sino que antagonizan y se complementan. Esa es la fuerza de lo ch'ixi: la capacidad de vivir y tejer con la contradicción. (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 69).

Reconocernos como una Red Ch'ixi nos libera de la culpa de la "imperfección" institucional y nos permite operar desde la realidad multicolor, manchada, impura, vibrante, pero vital, de nuestro encuentro. Hemos aprendido que tejer es un proceso que permite la creación y consolidación de vínculos y supone la existencia de elementos distintos y diversos: hilos, agujas, seres humanos, voces, ideas, territorios. Sabemos que la energía vital que hace posible el tejido es la tensión, sin esta, los hilos estarían demasiado sueltos y no podrían entrelazarse dando forma a bellas y significativas creaciones. Sin embargo, si la tensión es excesiva, el tejido se desgarraría inevitablemente. Somos un tejido vivo y

sostener este acto de tejer ha permitido la pervivencia de nuestra Red.

La experiencia de la Red Inter étnica-cultural *Los Hilos del Tiempo* demuestra que el diálogo de saberes no es un camino libre de obstáculos, sino un tejido constante entre tensiones. Hemos identificado que la ética no es un discurso teórico, sino una práctica de ordenamiento cósmico y obediencia a la naturaleza; que el riesgo extractivista sigue latente y debe combatirse con una reciprocidad radical; y que la tecnología puede ser resacralizada para unir espiritualmente territorios distantes.

El desafío para las instituciones participantes es flexibilizar sus estructuras rígidas para acoger estos “otros tiempos”. Como concluye el Abuelo Guadalupe, la meta final no es académica, sino vital: “escogemos la semilla para sembrarla en otro corazón”. La verdadera producción de esta Red no son los artículos que escribimos, sino la posibilidad de mantener encendido el fuego de la diversidad. Tejer entre tensiones no es un problema que resolver, sino la metodología misma de la supervivencia cultural.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias:

Red Intercultural Los Hilos del Tiempo. (2023, 6 de marzo). *Conversatorio sobre Éticas entre pares: Daniel y Jorge* [Transcripción de grabación de video]. Archivo interno de la Red.

Red Intercultural Los Hilos del Tiempo. (2023, 13 de febrero). *Conversatorio sobre Éticas entre pares: Sara y Paulo* [Transcripción de grabación de video]. Archivo interno de la Red.

Red Intercultural Los Hilos del Tiempo. (2023, 23 de abril). *Conversatorio sobre Éticas entre pares: Abuelos y Abuelas del Kantiyán* [Transcripción de grabación de video]. Archivo interno de la Red.

Red Intercultural Los Hilos del Tiempo. (2023, abril). *Conversatorio Ética 2a Parte: Betty, Andrés y Paulo* [Transcripción de grabación de video]. Archivo interno de la Red.

Fuentes secundarias:

De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Paradigm Publishers.

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.

Florez Díaz, RR. (2025). Valores andinos, Yachay, Munay, Llak'ay y Ayni como paradigmas de formación académica en la Universidad Andina del Cusco. *Yachay*, 14(1). 52-61. DOI: 10.36881/yachay.v14i1.1118

Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. Miguel Ángel Porrúa.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.

Pérez y Simbaqueba. (2025). Los Hilos del Tiempo: ética, diversidad e inter-etnoculturalidad en Romero (Ed), *Éticas aplicadas y educación para un presente y futuro mejor*. Coedición: Universidad Veracruzana; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; Universidad de los Andes; Pontificia Universidad Católica de Chile. (pp. 211-231).

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Sánchez-Jiménez, et al. (2020). Significaciones mágicas e ilusiógenas del tabaco en los pueblos milenarios de América. *Revista Libre Empresa*, 17(1), 116-127. <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2020v17n1.7306>

Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías: Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.

Van Dijk, T. A. (2016). *Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo*. Discurso & Sociedad.



FONEIA

Fondo
Editorial para la
**Investigación
Académica**

El tiraje digital de esta obra: "Tensiones en la práctica docente. Entre desafíos y posibilidades" se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje "doble ciego" efectuado por expertos miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México, además de revisión anti-plagio, uso ético de la inteligencia artificial y aval del Consejo Editorial del Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). Primera edición digital de distribución gratuita, mayo de 2026.

Esta publicación se realizó con la colaboración y patrocinio de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado «Ignacio Manuel Altamirano» y la Escuela Normal Regional de la Montaña. Dicha publicación se enmarca en los trabajos académicos de la Red Internacional Cultura Escolar, Procesos Educativos y Práctica Docente. El Fondo Editorial para la Investigación Académica es titular de los derechos de esta edición conforme licencia Creative Commons de Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa). Las coordinadoras Lucrecia Mondragón Sosa, Griselda Hernández Méndez y Nancy Ordoñez Robles, así como cada uno de los autores y autoras son titulares y responsables únicos del contenido.

Compiladores: Jhonny Yepez Rodriguez y Elizabeth Bastian Gómez

Portada: Graciela Isabel Pérez Luzárraga Cerón

Formación editorial: Indra Mendoza Hernández

Editor: José Francisco Báez Corona

Sello Editorial: Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). www.foneia.org consejoeditorial@foneia.org, 52 (228)1383728, Paseo de la Reforma Col. Centro, Cuauhtémoc, Ciudad de México.

Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader.

ISBN: 978-607-5905-55-6



9 786075 905556

Tensiones en la práctica docente. Entre desafíos y posibilidades, conformado por 18 capítulos, visibiliza las dos caras de la tarea magisterial: por un lado, el desgaste físico y emocional, el síndrome de burnout y la normalización de la autoexplotación; por el otro, la inquebrantable vocación de quienes día con día transforman las aulas.

En ese contexto, este libro emerge justamente para visibilizar esas dos cataduras e incluso, el matiz que surge de la combinación de ambas. Vislumbrar las tensiones por las que viven los profesores es una tarea obligada para los pensadores, político y funcionarios educativos, en tanto que lo(a)s maestro(a)s cargan el peso de la concreción de las reformas educativas. Aparentemente se les aplaude por lo trascendental de sus papeles en los cambios educativos, por la loable tarea de educar; no obstante, poco se habla de mejorar sus salarios, de las muchas exigencias que llevan a cuentas todos los días, de lo peligroso que es trabajar con los estudiantes de ahora, frágiles emocionalmente. El fenómeno de vivir en tensiones conduce al análisis de las emociones, de la salud amenazada, del estrés, del desgaste, etc.

En la segunda parte de la obra se ubican los capítulos que con optimismo plantean posibilidades de salida, lo que denominamos el lado luminoso o quizás grisáceo de la luna, en el que no todo es protervo. Así, con optimismo los autores plantean el trabajo colaborativo como alternativas a las tensiones, el tejer saberes juntamente con la consideración de la otredad, innovando y recreado en la docencia.



ISBN: 978-607-5905-55-6

