

DIÁLOGOS, REFLEXIONES Y ACCIONES PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN

UN CRISOL DE EXPERIENCIAS DOCENTES

Coordinadores:

Ana Bertha Jiménez Castro

Maricruz Ramírez Posadas



La obra *Diálogos, reflexiones y acciones para la mejora de la educación. Un crisol de experiencias docentes* expone de forma crítica las reflexiones, diálogos y debates sobre las distintas realidades actuales que investigadores académicos viven dentro de un interesante, dinámico y complejo sistema educativo.

Cuatro ejes temáticos guían la lectura de este libro desglosados en *Educación y procesos educativos, Práctica docente y las dimensiones que la determinan, la Cultura Escolar, y la Nueva Escuela Mexicana*. En estos apartados se narran los fines de la educación, sus modelos educativos, las teorías y enfoques pedagógicos que los diseñan al igual que los contextos en que se desenvuelven, sus formas de llevarse a cabo y los malestares que pueden presentarse.

Los escenarios sociohistóricos, culturales y económicos, así como las políticas educativas que se describen a lo largo de 19 capítulos contenidos en la obra, fungen como soporte de la actividad docente y cultura escolar que abarcan aspectos del currículo, la antropología educativa, la interculturalidad y la multiculturalidad, así como de la Nueva Escuela Mexicana.

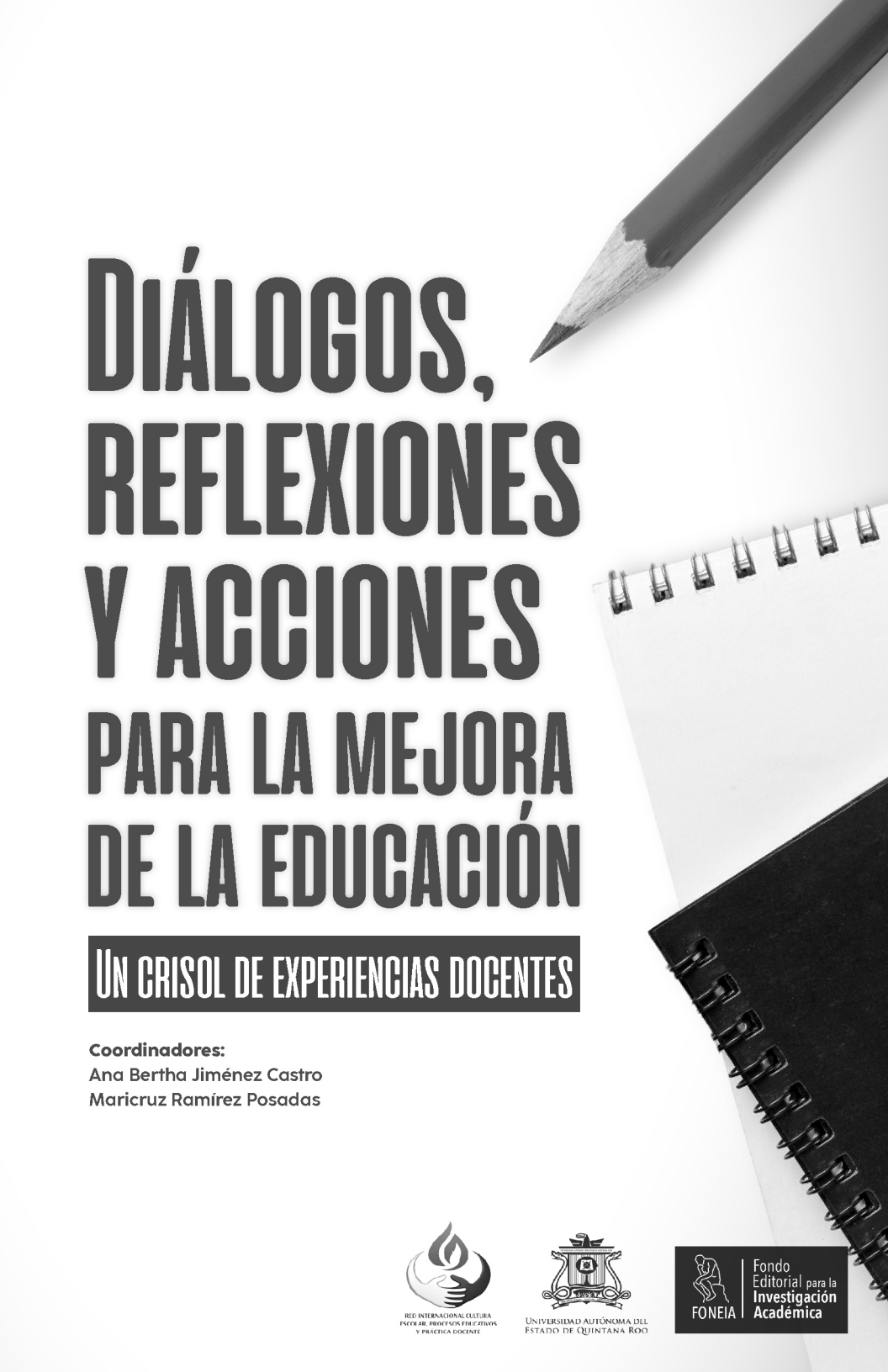
Esta obra no solo describe y reflexiona sobre problemáticas en particular; también propone soluciones y alternativas a las diferentes circunstancias y desafíos que las permean; y surge del trabajo colaborativo de la *Red Procesos Educativos, Práctica Docente y Cultura Escolar*, formada por cuerpos académicos de distintas IES del país.

ISBN: 978-607-5905-46-4



9 786075 905464





DIÁLOGOS, REFLEXIONES Y ACCIONES PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN

UN CRISOL DE EXPERIENCIAS DOCENTES

Coordinadores:

Ana Bertha Jiménez Castro

Maricruz Ramírez Posadas





El tiraje digital de esta obra: “Diálogos, reflexiones y acciones para la mejora de la educación, Un crisol de experiencias docentes” 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, abril de 2026.

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). Los coordinadores Ana Bertha Jiménez Castro y Maricruz Ramírez Posadas, así como los autores y coautores son titulares y responsables únicos del contenido.

Portada y 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: 978-607-5905-46-4



9 786075 905464

ÍNDICE

Introducción	8
I. EDUCACIÓN Y PROCESOS EDUCATIVOS	13
Capítulo I. Experiencias en torno a las trayectorias escolares de estudiantes de educación en modalidades no escolarizadas	14
Ivett Liliana Estrada-Mota Claudia Margarita Poot-Luna	
Capítulo II. Estrategias para disminuir la baja tolerancia a la frustración en alumnos universitarios	39
Luis Prezas Vera Germán Antonio Aguirre Soto	
Capítulo III. Enseñar a investigar en el posgrado: reflexiones a partir de una experiencia docente	63
Edgar Andrés de la Cruz Rojas Manuel Lara Caballero	
Capítulo IV. Un laboratorio de la complejidad en nuestra mochila. Autoorganización, cooperatividad y adaptabilidad	84
Adrián Arturo Huerta Hernández Melissa Yaeth Paredes Cabrera Angélica Piedad García Benítez	
Capítulo V. Teorías implícitas de futuros docentes sobre el posicionamiento argumentativo en artículos científicos	106
Moisés Damián Perales Escudero Ana Bertha Jiménez Castro Hilario Chi Canul	
Capítulo VI. Teoría crítica y educación: Un enfoque transformador	138
Nancy Angelina Quintal García Jacqueline Ganzo Olivares Luis Germán Sánchez Méndez	

II. PRÁCTICA DOCENTE Y LAS DIMENSIONES QUE LA DETERMINAN	162
Capítulo VII. Libertad docente en un aciago oxímoron Remedio Álvarez Santos Griselda Hernández Méndez	163
Capítulo VIII. El profesor y la ética en la práctica docente Ana Luz Villalobos Terán	174
Capítulo IX. La disciplina escolar. Percepciones de los egresados de instrucción primaria elemental durante 1887- 1906 Griselda Hernández Méndez Edith Hernández Méndez	188
Capítulo X. Saberes y significados de la identidad profesional de tres formadoras de docentes Rosa Lilian Martínez Barradas Ana Graciela Cortés Miguel	202
Capítulo XI. Experiencias de estudiantes en formación inicial para descubrir los aprendizajes de la geometría mediante el papalote Gerardo Gabriel García Castrejón Carlos César Cruz Arizmendi María de Lourdes Santana Salgado	227
Capítulo XII. Lectura multimodal y TIC en la Educación Superior: Propuesta didáctica Roberto Lara Domínguez	248
Capítulo XIII. Funciones del docente y el apoyo como tutores en el CBTIS 165 de Coatepec, Veracruz Wendy Eugenia López García	266
III. CULTURA ESCOLAR	278

Capítulo XIV. Una mirada histórica a la Educación Inclusiva desde las aulas universitarias 279

Julieta Arcos Chigo

Capítulo XV. Convivencia escolar: clave para el aprendizaje 292

Lily Ariadna Silva Blanco

Nayanci Juárez Galmich

María Guadalupe Velásquez Hernández

Capítulo XVI. Experiencias durante los procesos educativos en la vida de niñas, niños y adolescentes trabajadores y en riesgo de calle 311

Thelma Samanta García Martínez

IV. LA NUEVA ESCUELA MEXICANA 335

Capítulo XVII. Investigación-acción y tecnología educativa la práctica de vocabulario en inglés 336

Deymi Margarita Collí Novelo

Manuel Antonio Becerra Polanco

Sandra Valdez Hernández

Capítulo XVIII. Gamificación: estrategia de aprendizaje híbrido en el TecNM Campus Jesús Carranza 349

Ramón Ortíz Esteban

Alejandra Lili Torres Jiménez

Gonzalo Guillermo Lucho Constantino

Capítulo XIX. Las redes sociales como estrategia innovadora en la práctica docente 371

María de los Ángeles Peña Hernández

Martha Elba Ruiz Libreros

Arturo Caraza Orozco

Introducción

La obra *Diálogos, reflexiones y acciones para la mejora de la educación. Un crisol de experiencias docentes* ha sido pensada y gestada como un espacio idóneo en el que docentes, académicos, funcionarios, investigadores y estudiantes en educación de diversas disciplinas reflexionen, debatan y dialoguen sobre la realidad actual que dinamizan los días de todos los que conforman el sistema educativo nacional en todos sus niveles. Su fin es justamente el de ser un crisol, un recipiente en el que convergen y se mezclan ideas, propuestas, problemáticas, realidades disímiles para ser descritas, analizadas, argumentadas a través de la lente de un lector crítico y analítico. Estas interacciones dialécticas giran en torno a la educación en general, a la cultura escolar, a la práctica docente, y a los procesos educativos en particular.

Dividido en cuatro líneas principales, la obra se desglosa en 19 capítulos a lo largo de poco más de 300 páginas segmentados en los siguientes ejes temáticos: (1) *Educación y procesos educativos*, (2) *Práctica docente y las dimensiones que la determinan*, (3) *Cultura escolar*, y (4) *La Nueva Escuela Mexicana (NEM)*.

La importancia de la *Educación y los procesos educativos* se refleja a través de seis capítulos. Este primer eje temático abraza descripciones de experiencias sobre el educando y sus procesos de aprendizaje, la formación, la enseñanza y sus modelos educativos, así como teorías, enfoques y perspectivas pedagógicas y de aprendizaje.

En este apartado, se presentan, por un lado, resultados preliminares de un estudio hecho en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, cuyo propósito es la reconstrucción de las diferentes trayectorias escolares de estudiantes de educación superior inscritos en programas educativos virtuales, y de cómo las instituciones dan respuesta a esta heterogeneidad. Por otra parte, en el siguiente capítulo, se proponen estrategias de intervención pedagógica que fortalecen la tolerancia a la frustración como una habilidad socioemocional, puestas en marcha en la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur.

Dentro del contexto de formación en posgrado, el tercer capítulo plantea una reflexión situada sobre el lugar que tiene el pensamiento

crítico en la formación de posgrado, y sobre la importancia de mantener espacios pedagógicos que articulen el rigor metodológico y el quehacer académico. El cuarto capítulo aborda el caso de las ciencias duras donde los *laboratorios portables* son los protagonistas de un proyecto que busca detonar el interés por el estudio de la complejidad y los fenómenos colectivos como la autoorganización, la cooperatividad y la adaptabilidad.

Tratar el pensamiento del profesorado de español respecto de la argumentación en el artículo científico es el tema principal del capítulo quinto, en el que se discute, luego de un fino análisis, la necesidad de elevar la conciencia sobre el posicionamiento y el pensamiento para contribuir a una enseñanza más crítica y reflexiva. Por su parte, la vigencia y aplicabilidad de la pedagogía crítica es escudriñada en el capítulo seis, en el que se evalúa su propósito emancipador, su concepción dialéctica, la naturaleza social del conocimiento y metodología dialógica a través del Marco de Moore.

La segunda parte de la obra continúa con la *Práctica docente y las dimensiones que la determinan*. Esta temática presenta, en siete capítulos, los contextos sociohistóricos, culturales y económicos de la práctica docente, así como las políticas educativas que la impactan, las exigencias institucionales y la burocracia con la que se enfrentan, y la manera en que pueden generar cambios educativos o reformas escolares, así como la presencia intangible de la ética en la labor docente, las relaciones interpersonales que implican las habilidades socioemocionales, de vocación, autoeficacia, malestar o estrés del profesorado.

La libertad y la autonomía del ejercicio docente son discutidas y revisadas, en el primer capítulo de este segmento, a través de elementos sociales, institucionales, personales y pedagógicos, enfatizando con ellos la complejidad que implica ser docente. Un interesante texto que nos invita a reflexionar sobre si el profesor *puede* o *quiere* ser libre y autónomo en su actividad docente.

Los capítulos octavo y noveno refieren y analizan el trabajo del profesor en el aula y el papel que juega la ética en su enseñanza, así como las percepciones que tienen los egresados de la Normal Veracruzana sobre la disciplina escolar. En el mismo contexto pero mediante un estudio de caso múltiple se dio seguimiento a tres profesores de educación normal

con el fin de conocer y analizar los cambios que hubo en su conocimiento práctico. Este décimo capítulo aporta evidencias tales como los saberes determinados desde el seno familiar, la experiencia a lo largo de sus vidas y la forma en que la cultura institucional matiza identidades a través de normas, imaginarios e ideales.

Desde el estado de Guerrero, tres investigadores nos comparten esta investigación realizada a un grupo de escolares de primaria cuyo objetivo fue el de conocer el proceso cognitivo que tuvieron estos chicos al hacerles descubrir la geometría a través del papalote o culebrina. De igual forma, y con el fin de diseñar estrategias didácticas que conjunten estrategias con lectura multimodal, el capítulo décimo primero comparte un estudio documental a través de una experiencia educativa realizada a nivel licenciatura.

La experiencia que tuvieron los investigadores del CBTIS 165 de Coatepec, Veracruz, en el que implementan un programa de tutorías con el propósito de reducir el abandono escolar y mejorar el rendimiento académico, es el capítulo de cierre de este segundo apartado.

En el eje temático *Cultura Escolar*, se presentan tres capítulos que exploran importantes temas relacionados con la historia y cultura escolar, el currículo, formal, vivido y oculto, la historia de la educación, sus políticas educativas, la antropología educativa, la inter y la multiculturalidad.

Para abrir este apartado, el capítulo décimo cuarto nos esboza una mirada histórica sobre la educación especial en México desde el siglo XIX, destacando los esfuerzos por encontrar las bases de una educación inclusiva y una nueva práctica escolar, para llevarlas al interior de las aulas universitarias.

¿Cuáles son los factores impactan en la convivencia escolar? Es el cuestionamiento al que responden los autores del capítulo décimo quinto. Determinar la relación que existe entre la convivencia escolar y el aprendizaje, y proponer estrategias para lograrlo, es el principal objetivo de este capítulo.

Este segmento cierra con la experiencia del capítulo décimo sexto, donde nos narra que, en una asociación civil de la Ciudad de Xalapa, Veracruz,

se llevó a cabo un estudio en el que se analizaron las experiencias de los procesos educativos desarrollados con niños, niñas y adolescentes en riesgo de calle, poniendo énfasis en la importancia de los procesos educativos inclusivos en contextos de vulnerabilidad social.

Finalmente, el libro cierra con una temática toral en México: la Nueva Escuela Mexicana (NEM), una reforma de la que ninguno de los actores educativos se encuentra exento, y que merece tener un espacio en todas las obras educativas que se escriban. Mediante tres capítulos, y desde contextos educativos diversos, sus autores describen el uso de las Tecnologías de la Información y del Conocimiento, utilizando estrategias innovadoras en la práctica docente en modalidades híbridas, fundamentando e implementando técnicas y estrategias innovadoras a partir de las necesidades pedagógicas que implica la nueva escuela mexicana.

El diseño de un plan de acción para motivar el aprendizaje del vocabulario en inglés utilizando las TIC, fue la meta de esta investigación-acción realizada en el campus Cozumel de la UQROO. Sus resultados los podemos encontrar en el capítulo que abre este apartado dedicado a la NEM. De la misma forma, pero en otra disciplina, la gamificación como estrategia es utilizada, en el penúltimo capítulo, para mejorar la comprensión de conceptos macroeconómicos, aumentar la motivación y fomentar el aprendizaje híbrido en los estudiantes de un tecnológico en el sur de Veracruz.

Finalmente, este segmento dedicado a la NEM cierra invitándonos a reflexionar sobre el uso didáctico que se le podría dar a las redes sociales en la práctica docente siempre con el fin de diversificar e innovar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Querido lector y lectora, esta obra es el resultado de un esfuerzo colectivo de profesores y profesoras en activo que han querido narrar desde diferentes niveles educativos, distintos contextos socioeducativos, y diversas miradas pedagógicas y didácticas, sus reflexiones hacia una realidad mexicana educativa, sus debates a causa de una problemática docente vivida diariamente, y sus investigaciones implementadas con un análisis crítico y social.

Este libro, *Diálogos, reflexiones y acciones para la mejora de la educación. Un crisol de experiencias docentes*, es el reflejo de una preocupación genuina hacia los problemas que ocurren en México en términos educativos, y es, sobre todo, la intención honesta de querer solucionarlos desde el colectivo de la *Red Procesos Educativos, Práctica Docente y Cultura Escolar*, conformada por diferentes cuerpos académicos de distintas IES de nuestro México.

Esperamos que lo disfrutes.

Las coordinadoras

I. Educación y procesos educativos

CAPÍTULO I

Experiencias en torno a las trayectorias escolares de estudiantes de educación en modalidades no escolarizadas

Ivett Liliana Estrada-Mota
Claudia Margarita Poot-Luna

Resumen

En este trabajo presentamos resultados preliminares de un estudio que tiene como propósito la reconstrucción de trayectorias escolares de estudiantes de educación superior del sector público, inscritos en programas educativos virtuales orientados a la formación de profesionales de la educación. Partimos de un marco conceptual sobre trayectorias escolares, concebidas como aquellos recorridos por las instituciones escolares a lo largo del tiempo y en interdependencia con las diferentes esferas de la vida, que implican diferentes transiciones que suponen cambios sociales, simbólicos y personales. Empleamos un enfoque cualitativo de investigación para trabajar las trayectorias escolares de cuatro estudiantes de pregrado de una universidad del sureste de México, recuperando sus relatos de vida desde una perspectiva etnosociológica. Reportamos resultados parciales relacionados con su experiencia en el proceso de decisión para retomar sus estudios de nivel superior, sus primeras experiencias en el proceso de ingreso y algunas estrategias de permanencia y las relaciones entabladas con el establecimiento educativo. Concluimos con una reflexión respecto a la diversidad estudiantil que opta por modalidades no escolarizadas y sobre el tipo de respuestas institucionales para apoyar el tránsito de los estudiantes que, cada vez más, muestran recorridos heterogéneos, variables, contingentes o no encauzados.

Palabras clave: Trayectorias escolares, Educación Superior Pública, Modalidad no escolarizada, Educación Virtual, Profesionales de la educación.

Abstract

In this work we present preliminary findings of a study whose purpose is to reconstruct the school trajectories of higher education students in the public sector, enrolled in virtual programs aimed at the training of education professionals. We started from a conceptual framework on school trajectories, conceived as those traveled by school institutions over time and in interdependence with the different spheres of life, which imply different transitions that entail social, symbolic and personal changes. A qualitative research approach was used to work on the school trajectories of four undergraduate students from a university in southeastern Mexico by recovering their life stories from an ethnosociological perspective. Partial results related to the decision to start over higher education are reported, as well as their first experiences in the admission process, some permanent strategies and the relationships with the educational establishment. We reflect some aspects regarding the student diversity that opts for Non-school modality, and the institutional responses to support students' journeys who show heterogeneous, variable, contingent or unguided paths.

Keywords: School trajectories, Public higher education, Non-school modality, Virtual education, Education professionals.

Introducción

Este trabajo tiene como propósito presentar avances preliminares de un análisis sobre trayectorias escolares de estudiantes de educación superior del sector público inscritos en programas educativos virtuales y orientados a la formación de profesionales de la educación. Se enmarca en el proyecto interinstitucional "Perfiles y trayectorias de estudiantes universitarios en programas virtuales para la formación de profesionales de la educación" que integra a un equipo de investigación de tres universidades, las autónomas de Quintana Roo (UQROO) y de Yucatán (UADY), y la Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-Ajusco) que cuentan con una oferta educativa no escolarizada de reciente creación (2022, 2019 y 2017, respectivamente).

Las propuestas educativas sustentadas en entornos virtuales de aprendizaje generalmente son impulsadas bajo el discurso que releva

su potencial para la ampliación del acceso a la educación superior y su contribución en la inclusión y equidad educativas, particularmente en poblaciones menos favorecidas (Casillas, 2022; Soberanes, 2022, Cabero-Almenara, 2016). En este sentido, el proyecto de investigación busca inscribirse en este debate, considerando que un camino para contribuir a estos propósitos es a partir de una mejor comprensión de quiénes son los estudiantes virtuales, qué hacen y cómo es su experiencia en su tránsito por la educación superior.

En el último cuarto de siglo, la investigación educativa en México ha tenido importantes avances sobre el campo de estudios sobre el estudiantado de educación superior, particularmente sobre aquellos inscritos en modalidades escolarizadas. Haciendo un breve recuento, identificamos el estudio pionero de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de 1998, centrado en el perfil socioeconómico y prácticas sociales de los estudiantes de la educación superior; así como los desarrollados por Adrián de Garay (2001, 2004) quien, en perspectiva sociológica, indagó la composición, características, prácticas sociales y el consumo cultural de los estudiantes universitarios en cuanto sujetos sociales jóvenes.

Ello abrió campo a diversos estudios por subsistemas (De Garay, 2003, López-Ramírez y Esquivel-Cordero, 2021); instituciones (Guzmán y Serrano, 2007; Ramírez-García, 2013; De Garay, Miller y Montoya, 2017) cohortes generacionales (Benítez, Becerra y Soto, 2004; Bartolucci, 2019) y condiciones sociales específicas como el género y la adscripción indígena (Casillas, Ortiz y Badillo, 2009; Miller y Arvizu, 2016, Buquet y Moreno, 2017). El interés en el campo sigue vigente con estudios centrados en procesos, rutas, transiciones y experiencias del estudiantado por la educación superior (López-Ramírez y Rodríguez, 2022). Estos estudios han enseñado que los estudiantes presenciales de las IES constituyen un mosaico de diversas culturas, grupos etarios, con trayectorias biográfico-académicas y condiciones socioeconómicas heterogéneas (Ramírez-García, 2013); así como la existencia de diversos tipos de recorridos académicos, entre los denominados estudiantes “tradicionales y no tradicionales” (De Garay, Miller y Montoya, 2017).

A pesar de estos importantes avances, desde nuestra perspectiva, existe un par de ejes temáticos que actualmente se reconocen como puntos

ciegos o poco explorados en este campo de estudios.

El primero es que, generalmente, los factores asociados a la variabilidad de las trayectorias en la educación superior son mayoritariamente atribuidos a las características individuales, condiciones socioeconómicas o desempeños alcanzados por los estudiantes en los niveles educativos previos. Poco se explora y se reconoce el peso e importancia de la institución sobre la configuración de los trayectos educativos (De Garay, Miller y Montoya, 2017). Aspectos como los modelos institucionales de ingreso del estudiantado, los marcos normativos establecidos, la forma como se organiza y se experimenta el currículo y las tradiciones profesionales, son aspectos que generalmente quedan soslayados. Ello limita la comprensión sobre la experiencia educativa de estos actores y aplaza la reflexión acerca del papel del funcionamiento y el entorno de los establecimientos educativos en cuestiones de acceso, permanencia y egreso efectivos del estudiantado y alcance real de las políticas públicas e institucionales para la inclusión educativa.

Como segundo eje, identificamos que los estudios antes señalados se centran en los estudiantes presenciales, es decir, aquellos que tienen su proceso formativo en modalidades escolarizadas. Indagar trayectos de los estudiantes en modalidades no escolarizadas (en sus diversas opciones: virtual, a distancia, abierta, híbrida, etc.), donde el establecimiento educativo se presenta, preponderantemente, a partir de un entorno virtual de aprendizaje (EVA), nos sitúa en una necesidad de avanzar en el conocimiento en diversas aristas de la experiencia estudiantil tales como: la reconfiguración de su rol, la idoneidad de las capacidades tecnológicas (institucionales y personales) y la reconfiguración de la dimensión pedagógico-didáctica en la que están inmersos los agentes educativos.

Si bien desde los estados del conocimiento en el campo de estudios de los EVA en la investigación educativa en México identificamos un avance paulatino en la comprensión del estudiante virtual, este no se ha centrado en la lógica de sus trayectos, como es el caso del estudiantado presencial. En la primera década del 2000, la atención de este agente educativo ocupó un segundo lugar frente a la atención de sobre los estudios del asesor, facilitador o docente a distancia (Edel y Navarro, 2015); mientras que en la segunda década, su estudio se centró en núcleos temáticos específicos: el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación

(TIC) como herramienta para el aprendizaje, el internet y los escenarios digitales de aprendizaje, la infraestructura tecnológica, el desarrollo de competencias digitales y su influencia en el rendimiento académico, alfabetización digital y las percepciones y actitudes sobre redes, aplicaciones y los EVA en los que están inmersos (Sánchez, González y Dorantes, 2024).

Se ha avanzado en la comprensión de los estudiantes de modalidades no tradicionales en educación superior sobre sus percepciones en aristas como las competencias que poseen en TIC, el aprendizaje significativo, las estrategias de enseñanza, y el desempeño propio y de sus docentes (Arras, Bordas y Gutiérrez, 2017, Carranza y Caldera, 2018, González, 2018), así como en la satisfacción estudiantil respecto a los EVA (Arras, Gutiérrez y Bordas, 2017, Hernández y Juárez, 2018). Si bien se indagan sus perfiles (Moreno y Cárdenas, 2012), poco se ha explorado acerca de cómo realizan sus trayectos educativos.

En el marco de procesos como la expansión educativa y el impulso de políticas de ampliación de la cobertura y de inclusión educativa, ha resultado imprescindible conocer quiénes son los estudiantes virtuales, qué hacen y cómo encaran su tránsito escolar. Esto apoyará a que las instituciones de educación superior (IES) cuenten con más información de este grupo social para una mejor toma de decisiones, en aras de atender problemas cada vez más agudos, tales como: las altas tasas de deserción, abandono y reprobación, la prolongación del periodo de formación y los bajos índices de egreso y titulación.

Marco conceptual

La noción de trayectoria que retomamos en este estudio se inscribe desde la propuesta teórica denominada *Life course theory*, cuyo enfoque es analizar cómo eventos históricos y cambios económicos, demográficos, sociales y culturales moldean o configuran tanto las vidas individuales como los agregados poblacionales (tratados como cohortes o generaciones), y supone mirar la interrelación entre los determinantes estructurales y las prácticas y acciones individuales de los sujetos (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2003). Dentro de esta teoría, la noción de trayectorias forma parte de un cuerpo de conceptos interrelacionados, tales como *social pathways*, *turning points* (puntos de inflexión), cohorte y generación.

También, recuperamos la noción a partir de otras propuestas que la emplean como un concepto más autónomo para comprender procesos vitales (Briscioli, 2017). Sin embargo, ambas perspectivas consideran el carácter teórico-metodológico de su abordaje, en tanto aspira a la construcción de un cuerpo o marco de conceptos para la formulación de problemas para su descripción y explicación y, a la vez, propone formas (diversas, no consensuadas) para la selección de diseños y estrategias para la recolección y análisis de información. En tanto concepto teórico-metodológico, la noción de trayectoria es transversal respecto a las disciplinas (sociología, psicología, educación, historia, etc.) y las áreas de estudio que la emplean (envejecimiento, desarrollo humano, demografía familiar, patrones laborales, escolares, profesionales, científicos, procesos migratorios, etc.).

Para Briscioli (2017) y Longa (2010) abordar las trayectorias implica pensar en recorridos y transiciones, donde el tiempo es el principal eje articulador (en orden y sucesión). Dichas transiciones son análogas a explorar desplazamientos (por ejemplo, geográficos, profesionales, escolares, políticos) y pasajes vitales (transitar de un espacio de socialización a otro; o de una situación de vida a otra).

Elder et al. (2003), comprenden las trayectorias como una secuencia de roles y experiencias hechas de transiciones, es decir, de cambios en el estado o rol que una personas o grupos experimentan a lo largo del tiempo. Generalmente, estas transiciones implican cambios en el estatus o identidad (personal y social) que abre oportunidad para cambios de conducta y/o reacomodos grupales. De acuerdo con Terigi (2007) las características de las transiciones que se revisan al reconstruir trayectorias conservan las siguientes características: (1) son de corta duración, (2) se les experimenta como una discontinuidad respecto al pasado, y (3) supone cambios simbólicos y sociales.

Se reconocen dos conceptos clave relacionadas con las trayectorias: (1) puntos de inflexión y (2) cohortes. El primero refiere a momentos que los sujetos identifican como determinantes en cambios o transformaciones experimentadas y se identifican diversas denominaciones por quienes estudian el tema: *turning points* (Elder, et al., 2003), y disonancias -en tanto inestabilidad, tensión o ruptura (Friedkin, 2001). El concepto de cohorte refiere a ubicar a los sujetos dentro de grupos que tienen un

punto de partida común (por ejemplo, la fecha de ingreso a un programa educativo).

En el marco de este estudio, se retoman a las trayectorias como aquellos recorridos por las instituciones escolares a través del tiempo y en interdependencia con diferentes esferas de la vida. Metodológicamente, conjuga aspectos objetivos (medibles) y percepciones subjetivas (experiencia). Para Briscioli (2017) implica interrelaciones en tres ejes: el temporal, la estructura de oportunidades del mundo externo y el conjunto de disposiciones y capacidades de los sujetos.

Briscioli (2017) reconoce tensiones para su uso de la noción de trayectoria. La primera de ellas es la denominada dicotomía entre el subjetivismo y el objetivismo. En el primer extremo (subjetivismo-extremo biográfico) se otorga centralidad al relato textual de los sujetos investigados y se corre el peligro de desdibujar o no considerar que la capacidad de agencia de estos está inscrita en un marco estructural; o de establecer relaciones directas entre las disposiciones y caminos que pueden leerse como pre-determinados. En el segundo extremo (objetivista, estructuralista) se otorga centralidad a los sistemas de relaciones; el sujeto importa solo como portador de estructura y se corre el peligro que lo individual quede desdibujado. La autora antes señalada nos ofrece una postura intermedia al proponer la mirada en la institución (pensada como dispositivo mediador), y considerarlo un espacio para mirar cómo se configuran trayectorias y unir estos dos externos.

Nuestra interpretación es que, metodológicamente, el establecimiento educativo puede ser considerado un espacio que funge como “caja de resonancia” respecto al marco estructural en la que está inscrita y, a la vez, como espacio analítico acotado en el que puede mirar procesos subjetivos a nivel individual y grupal. Para el caso de nuestro objeto de estudio, aún discutimos el desafío que representa el uso de las trayectorias en un espacio institucional que se presentan desde una “materialidad” virtual como lo es un entorno virtual de aprendizaje.

A partir de los trabajos empíricos presentados en esta sección identificamos que un rasgo central del estudiantado de la disciplina educativa es la diversidad de características, condiciones y situaciones que poseen y experimentan, lo cual se puede traducir como uno de

los desafíos más importantes para los establecimientos educativos en términos de garantizarles mecanismos para una atención adecuada cuando sus particularidades puedan jugar en contra de su trayectoria escolar.

Para reflexionar sobre el papel de las instituciones en los recorridos estudiantiles, Flavia Terigi (2007) introdujo en la discusión educativa las nociones de trayectorias teóricas y trayectorias reales para comprender los desacoplamientos, cada vez más generalizados, que los estudiantes manifiestan en sus recorridos esperados por los establecimientos educativos. Dicha autora señala que los sistemas educativos definen trayectorias teóricas del estudiantado a través de su organización por niveles educativos, de la lógica de avance gradual en el currículum y por la segmentación de la instrucción en periodos específicos (años, semestres, cuatrimestres, por ejemplo). Para Terigi esto produce cierta visión prescriptiva de lo que debe ser un estudiante y cómo debe ser su recorrido por el sistema escolar, al estipular itinerarios que se demandan lineales; con ritmos pautados y contenidos de estudio esperables que, rápidamente, se normalizan y que privilegian la homogeneidad en el tratamiento de los estudiantes.

Sin embargo, los estudios con los que se cuenta sobre el estudiantado universitario evidencian que una cantidad significativa de estudiantes no encajaban con la visión preestablecida, esto es, no responden a las trayectorias teóricas. Es decir, se identifican trayectorias reales, es decir, recorridos heterogéneos, variables, contingentes o no encauzados, que no siguen la dirección preestablecida. No todos los universitarios ingresan en edad normativa, algunos precisan más tiempo para concluir; otro conjunto cuenta con las condiciones para avanzar, incluso, más rápido que lo que dicta el currículo. Estas condiciones de posibilidad-imposibilidad que pauta el establecimiento educativo, el deseo de seguir o no el camino preestablecido, son algunos de los elementos que entran en juego en los recorridos universitarios.

A partir de este reconocimiento, Terigi (2017) invita a replantear un giro en la forma como identificamos el origen de los problemas educativos (como la deserción, el ausentismo) orientado más como un desafío institucional y no como una cuestión individual del estudiantado. Consideramos que una forma útil de aproximarnos a ello es a partir del estudio de la

reconstrucción de las trayectorias estudiantiles.

Marco metodológico

El presente trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual se basa principalmente en la interpretación y la construcción de conocimiento desde el punto de vista de los sujetos estudiados, y en la búsqueda de una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos (Taylor y Bogdan, 1990; León y Montero, 2020). Así, exploramos cómo los estudiantes experimentaban y significaban sus trayectos escolares en la modalidad no escolarizada en un entorno virtual.

Seleccionamos a cuatro estudiantes (tres mujeres y un hombre) de la Licenciatura en Educación en la modalidad no escolarizada de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Cabe mencionar que este programa es de reciente creación (2021); la propuesta curricular se estableció con una duración de tres años de estudio, divididos en nueve cuatrimestres (14 semanas de estudio). Tiene como propósito la formación de profesionistas en competencias que les permitan el análisis, atención y solución de fenómenos educativos desde la investigación educativa, intervención educativa y pedagogía, con el fin de contribuir en el desarrollo humano desde un enfoque de responsabilidad social (UQROO, 2021).

Los participantes de este estudio pertenecían a las primeras dos generaciones de este programa (2022 y 2023), y al momento de la entrevista estaban cursando el tercero, sexto u octavo cuatrimestre.

Todos eran originarios de la región Sur Sureste del país y el rango de edad oscilaba entre los 24 y 52 años. Con excepción de una estudiante, todos residían y laboraban en el estado de Quintana Roo al momento de realizar el estudio. Previo al ingreso a la Licenciatura en Educación, tres de ellos contaban con una experiencia previa en estudios de educación superior (trunca y terminada) en las áreas de ingeniería, salud y gastronomía y una estudiante tenía una carrera trunca de Técnico Superior Universitario (TSU) en Pedagogía (ver Tabla 1).

Tabla 1. Rasgos de los participantes del estudio.

Rasgo	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4
Sexo	Mujer	Mujer	Mujer	Hombre
Edad (años)	24	47	52	27
Estado de Nacimiento	Veracruz	Quintana Roo	Tabasco	Quintana Roo
Residencia	Ciudad Isla, Veracruz	Chetumal, Quintana Roo	Chetumal, Quintana Roo	Chetumal, Quintana Roo
Condición laboral	No labora	Servicios Educativos de Quintana Roo	Colegio de Bachilleres de Quintana Roo	Restaurante
Antigüedad laboral	No aplica	15 años	32 años	Intermitente
Cuatrimestre al momento de la entrevista	Octavo	Octavo	Sexto	Tercero
Estudios previos	TSU Truca-Pedagogía. Certificado de Nivel Técnico (Belleza y estilismo)	Pasante de Ingeniería en Electrónica	Licenciatura Trunca- Salud	Licenciatura en Gastronomía

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Para el proceso de recolección de datos se recuperaron relatos de vida de los sujetos desde una perspectiva etnosociológica, la cual propugna una investigación de tipo empírico inspirado en la tradición etnográfica para sus técnicas de observación, pero que constituye sus propósitos en referencia a problemáticas sociológicas, es decir, captar lógicas propias de mundos sociales o categorías de situación (Bertaux, 2005).

Las técnicas etnográficas en nuestro caso fueron la entrevista cualitativa a profundidad, con el propósito de recuperar producciones discursivas de carácter narrativo de un episodio de la experiencia vivida, en este caso, de sus trayectos escolares de los estudiantes hasta el momento de su participación en el estudio. Buscamos que rememoraran “los principales acontecimientos tal como fueron vividos, memorizados y totalizados, poniendo sumo cuidado en discernir su concatenación” (Bertaux, 2005, p. 78). Asimismo, en dos casos se solicitó a las entrevistadas un ejercicio previo de generar una línea temporal donde consignaran los principales hechos cronológicos de sus trayectos escolares y que los concatenaran con otros ámbitos de su vida que les fueran significativos (familiar, profesional y laboral).

Las entrevistas siguieron un guion que exploró tres momentos en el proceso formativo de los participantes del estudio (ingreso-permanencia y egreso), más una identificación de sus antecedentes escolares, familiares y laborales. Dichas entrevistas se realizaron entre octubre de 2023 y julio de 2024, siguiendo un modelo de plática entre iguales, es decir, “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes” (Taylor y Bogdan, 1990, p. 101). Las entrevistas se llevaron a cabo a distancia, por medio de una aplicación de videoconferencia; fueron grabadas con el consentimiento de cada uno de los estudiantes y transcritas de manera íntegra para posterior análisis.

Referente al análisis de datos se empleó el software Atlas.ti para realizar un ejercicio analítico de descomposición y fragmentación de datos, con el fin de descubrir categorías y conceptos relevantes. Posteriormente, nos centramos en una etapa sintética desde un ejercicio de estructuración e interpretación. Esto con la finalidad de identificar, en una lógica sociológica, las primeras lógicas de un mundo social como es el caso de las modalidades no escolarizadas de estudio en educación superior.

Este trabajo se llevó a cabo bajo los principios éticos de una investigación cualitativa. El estudiantado participante fue informado acerca de los objetivos del estudio, se obtuvo su consentimiento informado y se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada. En este capítulo los nombres de los informantes han sido omitidos y los nombres de compañeros(as) referidos por en los testimonios han sido cambiados (*).

Resultados

En este análisis preliminar damos cuenta de dos de los tres momentos indagados en las entrevistas: su experiencia del proceso de ingreso al programa educativo (que incluyó el proceso decisorio de estudiar una licenciatura no escolarizada en el campo educativo), y las estrategias de permanencia y sus relaciones con el establecimiento educativo.

La decisión de estudiar una licenciatura del campo educativo

Al analizar las diversas expresiones de quienes fueron entrevistados fue significativa la diversidad de sus contextos vitales. Tres contaban con empleos y contribuían financieramente en el sostenimiento sus familias; una estudiante era madre de familia y tres estaban al cuidado de familiares siendo estos una sobrina en edad escolar y adultos mayores. En ninguno de los casos, se observó una trayectoria educativa lineal (es decir, transiciones sin pausas en su tránsito por los diferentes niveles educativos en el sistema educativo). Sobre el proceso de decisión de estudiar una licenciatura en el campo educativo, encontramos la imbricación de diferentes elementos de carácter personal, laboral y familiar que crean condiciones favorables en la decisión de retomar los estudios de nivel superior.

En lo que respecta al ámbito personal encontramos situaciones relacionadas con la inquietud de retomar o concluir una carrera debido a que en pasado no se logró finalizar (tener la carrera trunca o concluir todos los créditos, pero sin alcanzar la titulación). En este motivo se manifiesta un deseo de contar con un documento oficial que diera cuenta de la obtención del título de estudios superiores:

[...] estudiaba la licenciatura en educación para la salud. Muy bonita licenciatura. La verdad que yo estaba encantada, pero pues bueno, por cuestiones del destino me tuve que dar de baja. Cuando yo escuché la experiencia de UQROO-Virtual, me andaba yo ya decidiendo, fíjate, para estudiar, para continuar estudiando y me aparecieron muchas ofertas. Pedí información en varias instituciones cuando en una de esas, no sé, abro mi Face [aplicación de Facebook] y veo UQROO-Virtual, pues dije: -de aquí soy. Inmediatamente investigué y como tengo amigos administrativos en la UQROO pedí

más información [...] (Estudiante 3).

En la decisión de retomar procesos inconclusos las condiciones laborales tienen un peso importante en la posibilidad de reinsertarse en los sistemas educativos. Además de un deseo personal, está presente una necesidad de contar con la certificación en el campo educativo que abra a nuevas oportunidades en el mismo espacio de trabajo y prever la posibilidad de explorar otros ámbitos laborales:

[...] por estar en educación decía, “yo necesito al final de cuentas, a veces esta situación un poco primeramente por la cuestión papel” ¿no? es decir, el hecho de tener un título, de tener un enfoque educativo, eso me va a dar la posibilidad de estar en otras áreas que me puedan requerir, en el sentido para cuestiones de asesor y todo, y también visualizaba yo la docencia, dije -no me voy a quedar eternamente, vamos a decirlo así, o -toda mi trayectoria laboral va a ser aquí, en la Secretaría [...] (Estudiante 2).

Asimismo, encontramos el caso de un participante que quiso estudiar una nueva licenciatura, a pesar de contar con una ya concluida. También, es importante señalar que muchos de los casos, en este proceso de decisión entra en juego el análisis de contar los medios económicos suficientes para solventar los estudios (por ejemplo, las inscripciones cuatrimestrales) y también el reconocimiento social de la universidad:

[...] en esa universidad estuve como dos semanas porque después de que me enteré de UQROO-Virtual y mi tío fue el que me lo comentó, porque mi tío trabaja en el sector de educación de ahí de Quintana Roo, entonces me dijeron: - Oye, pues mira, te va a salir, una, más económico, y, dos, el prestigio de que es una universidad del Estado [...] (Estudiante 1).

Por otro lado, las condiciones familiares de las mujeres del estudio (en sus diversos roles de madre, esposa, cuidadora) juegan un papel fundamental para identificar el momento favorable para retomar los estudios. Si bien las carreras del campo educativo son reconocidas como feminizadas por considerarse que esta disciplina representa una extensión del trabajo de cuidados o reproductivos (Jara-Villarreal, 2023), en la decisión de retomar estudios, las informantes consideraron el momento del ciclo vital en que

se encontraban. Es decir, el proceso de regresar a la educación superior implicó haber superado el periodo más arduo del cuidado de hijos (ya no tener hijos en edad escolar e incluso que estos hubieran concluido sus estudios) y también percibir que contarían con el apoyo familiar.

Los rasgos de las informantes presentados en el apartado metodológico y las condiciones en el proceso de decisión para retomar estudios superiores coinciden con las características discutidas por Camacho et al. (2015) respecto al perfil de estudiante que ingresa a las modalidades no escolarizadas: el denominado estudiante adulto trabajador. De acuerdo con dichos autores, este se caracteriza por estar inmerso en actividades variadas (profesionales, familiares, sociales), mayor experiencia de vida, poco tiempo para dedicarse a los estudios, pero motivados por una búsqueda de desarrollo profesional. Consideramos que esto pauta el tipo de consideraciones de los establecimientos educativos que los reciben para atender sus necesidades específicas.

Experiencia sobre el ingreso al programa educativo

En la experiencia que vivieron las estudiantes sobre el ingreso al programa educativo pone de manifiesto ciertos aspectos que son determinantes para la permanencia. Por un lado, la modalidad no escolarizada de esta Licenciatura en Educación se adaptaba de manera adecuada a sus necesidades, tomando en cuenta que tres de los cuatro entrevistados eran personas que trabajaban y no contaban con la disponibilidad de tiempo para asistir a una modalidad presencial que, desde su perspectiva demandaba una rigurosidad de asistencia y horarios en el transcurso de la semana. Por otro, se ponía de manifiesto las ventajas de la modalidad en lo referente a las opciones del tipo de plataforma y su acceso a estas en cualquier parte geográfica en la que una persona se encuentre, como da cuenta el siguiente testimonio:

[...] Si hay un aula virtual y me toca salir de mi ciudad o de donde me encuentro y no puedo llevarme la computadora, sé que me puedo llevar mi celular y puedo acceder (sic) a aulas virtuales y no perder esa conexión porque tengo mi celular, entonces eso también para mí es muy, muy de suma importancia y creo que con ninguna institución de las anteriores comentadas se podía hacer [...] (Estudiante 2).

Otro elemento que manifestaron los estudiantes en su proceso de ingreso fue la experiencia que se tuvo con el curso de inducción. Dicho curso formaba parte del proceso previo al inicio de los estudios del primer cuatrimestre de Licenciatura en Educación, que tenía el propósito de introducir al alumnado con un mejor conocimiento programa educativo, conocer los entornos virtuales y la lógica de la plataforma donde se desarrollarían las asignaturas del plan de estudios, así como familiarizarse con el empleo de diversas herramientas y programas tecnológicos. En una primera instancia, para algunas entrevistadas esto permitió hacer conciencia del tipo de habilidades que se requerirían para estudiar y les colocaba en una reflexión sobre las habilidades que se debían desarrollar, tal como manifestó uno de los estudiantes entrevistados:

[...] obviamente sí fue complicado... no sé si la palabra sea complicado o, más bien, como que retador, porque en mi cabeza no existía "Teams" en mi cabeza no existía "Canva" ni "Genially", ni este... ni hacer un video ... o sea ¿Cómo hago eso?, o sea un podcast, ni nada de este tipo de estas herramientas que se requieren [...] (Estudiante 4).

Este tipo de apreciaciones dan cuenta de lo importante que es conocer el entorno donde se desarrolla el programa educativo, a fin de desarrollar las habilidades tecnológicas requeridas para el desempeño adecuado de la plataforma y los programas que se utilizarán en el transcurso de la licenciatura. Desde la perspectiva de Duart y Lupiáñez (2005) implica atender el aprendizaje propedéutico en un proceso de gestión del aprendizaje de las modalidades e-learning. En un inicio, la introducción al entorno tecnológico y a la propuesta educativa puede visualizarse como un elemento complicado que pueda influir en la decisión de ingreso, pero a la vez se toma como un elemento retador y desafiante que forma parte del proceso mismo de ingreso y de la modalidad no escolarizada.

Por otro lado, identificamos casos donde ya se contaba con experiencias educativas en el medio virtual, que facilitaron la inmersión con la propuesta educativa, como se manifiestan en el siguiente testimonio:

[...] ¿sabes a mí qué me ayudó mucho?, o tal vez es que a mí me gusta mucho la virtualidad en cuanto a estudiar, porque yo empecé desde prepa en línea SEP y ya de ahí, cuando tú sales de prepa en

línea SEP, la misma SEP como que te va alineando a que después de prepa en línea SEP sigue la UnADM [Universidad Abierta y a Distancia de México]. Entonces, yo desde que entré a prepa en línea SEP, la verdad era una plataforma excelente, que te aportaba todos los recursos, para que tú aprendieras; no había ni cómo excusarse para decir: “ah, sabes ¿no?, no tengo esto y por eso no hice mi tarea”. Para nada. Entonces el entrar a UQROO-Virtual, pues prácticamente yo ya tenía esa experiencia. (Estudiante 3).

El testimonio anterior muestra la presencia de dos cualidades que han señalado Barberá y Badía (2004) respecto a las características del alumnado que es exitoso en el aprendizaje virtual, que son la motivación y sentirse cómodos interactuando en entornos tecnológicos. En el caso de nuestra informante, la familiaridad de estudios en entornos virtuales obedeció, más que al proceso de inducción brindado por la institución, a una experiencia previa de cursar estudios en línea, lo que potencia procesos motivantes para el estudio en nivel superior.

Estos resultados preliminares coinciden con lo encontrado por Camacho et al. (2015) en cuanto a reconocer al menos dos extremos de un espectro de estudiantes virtuales frente a la incorporación a un entorno virtual de aprendizaje: para algunos puede representar un reto, pero para otros, una desventaja inicial que puede representarles incertidumbre y una capacidad de adaptación. Esto implicaría adaptaciones por parte de los establecimientos educativos para atender adecuadamente al estudiantado según el espectro en que se ubiquen en estos dos extremos.

Aspectos sobre estrategias de permanencia y relaciones con la institución
Referente a las estrategias de permanencia y la relación con la institución, los resultados reflejan diversas opiniones y coincidencias de quienes fueron entrevistados tomando en consideración que, al momento de las entrevistas, los estudiantes estaban cursando diferentes cuatrimestres de la Licenciatura en Educación.

Uno de los aspectos que manifestaron los participantes y que ha influido en la permanencia en el programa, fue la conformación de los equipos de trabajo que, en un primer momento, se percibió como un aspecto con diversos desafíos. Algunos refirieron a la complejidad de conocer los estilos de trabajo en un ambiente virtual, de compaginar agendas para llevar

cabo las diversas tareas, de conocer las capacidades del compañero(a) y sopesar el rol en el grupo, así como conocer estilos y ritmos para la conformación de equipos para la entrega de los denominados productos de aprendizaje (actividades por entregar y vinculadas a una evaluación con peso para la calificación final de la asignatura):

[...] más difícil son los trabajos en equipo. El hecho de poder congeniar en horarios el hecho de poder compartir ideas, las distintas formas de pensar de los compañeros, las distintas formas de trabajar, las responsabilidades de cada uno de los compañeros en su casa y en el trabajo. Por ejemplo, yo no trabajo, al menos por ahorita no, pero hay compañeros que sí trabajan y eso pues complicaba mucho el hecho de poder congeniar en un horario [...] (Estudiante 1).

[...] Hicimos un trabajo de equipo, ya ves que los trabajos de equipo son complicados. ¿Por qué? Porque a veces hay... yo digo que sí hay responsabilidad a veces. Y esa compañera, me acuerdo de que hicimos un trabajo y todos muy bien y entonces ella se confiaba mucho en mí. Yo le decía, mira, mientras tú cumplas, yo te voy a apoyar en el sentido de cuando tengas dudas, dime, te guío, mira, te ha ayudado porque te entiendo, porque me platicó parte de su historia ¿no? y como dicen: "hay que ser empático" [...] (Estudiante 3).

Sin embargo, cuando estos desafíos son superados, el trabajo en equipo es significativo en la permanencia del programa educativo, ya que permite continuar con las diversas actividades, apoyarse en otros; y genera confianza, empatía y estrategias específicas de organización, como dan cuenta los siguientes testimonios:

[...] el hecho de aprender a trabajar en equipo tal vez pudiera decir porque hasta cierto punto llega a ser un poco estresante el hecho de tener que entregar una tarea casi corriendo porque no congeniamos en la hora. Es eso, un poquito el estrés, pero de ahí en fuera ha sido también muy beneficioso. Por ejemplo, a Esteban* y Carla* no los conozco en persona, son unas personas muy buenas, [...] nos apoyamos mutuamente, pero si no nos hubiesen exigido trabajar en equipo, a lo mejor todo mi estrés lo generarían estos trabajos

[...] porque hay trabajos complejos que requieren de un equipo, requieren que se realice entre varias personas [...] (Estudiante 1).

[...] con Silvia* igual hemos hecho un equipo, ella y yo bien maravilloso cualquier duda, cualquier cosa estamos en contacto, por ejemplo, si no entiendo recurro a Silvia*, y le comento - no le estoy entendiendo -, y Silvia dice -fíjate que, vamos y estudiamos, y luego precisamos, checamos la rúbrica y así hemos trabajado [...] (Estudiante 3).

[...] Mis compañeros de equipo, la verdad, no son malos. Para ser honestos, congeniamos mucho. Congeniamos bastante, tanto que terminamos la tarea [...] en el equipo, entonces tenemos dos compañeros que son muy ¿cómo te podría explicar? rigurosos en la parte del formato del formato APA, no somos malos, eso yo se lo dije antes, le dije - Mira, no te sientas mal porque de verdad hacemos el esfuerzo, pero es que ellos son así- [...] hacemos el esfuerzo y ahorita para este tercer cuatrimestre, pues la verdad ya me siento un poquito más organizado, ya me siento un poquito más relajado (Estudiante 4).

Otro aspecto que ha influido en la permanencia del programa es el apoyo y la adaptabilidad que el programa educativo a fin de que la carga de actividades semanales permita la gestión del tiempo de dicha demanda y sea posible la entrega de las tareas con el apoyo de cada uno de las y los facilitadores y tutores como se manifiesta en el siguiente testimonio:

[...] Y no tengo problemas tampoco, cuando me quejo de algo, por ejemplo, que sale en mi plataforma, o que en mi aula virtual está pasando esto, inmediatamente mando mi correo, enlace a mi tutor y mira, inmediatamente me están solucionando, al ratito. Mira, siempre me pasa si no en la tarde vengo, checo mi correo y mira todo bien. Este tipo de estudios [no escolarizados] es así. (Estudiante 3).

En la permanencia en el programa educativo también han influido las oportunidades que la universidad misma ofrece a sus estudiantes. Algunos de ellos son la posibilidad de realizar movilidad virtual con diversas instituciones tanto nacionales como internacionales, así como participar en seminarios y coloquios virtuales con la posibilidad de ser

integrado como participante o como parte del equipo organizador, como se manifiesta en el siguiente testimonio:

[...] ¿Quién me diría que iba yo a estar haciendo movilidad?, aunque la experiencia no fue tan satisfactoria como yo hubiese querido, es una realidad, pero dices, “quién dijera que estuve estudiando en otra plataforma, con otra manera, un lenguaje completamente distinto, una forma de ser”, nadie me lo pudiera contar más que yo que agarré esa oportunidad. Más que como adicionales, es como esas oportunidades que hay para hacer [...] (Estudiante 2).

Sin embargo, también existen apreciaciones que indican que la modalidad no escolarizada precisa de apoyos que se consideran necesarios, como la oportunidad de aplicar para becas económicas para sus estudiantes, como refiere el siguiente testimonio:

[...] porque realmente todos queremos beca para poder apoyarnos en esa parte monetaria, este creo que agilizar un poquito esa parte, de ver cómo apoyar al alumno en otros programas [...] (Estudiante 4).

Desde la perspectiva de los participantes del estudio, la comunicación con departamentos o instancias relacionadas con la modalidad se reconoció como un aspecto que no ha apoyado de manera adecuada para transitar de manera adecuada los estudios. Los participantes identifican que dicha comunicación no ha sido fluida para dar una respuesta oportuna en aspectos como las fallas tecnológicas con la plataforma *Moodle*, así como el sistema de servicios educativos donde se informa a los estudiantes sobre sus calificaciones finales de cada asignatura, los procesos de inscripción o reinscripción a los cuatrimestres o los procesos para dar de baja o alta alguna asignatura:

[...] yo siento que la plataforma empezó como a tener sus cambios, pero al fin y al cabo es como un retroceso, ¿no?, porque siento que se inició muy bien, con detalles normales que los fueron subsanando. Siento que eso fue como un retroceso; a lo mejor cambiaron de programador o no sé. Creo que fue a partir del tercer cuatrimestre: en eso ya no me aparecían mis tareas, me aparecían dobles todas, no sé si ya se fijaron, aparecen dobles y si yo le pongo cinco a ya

ves que pues se cambió el esquema de entrega de tareas, primero eran seis en el primer cuatrimestre ya luego creo el segundo, ya se empezaron con que dos tareas dependiendo como organizaron su planeación de los maestros [...] (Estudiante 3).

A partir del marco analítico de Duart y Lupiáñez (2005) sobre la gestión de modalidades *e-learning*, reconocemos dos áreas de mejora por parte del establecimiento educativo: el fortalecimiento de los recursos de apoyo (informacionales y relacionales) y la adaptación continua de la propuesta educativa atendiendo al tipo de estudiantado, particularmente en el tiempo que puede dedicar a los estudios.

Un elemento por destacar es el reconocimiento de que una proporción del estudiantado de modalidades no escolarizadas también demanda una necesidad de apoyo económico para sus estudios, a pesar de que la evidencia reportada señala como una de sus características la solvencia económica (Camacho et al., 2015). Este es un elemento que merece mayor reflexión asociada a cómo fortalecer los procesos de inclusión educativa.

Reflexiones finales

Los avances de la investigación educativa sobre el estudiantado en la educación superior en México han evidenciado, por lo menos desde hace un par de décadas, la diversificación de este sector educativo. Para el caso de nuestra exploración centrada en los estudiantes en modalidades no escolarizadas, consideramos que dicho rasgo se mantiene, sin embargo, una hipótesis que empezamos a trabajar es que el tipo de heterogeneidad está colocada en otros aspectos diferenciados respecto al momento del ciclo de vida en la cual se encuentra el alumnado que opta por este tipo de modalidad. Consideramos que esto tiene relación, por ejemplo, con haber transitado y acomodado cuestiones relacionadas con el cuidado de otros, con una mayor inmersión en el campo laboral y con contar con un mayor recorrido en los procesos de independencia con la familia de origen. Será preciso ahondar más en perfilar al estudiante de las modalidades virtuales en función de sus rasgos personales, así como el tipo de sector socioeconómico y cultural al que pertenecen, lo mismo que su relación con las transformaciones socio-culturales más amplias, así como la manera como dichos estudiantes reflexionan acerca de la función y valor social de los estudios superiores.

Estudiar las trayectorias formativas del estudiantado en modalidades no escolarizadas plantean múltiples desafíos a los establecimientos educativos. En lo que respecta a los avances preliminares que mostramos en este trabajo, reconocemos varias aristas que merecen atención institucional. Entre ellas: mejorar los canales de comunicación con el estudiantado, atender a respuestas más oportunas y expeditas respecto de sus necesidades de las plataformas educativas que emplea la modalidad, procurar apoyos económicos para solventar sus estudios y afinar los procesos de inducción para comprender la modalidad no escolarizada y desarrollar las habilidades tecnológicas necesarias. También, será importante implementar acciones institucionales sistemáticas para fomentar un mejor conocimiento entre el estudiantado que apoye procesos para la conformación de grupos de trabajo, que identificamos puede ser un factor favorable para la permanencia del estudiantado.

Cada una de estas aristas arriba señaladas supone la activación y trabajo conjunto en diferentes áreas institucionales que apoyan el proceso educativo del estudiantado de la modalidad no escolarizada, que implica procesos de coordinación y comunicación. En este sentido, coincidimos con Flavia Terigi (2017) en la necesidad de recolocar la mirada al desafío de la atención de trayectos más diversos a un nivel sistémico, y no como problema individual-personal del estudiantado. Creemos que el esfuerzo vale la pena si con ello logramos atender la amplia gama de trayectorias diversas y flexibles, mejorar la experiencia escolar, ser más inclusivos y garantizar el derecho a la educación.

Referencias

Arras, A., Bordas, J., y Gutiérrez, M. (2017). Percepciones de estudiantes y docentes en e-posgrado sobre competencias en TIC de educandos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1186-1204. <https://doi.org/10.4185/RLCS>

Arras, A., Gutiérrez, M., y Bordas, J. (2017). Escenarios de aprendizaje y satisfacción estudiantil en posgrado virtual 2010, 2014 y 2015. *Apertura*, 9(1), 110-125. <https://doi.org/10.18381/Ap.v9n1.918>

Barberá, E., y Badía, A. (2004). Educar en aulas virtuales: orientaciones

para la innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Antonio Machado Libros SA.

Bartolucci, J. (2019). El perfil del alumno de primer ingreso a las licenciaturas de la UNAM: generación 2016-1. Seminario trayectorias y transiciones educativas en México. UNAM.

Benítez, M.; Becerra, G., y Soto, R. (2004). Trayectorias escolares de los estudiantes de la generación 1998 y 1999 de la Facultad de Contaduría y Administración de la UASLP. *Revista de la Educación Superior*, 33(131). <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/131/01.html>

Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Bellaterra.

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las "trayectorias escolares". *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30.

Buquet, A. y Moreno, H. (2017) Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en México. CEPAL-Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega.

Cabero-Almenara, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(15), 138-147. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.15.57384>

Camacho, I., Gómez, M., y Pintor, M. (2015). Competencias digitales en el estudiante adulto trabajador. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), 10-24.

Carranza, M., y Caldera, J. (2018). Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el blended learning. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>

Casillas, L. (2022). Modalidad abierta, a distancia y mixta: mecanismos para disminuir la desigualdad educativa. *Revista Digital Universitaria*, 23(1). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.1.10>

Casillas, M. Ortiz, V., y Badillo, J. (21 al 25 de septiembre de 2009). Las experiencias escolares de los estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. [Ponencia] X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.

De Garay, A. (2001). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. ANUIES.

De Garay, A. (2003). El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas en México. *El Cotidiano*, 19(122), 75-85. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512209.pdf>

De Garay, A. (2004). Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural. Ediciones Pomares.

De Garay, A.; Miller, D., y Montoya, I. (2017). Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras. ANUIES.

Duart, J., y Lupiáñez, F. (2005). La gestión y administración del e-learning en la universidad. Conclusiones. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2(1), 100 -106. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78017141012.pdf>

Edel, R., y Navarro, Y. (Coords.). (2015). Entornos virtuales de aprendizaje: estado del conocimiento en el periodo, 2002-2011. ANUIES.

Elder, G., Kirkpatrick, M., y Crosnoe, R. (2003). Chapter 1. The emergence and development of Life Course Theory. En J. Mortimer, M. Shanahan, *Handbook of the Life Course*, 3-19. Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Friedkin, N. (2001). Norm formation in social influence networks, *Social Network*, 23(3), 167-189. 10.1016/s0378-8733(01)00036-3

González, M. (2018). Percepción del desempeño docente-estudiante en la modalidad mixta desde una mirada ecosistémica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 370-393. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.346>

Guzmán, C., y Serrano-Sánchez, O. (2007). Los cambios en la composición

social de la población estudiantil de la UNAM (1986-2003). En A. Mingo (coord.), *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos* (pp. 164-208)-IISUE-UNAM.

Hernández, C., y Juárez, M. (2018). Satisfacción de los estudiantes en un curso propedéutico de matemáticas en e-modalidades. *Apertura*, 10(2), 6-19.

Jara-Villaruel, C. (2023). La feminización de la docencia en la investigación científica: una revisión integrada. *Revista Punto Género*, 19, 288-322. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2023.71218>

León, O. G., y Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4a. ed.). McGraw-Hill. <https://elibro.net/es/lc/uqroo/titulos/229043>

Longa, F. (2010). Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes. En VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

López-Ramírez, M., y Esquivel-Cordero, P. (2021). Caracterización de estudiantes de distintos tipos de instituciones de educación superior en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 60(3), 71-96. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.408>

López-Ramírez, M., y Rodríguez, S. (Coords.). (2022). *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional*. UNAM.

Miller, D., y Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la educación superior*, 45(177), 17-42. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.003>

Moreno, O., y Cárdenas, M. (2012). Educación a distancia: nueva modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos de Psicología en México. *Perfiles Educativos*, 34(136), 118-136. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31767>

Ramírez-García, R. (2013). Cambiar, interrumpir o abandonar: la construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica (2ª ed.). ANUIES.

Sánchez, C., González, E., y Dorantes, J. (2024). Tecnologías de la Información y de la Comunicación y su relación con los estudiantes. En Ramírez, A. y Escudero, A. (Coordinadores). Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Educación. Área temática 18, Volumen 3. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Soberanes, M. (2022). El SUAyED y su papel ante la desigualdad educativa. *Revista Digital Universitaria*, 23(1).

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. México: Paidós.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

UQROO. (2021). Plan de estudios para la modalidad no escolarizada. Licenciatura en Educación. [Archivo PDF]. https://www.uqroo.mx/UqrooVirtual/PDF/2021/PLANES_DE_ESTUDIO/PE_UqrooVirtual_Educacion_2021.pdf

CAPÍTULO II

Estrategias para disminuir la baja tolerancia a la frustración en alumnos universitarios

Luis Prezas Vera
Germán Antonio Aguirre Soto

Resumen

En el contexto educativo actual, la baja tolerancia a la frustración representa una de las causas del bajo rendimiento escolar e incluso de la deserción académica. Los alumnos que tienen dificultades para adaptarse a situaciones frustrantes, ambiguas o estresantes enfrentan retos como la incapacidad para gestionar el error, la desmotivación ante nuevos desafíos y la ansiedad frente a la incertidumbre (Cuadros y Leal-Soto, 2024). La tolerancia a la frustración en el contexto escolar se refiere a la capacidad de un estudiante para enfrentar y superar obstáculos durante el proceso de aprendizaje, lo que implica una habilidad adaptativa para manejar el estrés, la incertidumbre y la dificultad sin que esto afecte negativamente su comportamiento. Por ello, incrementar la tolerancia a la frustración se convierte en una habilidad socioemocional clave para el éxito académico del estudiantado universitario. Los objetivos de este capítulo son caracterizar la tolerancia a la frustración y sus manifestaciones en el ámbito de la educación superior, y presentar estrategias de intervención pedagógica que fortalezcan esta habilidad emocional. Se abordan los temas de recompensa inmediata y diferida, fundamentales para entender cómo los y las estudiantes pueden motivarse y gestionar sus expectativas. Este texto se basa en las experiencias docentes de los autores aplicadas al alumnado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Prof. Enrique Estrada Lucero” en La Paz, y se destaca que este tipo de intervenciones pedagógicas pueden implementarse en otros contextos de educación superior en México, contribuyendo así a mejorar el rendimiento académico.

Palabras clave: Frustración académica, tolerancia a la frustración, estrategias áulicas, educación universitaria, resiliencia académica.

Abstract

In the current educational context, low frustration tolerance represents one of the causes of poor academic performance and even academic dropout. Students who have difficulties adapting to frustrating, ambiguous, or stressful situations face challenges such as the inability to manage error, demotivation when facing new challenges, and anxiety in the face of uncertainty (Cuadros y Leal-Soto, 2024). Frustration tolerance in the school context refers to a student's ability to face and overcome obstacles during the learning process, which involves an adaptive skill to manage stress, uncertainty, and difficulty without negatively affecting their behavior. Therefore, increasing frustration tolerance becomes a key socioemotional skill for the academic success of university students. The objectives of this chapter are to characterize tolerance for frustration and its manifestations in the context of higher education, and to present pedagogical intervention strategies that strengthen this emotional skill. The topics of immediate and delayed rewards are addressed, which are fundamental to understanding how students can motivate themselves and manage their expectations. This text is grounded in the authors' pedagogical experiences with students at the Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur "Prof. Enrique Estrada Lucero" in La Paz, and it is highlighted that this type of pedagogical interventions can be implemented in other higher education contexts in Mexico, thus contributing to improving academic performance.

Keywords: Academic frustration, frustration tolerance, classroom strategies, higher education, academic resilience.

Introducción

En la educación universitaria, la tolerancia a la frustración es esencial para la permanencia y el óptimo desempeño del estudiantado. De acuerdo con Jiménez et al. (2025), la capacidad de afrontar dificultades, persistir en la resolución de problemas y manejar la ambigüedad son competencias clave para el desarrollo académico y personal. La resolución de problemas es una habilidad fundamental que ayuda a las personas a afrontar desafíos y tomar decisiones informadas a lo largo de toda su trayectoria educativa, desde la infancia hasta el nivel superior (Gómez, Aguirre y Borges, 2022).

Sin embargo, frecuentemente se observan reacciones negativas ante el fracaso, lo que impacta la motivación y el aprendizaje. La baja tolerancia a la frustración se manifiesta en el aula universitaria de diversas maneras. Algunos estudiantes experimentan ansiedad excesiva ante exámenes o tareas difíciles, lo que puede llevar a evitar desafíos o rendirse ante obstáculos. Otros adoptan actitudes defensivas hacia la retroalimentación, interpretándola como crítica personal en lugar de una oportunidad de mejora, disminuyendo así su motivación intrínseca y afectando su rendimiento académico y bienestar emocional (Dweck, 2006; Yeager y Dweck, 2012).

Los futuros profesionistas deben desarrollar no solo competencias académicas, sino también habilidades socioemocionales para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional y de la vida personal. La formación profesional requiere resiliencia, perseverancia y disposición al aprendizaje continuo. Si el alumnado presenta dificultades para manejar la frustración, es probable que enfrenten retos durante su ejercicio profesional (Schunk y Pajares, 2009).

Ante este panorama, este capítulo se basa en las experiencias docentes de los autores en la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur "Prof. Enrique Estrada Lucero", fundamentadas en investigaciones que demuestran que la emoción y la cognición son inseparables en los procesos de aprendizaje (García-Martínez et al., 2024). Por ello, desarrollar estrategias docentes que permitan al estudiantado enfrentar la adversidad con actitud resiliente es esencial. En este capítulo se exploran conceptos básicos sobre tolerancia a la frustración, su fundamentación teórica, metodologías didácticas implementadas y los efectos observados en el desarrollo de la resiliencia académica del alumnado.

La frustración

La frustración, según Begoña, Paul y Mustaca (2018), es una respuesta emocional compleja que surge cuando una persona percibe que sus metas o deseos están bloqueados. Esta emoción puede manifestarse a través de ansiedad, irritabilidad e incluso violencia en casos extremos. La intensidad de estas reacciones varía según las experiencias previas y la capacidad individual para sobrellevar la adversidad. En contraste, Varela y Mustaca (2021) definen la "tolerancia a la frustración" como la habilidad

para afrontar obstáculos sin dejarse dominar por emociones negativas intensas, una competencia esencial para el crecimiento personal y académico.

Desde una perspectiva psicológica, la frustración no solo depende del evento que la provoca, sino también de los recursos internos y externos disponibles para enfrentarla. Psyrdellis y Justel (2017) señalan que gestionar esta emoción implica desarrollar estrategias para afrontar decepciones; quienes cuentan con un historial exitoso en la resolución de problemas muestran mayor tolerancia, mientras que aquellos con fracasos recurrentes tienden a manifestar agresividad o evitación. En este contexto, el apoyo social, las habilidades de autorregulación emocional y la percepción de control personal juegan un papel fundamental. Un buen respaldo social funciona como amortiguador emocional, la autorregulación permite controlar mejor las reacciones, y una alta percepción de control fortalece la confianza en la capacidad para superar adversidades.

Las respuestas a la frustración no siempre son negativas; cuando se gestiona adecuadamente, esta puede ser una oportunidad para el crecimiento personal. Las personas con alta tolerancia a la frustración perciben los obstáculos como retos superables, lo que les permite aprender de experiencias difíciles y fortalecer su resiliencia. En el ámbito universitario, comprender los factores que influyen en la intensidad y duración de la frustración es clave para diseñar estrategias efectivas que ayuden a los estudiantes a transformar estas experiencias en herramientas de aprendizaje.

La frustración académica

En el ámbito académico, las respuestas emocionales negativas ante los desafíos pueden afectar de manera significativa el rendimiento y bienestar del estudiantado (Cervantes y Bruggo, 2023). La dificultad para gestionar este malestar puede desencadenar conductas perjudiciales como la procrastinación y la falta de interés en las tareas. Por otro lado, quienes desarrollan estrategias efectivas para manejar la frustración demuestran mayor resiliencia y motivación intrínseca para alcanzar sus metas. La resiliencia, definida como la capacidad humana para enfrentar adversidades y salir fortalecido (Grotberg, 1995, p. 3), permite a los estudiantes transformar experiencias negativas en valiosas oportunidades

de aprendizaje. Este desarrollo resulta especialmente crucial en el entorno universitario, caracterizado por su alta exigencia y competitividad. Por ello, promover habilidades socioemocionales que faciliten la gestión constructiva de las emociones es fundamental para garantizar tanto el bienestar emocional como el éxito académico.

El desempeño académico se ve comprometido cuando los estudiantes experimentan altos niveles de frustración sin contar con herramientas para manejarla. La evidencia muestra que aquellos atrapados en ciclos negativos tienden a abandonar tareas y a participar menos en actividades formativas, lo que limita su aprendizaje (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2024). Además, la incapacidad para regular emociones como la ansiedad agrava este problema, creando barreras relevantes para el rendimiento. En términos de motivación, el estudiantado con mayor capacidad para tolerar dificultades mantiene niveles elevados de motivación intrínseca, lo que les permite resistir situaciones estresantes y evitar la procrastinación (Arguedas, Daradoumis y Xhafa, 2016). Esta diferencia en persistencia resalta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan las habilidades emocionales y mantengan el compromiso con los objetivos académicos.

La relación entre la frustración académica y el bienestar emocional es compleja y profunda. Oron y Pinel (2024) destacan que quienes carecen de un propósito claro o de estrategias adecuadas para afrontar las dificultades sufren mayores niveles de estrés y frustración. Sin embargo, esta situación también puede representar una oportunidad para el aprendizaje emocional, impulsando cambios positivos cuando se disponen de las herramientas necesarias. Esta dualidad subraya la importancia de incluir programas educativos que desarrollen habilidades socioemocionales, permitiendo a los estudiantes convertir la adversidad en crecimiento personal, fortaleciendo así tanto su rendimiento académico como su equilibrio emocional.

Orígenes de la frustración académica

La frustración académica es un fenómeno complejo que se manifiesta cuando los y las estudiantes perciben una discrepancia entre el esfuerzo invertido en su desempeño escolar y los resultados obtenidos. El rendimiento académico se expresa a través de calificaciones que miden

el aprendizaje en función de los resultados y no necesariamente del esfuerzo, lo que puede generar una frustración elevada. Esta sensación de impotencia afecta no solo el rendimiento, sino también la estabilidad emocional, generando desmotivación, ansiedad e incluso abandono de tareas escolares (Poblete-Cristie, López y Muñoz, 2019). Frecuentemente, la frustración resulta de una interacción entre factores individuales, contextuales y académicos que configuran la experiencia educativa de cada estudiante.

La percepción de las propias habilidades juega un papel crucial en las maneras en que el estudiantado enfrenta los desafíos escolares. La autoeficacia, entendida como la creencia en la capacidad para superar obstáculos y alcanzar objetivos académicos, influye directamente en la tolerancia a la frustración. Bandura (1986) señala que el alumnado con baja autoeficacia tiende a experimentar mayores niveles de frustración cuando enfrentan dificultades académicas, lo que puede aumentar la probabilidad de abandono si no cuentan con estrategias adecuadas para manejar esos obstáculos. Este proceso está relacionado con la autoestima; cuando un o una estudiante duda de su capacidad intelectual, es más probable que perciba los retos como amenazas en vez de oportunidades de aprendizaje. Peñaherrera y Mayorga-Lascano (2024) encontraron que niveles bajos de autoestima en estudiantes están asociados con comportamientos inseguros, retraimiento y menos tolerancia a la frustración, lo que limita su participación y esfuerzo en contextos escolares.

El entorno escolar y la presión social también determinan la frustración académica. Estudios recientes indican que metodologías de enseñanza rígidas y prácticas pedagógicas autoritarias centradas en la memorización y la evaluación punitiva aumentan la ansiedad en estudiantes, lo que afecta negativamente su desarrollo cognitivo y bienestar emocional (Calderón et al., 2024). Además, la presión social y académica puede generar estrés crónico que interfiere con el rendimiento y la salud psicológica de los alumnos. Palacios-García (2024) explica que la falta de adaptación de los contenidos a los ritmos de aprendizaje particulares puede ocasionar frustración y rechazo hacia el curso o la institución. Moreira (2017) sostiene que el aprendizaje significativo “es la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones o problemas” y que esto se facilita cuando el profesorado

utiliza estrategias didácticas adecuadas para evitar la sobrecarga cognitiva y favorecer la construcción activa del conocimiento.

Dado que la frustración académica resulta de múltiples factores, es fundamental comprender que no todos los y las estudiantes la experimentan de la misma manera. Chanalata et al. (2025) señalan que el análisis debe considerar los factores individuales, sociales y educativos que determinan cómo el alumnado enfrenta adversidades en su aprendizaje, lo que implica la necesidad de un abordaje integral que contemple tanto la dimensión emocional como la estructura del proceso educativo. Las instituciones de educación superior deben implementar estrategias que mitiguen la frustración, promoviendo entornos de aprendizaje flexibles, inclusivos y centrados en el desarrollo integral del estudiantado universitario, transformando así la frustración en una oportunidad de crecimiento y fortaleciendo la resiliencia académica.

Manifestaciones de la frustración académica

Como se ha indicado anteriormente la frustración académica es una respuesta emocional común en el contexto estudiantil que puede impactar negativamente el aprendizaje y, en casos extremos, conducir a la deserción. Sus efectos trascienden el ámbito individual, influyendo también en el profesorado y afectando el prestigio y la asignación de recursos de las instituciones educativas (Borges, 2005). Entre los y las estudiantes universitarios, esta problemática se manifiesta de múltiples maneras que comprometen tanto su desempeño académico como su bienestar emocional, configurando patrones de comportamiento que obstaculizan su desarrollo profesional. Entre las manifestaciones más comunes se encuentran: la procrastinación, la evitación de tareas, la ansiedad, la desmotivación y la defensividad ante la retroalimentación.

Procrastinación

De acuerdo con Steel y Ferrari (2012), la procrastinación se define como una insuficiencia en los procesos de autorregulación que ocasiona la demora voluntaria de actividades planificadas, a pesar de anticipar consecuencias negativas. Este comportamiento se intensifica en situaciones de frustración académica, donde los y las estudiantes abrumados por las exigencias postergan tareas para evitar emociones como la ansiedad o el miedo al

fracaso. Esta evitación genera un ciclo vicioso: la acumulación de tareas aumenta la ansiedad y la sensación de incapacidad, lo que perpetúa la procrastinación y refuerza los sentimientos de frustración. Según Mejía et al. (2023), la procrastinación es un factor determinante en el bajo rendimiento académico, ya que los alumnos y las alumnas suelen realizar tareas bajo presión y con poco tiempo para reflexionar, lo que deteriora la calidad de su trabajo y genera mayor insatisfacción con su desempeño.

Según un estudio de Sirois (2014), los y las alumnas que procrastinan experimentan mayores niveles de estrés y frustración, afectando negativamente su bienestar emocional y motivación para continuar con sus estudios. Ante este panorama, resulta fundamental abordar la procrastinación desde una perspectiva integral, implementando estrategias que fortalezcan las habilidades de autorregulación y gestión del tiempo en el contexto universitario.

Evitación de tareas y actividades retardoras

Una de las manifestaciones más evidentes de la frustración académica es la evitación de tareas (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011). Cuando los y las estudiantes se enfrentan a desafíos que perciben como abrumadores, pueden optar por evitar las actividades que les generan estrés. Esta evitación surge como un mecanismo de defensa ante la sensación de incompetencia o la anticipación del fracaso; el alumnado teme enfrentarse a actividades que creen no podrán realizar con éxito, lo que los lleva a eludir la tarea para evitar la decepción o vergüenza. Factores como la falta de comprensión del material, la percepción de una carga excesiva y la ausencia de apoyo docente pueden intensificar este comportamiento.

Las consecuencias de este patrón son significativas y multidimensionales. A nivel académico se observa un rendimiento deficiente y menor aprovechamiento del aprendizaje, mientras que a nivel emocional se experimenta desmotivación progresiva, pérdida de interés y deterioro de la autoconfianza, factores que pueden culminar en el abandono de la formación universitaria (Musitu, Jiménez y Murgui, 2012; Salavera y Usán, 2017).

Ansiedad

De acuerdo con Piqueras et al. (2009), la ansiedad es una respuesta

emocional que se presenta cuando las personas experimentan preocupación o miedo ante situaciones desafiantes. En el ámbito educativo, esta puede surgir cuando los y las estudiantes enfrentan tareas complejas o la presión de desempeñarse adecuadamente, especialmente si perciben falta de control sobre su rendimiento académico o se enfrentan a expectativas elevadas. La presión por obtener buenas calificaciones y cumplir con las expectativas familiares o sociales puede intensificar dicha ansiedad.

En el entorno académico, la ansiedad se manifiesta de diversas maneras. Algunos estudiantes experimentan ansiedad generalizada, caracterizada por una preocupación constante y excesiva respecto a su desempeño en todas las áreas de estudio. Otros enfrentan ansiedad específica en situaciones concretas, como exámenes, presentaciones orales o trabajos escritos. Esta ansiedad puede generar síntomas físicos como dolores de cabeza, problemas estomacales, dificultad para dormir y fatiga. Además de los síntomas físicos, la ansiedad puede afectar negativamente el rendimiento académico, ya que dificulta la concentración, la memoria y la capacidad para resolver problemas, lo que resulta en calificaciones más bajas y una disminución general del desempeño (Román, Santibáñez y Vinet, 2020). La ansiedad también puede conducir a la evitación de tareas y a la procrastinación, agravando aún más la situación (Quevedo, Alulima y Tapia, 2023).

Desmotivación

La desmotivación, en el contexto académico, se traduce en un sentimiento de desesperanza y en una disminución del entusiasmo, lo que afecta negativamente la disposición y la capacidad del estudiante para participar activamente en sus estudios. Esta es una consecuencia significativa de la frustración académica. Cuando los y las estudiantes enfrentan fracasos repetidamente o sienten que sus esfuerzos no son reconocidos ni recompensados, pueden perder el interés por sus estudios. Esta pérdida de motivación puede manifestarse como apatía hacia las clases, falta de participación en actividades académicas y una actitud negativa hacia el aprendizaje en general (Universidad Nacional Autónoma de México, 2021). En casos extremos, la desmotivación puede llevar a algunos estudiantes universitarios a decidir abandonar sus estudios (Muñoz, et al., 2023).

Defensividad ante la Retroalimentación

La defensividad ante la retroalimentación es otra manifestación importante de la frustración entre el alumnado (Torres y San Martín, 2021). Cuando reciben críticas o comentarios sobre su desempeño académico, algunos estudiantes pueden reaccionar con defensividad o rechazo, interpretando estas observaciones como ataques personales en lugar de como oportunidades de mejora. Por ejemplo, un estudiante que recibe comentarios negativos sobre un trabajo escrito puede sentirse atacado y responder argumentando que el profesor no entiende su perspectiva o que las críticas son injustas. Esta respuesta defensiva no solo dificulta el aprendizaje y la mejora continua, sino que también puede generar conflictos con docentes y compañeros. La incapacidad para aceptar retroalimentación constructiva puede ser un indicador claro de frustración acumulada y déficit en habilidades para manejar emociones negativas.

Las diversas formas en que la frustración se manifiesta entre los y las estudiantes universitarios reflejan un estado emocional complejo que requiere atención y comprensión. Por ello, es fundamental que docentes e instituciones educativas reconozcan estas manifestaciones y trabajen de manera proactiva para brindar el apoyo adecuado. Fomentar habilidades socioemocionales y estrategias efectivas para manejar la frustración puede ayudar al estudiantado a transformar estos desafíos en oportunidades de crecimiento personal y académico.

Estrategias y posibilidades

La baja tolerancia a la frustración en estudiantes universitarios representa un desafío clave que impacta su desempeño académico y desarrollo socioemocional. Este fenómeno, influido por diversos factores personales, pedagógicos e institucionales, requiere un enfoque integral que combine conocimientos de neurociencia y psicología con la participación activa de docentes y autoridades educativas. A continuación, se presentan estrategias para fortalecer la capacidad del alumnado de manejar la frustración, destacando el papel fundamental de los agentes educativos y las estructuras institucionales.

Regulación emocional y reestructuración cognitiva

La regulación emocional es un componente fundamental para aumentar

la tolerancia a la frustración, ya que permite al alumnado gestionar de manera efectiva las emociones negativas asociadas con los desafíos académicos, facilitando un mejor desempeño y adaptación en situaciones estresantes (Moncayo, 2024). Desde la perspectiva neurocientífica, prácticas como la atención plena (mindfulness) han demostrado activar regiones cerebrales relacionadas con la autorregulación emocional, particularmente la corteza prefrontal, mejorando la capacidad del alumnado para enfrentar situaciones adversas. Estas técnicas pueden integrarse en el aula mediante ejercicios breves al inicio o al final de las sesiones, promoviendo un estado mental equilibrado y mayor autocontrol emocional.

Adicionalmente, la reestructuración cognitiva, estrategia derivada de la psicología cognitiva, permite a los y las estudiantes identificar y reformular pensamientos disfuncionales que exacerban su frustración (Yegros, 2023). Este enfoque requiere que los y las docentes adopten un rol activo como mediadores emocionales, ayudando al estudiantado a reinterpretar los fracasos académicos como oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Complementariamente, la implementación de ejercicios de respiración controlada en momentos críticos, como antes de exámenes o presentaciones, contribuye a reducir los niveles de cortisol y facilita una respuesta más adaptativa frente a las exigencias académicas.

Estrategias de recompensa inmediata y diferida

El uso de estrategias de recompensa en la educación universitaria es clave para fomentar la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado, fortaleciendo su tolerancia a la frustración ante desafíos académicos (Olivo García, 2023). Estas promueven la autorregulación y el compromiso, facilitando mejor manejo de las dificultades. Las recompensas inmediatas, como elogios o calificaciones positivas, generan gratificación instantánea y activan el sistema de recompensa cerebral liberando dopamina, lo que refuerza el comportamiento positivo. Por ejemplo, el reconocimiento inmediato por participar motiva a continuar. Sin embargo, pueden inducir dependencia y ser insuficientes para tareas prolongadas.

Las recompensas diferidas, como diplomas o reconocimientos, requieren tiempo y esfuerzo, fomentando paciencia, autodisciplina y resiliencia, habilidades esenciales para el éxito académico y profesional (Grotberg,

2006). Trabajar hacia metas a largo plazo desarrolla mayor tolerancia a la frustración y manejo de adversidades. Para su efectividad, el profesorado debe fijar objetivos claros y proveer retroalimentación constante. Un enfoque equilibrado combina ambas estrategias: recompensas inmediatas para reforzar comportamientos positivos a corto plazo y metas a largo plazo para el esfuerzo sostenido. También es oportuno que los y las docentes modelen la tolerancia a la frustración compartiendo sus experiencias, inspirando a los y las estudiantes a valorar el esfuerzo frente a las gratificaciones instantáneas.

Empoderamiento del estudiante

El aprendizaje autónomo es una herramienta clave para fortalecer la tolerancia a la frustración, pues fomenta entre el alumnado un sentido de control sobre su proceso educativo (Cuadros y Leal-Soto, 2024). La estrategia de fragmentación, que implica dividir el contenido complejo en segmentos manejables, reduce la carga cognitiva y facilita la adquisición y retención progresiva del conocimiento (Peñarreta-Aldaz et al. 2024). Para maximizar su efectividad, los y las docentes pueden diseñar actividades que permitan avances tangibles y proporcionar retroalimentación constructiva en cada etapa. Además, estrategias como una planificación efectiva y el uso de recursos tecnológicos —plataformas digitales, aplicaciones educativas— ayudan a los y las estudiantes a organizar mejor sus responsabilidades académicas.

La administración escolar juega un papel fundamental al garantizar el acceso a estos recursos pedagógicos, impulsando así el aprendizaje autónomo. Fomentar prácticas regulares de autoevaluación permite al alumnado reflexionar sobre su progreso y ajustar sus estrategias según sea necesario. Este enfoque incrementa la autoconfianza y promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas, esenciales para enfrentar retos futuros con mayor eficacia.

Resiliencia académica

La resiliencia académica es clave para desarrollar la tolerancia a la frustración, pues implica fortalecer habilidades intrapersonales e interpersonales que permiten enfrentar y superar desafíos con perseverancia y autocontrol.

Estudios recientes entre estudiantes peruanos muestran una correlación significativa entre resiliencia y tolerancia a la frustración, resaltando la importancia de fomentar estas competencias para mejorar rendimiento y bienestar emocional (Cervantes y Bruggo, 2023).

El apoyo entre pares es central; investigaciones sobre neuronas espejo indican que las interacciones sociales positivas activan circuitos cerebrales vinculados al bienestar emocional. Por ello, es vital que las instituciones faciliten espacios colaborativos para que los y las estudiantes construyan redes de apoyo. Además, conectar las metas académicas con propósitos personales activa regiones cerebrales asociadas con la motivación intrínseca, proceso que los y las docentes pueden favorecer diseñando actividades que relacionen intereses personales con el currículo.

Tutorías y asesorías

Un programa sólido de tutorías y asesorías académicas es indispensable para aumentar la tolerancia a la frustración en la universidad. Estudios recientes resaltan que las tutorías ofrecen apoyo integral, tanto cognitivo como emocional, ayudando al alumnado a desarrollar habilidades de autocontrol, manejo emocional y estrategias para superar obstáculos, lo que reduce ansiedad y frustración y mejora el rendimiento (Cabrera, Gómez y Sánchez 2023). Estos programas generalmente combinan apoyo académico personalizado con orientación emocional.

Los tutores identifican necesidades individuales y brindan estrategias específicas, incluyendo gestión del tiempo y organización. Las sesiones crean un espacio seguro donde los y las estudiantes pueden expresar sus inquietudes sin temor al juicio, fortaleciendo su confianza y facilitando una visión constructiva de sus desafíos.

La administración escolar debe asegurar recursos adecuados y adaptar los programas a las necesidades estudiantiles cambiantes. Los tutores y tutoras también juegan un papel crucial al integrar elementos de tutoría —como actividades reflexivas o simulaciones— en sus metodologías, reforzando así el impacto positivo de estas iniciativas sobre la tolerancia a la frustración.

Otras responsabilidades institucionales

El éxito en el fortalecimiento de la tolerancia a la frustración requiere una participación activa tanto del cuerpo docente como de la administración escolar. El profesorado debe ir más allá de la transmisión de conocimientos y asumir un papel como facilitadores emocionales, capaces de identificar señales tempranas de malestar en sus estudiantes e intervenir oportunamente con estrategias pedagógicas adaptativas. Esto incluye brindar retroalimentación constructiva que impulse la perseverancia frente a las dificultades.

Como lo señala Giménez (2024), la administración educativa tiene la responsabilidad de diseñar políticas institucionales inclusivas que promuevan ambientes educativos seguros y enriquecedores. Esto implica garantizar recursos para programas de tutorías y asesorías, así como capacitar continuamente al personal en métodos pedagógicos fundamentados en evidencia científica. Además, es necesario establecer sistemas efectivos para monitorear el progreso emocional y académico del estudiantado, facilitando intervenciones tempranas cuando sean necesarias. La participación coordinada entre docentes y la administración escolar optimiza el impacto de estas acciones y asegura un entorno educativo resiliente, capaz de responder adecuadamente a las complejidades inherentes al proceso formativo universitario.

Estrategias áulicas para fortalecer la tolerancia a la frustración

Como se ha confirmado a lo largo del presente capítulo, la tolerancia a la frustración es una habilidad elemental para el desarrollo académico y personal del alumnado. En el contexto universitario, donde los desafíos son constantes, el profesorado juega un papel central en la orientación de los y las estudiantes para manejar la frustración de manera positiva. A continuación, se describen algunas estrategias basadas en teorías educativas y psicológicas respaldadas por diversas investigaciones.

Fomento de un ambiente seguro y de apoyo emocional

Un ambiente emocionalmente seguro y de apoyo es esencial para que los estudiantes enfrenten la frustración de manera positiva, y tomen riesgos en su aprendizaje y se expresen sin temor al juicio. Este entorno

fomenta la confianza, facilita la asunción de retos académicos y promueve la colaboración efectiva, contribuyendo al desarrollo integral, al bienestar emocional y, por consecuencia, a un mejor rendimiento académico (Barrientos, Sánchez y Arigita, 2019).

Para lograr este tipo de ambiente, es necesario implementar estrategias concretas que faciliten la apertura emocional y refuercen el apoyo dentro del aula. Por ejemplo, las dinámicas de grupo, como los “círculos de confianza”, pueden promover la expresión sincera de emociones. Además, utilizar técnicas de “retroalimentación positiva” al evaluar trabajos —donde se destaca primero lo que se hizo bien antes de abordar áreas de mejora— promueve un ambiente de apoyo. De la misma manera, establecer normas claras de respeto y apertura dentro del aula y fomentar un clima de confianza y empatía entre docente y estudiantes facilita la resiliencia frente a los fracasos. Crear espacios para compartir experiencias y dificultades, como grupos de discusión semanales, fortalece la relación entre los y las estudiantes universitarios y les ayuda a ver la frustración como parte del proceso de aprendizaje. Un ambiente emocionalmente seguro no solo mejora el manejo de la frustración, sino que también fomenta una mayor participación y rendimiento académico.

Promoción de la mentalidad de crecimiento

Dweck (2006) explica que existen dos tipos de mentalidades. La Mentalidad de Crecimiento sostiene que la inteligencia y todas las habilidades humanas pueden desarrollarse y mejorar mediante el esfuerzo y el aprendizaje. En contraste, la Mentalidad Fija se basa en la creencia de que las cualidades humanas son invariables e innatas, lo que implica que no pueden cambiarse.

En el ámbito educativo, el profesorado puede promover la mentalidad de crecimiento entre sus estudiantes al reconocer sus esfuerzos y logros, más allá de los resultados. El esfuerzo continuo y la práctica deliberada son más importantes que el talento. Por lo tanto, los y las docentes pueden poner en práctica estos principios al valorar el proceso, no solo el resultado, y alentar al alumnado a enfocarse en el aprendizaje continuo.

Implementación de estrategias de aprendizaje progresivo

Una característica fundamental de la enseñanza efectiva es comprender las capacidades de los y las estudiantes y maximizar su aprendizaje mediante la incorporación de tareas de complejidad gradual. El psicólogo Lev Vygotsky acuñó el concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP), que se refiere a la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema de manera independiente, y el nivel potencial, que se alcanza con la guía de un adulto o la colaboración de un compañero más capacitado (Vygotsky, 1979, p. 133). Proporcionar tareas dentro de esta zona incrementa la probabilidad de que el estudiantado experimente una frustración constructiva, lo cual fortalece su resiliencia.

Al diseñar actividades con niveles progresivos de dificultad y fomentar el trabajo colaborativo, se presentan retos alcanzables que permiten a los y las estudiantes enfrentar desafíos superables con esfuerzo, evitando respuestas defensivas o desmotivación. Esta enseñanza centrada en la ZDP no solo enriquece el aprendizaje, sino que también prepara para futuras situaciones complicadas en un entorno de confianza.

Complementariamente, establecer metas pequeñas y alcanzables es clave para que el alumnado experimente éxitos continuos que refuercen su confianza al afrontar retos mayores. Dividir grandes proyectos en tareas más pequeñas facilita la motivación y el enfoque, permitiendo un monitoreo efectivo del progreso, lo que incrementa la persistencia. Asimismo, reconocer cada logro pequeño motiva a continuar hacia la meta final.

Técnicas de regulación emocional

Las estrategias de regulación emocional son esenciales para ayudar al alumnado a gestionar las emociones asociadas con la frustración. Promover el desarrollo de habilidades para la gestión y regulación emocional constituye una base sólida para alcanzar objetivos académicos (Zazueta, González y Emynick, 2024). La regulación emocional permite al alumnado universitario afrontar mejor las situaciones que desencadenan emociones intensas, como la frustración, el estrés o la ira.

Enseñar a los alumnos a manejar sus emociones puede mejorar

significativamente su capacidad para perseverar en circunstancias difíciles. Técnicas como la respiración profunda y el diálogo interno positivo son herramientas que los y las docentes pueden implementar para fortalecer la habilidad de sus alumnos en la gestión emocional, lo que a su vez mejora la toma de decisiones y el desempeño académico. Además, incorporar breves momentos de relajación durante las clases, fomenta la práctica de estas técnicas, contribuyendo a crear un ambiente de aprendizaje más tranquilo y enfocado.

Reflexión sobre las experiencias frustrantes

Como lo evidencia Martínez-Otero (2009), la reflexión crítica sobre los fracasos es una estrategia poderosa que ayuda al estudiantado a aprender de sus experiencias. La reflexión sobre la acción permite a los alumnos comprender sus vivencias pasadas y transformar las dificultades en oportunidades de aprendizaje. Este proceso les ayuda a distanciarse emocionalmente de los fracasos, permitiéndoles aprender sin quedar atrapados en el desánimo.

El profesorado puede proporcionar actividades, momentos y espacios para que los y las estudiantes reflexionen sobre sus experiencias frustrantes y consideren qué aspectos podrían mejorar. A través de esta reflexión, los alumnos desarrollan una comprensión más profunda de sus vivencias y mejoran su capacidad para manejar futuros desafíos. Esta práctica fomenta que vean las frustraciones como lecciones valiosas.

Validación el esfuerzo

De acuerdo con Lino y Zambrano (2024), es importante que los y las docentes reconozcan y validen los esfuerzos de sus estudiantes, no solo los resultados, pues esto ayuda al alumnado a comprender que el proceso de aprendizaje es tan valioso como los logros obtenidos. La retroalimentación positiva que considera el esfuerzo incrementa la motivación intrínseca y la resiliencia frente a los desafíos.

La retroalimentación positiva enfocada en el esfuerzo incrementa la motivación intrínseca y la resiliencia frente a los desafíos. Al destacar de manera constante los esfuerzos y el compromiso durante el aprendizaje, los y las docentes fomentan un ambiente donde los estudiantes se

sienten valorados y motivados a persistir, incluso cuando los resultados no sean inmediatos. Esta actitud promueve que los alumnos desarrollen una mayor confianza para enfrentar nuevos retos con perseverancia.

Reflexiones finales

El fortalecimiento de la tolerancia a la frustración entre los alumnos de las instituciones de educación superior representa un componente clave para su desarrollo académico y socioemocional. Para lograrlo, es fundamental que el profesorado fomente un entorno de aprendizaje que no solo se centre en los contenidos académicos, sino también en la resiliencia emocional, reconociendo la frustración no solo como un obstáculo, sino como una señal de ajuste y una oportunidad de crecimiento. La resiliencia implica recuperarse de los fracasos, aprender y crecer a partir de ellos, por lo que es necesario enseñar al alumnado a percibir las dificultades como oportunidades de aprendizaje y no como catástrofes.

La frustración es una respuesta natural ante la adversidad que, si se maneja adecuadamente, puede transformarse en una herramienta para el crecimiento personal. En este proceso, el profesorado tiene un papel crucial al proporcionar estrategias efectivas para que los y las estudiantes aprendan a gestionar sus emociones de manera positiva y desarrollen habilidades socioemocionales esenciales, como la empatía y la autorregulación. Además, profesorado actúa como mediador social y modelo de comportamiento, demostrando cómo afrontar la frustración de manera constructiva y creando un entorno seguro donde el alumnado puede aprender de sus errores y adoptar una mentalidad de crecimiento.

Fomentar una mayor tolerancia a la frustración no solo impacta de manera positiva el rendimiento académico, sino también el bienestar general de los universitarios y los prepara para enfrentar la vida con una mayor capacidad de adaptación a diferentes retos, no solo académicos, convirtiéndolos en individuos capaces de construir relaciones interpersonales sanas y de afrontar las complejidades del mundo con resiliencia.

Referencias

Arguedas, M., Daradoumis, T., y Xhafa, F. (2016). Analyzing how emotion

awareness influences students' motivation, engagement, self-regulation and learning outcome. *International Forum of Educational Technology and Society*, 19(2), 87–103. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.19.2.87.pdf>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Barrientos, A., Sánchez, R., y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis y Saber*, 10(24), 119–141. doi:10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894

Begoña-Ibañez, M., Paul, F. y Mustaca, A. (2018). Intolerancia a la frustración y regulación emocional en adolescentes. *Revista Iberoamericana ConCienca*, 3(2), 12–33. doi:10.32654/CONCIENCIAEPG.3-2.2

Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea: Causas y acciones preventivas. *Digithum*, 7, 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55000706>

Bresó, E., Schaufeli, W. y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339–355. doi:10.1007/s10734-010-9334-6

Cabrera, J., Gómez, M., y Sánchez, L. (2023). Las tutorías y las emociones del estudiante universitario: Un estudio en la Licenciatura de Ciencias de la Educación. *Revista de Pedagogía Crítica*, 4(12), 45–59. Recuperado de https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Pedagogia_Critica/vol4num12/Revista_de_Pedagogia_Critica_V4_N12_1.pdf

Calderón, S. P., León, M., Jiménez, A., Ortega, L., y Rincón, V. (2024). Estrategia pedagógica para la gestión de la ansiedad en estudiantes universitarios. *Código Científico: Revista de Investigación*, 6(1), 1365–1380. Recuperado de <https://www.revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/download/944/1962>

Cervantes, L. K., y Bruggo, K. Y. (2023). Tolerancia a la frustración y

resiliencia en estudiantes universitarios de Lima, Perú, 2023. *Revista Peruana de Ciencias de la Salud*, 6(2). Recuperado de <http://revistas.udh.edu.pe/index.php/RPCS/article/view/590>

Cuadros, O., y Leal-Soto, F. (2024). Motivación, tolerancia a la frustración y satisfacción en contexto escolar: Tres escalas breves. *Propósitos y Representaciones*, 12, 1–22. doi:10.20511/pyr2024.v12.1885

Chanalata Morán, J. C., Burgos Espinoza, K. C., Burgos Zambrano, D. D., Aguayo Bustamante, W. J., y Torres Vera, M. E. (2025). Factores psicosociales que inciden en el bajo rendimiento académico: Un enfoque desde la intervención educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 9278-9292. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18564

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Publishing Group.

García-Martínez, I., Gavín-Chocano, O., García-Valdecasas Prieto, M., y Checa-Domene, L. (2024). Factores cognitivos y emocionales del neuroaprendizaje según la percepción de futuros docentes de educación especial sobre su formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 119–134. doi:10.6018/reifop.615811

Giménez Rodríguez, D. H. (2024). Políticas y estrategias de inclusión educativa en la educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 8823-8840. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10211

Gómez-Madrid, M., Aguirre-Delgado, T., y Borges-del-Rosal, M. Á. (2022). Tolerancia a la frustración en niñez con altas capacidades: Diseño y evaluación de un programa de intervención. *Revista Educación*, 46(1), 1–16. doi:10.15517/revedu.v46i1.45393

Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Grotberg, E. H. (2006). *¿Qué entendemos por resiliencia?, ¿cómo*

promoverla?, ¿cómo utilizarla? En E. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp. 17–57). Gedisa.

Jiménez Muñoz, B., Hernández Burgos, L., Campos Sánchez, C., y Loo Fajardo, N. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales en la educación: Un enfoque psicológico.

Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON", 5(3), 332–343. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.602>

Lino, R. L. T., y Zambrano, R. W. (2024). La motivación al estudio y el desempeño académico de estudiantes de bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 76-88. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10351

Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 39(1-2), 11–38. Recuperado de <https://rlee.iberu.mx/index.php/rlee/article/view/423>

Mejía, C. R., Chacón, J. I., Torres-Riveros, G. S., Wagner-Nitsch, A. M., Loucel-Linares, S. M., Figueroa-Alfaro, E. G., Failoc-Rojas, V. E., Díaz-Vélez, C., y Valladares-Garrido, M. J. (2023). Factores asociados a la procrastinación académica en estudiantes universitarios de diez países de Latinoamérica. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 42(1). Recuperado de <https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/1304>

Moncayo, M. (2024). Regulación emocional en la tolerancia a la frustración en niños de educación inicial. *Revista Minerva*, 12(3), 45–58. Recuperado de <https://revistas.ug.edu.ec/index.php/minerva/article/view/33>

Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e29. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf

Muñoz, M. A., Rivera, E., Hernández, M. G., y Charnichart, Z. Y. (2023). Desmotivación escolar de los estudiantes de nivel superior: Causas y consecuencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6),

4618–4640. doi:10.37811/cl_rcm.v7i6.9022

Musitu, G., Jiménez, T., y Murgui, S. (2012). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: Un modelo de mediación. *Revista de Salud Pública de México*, 49(1), 3–10. Recuperado de <https://www.uv.es/~lisis/terebel/07salud-publ-mex-art.pdf>

Observatorio de Innovación Educativa. (2024). Frustración y confusión: Elementos importantes para el aprendizaje. *Tecnológico de Monterrey*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/frustracion-y-confusion-en-el-aprendizaje/>

Olivo García, E. (2023). Gamificación y aprendizaje ubicuo en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(95), 123–140. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802023000200020

Oron, J. V., y Pinel, D. (2024, noviembre). El sentido de la vida y sus implicaciones en la experiencia de estrés y frustración. Ponencia presentada en el Congreso Nodos.org. Recuperado de <https://nodos.org/ponencia/el-sentido-de-la-vida-y-sus-implicaciones-en-la-experiencia-de-estres-y-frustracion/>

Palacios-García, Tito. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 313-326. Epub 22 de agosto de 2024. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>

Peñaherrera, T., y Mayorga-Lascano, M. (2024). Autoestima y conductas disruptivas en adolescentes de una unidad educativa de Cotopaxi. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 8673-8692. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12031

Peñarreta-Aldaz, L. N., Panchi-Vergara, A. C., Yépez-Moreno, A. G., y Castillo-Bustos, M. R. (2024). Estrategias cognitivas para el aprendizaje. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 1-15. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.1>

Piqueras Rodríguez, J. A., Ramos Linares, V., Martínez González, A. E., y Oblitas Guadalupe, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2),85-112.[fecha de Consulta 7 de Octubre de 2025]. ISSN: 0121-4381. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134213131007>

Poblete-Christie, O., López, M. y Muñoz, L. (2019). ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psykhé (Santiago)*, 28(1), 1–14. doi:10.7764/psykhe.28.1.1126

Psyrdellis, M., y Justel, N. R. (2017). Constructos psicológicos vinculados a la respuesta de frustración en humanos. *Anuario de Investigaciones*, 24, 301–310. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966018>

Quevedo, Y. M., Alulima, V. M., y Tapia, S. R. (2023). La ansiedad en el proceso educativo de los estudiantes: Un desafío para el rendimiento y el bienestar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 2922–2935. doi:10.37811/cl_rcm.v7i3.6386

Román, F., Santibáñez, P., y Vinet, E. V. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 8–25. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572020000400008

Salavera, C. y Usán, P. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65–77. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/282601/215971>

Schunk, D. H., y Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). Routledge.

Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128–145. doi:10.1080/15298868.2013.763404

Steel, P. y Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27, 51–58. doi:10.1002/per.18

Torres, J. y San Martín, V. (2021). Utilidad de la retroalimentación en estudiantes de pedagogía de educación especial. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 249–267. doi:10.4067/S0718-51622021000200249

Universidad Nacional Autónoma de México. (2021). El papel de la desmotivación en la aparición de dificultades en el aprendizaje. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Recuperado de <https://enlinea.iztacala.unam.mx/resources/modules/UAPAS/Papel%20de%20la%20desmotivacion/>

Varela, A. S., y Mustaca, A. E. (2021). Habilidades sociales e intolerancia a la frustración en adultos argentinos. *Revista ConCiencia EPG*, 6(2), 99–116. doi:10.32654/concienciaepg.6-2.7

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo.

Yeager, D. S. y Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. doi:10.1080/00461520.2012.722805

Yegros-Velázquez, J. A. (2023). Técnica de Reestructuración Cognitiva aplicada a pensamientos irracionales de minusvalía. *Revista Científica De La Facultad De Filosofía*, 18(2), 314–347. <https://doi.org/10.57201/rcff.v18i2.3840>

Zazueta, R. M., González, M. E. y Emynick, C. (2024). La regulación emocional como insumo para impulsar un mejor desempeño en el estudiante durante su proceso educativo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 1030–1042. doi:10.56712/latam.v5i4.2312

CAPÍTULO III

Enseñar a investigar en el posgrado: reflexiones a partir de una experiencia docente

Edgar Andrés de la Cruz Rojas
Manuel Lara Caballero

Resumen

La formación en posgrado en Ciencias Sociales se desarrolla en un contexto marcado por exigencias diversas que no siempre se articulan de manera coherente. Por un lado, se espera que los estudiantes adquieran herramientas metodológicas sólidas; por otro, se les demanda construir una mirada crítica vinculada a los problemas sociales en los que se inserta su trabajo académico. Este capítulo se sitúa en ese cruce y retoma una experiencia pedagógica desarrollada en un curso propedéutico para estudiantes de nuevo ingreso al posgrado, concebido como un espacio de trabajo colectivo y reflexión sobre las prácticas de investigación. El análisis se apoya en un enfoque cualitativo de carácter narrativo, a partir de observaciones realizadas durante las sesiones, escritos producidos por los estudiantes y discusiones grupales. Más que evaluar resultados cerrados, el capítulo reconstruye algunos procesos que se dieron en el aula, poniendo atención a las tensiones, ajustes y preguntas que surgieron en torno a la lectura, la escritura y la construcción de los proyectos de investigación. En este recorrido, aparecen el diálogo interdisciplinario, el trabajo entre pares y la problematización de ciertos marcos teóricos como prácticas que abren posibilidades para pensar la formación más allá de una lógica exclusivamente técnica. Al mismo tiempo, la experiencia permite visibilizar límites asociados a las condiciones institucionales del posgrado, como la rigidez de los planes de estudio y la presión por la productividad académica, que inciden en las formas de enseñar y aprender a investigar. Sin ofrecer recetas ni generalizaciones, el capítulo propone una reflexión situada sobre el lugar del pensamiento crítico en la formación de posgrado y sobre la importancia de sostener espacios pedagógicos que permitan articular el rigor metodológico con una comprensión más amplia y contextualizada del quehacer académico.

Palabras Claves: Formación en posgrado, pensamiento crítico, enseñanza en Ciencias Sociales, innovación pedagógica, educación superior.

Abstract

Graduate education in the Social Sciences takes place within a context shaped by multiple demands that are not always coherently articulated. On the one hand, students are expected to acquire solid methodological tools; on the other, they are required to develop a critical perspective connected to the social problems in which their academic work is situated. This chapter is located at this intersection and draws on a pedagogical experience developed in a propaedeutic course for newly admitted graduate students, conceived as a space for collective work and reflection on research practices. The analysis is based on a qualitative, narrative-oriented approach, drawing on classroom observations, students' written texts, and group discussions. Rather than evaluating closed outcomes, the chapter reconstructs some of the processes that unfolded in the classroom, paying attention to the tensions, adjustments, and questions that emerged around reading, writing, and the construction of research projects. Within this process, interdisciplinary dialogue, peer collaboration, and the problematization of certain theoretical frameworks emerge as practices that open possibilities for thinking about graduate education beyond an exclusively technical logic. At the same time, the experience makes visible limits associated with the institutional conditions of graduate programs, such as curricular rigidity and pressures related to academic productivity, which shape the ways in which research is taught and learned. Without offering recipes or generalizations, the chapter proposes a situated reflection on the place of critical thinking in graduate education and on the importance of sustaining pedagogical spaces that allow methodological rigor to be articulated with a broader, contextualized understanding of academic practice.

Keywords: Graduate education, critical thinking, Social Sciences teaching, pedagogical innovation, higher education.

Introducción

Las prácticas educativas actuales en las Universidades, sobre todo en el ámbito de los posgrados, se encuentran entre el énfasis en la formación

técnica y la aspiración de desarrollar una mirada crítica con proyección social. Si bien una buena parte de los programas prioriza el dominio metodológico, también lo es que las realidades actuales exigen una formación capaz de responder a contextos diversos, atravesados por múltiples desigualdades y desafíos. Esta situación obliga a repensar qué tipo de conocimiento se produce desde la universidad y con qué fines, especialmente en un entorno donde se espera que la investigación no solo describa el mundo, sino que también dialogue con quienes lo habitan (Castro-Gómez, 2007).

En este contexto, el capítulo se detiene a reflexionar sobre los aprendizajes derivados de una experiencia concreta de docencia en el nivel de posgrado. La experiencia se desarrolló a partir de un curso propedéutico dirigido a estudiantes de nuevo ingreso a la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma. El curso se concibió como un espacio de encuentro académico, orientado a generar condiciones para pensar de manera colectiva los retos que implica el trabajo en el posgrado y su relación con los problemas sociales contemporáneos. Para ello, se trabajó con una dinámica de taller que permitió generar espacios de intercambio entre los estudiantes. En estos encuentros fue posible recuperar algunos de sus saberes previos, así como identificar las herramientas que consideraban más necesarias para enfrentar el trabajo académico del posgrado. Más que aplicar un modelo cerrado, el taller funcionó como un espacio para explorar, junto con los estudiantes, las posibilidades y límites de un aprendizaje situado. A partir de esta experiencia, el capítulo discute de qué manera este tipo de espacios formativos pueden aportar a una formación que combine el desarrollo de herramientas técnicas con una atención más cercana a las trayectorias, inquietudes y contextos sociales de quienes participan en ella.

El análisis retoma las experiencias y reflexiones compartidas por las y los estudiantes que participaron en el curso. La actividad se llevó a cabo en cuatro sesiones, organizadas como momentos de trabajo colectivo, en los que se discutieron distintas formas de abordar el pensamiento crítico en el aula a partir de las inquietudes y aportaciones de los propios estudiantes. Durante estos encuentros se realizaron lecturas compartidas, discusiones colectivas y ejercicios orientados a cuestionar algunos conceptos teóricos a partir de la experiencia de los propios estudiantes, así como actividades

colaborativas que favorecieron el diálogo. Para acompañar y sistematizar el proceso, se elaboraron notas de clase, se recopilaron textos escritos por los participantes y se revisaron los intercambios que se dieron en las discusiones grupales. El análisis de estos materiales permitió reconocer ciertos aprendizajes relevantes, pero también evidenciar las dificultades y tensiones que aparecen cuando se intenta impulsar una docencia más crítica e interdisciplinaria dentro de marcos institucionales con dinámicas académicas ya establecidas.

El capítulo se organiza a partir de cuatro momentos que orientan la discusión. En un primer momento, se aborda la tensión que existe entre una formación centrada en la especialización técnica y la necesidad de promover un pensamiento crítico con sentido social. Más adelante, se describe la metodología empleada en la experiencia pedagógica y se recuperan algunos de los aprendizajes derivados de su desarrollo. En el tercer apartado, estos elementos se revisan de manera conjunta para identificar algunas de sus implicaciones y los retos institucionales que atraviesan la docencia en el posgrado. El capítulo cierra retomando el objetivo inicial y recuperando los principales hallazgos de la experiencia, así como algunas líneas de reflexión que pueden explorarse en trabajos posteriores. Sin pretender un tratamiento exhaustivo del tema, el texto ofrece elementos para pensar los alcances y límites de la formación en posgrado, así como las posibilidades de formar profesionales que, además de su especialización, desarrollen una mirada crítica situada en sus contextos.

1. La formación en posgrado ante las demandas de especialización y pensamiento crítico

En el funcionamiento cotidiano de los posgrados se hacen visibles exigencias que no siempre avanzan en la misma dirección. Una de ellas es la presión por formar especialistas en áreas técnicas y tecnológicas, asociada tanto a expectativas del mercado laboral como a ciertos criterios institucionales de eficiencia académica. De manera paralela, a los programas de posgrado se les sigue asignando la tarea de producir conocimiento con relevancia social y sentido crítico. Sin embargo, en la experiencia cotidiana de muchos posgrados, estas exigencias tienden a resolverse de forma desigual. Con frecuencia, los planes de estudio concentran mayores esfuerzos en el desarrollo de habilidades técnicas

específicas, mientras que los espacios dedicados a la reflexión crítica quedan acotados o pasan a un segundo plano. Esta situación abre una serie de interrogantes sobre el papel que cumple la educación superior en contextos marcados por desigualdades sociales persistentes y lleva a reconsiderar el sentido de la docencia universitaria, no solo como entrenamiento metodológico, sino como un proceso formativo vinculado a lo público y a los problemas que atraviesan a la sociedad.

El debate sobre la formación en posgrado puede leerse desde distintos ángulos que, en la práctica, suelen entrelazarse. Uno de ellos tiene que ver con el sentido social y político que se le asigna a los estudios de posgrado, es decir, con la pregunta sobre para qué y para quién se forma. Otro remite a los cambios, aunque no siempre explícitos, en la manera de concebir la docencia universitaria y los supuestos epistemológicos que la sostienen. A esto se suman las condiciones institucionales que, según el contexto, pueden abrir espacios para la innovación pedagógica o, por el contrario, restringirla. Considerados de manera conjunta, estos elementos permiten advertir tensiones persistentes entre una idea de la academia como espacio de transformación social y las prácticas cotidianas que terminan organizándose bajo lógicas burocráticas y criterios de productividad.

Los programas de posgrado en Ciencias Sociales suelen presentarse como espacios de alta especialización, aunque en la práctica su sentido formativo no se agota en la adquisición de técnicas o métodos de investigación. Más bien, se espera que contribuyan a la construcción de una mirada crítica que permita a los estudiantes situar su trabajo académico frente a los problemas sociales que estudian. En este sentido, Matus Parada (2021) observa que la forma en que se organiza actualmente la formación en investigación puede limitar el alcance social del conocimiento producido, sobre todo porque las universidades funcionan dentro de entramados institucionales complejos, donde conviven impulsos de cambio con dinámicas más conservadoras. Esta situación lleva al autor a plantear la necesidad de revisar no solo los mecanismos de vinculación con la sociedad, sino también las prácticas docentes que estructuran la investigación en el posgrado. De manera cercana a esta reflexión, Jarillo Soto (2021) advierte que el peso que tienen los enfoques metodológicos de corte positivista tiende a restringir otras formas de producción de conocimiento. Superar estas limitaciones no pasa únicamente por sustituir

métodos, sino por generar espacios de discusión crítica sobre cómo se investiga y desde qué contextos se construyen los objetos de estudio.

Ante este panorama, resulta necesario pensar cómo pueden construirse propuestas formativas que conserven el rigor metodológico sin cerrar el paso a otros enfoques ni convertir el pensamiento crítico en un elemento meramente retórico. En la experiencia de distintos posgrados, una posibilidad ha sido abrir espacios de diálogo dentro de la formación académica, donde la reflexión teórica pueda ponerse en relación con la práctica y con las trayectorias de los propios estudiantes. En estos espacios, la teoría deja de funcionar únicamente como un marco abstracto y la práctica no se reduce a la aplicación mecánica de conceptos, sino que ambas se van ajustando y redefiniendo a lo largo del proceso de aprendizaje.

En el posgrado, las formas de enseñanza centradas únicamente en la transmisión de contenidos suelen mostrar sus límites cuando se busca formar investigadores con capacidad crítica. En este nivel, la tutoría adquiere un papel particular, no solo como acompañamiento administrativo del proceso de investigación, sino como un espacio en el que se discuten decisiones, enfoques y sentidos del trabajo académico. Jasso Méndez (2021) señala que la tutoría se construye dentro de un entramado de normas, dinámicas institucionales y condiciones sociales que influyen directamente en la manera en que se aprende a investigar. Desde esta perspectiva, el aprendizaje difícilmente puede pensarse como algo que se produce de forma inmediata o automática. Más bien, se construye a lo largo del tiempo y depende de condiciones concretas, como el diálogo sostenido y la posibilidad de contrastar ideas dentro del propio proceso formativo. En este sentido, la tutoría adquiere un peso particular, no solo por su impacto en el avance académico de los estudiantes, sino también porque influye en la manera en que estos transitan su formación y toman decisiones sobre su trayectoria. Esto resulta especialmente visible cuando el tutor combina el dominio de su campo disciplinar con una disposición abierta para escuchar, ajustar enfoques y acompañar los procesos de investigación de manera situada.

Pensar la transformación de la docencia en el posgrado lleva, en muchos casos, a revisar cómo se asume el papel docente en la práctica cotidiana. No basta con el conocimiento especializado; también se vuelve

necesario contar con herramientas pedagógicas que permitan trabajar con trayectorias formativas diversas y con marcos conceptuales que no siempre dialogan entre sí. Al respecto, Fort Chávez (2023) advierte que la interdisciplina pierde sentido cuando no se apoya en una reflexión teórica explícita, pues corre el riesgo de convertirse en una acumulación poco articulada de enfoques. Desde su planteamiento, avanzar hacia formas más integradas de producción de conocimiento supone abrir espacios de diálogo entre saberes y entre distintas tradiciones académicas, lo que a su vez exige repensar la formación docente. Esta mirada invita a cuestionar la fragmentación disciplinaria que ha marcado históricamente a la universidad y a explorar aproximaciones más amplias para comprender la relación entre conocimiento, ética y entorno. No obstante, llevar estas propuestas al plano institucional suele implicar dificultades, sobre todo en contextos universitarios con estructuras rígidas y con márgenes limitados para la experimentación pedagógica.

La interdisciplinariedad suele mencionarse como una vía necesaria para aproximarse a problemas sociales complejos, aunque su incorporación en los programas de posgrado no siempre resulta sencilla. En el trabajo académico cotidiano aparecen obstáculos de tipo estructural que condicionan la manera en que esta se lleva a la práctica. Zúñiga Hernández et al. (2021) señalan que la formación en investigación implica desarrollar competencias transversales que permitan articular distintos enfoques teóricos y metodológicos, entre ellas la capacidad de distinguir entre el estado del arte y el estado de la cuestión. No obstante, su análisis muestra que, en muchos posgrados, el énfasis suele colocarse en habilidades técnicas específicas, como la redacción de la tesis, mientras que otros aspectos del proceso formativo reciben menor atención. Elementos como la motivación, la reflexión crítica o la disposición para el trabajo interdisciplinario quedan, en ocasiones, relegados. Esta forma de organizar la formación limita las posibilidades de que los estudiantes construyan miradas más amplias sobre sus objetos de estudio y se ve reforzada por dinámicas institucionales que priorizan la productividad académica por encima de procesos formativos orientados a una incidencia social más clara.

Desde otra aproximación, Chan-Pech (2022) analiza la pedagogía del diseño como una forma de trabajo colectivo orientada a la indagación, particularmente útil en proyectos de intervención. A partir de su

experiencia, señala que el trabajo entre pares puede ayudar a que los estudiantes se desplacen de enfoques prescriptivos hacia procesos de análisis más abiertos, basados en el contraste empírico y el intercambio reflexivo. No obstante, trasladar este tipo de propuestas al ámbito del posgrado implica ciertos retos. En algunos casos, estos enfoques se incorporan más como parte del discurso pedagógico que como prácticas que transformen efectivamente las dinámicas de enseñanza e investigación. Cuando esto ocurre, el potencial formativo de la pedagogía del diseño se ve limitado por las rutinas académicas ya consolidadas y por formas institucionalizadas de trabajo que tienden a reproducirse.

La docencia en el posgrado se inserta en un entramado institucional donde las exigencias no siempre dialogan entre sí. En la práctica, a los académicos se les solicita mantener altos niveles de productividad científica, mientras que el trabajo pedagógico suele quedar en un segundo plano dentro de los mecanismos de evaluación. García Guerrero y García Guerrero (2022) señalan que esta situación obliga a los docentes a distribuir su tiempo entre la investigación, la enseñanza y el uso de nuevas tecnologías, sin que ese esfuerzo adicional sea necesariamente reconocido por las instituciones. A estas tensiones se añade la presencia de procedimientos burocráticos que operan a través de esquemas estandarizados y con márgenes limitados para la innovación pedagógica (Padilla Partida & Padilla Martínez, 2023). En este contexto, los procesos de formación en investigación pueden desplazarse hacia el cumplimiento de trámites y requisitos formales, dejando menos espacio para experiencias de aprendizaje que privilegien la reflexión y la exploración.

En distintos contextos académicos, la citación y la originalidad suelen entenderse como parte de los requisitos formales del trabajo de investigación. Durante la formación en el posgrado, estos aspectos aparecen con frecuencia asociados a criterios de evaluación, a la validación de los trabajos de investigación y al cumplimiento de procedimientos institucionales. Sin embargo, al momento de construir un proyecto o desarrollar un trabajo empírico, las decisiones sobre cómo y a quién citar no se limitan a un aspecto técnico. En estos procesos también interviene el reconocimiento de los aportes previos y de los contextos desde los cuales se produce el conocimiento. Al respecto, Miyahira (2022) plantea que la citación permite visibilizar que la investigación no se construye de manera aislada, sino a partir de saberes acumulados, muchos de los

cuales han tenido una presencia marginal dentro de la academia.

Esta discusión resulta especialmente visible en los posgrados de Ciencias Sociales, donde el trabajo de investigación suele centrarse en problemáticas como la migración o la violencia de género. En estos temas, las decisiones metodológicas y de citación no son neutras, ya que influyen en la forma en que se construyen los objetos de estudio y en las voces que terminan incorporándose al análisis. Sin embargo, durante el desarrollo de los proyectos de investigación, estas reflexiones no siempre ocupan un lugar central. En un entorno académico atravesado por la presión por publicar y acceder a financiamiento, suelen prevalecer otros criterios de evaluación que desplazan este tipo de consideraciones (Cárdenas García, 2021).

El marco conceptual desarrollado en este apartado permite organizar el análisis de estas y otras tensiones presentes en la formación en posgrado. A partir de él, se consideran aspectos vinculados a las prácticas docentes, las condiciones institucionales y los procesos formativos en los que se inserta el trabajo académico. A partir de estos elementos, la siguiente sección se centra en el análisis de una experiencia pedagógica concreta.

2. Experiencia en el aula: el curso propedéutico en la formación del pensamiento crítico

El curso propedéutico “Búsqueda, gestión y redacción de contenidos para la investigación académica” se impartió como parte del proceso de ingreso al posgrado y tuvo un carácter introductorio. Estuvo dirigido a estudiantes de nuevo ingreso y se desarrolló en un periodo breve, organizado en cuatro sesiones de trabajo. El curso tuvo un carácter introductorio y se desarrolló como un primer acercamiento a algunas herramientas básicas de la investigación académica. Durante las sesiones se abordaron prácticas relacionadas con la lectura, la escritura y la producción de conocimiento en el posgrado. El trabajo en el aula combinó la revisión de materiales con ejercicios prácticos y espacios de intercambio entre los estudiantes. En este proceso, los participantes compartieron experiencias previas y comenzaron a identificar algunas de las exigencias académicas propias del inicio de la maestría.

El curso se desarrolló en un momento previo al inicio formal de la maestría

y tuvo un alcance introductorio. A lo largo de las sesiones se trabajaron distintos aspectos vinculados con la lectura y la escritura académica, así como con algunas formas habituales de producción de conocimiento en el posgrado. En el aula, el trabajo no siguió una única dinámica: en algunos momentos se revisaron materiales, en otros se realizaron ejercicios prácticos y, en otros más, se abrió la discusión entre los estudiantes. A partir de estas actividades, los participantes comenzaron a reconocer ciertas exigencias académicas propias del posgrado, a partir de sus experiencias previas y de las primeras dificultades que fueron identificando. A lo largo de las sesiones aparecieron temas como la desigualdad, las políticas públicas o el arte, los cuales fueron discutidos desde posiciones diversas, sin que existiera un marco único para abordarlos.

Durante el curso, la participación de los estudiantes fue un elemento constante en el desarrollo de las sesiones. En los encuentros sincrónicos, buena parte del tiempo se destinó a comentar avances, aclarar dudas y revisar conceptos que iban surgiendo conforme cada estudiante comenzaba a definir su proyecto de investigación. Las discusiones no siguieron siempre un orden preestablecido, sino que se fueron construyendo a partir de las inquietudes que los propios participantes planteaban al grupo. Para el trabajo fuera del aula, se recurrió al uso de herramientas digitales como Google Classroom y Mendeley, principalmente para compartir materiales, organizar referencias y dar seguimiento a los ejercicios de escritura. Además, se plantearon algunas actividades asincrónicas en las que los estudiantes registraron las dificultades que encontraron al avanzar en las distintas etapas iniciales de su proceso de investigación.

La evaluación del curso se fue construyendo a lo largo de las sesiones, a partir de los intercambios que se dieron en el aula y del seguimiento de los trabajos en proceso. No se aplicaron exámenes ni se estableció una entrega final única; en su lugar, los estudiantes realizaron ejercicios semanales, participaron en foros de discusión y asistieron a espacios de asesoría conforme avanzaban en sus planteamientos de investigación. Durante el desarrollo del curso aparecieron dificultades relacionadas con la redacción académica y con la delimitación de los problemas de estudio. Estas cuestiones se registraron conforme los estudiantes avanzaban en sus trabajos y formaron parte del seguimiento realizado a lo largo de las sesiones, especialmente en las etapas iniciales del proceso

de investigación en el posgrado.

2.1 Resultados y aprendizajes

Primera sesión

En la primera sesión se revisaron las distintas maneras en que los equipos plantearon sus problemas de investigación, así como algunos rasgos comunes y diferencias en la escritura académica entre disciplinas. A partir de las participaciones realizadas en el foro, fue posible observar formas diversas de análisis y aproximaciones distintas a los temas trabajados. Estas intervenciones permitieron poner sobre la mesa coincidencias y contrastes en la manera en que los estudiantes entendían y abordaban el trabajo académico desde sus respectivos campos.

Durante el trabajo de la primera sesión se hicieron visibles diferencias en la forma en que los equipos abordaron sus problemas de investigación, las cuales estuvieron relacionadas con sus trayectorias disciplinares. En algunos casos, el análisis se orientó hacia el uso de herramientas digitales y soluciones de carácter técnico; en otros, la atención se centró en problemáticas sociales vinculadas con grupos vulnerables o contextos comunitarios. También hubo equipos que trabajaron desde una perspectiva más cercana al ámbito educativo y político, tomando como referencia contenidos del currículo de Formación Cívica y Ética. Estas aproximaciones distintas no solo se reflejaron en los temas seleccionados, sino también en la manera en que cada equipo organizó su planteamiento inicial y delimitó su objeto de estudio.

En las discusiones sobre escritura académica los participantes expresaron posturas diversas, con coincidencias parciales y diferencias en sus formas de aproximarse al tema. De manera general, se mencionaron algunos elementos que suelen estar presentes en distintos campos, como la necesidad de organizar los textos con cierta lógica, recurrir a fuentes confiables y mantener un registro formal. Al mismo tiempo, se señalaron diferencias claras entre disciplinas, sobre todo en el tipo de lenguaje utilizado, las formas de análisis y los formatos más comunes de escritura. Durante la sesión se comentaron ejemplos concretos que ilustraban estas variaciones, como el uso frecuente del ensayo en ciencias políticas frente a otros formatos, como informes técnicos o propuestas de intervención,

más habituales en áreas distintas.

En el foro se generaron intercambios a partir de la lectura y los comentarios entre los propios estudiantes. En estas participaciones apareció de manera recurrente la referencia a las trayectorias académicas previas y a la forma en que estas influían en la manera de aproximarse a la escritura y a la investigación. Algunos estudiantes señalaron que estaban más familiarizados con la elaboración de textos argumentativos, mientras que otros mencionaron una mayor experiencia en el trabajo con modelos o proyectos de carácter aplicado. También se plantearon dificultades relacionadas con la integración de enfoques distintos, las cuales surgieron al intentar articular perspectivas disciplinarias diversas dentro de un mismo ejercicio de análisis.

En las intervenciones del foro también apareció de manera recurrente la cuestión de la reescritura y la retroalimentación en la elaboración de los trabajos académicos. Algunos estudiantes comentaron que el trabajo en equipo implicaba revisar varias veces los textos y hacer ajustes continuos a partir de los comentarios del grupo. En este proceso se señalaron dificultades relacionadas con la coordinación, la comunicación y la toma de acuerdos entre los integrantes. Estas situaciones se mencionaron durante la sesión a partir de las experiencias compartidas por los estudiantes.

En el foro surgieron comentarios relacionados con el trabajo entre disciplinas a partir de las experiencias que los estudiantes compartieron durante la sesión. En estas intervenciones aparecieron referencias a las diferencias en la forma de abordar los problemas y en las herramientas utilizadas por cada equipo. Algunos participantes señalaron que estas diferencias les exigieron modificar dinámicas de trabajo previamente asumidas y ajustar la manera en que tomaban decisiones dentro del grupo. Otros comentarios se centraron en las dificultades para articular perspectivas distintas en un mismo ejercicio, sin que se llegara a definir un enfoque único para los problemas planteados.

Segunda sesión

En la segunda sesión se trabajó a partir de una dinámica de discusión grupal en la que los equipos respondieron preguntas relacionadas con sus avances y con los problemas que estaban enfrentando en el desarrollo de

sus trabajos. Las respuestas compartidas sirvieron como punto de partida para revisar distintos aspectos del proceso de investigación y para poner en común algunas de las dificultades que comenzaron a aparecer en esta etapa.

Durante el trabajo de la segunda sesión, varios equipos comentaron las formas en que estaban realizando la búsqueda de información de manera conjunta. En las discusiones surgieron referencias al uso de distintas bases de datos y a la revisión compartida de materiales, lo que llevó a precisar algunos elementos de los proyectos en curso. En particular, algunos grupos señalaron la necesidad de acotar mejor sus temas de estudio, definir con mayor claridad el objetivo y la pregunta de investigación, así como delimitar la población a analizar. Estas cuestiones se incorporaron al trabajo posterior de los equipos como parte del proceso de ajuste de sus planteamientos iniciales.

En las discusiones de la sesión también se mencionaron limitaciones relacionadas con el tiempo disponible para la actividad. Algunos participantes señalaron que el periodo asignado resultó ajustado para realizar un análisis más detallado de la información revisada, por lo que fue necesario seleccionar y priorizar ciertos materiales. Asimismo, aparecieron comentarios sobre las dificultades de coordinación dentro de los equipos, en particular al intentar integrar distintas perspectivas y acordar un enfoque común para el trabajo.

Durante la sesión también se dieron intercambios entre los distintos equipos a partir de los avances que cada uno compartió. En estos comentarios surgieron observaciones y sugerencias relacionadas con la forma de organizar el trabajo y con algunos aspectos metodológicos de los proyectos. Por ejemplo, en varios casos se señaló la necesidad de delimitar con mayor claridad la población de estudio para evitar planteamientos demasiado amplios. Asimismo, se mencionaron distintas estrategias para la búsqueda de información, como el uso de repositorios académicos específicos, como Dialnet, SciELO y Redalyc, y la consulta con personas con experiencia en los temas abordados para revisar la pertinencia de las fuentes seleccionadas.

Como parte del trabajo de la sesión, los estudiantes realizaron un ejercicio individual en el que registraron comentarios sobre su experiencia durante

el desarrollo de la actividad. En estas respuestas aparecieron referencias a la organización del tiempo y a la forma en que distribuyeron las tareas dentro del equipo. También se mencionaron dificultades relacionadas con la definición temprana de los objetivos de investigación, las cuales influyeron en el desarrollo posterior de los proyectos. Asimismo, algunos estudiantes hicieron alusión a la diversidad de perspectivas dentro de los equipos y a las condiciones de trabajo en modalidad virtual, señalando que estos factores incidieron en la coordinación y el seguimiento de las actividades.

Al finalizar la sesión, los intercambios y ejercicios realizados dieron lugar a comentarios relacionados con la gestión de la información, la delimitación de los objetos de estudio y la comunicación dentro de los equipos de trabajo. Tanto en las reflexiones individuales como en las discusiones grupales aparecieron referencias a la necesidad de revisar y ajustar algunas estrategias utilizadas, las cuales quedaron planteadas como parte del trabajo a desarrollar en las sesiones posteriores.

Tercera sesión

Durante la tercera sesión se abordaron aspectos relacionados con la organización de la información y la selección de fuentes para el trabajo de investigación. En las discusiones se hicieron referencias a la importancia de mantener un registro ordenado de los materiales consultados y a las implicaciones del uso de citas en los textos académicos. Asimismo, se mencionaron distintas herramientas empleadas por los estudiantes para sistematizar la información, entre ellas gestores de referencias como Mendeley y Zotero, así como el uso de fichas bibliográficas en función de las necesidades de cada proyecto.

Durante la sesión, los estudiantes trabajaron con distintos criterios para ordenar la información recopilada, recurriendo al uso de etiquetas, tablas o fichas bibliográficas según las necesidades de cada proyecto. En las discusiones y ejercicios realizados, esta organización apareció vinculada a la revisión de los temas de investigación y a la forma en que se estaban formulando los primeros planteamientos del problema. En algunos casos, el ordenamiento de las fuentes facilitó la comparación entre textos y la revisión de su pertinencia en relación con los objetivos que los propios estudiantes habían definido.

En las intervenciones de la sesión se mencionaron distintas formas de organizar las referencias utilizadas en los trabajos. Algunos estudiantes hicieron referencia al uso de gestores de información, como Zotero, mientras que otros señalaron la organización de las fuentes mediante tablas clasificadas por categorías. También aparecieron comentarios relacionados con la incorporación de citas textuales en los escritos y con las dificultades para mantener la coherencia del texto al integrar las referencias. Estas observaciones se vincularon con la revisión y el ordenamiento de las fuentes a lo largo del proceso de investigación.

Al cierre de la sesión, los temas relacionados con la organización de la información y el uso de citas estuvieron presentes en las discusiones y ejercicios realizados. Las herramientas y estrategias trabajadas se vincularon con la forma en que los estudiantes estaban estructurando sus planteamientos de investigación y organizando sus materiales de trabajo. Estos elementos quedaron integrados al proceso inicial de investigación que los participantes comenzaron a desarrollar durante el curso.

Cuarta sesión

En la cuarta sesión aparecieron comentarios relacionados con la forma en que los estudiantes estaban organizando sus trabajos de investigación, desde la delimitación del problema hasta la articulación de los distintos apartados. En las discusiones se hizo referencia a la relación entre los marcos teóricos y la información empírica, así como a las dificultades y ajustes que implicaba integrarlos en un mismo texto. También se mencionaron experiencias de trabajo en equipo, en las que el intercambio de puntos de vista influyó en la revisión y reformulación de algunos planteamientos.

En las intervenciones de la sesión, algunos participantes hicieron referencia a experiencias previas en investigación y a la forma en que habían trabajado anteriormente ciertos procedimientos. En estos comentarios aparecieron menciones a la identificación de estrategias utilizadas de manera no sistemática, así como a la revisión de criterios relacionados con la citación y la selección de fuentes. Estas referencias se incorporaron a la discusión sobre la organización del trabajo académico y la revisión de los materiales utilizados.

En las discusiones de la sesión se mencionaron distintos recursos utilizados a lo largo del curso para el trabajo de investigación. Entre ellos aparecieron referencias a gestores de referencias bibliográficas, como Mendeley y Zotero, así como al uso de hojas de cálculo para organizar y revisar la bibliografía consultada. También se aludió a ejercicios prácticos y exposiciones realizadas durante el curso, además de a técnicas para la clasificación de textos y la elaboración de fichas de trabajo. Estos recursos fueron retomados en relación con la organización de la información, la revisión de materiales y la preparación de los textos académicos que los estudiantes estaban desarrollando.

En las intervenciones finales de la sesión aparecieron comentarios relacionados con la forma en que los estudiantes estaban pensando la continuidad de su trabajo de investigación. Se hicieron referencias a la necesidad de mantener una organización clara del proceso, al uso de distintos enfoques metodológicos y a la incorporación de herramientas tecnológicas en función de los objetivos de cada estudio. También se mencionaron estrategias para el manejo de la información y la importancia del intercambio con otros estudiantes como parte del proceso de revisión y ajuste de los planteamientos de investigación. Durante la discusión aparecieron comentarios sobre la publicación de trabajos y la realización de coloquios internos para intercambiar avances de investigación.

En las discusiones de la sesión también aparecieron comentarios relacionados con distintas dificultades que los estudiantes estaban enfrentando en el inicio de sus proyectos de investigación. Entre ellas se mencionaron aspectos vinculados con la organización del tiempo, particularmente en las etapas de recopilación y análisis de información. Asimismo, surgieron referencias a la necesidad de precisar y delimitar mejor las ideas para formular con mayor claridad los problemas de estudio, así como a los retos asociados a la redacción académica. En algunos casos, los participantes aludieron a inquietudes relacionadas con la publicación de sus trabajos y con el proceso de exposición de sus investigaciones en espacios académicos.

Al cierre del curso, en algunas intervenciones se hicieron comentarios sobre la dinámica de trabajo desarrollada a lo largo de las sesiones. Estas referencias se centraron en las discusiones realizadas y en las actividades propuestas, las cuales formaron parte del espacio de intercambio entre los estudiantes durante el curso.

3. Desafíos en la formación de posgrado a partir de una experiencia docente

El desarrollo del taller permitió observar algunas tensiones presentes en la formación de posgrado en Ciencias Sociales. Por un lado, existe la expectativa de que los estudiantes construyan una mirada crítica vinculada a los problemas sociales; por otro, en la práctica cotidiana de la enseñanza, gran parte del tiempo se destina al dominio de herramientas metodológicas específicas. A lo largo de las cuatro sesiones, estas tensiones aparecieron de manera recurrente en las discusiones y actividades realizadas, configurando un espacio en el que los estudiantes pusieron en diálogo sus experiencias formativas previas con las exigencias académicas del posgrado.

Desde las primeras sesiones del taller, en las discusiones apareció de manera recurrente la cuestión de la relación entre el trabajo académico y los problemas sociales a los que los estudiantes buscaban dar respuesta. A partir de los ejercicios realizados, se compartieron experiencias sobre las dificultades para vincular los proyectos de investigación con contextos concretos, especialmente en el marco de las exigencias institucionales del posgrado. Estas reflexiones dialogan con los planteamientos de Matus Parada (2021), quien señala que la organización de los posgrados suele limitar la traducción del conocimiento en prácticas con incidencia social. No obstante, en el espacio del taller también surgieron intercambios entre los propios estudiantes en torno a posibles formas de acompañamiento y apoyo mutuo para enfrentar dichas limitaciones.

En el trabajo desarrollado durante la segunda sesión surgieron comentarios y discusiones relacionadas con las dificultades para articular enfoques teóricos distintos dentro de los procesos de formación en investigación. Al revisar algunos marcos conceptuales, varios estudiantes señalaron que en sus trayectorias previas predominaban perspectivas de corte positivista, lo que limitaba la incorporación de otros modos de producir conocimiento, tal como ha señalado Jarillo Soto (2021). Frente a ello, la discusión sobre metodologías narrativas y participativas abrió un espacio para pensar alternativas que permitieran atender la especificidad de los contextos estudiados. Estas reflexiones se vinculan con los planteamientos de Fort Chávez (2023), quien subraya la importancia del diálogo entre saberes como condición para evitar una aproximación

meramente acumulativa de enfoques.

En las discusiones asociadas a la tercera sesión aparecieron comentarios sobre las condiciones institucionales que enmarcan la docencia y la investigación en el posgrado. Algunos estudiantes hicieron referencia a la carga administrativa y a las exigencias de productividad académica como factores que inciden en la manera en que se desarrollan sus proyectos y en las posibilidades de explorar enfoques pedagógicos distintos. Estas percepciones dialogan con los señalamientos de García Guerrero y García Guerrero (2022), quienes han advertido que los sistemas de evaluación universitaria suelen privilegiar la producción científica por encima de los procesos pedagógicos. Al mismo tiempo, en el espacio del taller se compartieron experiencias y propuestas orientadas a buscar formas alternativas de trabajo académico, como el intercambio entre pares y la participación en redes de investigación.

En las discusiones correspondientes a la cuarta sesión aparecieron comentarios relacionados con la citación y con las implicaciones éticas del trabajo académico. En estos intercambios se manifestaron distintas posturas respecto al sentido de la citación, algunas centradas en su carácter técnico y otras vinculadas al reconocimiento de los aportes y contextos desde los cuales se produce el conocimiento, en un sentido cercano a lo planteado por Miyahira (2022). A partir de estas diferencias, se abrieron cuestionamientos sobre las prácticas académicas habituales y sobre la forma en que la investigación puede reproducir o problematizar ciertas jerarquías epistémicas.

A partir de la experiencia del taller, fue posible observar algunas condiciones que abren la discusión sobre las formas en que se desarrolla la docencia en el posgrado. La creación de espacios de intercambio y acompañamiento permitió poner en común inquietudes, prácticas y límites asociados a la formación investigativa. Al mismo tiempo, las discusiones evidenciaron la presencia de obstáculos institucionales que siguen marcando el trabajo académico y pedagógico. En este sentido, la experiencia no ofrece soluciones cerradas, pero sí aporta elementos para pensar el papel de los espacios colectivos en la revisión de las prácticas docentes en el posgrado.

Reflexiones finales Al retomar la experiencia del curso, se hacen visibles

algunas tensiones que atraviesan la formación en posgrado. Por un lado, persiste la expectativa de que los estudiantes desarrollen una mirada crítica vinculada a los problemas sociales; por otro, las dinámicas institucionales tienden a organizar la formación a partir de criterios de especialización y productividad académica. A lo largo de las sesiones, los espacios de intercambio y las actividades realizadas dieron lugar a discusiones que permitieron revisar estas tensiones desde las experiencias concretas de los estudiantes. Al mismo tiempo, aparecieron dificultades relacionadas con la incorporación de enfoques no tradicionales y con el equilibrio entre el rigor metodológico y el trabajo interdisciplinario, cuestiones que quedaron abiertas para su reflexión posterior.

A partir del desarrollo del curso, se volvió recurrente la discusión sobre los límites de una formación en posgrado centrada exclusivamente en el dominio de técnicas investigativas. En los intercambios entre docentes y estudiantes aparecieron reflexiones sobre la necesidad de articular la teoría con la práctica y de generar espacios de diálogo que permitieran revisar los marcos disciplinares desde los cuales se construyen los proyectos de investigación. En este proceso, el trabajo colectivo, la revisión crítica de ciertas categorías epistemológicas y la incorporación de perspectivas situadas formaron parte de las estrategias que los propios participantes pusieron en juego para ampliar la comprensión de los problemas abordados.

A lo largo de la experiencia también se hicieron visibles límites que no dependen únicamente del trabajo en el aula, sino de las condiciones institucionales en las que se desarrolla la formación de posgrado. En las discusiones aparecieron referencias a la rigidez de los planes de estudio, a las exigencias asociadas a la productividad académica y a las dificultades para incorporar prácticas pedagógicas distintas dentro de los esquemas existentes. Estas condiciones influyen en la manera en que se conciben la enseñanza y la tutoría en el posgrado, así como en el tiempo y el reconocimiento que se otorga al acompañamiento de los estudiantes dentro de los procesos de investigación.

A partir de lo discutido a lo largo del capítulo, quedan abiertas varias líneas de reflexión en torno al papel que desempeñan la tutoría y el acompañamiento en la formación de posgrado. En particular, la experiencia permitió poner en discusión la importancia de generar

espacios de diálogo sostenido que favorezcan la construcción colectiva de los proyectos de investigación y su vinculación con problemáticas sociales. Asimismo, las actividades desarrolladas invitan a pensar con mayor detenimiento las condiciones bajo las cuales pueden articularse enfoques interdisciplinarios sin reducirlos a un uso meramente instrumental. Finalmente, la incorporación de metodologías y herramientas diversas aparece como un terreno que requiere ser explorado con cautela, atendiendo tanto a las posibilidades pedagógicas que ofrecen como a las implicaciones éticas que conllevan en relación con los contextos y sujetos de estudio.

A partir de la experiencia analizada, se abren distintos interrogantes que pueden ser retomados en trabajos posteriores sobre la formación en posgrado. Entre ellos, se encuentra la revisión de experiencias formativas que han intentado articular el rigor metodológico con enfoques críticos, así como el análisis de las condiciones institucionales que influyen en las prácticas docentes. En este sentido, el papel de las políticas universitarias y de los marcos de evaluación aparece como un elemento relevante para comprender cómo se configuran, o incluso, se limitan, las posibilidades de innovación pedagógica. Sin asumir que estos procesos sean homogéneos o inmediatos, la experiencia aquí discutida permite situar la reflexión sobre la docencia en posgrado como un campo abierto.

Referencias

Cárdenas García, N. (2021). La asesoría de tesis en la formación de investigadores. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 33(82), 73-90.

Chan-Pech, C. (2022). El proyecto de investigación: una experiencia docente basada en la pedagogía del diseño. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 34(83), 117-136.

Fort Chávez, L. (2023). Disciplinas y transdisciplina en las generaciones universitarias. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 35(86), 135-152.

García Guerrero, M., & García Guerrero, M. (2022). El docente de

educación superior y posgrado en México. Frente al aula, la pluma y la tecnología. Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios, 34(83), 53-68.

Jarillo Soto, E. C. (2021). Hegemonía en la investigación en posgrado, entre tensiones y tradiciones. Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios, 33(82), 35-52.

Jasso Méndez, E. (2021). La tutoría como eje estratégico para la enseñanza de la investigación en el posgrado. Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios, 33(82), 167-186.

Matus Parada, J. (2021). Incidencia social de la investigación en los posgrados de una universidad pública. Reencuentro. Análisis De Problemas, 33(82), 91-112.

Miyahira, J. (2022). Importancia de citar y referenciar correctamente en los trabajos académicos. Revista Médica Herediana, 33(4), 225-226.

Padilla Partida, S., & Padilla Martínez, A. (2023). La enseñanza de la investigación. Percepción estudiantil en torno al aprendizaje activo. Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios, 35(86), 209-232.

Zúñiga Hernández, O. Y., Terrazas Meraz, M. A., & López Pérez, J. F. (2021). Competencias en la formación de estudiantes de posgrado, una orientación hacia la investigación. Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios, 33(82), 149-166.

CAPÍTULO IV

Un laboratorio de la complejidad en nuestra mochila. Autoorganización, cooperatividad y adaptabilidad

Adrián Arturo Huerta Hernández
Melissa Yaeth Paredes Cabrera
Angélica Piedad García Benítez

Resumen

Utilizando un enfoque didáctico se analizan propuestas experimentales de bajo costo que lleven experiencias significativas a los estudiantes tanto dentro como fuera de las aulas. Lo anterior tiene como objetivo detonar su interés por el estudio de la complejidad y los fenómenos colectivos, ilustrando conceptos como la autoorganización, la cooperatividad y/o la adaptabilidad, empleando para ello los llamados laboratorios “portables”. En este contexto se plantea la mejora de la participación de nuestro grupo de divulgación en las actividades de las Jornadas Nacionales de Física de la Sociedad Mexicana de Física del año 2025 (Sociedad Mexicana de Física [SMF], 2025). En donde se introduce y enfatiza el uso de dichos conceptos (autoorganización, cooperatividad y/o adaptabilidad) mencionados en los sistemas complejos, interpretándolos como valores que deben explorarse en las sociedades, debido a la crisis de valores en que vivimos, comparando en otros contextos como en la ecología y otros fenómenos colectivos que nos aquejan. Además, se plantea la posibilidad de que en el futuro las actividades puedan usarse como proyectos integradores o proyectos de aula en la educación multigrado. Enfatizando el hecho que todas estas propuestas se pueden mejorar con otras áreas con objeto de fomentar su curiosidad, autonomía, confianza, pensamiento crítico, cooperatividad, autodidactismo y mostrando que, aunque con muchos avances, la ciencia y la tecnología no se encuentran terminadas, haciendo falta mucho por investigar, aprender y aplicar en nuestra vida diaria.

Palabras clave: Sistemas complejos, fenómenos colectivos, autoorganización, cooperatividad, adaptabilidad.

Abstract

Using a didactic approach, low-cost experimental proposals are analyzed to provide meaningful experiences for students both inside and outside the classroom. The goal is to ignite their interest in the study of complexity and collective phenomena, illustrating concepts such as self-organization, cooperativity, and adaptability through the use of “portable” laboratories. In this context, we plan an improvement of the activities that will be presented by our dissemination group at the National Physics Sessions of the Mexican Physics Society in 2025. The usage of the complex systems concepts (self-organization, cooperativity, and adaptability) will be introduced and emphasized as values to be explored in nowadays societies, due to the current crisis of values, comparing with other contexts such as ecology and other collective phenomena that concern us. Moreover, the possibility of the activities being used as capstone projects or multi grade classroom projects is presented. Each proposed activity could be enhanced by contributions from other areas in order to foster curiosity, autonomy, confidence, critical thinking, cooperativity, autodidacticism and show that, despite numerous breakthroughs, science and technology are not done yet and there is so much left to research, learn and apply in our daily life.

Keywords: Complex systems, collective phenomena, self-organization, cooperativity, adaptability

Introducción

En el presente capítulo se discute la propuesta de actividades que se presentaron en el 1er Congreso Internacional: Cultura Escolar, Práctica Docente y Procesos Educativos en la ponencia: “Un laboratorio de la complejidad en nuestra mochila” con la idea de replantear las actividades del grupo de divulgación: Laboratorio de Materiales Blandos “Portable” activo desde 2019 (Peralta, 2019), el cual permitió continuar actividades durante la pandemia de Covid19 (Universidad Veracruzana [UV], 2020), y fortalecer el trabajo remoto (Huerta, Hernández y Sampieri, 2023, 177-198). Por otra parte, responde a la necesidad de incluir valores y actitudes que promueve la Universidad Veracruzana (UV, 1999), a través del eje axiológico, el cual busca que la educación de los estudiantes se centre en los valores humanos y sociales, el aprendizaje teórico (eje teórico) y

práctico (eje heurístico), y la aplicación de este tipo de conceptos que, se considera, pueden ser detonantes del incremento de dichos valores.

Basado en lo anterior, buscamos la posibilidad de hacer analogías, modelos, simulaciones e incluso el estudio de casos que se puedan llevar a cabo de manera inter o multidisciplinaria. Por lo que puede tener impacto en los proyectos de aula y/o proyectos integradores de la Nueva Escuela entre otros modelos como el de ciencia, tecnologías y sociedades, así como en la tendencia STEAM (Catalá Rodes, García Franco y Chamizo, 2024, 124-146). Al escanear el código QR se redirige a una lista de reproducción en la plataforma YouTube que contiene los videos de las Jornadas Nacionales de Física del 2024, así como videos adicionales sobre cada tema.

Videos en el QR: *Mochila de la Complejidad*



1. Fractales y cristalización por evaporación (11-abril-2024).
2. Microscopio "Gotita de agua" (22-feb-2024).
3. Paisajes de energía con bolitas de hidrogel (12-diciembre-2024).
4. "El baile de las moléculas" (20-junio-2024).
5. ¿Qué es la difusión? | Experimento (27-agosto-2020)
6. SOC Modelos Granulares y Palomitas (22-agosto-2024).
7. Gelatinas y un calorímetro (10-octubre-2024).

En lo siguiente se menciona cómo se incluyen en las actividades del presente año 2025 los conceptos de autoorganización, adaptabilidad y cooperatividad provenientes de los sistemas complejos del proyecto la mochila de la complejidad que se presentará en las fechas indicadas. Se desarrollan a detalle las primeras dos actividades, las cuales se planearon para su realización en las Jornadas Nacionales de Física 2024, sin embargo, a comparación de este año, en esa ocasión no se exploraron a profundidad los conceptos de los fenómenos colectivos mencionados (como puede verse en los videos de las Jornadas que se encuentran en el código Qr). En lo que concierne a las actividades 3 a la 6, ya han sido realizadas en eventos anteriores, algunas ya han sido publicadas y contienen la lista de materiales necesarios, el cual se indicará en cada caso. Otras se encuentran en proceso, por lo que sólo se comenta su relación con los conceptos de autoorganización, cooperatividad y/o adaptabilidad, el cual es objetivo del presente texto y se incluye la referencia para ampliar su información.

Desarrollo

Los sistemas complejos y sus fenómenos colectivos

Una característica transversal tanto en las ciencias sociales como en las ciencias naturales es que muchos fenómenos de interés, que ocurren a diferentes escalas en sistemas de diferente naturaleza, están compuestos por unidades fundamentales. Por ejemplo, las sociedades están conformadas por personas, animales o incluso microorganismos; los bosques, parques o jardines están compuestos por árboles, flores o plantas que interactúan entre sí de diversas maneras. Esta es la escala que conocemos y en la que nos desenvolvemos comúnmente. Sin embargo, podemos pensar en otro tipo de escalas donde existen sistemas mucho más pequeños que nosotros o, por el contrario, mucho más grandes que nosotros mismos. Un ejemplo son los órganos que nos componen, están formados por células de distintos tipos que aportan las características necesarias para el correcto funcionamiento de cada órgano. O bien, escalas del orden de la distancia, digamos entre el sol y la tierra, nuestro planeta.

En este contexto se encuentran también las escalas temporales que involucran diferentes fenómenos colectivos que pueden ocurrir tanto en tiempos muy pequeños, digamos más rápido que un segundo, como en fenómenos que ocurren en nuestras escalas de tiempo, como los cambios del día a la noche, los cambios de las estaciones del año primavera, verano, otoño e invierno, o los procesos de acreción de planetarios (Benet, 2013, 111-113), u otros como la estabilidad de nuestro sistema solar (Benet, 2012, 36-37), cuya duración excede la vida humana. Por eso ha sido importante dejar memoria de los acontecimientos astronómicos, entre otros, que han observado las diferentes civilizaciones que han habitado nuestro planeta y que ahora con los telescopios espaciales adquieren otra dimensión en cuanto a posibilidades de estudio, (*Telescopio Espacial James Webb*, s.f.). De ahí que el estudio de la astronomía, la biología o microbiología, la química o la física tenga lugar en diferentes contextos de escalas o tamaños que podemos usar como referencia para darnos una idea de la impresionante variedad de tamaños de las cosas y los tiempos en los que ocurren los procesos que nos rodean.

En el caso de la materia, ya sea orgánica o inorgánica, y a una escala

mucho menor, están compuestas por átomos y moléculas que no pueden observarse a simple vista ni con los microscopios ópticos comunes de los laboratorios. Un proceso análogo sucede en la economía o en las sociedades, donde las unidades fundamentales están representadas por el dinero o por las personas, animales u organismos que las componen, respectivamente. Generando comportamientos análogos a los observados en otros sistemas compuestos por múltiples partículas (como son los líquidos, los sistemas ecológicos, poblaciones, etcétera). Originando así nuevas áreas de oportunidad para el estudio de los fenómenos complejos emergentes como en las áreas llamadas: *sociofísica*, la cual se encuentra enfocada en los fenómenos de carácter social, (Rodríguez, 2018, p.5), o la *econofísica* enfocada en los fenómenos económicos (Leyva Rayón, 2019).

Fenómenos emergentes

Curiosamente, aunque su naturaleza sea distinta, gracias a las interacciones entre las unidades que los conforman, ya sea una sociedad, una economía o un estado de la materia, surgen de manera natural diferentes estados o *fenómenos emergentes*. Estos fenómenos son propios del conjunto de unidades, pero no tienen sentido de manera aislada. Por ejemplo, una persona aislada no forma una sociedad; muchas personas aisladas tampoco la forman. De igual manera, células aisladas no conforman un tejido u órgano, y átomos o moléculas aisladas no constituyen un estado de la materia. De esta forma, el estudio de los sistemas complejos se enfoca en los *fenómenos colectivos* que *emergen* de las interacciones entre todas las unidades que los componen, en contraste con el reduccionismo, que suele estudiar las unidades de manera aislada o las considera de manera promedio (aproximación de campo medio, por ejemplo). De esta forma podemos hablar de las moléculas de agua de manera aislada pero no podemos decir si esa molécula se encuentra en un estado líquido, sólido o gaseoso, porque no tiene sentido hablar sobre los estados en los que se encuentra una molécula de agua aislada, para que lo anterior tenga sentido debemos considerar un número mucho mayor ¹, algo similar ocurre en las sociedades, cultivos y economías.

¹ Al menos un mol de materia i.e. 10^{23} , (Carmona, 2007).

La mochila de la complejidad

Debido a que muchos de estos fenómenos son de interés para diversas áreas del conocimiento, es posible encontrar ejemplos didácticos que permiten explicar conceptos como la autoorganización, la cooperatividad o la adaptabilidad. Además, estos ejemplos pueden integrarse en las aulas como estrategias de enseñanza-aprendizaje mediante los llamados laboratorios “portables”. En este contexto, proponemos la Mochila de la complejidad, que incluye experimentos de bajo costo diseñados para proporcionar experiencias significativas que ilustren dichos conceptos. Con esta propuesta también buscamos preparar a los estudiantes para comprender conceptos más avanzados relacionados con la fractalidad, los fenómenos de autoorganización, la cooperatividad, la colectividad y la adaptabilidad en sistemas complejos reales. Razón por la que podrían ser considerados como proyectos de aula.

Asimismo, se pretende documentar la efectividad del aprendizaje a través de proyectos de investigación en el aula (por medio de los proyectos integradores), en casa o en campo, aprovechando la portabilidad y accesibilidad de estos laboratorios. Así como para el aprendizaje autodidacta, o de inclusión multigrado, en contextos tales como la pandemia u otros casos como las discapacidades, (Huerta, Hernández, García y Silva, 2025). Cualquier contenedor para almacenar y transportar el material necesario para las prácticas, será el hogar de nuestro laboratorio portable para realizar actividades que ilustren los conceptos mencionados. A continuación, se presentan ejemplos de dinámicas para explorar nuestro entorno con material accesible.

Propuesta de Taller: *Un laboratorio de la complejidad en nuestra mochila*

Grupo de divulgación: *Laboratorio de Materiales Blandos ‘Portable’*

Proyecto: *La mochila de la complejidad*

Coordinador: *Adrián Huerta*

Talleristas: *Angélica Piedad García Benítez - Melissa Yaeth Paredes Cabrera.*

Con esta propuesta pretendemos introducir a los participantes de los talleres a la observación de fenómenos que comúnmente ocurren a nuestro alrededor y con los cuales estamos familiarizados en nuestra

escala de espacio y tiempo, tratando de identificar con nuestros propios sentidos sus diferentes características, de tal manera que observaciones que podamos ver con nuestros propios ojos, escuchar con nuestros propios oídos, sentir a través de nuestra piel den evidencia de lo que está ocurriendo a nuestro alrededor, con la consecuente curiosidad de buscar nuestras propias explicaciones de aquello que se está observando.

Por ejemplo, observar los cambios de temperatura del día a la noche, o en periodos más largos como los cambios de estaciones. Las diferencias con los cambios de temperatura debido a las nubes o el cielo despejado a lo largo del año, los cambios de presión relacionados con la altura, entre muchos otros (Cruz, Zermeño y Huerta, 2025). Todo lo anterior visto en nuestra escala de tiempo y espacio, tiene claramente una contraparte en la escala microscópica, digamos en la escala celular o más pequeña en la escala atómico-molecular, la cual es prácticamente inaccesible a nuestros sentidos, por lo que para observar qué es lo que ocurre en esas escalas será necesario el uso de herramientas o aparatos que nos permitan observar en esas escalas, así como también el uso de otro tipo de sensores, como los pueden tener los microscopios, las cámaras y celulares, o bien para registrar sonidos como las grabadoras, termómetros u otros sensores. Los cuales no sólo amplían nuestros propios sentidos, sino también registran y nos permiten hacer mediciones. Con los cuales será posible cuantificar diferentes propiedades y buscar relaciones entre ellas, lo cual nos conducirá a las diferentes leyes de la naturaleza. De esta manera se pueden introducir las cámaras, grabadoras y otros sensores de los teléfonos celulares que actualmente se encuentran al alcance de muchos, a nuestra mochila de la complejidad.

Actividad 1: De lo macro a lo micro. "El planetario portable y el microscopio gotita de agua". (13 de febrero, 2025).

¿Alguna vez has notado lo mucho que le gusta a la naturaleza el replicar patrones? Por ejemplo, los ríos que llevan agua y nutrientes a través de nuestro planeta son muy parecidos a nuestras venas, o su forma similar a las ramas de los árboles. Todos son de diferentes tamaños, pero mantienen una forma y función bastante parecidas. Algo así sucede con los fractales. Estos son objetos o estructuras que se caracterizan por repetir un patrón básico a diferentes escalas, creando formas que parecen iguales sin importar el nivel de ampliación ("zoom") que usemos.

La fractalidad es clave para entender muchos fenómenos naturales y también encuentra aplicaciones en la tecnología, las artes y las ciencias sociales. La naturaleza nos muestra así su preferencia por la eficiencia y la belleza en los diseños.

Así como a la naturaleza le gusta replicar patrones, los seres humanos hemos aprendido a imitarla, como los edificios de departamentos son análogos a las colmenas, o las estructuras de los aviones son a los esqueletos de algunas ballenas. Descubrimos que muchas veces lo mejor que podemos hacer para mejorar algo es observando lo que nos rodea, replicándolo, a veces a un tamaño más grande o más pequeño. Entender cómo funciona algo nos lleva a una mejor comprensión de lo que nos rodea, por algo podemos disfrutar de libros llenos de ilustraciones coloridas durante nuestros años como estudiantes de educación básica. Las modelos nos ayudan a imaginar aquello que no podemos ver a simple vista, que no son tangibles o que no podemos presenciar desde una distancia segura, sobre todo si el objeto de nuestro interés se encuentra a *escala*.

En general *adaptamos* nuestras ideas y entornos a nuestras necesidades. Lo mismo sucede cuando estudiamos, debemos hacer uso de lo que sabemos y lo que tenemos para llegar a lo que queremos saber. Cuando nuestro objetivo involucra infantes que muchas veces tienen mucha energía, una gran curiosidad y gran entusiasmo por ver, tocar y cuestionarlo todo, la situación se torna bastante interesante. Podemos poner a los niños frente a una pantalla de cualquier tipo o dimensión para que observen alguna simulación que les explique nuestro lugar en el universo, lo cual no es muy diferente a ir a clases o dejarlos entretenidos viendo programas educativos, pero ¿qué hay de la opción de ponerlos a buscar objetos de diferentes tamaños y colores para representar algo? Con la siguiente actividad pretendemos involucrar a los estudiantes de cualquier entorno y con cualquier presupuesto a trabajar en un reto que les motive y resulte agradable para comprender nuestro trocito de universo cercano: el Sistema Solar.

El Mundo Macroscópico: construcción de un modelo planetario portable

Construir modelos puede ser una buena herramienta para aprender.

Con ellos podemos representar sistemas o fenómenos naturales que no podemos observar directamente. Nuestro Planetario Portable nos permite imaginar y comparar los planetas de nuestro Sistema Solar. Además de que proponemos que cualquier persona pueda construir su propio modelo con materiales económicos, accesibles y hasta reciclados.

Por el tamaño de nuestro Sistema Solar podemos encontrarnos con dos problemas principales: La necesidad de un espacio amplio para la construcción del modelo o planetas riesgosamente pequeños. Debido a ello tuvimos que hacer algunos ajustes y decidimos comenzar con el objeto cotidiano al que llamamos sombrilla (o paraguas, dependiendo del clima), ya que era una forma práctica de transportar y desplegar una representación del espacio que conforma nuestro sistema y esperábamos que los niños pudieran visualizar tanto las diferencias de tamaño entre los planetas como sus movimientos alrededor del sol (recomendamos hacer la aclaración de las diferencias entre movimiento circular y el elíptico en las órbitas). La propuesta busca complementar algunos contenidos de los libros de textos para niños de 6 a 12 años en las aulas, pero con la posibilidad de trabajarlo no sólo en la escuela sino también en sus hogares con familiares o tutores, conocimiento al alcance de todos, ver figura 1.

Reto 1: Construcción de un modelo planetario portable usando una sombrilla.

Material a la mochila: Sombrilla/paraguas, esferas de distintos tamaños, cuentas de colores, hilo, aguja y materiales para caracterizar los planetas (fibras blandas, arcilla, diamantina, pegamento, etcétera).

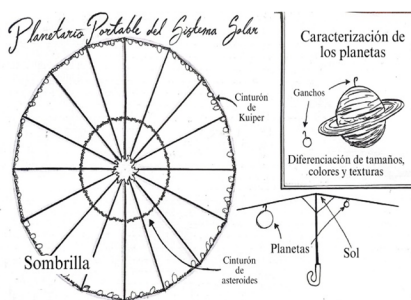


Figura 1: Esquema del modelo planetario portable construido con material de bajo costo o reciclado. Enfatizando la importancia de usar un modelo para entender los conceptos como el tamaño de los planetas a escala, orden con referencia al sol, episodios históricos o la comprensión misma de cómo funciona nuestro propio sistema solar.

El modelo del Sistema Solar del Planetario Portable se diseñó con un enfoque didáctico y sensorial, permitiendo a los niños explorar conceptos científicos de manera intuitiva. Cada planeta se elaboró con materiales accesibles, de bajo costo y con características específicas para representar sus características principales.

Los planetas gaseosos, como Júpiter, Saturno, Urano y Neptuno, están fabricados con fibras suaves, lo que enfatiza su composición ligera y su atmósfera extensa. En contraste, los planetas rocosos, como Mercurio, Venus, Tierra y Marte, están moldeados en arcilla dura, reflejando su superficie sólida y compacta. Al reunir los materiales necesarios, surgió un desafío al construir un prototipo del Sistema Solar. La sombrilla utilizada no permitía representar adecuadamente las distancias planetarias, y el tamaño reducido de algunos planetas implicaba un riesgo de asfixia para los niños al manipularlos, por lo que se decidió ajustar el diámetro de Júpiter a una esfera de 20 cm de diámetro. El diseño de colores también sigue principios científicos que consideramos son importantes de tener en consideración al momento de caracterizar cada planeta y señalar a los estudiantes, además de la medida fue escalada mediante el factor de escalamiento $20 \text{ cm} / 142,984 \text{ km}$, correspondiente a los 20 cm deseados y el diámetro real de Júpiter (esto es 142,984 km) con objeto de calcular proporcionalmente los diámetros de todos los planetas *escalados* mediante ese factor en centímetros, el diámetro real multiplicado por el factor de escalamiento, obteniéndose el diámetro escalado, i.e. nombre del planeta (diámetro real por factor de escalamiento = diámetro escalado en cm). No obstante, si no se cuenta con una esfera de 20 cm se puede usar otra de diferente diámetro, reemplazando los 20 cm por el diámetro en cm de la esfera más grande con la que se cuente.

Preguntas formativas que podrían ser aplicadas durante la construcción o aplicación del modelo del Planetario Portable para mantener la dinámica en la clase: ¿Por qué es necesario usar un factor de escalamiento al representar el Sistema Solar en un modelo físico?; Si quisieras hacer un modelo con una esfera de Júpiter de 30 cm en lugar de 20 cm, ¿cómo calcularías el nuevo factor de escalamiento para los demás planetas?; ¿Cómo influyó la elección de materiales en la organización del modelo y en la representación de las diferencias entre los planetas gaseosos y rocosos? ¿Se les ocurre alguna otra forma de *adaptar* su modelo?

Para preparar nuestra sombrilla la pintamos de negro porque originalmente era azul y cosimos las cuentas de colores para representar el cinturón de asteroides en el interior, y el cinturón de Kuiper en el borde de la sombrilla, en nuestro caso decidimos usar colores diferentes para caracterizarlos. Colocamos ganchillos en el interior de la tela de sombrilla y por último la decoramos con pintura y diamantinas. La representación de los tamaños y el orden de los planetas respeta su disposición en el Sistema Solar, favoreciendo la comprensión de la *autoorganización* natural de los cuerpos celestes.

Este modelo también refleja la importancia de la *adaptabilidad*, ya que su diseño permite la manipulación y exploración táctil, facilitando distintos enfoques educativos según la edad y el nivel de conocimiento de los niños. Con esta combinación de materiales, colores y disposiciones, el Planetario Portable se convierte en una herramienta educativa innovadora que acerca la astronomía a los niños mediante la experiencia sensorial, importante en los casos de inclusión o discapacidad. Otro punto importante es que hasta donde tenemos entendido la vida como la conocemos sólo se presenta en nuestro planeta y es necesario *cooperar* para mantenerla, *adaptarnos* y prepararnos para el futuro que les espera a las siguientes generaciones, como pueden ser los cambios climáticos, tipo de alimentación, migraciones, entre muchos otros, para lo cual es necesario aprender o reaprender a trabajar de manera *colectiva*, cooperativa y empática. Más información sobre su aplicación en un entorno de *inclusión* se puede encontrar en el capítulo de Huerta et al. (2025).

Mundo Microscópico: Crecimiento de cristales por evaporación de agua con sal observados con un microscopio portable, el microscopio "gotita de agua".

Otra de las actividades que podemos llevar a cabo tanto dentro como fuera de las aulas es la observación de la formación de cristales de sal diluida en agua al evaporarse a diferentes velocidades, ver Vídeo 1 en la lista de reproducción del QR de la página 3. Debido a la evaporación la concentración de los iones de Cl^- de Na^+ aumenta hasta la saturación ocasionando la precipitación de cristales de NaCl (sal) los cuales, si son depositados en un portaobjetos de microscopio, vidrio u otra superficie, aparecerán de manera espontánea siendo factible observarse con ayuda

del microscopio portable como se muestra en nuestras experiencias anteriores realizadas en diferentes ferias de ciencias (Yañez y López, 2020). En la figura 2 se muestran estructuras fractales obtenidas evaporando agua con bicarbonato de sodio (izquierda) y un granito de sal obtenido de la misma forma, pero usando sal en vez de bicarbonato (derecha).

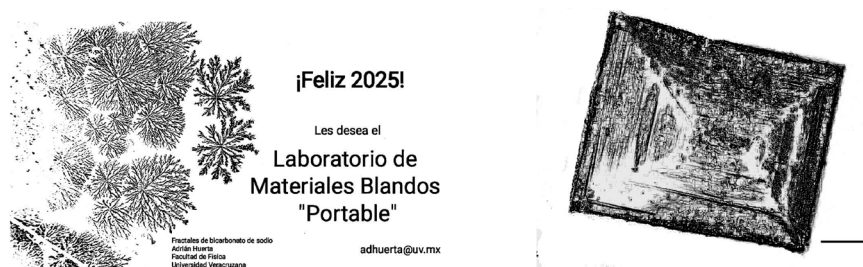


Figura 2: Estructura fractal obtenida por evaporación rápida de agua con bicarbonato de sodio, se observa la formación de cristales muy pequeños estructurados en formas fractales (izquierda); Estructura cristalina obtenida de la evaporación lenta de agua con sal, se observa la formación de los "granitos" de sal (derecha). La barra a la derecha indica la escala de 100 micras. Ambos obtenidos con un microscopio de juguete.

Reto 2: Microscopio "Gotita de agua":

Material a la mochila: Cartón, tijeras, portaobjetos, dispositivo con cámara, muestras para observar (frasco pequeño con agua, sal, azúcar, piel de cebolla, etcétera).

No siempre es fácil encontrar un microscopio, aunque sea de juguete, para lograr la inclusión de la mayoría de los participantes, en este punto se propone la construcción del microscopio portable que hemos llamado "gotita de agua" que ya hemos usado en ocasiones anteriores, ver Video 2 en la lista de reproducción del QR de la página 3. Con objeto de visualizar por ejemplo las diferencias entre las células de diferentes partes de una planta, como son sus raíces, sus hojas, etc., un ejemplo clásico es la observación de la epidermis de cebolla, e incluso la mitosis en el crecimiento de sus raíces. En otro contexto, observar la cristalización por evaporación de agua salada, agua con bicarbonato, o con azúcar, o bien observar las unidades (e. g. "gotitas de aceite") que conforman a una emulsión de la que hablaremos en la siguiente actividad "El baile de las moléculas" (Huerta, 2020a), ver figura 3.

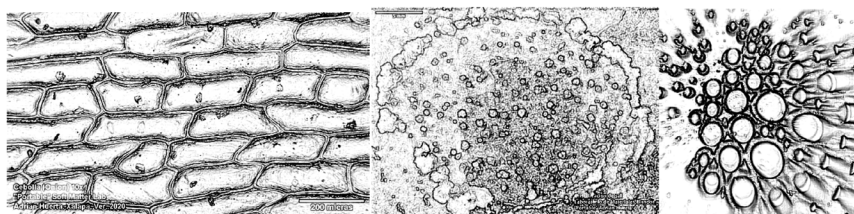


Figura 3: Células de epidermis de cebolla (izquierda); cristalización por evaporación de agua con sal (centro); emulsión de aceite en agua (derecha).

En estos casos podemos observar diferentes *fenómenos colectivos* que conducen a la formación de una estructura que se obtiene por la interacción entre la inmensa cantidad de partículas individuales, lo cual ocurre de manera *autoorganizada*. No obstante, la estructura final obtenida depende de la forma en que se obtuvo, e. g. velocidad de evaporación de una solución de agua con sal, pudiendo observar la formación de granitos de sal si la evaporación se hace lentamente (esto es en equilibrio), o bien, la formación de estructuras disipativas con apariencia fractal si la evaporación se hace de manera rápida, por ejemplo calentado cuidadosamente la superficie donde se estudiará la evaporación de la solución de agua con sal, este proceso debe ser monitoreado por el profesor o tutor responsable dependiendo de donde se realice la actividad. Más información se puede encontrar en la tesis de Urieta (2023).

Actividad 2: Autoorganización, adaptabilidad y cooperatividad. “Los paisajes de energía con bolitas de hidrogel” (10 de abril, 2025).

Material a la mochila: Recipientes de diferentes tamaños, esferas de hidrogel y agua.

Una de las actividades más frecuentes en nuestras tareas de investigación, docencia y divulgación consiste en observar cómo las esferas de hidrogel se expanden en el agua. Es un proceso bastante sencillo de preparar, no obstante, el desarrollo es tardado, por lo que contribuye a trabajar la paciencia, ver Video 3 en la lista de reproducción del QR de la página 3. Se puede iniciar observando el crecimiento de una sola bolita, familiarizarse con el comportamiento para posteriormente incrementar la cantidad

de esferas. El material para añadir a la mochila de la complejidad son esferas de hidrogel y recipientes translúcidos de diferentes diámetros. Para montar el experimento necesitaremos colocar una bolita de hidrogel deshidratada y verter agua en el recipiente hasta que la esfera esté sumergida. Una vez hecho esto, solo queda observar y esperar a que crezca. Luego, se puede investigar al respecto y tratar de entender lo que sucede a escalas menores al tamaño de la bolita, así como a escalas equivalentes y mayores conforme pasa el tiempo. Finalmente, podría observarse qué ocurre cuando se utilizan muchas bolitas, registrando el fenómeno con una cámara o un teléfono celular para analizar los patrones de autoorganización, ver figura 4.

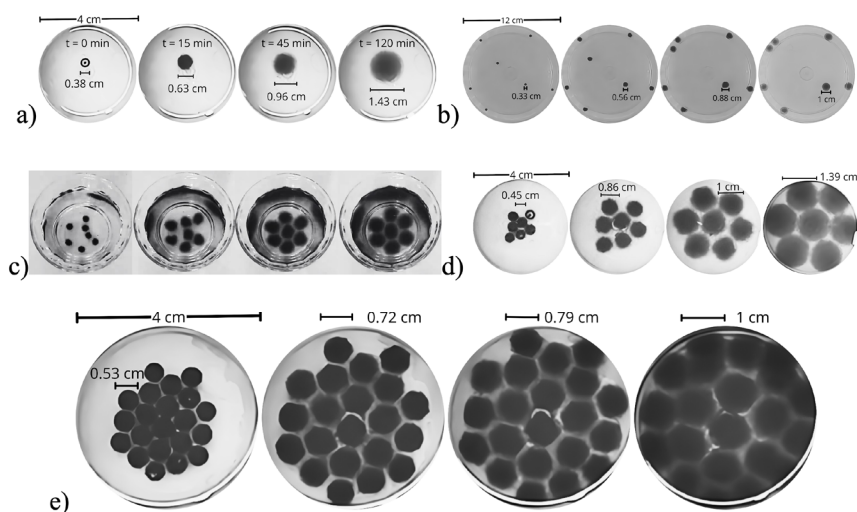


Figura 4: a) Ejemplos del crecimiento de una bolita de manera individual; b) Ejemplos del crecimiento de varias bolitas distribuidas en volúmenes o superficies mucho mayores y menores (esto es sin interacción); c)-e) corresponden a ejemplos de las bolitas de hidrogel creciendo dentro de un vaso de tal manera que al crecer logren estar en contacto (interacción); c) caso en que la superficie es más pequeña que la ocupada por las bolitas de hidrogel al crecer; d) caso en que ocupa justamente el mismo espacio y e) caso con un mayor número de bolitas interactuantes.

Al interactuar las bolitas se empujan unas a otras desplazando su centro de su lugar inicial, produciendo una reconfiguración y un reordenamiento. Grabando la evolución de este proceso con una cámara de video o tomando fotos cada cierto intervalo de tiempo es posible analizar el

fenómeno de reconfiguración y, si las bolitas son suficientes, es posible observar el proceso de *autoorganización* como en el caso de d) de la figura 4, que corresponde a 7 partículas en el fondo de un vaso.

Las partículas de hidrogel tienden comprimirse y almacenar energía (potencial), hasta llegar al grado de cambiar su configuración mediante este otro mecanismo de almacenamiento de energía el cual puede liberarse violentamente, ya sea cambiando su configuración a otra de menor energía dentro o fuera del plano que las contiene. De tal manera que el sistema se *adapta* al volumen disponible del recipiente que los contiene. En este ejemplo podemos ver que el crecimiento de las bolitas de hidrogel no modifica su configuración inicial hasta que las bolitas empiecen a interactuar, esto es durante el proceso inicial, el crecimiento será muy semejante al individual hasta alcanzar el punto en que al menos dos partículas entren en contacto entre ellas, o al menos una de ellas entre en contacto con el recipiente.

Otra posibilidad es que una de ellas esté en contacto con más de una partícula, o una partícula y una pared. Al seguir creciendo podemos darnos cuenta de que estas interacciones producen modificaciones *colectivas* de las configuraciones iniciales hasta llegar a un proceso de *adaptación* que requiere de la compresión de las partículas por no existir espacio disponible entre ellas. Esto último almacena energía debido a su compresión lenta hasta llegar al punto de que ya no sea posible seguir almacenando energía de manera *cooperativa* siendo necesaria una reconfiguración violenta del mismo hasta llegar a otro punto de equilibrio de fuerzas que sostenga otra configuración.

En este ejemplo podemos ver entonces que, dentro de los fenómenos colectivos, se observan procesos de *autoorganización*, procesos de *adaptación* y procesos *cooperativos*. Por lo que tiene sentido el uso de preguntas formativas como: ¿Qué tanto podemos cambiar el diámetro del vaso usando las mismas bolitas? ¿Qué tanto se modifican las interacciones al cambiar por un vaso más grande o más chico? ¿Qué tanto se pueden *adaptar* las bolitas a esos cambios sin que se pierda el fenómeno de *autoorganización*? ¿Qué tanto pueden "*cooperar*" las partículas al perturbar el sistema sin que se pierdan los patrones autoorganizados formados antes de la perturbación? ¿Qué tanto se pueden reorganizar nuevamente para regresar a sus configuraciones iniciales en cada caso?

Este experimento nos invita a reflexionar en lo siguiente: ¿En qué otras experiencias o contextos (sociales o económicos) puedes observar fenómenos colectivos?; ¿Existen también procesos de *autoorganización*?; ¿Existe la *adaptación*?; ¿Existe la *cooperatividad* y/o la *reorganización*?

Otro reto que surge de esta actividad es la graficación del diámetro de las bolitas de hidrogel respecto al tiempo transcurrido y comparar con los resultados obtenidos por otras personas. Un cuestionamiento muy interesante es cómo influye la temperatura en el crecimiento de las esferas de hidrogel. Si una persona que vive en la Ciudad de México hace el experimento ¿obtendrá lo mismo que una persona que vive en Tabasco?

La mochila permite así trasladar conceptos complejos a un nivel accesible y práctico, fomentando la curiosidad, el pensamiento crítico y la autorregulación de los procesos de aprendizaje en los estudiantes fomentando el autoaprendizaje (autodidacta) en los jóvenes estudiantes convirtiéndolos en los directores de su propio proceso de aprendizaje e investigación. Dentro de estas tendencias de aprendizaje se encuentran al menos dos maneras del llamado aprendizaje en línea, el cual puede escolarizarse o no. Debido a ello la importancia de fomentar el pensamiento crítico (autocrítico), reflexivo y honesto, con el objeto de mejorar la actividad, proyecto personal o proyecto de vida, como convertirse en científico, escritor, profesor, entre otros.

Actividad 3: La entropía y otros fenómenos colectivos. “El baile de las moléculas”. (19 de junio, 2025).

Material en la mochila: Aceite, agua, recipientes pequeños.

En esta actividad usaremos un microscopio de juguete para observar diferentes estructuras con una mayor ampliación y particularmente observaremos una muestra de una emulsión de aceite en agua, la cual para las partículas de aceite suspendidas muestra el movimiento browniano (Vázquez, Morales y Huerta, 2019) característico de la presencia y colisión colectiva de las moléculas de agua que las sostiene. Al poder observar partículas del tamaño de algunas decenas de micras, este puede grabarse con nuestros teléfonos celulares y estudiarse usando diferentes programas de cómputo, ver el cuarto video usando el código Qr. Este fenómeno

colectivo se relaciona también el concepto de difusión, ver el quinto video usando el código Qr, observado en los fenómenos irreversibles, en donde la entropía aumenta, cosa que no se puede revertir, como en el caso de la muerte celular y que recientemente se habló dentro de la red (UQROO, 2024). Se refiere a la actividad “El baile de las moléculas” publicada en el libro Analogías y casos límite de la referencia (Huerta, 2020a), así como a los videos cuatro y cinco del código Qr.

Actividad 4: Los fenómenos de criticalidad y autoorganización. “El pop-pop de las palomitas de maíz”. (21 de agosto, 2025).

Material a la mochila: Granos de maíz palomero o bolsas de palomitas de maíz para microondas.

Como hemos observado y mencionado anteriormente, la autoorganización es una de las propiedades emergentes de los sistemas complejos, como en el caso de las poblaciones humanas, de abejas, en parvadas de aves, en el cerebro, entre muchos otros. Sin necesidad de que exista un líder definido que controle a cada uno de los elementos del sistema complejo, logran llegar a una organización óptima para su funcionamiento. Es similar a un trabajo de equipo que pudiera parecer idílico, en el que cada miembro contribuye voluntariamente tomando la iniciativa de apoyar en cierto aspecto. ¿Qué tiene que ver esto con las palomitas de maíz?, ver el sexto video usando el código Qr. Uno de los proyectos de investigación que se desarrollaron con apoyo del laboratorio portable fue la construcción de una analogía entre la pérdida de la autoorganización en el cerebro, lo cual podría estar relacionado con alguna enfermedad, con la sincronización de las explosiones de palomitas de maíz. Grabando audios de palomitas de maíz explotando en un microondas se pueden obtener resultados útiles para investigarse tan profunda o superficialmente como se desee.

Si quieres saber más consulta la referencia (Paredes, 2024) y el sexto video del código Qr.

Actividad 5: La termodinámica en la cocina: agua, gelatinas, termómetros y un calorímetro portable. (9 de octubre, 2025).

Material a la mochila: Grenetina, cuchara, un termómetro y recipiente para calentar.

La cocina de cada hogar es un laboratorio, quizás con medidas de seguridad más reducidas, pero en este espacio se cuenta con recipientes en el que combinan componentes para hacer mezclas, ayudándose con frecuencia del calor con parrillas u hornillas. En este laboratorio es posible observar directamente transiciones de fase, como la evaporación del agua en una olla sobre la estufa o la transición del agua líquida hasta convertirse en un hielo en el refrigerador. Por si fuera poco, muchos de los alimentos que se preparan son materia condensada blanda, una mezcla de estados de agregación de la materia, por lo cual hay demasiadas posibilidades para explorar. En esta actividad se plantea la construcción de un calorímetro portable, con el cual sería posible recopilar datos para observar las transiciones de fase del agua sólido-líquido y de líquido-vapor.

También se hablará de los procesos *reversibles* e *irreversibles*, siendo la transición de la gelatina un proceso reversible, aunque no ocurre lo mismo, por ejemplo, al preparar un té, por los procesos difusivos.

Si quieres saber más, puedes consultar el séptimo video de las Jornadas Nacionales de Física de 2024 en la lista de reproducción que se muestra escaneando el código Qr del inicio, así como la publicación (Huerta, 2020b).

Actividad 6: Las máquinas térmicas. “El pop-pop de un barquito de vapor”. (11 de diciembre, 2025)

Finalmente se refiere a la actividad descrita en el Libro de ecopedagogía (Kolteniuk, Gálvez y Huerta, 2023, 131-154), que hemos desarrollado y aplicado en diferentes talleres y ferias científicas.

Conclusiones y reflexiones finales.

La enseñanza de la ciencia a través de enfoques basados en sistemas complejos y fenómenos colectivos permite una comprensión más profunda de la realidad que nos rodea, brindándonos luz acerca de valores que surgen naturalmente en las sociedades. La propuesta de la *Mochila de la Complejidad* representa una alternativa innovadora para acercar estos conceptos a los estudiantes mediante experiencias prácticas y accesibles. Al integrar experimentos portables en el aula y en distintos entornos educativos, se fomenta el aprendizaje significativo, la curiosidad

y el pensamiento interdisciplinario.

Además, este enfoque promueve la conexión entre la ciencia y los valores humanos y sociales, alineándose con los principios educativos de la Universidad Veracruzana y con modelos educativos como la Nueva Escuela y la tendencia STEAM. La capacidad de reconocer patrones en la naturaleza y extrapolarlos a diversas disciplinas fortalece el pensamiento crítico y creativo, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos del mundo actual con una visión holística y sistémica.

El uso de modelos y analogías facilita la apropiación del conocimiento y refuerza la idea de que la ciencia no solo es una herramienta para describir el mundo, sino también para experimentarlo y transformarlo. Así, el estudio de la complejidad no solo amplía nuestras fronteras del conocimiento, sino que también abre la puerta a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, adaptadas a los desafíos de nuestra sociedad.

La presentación de los resultados de la implementación de estas actividades requeriría al menos otro capítulo completo, sin embargo, esperamos que el planteamiento de estas propuestas, así como el material digital y las referencias proporcionadas, sea utilizado por más docentes y estudiantes en contextos y necesidades diversas. Cumpliéndose que, al adaptar las actividades a las necesidades particulares, cualquiera pueda reapropiarse de los conceptos de *autoorganización*, *adaptabilidad* y *cooperatividad* al experimentar nuestros entornos con un laboratorio de complejidad en nuestra mochila.

Referencias

Benet, L. (2012, diciembre 31). Caos determinista, con lápiz y papel. Academia de Ciencias de Morelos, A.C. Recuperado Febrero 1, 2025, de <https://www.acmor.org/perfiles/dr-luis-benet-fern-ndez>

Benet, L. (2013). Descubriendo anillos. In La Ciencia desde Morelos para el Mundo. Tomo III Química, Física y Matemáticas (pp. 111-113). Enrique Galindo, et al. https://web.siiia.unam.mx/siia-publico/v/include/modulo_productos/libros.php?id=163853

Carmona, G. (2007). Termodinámica clásica. UNAM, Facultad de Ciencias.

Catalá Rodes, R. M., García Franco, A., y Chamizo, J. A. (2024, septiembre). Ciencias, Tecnologías y Sociedades. La Nueva Escuela Mexicana. Educación Química, 35(Especial), 124-146. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2024.4.88942e>

Cruz, J., Zermeño, D., y Huerta, A. (2025). Experiencias con el desarrollo de un calorímetro portable de bajo costo como parte de la metodología del aprendizaje por competencias basado en el método de investigación científica para un desarrollo educativo, cultural y tecnológico de las regiones de nuestro estado. En J. Arcos, J. Rodríguez, y A. Juárez (Coords). Educación, Ciencia y Cultura en espacios contemporáneo. Retos y perspectivas en el siglo XXI.

Huerta, A. (2020a). El baile de las moléculas. En J. Flores, K. Volke, O. Miramontes, y S. Sanchez (Eds.), Analogías y conexiones en la Física (1ra ed., pp. 211-218). Copit-Arxives. Recuperado de <https://copitarxiv.es/fisica.unam.mx/TS0020ES/TS0020ES.html>

Huerta, A. (2020b, febrero 2). Termodinámica en la Cocina. Obtenido de El Jarocho Cuántico. Suplemento Científico de la Jornada Veracruz. Recuperado de <https://www.uv.mx/ffia/files/2022/08/JarochoCuanticoFeb20.pdf>

Huerta, A., Hernández, G., y Sampieri, R. (2023). Una Propuesta de Estrategias Ecopedagógicas para Incluir en las Actividades del Laboratorio de Materiales Blandos 'Portable'. En G. Hernández, J. L. Pérez, & A. Simbaqueba (Coords). Ecopedagogía. Educación relacional en el ser y el hacer complejos (pp. 177-198). México: Editorial académica, Plaza y Valdés. Recuperado de www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2024/01/Ecopedagogia-Educacion-relacional-en-el-ser-y-el-hacer-complejos.pdf

Huerta, A., Hernández, G., García, A., Silva, L. (2025), El Laboratorio de materiales blandos como una estrategia de aprendizaje e inclusión DIDAC, 86, Jul-Dic: Hacia la inclusión y equidad educativa: prácticas y experiencias de innovación y transformación Recuperado de https://doi.org/10.48102/didac.2025..86_JUL-DIC.284

Kolteniuk, M., Gálvez, M., y Huerta, A. (2023). El barquito de vapor “pop-pop” como una estrategia ecopedagógica en las actividades del laboratorio de materiales blandos ‘portable’. En En G. Hernández, J. L. Pérez, & A. Simbaqueba (Coords). Ecopedagogía. Educación relacional en el ser y el hacer complejos (pp. 131-154). México: Editorial académica, Plaza y Valdés. Recuperado de www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2024/01/Ecopedagogia-Educacion-relacional-en-el-ser-y-el-hacer-complejos.pdf

Leyva Rayón, E. (2019, 15 de febrero). Econofísica. Blog UDLAP. Recuperado de <https://blog.udlap.mx/blog/2019/02/15/econofisica/>

Paredes, M. (2024). Analogía entre la intermitencia de explosiones de palomitas de maíz con las avalanchas cerebrales en la región crítica. (Tesis de Licenciatura, Dir. Dr. A. Huerta; Codir. Dra. L. López, Facultad de Física, Universidad Veracruzana, México).

Peralta, C. (2019, 18 de febrero). CIENCIA “Sábados en la Ciencia” retoma actividades el 23 de febrero. Prensa UV. Recuperado enero 30, 2025, de <https://www.uv.mx/prensa/ciencia/sabados-en-la-ciencia-retoma-actividades-el-23-de-febrero/>

Rodríguez, M. (2018). Modelos de Influencia Social con Repulsión y Tensión Superficial. (Dir. M. en C. A. Rodillo, Facultad de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México, México). Recuperado de <https://tesiumamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2018/febrero/0770138/0770138.pdf>

Sociedad Mexicana de Física. (2025, 23 de enero). Jornadas Nacionales de Física 2025 Convocatoria. jnf-2025-convocatoria. Recuperado enero 30, 2025, de <https://smf.mx/jnf-2025-convocatoria/>

Telescopio espacial James Webb. (s.f.). Wikipedia. Recuperado February 11, 2025, de https://es.wikipedia.org/wiki/Telescopio_espacial_James_Webb

Universidad Veracruzana. (1999). Nuevo Modelo Educativo - Guía metodológica para el diseño de planes y programas de estudio. Universidad Veracruzana. Recuperado January 30, 2025, de <https://www.>

uv.mx/dgdaie/guia-diseno/pee-indicaciones/

Universidad Veracruzana. (2020, 3 de septiembre). Conacyt reconoce trabajo de divulgación científica de académico y alumno UV. Universo Sistema de noticias de la Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/prensa/ciencia/conacyt-reconoce-trabajo-de-divulgacion-cientifica-de-academico-y-alumno-uv/>

UQROO. (2024, 13 de noviembre). Departamento de Humanidades y Antropología celebra la vida a través de la muerte A través de actividades multidisciplinarias, estudiantes, académicos y miembros de la comunidad reflexionan sobre el significado cultural de la muerte. UQROO SALA DE PRENSA. <https://saladeprensa.uqroo.mx/noticias/6066/>

Urieta, V. (2023). Estudio de la dimensión fractal de un modelo DLA de cristales ramificados producidos fuera de equilibrio (Tesis de Licenciatura Dir. Dr. A. Huerta, Facultad de Física, Universidad Veracruzana, México).

Vázquez, G., Morales, G., y Huerta, A. (2019). Una danza azarosa. La Ciencia y el Hombre, XXXII(3), 28-33.

Yañez, G. Y., y López, R. (2020, 10 21). #InformaciónConCiencia Laboratorio de Materiales Blandos "Portable". Oliva Noticias. https://www.olivanoticias.com/de_interes/141333/informacionconciencia_laboratori

CAPÍTULO V

Teorías implícitas de futuros docentes sobre el posicionamiento argumentativo en artículos científicos

Moisés Damián Perales Escudero

Ana Bertha Jiménez Castro

Hilario Chi Canul

Resumen

Es escasa la investigación sobre el pensamiento del profesorado de español respecto de la argumentación en el artículo científico, un área crítica de la literacidad académico-disciplinar. Con un enfoque cuantitativo, perseguimos reportar la construcción y validación de un instrumento nuevo, la Escala de Teorías Implícitas del Posicionamiento (ETIP), describir las teorías implícitas sobre el posicionamiento argumentativo de un grupo de futuros docentes de español y las relaciones de éstas con el género y etapa formativa de los participantes. Usando un modelo metadiscursivo y procedimientos establecidos de construcción de escalas de teorías implícitas, encontramos dos teorías implícitas. La teoría implícita de presencia valora la inclusión de marcas de primera persona para realizar diversas funciones relativas a la construcción del conocimiento propio. La teoría implícita de afecto-evidencialidad valora la inclusión de marcas actitudinales, atenuadores e intensificadores para varias funciones argumentativas relativas al conocimiento propio y ajeno. La mayoría de los participantes no se adhiere a ninguna de ellas, pero la segunda es menos rechazada. No encontramos relaciones con el género ni la etapa formativa. Discutimos la necesidad de elevar la conciencia sobre el posicionamiento y el pensamiento acerca de este para contribuir a una enseñanza más crítica, reflexiva e intersubjetiva de la literacidad académico-disciplinar. Debe investigarse la relación entre estas teorías implícitas y la lectura y escritura del posicionamiento.

Palabras clave: Argumentación, discurso científico, docentes de español, posicionamiento argumentativo, teorías implícitas.

Implicit Theories of Trainee Teachers about Argumentative Stance in Research Articles

Abstract

There is little research on the thinking of Spanish language teachers regarding argumentative stance in scientific papers, a critical area of academic and disciplinary literacy. Based on a quantitative approach, this article aims to report the design and validation of a new instrument, Scale of Stance Implicit Theories (SSIT), to describe the implicit theories of a group of Mexican trainee teachers of Spanish and their relationships with participants' gender and year of studies. By using a metadiscursive model and established implicit theory questionnaire procedures, two implicit theories were found. The Presence Implicit Theory values the inclusion of first-person markers to perform functions related to knowledge construction. The Affect-Evidentiality Implicit Theory values the inclusion of attitudinal markers, hedges, and boosters to perform functions related to self and others' knowledge. Most participants do not adhere to either, but the latter is less rejected. No relationships with gender or year of studies were found. We discuss the need to raise awareness of stance and ideas about it to contribute to a more critical, reflective, and intersubjective teaching of academic and disciplinary literacy. The relationship between these implicit theories and the reading and writing of stance should be addressed by future studies.

Keywords: Argumentation, stance, implicit theories, scientific discourse, Spanish language teachers

Introducción

El objetivo de este trabajo es describir las teorías implícitas (TI) sobre el posicionamiento argumentativo en artículos de investigación científica (AIC) de un grupo de futuros docentes de español mexicanos en relación con su género y etapa formativa a través de la validación de la Escala de Teorías Implícitas sobre el Posicionamiento (ETIP). Este objetivo se enmarca en el interés por la escritura de géneros académico-científicos y en la constatación de áreas de oportunidad importantes entre estudiantes y docentes. Ello ha sido señalado por investigaciones de corte discursivo (León Baro, 2020), o psicológico (Zanotto González y Gaeta González,

2025), pero son escasos los estudios que investiguen explícitamente las creencias o teorías implícitas sobre aspectos lingüístico-discursivos de la argumentación. Explorar estos temas desde la investigación educativa es necesario de cara al acento que pone la Nueva Escuela Mexicana sobre la argumentación (Secretaría de Educación Pública, 2024).

Dentro del interés general por la descripción del español académico-científico escrito, una línea de investigación que cobra cada vez más fuerza tiene que ver con la descripción de dimensiones que no se refieren propiamente al contenido proposicional ni a la organización esquemática del discurso, sino a la presencia más o menos explícita o implícita en él de su(s) autor(es) y lector(es) con fines argumentativos. Este fenómeno ha sido abordado desde varias perspectivas, como el Inglés para Fines Académicos (IFA), la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y los estudios del discurso en general (Sánchez-Jiménez y Meza, 2022). Se han propuesto diversos constructos para abordar esta dimensión discursiva, tales como voz, posicionamiento, dialogicidad, o compromiso (Bolívar et al., 2018; Sánchez-Jiménez y Meza, 2022). Todos ellos adquieren matices semánticos y metodológicos distintos según la escuela desde la cual se construyan y también según los autores individuales al interior de cada escuela. Sin embargo, tres aspectos comunes y centrales en todas ellas son la subjetividad, la evaluación y la interacción (Bolívar, 2021). Desde el posicionamiento, se han descrito en todo o en parte géneros como el trabajo de fin de grado (TFG, Álvarez y Romero, 2022; Cañada y Bach, 2022) y el artículo de investigación científica (AIC, Beke, 2005; Meza y Nascimento, 2018) en diversas disciplinas.

Al respecto, una pauta consistente en los estudios LSF del español académico-científico mexicano es que se tiende a privilegiar un estilo impersonal, basado en aseveraciones categóricas (sin marcas discursivas de argumentación), con escasa presencia explícita del autor o de su involucramiento y apertura hacia otras perspectivas y lectores (Perales-Escudero, 2018; Fabela, 2023; Valerdi, 2021; Zamudio, 2017, 2020). Desde la perspectiva del posicionamiento argumentativo, que definimos como la expresión escrita con fines persuasivos de la persona autoral y de sus evaluaciones y las ajenas sobre el conocimiento y sobre quienes lo producen (Bolívar et al., 2010, 2018; Hyland y Jiang, 2016; Wharton, 2012), los autores mexicanos estudiantes y profesionales en diversas disciplinas y géneros expresan en escasa medida su posicionamiento

mediante marcas evaluativas. Empero, tienden a desestimar tanto la cautela sobre el estatus del conocimiento como la primera persona y la promoción explícita del conocimiento propio o el rechazo del ajeno, dando como resultado un discurso relativamente monológico y poco abierto al disenso (Perales-Escudero, 2018; Fabela, 2023; Valerdi, 2021; Zamudio, 2017, 2020). Se trata, por supuesto, de tendencias no absolutas. Este tipo de discurso parece corresponder a la prescripción de que el español académico debe ser “informativo, transparente, sin marcas de subjetividad, polifonía o argumentación” (García, 2008, p. 10). En otras variantes nacionales del español académico, esta prescripción parece contar con menos adhesión como lo indican estudios realizados en varias disciplinas y en otros contextos (Meza, 2015, 2017; Navarro, 2014; Navarro et al., 2022).

Perales-Escudero (2018) ha propuesto que estas características del español mexicano pueden deberse a una preferencia cultural por una retórica de la justificación antes que por una retórica de la persuasión. La primera se construye con base en la solidez metodológica y la contundencia de los datos. La segunda, mediante dispositivos argumentativos que apelan directamente a lectores que necesitan ser convencidos (Jiménez-Aleixandre y Erdurán, 2008). También podrían deberse a una enseñanza y una valoración escasas de la argumentación académica en contextos universitarios latinoamericanos de formación de profesores de lenguas (Edlund y Cuesta-Medina, 2019).

Destaca, sin embargo, la ausencia en español de perspectivas de segundo orden, centradas no en la realización lingüística del posicionamiento argumentativo en textos concretos sino en el pensamiento de los actores educativos al respecto. Tal perspectiva es importante para fines pedagógicos. En particular, se sabe que, en el profesorado, el conocimiento formal no necesariamente suplanta al conocimiento cotidiano recibido del aprendizaje de la observación o la doxa social, sino que ambos se combinan de formas complejas y poco conscientes (Marrero, 2009). Así, arrojar luz sobre el pensamiento informal del profesorado de español en formación puede permitir procesos formativos más intersubjetivos, reflexivos y críticos, quizás conducentes a una enseñanza más efectiva de la escritura argumentativa en su futuro ejercicio.

En contraste con el español, algunos escasos estudios en lengua inglesa

se han enfocado en el pensamiento estudiantil sobre el posicionamiento argumentativo, si bien de manera aún incipiente. Con base en el constructo LSF del compromiso, pero utilizando una definición IFA del posicionamiento (Wharton, 2012), Chang (2016) investigó las concepciones sobre dos tipos de posicionamiento, asertivo y tentativo, entre estudiantes taiwaneses de doctorado. En general, sus concepciones fueron superficiales y tendieron a favorecer el posicionamiento asertivo. El posicionamiento tentativo tendió a ser desestimado como subjetivo, poco certero o poco profesional, reflejando las dificultades estudiantiles para combinar y calibrar la certidumbre y la duda.

Zhang y Zhang (2022) investigaron cuantitativamente mediante el cuestionario *Perceptions of Authorial Stance Questionnaire* (PASQ) las percepciones sobre el posicionamiento de estudiantes universitarios de pregrado chinos utilizando los mismos constructos de Chang (2016), así como el impacto de las percepciones sobre su escritura en inglés. Las percepciones sobre la asertividad, o contracción dialógica, se correlacionaron con un posicionamiento asertivo, pero las ideas sobre la cautela, o expansión dialógica, no mostraron relación con un posicionamiento tentativo. Los autores atribuyen los resultados a falta de comprensión sobre la expansión dialógica y los recursos lingüísticos para textualizarla.

Perales-Escudero, Correa y Vega (2021) investigaron de manera cualitativa las ideologías lingüísticas de futuros docentes de inglés mexicanos acerca de marcas de posicionamiento en AIC en español. Encontraron que un amplio número valoró negativamente la inclusión de marcas subjetivas, evaluativas y dialógicas como sesgadas e impropias de una publicación científica. Otro grupo igualmente amplio las valoró positivamente como apropiadas para un estilo científico profesional y, en menor medida, para la construcción crítica y persuasiva del conocimiento científico.

Perales-Escudero, Sandoval-Cruz y Bañales (2023) abordaron las concepciones e ideologías de futuros docentes de inglés sobre el posicionamiento en artículos de su campo de estudio en inglés usando el esquema de Hyland y Jiang (2016). Hallaron escasa conciencia sobre las funciones argumentativas del posicionamiento en general, así como concepciones negativas sobre el uso de formas personales y, en menor medida, sobre marcas evaluativas. Los estudiantes percibieron las

funciones argumentativas de estas marcas, pero algunos rechazaron la argumentación misma como impropia de la prosa científica, aunque otros las aceptaron, particularmente si se expresaban mediante marcas evaluativas, pero no primera persona. Fue escasa la presencia de conciencia metaideológica sobre las diferencias entre el español y el inglés académicos con respecto al uso y aceptación del posicionamiento. Asimismo, la presencia de la subjetividad autoral (p.ej. "yo") llevó a valoraciones negativas de las fuentes leídas. La falta de conciencia sobre el papel del posicionamiento pareció incidir en la capacidad de identificar múltiples perspectivas.

Estos estudios presentan ciertas debilidades. Por ejemplo, Zhang y Zhang (2022) carece de una definición del constructo de percepciones y reconoce que los estudiantes podrían no haber comprendido el concepto de posicionamiento tentativo ("tentative stance") presentado en su cuestionario. Chang (2016) utilizó el constructo de concepciones sin atender a su enraizamiento sociocultural (Hajar, 2020). Ambos estudios parecen adolecer de cierta inconsistencia teórico-metodológica en su adopción de una definición IFA del posicionamiento, distinta de la definición y la metodología LSF (Martin y White, 2005), al mismo tiempo que lo operacionalizan con constructos LSF. Asimismo, no queda claro si su categoría de posicionamiento asertivo incluye tanto las aseveraciones categóricas (sin marcas argumentativas) como aquellas que contienen marcas de argumentación en contra o de respaldo amplificado de otras posturas o de la propia. Finalmente, su contexto cultural es distinto del mexicano. A la luz de las aristas culturales del posicionamiento argumentativo (Moreno, 2021; Sánchez-Jiménez, 2022) se justifica su exploración con instrumentos contextualizados socioculturalmente.

En español, no se ha producido un instrumento cuantitativo que permita, en el futuro, examinar correlaciones entre las ideas sobre el posicionamiento y su textualización en escritos concretos. Asimismo, las investigaciones en español centradas en las ideas sobre el posicionamiento no se han dirigido a profesores de esta lengua en ejercicio o en formación. Ello a pesar del preeminente papel del profesorado de español en la formación de actitudes y competencias en lengua escrita, por lo que resulta sumamente relevante investigar su pensamiento, en este caso en el nivel previo al ejercicio profesional.

Tampoco se han investigado posibles relaciones entre el pensamiento de los profesores y su género o nivel académico. Es sabido que, en algunos grupos sociales, el género se relaciona con la expresión del posicionamiento (Robson et al., 2002; Bacang et al., 2019). Asimismo, Navarro y Mora-Aguirre (2019) encontraron que las TIs sobre la escritura varían con las etapas formativas de estudiantes universitarios, pero no se sabe si esto es cierto para las TIs sobre el posicionamiento argumentativo. Para atender estas lagunas en el conocimiento, reportamos la construcción y validación del instrumento ETIP con un grupo de futuros docentes de español (estudiantes de una licenciatura) y las relaciones entre las teorías implícitas encontradas, el género y la etapa formativa de los participantes. Atendemos las siguientes preguntas de investigación.

- 1) ¿Qué teorías implícitas sobre la propiedad de varias funciones del posicionamiento sostienen los participantes?
- 2) ¿Cómo se distribuyen estas teorías implícitas entre los participantes?
- 3) ¿Se relacionan las teorías implícitas con el género y la etapa formativa de los participantes?

Marco teórico

Las teorías implícitas

El constructo de teorías implícitas de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) ha guiado investigaciones del pensamiento docente; presenta varias ventajas sobre otros conceptos similares (Jiménez y Correa, 2002). Entre ellas, se encuentran su enraizamiento en la experiencia sociocultural contextualizada, su aplicación pragmático-situacional y su reconocimiento de que, en el profesorado, las TIs se alimentan tanto de conocimiento teórico formal como de conocimiento cotidiano (Marrero, 2009). El primero no necesariamente llega a reemplazar al segundo dada la aplicación de las TIs a la resolución de problemas prácticos cotidianos (Rodrigo, 1997).

Así, las TIs constituyen un constructo multifacético que, con base en varios autores (Pozo et al., 2006; Rodrigo, 1997; Rodrigo y Correa, 2001; Rodríguez y González, 1995) hemos definido como "conjuntos de

representaciones implícitas tanto personales como sociales sobre algún aspecto de la realidad; son de difícil acceso a la conciencia, tienen un carácter atribucional y una funcionalidad pragmático-situacional" (Perales-Escudero, Correa y Vega, 2021, p. 22). Es decir, las TIs orientan la acción de los individuos para navegar su mundo social y resolver problemas, pero no se trata de un conocimiento consciente ni teórico formal, aunque, en el profesorado, suele incluir elementos teóricos reelaborados de acuerdo con la experiencia propia (Marrero, 2009). La naturaleza sociocultural de las TIs se explica porque diversos grupos sociales proporcionan el sustrato cultural para la síntesis de las TIs al exponer a los individuos a prácticas, formatos de interacción y discursos diversos sobre el aspecto focalizado (Rodrigo, 1997; Rodrigo y Correa, 2001; Jiménez y Correa, 2002), en este caso el posicionamiento argumentativo. Así, las TIs del profesorado en ejercicio o en formación pueden variar de una escuela a otra, inclusive en el mismo nivel educativo, en función de la cultura de cada centro escolar y del aprendizaje de la observación (Jiménez, 2009; Marrero, 2009). Las TIs docentes también se producen a partir del pensamiento de la sociedad sobre diferentes aspectos de la educación (Rodríguez, 2000-2001), el cual, para nosotros, incluye la escritura, es decir, ideas sobre el conocimiento científico y como presentarlo por escrito, particularmente en la universidad.

El constructo de TIs se ha usado para investigar un área relacionada con el lenguaje, la lectura (Makuc, 2008, Makuc y Larrañaga, 2015; Errázuriz et al., 2020). Tiene sentido aplicarlo también al pensamiento sobre aspectos de la escritura, como el posicionamiento, ya que sobre este circulan diversas ideas y prácticas en los contextos escolares, enraizadas en tradiciones argumentativas diversas. Como afirma Rodríguez (2000-2001), el pensamiento social sobre la educación, en este caso las ideas sobre la escritura científica profesional, es una de las fuentes de las TIs. Por ejemplo, Perales-Escudero, Sandoval-Cruz y Bañales (2023) encuentran que profesores de inglés en formación experimentan la proscripción del posicionamiento en sus materias de redacción en español e inglés, pero algunos la resisten porque, a partir de sus prácticas lectoras, perciben que las marcas de posicionamiento son valoradas en inglés.

El posicionamiento argumentativo

Partimos del principio de la argumentación radical de Ducrot (1984).

Este sostiene que todo uso de la lengua es argumentativo porque de manera inherente busca orientar al oyente/lector hacia las posturas del hablante/escritor, aún si no se presentan “argumentos” en el sentido de proposiciones que sustentan una tesis. Centrarse en el posicionamiento argumentativo como se definió líneas arriba implica reconocer el papel de las marcas lingüísticas de subjetividad y persuasión en la construcción discursiva del conocimiento. Es decir, examinar y valorar la función epistémica y dialógica de la subjetividad textualizada y de la agentividad de los sujetos en la producción y comunicación del conocimiento, todo ello en el discurso. Con Meza (2017) asumimos que el AIC es un género argumentativo-persuasivo a pesar de ideas contrarias al respecto.

Con algunas modificaciones, adoptamos el modelo de posicionamiento de Hyland y Jiang (2016). Éste parcela el posicionamiento en tres áreas: presencia, afecto (antes llamado “actitud”) y evidencialidad. La presencia remite a la inclusión explícita de la persona autoral en pronombre y posesivos de primera o segunda persona o referencias al o a los autores del tipo “el autor de este trabajo”. El afecto se refiere a la expresión de reacciones emocionales (“un resultado **sorprendente**”) y actitudes (“métodos **rigurosos**”). La evidencialidad incluye los recursos para calibrar el grado de compromiso del autor con las proposiciones propias o ajenas (“el autor **comprueba**”). Estas diversas marcas sirven a funciones dialógico-argumentativas como la mayor o menor apertura al disenso (Mur-Dueñas, 2011), la cautela y protección del autor frente a posibles críticas (Sánchez-Jiménez, 2022), la autopromoción y la (des)cortesía hacia otros autores (Sánchez-Jiménez, 2022). Los recursos lingüísticos que expresan cautela, apertura al disenso o protección reciben el nombre de atenuadores o mitigadores (“hedges”, Hyland, 1998; Mendiluce y Hernández, 2005; Beke, 2005). Los elementos que refuerzan el compromiso autoral con las proposiciones, incrementando la certidumbre y reduciendo la negociabilidad del conocimiento reciben el nombre de intensificadores o enfatizadores (“boosters”; Hyland, 2005, Mendiluce y Hernández, 2005; Beke, 2005). Entre los atenuadores se cuentan verbos modales (“podría”, Beke, 2005), adverbios de posibilidad (“posible”, Beke, 2005) verbos epistémicos de decir (“sugerir”, Stagnaro, 2012). Entre los intensificadores, adverbios como “claramente,” “ciertamente”, verbos epistémicos como “mostrar”, “demostrar”, “comprobar,” verbos modales de obligación como “deber” y adjetivos como “necesario” (Beke y Bolívar, 2009; Stagnaro, 2014; Navarro et al., 2022)

Una modificación al esquema de Hyland y Jiang (2016) radica en la inclusión de lo que denominamos “posicionamiento interautororal reportado”. Coincidimos con Bolívar et al. (2018) en que el posicionamiento argumentativo implica el manejo del discurso ajeno. Como hemos mostrado en otras publicaciones (Perales-Escudero y Sandoval, 2016), los autores pueden elegir textualizar no solo el posicionamiento propio, sino también el de algunos autores hacia otros. Ello de forma despersonalizada, refiriéndose a escuelas de pensamiento (ejemplo 1), o de forma personalizada, refiriéndose a autores específicos (ejemplo 2). Ambos ejemplos de uso real en AICs fueron previamente publicados en Perales-Escudero y Sandoval (2016).

1) Ha comenzado a desarrollarse una corriente crítica, que cuestiona el papel del turismo como instrumento de desarrollo económico.

2) Denis y Denis (1994) desestiman la relación entre concentración de la propiedad y desempeño financiero.

Los autores pueden usar el posicionamiento interautororal reportado para entretener las perspectivas de otros y lanzar, a partir de ellas, su propia perspectiva. Ello se corresponde con la estrategia de posicionamiento identificada por Meza (2017): “criticar investigaciones ajenas o un aspecto de ellas con referencia a otros autores.” El segundo ajuste al modelo de Hyland y Jiang (2016) es que, para redactar los ítems de la ETIP, nos servimos del inventario de estrategias de posicionamiento de Meza (2017), incluyendo únicamente aquellas compatibles con el modelo base y que fueron validadas por expertos y resultaron comprensibles para los estudiantes. Este aspecto de comprensibilidad requirió la reelaboración y simplificación para una muestra de licenciatura (pregrado) con escasa enculturación disciplinar, como se detalla en el siguiente apartado.

Métodos

El estudio se llevó a cabo en una universidad pública pequeña ubicada en la frontera sur de México. Los participantes fueron 80 estudiantes de una licenciatura que forma profesores de español (N=96), 29 de género masculino, 51 de género femenino. No se presentaron valores perdidos. 44 se encontraban en la primera mitad de sus estudios (años 1 y 2) y 36 en la segunda (años 3 y 4). La muestra representa el 83.3%

de la población. Se pretendía una muestra censal, pero 16 estudiantes no fueron localizados, declinaron participar o fueron descartados por haber participado en las entrevistas iniciales. El currículum del programa no incluye análisis del discurso. La enseñanza de redacción académica es tradicional, centrada en la ortografía, la gramática y la enseñanza de modelos rígidos de géneros como el ensayo.

Construcción y validación de la ETIP

Seguimos el procedimiento de Prat y Doval (2005) para elaborar y validar la ETIP. Requiere de 3 jueces expertos y un mínimo de 2 respondientes por ítem, superado por la muestra. Consta de cinco fases, a la cual añadimos una fase adicional, "Modificación de los ítems con base en su comprensibilidad." Se describen líneas abajo. Las etapas 1 a 5 se llevaron a cabo en conjunto con otro proyecto paralelo enfocado en las TIs sobre el posicionamiento de profesores de inglés cuyos resultados se reportan en Perales-Escudero, Garduño y Portillo (2023). La etapa 6 es exclusiva de este estudio y produjo los resultados aquí reportados. Los resultados relativos a la asociación entre TIs y variables demográficas son igualmente exclusivos del presente trabajo.

Delimitación de los objetivos de la escala

El objetivo de la ETIP es conocer las TIs de los participantes sobre la propiedad de la inclusión de marcas de presencia, afecto y evidencialidad para textualizar varias funciones en el AIC, tales como plantear objetivos, hipótesis, resultados y conclusiones (presencia), manifestar actitudes y emociones hacia el trabajo propio y ajeno (afecto), criticar/ensalza el trabajo propio y ajeno (afecto), expresar el posicionamiento interautorial reportado (afecto), expresar convicción sobre resultados propios y ajenos (evidencialidad) y expresar reservas sobre los hallazgos propios y ajenos (evidencialidad). Inicialmente, nos planteamos incluir, además de las funciones, sus finalidades (p.ej. incluir al lector, mostrar deferencia). Sin embargo, las entrevistas preliminares (ver etapa 2) nos revelaron que ello era excesivamente confuso para los participantes, posiblemente debido a la falta de enseñanza explícita sobre el discurso en general y el posicionamiento en particular, y la escasa lectura de AICs.

Elaboración de los ítems y configuración del instrumento de medida

Elaboramos 25 ítems con base en Hyland y Jiang (2016) y Meza (2017), además de una primera ronda de entrevistas con 5 estudiantes. Estas entrevistas fueron importantes para incluir las perspectivas socioculturalmente situadas de los participantes. Constatamos que no hay enseñanza explícita sobre el posicionamiento argumentativo más allá de proscripciones de la primera persona. Por ello, consideramos un número limitado de funciones del posicionamiento en el AIC. Además, decidimos acompañar cada ítem de una oración ejemplificadora que incluía marcas de posicionamiento en negritas con el fin de evitar la incompreensión (Zhang y Zhang, 2022). Las opciones Likert siguen un sistema de 7 puntos, de 0=completamente inapropiado, hasta 7=completamente apropiado. 4 es el punto neutral. Cada ítem consta de un enunciado y un ejemplo de uso. Los enunciados son del tipo "en los artículos científicos, es apropiado que los autores..." El predicado de cada oración expresa alguna de las funciones listadas arriba, p.ej. "... critiquen el trabajo propio, haciendo autocrítica de sus métodos o resultados".

Elegimos construir ejemplos sobre un tema no disciplinar debido a la amplia presencia de estudiantes de nuevo ingreso, además de que es común usar temas no disciplinares en este tipo de investigación (Chang, 2016). Mediante las entrevistas, seleccionamos el tema de los orígenes del virus de Covid-19 ya que resultó interesante para los estudiantes. Los ejemplos fueron construidos por nosotros a partir de las funciones de posicionamiento, las lecturas del primer autor sobre el tema y los hallazgos sobre marcas de posicionamiento comunes en el AIC y el TG en español.

Selección teórica de los ítems

Clasificamos los ítems según las tres dimensiones del modelo. Fueron remitidos a tres expertos, quienes calificaron su claridad, relevancia y pertinencia para cada subescala. Solo los 19 ítems con una puntuación >.07 fueron conservados (Wynd et al., 2003).

Modificación de los ítems con base en su comprensibilidad

Para asegurar la comprensibilidad de los ítems en vista de la escasa conciencia sobre el posicionamiento entre la población, llevamos a cabo entrevistas cognitivas preprueba (Bowen et al., 2004). Consistieron en solicitar a miembros de la población leer los ítems, explicar su significado, pedir que eligieran la opción Likert que creyeran adecuada y justificar su elección, siempre explorando posibles incomprensiones o confusiones mediante preguntas ad hoc y la identificación de pausas o vacilaciones. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas usando análisis cualitativo del contenido (Hsieh y Shannon, 2005). Dado que la población meta es muy pequeña, entrevistamos a 10 estudiantes de una licenciatura en enseñanza inglés de la misma universidad que llevan las mismas materias de redacción en español. Como resultado, reescribimos algunos ítems y ejemplos para hacerlos comprensibles puesto que los participantes experimentaban confusión frente a palabras como “cautela,” “evidenciar” y “tentativo”.

Selección empírica de los ítems

Después de asegurar el permiso de las autoridades universitarias, contactamos a docentes y acudimos a las aulas con fotocopias de la escala que fueron entregadas a los alumnos que aceptaron participar voluntariamente. Cada copia fue acompañada de una carta de consentimiento informado que explicaba los fines del estudio y garantizaba la participación voluntaria y el completo anonimato del respondiente. Incluimos preguntas para recabar variables demográficas (género, etapa formativa).

Evaluación de las propiedades psicométricas

Analizamos la validez y fiabilidad de cada subescala mediante las pruebas análisis de componentes principales (ACP) y alfa de Cronbach con rotación Varimax mediante SPSS v. 26. Previo a ello verificamos la aplicabilidad del ACP mediante las pruebas Keiser-Meyer-Olkin (KMO), la prueba de esfericidad de Bartlett e inspección de la multicolinealidad con análisis de correlaciones (Shrestha, 2021). El ACP es el método estadístico recomendado para la reducción de dimensiones en la investigación de TIs (Jiménez y Correa, 2002). Seguimos las recomendaciones de Jiménez y

Correa (2002) para llegar a subescalas refinadas a través de la realización de ACPs sucesivos, eliminando ítems con cargas dobles ($>.3$) en más de un componente o bajas ($<.3$) en todos.

TIs, género y etapa formativa

Los puntajes obtenidos por los participantes en cada subescala resultante fueron usados para clasificarlos según sus TIs. Se consideró que aquellos escogieron mayormente ítems que señalaban acuerdo con una proposición dentro de una escala (es decir, que escogieron los valores del 5 al 7) sostenían la TI en cuestión. Se calcularon nuevas variables mediante la suma de puntuaciones para cada TI, arrojando 2 variables de escala (puntuación para cada TI) y dos nominales (pertenencia o no a una TI). Verificamos la normalidad e igualdad de varianzas de las variables de escala mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S), Levene, e inspección visual de los histogramas (Larson-Hall, 2010). Los datos no tuvieron distribución normal ni igualdad de varianzas. En consecuencia, realizamos análisis no paramétricos para explorar asociaciones entre las ITs, el género y la etapa formativa. Debido a la pequeña muestra, éste fue operacionalizado agrupando los años 1 y 2 en un grupo denominado "inicial" y los años 3 y 4 en "final."

Resultados

Validez y confiabilidad de la ETIP

La prueba KMO arrojó resultados satisfactorios para una muestra <100 , ($KMO=0.772$), así como la prueba de esfericidad de Bartlett, X^2 ($gl=109$)= 910.972 , $sig.=0.000$ (Shrestha, 2021). El valor determinante fue $>.1$ y la correlación máxima entre ítems $<.07$, indicando ausencia de multicolinealidad (Shrestha, 2020). El primer ACP produjo una solución inicial con 4 factores que presentaban ítems con cargas dobles o bajas y alfa de Cronbach $<.06$. La solución teórica ideal a 3 factores presentó problemas similares. Una solución forzada a 2 factores que explican el 49.3% de la varianza arrojó una lista final de 18 ítems con cargas $>.4$ en un solo factor y $<.2$ o negativas en el otro. Se descartaron un ítem relativo a reacciones emocionales ("sorprendente") y otro relativo a críticas a aspectos de otras publicaciones, sin referencia directa al autor. La Tabla 2 muestra la distribución de los ítems en componentes, o TIs.

Item	Descriptivos			ACP		Consistencia interna ^a
	M	DS	Carga	Auto valor	Varianza	
1. Teoría Implícita de la Presencia						
1 1a persona singular - objetivos	3.40	1.506	0.728	6.636	33.1%	.867
2 1a persona singular - resultados	3.20	1.513	0.775			
3 2a persona singular - objetivos	4.21	1.651	0.852			
4 2a persona singular - resultados	4.33	1.734	0.747			
5 1a persona singular - conclusiones	3.31	1.627	0.750			
6 2a persona singular - conclusiones	4.05	1.750	0.741			
2. Teoría Implícita del Afecto-Evidencialidad						
8 Criticar a otros autores	4.14	1.689	0.606	3.221	16.1%	.889
9 Elogiar aspectos de otras publicaciones	4.91	1.275	0.600			
10 Elogiar a otros autores	4.99	1.373	0.665			
11 Autocriticar métodos o resultados	4.66	1.691	0.689			
12 Autoelogiar métodos o resultados	4.34	1.559	0.712			
13 Reportar críticas entre otros autores	4.73	1.484	0.719			
14 Reportar elogios entre otros autores	5.14	1.348	0.701			
16 Mostrar certeza sobre resultados ajenos	4.69	1.650	0.781			
17 Mostrar certeza sobre resultados propios	4.58	1.682	0.643			
18 Mostrar cautela sobre resultados ajenos	3.83	1.690	0.578			
19 Mostrar cautela sobre resultados propios	3.83	1.960	0.495			

La agrupación de los ítems de presencia fue la misma de nuestro modelo teórico. La denominamos Teoría Implícita de la Presencia (TIP). Los ítems originalmente agrupados en las dimensiones distintas de afecto y evidencialidad se agruparon en una sola subescala a la que denominamos Teoría Implícita del Afecto-Evidencialidad (TIAFE). La TIP implica considerar como apropiado el uso de la primera persona para varias funciones de posicionamiento en el AIC. La TIAFE involucra pensar que es apropiado desplegar el afecto y la evidencialidad para una serie de estrategias de posicionamiento relacionados con el conocimiento propio y el ajeno. La Tabla 2 presenta los números de participantes que sostienen estas TIs.

Tabla 2
Participantes por TI

	TIP	TIAFE
No la sostienen	65 (81.3%)	49 (61.3%)
Sí la sostienen	15 (18.8%)	31 (38.8%)

Doce participantes (15%) sostienen ambas TIs, en tanto que 46 (57.5%) no se adhieren a ninguna. Las diferencias en los recuentos de participantes que se adhieren o no a ambas TIs resultaron *significativas*, $X^2 (gl=1) = 13.235$, $sig.=.001$, con un tamaño de efecto moderado, $\Phi=.407$ (Cohen, 1998).

TIs, género y etapa formativa

La Tabla 3 muestra las medias y medianas de cada TI por género, considerando la suma de puntuaciones de cada TI como variable de escala.

Tabla 3
Medias y medianas de TIs por género

Género	TIP		TIAFE	
	M	Mdn	M	Mdn
Masculino	22.58	24	52.03	53
Femenino	22.45	23	48.54	51

La prueba U de Mann Whitney indicó que no existieron diferencias significativas entre la TIP por género ($U=757.000$, $p=.871$), ni tampoco entre la TIAFE por género ($U=635.000$, $p=.295$). La Tabla 4 muestra el número de participantes por género que se adhieren o no a cada TI.

Tabla 4
Participantes por TI por género

Género	TIP		TIAFE	
	Sí	No	Sí	No
Masculino	4	25	12	17
Femenino	11	40	19	32
Total	15	65	31	49

La prueba chi cuadrado arrojó que no existen diferencias entre los recuentos de participantes por TI por género, $X^2 (df=1)=.133$, $p=.716$. La Tabla 5 muestra las medias y medianas de las TIs por etapa formativa

Tabla 5
Medias y medianas de TIs por etapa formativa

Etapa formativa	TIP		TIAFE	
	M	Mdn	M	Mdn
Primera mitad (años 1 y 2)	23.36	24	50.16	51
Segunda mitad (años 3 y 4)	21.44	21	49.39	51

La prueba U de Mann Whitney no indicó diferencias significativas entre la TIP por etapa formativa ($U=679.000$, $p=.274$), ni tampoco entre la TIAFE por etapa formativa ($U=792.000$, $p=1.000$). La Tabla 6 presenta las cifras de participantes por etapa formativa que sostienen o no cada TI.

Tabla 6
Número de participantes por TI por etapa formativa

Etapa formativa	TIP		TIAFE	
	Sí	No	Sí	No
Primera mitad (años 1 y 2)	10	34	17	27
Segunda mitad (años 3 y 4)	5	31	14	22
Total	15	65	31	49

La prueba chi cuadrado mostró que no existieron diferencias significativas en los recuentos de participantes que sostienen la TIP por etapa formativa, X^2 ($df=1$)= 1.015 , $p=.314$. De igual modo, no existieron diferencias para la TIAFE por etapa formativa, X^2 ($df=1$)= $.001$, $p=.982$.

Discusión

Para responder la pregunta 1, encontramos dos TIs bien diferenciadas. La TIP considera aceptable el uso de la primera persona (preferentemente formas plurales) para realizar funciones de presentación de objetivos, resultados y conclusiones. La TIAFE considera aceptable el uso de marcas de afecto, atenuación e intensificación para realizar expresiones de elogio, crítica, certeza y cautela que contribuirían a un posicionamiento

estratégico, incluyendo el posicionamiento interautorial reportado. Respondemos la pregunta 2 diciendo que ninguna de las TIs es mayoritaria en la muestra, pero la TIAFE está significativamente más extendida que la TIP.

La escasa conciencia sobre el posicionamiento indicada por las entrevistas preliminares parece coincidente con la desestimación de la argumentación académica escrita entre estudiantes colombianos (Edlund y Cuesta-Medina, 2019). En cuanto a los resultados cuantitativos, una comparación simple de las medias de los ítems relativos a la primera persona singular vs. plural revela que las segundas son más altas en todos los casos, lo cual es coincidente con la preferencia por la primera persona plural en tesis doctorales en educación venezolanas (Osorio y Añez, 2017), pero contrasta con el uso más frecuente de la primera persona singular en tesis de humanidades chilenas (Navarro et al., 2022). De igual forma, una comparación simple de las medias sobre los ítems de atenuación de certeza (16 y 17) muestra que son más bajas que las medias para los ítems de intensificación (13 a 15). Ello coincide con la preferencia hallada por Valerdi (2021) en el sentido de que, dentro de la consideración dialógica, los escritores estudiantes y profesionales mexicanos prefieren la certeza (contracción dialógica) sobre la expresión tentativa (expansión dialógica). También se alinea con la preferencia por un posicionamiento asertivo sobre el tentativo encontrada por Chang (2016). Asimismo, el hecho de que la mayoría de los participantes (57.5%) no se adhiere a ninguna de las TIs sugiere una preferencia por un discurso impersonal, sin marcas metadiscursivas de diálogo con otras perspectivas ni de presencia o autopromoción del autor, lo cual sería coincidente con las tendencias en los estudios sobre el español académico-científico mexicano.

Destaca la significatividad del número de participantes que sostienen o no ambas TIs, favoreciendo la TIAFE sobre la TIP. Ello es coincidente con los hallazgos cualitativos de Perales-Escudero, Garduño y Portillo (2023), quienes encontraron que docentes de inglés en formación del mismo contexto muestran concepciones e ideologías más favorables hacia las marcas de afecto y evidencialidad que hacia las de presencia. Sin embargo, también destaca la minoría de participantes que acepta ambas TIs por razones sobre las cuales solo puede especularse. Entre ellas podrían contarse mejores hábitos lectores que les permiten detectar y reflexionar sobre las marcas metadiscursivas de posicionamiento y sus

funciones. Quizás también la mentoría de profesores específicos pudiera ser una influencia.

Para responder la pregunta 3, los datos no muestran relaciones significativas ni con el género ni con la etapa formativa de los participantes; no pueden rechazarse las hipótesis nulas. Ello se contrapone con otras investigaciones que han mostrado diferencias en el posicionamiento entre otros grupos sociales por género (Bacang et al., 2019) y por etapa formativa (Navarro y Mora-Aguirre, 2019).

Estas diferencias pueden deberse a la enculturación disciplinar, ya que el avance académico acentúa la diferenciación de asignaturas entre los estudiantes que se forman como profesores de español y aquellos que lo hacen como profesores de inglés. Sin embargo, también sugieren que los futuros profesores de español en el contexto egresan con un pensamiento sobre el posicionamiento sin diferencias mayores con respecto a aquél con el que ingresaron. Ello indicaría que su formación universitaria no incide en sus ideas ni tampoco quizás en sus capacidades relativas a esta importante área de la literacidad académico-disciplinar.

Conclusiones

Este estudio hace una contribución significativa a la investigación del pensamiento estudiantil sobre el posicionamiento en el AIC a través de la ETIP, la cual es una escala válida y consistente para explorar este constructo siguiendo el modelo de Hyland y Jiang (2016) con las adiciones del modelo de Meza (2017) y nuestro planteamiento del posicionamiento interautororal reportado. Resulta también una contribución innovadora el uso de un constructo psicológico sociocultural bien definido, las TIs, para explorar las ideas situadas sobre el posicionamiento de un grupo de profesores de español en formación en un contexto local concreto y, además, periférico. Destaca también el uso de entrevistas cognitivas preprueba para asegurar la comprensibilidad de los ítems, ejemplos y constructos subyacentes, importante de cara a las dificultades debidas a la incomprensión en estudios previos (Zhang y Zhang, 2022). La inclusión de oraciones ejemplificadoras de las funciones del posicionamiento es también un aporte en este sentido.

Los hallazgos sobre la ausencia de relaciones entre las TIs, el género y la

etapa formativa aportan al contexto de la investigación y a lectores que se ubiquen en contextos similares. Debe reconocerse que el pensamiento de los participantes, en especial de aquellos que sostienen la TIAFE, pudiera ser funcional considerando las características del español académico-científico mexicano (Perales-Escudero, 2018; Valerdi, 2021). Sin embargo, la mayoría no la sostienen, y es aún más amplio el rechazo de la TIP. Ello apunta a la necesidad de intervenciones para propiciar la reflexión crítica respecto de las diversas funciones y expresiones del posicionamiento argumentativo en las literacidades académico-disciplinares.

En particular, la ausencia de cambios en las TIs con la etapa formativa indica fuertemente una necesidad de reformas didácticas y curriculares en la enseñanza de la literacidad académico-disciplinar para elevar la conciencia y competencias sobre el posicionamiento argumentativo. Ello en vista su papel destacado en la argumentación escrita en el AIC (Meza, 2017; Meza y Nascimento, 2018) y el TFG (Álvarez Álvarez y Romero González, 2022; Cañada y Bach, 2022, Navarro et al., 2022), en la lectura crítica (Bolívar, 2021), en la evaluación de las fuentes y en la comprensión de múltiples perspectivas (Perales-Escudero et al., 2023). Asimismo, la escasa adherencia a la TIP induce a pensar en la necesidad de reflexionar desde el currículum sobre el papel de la subjetividad en la construcción y textualización del conocimiento.

La ETIP, aunque válida y consistente, presenta limitaciones inherentes a cualquier escala, sobre todo en su primera versión. En primer lugar, la elección de un tema no disciplinar para los ejemplos no permite aseverar que las TIs de los participantes se refieren al posicionamiento en su campo de estudios. La necesidad de ejemplos no disciplinares surgió debido a la escasa enculturación disciplinar y poca conciencia sobre el posicionamiento entre la muestra, pero futuros estudios pueden desarrollar ejemplos disciplinares para acompañar los enunciados sobre el posicionamiento. Ello contribuiría a investigar las creencias sobre el posicionamiento argumentativo de manera situada, ya que se ha mostrado que otros tipos de creencias, las epistémicas, varían según la temática focalizada (Barzilai y Weinstock, 2015). Entonces, también podrían hacerlo las ideas relativas al posicionamiento argumentativo. Por lo tanto, la posibilidad de incluir ejemplos sobre temáticas específicas puede ser una contribución y una fortaleza para estudios futuros.

En segundo lugar, la configuración actual de la ETIP, centrada en el posicionamiento argumentativo realizado mediante marcas discursivas, no permite aclarar el estatus de las aseveraciones categóricas en el posicionamiento asertivo sugerido por Chang (2016). De cara a la preferencia por las aseveraciones categóricas en el contexto mexicano, sería deseable elaborar una nueva versión con ítems que usen este tipo de aseveraciones para varias funciones. Ello es sugerido también por el planteamiento de Faller (2012) de que las aseveraciones categóricas poseen una carga evidencial de sinceridad. En vista de la posible preferencia cultural por una retórica de la justificación por sobre otra de la persuasión explícita (Perales-Escudero, 2018), es posible que los escritores mexicanos estudiantiles y profesionales perciban la aseveración categórica como un mecanismo retórico de evidencialidad sincera y suficiente con base en la solidez metodológica y la contundencia de los datos. Así, podría configurarse una TI de evidencialidad por aseveración categórica, la cual también es sugerida por la baja adhesión a las dos TIs identificadas por este estudio. Sería necesario elaborar nuevos ítems y ejemplos para poner a prueba esta posibilidad posteriormente.

En tercer lugar, aunque la construcción y validación de la ETIP en un contexto local periférico de pregrado puede verse como una fortaleza, también es posible que su uso en contextos de posgrado no periféricos requiera de adaptaciones para una mejor caracterización de las TIs de otros grupos socioculturales. Con tales grupos, podrían incluirse funciones más amplias y complejas del posicionamiento en AICs, tales como varios tipos de construcción del vacío de investigación (Meza y Nascimento, 2018), diversas funciones pragmáticas del uso de la primera persona plural (García, 2008; Navarro et al., 2022) y varias funciones de autoprotección, solidaridad y cortesía (Sánchez-Jiménez, 2022). Ello podría permitir investigar el desarrollo del pensamiento sobre las características y funciones del posicionamiento como un aspecto del desarrollo escritor a lo largo de la vida (Bazerman et al., 2018).

Destaca la presencia de un grupo minoritario de participantes (12, 15%) que se adhieren tanto a la TIP como a la TIAFE por razones desconocidas. Sería valioso investigar cualitativamente sus trayectorias académicas y de vida para explorar las razones que los llevan a diferenciarse del resto de la muestra. Asimismo, futuros estudios deben usar la ETIP para investigar relaciones entre las ideas sobre el posicionamiento y su textualización en

tareas de escritura. Consideramos que esta exploración debe extenderse también a la lectura, ya que la escasa conciencia y/o las concepciones negativas hacia las marcas de posicionamiento parece influir sobre la posibilidad de comprender múltiples perspectivas en textos polifónicos (Tosi, 2017; Perales-Escudero et al., 2023) y evaluar la confiabilidad de las fuentes leídas (Perales-Escudero et al., 2023). Estas son habilidades lectoras clave en la formación universitaria y ciudadana para las cuales la conciencia sobre las marcas del posicionamiento es central (Barzilai y Weinstock, 2020), por lo que podría ser fructífero transitar a una visión situada de segundo orden del posicionamiento que vincule lectura y escritura.

Referencias

- Álvarez Álvarez, M. y Romero González, A. N. (2022). Descubriendo qué estrategias de dialogicidad y posicionamiento se emplean en las introducciones y conclusiones de trabajos fin de grado. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 21-33. doi: <https://dx.doi.org/10.5209/clac.81302>
- Bacang, B., Rillo, R. y Alieto, E. (2019). The Gender Construct in the Use of Rhetorical Appeals, Hedges and Boosters in ESL Writing: A Discourse Analysis. *Asian EFL Journal Research*, 29(5.2), 210-224.
- Barzilai, S. y Weinstock, M. (2020). Beyond trustworthiness: Comprehending multiple source perspectives. En A. List, P. Van Meter, D. Lombardi y P. Kendeou (Eds.), *Handbook of learning from multiple representations and perspectives* (pp.123-140). Routledge.
- Bazerman, C., Applebee, A., Berninger, V., Brandt, D., Graham, S., Jeffery, J., Matsuda, P., Murphy, S., Rowe, D., Schleppegrell, M., y Wilcox, K. (2018). *The Lifespan Development of Writing*. National Council of Teachers of English. Recuperado de: <https://wac.colostate.edu/books/ncte/lifespan-writing/>
- Beke, R. (2005). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista signos*, 38(57), 7-18. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100001>

Beke, R. y Bolivar, A. (2009). Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities. *Cross-Linguistic and Cross-Cultural Perspectives on Academic Discourse*, 193, 33-48. doi: <https://doi.org/10.1075/pbns.193.03bek>

Bolivar, A. (2021). El aporte científico de Giovanni Parodi y dos debates: Los géneros discursivos y la lectura crítica. *Revista Signos*, 54(107), 687-710. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000300687>

Bolívar, A., Cruz, A. y López, G. (2018). El compromiso autoral explícito, implícito y oculto en introducciones y conclusiones de tesis doctorales. *Boletín de Lingüística*, 30(49-50), 8-28.

Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 95-125). Santiago: Editorial Planeta Chilena, S.A..

Bowen, N. K., Bowen, G. L. y Woolley, M. E. (2004). Constructing and validating assessment tools for schoolbased practitioners: The Elementary School Success Profile. In Roberts, A. R., Yeager, K. Y., (Eds.). *Evidence-based practice manual: Research and outcome measures in health and human services* (pp. 509-517). Oxford: Oxford University Press.

Cañada Pujols M. y Bach C. (2022). Marcadores metadiscursivos interaccionales en resúmenes de TFG: ¿indicadores de dominio del género? *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 5-19. doi: <https://doi.org/10.5209/clac.81301>

Chang, P. (2016). EFL doctoral students' conceptions of authorial stance in academic research writing: An exploratory study. *RELC Journal*, 47(2), 175-192. doi: <https://doi.org/10.1177/0033688215609215>

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.

Edlund, C. y Cuesta-Medina, L. (2019). Beliefs and Practices Concerning Academic Writing among Postgraduate Language-Teacher Trainees. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 24(1), 29-49. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a01>

Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Cocio, A., Davison, O., Becerra, R. y Aguilar, P. (2020). ¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 549-589. doi: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015350>

Faller, M. (2012). Evidential scalar implicatures. *Linguistics and Philosophy*, 35(4), 285-312. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/41682267>

García, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41(61), 5-31. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000100001>

Hajar, A. (2020): Theoretical foundations of phenomenography: a critical review. *Higher Education Research and Development*, 1-16. doi: 10.1080/07294360.2020.1833844

Hsieh, H. y Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687

Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Londres: Continuum.

Hyland, K. y Jiang, F. (2016). Change of attitude? A diachronic study of stance. *Written Communication*, 33(3), 251-274. doi: <https://doi.org/10.1177/0741088316650399>

Jiménez, A. (2009). Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior. En J. Marrero (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 47-94). Madrid: Octaedro.

Jiménez, A. B. y Correa, A. D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario

sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 525-548. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99051>

Jiménez-Aleixandre, M. P. y Erdurán, S. (2008). Argumentation in science education: An overview. In S. Erdurán y M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.). *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 3–29). Dordrecht: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6670-2_1

Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315775661>

León Baro, L. (2020). Habilidades de argumentación escrita en la universidad. *Estudios Lambda*, 5(1), 1-31.

Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403-422. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000300003>

Makuc, M., y Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos*, 48(87), 29-53. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>

Marrero, J. (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-44). Madrid: Octaedro. doi: 10.1400/144751

Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Mendiluce, G. y Hernández, A. (2005). La matización asertiva en el artículo biomédico: Una propuesta de clasificación para los estudios contrastivos inglés-español. *Ibérica*, 10, 63-90. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287024006005>

Meza, P. (2017). El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: un modelo empíricamente fundado. *Logos: Revista De Lingüística, Filosofía y Literatura*, 27(1), 152–164. doi: <https://doi.org/10.15443/RL2711>

Meza, P. (2015). La comunicación del conocimiento en el género Tesis de Lingüística: Comparación entre grados académicos. En G. Parodi y G. Burdiles (coords.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 67-112). Santiago: Editorial Planeta Chilena, S.A.

Meza, P. y Nacimiento, A. (2018). La constatación del vacío de investigación en Humanidades: su variación en tesis y artículos de investigación. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, (47), 211-233. doi: <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-220120180004700177>

Moreno, A. I. (2021). Selling research in RA discussion sections through English and Spanish: An intercultural rhetoric approach. *English for Specific Purposes*, 63, 1-17. doi: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.02.002>.

Mur-Dueñas, P. (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43(12), 3068-3079. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.05.002>

Navarro F., Montes S. y Álvarez M. (2022). How do students write in engineering and the humanities? Intertextuality and metadiscourse in undergraduate dissertations written in Spanish. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 35-46. doi: <https://doi.org/10.5209/clac.81305>

Navarro, F. y Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-17. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>

Navarro, F. (2014). Gradación y compromiso en escritura académica estudiantil de humanidades. Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(60), 9-33. doi: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2014.60.1>

Osorio, B. E. y Añez, E. (2017). El metadiscurso interaccional en tesis doctorales en educación. *Revista de Investigación*, 41(92), 13-33.

Perales-Escudero, M.D. (2018). Writer-Reader Interaction in Economics Abstracts in English and Spanish: Implications for Teaching and Translation. *MEXTESOL Journal*, 42(2), 1-46

Perales-Escudero, M. D., Garduño, M., y Campos, V. E. (2023). Reading comprehension beliefs of Mexican pre-service language teachers: a Likert scale study. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3375>

Perales-Escudero, M., Vega, N., Correa, S. (2021). Validation of the scale of implicit theories of reading comprehension (ETICOLEC as per its Spanish acronym) of in-service teachers. *OCNOS. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 20(22), 21-32. [10.18239/ocnos_2021.20.2.2515](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2515)

Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, y E. Martín (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.

Prat, R., y Doval, E. (2005). Construcción y análisis de escalas. En J. P. Levi, y J. Varela (Eds.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (pp. 44-88). México: Pearson.

Robson, J., Francis, B. y Read, B. (2002). Writes of passage: stylistic features of male and female undergraduate history essays. *Journal of Further and Higher Education*, 26 (4), 351-362. doi: [10.1080/0309877022000021757](https://doi.org/10.1080/0309877022000021757)

Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, & J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-191). Barcelona: Paidós.

Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodrigo, M. J., & Correa, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: Esquemas y modelos mentales. En C. Coll., J. Palacios., & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, 2. *Psicología de la educación escolar* (pp. 117-135). Madrid: Alianza.

Rodríguez, E. (2001). Teoría implícita y formación inicial del profesorado de Educación Media. *Revista Enfoques Educativos*, 3(2), 145-155. doi: <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2000.48741>

Rodríguez, A. y González, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(3), 221-229.

Sabaj Maruane, O. (2012). Uso de movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de investigación en español. Implicancias para la enseñanza de la escritura científica. *Boletín de filología*, 0(1), 165-186. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032012000100007>

Sánchez-Jiménez, D. (2022). Variación lingüística de la cortesía verbal en el discurso académico escrito: Atenuación e intensificación de la voz del autor en la evaluación de las fuentes. *Revista Signos*, 55(108), 260-286. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342022000100260>

Sánchez-Jiménez, D. y Meza, P. (2022). Posicionamiento y dialogicidad en la escritura académica y profesional. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 1-4. doi: <https://doi.org/10.5209/clac.75958>

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Progresiones de aprendizaje del recurso sociocognitivo de Lengua y Comunicación*. Ciudad de México: SEP.

Shrestha, N. (2020). Detecting multicollinearity in regression analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 8(2), 39-42. doi: 10.12691/ajams-8-2-1

Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4-11. doi: 10.12691/ajams-9-1-2

Stagnaro, D. (2014). Evaluación modal en artículos de investigación de economía: exploración de la expresión del compromiso frente a las proposiciones y propuestas. En M. Pascual, G. Arruá, L. Unger, L. Waicekawsky, D. Stagnaro, R. Cardinall, M. Oliva y C. Mariallas (Ed.), *La evaluación en el discurso científico: Aportes a la comprensión del diálogo de pares* (pp. 63-85). San Luis: Nueva Editorial Universitaria-U.N.S.L.

Stagnaro, D. (2012). Evaluación modal en artículos de investigación de economía: exploración de la expresión del compromiso frente a las proposiciones y propuestas. En M. Pascual (Ed.), *La evaluación en el*

discurso científico: Aportes a la comprensión del diálogo de pares (pp.63-86). San Luis: Nueva Editorial Universitaria-U.N.S.L..

Tosi, C. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-22. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29570>

Wharton, S. (2012). Epistemological and interpersonal stance in a data description task: Findings from a discipline-specific learner corpus. *English for Specific Purposes*, 31(4), 261-270. doi: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2012.05.005>.

Zamudio, V. (2020). El papel de los recursos de GRADACIÓN en la expresión de opiniones: Análisis de textos estudiantiles y profesionales sobre literatura hispanoamericana. *Revista Signos*, 54(105), 302-327. doi: [10.4067/S0718-09342021000100302](https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000100302)

Zamudio, V. (2017). El estudiante ante el texto: caracterización de los recursos de posicionamiento del estudiante-escritor [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. recuperado de: <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/handle/ENALLT.UNAM/504>

Zanotto González, M. y Gaeta González, M. L. (2025). Concepciones de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Zona Próxima*, 42, 4-25.

Valerdi, J. C. (2021). Valoración y argumentación lingüística: Análisis del lenguaje evaluativo en la estructura argumentativa del discurso académico en español [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Universitario ENALLT. Recuperado de: <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/handle/ENALLT.UNAM/527>

Wynd, C., Schmidt, B. y Atkins, M. (2003). Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western Journal of Nursing Research*, 25(5), 508-18. doi: [10.1177/0193945903252998](https://doi.org/10.1177/0193945903252998)

Zhang, L. y Zhang, L. (2022). Development and validation of the questionnaire on EFL students' perceptions of authorial stance in academic writing. *Applied Linguistics Review*. doi: <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0003>

Escala de Teorías Implícitas del Posicionamiento (ETIP)

Los siguientes enunciados reflejan ideas sobre la redacción científica en español. Lee cada afirmación que viene a continuación y las distintas formas en que puede completarse de acuerdo con cada ítem de este cuestionario. Para cada afirmación resultante, indica tu grado de acuerdo según la siguiente escala:

1=Completamente inapropiado 2= Inapropiado 3= Un tanto inapropiado 4= Neutral	5= Un tanto apropiado 6= Apropiado 7= Completamente apropiado						
1. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores usen el pronombre “yo” o el reflexivo “me” (p.ej. “me propongo investigar el origen del Covid-19”).	1	2	3	4	5	6	7
2. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores usen verbos conjugados en primera persona, “yo”, como “ nuestro ” (p.ej. “ nuestro que los orígenes del virus del Covid-19 son debatibles”).	1	2	3	4	5	6	7
3. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores usen el pronombre “ nosotros ” o el reflexivo “ nos ” (p.ej. “ Nos proponemos investigar el problema del origen del virus del Covid-19”).	1	2	3	4	5	6	7
4. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores usen verbos conjugados en primera persona del plural (“ nosotros ”), como “ planteamos ” (p.ej. “ Planteamos que el virus del Covid-19 se originó en el laboratorio de Wuhan donde se estudian virus”).	1	2	3	4	5	6	7
5. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores usen el posesivo “ mi/mis ” (p.ej. “ Mi hipótesis es que el virus del Covid-19 se originó en el laboratorio de Wuhan donde se estudian virus”).	1	2	3	4	5	6	7
6. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores usen el posesivo “ nuestro/nuestra/nuestros/nuestras ” (p.ej. “ Nuestras interpretaciones apuntan a que el virus del Covid-19 se originó en animales y luego pasó a los seres humanos”).	1	2	3	4	5	6	7
7. Es apropiado que, en los artículos científicos, que los autores critiquen a otras publicaciones (sus métodos, sus hallazgos, p.ej. “Los resultados del informe de la Organización Mundial de la Salud sobre el origen del virus del Covid-19 son vagos ”).	1	2	3	4	5	6	7
8. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores critiquen a otros autores (sus ideas, sus posturas, su estilo, p.ej. “La propuesta de Ramírez (2021) sobre el origen del virus del Covid-19 es imprecisa ”).	1	2	3	4	5	6	7

9. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores elogien otras publicaciones (sus métodos, sus hallazgos, p.ej. "Ramírez (2021) empleó una metodología detallada para investigar el origen del virus del Covid-19")	1	2	3	4	5	6	7
10. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores elogien a otros autores (sus ideas, sus posturas, su estilo, p.ej. "Ramírez (2021) demuestra claramente los orígenes del virus del Covid-19").	1	2	3	4	5	6	7
11. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores critiquen el trabajo propio (hacer autocrítica de los propios métodos o resultados, p.ej. "los resultados de este trabajo resultan limitados para explicar los orígenes del Covid-19").	1	2	3	4	5	6	7
12. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores elogien el trabajo propio (evaluar positivamente los métodos o resultados, p.ej. "el detallado método del presente trabajo muestra cuáles fueron los orígenes del virus del Covid-19").	1	2	3	4	5	6	7
13. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores presenten las posturas negativas de unos autores hacia otros (p.ej. "Smith (2021) tiene una perspectiva crítica sobre los hallazgos de Gutiérrez (2020) acerca de los orígenes del virus del Covid-19").	1	2	3	4	5	6	7
14. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores presenten posturas positivas de unos autores hacia otros (p.ej. "la propuesta de Vasteelandt (2021) sobre los orígenes del virus de la Covid-19 es aceptada por la comunidad científica").	1	2	3	4	5	6	7
15. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores manifiesten reacciones emocionales (p.ej. "es sorprendente que aún no se tenga una explicación sobre los orígenes del virus de la Covid-19..." " desafortunadamente aún no se cuenta con una explicación sobre los orígenes del virus del Covid-19").	1	2	3	4	5	6	7
16. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores muestren que están convencidos de que los hallazgos o explicaciones de otros autores son certeros (p.ej. "Los resultados de Ramírez (2021) demuestran claramente cuáles fueron los orígenes del virus del Covid-19").	1	2	3	4	5	6	7
17. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores muestren que están convencidos de que los hallazgos propios son correctos (p.ej. " comprobamos cuáles fueron los orígenes del virus de la Covid-19").	1	2	3	4	5	6	7
18. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores presenten los resultados de otros autores sin afirmar que son totalmente ciertos (p.ej. "El trabajo de Ramírez (2021) parece implicar que el virus del Covid-19 se originó en un laboratorio").	1	2	3	4	5	6	7

19. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores presenten los resultados propios de sin afirmar que son totalmente ciertos (p.ej. "Los resultados del presente trabajo indican que el virus del Covid-19 podría haberse originado en un laboratorio").	1	2	3	4	5	6	7
20. Es apropiado que, en los artículos científicos, los autores presenten sus resultados mediante afirmaciones neutras, es decir, enunciados sin críticas ni elogios ni palabras que muestren énfasis o tentativa (p.ej. "los resultados son que el virus del Covid-19 se originó en murciélagos").	1	2	3	4	5	6	7

CAPÍTULO VI

Teoría crítica y educación: Un enfoque transformador

Nancy Angelina Quintal García
Jacqueline Ganzo Olivares
Luis Germán Sánchez Méndez

Resumen

Esta investigación examina la vigencia y aplicabilidad de la pedagogía crítica como enfoque transformador en contextos educativos contemporáneos. El estudio establece cuatro objetivos específicos: analizar los fundamentos teóricos a través de las contribuciones de autores clave como McLaren, Giroux y Apple; identificar los principios metodológicos centrales; diagnosticar los desafíos de implementación en entornos educativos convencionales; y desarrollar lineamientos estratégicos para una aplicación efectiva. Metodológicamente, la investigación emplea un análisis crítico-interpretativo de literatura fundamental, complementado con experiencias prácticas documentadas. La evaluación de la pedagogía crítica mediante el marco de Moore (1987) de cuatro elementos educativos esenciales -propósito emancipador, concepción dialéctica del ser humano, naturaleza social del conocimiento y metodología dialógica- confirma su coherencia teórica y solidez. Los hallazgos indican que, si bien la pedagogía crítica proporciona un marco sólido para cuestionar los sistemas dominantes y fomentar la transformación social mediante el empoderamiento de los estudiantes como agentes de cambio a través de la reflexión crítica -comprendiendo el conocimiento como producto social que refleja relaciones de poder e incorporando metodologías reflexivas que promueven el compromiso sociopolítico- su implementación enfrenta barreras significativas que incluyen la estandarización neoliberal y la precariedad de las condiciones docentes. El estudio concluye proponiendo lineamientos estratégicos contextualizados, enfatizando que la vigencia continua de la pedagogía crítica en el siglo XXI depende de mantener su compromiso emancipador mientras se adapta creativamente a los desafíos digitales, culturales y ecológicos en evolución.

Palabras clave: Teoría crítica, pedagogía crítica, educación transformadora,

emancipación, poder y conocimiento, diálogo, praxis.

Abstract

This research examines the relevance and applicability of critical pedagogy as a transformative approach in contemporary educational contexts. The study establishes four specific objectives: to analyze theoretical foundations through contributions from key authors such as McLaren, Giroux, and Apple; to identify central methodological principles; to diagnose implementation challenges in conventional educational settings; and to develop strategic guidelines for effective application. Methodologically, the investigation employs a critical-interpretative analysis of fundamental literature, supplemented by documented practical experiences. The evaluation of critical pedagogy through Moore's (1987) framework of four essential educational elements -emancipatory purpose, dialectical conception of human beings, social nature of knowledge, and dialogical methodology- confirms its theoretical coherence and robustness. Findings indicate that while critical pedagogy provides a solid framework for challenging dominant systems and fostering social transformation by empowering students as agents of change through critical reflection - understanding knowledge as a social product reflecting power relations and incorporating reflective methodologies that promote socio-political engagement - its implementation faces significant barriers including neoliberal standardization and the precariousness of teaching conditions. The study concludes by proposing contextualized strategic guidelines, emphasizing that the continued relevance of critical pedagogy in the 21st century depends on maintaining its emancipatory commitment while creatively adapting to evolving digital, cultural, and ecological challenges.

Keywords: Critical theory, critical pedagogy, transformative education, emancipation, power and knowledge, dialogue, praxis.

Introducción

La teoría crítica en educación constituye un paradigma fundamental para comprender las complejas relaciones entre educación, poder y transformación social. Surgida de los postulados de la Escuela de Frankfurt en el siglo XX, esta perspectiva ha evolucionado hacia lo que hoy conocemos como pedagogía crítica, un marco teórico-práctico que

cuestiona los fundamentos mismos de la educación tradicional y propone alternativas emancipadoras (Kincheloe, 2008).

Los orígenes de este pensamiento se remontan a las contribuciones de Horkheimer (1937) y Adorno (1959), quienes establecieron las bases para una teoría social que no solo buscaba comprender la realidad, sino transformarla. Sin embargo, fue en el campo educativo donde la teoría crítica encontró una de sus aplicaciones más fecundas, particularmente a través de la obra de Giroux (1970), cuyo concepto de “pedagogía del oprimido” marcó un punto de inflexión en el pensamiento educativo contemporáneo.

La pedagogía crítica se distingue de otras aproximaciones teóricas en educación por su explícito compromiso político y su vocación transformadora. Como señala Giroux (2011), “la educación no es una práctica neutral, sino una práctica política que implica visiones particulares del futuro y relaciones específicas de poder” (p. 34). Esta concepción choca frontalmente con las perspectivas tecnocráticas y positivistas que han dominado el discurso educativo en las últimas décadas (Apple, 2018).

McLaren (2015) amplía esta perspectiva al destacar que las instituciones educativas funcionan como “zonas de conflicto” donde se disputan significados, identidades y futuros posibles. Su análisis revela cómo la escuela puede simultáneamente reproducir las desigualdades existentes y generar espacios de resistencia y contrahegemonía. En esta misma línea, Apple (2018) demuestra cómo el currículo oficial actúa como un mecanismo de selección cultural que privilegia ciertos conocimientos y marginaliza otros, perpetuando así las jerarquías sociales existentes.

La evolución reciente de la pedagogía crítica ha incorporado perspectivas interseccionales que enriquecen su marco analítico. Autores como Hooks (1994), han contribuido significativamente al integrar las dimensiones de raza, género y clase en el análisis de las prácticas educativas, mientras que Darder (2018) ha desarrollado enfoques decoloniales que cuestionan la hegemonía del conocimiento occidental en los espacios educativos.

En el contexto contemporáneo, la pedagogía crítica enfrenta nuevos desafíos derivados de la globalización, el capitalismo cognitivo y las transformaciones digitales (Giroux, 2020). La mercantilización de la

educación, la estandarización del currículo y la precarización de la labor docente representan amenazas significativas para los proyectos educativos emancipadores (McLaren, 2015).

Frente a estos desafíos, esta investigación se propone examinar la vigencia y aplicabilidad de los principios de la pedagogía crítica en los actuales contextos educativos.

El estudio se estructura alrededor de cuatro ejes analíticos principales: (1) los fundamentos epistemológicos de la pedagogía crítica y su evolución teórica; (2) las metodologías pedagógicas que materializan sus principios en prácticas educativas concretas; (3) los obstáculos institucionales y estructurales para su implementación; y (4) las estrategias para potenciar su impacto transformador en diferentes contextos educativos.

A través de este análisis, se busca no solo comprender las potencialidades de la pedagogía crítica, sino también identificar caminos viables para su implementación en escenarios educativos marcados por la complejidad y la contradicción.

La investigación parte de la premisa de que, pese a las transformaciones sociales y educativas de las últimas décadas, la pedagogía crítica sigue ofreciendo herramientas conceptuales y prácticas indispensables para construir una educación genuinamente emancipadora.

Desarrollo

Antecedentes Históricos de la Teoría Crítica en Educación

Los Orígenes: La Escuela de Frankfurt (1923-1950)

La teoría crítica encuentra su génesis en el Instituto de Investigación Social de Frankfurt, fundado en 1923, que reunió a un grupo de intelectuales marcados por el fracaso de las revoluciones socialistas en Europa Occidental y el ascenso del fascismo.

Los fundadores: Horkheimer, Adorno y Marcuse desarrollaron una reflexión profundamente pesimista sobre la razón ilustrada, que consideraban había degenerado en razón instrumental (Horkheimer, 1947).

Su proyecto consistía en desarrollar una teoría social que no solo comprendiera la sociedad, sino que contribuyera a su transformación hacia formas más racionales y justas.

La primera generación de la Escuela de Frankfurt estableció las bases de lo que sería la teoría crítica a través de varios conceptos fundamentales:

- La razón instrumental: Crítica al tipo de racionalidad técnica que domina las sociedades modernas, reduciendo toda interacción a medios y fines (Horkheimer, 1947)
- La industria cultural: Análisis de cómo los medios de comunicación masiva uniformizan la conciencia y anulan el pensamiento crítico (Adorno & Horkheimer, 1944)
- La personalidad autoritaria: Estudio de las predisposiciones psicológicas que facilitan la adhesión a ideologías totalitarias (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Sanford, 1950)

La Segunda Generación: Habermas y la Reconstrucción de la Teoría Crítica

Jürgen Habermas, representante de la segunda generación, reorientó la teoría crítica hacia un proyecto reconstructivo basado en el potencial emancipador de la comunicación humana. En su obra fundamental, *Teoría de la acción comunicativa* (1981), Habermas distinguió entre:

- Racionalidad instrumental: Orientada al éxito y control
- Racionalidad comunicativa: Orientada al entendimiento mutuo

Esta distinción resultaría fundamental para el desarrollo posterior de la pedagogía crítica, al proporcionar una base normativa para prácticas educativas democráticas y de diálogos

La Apropiación Educativa: Freire y la Pedagogía del Oprimido

Paralelamente al desarrollo de la teoría crítica en Europa, en América Latina Paulo Freire desarrollaba su *Pedagogía del oprimido* (1970), que representaría la primera sistematización de una práctica educativa explícitamente fundamentada en principios críticos. Freire, trabajando con comunidades analfabetas en Brasil, desarrolló:

- La educación bancaria: Crítica al modelo tradicional que concibe a los estudiantes como recipientes vacíos
- La concientización: Proceso de desarrollar una comprensión crítica de la realidad social
- El diálogo: Como método fundamental para la construcción colectiva del conocimiento
- La praxis: Integración reflexión-acción para la transformación de la realidad

La Recepción Angloamericana: Apple, Giroux y McLaren

A partir de los años 70, la teoría crítica fue recibida y reinterpretada en el mundo anglosajón, donde se fusionó con:

- La nueva sociología de la educación
- Los estudios culturales británicos
- Las teorías de la reproducción social

Apple, en su obra *Ideology and Curriculum* (1979), analizó cómo el conocimiento escolar oficial refleja y reproduce las relaciones de poder existentes; demostró que el curriculum no es neutral, sino que representa una selección particular que beneficia a ciertos grupos sociales.

Giroux, por su parte, desarrolló el concepto de “*teachers as transformative intellectuals*” (1988), argumentando que los educadores deben ejercer un rol intelectual y político que trascienda la mera transmisión técnica de conocimientos.

McLaren, inicialmente influenciado por la etnografía crítica, evolucionó hacia lo que denominó “pedagogía crítica revolucionaria” (1998), enfatizando la necesidad de vincular la práctica educativa con proyectos de transformación social radical.

Desarrollo Contemporáneo y Expansión Temática

A partir de los años 90, la pedagogía crítica se expandió para incorporar nuevas perspectivas:

- Feminismos: *bell hooks* (1994) integra perspectivas feministas y antirracistas

- Teoría queer: Desnaturalización de las categorías de género y sexualidad
- Estudios decoloniales: Crítica al eurocentrismo en el conocimiento escolar
- Ecología política: Análisis de la crisis ambiental como problema educativo
- Tecnología educativa crítica: Estudio de la digitalización como nueva forma de control

Contexto Latinoamericano y Perspectivas Decoloniales

En América Latina, la pedagogía crítica se ha enriquecido con perspectivas decoloniales que cuestionan la colonialidad del poder y del saber. Autores como Walsh (2013) han desarrollado lo que denominan “pedagogías decoloniales”, que:

- Cuestionan la hegemonía del conocimiento occidental
- Recuperan saberes subordinados
- Plantean la descolonización del curriculum
- Promueven el diálogo de saberes

Cronología del Desarrollo Histórico

En la Tabla 1, se mencionan los hallazgos relevantes de la Teoría Crítica en Educación:

Tabla 1. Hitos Históricos de la Teoría Crítica en Educación

Período	Acontecimientos Clave	Figuras Principales	Contribuciones Fundamentales
1923-1950	Fundación Instituto Frankfurt	Horkheimer, Adorno, Marcuse	Crítica a la razón instrumental
1960-1970	Pedagogía del oprimido	Freire	Educación liberadora y concientización
1970-1980	Nueva sociología de la educación	Apple, Giroux	Análisis ideológico del curriculum
1980-1990	Teoría de la acción comunicativa	Habermas	Fundamentación comunicativa de la educación
1990-2000	Expansión temática	McLaren, Hooks	Incorporación de feminismo y multiculturalismo
2000-presente	Perspectivas decoloniales	Walsh, Dussel	Crítica al eurocentrismo educativo

Fuente: Elaboración propia.

Trayectorias Intelectuales y Diálogos Teóricos

- El desarrollo de la teoría crítica en educación ha estado marcado por diálogos fructíferos con otras tradiciones teóricas:
- Con el marxismo: Aportes sobre la relación educación-trabajo y la reproducción de clases
- Con el estructuralismo: Análisis de las estructuras profundas que organizan lo educativo
- Con el posestructuralismo: Crítica a los meta-relatos y atención a la diferencia
- Con los estudios culturales: Análisis de la cultura popular como espacio de lucha ideológica

Los antecedentes históricos revelan que la teoría crítica en educación no constituye un corpus doctrinal cerrado, sino una tradición viva que se ha ido transformando a través de sucesivas relecturas y apropiaciones contextuales. Su desarrollo muestra una notable capacidad para dialogar con los desafíos de cada época histórica, desde la crítica al fascismo en sus orígenes hasta la respuesta a la globalización neoliberal en la actualidad.

Fundamentos Epistemológicos de la Teoría Crítica en Educación

Los fundamentos epistemológicos de la teoría crítica en educación constituyen el marco de comprensión que permite analizar cómo se construye, valida y transmite el conocimiento en los procesos educativos desde una perspectiva transformadora. Esta epistemología se distingue radicalmente de los enfoques positivistas y técnico instrumentales que han dominado tradicionalmente la educación, proponiendo en su lugar una comprensión dialéctica y profundamente política del acto educativo.

Crítica a la Racionalidad Instrumental

La teoría crítica en educación emerge como respuesta a lo que Habermas (1984) denominó "racionalidad instrumental", que reduce la educación a procesos técnicos de transmisión de conocimientos. Frente a esta visión, McLaren (2002) argumenta que la educación debe comprenderse como una práctica socialmente situada e históricamente condicionada, donde el conocimiento nunca es neutral, sino que refleja relaciones de poder específicas. Esta perspectiva implica reconocer que toda práctica

educativa está inevitablemente cargada de intencionalidad política y valores éticos.

Construcción Social del Conocimiento

Los teóricos críticos sostienen que el conocimiento no es un descubrimiento de realidades objetivas, sino una construcción social mediada por relaciones de poder. Apple (2019) demuestra cómo el curriculum oficial representa una selección particular de conocimientos que beneficia a ciertos grupos sociales mientras marginaliza a otros. Esta construcción se manifiesta en:

- La selección de contenidos considerados “válidos”
- Las metodologías de enseñanza privilegiadas
- Los sistemas de evaluación y acreditación
- La organización del tiempo y espacio educativos

Dialéctica como Método de Análisis

La epistemología crítica emplea el método dialéctico para analizar las contradicciones inherentes a los sistemas educativos. Giroux (2011) utiliza este método para revelar cómo las escuelas simultáneamente reproducen las desigualdades sociales y ofrecen espacios de resistencia y transformación. Esta dialéctica se expresa en tensiones como:

- Reproducción vs. Transformación
- Control vs. Autonomía
- Uniformidad vs. Diversidad
- Tecnología vs. Humanismo

La Tabla 2 menciona los principales autores y aportaciones epistemológicas de la Pedagogía Crítica:

Tabla 2. Fundamentos Epistemológicos de la Pedagogía Crítica según Principales Autores

Autor	Concepto Central	Contribución Epistemológica	Implicaciones Educativas
McLaren (2002)	Pedagogía revolucionaria	Crítica la ilusión de neutralidad del conocimiento	Educación como práctica contrahegemónica

Giroux (2011)	Intelectuales transformadores	Rechaza la distinción teoría-práctica	Profesores como agentes políticos
Apple (2019)	Curriculum oculto	Devela los intereses tras el conocimiento oficial	Análisis crítico de contenidos
Freire (1970)	Concientización	Conocimiento como proceso de liberación	Diálogo como método epistemológico
Habermas (1984)	Acción comunicativa	Conocimiento como construcción intersubjetiva	Énfasis en el diálogo racional

Fuente: Elaboración propia.

Principios Metodológicos Centrales

Investigación-Acción Participativa

Kemmis y McTaggart (1988) desarrollan este enfoque metodológico que integra la investigación con la acción transformadora. Sus características principales incluyen:

- Ciclo reflexivo continuo: Planificación-acción-observación-reflexión
- Participación democrática: Involucra a todos los actores educativos
- Orientación a la transformación: Busca cambiar prácticas y estructuras
- Contextualización: Reconoce la especificidad de cada situación educativa

Hermenéutica Crítica

La hermenéutica crítica, inspirada en Gadamer (1960) y desarrollada por Carr (1987) en educación, propone:

- Interpretación contextual: Comprensión de prácticas educativas en su contexto histórico
- Diálogo de saberes: Reconocimiento de múltiples perspectivas
- Reflexividad crítica: Análisis de los supuestos y prejuicios del investigador
- Fusión de horizontes: Integración de diferentes comprensiones

Etnografía Crítica

McLaren (2002) utiliza la etnografía crítica para:

- Desnaturalizar prácticas educativas aparentemente normales
- Revelar relaciones de poder en interacciones cotidianas
- Documentar formas de resistencia y agencia
- Contextualizar micropácticas en macroestructuras

La Tabla 3 menciona los Principios metodológicos de la Teoría Crítica:

Tabla 3. Principios Metodológicos de la Pedagogía Crítica

Principio Metodológico	Fundamento Epistemológico	Técnicas Asociadas	Contribución a la Investigación
Diálogo	Conocimiento como construcción colectiva	Diálogos críticos, círculos de conversación	Generación de conocimiento situado
Reflexión	Reconocimiento de la posición del investigador	Diarios reflexivos, autoevaluación	Crítica de supuestos y privilegios
Praxis	Unidad teoría-práctica	Investigación-acción, proyectos transformadores	Conocimiento orientado al cambio
Deconstrucción	Análisis de discursos y estructuras	Análisis crítico del discurso, genealogías	Revelación de relaciones de poder
Intersubjetividad	Conocimiento como producto social	Observación participante, entrevistas dialógicas	Comprensión de significados compartidos

Fuente: Elaboración propia.

Implicaciones para la Práctica Educativa

Los fundamentos epistemológicos expuestos tienen profundas implicaciones para la práctica educativa, requieren reconceptualizar el rol del educador como intelectual transformador que problematiza la realidad en lugar de simplemente transmitir conocimientos.

Demandan una revisión constante de los currículo y prácticas institucionales para identificar y desafiar los mecanismos de reproducción social.

Solicitan el desarrollo de espacios democráticos de diálogo donde se construya conocimiento colectivamente.

La Teoría Crítica según los Cuatro Elementos Esenciales de Moore (1987), en ambientes educativos convencionales.

La teoría crítica en educación ha sido objeto de numerosas elaboraciones teóricas, aunque resulta fundamental evaluar su consistencia interna como teoría educativa comprensiva.

Utilizando el marco propuesto por Moore (1987), quien establece que toda teoría general de la educación debe articular cuatro elementos esenciales, este análisis examina sistemáticamente la pedagogía crítica mientras diagnostica los principales desafíos que enfrenta su implementación en contextos educativos convencionales contemporáneos.

1. Propósito o Fin de la Educación

La teoría crítica concibe la educación como una práctica de libertad orientada hacia la emancipación individual y colectiva. Como sostiene Freire (1970), "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 89). Este propósito emancipador se manifiesta en:

- El desarrollo de la conciencia crítica sobre las estructuras de opresión
- La formación de sujetos autónomos capaces de intervenir en su realidad
- La promoción de la justicia social a través de la acción colectiva
- La construcción de una sociedad democrática radical

Desafíos de Implementación

En contextos educativos actuales, este propósito enfrenta serias dificultades:

- Tensión con objetivos instrumentalistas: Los sistemas educativos contemporáneos privilegian la formación para el mercado laboral sobre la formación para la ciudadanía crítica (Giroux, 2011)
- Presiones estándar: La cultura de la evaluación estandarizada dificulta

la implementación de procesos educativos abiertos y dialógicos (Apple, 2018)

- Resistencias institucionales: Las estructuras educativas tradicionales suelen percibir el propósito emancipador como amenaza al orden establecido

Tabla 4 Evaluación del Propósito Educativo en la Teoría Crítica

Aspecto	Propuesta de la Teoría Crítica	Desafíos de Implementación	Evidencias Empíricas
Finalidad principal	Emancipación y transformación social	Choque con agendas educativas neoliberales	Estudio de casos en reformas educativas latinoamericanas
Concepción de éxito educativo	Desarrollo de conciencia crítica y agencia transformadora	Incompatibilidad con indicadores de rendimiento tradicionales	Investigaciones sobre evaluación alternativa
Relación con la sociedad	Educación como práctica de la libertad	Captación por intereses corporativos y estatales	Análisis de políticas educativas globales

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 4 contrasta la propuesta emancipadora de la teoría crítica con los desafíos prácticos que enfrenta en sistemas educativos contemporáneos. Se estructura en tres dimensiones clave que permiten visualizar las tensiones entre el ideal transformador y las realidades institucionales. La tabla evidencia cómo los fines liberadores de la pedagogía crítica chocan frontalmente con las agendas educativas neoliberales dominantes, mostrando tanto las contradicciones como las posibles vías de negociación identificadas en investigaciones recientes.

2. Concepción del Ser Humano

La pedagogía crítica rechaza las visiones esencialistas y deterministas del ser humano, proponiendo en su lugar una concepción dialéctica que reconoce tanto la determinación social como la capacidad de agencia transformadora. McLaren (2002) argumenta que “los individuos son moldeados por mecanismos sociales, pero enfatiza que no son solo productos de la sociedad, sino agentes activos en su construcción” (p. 78).

Esta concepción se caracteriza por:

- El reconocimiento de la historia y lo incompleto del ser humano.
- La capacidad de reflexividad y autotransformación.
- La dimensión colectiva de la subjetividad.
- El potencial para la resistencia y la creación.

Desafíos de Implementación

Las prácticas educativas convencionales presentan importantes obstáculos:

- Cultura del individualismo: La predominancia de enfoques psicológicos individualizantes dificulta la comprensión de la dimensión social del sujeto.
- Resistencias al cambio: La concepción crítica del ser humano como agente de cambio confronta con visiones más conservadoras del desarrollo humano.
- Formación docente insuficiente: La mayoría de los programas de formación no preparan para trabajar con esta concepción compleja de la subjetividad.

3. Naturaleza del Conocimiento

La teoría crítica cuestiona radicalmente la pretendida neutralidad del conocimiento, concibiéndolo como una construcción social mediada por relaciones de poder. Como señala Apple (2019), "el currículum es siempre una selección de alguna forma de conocimiento, una visión particular, en detrimento de otras formas posibles" (p. 27).

Esta perspectiva implica:

- El reconocimiento del carácter interconectado del conocimiento y el poder.
- La valoración de los saberes subalternos y experienciales.
- La comprensión del conocimiento como herramienta de liberación.
- El rechazo a la dicotomía teoría-práctica.

Desafíos de Implementación

La aplicación de esta concepción enfrenta numerosas dificultades:

- Régimen de verdad establecido: Los sistemas de validación del conocimiento oficial resisten la inclusión de saberes alternativos.
- Presiones curriculares: Los currículos estandarizados dejan poco espacio para el conocimiento situado y crítico.
- Dificultades de evaluación: Los sistemas de evaluación tradicionales no capturan los aprendizajes críticos y transformadores.

Tabla 5. Naturaleza del Conocimiento y Desafíos Curriculares

Dimensión del Conocimiento	Perspectiva Crítica	Obstáculos en Contextos Convencionales	Estrategias de Superación
Validez del conocimiento	Construcción social e histórica	Hegemonía del conocimiento científico-técnico	Diálogo de saberes y epistemologías del Sur
Selección curricular	Politización de la selección cultural	Curriculum oficial como "sentido común"	Deconstrucción crítica del curriculum oculto
Relación saber-poder	Conocimiento como campo de lucha	Naturalización de las jerarquías cognitivas	Pedagogías de la pregunta y problematización

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 5 analiza la concepción crítica del conocimiento como construcción social y política, enfrentándola a los obstáculos que presenta el curriculum oficial en contextos educativos convencionales. Organiza la información en tres ejes fundamentales que revelan cómo las estructuras de poder se materializan en la selección y validación del conocimiento escolar. La tabla sugiere estrategias concretas para superar la hegemonía del conocimiento técnico-científico, basándose en experiencias documentadas de innovación curricular crítica.

4. Enfoque Metodológico

La metodología crítica se caracteriza por su naturaleza dialógica, problematizadora y orientada a la praxis transformadora. Como

plantea Freire (1970), “el diálogo es el encuentro de los hombres para la transformación del mundo” (p. 102). Los principios metodológicos centrales incluyen:

- La investigación-acción participativa.
- El diálogo crítico como método fundamental.
- La problematización de la realidad.
- La integración reflexión-acción (praxis).

Desafíos de Implementación

La aplicación de estos enfoques metodológicos enfrenta importantes barreras:

- Estructuras rígidas: La organización temporal y espacial de las escuelas convencionales dificulta la implementación de metodologías dialógicas y flexibles
- Formación docente: La mayoría de los educadores no han sido formados en metodologías críticas
- Presiones administrativas: Las demandas burocráticas y de control dificultan la experimentación metodológica

Tabla 6. Enfoque Metodológico y Desafíos de Aplicación

Principio Metodológico	Fundamentación Teórica	Dificultades Prácticas	Experiencias Exitosas
Diálogo	Freire (1970), Habermas (1984)	Tiempos escolares fragmentados y masificación	Círculos de cultura y asambleas escolares
Problematización	Kincheloe (2008)	Cultura escolar evasiva del conflicto	Proyectos de investigación sobre problemas comunitarios
Investigación-acción	Kemmis & McTaggart (1988)	Falta de espacios para la reflexión colectiva	Comunidades de aprendizaje docente
Praxis transformadora	Giroux (2011)	Separación escuela-comunidad	Proyectos de aprendizaje-servicio

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 6 sistematiza los principios metodológicos centrales de la

pedagogía crítica y los contrasta con las dificultades de implementación en escenarios educativos reales. La estructura permite visualizar la relación entre teoría metodológica, fundamentación conceptual, obstáculos prácticos y experiencias exitosas documentadas. La tabla demuestra que, pese a las limitaciones estructurales, existen prácticas pedagógicas que logran materializar los principios críticos, ofreciendo referentes concretos para la acción transformadora.

Diagnóstico Integral de Desafíos Contemporáneos

El análisis de los cuatro elementos a la luz de los contextos educativos actuales revela desafíos transversales:

Contexto Neoliberal

La hegemonía del pensamiento neoliberal en educación ha generado:

- Mercantilización de la educación.
- Generalización de la gestión escolar.
- Fragmentación de lo público educativo.

Cultura Digital

Las transformaciones digitales plantean:

- Nuevas formas de control y vigilancia.
- Posibilidades inéditas para la organización colectiva.
- Desafíos para la construcción del pensamiento crítico.

Diversidad Cultural

Las sociedades multiculturales contemporáneas exigen:

- Superación del eurocentrismo curricular.
- Reconocimiento de la diferencia.
- Construcción de diálogos interculturales genuinos

La evaluación según el marco de Moore (1987) demuestra que la teoría crítica posee una consistencia interna notable como teoría general de la

educación. Sin embargo, su implementación en contextos convencionales enfrenta desafíos estructurales significativos que requieren:

- Estrategias de negociación con las estructuras existentes.
- Formación docente transformadora.
- Alianzas con movimientos sociales.
- Investigación crítica situada.

Como señala Giroux (2011), “el desafío consiste en trabajar en la tensión creativa entre la denuncia de lo existente y el anuncio de lo posible” (p. 156). La vigencia de la teoría crítica en el contexto contemporáneo depende de su capacidad para reinventarse frente a los nuevos desafíos sin perder su compromiso fundamental con la emancipación.

Críticas y Lineamientos Estratégicos para la Aplicación de la Pedagogía Crítica

Críticas Fundamentales a la Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica ha enfrentado cuestionamientos sustanciales desde diversas perspectivas teóricas. Ellsworth (1989) señala que existe una “mitología de la pedagogía crítica” que presume una simetría de poder en el aula inexistente en la práctica real. Desde esta perspectiva, se identifica:

- Falsa simetría dialógica: La presuposición de condiciones igualitarias para el diálogo ignora las asimetrías reales de poder en el aula (Ellsworth, 1989).
- Abstracción utópica: La construcción de ideales educativos desvinculados de las condiciones materiales concretas (Burbules & Berk, 1999).
- Imperialismo cultural: La imposición de marcos teóricos eurocéntricos en contextos culturales diversos (Grande, 2004).

Críticas desde la Práctica Educativa

Las implementaciones concretas de la pedagogía crítica han revelado tensiones significativas:

- Dificultades de escalamiento: Las experiencias exitosas en contextos micro suelen ser difíciles de replicar a nivel sistémico (Duncan-Andrade & Morrell, 2008).
- Resistencia docente: La falta de formación y las condiciones laborales precarias limitan la adopción de prácticas críticas (Giroux, 2011).
- Cooptación institucional: La absorción de la retórica crítica por parte de las estructuras educativas tradicionales (Apple, 2018).

Lineamientos Estratégicos para la Aplicación Efectiva

Reconceptualización del Currículum

- Integración de saberes subalternos: Incorporar sistemáticamente conocimientos indígenas, populares y locales siguiendo el enfoque de Walsh (2013).
- Currículum problematizador: Diseñar unidades basadas en problemas sociales relevantes para la comunidad inmediata.
- Transdisciplinariedad crítica: Romper las barreras disciplinares tradicionales mediante proyectos integrados.

Ejemplo concreto: Desarrollo de “proyectos de investigación acción escolar” donde estudiantes investigan problemas comunitarios, aplicando la metodología de Cammarota y Fine (2008)

Lineamientos Pedagógicos

- Diálogo situado: Reconocer explícitamente las asimetrías de poder en el aula y establecer protocolos para su mitigación.
- Escritura crítica: Implementar pedagogías de la escritura que desarrollen conciencia crítica, como propuesta de Kincheloe (2008).
- Evaluación transformadora: Desarrollar sistemas de evaluación alternativa que valoren el crecimiento crítico.

Implementación específica: Establecer “contratos dialógicos” que expliciten las reglas de participación y reconocimiento de diferencias

Lineamientos Institucionales

- Comunidades de práctica crítica: Establecer grupos permanentes de

reflexión-acción docente (Kemmis & McTaggart, 1988).

- Liderazgo distribuido: Promover estructuras de toma de decisiones democráticas en las instituciones educativas.
- Vinculación comunitaria: Desarrollar alianzas estables con organizaciones sociales y movimientos populares.

Modelo aplicable: Creación de “consejos educativos comunitarios” con participación paritaria de docentes, estudiantes, familias y organizaciones sociales.

Estrategias Contextualizadas por Nivel Educativo

- Educación Básica

- Pedagogías lúdico-críticas: Utilizar el juego y la expresión artística para desarrollar pensamiento crítico.
- Proyectos de aprendizaje-servicio: Conectar el curriculum con necesidades comunitarias inmediatas.

- Educación Media

- Investigación acción participativa juvenil: Desarrollar proyectos de investigación dirigidos por los mismos estudiantes.
- Medios críticos: Utilizar producción de medios digitales para el análisis crítico de la realidad.

- Educación Superior

- Vinculación crítica con el territorio: Establecer programas de extensión universitaria con enfoque decolonial.
- Investigación militante: Desarrollar metodologías de investigación comprometidas con movimientos sociales.

Mecanismos de Evaluación y Ajuste

- Indicadores de proceso: Evaluar la calidad de los espacios dialógicos y los niveles de participación.
- Registros etnográficos: Documentar sistemáticamente las prácticas pedagógicas mediante observación participante.

- Autoevaluación colectiva: Establecer procesos periódicos de reflexión crítica sobre la práctica.

Formación Docente Transformadora

- Programas de formación en pedagogía crítica: Desarrollar especializaciones y diplomados específicos.
- Acompañamiento entre pares: Establecer sistemas de mentoría crítica entre docentes.
- Investigación docente: Fomentar la producción de conocimiento desde la práctica educativa.

Políticas de Apoyo

- Flexibilidad curricular: Negociar espacios de autonomía curricular con las autoridades educativas
- Recursos específicos: Asignar presupuestos para proyectos críticos y materiales pedagógicos alternativos
- Reconocimiento institucional: Establecer mecanismos de validación de experiencias pedagógicas críticas

Conclusiones

Esta investigación demuestra que la pedagogía crítica constituye un marco teórico-práctico coherente y robusto que satisface plenamente los criterios de una Teoría General de la Educación según el modelo de Moore (1987). El análisis realizado confirma que sus cuatro elementos esenciales -el propósito emancipador, la concepción dialéctica del ser humano, la comprensión del conocimiento como construcción social y el enfoque metodológico dialógico- mantiene una consistencia interna notable que se articulan en una propuesta educativa transformadora viable.

Sin embargo, la investigación también identifica tensiones significativas entre el ideal crítico y las realidades educativas contemporáneas, particularmente frente a la hegemonía del modelo neoliberal, las culturas de estandarización y las condiciones laborales docentes precarias.

Como contribución original, este estudio ofrece lineamientos estratégicos contextualizados y mecanismos concretos de implementación que permiten superar la brecha entre la teoría y la práctica. Se concluye que la vigencia de la pedagogía crítica en el siglo XXI depende de su capacidad para mantener su compromiso fundamental con la emancipación mientras desarrolla la flexibilidad necesaria para responder a los nuevos desafíos digitales, ecológicos y políticos, siempre a través de una práctica educativa que trabaje en la tensión creativa entre la denuncia de lo existente y la mención de lo posible.

Referencias

Adorno, T. W. (1959). *Teoría de la racionalización y educación*. Alemania: Suhrkamp.

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. Harper & Row.

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1944). *Dialectic of enlightenment*. Philosophical Library.

Apple, M. W. (2018). *Ideology and curriculum*. Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum*. Routledge.

Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (pp. 45-65). Routledge.

Cammarota, J., & Fine, M. (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. Routledge.

Carr, W. (1987). *Una teoría para la educación*. Morata.

Duncan-Andrade, J. M. R., & Morrell, E. (2008). *The art of critical pedagogy: Possibilities for moving from theory to practice in urban schools*. Peter Lang.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder. (pp. 89, 170)

Gadamer, H. G. (1960). *Verdad y método*. Sígueme.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (1970). *Hacia una teoría crítica de la educación*. Herder and Herder. Ell

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum. (p. 34)

Grande, S. (2004). *Red pedagogy: Native American social and political thought*. Rowman & Littlefield.

Habermas, J. (1981). *The theory of communicative action, Volume 1: Reason and the rationalization of society*. Beacon Press.

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Beacon Press.

Horkheimer, M. (1947). *Eclipse of reason*. Oxford University Press.

Horkheimer, M. (1937). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.

Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer*. Peter Lang.

McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in*

the foundations of education (3rd ed.). Longman.

McLaren, P. (2015). La vida en las escuelas. Siglo XXI.

McLaren, P. (2002). La vida en las escuelas. Siglo XXI. (p. 78)

Moore, G. (1987). Introducción a la filosofía de la educación. Trillas.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Abya Yala.

II. Práctica docente y las dimensiones que la determinan

CAPÍTULO VII

Libertad docente en un aciago oxímoron

Remedio Álvarez Santos
Griselda Hernández Méndez

Solo hay una cosa que los hombres, no sé por qué, carecen de la fuerza para desearla: ¡la libertad, tan grande y tan dulce! Desde que se le pierde, todos los males la siguen, y sin ella todos los bienes, corrompidos por la servidumbre, pierde enteramente su aroma y su sabor. Los hombres parecen desdeñar la libertad, pues si la desearan, la tendrían; es como si se negaran a hacer esta preciosa adquisición solamente porque es demasiado fácil.

Étienne de La Boétie.

Resumen

El presente capítulo tiene como propósito reflexionar en torno a la libertad y a la autonomía con la que discursivamente se dice y cree que los profesores ejercen la tarea de educar. Se discuten conceptos como educación y práctica docente, y se revisan algunas de las dimensiones que giran alrededor de esta (lo social, institucional, personal, pedagógico, valoral...), que, siendo diversas, solo esbozamos a manera de pinceladas algunas, centrándonos en trascender hacia reflexiones de tesitura filosófica sobre lo complejo que implica ser docente en contraposición a las falencias que se han conformado sobre lo nimiedad de la docencia. En extensos párrafos sostenemos que para nada es fácil ser docentes, puesto que se requieren una cuantía de cualidades y observancias de reglas que coartan la libertad, luego entonces planteamos que un maestro no puede ser libre y mucho menos enseñar a ser libres y de espíritus críticos si él mismo no sabe, no puede o no quiere ser libre.

Palabras clave: Libertad, cuerpos dóciles, práctica y tarea docente, cualidades.

Abstract

The purpose of this chapter is to reflect on the freedom and autonomy with which it is discursively said and believed that teachers carry out the

task of educating. Concepts such as education and teaching practice are discussed, and some of the dimensions that revolve around this are reviewed (the social, institutional, personal, pedagogical, value...), which, being diverse, we only outline some of them in a way of brushstrokes, focusing on transcending towards reflections of a philosophical tessitura on the complexity of being a teacher in contrast to the shortcomings that have been formed about the triviality of teaching. In extensive paragraphs we maintain that it is not at all easy to be a teacher, since a quantity of qualities and observance of rules that restrict freedom are required, then we then propose that a teacher cannot be free and much less teach to be free and critical spirits if he himself does not know or does not want to be free.

Keywords: Freedom, docile bodies, teaching practice and task, qualities.

Introducción

Hay quienes consideran que la actividad docente se ejerce sin mayores dificultades, y que ser maestro es una tarea nimia. No obstante, eso es una falacia, el mismo concepto de práctica docente alude a una praxis social y objetiva que coloca al maestro(a) frente a un proyecto social, político y cultural, al que tiene que responder y *face to face* frente a estudiantes distintos a los de antaño (Hernández, 2011). En realidad, el maestro no es tan autónomo como suele pensarse y su tarea no se reduce a la mera transmisión de conocimientos asépticos y neutrales en un aula cerrada de cuatro paredes ideal y romántica, con alumnos prestos a aprender.

El término docencia hace referencia a la misma educación porque alude a "...situaciones educativas en las que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje, y en las que se efectúan procesos de interacciones (Arredondo en Hernández, 2011).

La educación formal como la docencia, es un proceso estructurado, intencional y sistemático. Por ello, un docente requiere de aptitudes y actitudes distintas de las que han de desplegarse en muchos otros campos del desempeño humano. El maestro se forma e invierte tiempo y esfuerzo en prepararse y es gracias a la experiencia que logra alcanzar la pericia para educar y no solo enseñar.

Sostiene Hernández (2014), bajo los planteamientos tradicionales de la enseñanza, se suele manifestar que “se enseña lo que es”, pero se niega el compromiso personal. Para comprender la práctica docente se requiere de un análisis complejo de las dimensiones que giran alrededor de esta: lo social, político, cultural económico, relacional, pedagógico, personal y valoral.

De esa forma, el propósito de este capítulo es reflexionar en torno a cómo esas dimensiones impactan en la tarea del profesor, en su compromiso profesional, vocacional y personal. Por efectos de espacio, no podemos revisar todas, así que echaremos mano de reflexiones que se tornan de carácter filosófico para centrarnos en el análisis de la libertad con la que aparentemente cuenta el docente para educar, para trastocar mentes y almas.

Todo lo que un “verdadero” maestro debe ser y hacer

La loable labor de educar o edificar, es una tarea tan noble como compleja. Son demasiados los elementos que se implican en ello. Aludiremos a algunos: vocación, convicción, pasión, amor, tacto, sutileza, curiosidad, carácter, libertad, responsabilidad, tolerancia, respeto, empatía, solidaridad, valentía, sentido de justicia, equidad, fuerza integral (física, mental, emocional y espiritual) y un largo etc. Aunado a esas cualidades, se requiere de la formación y preparación para adquirir y desarrollar destrezas y saberes para llegar a ser un buen docente, maestro o profesor, que para este trabajo usaremos como sinónimos, aunque sabemos que tienen sus diferencias.

De acuerdo con Dunkin y Precians (en Hernández, 2011), la Universidad de Sydney valora en los docentes:

- a) El interés y entusiasmo mostrado al enseñar y promover aprendizajes.
- b) Preocupación por mejorar su enseñanza a través de innovaciones.
- c) Dominio del contenido de la materia y su constante actualización.
- d) Atención a los estudiantes.
- e) Utilización del feedback
- f) Destrezas para armar la clase y utilización de material didáctico adecuado.
- g) Habilidad para evaluar.

- h) Capacidad para promover aprendizajes autónomos en los estudiantes, así como estimular la curiosidad y el trabajo creativo.
- i) Compromiso para mejorar su enseñanza y la de sus colegas

Hernández (2014) encuentra que todo docente universitario debería:

- a) Poseer Experiencia y dominio de la materia o conocimiento disciplinar.
- b) Competencia para implementar una metodología de enseñanza innovadora, creativa y constructiva.
- c) Ser ecuánime en los procesos de evaluación.
- d) Hábil para las relaciones humanas.
- e) Responsable y comprometido con la enseñanza.
- f) Expresivo gestual, que le permita reforzar la enseñanza.
- g) Cuidadoso con sus posturas corporales.
- h) Esmerado con su apariencia.
- i) Moderado en el uso de signos paralingüísticos

Como estas listas, hay autores que enumeran infinidad de cualidades y aspectos que un docente debe cumplir, para merecer el calificativo de maestro ideal (Tenti, 1999). Helen Hernández (1997) en su libro titulado *El arte de ser maestro. Su poder transformador de la sociedad*. expresa que un "verdadero maestro" debe ser: *humano, profesor, motivador, ejemplo, responsable, creador de conciencias, persona que ama, difusor de la verdad, amigo, respetuoso, conservador, oyente, narrador, educador, formador, rectificador, libertador, autoridad, consejero, sensibilizador, mediador, actor, comunicólogo, persona con iniciativa, disciplinario, dador, creyente, guía, defensor, reforzador, descubridor, filósofo y sabio.*

De lo anterior podríamos explayarnos y no acabar, pero vamos a simplificarlo al aseverar que se requiere alto nivel intelectual, gran sensibilidad y compromiso para ser maestro. Y es precisamente con esto que nos enfrentamos al gran reto de ser capaces de formar en los saberes desde, para y con los valores. El conocimiento es solo uno de los múltiples valores que existen al cual se le ha atribuido un mayor peso sobre muchos otros. Y es ahí donde tenemos que lidiar con un problema de gran peso: formar al estudiante para ser eficiente, eficaz, y competitivo, es decir, formar al margen de principios éticos. Por fortuna, contamos con la opción de hacerlo desde una perspectiva antitética, es decir, desde lo holística

e integral. Una educación tal representa una especie de armadura para poder resistir las exigencias en la tendencia educativa de los últimos años con el impacto del neoliberalismo.

¿Libertad exigua?

No podemos soslayar el hecho de que no siempre se puede ejercer la libertad de cátedra, sobre todo en la educación privada, pero, aunque de manera mínima, sí podemos, como formadoras, advertir y aprovechar aristas para introyectar alguna dosis de duda o sospecha, análisis y crítica para poder construir juicios propios. Ello nunca ha sido fácil en ningún ámbito educativo, en algunos más que otros. Una situación trágica es tener que alimentar el monstruo de la represión. Muchas veces la justificación que se repite cual mantra es: ¡Debo llevar el sustento a mi casa! Bajo ese paliativo, se dañan vidas, tanto de los que se agrede en el campo laboral, como la de los estudiantes que son testigos y, a veces víctimas de los entornos laborales en los cuales nos desempeñamos. La pregunta que se genera aquí es la siguiente: ¿Cómo alguien con un proceder tal, puede verse al espejo y no sentir desprecio por sí mismo? ¿Cómo puede ver a los ojos de los seres queridos después de infligir daño a quienes están en su entorno laboral? La respuesta, cual petición de principio, porque se *debe llevar el sustento a casa*.

Es claro que formamos en casa y en las aulas, por ello el peso de coadyuvar en la escultura de los demás es una conspicua empresa, lo sabemos porque hemos estado del otro lado. Con cada actitud, gesto, palabra, silencio, podemos marcar a manera de huella inexorable la existencia de los estudiantes. La autoestima, es algo que se debe trabajar consuetudinariamente y, en los años de juventud es sumamente importante que lo tengamos presente cada día que tenemos el honor de entrar a un aula. De nuevo, se trata de tener eso que los hermeneutas llamaron *tacto psicológico* para comprender un texto y, justamente eso es lo que somos quienes compartimos ese espacio de enseñanza/aprendizaje.

Y es que la comprensión nada tiene que ver con la razón, propia de la explicación, pues ella yace en los afectos. Sentir lo que siente el otro (empatía), es toral dentro de la docencia. Por lo anterior, es preeminente que nos eduquemos en sentimientos. Ya han sido siglos de ponderar

el raciocinio como método de enseñanza y las consecuencias para la humanidad no han sido halagüeñas. Ponderar el cálculo, la frialdad argumentativa basada solo en la lógica, la eficacia y eficiencia para crear productos de innovación, aun en detrimento del orden espiritual, es lo que nos ha llevado a estar en esta aporía. Por lo anterior, consideramos que más allá del discurso ramplón, cual si fuera una etiqueta de algún producto que versa sobre “la necesidad de educar en valores”, es apremiante darnos cuenta de que, como edificadoras y edificadores, no podremos culminar con buen fin la configuración de los otros como personas, sin la auténtica práctica de la ética. Ella es la que nos conforma para no ser meros entes en el mundo, sino entes con ser y, por lo mismo, con capacidad de deliberar con prudencia, de emitir juicios propios, de crear una voz propia, de posicionarse políticamente y algo sumamente importante, sin lo cual lo anterior no tendría sentido: ser valientes y libres.

Tener el coraje de romper atavismos que fungen como violentos reproductores del orden preestablecido, en el que cualquier ejercicio de *parresía* se castiga y en el que se domestica a los docentes para que la institución educativa funcione por mera inercia. Evidentemente, todas y todos, somos copartícipes y corresponsables en este cruento dispositivo, el cual, como asevera Foucault (2011), se trata de crear cuerpos dóciles que solo obedezcan. Cuerpos con miedo que alimentan la maquinaria disciplinaria para que todo siga siendo igual.

“Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 1985, p. 88). Trasladada esta enunciación en el aula escolar, el maestro como los alumnos han aprendido a normalizar las reglas disciplinarias, quién puede y cuánto puede hablar en el aula, qué lugares les corresponden, qué tareas les competen e incluso qué reacciones y actitudes tomar. Ello nos lleva a aludir al concepto de panóptico:

(..) El panoptismo que, en mi opinión, es uno de los rasgos característicos de nuestra sociedad: una forma de vigilancia que se ejerce sobre los individuos de manera individual y continua, como control de castigo y recompensa y como corrección, es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas. Estos tres aspectos del panoptismo -vigilancia, control y corrección- constituyen una dimensión fundamental y

característica de las relaciones de poder que existen en nuestra sociedad. (Foucault, 2001, p. 23).

El panóptico, concepto acuñado por Jeremy Bentham, no es privativo de las prisiones, sino de toda institución, por lo que la escuela, al estar sujeta a normas, no es la excepción, dado que esta, aparte de encerrar a los individuos, los fija a un aparato de trasmisión del saber. Foucault afirma que la intención en todo ello es fijar a los individuos a un sistema de normalización. (Foucault, 2011).

La disciplina está intercalada, de acuerdo con Foucault, en la ecuación poder-saber. Es el dispositivo “que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantiza la sujeción constante de fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 1984, p. 78). Todo maestro sabe cómo mantener la disciplina, y es que la misma arquitectura del aula (que define el rango tanto de él como de los alumnos), le ayuda a ejercer el poder disciplinario (Hernández, 2006, p. 10). Asimismo, la arquitectura de la escuela permite la vigilancia de todos, incluyendo de los maestros.

De tal manera que, si vemos las aulas como un espacio neutro e impoluto, ello sería señal de un optimismo ramplón. Todo lo que es creado, se hace con una intención. Las instituciones educativas son recintos en los que el vínculo poder/saber está más que presente. Por supuesto, con esto no queremos mostrar una postura apocalíptica, pues el mismo Foucault nos ha enseñado que *donde hay poder, hay resistencia*. La pregunta como docentes es si queremos resistir. Por momentos, el horizonte parece muy desolador. Las y los docentes nos encontramos inmersas en un mundo de absurdas exigencias, cuyo único fin es mantenernos cansados, con la idea de que, a mayor rendimiento, mayor éxito: servir, sin ninguna resistencia al aparato disciplinario. Y así, es como somos partícipes de la disolución del espíritu, inherente al valor de educar. Un sistema en el que, de manera voluntaria, somos esclavos: (...) la primera razón por la que los hombres sirven voluntariamente es que nacen siervos y se les educa como tales. De tal primera razón emana esta otra: bajo los tiranos, los hombres fácilmente se vuelven cobardes (...). (de La Boétie, 2016: 61). Así pues ¿cómo dar lo que no se tiene? Reflexionar sobre la libertad al interior del aula, cuando se carece de ella, es un funesto oxímoron.

En un entorno tal, la labor del *auténtico* docente se antoja heroica. Sabemos que esto no corresponde al orden de lo cuantitativo, sino de lo cualitativo. Visualicemos escenarios donde los docentes no se adapten a la norma y por ello sean considerados como inadaptados y rebeldes. Esos docentes que serían lo suficientemente estratégicos como para resistir al poder y que tuvieran como fin educar en, con y para la libertad y la autonomía, tal como enseña Nietzsche en *Así habló Zaratustra*:

¡Ahora yo me voy discípulos míos! ¡También vosotros os vais ahora solos! Así lo quiero yo.

En verdad, este es mi consejo: ¡Alejaos de mí y guardaos de Zaratustra! Y aun mejor: ¡avergonzaos de él! Tal vez los ha engañado (...).

Se recompensa mal a un maestro si se permanece siempre discípulo. ¿Y por qué no vais a deshojar vosotros mi corona?

Vosotros me veneráis: pero ¿qué ocurrirá si un día vuestra veneración de derrumba? ¡Cuidad de que no os aplaste una estatua! (...).

Ahora os ordeno que me perdáis a mí y que os encontréis a vosotros; y solo cuando todos hayáis renegado de mí volveré entre vosotros. (Nietzsche, 2003, pp. 126,127).

En anteriores líneas, se aludió a la importancia de coadyuvar en la creación de una sólida autoestima en los estudiantes, pero ahora es necesario referirnos a los docentes, quienes precisamente por adolecer de aquella, alimentan su frágil ego del ingenuo espíritu del educando, quien ve en la figura del formador un modelo a emular. Es común observar cómo este transita por el mundo académico rodeado de un séquito de jóvenes seducidos por el *encanto* de quien tiene en sus manos la tarea de orientar, más no de domesticar. Al unísono, caminan cogidos de las manos, seres famélicos de espíritus y de fe en sí mismos. De nuevo, ¿Quién dice que educar sea tarea fácil? Las fronteras son tenues. ¿Cómo poder distinguir entre la propia voz del estudiante y la del educador?

Lo anterior, es un tema ampliamente trabajado por los hermeneutas, en lo que llamaron el *circulo hermenéutico*. Un proceso sin duda complejo,

pues se trata de poder distinguir, como intérpretes, las ideas que han sido inoculadas por los otros y las propias, es decir, las que provienen de un auténtico proceso de *poiesis*. Por lo anterior, los hermeneutas trazan la siguiente pregunta ¿Cómo colocarse de manera correcta en el círculo hermenéutico?

También aquí se plantea el problema de cómo hallar la salida del círculo de las propias posiciones preconcebidas (...) lo que nos es dicho por alguien (...) se encuentra por principio bajo la presuposición opuesta de que aquella es su opinión y no la mía, y que se trata de que yo tome conocimiento de la misma (...) Sin embargo, esta presuposición no representa una condición que facilite la comprensión, sino más bien una nueva dificultad, ya que las opiniones previas que determinan mi comprensión pueden continuar completamente inadvertidas (Gadamer, 1977, pp. 334, 335).

Y vaya que es complicado este proceso de desenmascarar, por ejemplo, mentiras repetidas que se han convertido en verdad, tal como afirmó Nietzsche en su texto *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. De nuevo, se requiere mucho valor para poner en duda lo que se ha impuesto como verdad. Ello trae como consecuencia el ostracismo, el exilio, la marginación, la exclusión; sin embargo, cuando el valor de la libertad está ausente en el aula de clase, lo que dominará será el dogmatismo. Se trata de entrenarnos para repetir lo que es políticamente correcto e imponer el miedo para que nadie ose mancillar a la violenta verdad, la dadora de orden. La *parresía* (discurso valiente) siempre lleva consigo un riesgo, pues al emitir un juicio, una crítica, se pretende desmontar discursos impuestos. Así, quien cuestiona ello, asume riesgos.

De modo que la *parresía* no es simplemente la comunicación de algo verídico, sino que requiere por parte de quien habla la creencia en la verdad, y lo expone asimismo a un riesgo político. Es su cuerpo, de hecho, el que está en peligro, pues una detención, un encarcelamiento, la muerte, son acciones de Estado que constriñen o destruyen el cuerpo de quien habla (...) Solo en lo que Foucault llama <<su forma extrema>> el acto de <<decir la verdad tiene lugar en el "juego" de la vida o la muerte>>. Solo quienes están bajo el poder de otros pueden embarcarse en la *parresía*, motivo por el que, por ejemplo, reitera Foucault, el rey o el tirano no pueden usar la *parresía*, <<ya que no arriesgan nada>>. (Butler, 2020, pp. 12, 13).

Reflexiones finales

Como docentes ¿Queremos tomar riesgos? ¿Queremos ser señaladas por el dedo flamígero de los eternamente adaptados, de los que han sobrevivido anquilosados en el sistema? Evidentemente, las respuestas son individuales. Sin embargo, la maquinaria ha funcionado a la perfección durante siglos. Lo paradójico es cuando nos escuchamos apelar, por ejemplo, al pensamiento crítico y no se enseña a los estudiantes primero a ser valientes (quizá porque de nuevo, no se puede dar lo que no se tiene) para así poder pensar la crítica y atreverse a expresarla públicamente, porque claro, en el verbo interior podemos ser muy valientes, mas no así en el verbo exterior. Criticar es someter a crisis lo dado, por ello es una tarea sumamente compleja y arriesgada. Una pregunta final que se suscita ¿Queremos ser *parresíastés*, es decir, individuos-docentes que educan en la *parresía* o simples lectores y repetidores de *pergaminos arrojados desde el cielo*?

El pragmatismo nos invita, a partir de la elaboración de una visión holística, a atrevernos a pensar que las cosas pueden ser de otra manera, por supuesto, eso significa demoler fundamentos sin los cuales se corre el riesgo de vivir sin un techo donde guarecerse y, por lo mismo, en la permanente posibilidad construcción de sí mismas.

Referencias bibliográficas

- Bentham, J. (1989). El panóptico. México: Premia.
- Butler, J. (2020). Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy. México: Taurus.
- De La Boétie, E. (2016), Discurso de la servidumbre voluntaria. Madrid: Tecnos.
- Foucault, M. (1984). Vigilar y castigar. México: S. XXI.
- Foucault, M. (2011). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa.
- Gadamer, H.-G. (1997). Verdad y método I. Salamanca: Sígueme.

Hernández, H. (1997). El arte de ser maestro, su poder transformador de la sociedad ¿Cuántas cosas debe ser un verdadero maestro? México. Edamex.

Hernández-Méndez, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula. CPU-e, Revista de Investigación Educativa. 2006(2), 181-200.

Hernández-Méndez, G. (2011). Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos. México: Arana.

Hernández-Méndez, G. (2014). La efectividad de la enseñanza y su relación con rasgos personales. Percepciones de estudiantes universitarios. México: Universidad Veracruzana.

Nietzsche, F. (2003). Así habló Zaratustra. Madrid: Alianza.

Tenti, E. (1999). El arte del buen maestro. México: Pax México.

CAPÍTULO VIII

El profesor y la ética en la práctica docente

Ana Luz Villalobos Terán

Resumen

Toda profesión, cualquiera que esta sea, requiere de normas para desempeñar su labor. En el caso del profesor, individuo dotado de valores relacionados con su práctica educativa, su actuación educativa está firmemente relacionada con la ética, la enseñanza y aplicación de valores, dentro y fuera del aula, que se reflejan en el trabajo cotidiano del educando, y en sus actitudes en el contexto donde se desenvuelve. A este respecto, Tueros (2002) considera que “estamos urgidos de estimular el esfuerzo necesario para adquirir actitudes y hábitos convenientes para una vida humana digna, justa y fraterna” (p. 20). Es importante considerar que ciertos valores ya forman parte del educando, y han sido adquiridos en la familia, seno materno donde el niño recibe las primeras clases, indicaciones, enseñanzas y sanciones. La presente investigación hace referencia al trabajo del profesor en el aula y la aplicación de la ética en su enseñanza, considerando su trabajo como formador de conductas y valores.

Palabras clave: Ética, educación, profesor, valores.

Abstract

In every profession, certain standards are required on which they are based and supported to carry out a job. In the case of the teacher, endowed with values related to his educational practice, his educational performance is firmly related to ethics, teaching and application of values, inside and outside the classroom, reflected in the daily work of the learner and in their actions within the context in which they operate. Related to this, Tueros (2002) considers that “we are urged to stimulate the necessary effort to acquire attitudes and habits suitable for a dignified, just and fraternal human life” (p. 20). It must be considered that certain values are already part of the student, since they were acquired inside the family, the mother’s womb where a child receives his first classes, instructions, lessons

and calls. This research refers to the teacher's work in the classroom and the application of ethics in his teaching, considering his work as a trainer of behaviors and values.

Keywords: Ethics, education, teacher, values.

Introducción

Hablar de ética profesional desde la práctica educativa, enfoca al profesor como individuo clave en los procesos didácticos (enseñanza- aprendizaje) inmiscuyendo a los actores de dicho proceso (maestro- alumno y padres de familia). Por lo tanto, la preparación, actitud y aptitud del profesor ejerce cierta influencia en el educando, lo cual se reflejará en la actuación de éstos, considerando que ellos también ya tienen comportamientos aprendidos de la familia y del contexto en donde se desenvuelven.

La presente investigación pretende observar, analizar, rescatar y renovar la parte humana del profesor, ya que la actividad docente no significa simplemente las planeaciones, actividades y ordenar instrucciones. El profesor es un ser pensante que expresa, siente y actúa según las condiciones que se le presentan en su vida cotidiana.

En este sentido, surgen las siguientes preguntas ¿el profesor se ha autoevaluado sobre sus conductas, sus valores, o sus actuaciones durante las clases? o ¿ha analizado la apropiación de sus valores éticos? ¿es solidario con sus compañeros? ¿ha apoyado o influido para cambios de conducta en sus alumnos?

Ortega (2018) considera que "educar ya no se identifica con instruir o enseñar, sino que además es apropiarse de valores éticos que hacen del ser humano un sujeto moral" (p. 3) En este sentido enseñar pretende lograr que el alumno sea un sujeto responsable, capaz de analizar e interpretar los hechos generados en la sociedad, que tome conciencia de éstos y que actúe en beneficio de los mismos.

La ética en la educación

Ética

En los proyectos de la Nueva Escuela Mexicana fundamentada en un enfoque humanista, inclusivo e integral, Zorrilla (2023) argumenta que “una formación para toda la vida, en la que resalta aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios y aprendizaje permanente” (p. 45) con transformación cultural desde la ética. Para reflexionarlo comencemos con la definición de ética, considerando algunos autores. Alvarado (2005) considera que existen dos formas de ver la ética, la primera como “una escala de valores que es siempre formativa y normativa” y la segunda como “una rama de la filosofía que estudia la moral de los hombres” (p. 2). Otros autores refieren a la ética como “los actos humanos en tanto que son libres, en tanto que dimanen de la voluntad libre, y de los cuales, en consecuencia, la de la persona se siente dueña y responsable de sus actos” (Tueros, Díaz y Sima, 2002, p. 9). Por su parte, Lafarga (1994) piensa que “es una disciplina filosófica que estudia y sistematiza los valores que promueven el desarrollo integral de todos (p. 45). Norman (1998) dice que “es el intento de comprender la naturaleza de los valores humanos, de cómo debemos vivir y qué constituye una conducta correcta” (p. 1). Y Álvarez (2023) considera que no comprenden la importante función de la ética en nuestra vida cotidiana ya que es la encargada de “reflexionar sobre las acciones del ser humano” (p. 13).

Si consideramos que cada uno de estos conceptos es observable, que la ética es una disciplina en la cual resaltan las normas, los valores y la individualidad de las personas, entonces podemos decir que cada individuo es libre de actuar según sus criterios, educación y a su moral, y entonces puede ser considerado como calificable, ya sea correcto o incorrecto. De igual forma, en el comportamiento de una persona influyen también sus experiencias personales, contexto familiar, religión, cultura y normas sociales.

Educación

Ahora bien, en cuanto a educación son varias las definiciones que se pueden dar. Si buscamos en la Internet este concepto, encontramos la siguiente definición: “formación destinada a desarrollar la capacidad

intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen"; o esta: "transmisión de conocimientos a una persona para que esta adquiera una determinada formación".

Para Tueros (2002), la educación es "el proceso por el cual se orienta, se asiste, se ilumina, se estimula hacia la perfección las cualidades intelectuales y morales de la persona, respetando el ser del educando" (p.12).

Piaget por su parte dice:

La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no repetir lo que otros han hecho, hombres que sean creativos, inventores y descubridores, es formar mentes que sean críticas, que verifiquen y no acepten lo que se les ofrece. (Piaget, 1984)

Hablar de Educación es reflexionar sobre la formación integral del individuo en la cual están contemplados: conocimientos, habilidades, actitudes y valores los cuales forman parte de su contexto sociocultural. Observando y analizando cada uno de los conceptos antes mencionados, se tiene que la educación no puede estar separada de la ética, ni ésta de la educación. Ambas van de la mano. Tan importante son los conceptos y el conocimiento como su aplicación en la vida cotidiana. Por lo tanto, desde el ámbito educativo es el profesor quien visualiza las conductas y valores de cada alumno los cuales son aprendidos desde sus hogares y adecuados a su contexto sociocultural. El educador no es un simple espectador del comportamiento que se percibe en el aula, debe aplicar también sus valores para corregir, o bien para que el educando adopte nuevas actitudes y valores. Sin embargo, es importante considerar que en la enseñanza de ética y valores no sólo el profesor es el responsable, ni dicho conocimiento inicia en la escuela. Éste comienza en el hogar y con la familia. Los padres son los primeros maestros de sus hijos y todo aprendizaje se observa en su conducta. Por lo tanto, la educación ética y moral se visualiza en el contexto donde se desarrolla y desenvuelve la persona. El aprendizaje adquirido influye en sus actitudes y en cada aspecto de su vida.

De acuerdo con lo anterior, es muy importante considerar y retomar la ética como tal, en el proceso enseñanza-aprendizaje, para que el profesor enfoque a sus alumnos en actitudes positivas y solidarias. En los planes y programas de estudio, la ética está relacionada como forma de vida en cada asignatura y en cada proyecto que elabora el profesor, fomentando valores, tales como la honestidad, el respeto y solidaridad para vivir y convivir en armonía, evitando discordias, enemistades y tensiones. (Zorrilla, 2023, p. 44). El profesor debe promover habilidades de comunicación utilizando el diálogo para evitar conflictos y socializar en un ambiente de paz y armonía.

Tueros (2002) argumenta que los profesores que gozan de autoridad se detengan en este tema sobre “la formación y el refuerzo de actitudes positivas”, ya que “estamos urgidos de estimular el refuerzo necesario para adquirir actitudes y hábitos convenientes para una vida humana digna, justa y fraterna” (p. 4)

En este mundo globalizado es de vital importancia retomar y reforzar los hábitos y actitudes fortaleciéndolos a través de la educación, es decir, a través de un trabajo intelectual que se refleje en el trabajo que realizan los alumnos en el aula, ya sea en forma individual o grupal, con sus compañeros o con el acompañamiento de su profesor. Este trabajo colaborativo será un referente para la toma de decisiones del maestro, donde la ética juega un papel importante para decidir si esas acciones son buenas o malas, justas o injustas, correctas o incorrectas.

La ética del profesor

La ética es una disciplina relacionada con los actos humanos, los valores, la conducta, y las normas. Todos estos elementos están presentes en todo ser humano de una u otra manera. Por lo tanto, ningún profesor está exento de tener, ni de enseñar valores éticos, ni puede estar como un simple espectador o fuera de dicha escena. Su contribución en la formación ética de sus estudiantes es muy importante. Dicha formación para Tueros (2002) tiene dos finalidades: “la formación de conciencia y el desarrollo de la fuerza moral para obrar de acuerdo con el juicio propio” (p. 14). Esto implica que el estudiante debe aprender a analizar y reflexionar sobre su entorno y su conducta; debe considerar ser autocrítico, tomar sus propias decisiones según las situaciones que se le presenten, considerando que

todo aprendizaje humano desarrolla habilidades, destrezas y hábitos morales que se aplican a su vida cotidiana, su contexto y realidad.

La educación ética tiene sus inicios desde el hogar, con la familia, y son los padres los encargados de emprender este proceso, que se va complejizando conforme el niño va progresando en su desarrollo escolar. Los padres son los responsables de sembrar una conciencia basada en la ética y la moral. Esto conduce a construir una educación, formación y cultura de paz y armonía, que a su vez promoverá un estilo de vida basado en valores y comportamientos enfocados en el bienestar, la igualdad, la seguridad en los individuos y las familias.

Cuando el niño inicia la educación preescolar lleva implícito cierto comportamiento que se reforzará con el trabajo diario en el aula y con la ayuda de un profesor. En la educación primaria el niño adquiere nuevos hábitos y actitudes que el profesor irá mostrando, reforzando y moldeando a través de actividades cotidianas como la de prestar atención a las instrucciones del profesor, terminar bien sus trabajos y actividades dentro del aula, aprender las virtudes sociales como es la solidaridad, convivir con los otros compañeros, ser responsable, y trabajar de forma colaborativa. En cada una de estas virtudes, el profesor ejerce mucha influencia y, dependiendo de los valores y actitudes que éste tenga, será el trabajo que desarrollará en cada niño. Como profesor sabemos que la actividad que se realiza en el aula influye en el desarrollo de conocimientos, actitudes y valores del educando. Este trabajo requiere de reflexión y autocrítica de parte del docente para ejercer su labor educativa en pro de sus alumnos. Es lo que Tueros llamaría "Actitud ética del educador" (2002). Esto implica que toda enseñanza-aprendizaje bien dirigida estimula el progreso de una formación moral, ya que dentro del proceso están considerados elementos cognitivos y afectivos.

El profesor ejerce también influencia en el educando considerando sus características personales, su poder de autoridad, su ejemplo, la convivencia diaria, sus actitudes, seguridad personal y claridad. Estas cualidades harán que el alumno acepte o rechace el trabajo del maestro. La eficacia del maestro radica en el entusiasmo de su trabajo, el carisma, la relación positiva y democrática que ejerce en cada uno de sus alumnos, la dedicación, la capacidad de motivar al aprendizaje, el buen juicio y la flexibilidad.

Desde el contexto universitario, Rugarcía (1992) argumenta que “la formación de valores ha estado ausente, en forma explícita, en la educación contemporánea” (p.7); y considera que el objetivo primordial de la educación es la formación de valores. Sin embargo, en los tiempos actuales con la educación formal, los valores han pasado a segundo plano.

Los valores inmersos en la educación están relacionados con las actitudes. Por esto “el desarrollo de actitudes es la clave de la educación del futuro” (Rugarcía, 1992, p. 9); y cada uno de éstos, desde el contexto educativo, va a crear, desarrollar o fomentar el pensamiento crítico. En esta etapa de desarrollo del educando, los cuestionamientos de la información de un suceso. Es por ello que, para la educación universitaria, la formación moral del estudiante es un verdadero reto.

Dicho lo anterior, como profesores sabemos que la educación y el desarrollo de la ética inician desde la familia, pero se refuerza y complementa en la educación básica. Es ahí donde el educador tiene que buscar los argumentos, estrategias, diálogos y sobre todo la actitud que tome ante sus alumnos para que éstos vayan adquiriendo, apropiándose y ampliando sus aprendizajes, relacionados con hábitos, actitudes y valores.

Así pues, el profesor debe “educar con una didáctica basada en la ética, con valores, creatividad, tolerancia y diálogo para que el estudiante aprenda lo que es ser solidario y tolerante” (Zorrilla, 2023, p.43). El papel de todo educador es fundamental en la inducción y conducción de valores, es por ello que la formación inicial del docente es primordial para generar cambios.

Naime (1992) examina el programa de Ann Margaret sobre filosofía para niños, cuya finalidad es que los niños “intenten apropiarse de la filosofía y aprendan a razonar bien, a pensar por sí mismos, a elaborar juicios, y a realizar sus propias críticas” (p. 79).

Algunas de las metas fundamentales que este programa contempla son:

- a) Que el niño piense autónoma y críticamente.
- b) Que piense creativamente.

- c) Que sea colaborativo.
- d) Que sea capaz de realizar juicios estéticos, éticos, políticos y sociales.
- e) Que desarrolle su autoestima.
- f) Que se fomente la perseverancia y el respeto.
- g) Que se cultive la disposición y otras habilidades para ser activos y buenos ciudadanos en una sociedad democrática.

Como podemos observar cada uno de estos aprendizajes, es imprescindible que el profesor observe, reflexione y estime cada uno de estos conocimientos para que busque las estrategias de enseñanza, y que él mismo se apropie de estos saberes para desarrollar el progreso en sus alumnos.

En el programa educativo 2011, se consideraban algunos elementos filosóficos, como es el pensamiento complejo. Morín considera que el pensamiento complejo no sólo es una corriente filosófica, sino que es un material indispensable para formar niños reflexivos, críticos y propositivos. (SEP, 2011, p. 38)

El pensamiento crítico es desarrollar capacidad creativa para modificar y transformar nuestras vidas, nuestras costumbres, hábitos, mejorar la convivencia no sólo en el aula, sino en nuestro entorno, crear una sociedad de respeto, crear competencias cívicas y éticas. (SEP, 2011, p. 39). Por otro lado, en el modelo educativo 2016, la filosofía que orienta al sistema educativo nacional está establecida en el Artículo 3º Constitucional: “la educación es un derecho de todos los mexicanos, debe atender al desarrollo armónico de los seres humanos” (SEP, 2016, p. 37)

Desde una perspectiva humanista y conservando bases filosóficas, éticas y morales para el desarrollo de la niñez y adolescentes, es importante identificar y enseñar los contenidos y valores con total responsabilidad, con el fin de que el educando adquiera conocimientos, habilidades, competencias y actitudes positivas para que, más adelante, puedan integrarse y convivir en una sociedad.

En los planes y programas de estudio, la *Nueva Escuela Mexicana* (NEM) considera que “El sentido de lo humano en la educación implica

el reconocimiento, cuidado, protección y desarrollo de la dignidad de niñas, niños y adolescentes” (SEP, 2024, p. 9). Esto significa que las relaciones que se construyen, en la escuela y fuera de ella, con las personas, el saber, la ciencia, el medio ambiente, la sociedad, la tierra, la tecnología, así como el mundo en general, se realizan a partir de la responsabilidad que se tiene hacia estos ámbitos de la vida y no sólo por el conocimiento que se tenga de ellos. La NEM fomenta el desarrollo de nuevos ciudadanos, y busca apreciar la solidaridad, la igualdad, la justicia social, la interculturalidad, el cuidado del medio ambiente, la inclusión y los derechos humanos.

Con base en estos principios éticos, los valores y derechos humanos contemplados en los planes y programas de estudio deben demostrarse con actitudes y prácticas en el quehacer educativo a través de la enseñanza del profesor y el aprendizaje en los alumnos. Estos planes y programas de estudio consideran la ética como un fundamento humanista, por lo tanto, el profesor debe estudiar y estimar la “ética profesional como una ética formativa” (Dávila 2005, p. 3). El profesional de la educación debe satisfacer la exigencia ética de su profesión contenidas en los planes y programas de estudio. Pero independientemente de su ética profesional, también considera y toma como recurso su ética individual o personal.

El educador debe ser perceptivo, discernir y considerar que tiene una gran responsabilidad en su quehacer cotidiano, en el cuidado y enseñanza para niños y jóvenes, los cuales son seres pensantes y el sólo hecho de hablar, señalar o dirigirse a ellos define su personalidad.

Como mediador debe favorecer el diálogo con respeto, fomentar la empatía, la no violencia y la creatividad. Debe brindarles las herramientas para que actúen asertivamente, que sientan respeto y defiendan el cuidado de la naturaleza, participen activamente en su comunidad, en su familia, en la escuela y a futuro sean ciudadanos responsables en su vida personal, profesional y social.

Además, el profesor debe desarrollar habilidades socioemocionales en cada uno de sus educandos a través del trabajo cotidiano desde el humanismo y las actitudes éticas. Esto le permitirá también fomentar una mayor autoestima, su creatividad y un pensamiento crítico.

Para educar en valores se debe promover el respeto, la atención por la dignidad humana, rechazar la discriminación y promover la solidaridad, entre otros. Para lograrlo, son necesarios los valores éticos y profesionales del educador en la conducción de la enseñanza, pues propiciarán cambios en el educando, generando una conciencia reflexiva y crítica.

Por otra parte, el profesor debe tener dominio de su autoconocimiento, autoestima y autodeterminación. Estos valores ejercen seguridad, utilidad y eficiencia. Lafarga (1994) considera estos valores como básicos del desarrollo individual y personal.

Una cualidad que todo profesor debe tener es la capacidad de escuchar a sus alumnos, prestarles atención, resolver sus dudas, motivarlos, encauzarlos, cuestionarlos. Estas acciones generan confianza, empatía e interés en los educandos. Cuando el profesor ejerce su trabajo en el aula, debe observar la congruencia que existe entre el pensamiento, la estima, el discurso y la conducta frente al grupo. Los estudiantes son muy observadores de la conducta del profesor, de su apariencia, de su lenguaje, de su conducción.

Todo docente, al realizar su trabajo en el aula, aplica un lenguaje acorde al grado, al grupo y a la edad de los educandos. Con base en los contenidos y las actividades realizadas en el aula, va empleando sus conocimientos, estrategias, valores y actitudes que van a ir encauzando el aprendizaje del estudiante. Así mismo va promoviendo el desarrollo y crecimiento individual, personal y social de sus alumnos, que pueden observarse en sus comportamientos, habilidades, responsabilidades y forma de trabajar en el aula individual o colectivamente.

A través del proceso educativo y de la ética con el que el profesor labore, va a producir seres pensantes que sean críticos, reflexivos, y con una capacidad de resolución de problemas. De la misma manera va a promover curiosidad, creatividad, trabajo en equipo, colaboración, entusiasmo. El profesor con verdadera vocación sabe que los valores humanos están por encima de todo conocimiento, y que la educación del corazón es mejor que la educación tradicionalista.

Tueros (2002, p. 21) "considera que en el aula y en la escuela se estimulan las relaciones humanas". En este ámbito social, el trabajo interactivo y

cooperativo desarrollan las virtudes sociales tales como el compañerismo, la solidaridad, la responsabilidad, la generosidad. Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje bien conducido activan y desarrollan la formación moral completa. "La práctica de valores requiere de una adecuada instrucción. No se pueden apreciar ni practicar sin una formación básica" (Tueros, 2002, p. 26)

Si bien el profesor no es la excelencia en persona, no es el científico, no es el todólogo, tampoco es el gran modelo de valores morales o virtudes. Sin embargo, ejerce gran influencia en sus educandos. Para algunos, el profesor es "un ejemplo a seguir"; para otros es una persona valiosa que merece respeto. En realidad, el profesor es un elemento importante dentro del proceso educativo. Por tal motivo, siendo el actor principal, debe estar a la vanguardia en el trabajo docente, debe documentarse, actualizarse, emplear las estrategias adecuadas para estimular el aprendizaje e interés; debe crear un ambiente adecuado para el progreso y desarrollo de habilidades y competencias en sus alumnos, para que sean autónomos, que desarrollen sus emociones, y que sean partícipes y responsables de sus acciones.

Conclusiones

La ética es parte de la filosofía que estudia los valores que favorecen el desarrollo integral del individuo, y que se perciben en los actos humanos, en la conducta de cada persona con libertad de actuar y tomar decisiones.

Para que un niño inicie con el aprendizaje de valores, es importante, primeramente, promoverlo desde el contexto familiar. Los padres de familia influyen en la adquisición de valores, pues son pilares fundamentales en la educación de sus hijos, al ser los primeros maestros en el hogar. Los valores básicos como el respeto, el saludo, la confianza, la honradez, la puntualidad, la responsabilidad, la cooperación, la generosidad, y el amor inician en casa. Sin embargo, se ha notado que muchos niños están muy lejos de saber el significado de esos valores, ya que su comportamiento en la escuela es deficiente. En este sentido, los padres de familia tienen la obligación y responsabilidad de educar a sus hijos en valores. Y en la escuela, será el profesor quien los ampliará con el fin de consolidarlos, desarrollarlos y haciendo que se apropien de ellos. Es cierto que muchos padres no cumplen con este deber y pretenden que sea el profesor quien

eduque y enseñe a sus hijos buenos modales y comportamientos.

En el contexto educativo la ética no está separada de la educación, sino que forma parte del proceso enseñanza aprendizaje. La escuela tiene como finalidad realizar la formación integral del educando, enfocándose en su formación cognitiva, emocional y social. El Sistema Educativo Nacional está sustentado por valores éticos, jurídicos y políticos, y estos valores parten de la escuela y son enseñados por el profesor.

El trabajo docente está íntimamente relacionado con la ética; ya sea profesional o personal, pues al estar frente a un grupo, se visualizan ciertas actitudes y valores como la puntualidad, la empatía, la disciplina, la responsabilidad, la creatividad, la paciencia, el respeto, la tolerancia. Estos valores se irán exponiendo, estimulando y encauzando para que el alumno se apropie de ellos, y los aplique en su vida cotidiana. Es por ello que el desempeño del profesor va a favorecer el aprendizaje en el alumno, no sólo en conocimientos o habilidades, sino en comportamiento.

En el transcurso de su trabajo docente, el profesor representa también un momento para reflexionar continuamente sobre su práctica, los alcances y limitaciones, para fomentar en el estudiante un crecimiento autónomo y un pensamiento crítico.

El profesor a través de estrategias y actividades buscará el desarrollo de habilidades socioemocionales en el educando que le permita tener mayor autoestima, mayor confianza en sí mismo, fomente el pensamiento crítico, aprenda y comprenda el porqué de ciertas actitudes. En la actualidad, los niños se han olvidado o bien no han aprendido para dar un "gracias" un "por favor" un "¿Te puedo ayudar?" un "con permiso", etc. Por lo tanto, es

Recuerdo una frase muy realista del Dr. Rugarcía (1992, p. 12) "Es en la mente y en el corazón de los profesores donde está la posibilidad eficaz del cambio educativo". Es el profesor comprometido, responsable y con vocación el que gestiona cambios, genera conocimientos y pretende la formación de futuros ciudadanos que actúen con libertad y tomen decisiones asertivas para el bien común.

Finalmente, en este mundo globalizado con grandes cambios sociales y un fuerte desarrollo científico y tecnológico, se tiene la sensación de que

se está más lejos de alcanzar los objetivos en la formación de valores. Por ello es necesario que los involucrados en la educación sean más persistentes y perseverantes para alcanzar los objetivos propuestos. El profesor tiene que aplicar estrategias y actividades para estimular dichos aprendizajes que los hará más humanos, más sociables, más solidarios, es decir, poner énfasis en la formación del ser.

Referencias

Alvarado, V. (2005). *Ética y Educación para el nuevo siglo*. Revista Educación, 29, 9-14. Costa Rica.

Álvarez, R. Hernández, G. y Pérez-Chacón, J. (2023). *Ética profesional para docentes e investigadores. Más allá de una moral idealista*. Ed. Azul de Samarcanda

Lafarga, J. (1992). *Ética profesional en las ciencias humanas hacia el Siglo XXI*, Revista Magistralis UIA, 4(7), 43-52.

Naime, A. (1992). *Un acercamiento a la filosofía para niños desde Ann Margaret Sharp*. Revista Magistralis, UIA, 1(2), 79-87.

Ortega, P. (2018). *Ética y Educación: una propuesta educativa*. Revista Virtual REDIPE, (8), 1-15. España

Rugarcía, A. (1992). *La Formación de Valores en la Universidad*. Revista Magistralis, UIA, (2)3, 7-16.

SEP (2012). *La planificación en el campo de formación*. Lenguaje y Comunicación. México.

SEP (2016). *Modelo Educativo 2016*. México.

SEP (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2024*. México

Tueros, E., Díaz, C. y Sime, L. (2002). *Ética y Educación*. Lima, Perú: Ed. Comisión de Fe y Cultura de la Pontificia Universidad Católica.

Zorrilla, T. (2023) en *Ética profesional para docentes e investigadores. Más allá de una moral idealista*. Ed. Azul de Samarcanda

CAPÍTULO IX

La disciplina escolar. Percepciones de los egresados de instrucción primaria elemental durante 1887- 1906

Griselda Hernández Méndez
Edith Hernández Méndez

Resumen

En el presente texto se analizan las percepciones de los egresados de Instrucción Primaria Elemental de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana en torno a la disciplina escolar. Dichas percepciones se recuperan historiográficamente de las disertaciones realizadas por ellos para obtener su título como profesor/a, las cuales se encontraron en el Archivo Histórico de la misma escuela, y datan de 1887 a 1906. En tanto que las percepciones guardan relación con el perceptor, época y contexto, se elige trabajar con el concepto de percepción para deshilar las ideas que esos egresados formados para ser profesores concebían a partir de la influencia de la época y de los autores que leían, y poder así contrastar con las ideas más recientes que se suscitan en torno a la disciplina escolar. El objetivo es dilucidar cuánto han cambiado estas percepciones y qué elementos se mantienen hasta la fecha. Los resultados son de suma importancia, puesto que el cometido de los profesores de esa época era incrementar la docilidad de los niños, mientras que, actualmente, esa docilidad-domesticación se cuestiona, de ahí que este artículo despierte el interés de todo intelectual centrado en la formación docente.

Palabras clave: percepción, disciplina escolar, Escuela Normal, México.

School discipline. Perceptions of Elementary Primary Instruction alumni during 1887-1906

Abstract

In this paper, the perceptions of Elementary Primary Instruction alumni of the Benemérita Escuela Normal Veracruzana are analyzed considering school discipline. Such perceptions are historiographically recovered from

their dissertations written by them to obtain their degree as teachers from 1887 to 1906. These were in the Historical Archive from the same school. Since the perceptions are related to the perceiver, time and context, we choose to work with the concept of perception to unravel the ideas that those alumni trained to be teachers conceived from the influence of the time and authors they read and thus be able to contrast with the most recent ideas that arise around school discipline. The objective is to elucidate how much their conceptions have changed and what elements are maintained to date. The results are of the utmost importance since the task of the teachers of that time was to increase the docility of children, while currently that docility-domestication is questioned, hence this article arouses the interest of all intellectuals focused on teacher training.

Keywords: perception, school discipline, Escuela Normal, Mexico.

Introducción

La Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV), ubicada en Xalapa, Veracruz (México), recibía (y aún recibe) alumnos de poblaciones aledañas, entre éstas destacaban: Coatepec, Jilotepec, Huatusco, Tuxpan, Atzalan, Chicontepec, Oluta, Huayococotla, las Vigas, San Andrés Tuxtla, San Juan Evangelista, Cosoleacaque, Papantla, Zamora, y otras. También venían a estudiar a esta escuela alumnos de otros Estados, por ejemplo, de Puebla, Tlaxcala, Toluca, entre otros. Actualmente, debido a la creación de más Escuelas Normales, ya no ingresa un notorio número de alumnos de otros estados.

Para egresar, los estudiantes presentaban disertaciones en su examen de Profesor de Instrucción Primaria Elemental. Justamente, esas disertaciones constituyen la materia prima de análisis para este artículo, las cuales se centran en el tema de Disciplina Escolar y se recuperan del Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV), que van desde 1887 a 1906.

Interesa saber cómo construían y entretejían sus discursos en torno a la noción de disciplina escolar y lo que ésta suponía para los normalistas de esa época, influidos por lo que en ese momento se denominaba

Pedagogía Moderna, época porfiriana². El objetivo de este texto es doble; por una parte, dilucidar las percepciones de los normalistas en relación con la disciplina escolar enmarcadas en un tiempo y contexto y, por otra, analizar cuánto de esas ideas prevalece o cuánto han cambiado en la actualidad.

Noción de percepción y su importancia para el análisis de textos históricos

Señala Hernández (2013, p. 66) “la percepción es el proceso de extracción de información o acumulación de la información usando los cinco sentidos fisiológicos: vista, oído, tacto, gusto y olfato. Transciende a la sensación en la medida en que la integra dándole significado y organización; es decir, interpreta, analiza y organiza los estímulos”. Eso significa que se utilizan los sentidos para darle sentido a la información.

Cada sujeto percibe de diferente manera si contemplamos que la percepción depende de muchos elementos subjetivos, como los sentimientos, las emociones, los deseos, las intencionalidades, las sensaciones mismas... Los sujetos son tan distintos que lo que es agradable para unos, para otros es lo opuesto; lo bueno se vuelve relativo, como la felicidad, la belleza, entre tantas cuestiones más. De allí que se hable de percepción personal porque está determinada justo por la esfera individual. Sin embargo, el sujeto, al ser social por naturaleza y vivir con otros, también se ve influido por la esfera interpersonal, por “la mirada de los otros”. Se tiene que la manera de percibir también depende del otro o de los otros. Al respecto, los conductistas insistían en que el ambiente era condicionante de las respuestas. Una nota musical agradable para alguien cuya pareja está rompiendo la relación amorosa en ese momento, se tornará desagradable y, en el futuro, lo seguirá siendo hasta que se supere el estímulo condicionado.

De hecho, cuando Durkheim hablaba acerca de la superioridad de lo social sobre lo individual (1976), hacía alusión a que el hombre todo lo aprende por y con los demás; es social e interioriza costumbres, normas,

² Por la época en que gobernó Porfirio Díaz, presidente de México cuyo gobierno duró más de treinta años.

valores, etcétera. Así, cuando un individuo se expresa, viste, comporta... lo hace desde lo social, sin ser totalmente consciente de esa influencia. A ello Bourdieu lo relaciona con los *habitus* (1999), que se definen como:

Una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos–pensamientos, percepciones, expresiones, acciones–que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas (Bourdieu, 1999, p.96).

Esta definición es *ad hoc* a lo que queremos referir; los hombres y sus percepciones y concepciones están determinadas por el campo de lo interpersonal, pues, a su vez, dependen de lo social. “Bajo esas consideraciones, las percepciones de los sujetos son sociales; están condicionadas por la vida en sociedad. Así, la discriminación entre los códigos dicotómicos: belleza/fealdad, bondad/maldad, verdad/falsedad, etcétera, no la realiza con total autonomía el sujeto, pues es parte de una moral social aprendida” (Hernández, 2014, p.44).

Para el caso que nos ocupa, la disciplina escolar, es un tema por demás relevante y, hasta cierto punto, se torna polémico porque depende de concepciones de autores recios en el campo pedagógico. Bajo ese orden de ideas, y para la época que interesa contextualizar, las percepciones de los egresados de la Benemérita Normal Veracruzana estaban fuertemente influidas por la formación que recibían, la lectura de pedagogos del momento (en especial de la Escuela Nueva y de la filosofía positivista), y, por supuesto, de las creencias de los formadores. De ese modo, se encuentran muchos elementos en común entre los disertadores; percepciones muy parecidas.

Influencia de la época

La independencia del país implicó muchos movimientos con respecto a la instrucción escolar en los diferentes niveles nacional, estatal y local. Los gobernantes percibían la importancia de ésta para el cultivo de ciudadanos mexicanos identificados con opiniones liberales. Por supuesto, las ideas gestadas durante la ilustración influyeron directamente en los pensadores y gobernantes mexicanos para repensar en un sistema educativo que tendiera a la formación de ciudadanos mexicanos bajo principios de libertad, ciudadanía, democracia, entre otros. No obstante, fue

complicado consolidar un sistema educativo ideal para esos propósitos (por la fuerza del conservadurismo), por lo que fue hasta 1890 cuando se logró poner en marcha un modelo educativo asentado en el liberalismo, formador de ciudadanos comprometidos con la ciudadanía y la república.

Perceptiblemente, el modelo contrarrestaba las ideas del tradicionalismo obedientes a la conservación de principios convencionales y convenientes a la Iglesia y al grupo hegemónico de la época. Por ello, perspectivas positivistas modernas comienzan a dirigirse al sistema educativo (durante el Porfiriato, principalmente) de tal manera que las percepciones de los egresados de la Escuela Normal de ese momento muestran la influencia de esos principios.

El positivismo, como corriente filosófica y como postura sociológica, resultó ser ideal para los fines que se perseguían: el avance social y la modernización. Porfirio Díaz, presidente de México en ese entonces, tenía, entre sus cometidos, el progreso económico y nada parecía mejor que incorporar la filosofía positivista en su gobierno; fue la educación una vía para interiorizar dichos ideales.

El positivismo plantea una remoción a lo incierto, quimérico e irreal, pues solo existe aquello que puede ser expuesto ante los sentidos y, de preferencia, ser comprobado empíricamente. Por eso, en la escuela se prioriza la enseñanza de la ciencia y se alude al laicismo, al racionalismo y al realismo.

Aparejadas a esas ideas, la moderna formación de profesores se dirigía a fomentarles esas concepciones, minimizando la intuición, la improvisación y dándole peso al dominio de métodos pedagógicos del tiempo.

Lo que definía la práctica pedagógica como científica no era tanto el contenido que inculcaba, sino el método que empleaba. Desde ese momento, se estereotipó su función y, por ende, la concepción de "buen maestro"; expresión que hasta nuestros días se lee: "(...) un verdadero maestro, sabe enseñar (...)" (Reyes Heróles, s/f: 70, en Tenti, 1999:236).

La Pedagogía cobra trascendencia en aquel momento, pues se detectó que los profesores necesitaban saber enseñar basándose en los nuevos

preceptos de la pedagogía reciente, la cual se sustentaba en ilustres pedagogos que ponderaban por un naturalismo, empirismo, realismo, racionalismo, innatismo, asociacionismo, verbigracia; Rousseau, Locke, James Mill, Stuart Mill, John Dewey, entre otros.

A continuación, se analizan las percepciones de los disertantes respecto a la disciplina escolar, en las que se observan influencias teóricas de los pedagogos en mención, innovadores en esa época y cuyas ideas (la mayoría) prevalecen hasta nuestros días.

Estratégica metodológica

Revisión de archivos históricos

La revisión de archivos fue exhaustiva, de mucho tiempo y esfuerzo, en especial de historiadoras que forman parte del Cuerpo Académico Estudios en Educación, de la Universidad Veracruzana, quienes se introdujeron a los archivos de la Benemérita Normal (BENV) y, con sistematismo, copiaron cajas de materiales que, posteriormente, transcribieron en computadora. Para este artículo, se seleccionó lo relativo a la disciplina escolar, pero se encontraron más de veinte temáticas, ya que el examen final de los Normalistas de la BENV consistía en elegir al azar un papel que contenía alguna de las temáticas, y los alumnos tenían un tiempo considerable para disertar tipo ensayo.

Únicamente para el tema de disciplina escolar, se hallaron más de treinta textos de diferentes disertantes provenientes de las distintas regiones de Veracruz, Tlaxcala y Puebla. Se revisaron y se seleccionan las ideas que aparecían reiterativas o parecidas, aunque también se prestó atención a alguna de las ideas que eran disímiles a la mayoría. De cada disertación se recuperan textualmente las ideas escritas, algunas de ellas se muestran aquí. Para el tratamiento y ubicación de éstas se utilizó una codificación como la siguiente: Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV) Fondo Estudiantes, año 1906, caja 17, legajo 1, exp. 2, fs 30-48), por supuesto las cajas fueron distintas, así como los legajos. Los nombres de los disertantes se respetan tales cuales, solo se omiten los apellidos. Las ideas escritas de los disertantes se analizan a la luz de algunos teóricos de la pedagogía de la época y contemporáneos. Es, desde la teoría fundamentada, que se realiza el presente análisis.

Resultados y discusión

El fin de la disciplina: formar ciudadanos obedientes

La pedagogía de nuestra época parece eludir el tema de la disciplina escolar o, al menos, ya no se utiliza tanto tal concepción y se prefiere enunciar el control del grupo (teoría interaccionista) o las relaciones en el aula (verbigracia teoría foucaultina y su influencia en diversos pedagogos); por supuesto, teorías críticas y de resistencia influyen con tal magnitud que hablar de obediencia es rechazado por default. Sin embargo, la idea de la obediencia no la miraban con malos ojos en esa época -1887 a 1906-; al contrario, era una necesidad.

Juan Amós Comenio quizá no forma parte de la pedagogía moderna concebida en esa época, pero sus principios fueron un parteaguas, pues fue él quien inició una verdadera revolución en la pedagogía al poner en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al niño (paidocentrismo) por encima del maestro (magiocentrismo), quien hasta entonces era la figura más importante. En aquella época (1632 cuando escribe su ilustre libro *Didáctica Magna*), era inconcebible pensar que el niño era más importante que el profesor y su enseñanza. Para que se aceptara esa idea, pasaron años. Por el contexto, era obvio que Comenio se preocupara por la gente, pues percibía desigualdad, pobreza e inestabilidad social y, por ello, consideraba que formar al niño con valores y bajo preceptos de obediencia era un ideal educativo. En su libro *Pansofía*, sostiene como verdad: «La luz de la razón debe someterse en obediencia a la voluntad de Dios», voluntad que implica vivir en armonía, en pacifismo, por lo cual se necesitaba de una educación integral y completa, dirigida a esos ideales.

Así, la obediencia y el encauzamiento se hacen presentes en los libros de Comenio y, justamente, esas concepciones se observan en las disertaciones. En todas, aunque con sutilezas, se encuentra que el fin de la disciplina es formar lo que se conoce actualmente como ciudadanos integrales, obedientes. No obstante, los disertadores, no lo dicen directamente, pues su formación los lleva a centrarse en los niños más que en los fines sociales y a defender principios de la Escuela Nueva. Así, sostienen que la formación debe ser integral y, para que se lleve a cabo la disciplina, se tienen que atender tres dimensiones. 1) lo material o físico,

b) las emociones o sentimientos y c) la voluntad.

Señala la disertante Isabel:

El fin material se refiere al orden que guardarán los niños en la escuela, resultando muchas veces este orden del temor que les inspira el maestro; mas no debemos conformarnos nada más con tener una buena disciplina en la escuela, sino que es necesario que, al salir los jóvenes de la escuela, libres por consiguiente de la tutela del maestro y entrar a la vida práctica conserven las buenas costumbres que el educador les haya inculcado, siendo esto lo que se refiere la disciplina ideal.

(Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV) fondo Estudiantes, año 1906, caja 17, legajo 1, exp. 2, fs 30-48).

Parecida es la apreciación de José:

... se entiende especialmente a mantener a los alumnos en la escuela dentro de los límites del orden y del respeto, es decir, se refiere a la vida presente. Por el segundo se trata de que los niños conserven las buenas costumbres adquiridas en la escuela a fin de fortalecer su carácter; es decir, la vida futura.

(AHBENV. Fondo Estudiantes, año 1894, caja 6, legajo 1, exp. 5, fs.9-10.)

La preocupación se centra en formar al niño con buenas costumbres y valores para que, en la vida futura, actué en consecuencia. A ello llamó Comenio encauzamiento, lo cual análogamente se asemeja a poner un cerco a tiempo a un árbol joven antes de que se vaya de lado. Los disertadores aludían a las cualidades que un maestro debía tener para aplicar la disciplina, pues se enseña con el ejemplo: "el maestro debe fijarse, además, en la conducta que él mismo debe seguir no solo en la escuela, sino también en la sociedad; no cabe duda de que un maestro ebrio y jugador, no puede ser respetado..." (AHBENV. Fondo Estudiantes, año 1894, caja 6, legajo 1, exp. 5, fs.9-10.).

Bajo esas ideas, el maestro no solo debía cuidar su habilitación pedagógica, sino también su buen comportamiento en la escuela y fuera de ésta, así como sus sentimientos. Veamos la siguiente cita:

El maestro debe saber controlar su carácter, cuidar el orden, pero sobre todo tener la convicción de que su trabajo es loable y profesa cariño por los niños" (Antonio, disertación en Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV) Fondo Estudiantes, año 1892, caja 5, legajo 1, exp. 3, fs.5-6)

Varias de las cualidades del maestro se resaltaban, entre ellas el carácter, pues muy enojón solo causaría temor. Se observa reiteradamente, en los discursos, que un maestro debía ejercer la disciplina sin atemorizar a los niños. Notoriamente, aquí se ve la influencia de la pedagogía moderna, que arremete contra los postulados de la escuela tradicional. De hecho, cuando John Dewey decide escribir su propia pedagogía, deseaba enaltecer al niño (paidocentrismo) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por encima del mismo profesor, hasta entonces figura más importante y, por otro lado, su compromiso radicaba en la búsqueda de una ciudadanía responsable y comprometida, con la que los niños, futuros hombres, se incorporarían a la sociedad, armónica y productivamente. Su pedagogía se centra en el niño, sus intereses como experiencias son ineludibles antes de enseñar. Así, los disertadores expresan que un maestro debe ser ingenioso para hacer que los alumnos trabajen en el aula evitando el desorden:

Si el maestro da una buena enseñanza, los alumnos todos, estarán muy atentos, no pensarán en juegos, travesuras, etc. Si escoge bien las actividades, los niños las ejecutarán en silencio... (Wenceslao en Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV). Fondo Estudiantes, año 1889, caja 4, legajo 1, exp. 22, fs.5-6).

El orden se procura en las tres dimensiones. En lo material o físico, se cuida la limpieza de paredes, bancas, patios... así como la higiene de los niños:

El maestro tratará no sólo de conservar la salud de sus educandos, sino de mejorarla, para lo cual debe fijarse mucho en las condiciones

higiénicas de la casa-escuela y debe obligar a los niños a conservar siempre limpios y en buen estado los muebles, paredes y, en general, todo el establecimiento (disertación de Ezequiel, en AHBENV. Fondo Estudiantes, año 1898, caja 9, legajo 7, exp. 25, fs.5-8).

Hay buena disciplina material en una escuela cuando los discípulos se conducen bien, obedecen y guardan silencio durante las clases; cuando en el piso no hay reguero de papeles; cuando las paredes están completamente limpias y el mobiliario se conserva en buen estado... (Disertación de Gilberto en AHBENV. Fondo Estudiantes, año 1899, caja 10, legajo 5, exp. 27, fs.12-18).

La salud era importante para los maestros, la cual implicaba la higiene, la alimentación y el ejercicio; en varias de las disertaciones se percibe una insistencia para que los niños no comieran frutas inmaduras o "verdes" como le llamaban. También hay un cuidado al peso o masa de los niños, en aquel entonces enaltecían la robustez versus la delgadez de ahora. La actividad física es fomentada, en especial la gimnasia.

En cuanto a la segunda dimensión, **los sentimientos**, se observa un interés hacia la formación de buenos sentimientos en los niños, sin caer en el sentimentalismo, a lo que denominaban exageración de sentimientos, veamos lo que escribió Rita:

El sentimentalismo mata la voluntad y, por consiguiente, es el mayor enemigo del carácter... uno de los sentimientos que el maestro debe inculcar en los niños es el amor universal, debe combatir la hipocresía, el egoísmo, debe atender la justicia, la filantropía el honor y la dignidad. (AHBENV. Fondo Estudiantes, año 1896, caja 4, legajo 4, exp. 6, fs.7-8).

Insistían en que las buenas costumbres se creaban con el esfuerzo, por lo que los bienhechores sentimientos se forjaban. Eso nos lleva a la tercera dimensión, **la voluntad**:

El educador debe procurar que las voliciones se conviertan en actos que los niños obedezcan con gusto y es importante que aprendan a vencerse; así mismo a abnegar de sus deseos y a hacer de buena gana aún cosas desagradables...

(disertación de Gilberto en AHBENV Fondo Estudiantes, año 1896, caja 4, legajo 4, exp. 6, fs.7-8).

A través de esas palabras, se detecta el moldeamiento del carácter, la necesidad de ennoblecer el corazón de los niños a través del convencimiento de hacer el bien, sin usar la fuerza o el autoritarismo docente. Y es que un niño requiere de la guía del maestro; no se le puede dar toda la libertad, como señalaba el disertante Gilberto, "Rousseau erraba al recomendar que debía darse toda la libertad a los niños", porque un pequeño requiere de la orientación del maestro. No sabría qué hacer con tanta libertad, además controlar el carácter del niño era un deber de los maestros. (disertación de Gilberto en AHBENV. Fondo Estudiantes, año 1896, caja 4, legajo 4, exp. 6, fs.7-8).

Se fomentaba la tranquilidad y el silencio en el aula para poder trabajar y producir.

La disciplina contribuye a la educación del carácter de una manera poderosa, nada hay que tanto desarrolle la energía de la voluntad que el cambio, invariablemente fijo de ocupación y el acotamiento de un reglamento o plan de antemano trazado. Se necesitan poderosos y continuos esfuerzos de la voluntad para decidirse a hacer una cosa para lo cual no está dispuesto... el trabajo en silencio

(AHBENV. Fondo Estudiantes, año 1896, caja 4, legajo 4, exp. 6, fs.7-8).

La lectura cuidadosa de los discursos nos lleva a enunciar que la disciplina era tan fundamental como la misma enseñanza, por lo que evidentemente la tarea de un profesor era extenuante; tarea que los profesores de hoy continúan realizando, a lo mejor de diferente manera y no con el ahínco de los de antaño, pero es que ahora el burocratismo ha ganado terreno y los maestros invierten tanto tiempo en el llenado de papeles y en rendición de cuentas, que terminan descuidando lo más importante: la enseñanza y todo lo que esta implica. Ejercer la disciplina no es una actividad sencilla; se requiere de disposición, vocación y cualidades para no ser autoritario, dictador y hacerse obedecer de buena manera, preocupación que visualizaban los disertantes y, sin duda, sigue siendo foco de interés de profesores de hoy, pues cada vez más los niños son

renuentes al aprendizaje, realización de tareas y cumplimiento de reglas. ¿Qué ha sucedido? Señala Ortiz (2002) que hoy los niños y padres de familia reclaman al maestro por la reprobación, no por el aprendizaje y, de acuerdo con Adorno (en Hernández, 2014), los saberes del profesorado son puestos en tela de juicio debido a las nuevas tecnologías y su fácil acceso a la información, pero, sobre todo, porque la disciplina se ejerce de otra manera, y ello se vislumbra desde los hogares, donde se tutea a los padres y se trata de generar un ambiente de democracia, cuando la realidad es que los padres tienen otra función y jerarquía diferente de la de los niños. Son los adultos los únicos capaces de orientar y decidir y los padres lo hacen en función de lo mejor para sus hijos; lo mismo sucede en las aulas, los maestros orientan hacia lo conveniente y correcto para los niños.

Evidentemente, la disciplina se aplica de distinta forma en los diferentes niveles educativos, los jóvenes no necesitan de la guía ni de la reafirmación de valores, mucho menos del encauzamiento, como sí, los niños. Los disertantes lo analizan para los niños, quienes aprenden del ejemplo. Aulas tranquilas, limpias y ordenadas, con niños obedientes es lo idóneo para ellos. Sin embargo, para la pedagogía de la resistencia, “la obediencia” ha inhibido los espíritus inquietos, críticos y reflexivos. Tanto moldeamiento de conducta y tantas acciones repetitivas para ennoblecer el carácter dejan un sinsabor: ¿hasta qué punto se arremete contra la libertad de los niños? Sin duda, es el equilibrio lo que se necesita.

Para cerrar

Los disertantes reflejan su formación y creencias pedagógicas; algunos más dedicados escriben en más de diez hojas sin pensar sobre la disciplina; otros, en tan solo dos lo hacen. Lo sobresaliente de ellos es el distanciamiento que marcan respecto a ideas de pedagogos como Rousseau, quienes apostaban por la libertad del niño para aprender y hacerlo mediante el juego. El juego es parte de un niño, hacía hincapié Rousseau. No obstante, en sus escritos, los disertantes no parecen aprobar el juego, sino las tareas sistemáticas para que los niños no perdieran tiempo y pensarán en juegos y en travesuras, varios lo mencionaron. Bajo esas creencias, consideraban que, si el maestro hablaba fuerte, pero con cariño, los niños le harían caso y respetarían. A ello se suma el ejercicio pensado, no juegos; la gimnasia la veían como opción para doblegar el

temperamento y el hacer algo útil como pintar o tallar madera. El punto era mantener ordenados y dóciles a los niños. Justamente a ello Foucault le llamó disciplina. Es el método o técnica “que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantiza la sujeción constante de fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 1984, p. 78).

Se es dócil cuando el cuerpo ya no reclama el estar sentado tanto tiempo en el pupitre, cuando ya no se alega, se mengua la curiosidad porque eso desestabiliza a los maestros. Si bien el niño obediente y con valores será garante de un adulto así, también es cierto que es garantía de un adulto dócil que obedece, pero poco propone, crea, inventa, escudriña, cuestiona, cambia. Al respecto, debemos hacer muchos planteamientos quienes somos formadores.

Referencias bibliográficas

Amós Comenio, J. (2000) *Didáctica Magna*, México: Porrúa, edición decimoprimeras.

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV) Fondo Estudiantes.

Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Durkheim, E. (1976) *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. México: S. XXI.

Hernández, G. (2011). Miradas docente. Percepciones estudiantiles. *Revista docencia e investigación*, 11, 71-88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4009751>

Hernández Méndez, G. (2013). *Habitus*, estereotipos y roles de género. Percepciones de profesores y estudiantes. *Revista Docencia Universitaria*, 14(1), 89-105. Recuperado a partir de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/4227>

Ortiz Oria V. (2002) *Los riesgos de enseñar*. España: Octaedro.

Tenti, Fanfani. (1999). *El arte del buen maestro*. México: Pax México.

CAPÍTULO X

Saberes y significados de la identidad profesional de tres formadoras de docentes

Rosa Lilian Martínez Barradas
Ana Graciela Cortés Miguel

Resumen

Estudio de casos múltiple que dio seguimiento a tres docentes de educación normal con el objetivo de analizar la transformación de su conocimiento práctico. En este capítulo, se presentan resultados relativos a su esfera profesional, resaltando los significados que le han dado a la docencia desde lo construido identitariamente por su trayectoria profesional a partir del concepto de identidad profesional planteado por Vaillant (2008). También se reportan algunos saberes docentes derivados de diversas fuentes: familia, trayectoria escolar y profesional, estudio de las disciplinas y currículos cursados (Tardif, 2010). Saberes detectados al analizar la información registrada durante las entrevistas semiestructuradas y la información emitida en su relato autobiográfico. Los resultados evidencian saberes determinados desde el seno familiar. Se recuperan significados hacia la docencia particularizados por la experiencia que cada docente evidencia. Se declaran formas de hacer docencia determinadas por procesos de análisis y de reflexión que les permiten construir una docencia más madura y congruente con sus ideales. Se concluye que existen coincidencias en los tres casos: expresan que la decisión de ser docentes no fue su primera elección. Dos de ellas tienen formación en el área médica y salud. Las tres son hijas de padres o madres que dieron clases en una escuela normal. Interesa resaltar cómo la identidad docente también se configura a través de lo que la cultura institucional les ha demandado a partir de normas estipuladas, imaginarios e ideales sobre el quehacer docente determinados en la cotidianidad.

Palabras clave: Formación docente, práctica pedagógica, identidad profesional

Abstract

Multiple case study, which followed three teachers of Initial teacher training with the aim of analyzing the transformation of their practical knowledge. In this chapter, results related to their professional sphere are reported, highlighting the meanings they have given to teaching from what is identitarily constructed by their professional career based on the concept of professional identity (Vaillant, 2008). Some teacher knowledge derived from various sources of origin is also reported: family, school and professional career, study of the disciplines and curricula studied (Tardif, 2010). Knowledge detected by analyzing the information recorded during the semi-structured interviews and the information emitted in his autobiographical story. The results show knowledge determined by family. Meanings towards teaching are recovered particularized by the experience that each teacher reports. Ways of teaching determined by processes of analysis and reflection are declared that allow them to build a more mature teaching that is congruent with their ideals. It is concluded that there are coincidences in all three cases: they express that the decision to become a teacher was not their first choice. Two of them have training in the medical and health area. All three are daughters of fathers or mothers who taught in an Initial teacher training. It is interesting to highlight how the teaching identity is also configured through institutional culture.

Keywords: teacher training, pedagogical practice, professional identity

Introducción

Los procesos educativos involucran múltiples factores que influyen en los propósitos pedagógicos. En esta investigación, se consideró preponderante focalizar la atención en la figura docente, específicamente a la movilización de sus conocimientos y saberes con el fin de analizar sus transformaciones durante las trayectorias trazadas a lo largo de su vida profesional. Así, el presente capítulo expone un recorte de la investigación "La transformación del conocimiento práctico a través de la implementación de RECREA en docentes de una Escuela Normal. Estudio de casos". Dicho estudio, iniciado en septiembre de 2017, ha dado seguimiento a tres docentes con más de 25 años de labor en la Licenciatura de Educación Preescolar. Los tres casos, durante el periodo

de investigación, conformaron equipos de academia al impartir el mismo curso.

Este estudio se divide en cuatro fases representativas de los momentos clave en el seguimiento de los casos estudiados con la intención de alcanzar los objetivos de investigación. En la Tabla 1 se describe cada fase, los objetivos, los recursos, técnicas o herramientas de investigación que ayudan a dar seguimiento a cada docente.

Tabla 1. Fases del Proyecto de investigación. Objetivos y recursos

Fases del proyecto				
Objetivo general	Fase I. antes de la aplicación de recrea	Fase II. durante la aplicación de recrea	Fase III. después de la aplicación de recrea	Fase IV. informe de investigación. resultados y conclusiones
Identificar si la práctica docente observada hace evidente, el enfoque en competencias, el pensamiento complejo y el conocimiento práctico de las tres profesoras, antes y después de la implementación de RECREA	Objetivo: Obtener un diagnóstico que permita reconocer el estado de su conocimiento práctico y del uso del enfoque en competencias	Objetivo: Dar seguimiento a cada caso para reconocer el conocimiento práctico, el uso del enfoque en competencias y el pensamiento complejo durante la aplicación de RECREA	Objetivo: Dar seguimiento a cada caso para reconocer el conocimiento práctico, el uso del enfoque en competencias y el pensamiento complejo durante la aplicación de RECREA	Objetivo: Obtener información que permita reconocer y evidenciar la transformación del conocimiento práctico gestada en las docentes estudiadas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos • Guión de entrevista • Guión para narrativa biográfica 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripciones de las observaciones • Transcripción de entrevista • Narrativa biográfica • Registro anecdótico de los docentes • Bitácora Col • Video y audio grabaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripciones de las observaciones • Transcripción de entrevista • Narrativa biográfica • Registro anecdótico de los docentes • Bitácora Col • Video y audio grabaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Matrices de datos • Contraste de fases de aplicación de RECREA: Antes, durante, después. • Evidencias del conocimiento práctico actual
	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de observación • Bitácora Col 	<ul style="list-style-type: none"> • Matrices de datos 	<ul style="list-style-type: none"> • Matrices de datos 	

Fuente: Elaboración propia a partir del proyecto de investigación

Para comprender cómo es que la docencia se va transformando, es necesario hacer pausas, observar detenidamente cómo es que el sujeto investigado concibe el oficio de enseñar y el proceso de aprender y de ello partir para reconocer si los procesos de formación continua en los que se involucra, pueden inspirar cambios o transformaciones en el ser docente y en el hacer docencia. Una manera de dar seguimiento a dichas transformaciones es comprender el significado del conocimiento práctico dentro del quehacer docente, cuáles son sus implicaciones, cómo es que puede reconocerse y cuál es la importancia de hacerse consciente de su existencia para, de ser necesario, buscar transformarlo a partir de procesos reflexivos profundos.

Esta investigación busca dar cuenta de la transformación del conocimiento práctico a partir de los elementos que lo determinan, desde la propuesta de Pérez-Gómez (2010): conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores bajo la implementación del Proyecto RECREA (Red de comunidades para la renovación de la enseñanza–aprendizaje en Educación Superior) iniciativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que invita a docentes de educación normal y de universidades a colaborar. La investigación tiene los siguientes objetivos:

General

- Analizar y comparar la transformación del conocimiento práctico de los docentes a partir de la implementación del Proyecto RECREA

Específicos

- Identificar los componentes del conocimiento práctico.
- Reconocer el sentido formativo de: pensamiento complejo-competencias, investigación-docencia y las TIC como ejes transversales para la transformación de la docencia del proyecto RECREA.
- Comprender la naturaleza del conocimiento práctico de los tres docentes de educación superior en relación con los ejes de transformación del proyecto RECREA

En este capítulo, se presentan los resultados de la primera fase del proyecto de investigación citado anteriormente, mismos que evidencian los significados que cada una de las docentes le han dado a la profesión

desde la recuperación de sus trayectorias profesionales, analizando el papel de la formación inicial, la influencia del contexto de sus propias familias y el recorrido de cada una en relación con la experiencia de más de 20 años como docentes en una escuela normal en el momento de la entrevista. Es así como se caracteriza a cada una de las docentes desde sus saberes, sus conocimientos y los procesos identitarios profesionales determinados por la cultura institucional del lugar donde laboran y por las raíces generadas en la propia cultura familiar.

Antecedentes

En México, en la década de los setenta, se revela la importancia que se da a la profesionalización docente. Este proceso inició con la Ley Federal de Educación, cuyo artículo 18 estableció que la Educación Normal debe considerarse como un subsistema de la Educación Superior (Cordero y León, 2024). Tal legislación convocó a generar planes de estudio que incorporaran dos semestres adicionales (Acuerdo número 11927, Secretaría de Gobernación [SeGob], 1975). En consecuencia, la formación inicial de docentes dentro de las escuelas normales transitó de seis a ocho semestres para la obtención del grado de licenciatura en Educación Preescolar o en Educación Primaria (Acuerdo del 23 de marzo de 1984, SeGob, 1984).

A partir de estas reformas, se hace evidente el interés del Estado por crear condiciones que apoyen el desarrollo profesional del profesorado. En este marco, se analizan propuestas internacionales sobre la formación y profesionalización desde la perspectiva de Shulman (1987), quien plantea el concepto de conocimiento básico del profesor, subdividido en siete categorías: pedagógico general, pedagógico del contenido, del estudiantado y sus características, de los contextos educativos. Esta tipología, considerada en las reformas curriculares de Estados Unidos (Shulman, 2005), se hace visible de manera tácita en algunas de las reformas curriculares en la Educación Normal en México, particularmente en los perfiles de egreso (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1997; SEP, 1999).

Bajo estos antecedentes se considera importante tener en cuenta que el conocimiento profesional del profesorado es teórico y práctico (Elbaz, 1983). Varios teóricos han estudiado esta dualidad y la reconocen bajo

el término de conocimiento práctico (Shulman, 1987; Bromme, 1988; Clandinin y Connelly, 1988; Porlán y Martín, 1994; Pérez-Gomez, 2010; Pérez Gómez, Soto Gómez y Serván Núñez, 2015); visualizado, además, como un conjunto de elementos teóricos determinados por reglas, principios o pautas de acción que se originan durante la historia personal y las experiencias sociales. Estos mismos autores reconocen en el conocimiento práctico aquel saber que determina u orienta las decisiones y acciones docentes.

Por lo anterior, se asume que la docencia se asocia íntimamente a la experiencia a través de un conjunto de convicciones expresadas en aspectos emocionales, morales y estéticos vinculando el sentido objetivo y el subjetivo. Por ello, uno de los aspectos que motivaron a la realización de esta investigación es la necesidad de reconocer el conocimiento práctico a través de procesos reflexivos, dada su naturaleza, y el impacto que tiene en el actuar del profesorado.

Desarrollo

Conceptos clave

La fase de investigación aquí presentada recupera como ejes centrales de análisis el conocimiento práctico basado en las propuestas de Elbaz (1998) y Pérez-Gómez (2010); la identidad profesional docente, a partir de Vaillant (2008); y el saber docente, mediante la tipología de Tardif (2010).

Conocimiento práctico

El estudio de la figura docente desde las diversas aristas que la componen pone de manifiesto la necesidad de reconocer sus conocimientos y saberes, pues éstos determinan su desenvolvimiento en el aula, y su concepción de los procesos de enseñanza y su influencia en la manera en que promueve los aprendizajes en el alumnado y en sí mismo. El conocimiento profesional no es estrictamente teórico; posee un carácter complementario y simultáneamente práctico (Elbaz, 1983). Al respecto, diversos autores (Bromme, 1988; Porlán y Martín, 1994; Shulman, 1987) coinciden en que este saber se configura por elementos teóricos, reglas, principios y pautas prácticas cimentadas en la experiencia personal y social.

Es decir, el conocimiento práctico docente, se origina y evoluciona con las experiencias personales, escolares, profesionales. Además, este conocimiento es el que orienta y determina la toma de decisiones y la actuación del profesorado ante cualquier situación (Connelly y Clandinin, 1988); Pérez, 2010; Elbaz 1983)

Lo anterior nos lleva a pensar en un conocimiento que involucra aspectos emocionales, morales y estéticos, lo que genera que el sentido objetivo y el subjetivo sean indisociables. Pérez-Gómez et al (2015) lo identifican como conocimiento en la acción y lo define como “un conjunto de creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia y que condicionan nuestra percepción interpretación, toma de decisiones y actuación” (p. 83).

Identidad profesional docente

Los procesos identitarios constituyen construcciones individuales intrínsecamente ligadas a las interacciones sociales configuradas en grupos sociales y culturales donde convergen ideologías supeditadas a un momento histórico específico. En este sentido, la identidad profesional no es estática, debido a la carga histórica y social que la determina. Es entonces, una síntesis subjetiva donde la biografía personal dialoga con las estructuras sociales y las demandas del campo pedagógico donde se desempeña el profesorado.

De manera específica y por el tema que aquí nos ocupa, la identidad profesional para Vaillant (2008) es una identidad que tiene su origen en la formación profesional consolidándose durante el ejercicio cotidiano de la profesión, bajo las representaciones individuales y colectivas que se tienen del oficio. En relación con el concepto de identidad docente, esta misma autora la concibe como una construcción dinámica y continua, social e individual resultado de varios procesos de socialización, procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto educativo determinado.

Saber docente

El saber docente se concibe como un cúmulo de conocimientos y

habilidades que se construyen en la cotidianidad de la tarea educativa, enmarcado in situ en momentos específicos, que le ayuda al profesorado a tomar decisiones ante aspectos imprevistos, que le permite responder a momentos que van más allá de lo académico porque involucran emociones o valores. Es aquel saber que le permite actuar durante todas las interacciones que hilan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Tardif (2010) habla de una amalgama, la cual tipifica entre saber profesional, experiencial, disciplinar y curricular, que se conforma de manera iterativa desde una construcción social que alude a conceptualizar la docencia a partir de lo que la escuela formadora de docente le permite construir. Pero también implica lo que la experiencia como alumno le ha hecho concebir y cómo esta concepción entre la idealización de la profesión (deber ser), que se supone debió aprender durante sus estudios profesionales, podría ser influenciada bajo la observación de prácticas propias o ajenas. Este autor también asume que el saber docente será un saber, siempre y cuando sea argumentado y consciente.

Planteamiento metodológico

En este capítulo se presentan resultados referentes a la Fase 1 de la investigación por ello se darán a conocer aquellas percepciones, creencias, significados y saberes que las tres docentes participantes han ido constituyendo a lo largo de su desempeño y que dentro del análisis de resultados destaca la identidad profesional como una categoría emergente.

Estudio de casos colectivo y de corte transversal que metodológicamente utiliza la propuesta estructural de Stake (1999); por lo tanto, como estructura conceptual contempla el conocimiento práctico, la identidad profesional docente y los saberes docentes y como estructura subordinada reconoce a la persona a partir de la información brindada en el relato narrativo biográfico (Novara, 2003) y en la entrevista semiestructurada (Trindade, 2016). El análisis de la información consistió en encontrar aspectos importantes para caracterizar a cada una de las participantes, así como puntos en común, recurrencias o asertos (Stake, 1999), en relación con la estructura conceptual y la estructura subordinada. Lo anterior permitió reconocer los conocimientos, creencias, valores y emociones que desde la propuesta de Pérez-Gómez et. al (2015) va constituyendo

su conocimiento práctico antes de la aplicación del Proyecto RECREA.

El seguimiento se llevó a cabo bajo la utilización de dos técnicas: la entrevista semiestructurada por que se concibe como “un encuentro entre sujetos en el que se busca descubrir subjetividades” (Tonon, p. 47) y el relato narrativo-biográfico.

Desde la propuesta de Vaillant (2008), se analiza la trayectoria docente de los tres casos partiendo de lo que declaran en ambas técnicas para con ello tratar de distinguir aspectos identitarios relacionados con la familia, la trayectoria escolar, la formación profesional y la cultura institucional en donde laboran actualmente.

La entrevista

Se eligió una entrevista del tipo semiestructurada para poder ahondar, de ser necesario, en algunas de las respuestas brindadas por cada una de las docentes y así tratar de conocer su perspectiva, opiniones y significados en torno a la docencia (Trindade, 2016).

El propósito general de la aplicación de la entrevista era acceder, desde un primer acercamiento, a las creencias, las opiniones, los significados que cada uno de los casos otorga a sus experiencias personales y a sus trayectorias profesionales para comprender sus percepciones, sus sentimientos, sus acciones, sus motivaciones y su influjo en la construcción del conocimiento práctico.

Esta técnica fue aplicada mediante un guion elaborado ex profeso para recuperar datos personales, experiencia laboral, naturaleza del aprendizaje y su proceso, naturaleza de la enseñanza, planificación, desarrollo de la clase, interacción docente-estudiante y evaluación. El instrumento estaba integrado por 39 cuestionamientos abiertos con la opción de ser adaptados, en caso de ser necesario, por la persona quien realizó la entrevista.

El 14 de septiembre de 2017 se realizó la entrevista al Caso 1, con una duración de 42 minutos. El Caso 2 fue entrevistado el 20 de septiembre de 2017 y su entrevista duró 36 minutos y 18 segundos. El Caso 3 se entrevistó en dos momentos, debido a la amplitud de sus respuestas el

guion previsto no pudo cubrirse durante el tiempo que este caso tenía dispuesto para la entrevista -una hora- y por ello se programó un segundo momento. El primer momento fue realizado el 27 de septiembre de 2017 con una duración de 56 minutos 42 segundos, el 4 de octubre de 2017 se llevó a cabo el segundo momento de la entrevista con una duración de 58 minutos y 29 segundos.

El relato narrativo-biográfico

Se solicitó a cada caso, a inicios del mes de septiembre, la realización del relato narrativo-biográfico en el que se propuso que narrara sus experiencias y su trayectoria de vida tratando de relacionarla con la trayectoria profesional docente, se optó por esta técnica debido a su capacidad para unir constantemente, en la acción educativa, el presente con las huellas de un pasado que ha marcado los aprendizajes profesionales del profesorado (Novara, 2003). Se sugirió que compartieran información con respecto a: cómo es que llegó a ser docente, cuáles fueron sus decisiones profesionales y si hubo algún acontecimiento que determinara su decisión vocacional así como, cuáles son sus gustos y sus preferencias. El análisis de datos se realizó de manera artesanal, las entrevistas fueron transcritas y analizadas con base en cada una de los aspectos para caracterizar a la docencia que se propusieron en el guion:

- Datos personales,
- Experiencia laboral,
- Naturaleza del aprendizaje y su proceso
- Naturaleza de la enseñanza
- Planificación
- Desarrollo de la clase
- Interacción docente-estudiante
- Evaluación

El análisis de la información derivada de la entrevista para esta primera fase del proyecto de investigación -antes de la aplicación del Proyecto RECREA-, permitió reconocer aquellos aspectos de la vida personal tales como el tipo de familia en donde crecieron, la profesión de la madre y el padre, las influencias familiares en relación con las profesiones de las personas progenitoras, la formación profesional, las decisiones profesionales y académicas; así como reconocer cómo se concibe la

docencia, cuál es la naturaleza que cada uno de los casos brinda a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cuál es el concepto que han construido de planeación y de evaluación, cuáles son los procesos de planificación que han construido a lo largo de sus trayectorias.

Los resultados del análisis de la información derivada de la entrevista fueron contrastados con la información generada en el relato narrativo-biográfico. Lo cual permitió reconocer aspectos de congruencia entre lo declarado durante la entrevista y lo narrado en el relato.

Entonces, cabe destacar que la información que se extrajo de ambas técnicas de investigación permitió la realización de un análisis más profundo, que llevó a caracterizar el conocimiento práctico de cada una de las docentes antes de desarrollar la propuesta de RECREA. La caracterización del conocimiento práctico derivó de la identificación de los elementos en las respuestas brindadas en la entrevista o en su narrativa autobiográfica. Se eligió etiquetar cada elemento con un color distinto para subrayar la evidencia en las transcripciones. En congruencia con la propuesta de Stake (1999) el análisis también buscaba la incidencia o recurrencia de algunos aspectos que permitieran la conformación de asertos en la caracterización de los casos. Cabe aclarar que el Caso 1 no realizó el relato narrativo-biográfico, por lo que con dicho caso no se pudo hacer el cruce de información impidiendo con ello la profundización en la caracterización de su conocimiento práctico.

Participantes

La investigaciónn consideró como participantes a tres docentes de una escuela normal que impartieran cátedra en la licenciatura en educación preescolar. La selección se hizo bajo criterios basados en la experiencia y en la participación del proyecto RECREA. Debían ser docentes con una trayectoria de al menos 10 años en dicha licenciatura y que tuvieran experiencia vigente como integrantes de una academia de curso. Es decir, las docentes de los casos debían estar impartiendo el mismo curso para poder aplicar el proyecto RECREA.

El Caso 1 (C1), se trata de una docente que para el año en que se realizó la entrevista contaba con 24 años de experiencia. Los tres primeros años laboró en los diferentes niveles de Educación Básica y en

Media Superior, como docente en la escuela normal tenía 21 años de experiencia, es hija de profesores, su papá era docente normalista y su mamá fue docente universitaria. Es licenciada en educación preescolar, egresada de la Escuela Normal donde trabaja actualmente. Maestra en Orientación Educativa por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, cursó la Especialidad en Herramientas Básicas para la investigación Educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en un programa que la DGE SUM diseñó para formar investigadores en las escuelas normales. Estudió su Doctorado en Educación en el Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica.

La docente del Caso 2 (C2) tiene 25 años de experiencia de trabajo en la normal, su mamá fue docente en la escuela normal donde actualmente se desempeña, no declara la profesión de su padre. Su formación profesional es en psicología clínica por la Universidad Veracruzana, estudió también una Especialidad en Terapia Familiar y Terapia breve, una maestría en Educación con acentuación en procesos de enseñanza-aprendizaje por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y Doctoranda en Educación por el Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica.

El Caso 3 (C3), en septiembre del 2017 contaba con 22 años de servicio en la Escuela Normal, es hija de profesores, ambos egresados de la escuela normal y con estudios de licenciatura. Su papá es Licenciado en Derecho y su mamá en Educación Primaria. Su papá fue docente de la escuela normal donde ella se desempeña actualmente. Es médico cirujano egresada de la Universidad Veracruzana, Licenciada en Educación Preescolar y Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional, Maestra en Formación de educación de profesores en educación básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana, Máster en políticas y prácticas de innovación educativa y Doctora en Didáctica y en organización educativa por la Universidad de Málaga.

La Figura 1 muestra el planteamiento metodológico del estudio de manera resumida en la Figura 1, recordando que es una investigación cualitativa de corte transversal, que recupera la estructura propuesta por Stake (1999) para el análisis de casos colectivo: estructura conceptual y estructura subordinada y para ello considera los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas y los relatos narrativos-biográficos, analizados a la luz de los elementos que conforman el conocimiento

práctico (Pérez- Gómez, 2010) y que evidencian saberes adquiridos desde distintas fuentes de origen propuestas por Tardif (2010) y revelan algunos aspectos de la identidad profesional docente desde la propuesta de Vaillant (2008).

Figura 1. Presentación general de la investigación. Fase diagnóstica



Fuente: elaboración propia (2021)

Resultados

Los asertos o recurrencias. Algunos aspectos a destacar.

A partir de la triangulación de la información recolectada en los relatos narrativos-biográficos y en las entrevistas semiestructuradas, se identifican aspectos reiterativos en cada uno de los casos; así como recurrencias o coincidencias que otorgan sentido a los asertos de los cuales habla Stake (1999) en todo estudio de casos múltiple.

Caso 1

Debido a la ausencia del relato narrativo-biográfico en este caso, el análisis se sustenta exclusivamente en la entrevista. Entonces, una vez analizadas sus respuestas se identifican saberes vinculados a la formación familiar, de este caso se destacan dos significados atribuidos a la docencia: importancia y responsabilidad. Estos valores fueron observados continuamente en sus progenitores, ambos docentes de educación superior. Significados que repercuten en ella cuando se vislumbra una formación y profesionalización constante a lo largo de la trayectoria como profesora en la escuela normal, esto se evidencia en la intención

permanente de realizar cursos, diplomados, seminarios o talleres a partir de la oferta académica ofrecida por la escuela normal donde labora aunado a los posgrados que cursó.

En cuanto a la formación profesional la docente del Caso 1, es Licenciada en Educación Preescolar (normalista). Previamente a su ingreso laboral en la escuela normal, trabajó como educadora y directora comisionada en un jardín de niños multigrado, después de ello se desarrolló como orientadora educativa en el nivel de bachillerato y secundaria. Ha sido tutora académica y directora de tesis de investigación, asesora de estudiantes del séptimo y octavo semestre de la misma licenciatura. En los últimos años se ha desarrollado en el ámbito de la investigación educativa, producto de su incorporación a un cuerpo académico en el año 2009.

De acuerdo con la tipología de Tardif (2010), su formación profesional y su incursión en la vida laboral ha generado en ella saberes profesionales que priorizan el acompañamiento cercano al estudiantado de la licenciatura en educación preescolar utilizando, en algunos casos, la modalidad de grupos pequeños. También se destaca la importancia que brinda a la tutoría, por su formación en orientación educativa.

Otro saber que se observa en una de las respuestas de la entrevista, es el significado otorgado a la docencia y a los procesos de aprendizaje que promueve en el estudiantado. Declara una preocupación en función del tipo de situaciones promovidas, porque su objetivo es que las actividades tengan sentido para el estudiantado y con ello generar aprendizajes significativos que sean aplicados en sus futuras intervenciones docentes. La docente expresó lo siguiente:

“... entonces siempre ha sido una preocupación mía que lo que hagan conmigo, (pausa) que para ellas tenga un sentido para que, para mis alumnas tenga un sentido hacer lo que hacen y que al final les sirva para el trabajo. Esa ha sido una preocupación constante, antes de que yo supiera que era aprendizaje situado, antes de que yo supiera lo que era una situación de enseñanza y fueron ellas -las maestras de la academia de curso- las que me enseñaron mucho de lo que era la docencia aquí en la Normal” (C1_E1_140917).

Esta declaración perfila un conocimiento práctico que trasciende la acción prescriptiva, integrando dimensiones emocionales (la preocupación) y valorales (el reconocimiento al saber experiencial de las colegas que la acogen), elementos característicos de la propuesta de Pérez-Gómez (2010).

Otro saber que el Caso 1 declara se asocia con el significado que le da a su docencia, cuando asume que los procesos de enseñanza deben “motivar los procesos cognitivos, activar la creatividad y la resolución de problemas” del estudiantado (C1_E1_140917).

Caso 2

El análisis de la información escrita en el relato narrativo-biográfico con las respuestas dadas durante la entrevista permite destacar algunos saberes vinculados con el seno familiar, sobre todo aquellos que derivan de las interacciones con su madre quien fue docente de la Escuela Normal donde ella ha laborado durante más de 25 años. Es así, como el Caso 2 identifica que las conversaciones con su madre desde niña y las interacciones con otros docentes de esa misma escuela por las relaciones de amistad que su mamá sostuvo, le permitieron formarse una idea y reconocer formas de actuar, de interactuar entre pares y concebir una cultura institucional a la que ella se incorporó cuando incursionó como docente.

En relación con el saber profesional (Tardif, 2010), su formación inicial como psicóloga clínica, permea sus formas de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que para ella es importante considerar las emociones de toda persona y su influencia en todo momento. Ante esto, la docente declara lo siguiente durante la entrevista: “reconozco que las emociones que cada uno tiene intervienen en todos los momentos de la vida incluidos, por supuesto, los de la formación” (C2_E1_200917).

Otra recurrencia que se observa en las declaraciones que la docente (C2) plantea, tanto en la entrevista como en su relato, es que se identifica como una persona comprometida con la función docente, aunque su formación profesional inicial no haya sido en la docencia, lo cual, se destaca como una preocupación vigente en ella y que se relaciona con la identidad profesional de la cual habla Vaillant (2008) al cohesionar varios

factores, entre ellos la propia formación y la pertenencia a un gremio. Eso se evidencia en el siguiente extracto de su relato:

“Para iniciar debo decir que esta carrera representa gran parte de lo que soy, no era parte de mis expectativas cuando decidí a lo que me quería dedicar profesionalmente; sin embargo, por circunstancias de la vida llegué aquí y hasta el día de hoy he dado lo mejor de mí por desempeñarme bien” (Relato narrativo-biográfico).

En la entrevista, al responder cuál es su formación inicial, expresa lo siguiente:

“Yo soy licenciada en educación, en... ay fíjate, en educación preescolar (risas) noo, en Psicología clínica, eehhh, me formé en la Universidad Veracruzana” (C2_E1_200917)

Esta docente también reconoce de manera explícita que su profesionalización ha sido difícil por lo que implica ser docente, lo cual refleja su preocupación por formarse profesionalmente en la labor en la que incursiona desde hace un cuarto de siglo y que constituye su saber profesional (Tardif, 2010) y su identidad profesional (Vaillant, 2008). Declara:

“...ser maestra no implica sólo dominar una materia o algunos contenidos, sino crear las condiciones para que el aprendizaje se logre y eso no es tarea sencilla.” (Relato narrativo biográfico)

El Caso 2 también expresó algunos planteamientos que ayudan a evidenciar en ella saberes del tipo experiencial, ya que para esta docente el trabajo directo en grupo es primordial y hace alusión al saber curricular (Tardif, 2010) cuando expresa que los cambios frecuentes en relación con las diversas reformas curriculares vividas a lo largo de su trayectoria profesional le han implicado demandas de conocimiento y procesos de adaptación. Lo cual visibiliza un significado del uso del currículum y su importancia desde el saber experiencial (Tardif, 2010).

El Caso 2, al igual que el Caso 1, expresa preocupación por las relaciones intergrupales, ella declara que siempre busca estar bien con el estudiantado y que ello lo logra buscando conocerlas y estableciendo acuerdos, pero

siempre bajo la idea de no hacerse su amiga. Aquí se observa una postura de verticalidad porque alude a una relación maestra-alumna y con ello asume que puede ayudar, preocuparse por ellas, aconsejarlas o sugerir lo que cree que necesitan. Lo anterior refleja un conocimiento práctico porque envuelve creencias sobre el significado de la docencia, declara que una relación de amistad entre docente-estudiante rompería algún tipo de límite, tiene claro que no son iguales porque no comparten los mismos intereses, preocupaciones, necesidades o gustos. Además, comenta que, la relación que se establece es porque ella es parte del trayecto formativo del estudiantado. Para comprender mejor estas ideas, se recupera textualmente lo que la docente escribe en su relato narrativo-biográfico.

En cuanto a las relaciones que establezco con mis alumnas en realidad siempre busco estar bien con el grupo, tomar acuerdos, trato de conocerlas un poco, de que se sientan a gusto en la clase, relajadas e interesadas. Sin embargo, también reconozco que no me interesa ser su amiga, que en muy pocas ocasiones me involucre de más con ellas, el respeto en relación a no traspasar los límites de la relación maestra alumna para mí es importante, me gusta poder ayudarlas, cuando es necesario las apoyo, me preocupo por ellas, si puedo las aconsejo o les sugiero lo que creo que necesitan, me río con ellas, compartimos opiniones, etc., pero tengo claro que no somos iguales, que no compartimos los mismos intereses, preocupaciones, necesidades, gustos, formas de pensar, etc.; y que nuestra relación se establece por el simple hecho que compartimos un momento en su trayecto formativo. Que yo estoy aquí por ellas, que es mi responsabilidad una parte de su formación, que estoy a su servicio... (Relato narrativo-biográfico)

Para cerrar el análisis de este caso, interesa resaltar el significado que la docente otorga a la docencia y que refleja las dimensiones pedagógica y social que ha ido construyendo a lo largo de su trayectoria. El extracto de su relato narrativo-biográfico evidencia ambas dimensiones, en lo pedagógico se visibiliza la importancia que da a la generación de ambientes de aprendizaje basado en el conocimiento del estudiantado para que ello permita generar un ambiente de confianza, de apoyo, consejo y sugerencia en relación con las necesidades que cada estudiante manifieste. También se destaca, sobre todo en la última frase, la

consciencia de que la docencia es un servicio, evidenciando así la función social de esta profesión.

Caso 3

El Caso 3, al igual que el Caso 2, tiene estudios universitarios en el área de la salud. Es médico cirujano. En relación con su historia familiar ella relata en su narración que es hija de madre y padre con formación docente. Su padre trabajó en la escuela normal donde ella ha laborado por más de 22 años. También declaró que su padre es quien en muchas ocasiones la motivaba a ser docente y estaba en desacuerdo con que fuera médico. En lo que respecta a los saberes y significados que son parte de su legado familiar, reconoce que tanto su mamá como su papá le enseñaron el significado de lo que implica ser una docencia activista, ya que desde niña la llevaban a las marchas o a las manifestaciones para solicitar justicia o protestar por algún tipo de injusticia laboral en el magisterio o en general en el contexto educativo.

La docente también alude a los aprendizajes que le generó ser hija de profesores de educación básica, ya que recuerda que, como consecuencia de los cambios de adscripción vividos por ambos progenitores al inicio de su trayectoria profesional docente, conoció diversos contextos socioculturales enmarcados en la educación rural, tal como se evidencia en el siguiente extracto de su relato:

“Trabajaron muchos años en escuelas de educación básica – primaria- en diferentes contextos educativos y en varios de ellos les acompañé... pues no está por demás señalar que viví en la casa del maestro de la escuela primaria de Puente Jula, Veracruz. En aquellos tiempos, el maestro formaba parte de la comunidad, mis padres trabajaban todo el día al servicio de la escuela, tanto en actividades formativas como de carácter social, cultural, económico, de salud, etc. También recuerdo su gran actividad política y sindical; pues me tocaron muchos movimientos y manifestaciones en las que andaba en calidad de bulo y para que me entretuviera me hacían pelotas de papel y cinta adhesiva.”

(Relato narrativo-biográfico)

De este extracto se destaca la aclaración que hace con respecto a la figura del docente de los tiempos de su infancia, ya que menciona que el maestro formaba parte de la comunidad y ello implicaba que todo el día estuvieran a disposición de la escuela. Saber que resalta las implicaciones de la educación rural, pero si bien ella hace alusión a un pasado, valdría la pena valorar las condiciones, la responsabilidad y la entrega con la cual, hoy día, algunos docentes, sobre todo en escenarios rurales, se desempeñan y tratan por muchos medios de atender las necesidades del alumnado o de la escuela en general, aún fuera de horario.

El Caso 3 habla de la importancia de no ser docente “por decreto”, aludiendo a la idea de que su padre no apoyaba su idea de ser médico porque quería que se formara en la docencia; sin embargo, ella estudió medicina y se graduó trabajando por algún tiempo en el campo de la salud. Más adelante decide incursionar en el magisterio en atención al deseo de su padre y eso genera en ella una necesidad de formarse al respecto, por lo que se evidencia una actitud y muestra de valores que tienen que ver con la responsabilidad y con la concepción que tiene sobre la docencia. Ella expresa, tanto en la entrevista como en la narración de su relato, una necesidad por aprender cómo enseñar, por conocer la didáctica y a su vez diversas estrategias para enseñar a los niños y a las niñas preescolares y con ello tener herramientas para formar a las futuras educadoras. Para esta docente es muy importante aprender ciertas modalidades o estrategias de aprendizaje a través del modelado. Al respecto declara lo siguiente:

A lo largo de estos más de 22 años de servicio se ha dado todo un proceso en mi ser docente; no obstante, lo que ha permanecido y permeado a lo largo del tiempo es sentirme como una eterna aprendiz. Tengo una sensación de incompletitud sobre las formas de enseñanza o dicho de otra forma tengo mucha incertidumbre sobre la manera en cómo debo acercar los saberes a los estudiantes. Por tal motivo, desde el momento que ingresé al magisterio me he encontrado en constante búsqueda de estrategias, formas de enseñanza, metodologías, modos a través de los cuales los estudiantes puedan apropiarse de manera más significativa de los saberes y herramientas necesarias para ejercer la docencia.

(Relato narrativo-biográfico)

En la entrevista responde lo siguiente cuando se le cuestiona sobre dónde centraría su atención para seguirse formando:

...ni siquiera puedo explicarlo con claridad, tiene que ver con (hace una pausa) que trato de encontrar algunas herramientas puntuales que permitan, este (alarga la palabra) desarrollar en los estudiantes verdaderas herramientas para la docencia y en el trayecto que llevé estudiando, o sea, nunca sentí que me dieran esas herramientas, porque siempre iba enfocado hacia lo teórico y ya cuando se iba a ver el cómo, este, pues ya no había tiempo y siempre me quedaba con eso de... ajá si sí, pero esto cómo, cómo la aterrizamos, y mucho discurso de muy común que me encontraba era de que "bueno, es que eso ya tú lo ves, eso ya es tu creatividad, eso ya es como tú te lo imagines", pero nunca había un modelado o una muestra de cómo se podía hacer, entonces esa parte a mí siempre como que me dejaba insatisfecha (C3_E1_270917).

En consideración a la idea de que la docencia se aprende a través del modelado revela un significado porque asocia la función docente con una figura experta que acompañe y muestre lo que se debe hacer a la persona aprendiz. Ella expresa que su formación como docente, a pesar de que ha buscado varias opciones para conocer aquello que desde su punto de vista le hace falta aprender, siempre se le ha hecho sentirse incompleta y en la incertidumbre. Al respecto declara:

Tal percepción sobre mi docencia se la atribuí por mucho tiempo a la debilidad en mi formación; sin embargo, a pesar de que seguía formándome me daba cuenta de que no encontraba lo que buscaba porque finalmente los cursos, diplomados, seminarios, talleres, maestrías, etc. se quedaban a un nivel teórico y la transferencia de saberes para poderles dar sentido y aplicación ya eran una responsabilidad y habilidad personal; procesos en los que no había acompañamiento por parte de un experto.

(Relato narrativo-biográfico)

Para finalizar el apartado de resultados, se considera necesario presentar, de manera resumida en la Tabla 3, los saberes desde la tipología de Tardif (2010) que se destacan en cada uno de los casos por su recurrencia Stake

(1999) y con ello caracterizar o configurar el estudio de casos múltiple. Por lo tanto, se presentan saberes derivados de la familia, saberes profesionales y experienciales.

Tabla 3. Los tres casos y sus saberes declarados.

Caso	Saberes determinados desde el seno familiar	Saber profesional	Saber experiencial Experiencia laboral
Caso 1	<ul style="list-style-type: none"> • Legado familiar: • La importancia de la docencia • La responsabilidad laboral 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada en educación preescolar (Normalista) • Importancia y trascendencia en la vida laboral (tutor de tesis, tutora en su incursión como docente en la EN) • Orientación profesional - bachillerato y secundaria • Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • La importancia de la formación continua -hace alusión a la oferta por parte de la Escuela Normal donde labora- • Función docente: • Motivar sus procesos cognitivos, activar su creatividad y resolución de problemas
Caso 2	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura institucional • Generada a través de las conversaciones con su madre. • Convivencia familiar desde la infancia con varios docentes de la EN donde labora • Convivencia familiar desde la infancia con varios docentes de la EN donde labora 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial como psicóloga clínica - ayuda a mediar sus formas de concebir los procesos de enseñanza y de aprendizaje. • Valor agregado a la docencia: Reconoce que la profesionalización no es fácil: 	<ul style="list-style-type: none"> • La importancia del trabajo directo con grupo <p>Saber curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los cambios constantes del currículo y las demandas de conocimiento y adaptación...
Caso 3	<p>Saberes escolares (Tardif, 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de varios contextos socioculturales -educación rural-. • Activismo social • Transito por diversas instituciones escolares: preescolar- 2, primaria- 3. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su formación inicial como Médico cirujano • La profesionalización como docente • Importancia de la labor docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuye a la experiencia un carácter indispensable en la docencia. • Caracterización de la docencia en función del contexto social, territorial e histórico.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Conclusiones

Coincidencias. Identidades y saberes construidos en colectividad o comunidad

El abordaje metodológico, basado en un análisis artesanal de datos derivados de entrevistas semiestructuradas y relatos narrativos-biográficos, permitió una caracterización profunda del conocimiento práctico de las docentes antes de la implementación del Proyecto RECREA. Este diagnóstico constituye un insumo esencial para las fases subsecuentes de la investigación, cuyo propósito es valorar si dicha propuesta logrará transformar el conocimiento práctico de cada una de las docentes participantes. Es imperativo señalar que, en el Caso 1, la ausencia del relato narrativo-biográfico limitó la posibilidad de realizar un cruce de información, por lo cual su caracterización se sustenta exclusivamente en la evidencia discursiva de la entrevista.

Bajo la perspectiva de Stake (1999), la identificación de asertos o recurrencias permitió dar sentido a esta primera fase de la investigación visibilizando sentimientos, emociones, coincidencias en los intereses de formación académica inicial, en las profesiones de las personas progenitoras y en los entornos laborales de sus progenitores, lo que evidencia una dimensión subjetiva compartida. Las docentes manifiestan un conocimiento práctico fuertemente mediado por la herencia familiar, toda vez que las tres se desarrollaron en familias en donde al menos un progenitor era docente. En este sentido, este acercamiento temprano a la cultura institucional de la Escuela Normal -donde ahora laboran- prefiguró sus imaginarios sobre la docencia.

El saber profesional (Tardif, 2010) emerge como un rasgo distintivo y paradójico: aunque dos de las participantes poseen formación inicial en la tarea de la salud, su identidad se ha reconfigurado a través de la profesionalización en el servicio. Esta transición evidencia que la identidad docente es una construcción dinámica y continua (Vaillant, 2008) determinada por la elección de posgrados en educación y el compromiso con la mejora de la enseñanza.

Las tres docentes manifiestan una identidad profesional, que desde las fuentes de origen del saber a las que alude Tardif (2010) evidencia el

papel de la familia y el compromiso observado en la manera de hacer docencia de sus padres o de sus madres. Entonces, se puede apreciar la construcción de una identidad docente.

Llama la atención que, para las tres docentes, la docencia no representó su primera elección. No obstante, el análisis revela una evolución significativa: el significado otorgado a la docencia hoy se centra en la responsabilidad ética de provocar aprendizajes significativos, situados, creativos y que provoque la autonomía profesional en el estudiantado. Sus narrativas demuestran un proceso introspectivo donde los saberes experienciales y profesionales se amalgaman, integrando conocimientos, habilidades, emociones y valores, componentes que Pérez-Gómez (2010) identifica como base del conocimiento práctico. De igual forma, si bien, el diagnóstico permite evidenciar, sobre todo los saberes profesionales y experienciales de las docentes estudiadas, también se evidencian la influencia de las fuentes de origen del saber propuestas por Tardif (2010) desde aquellos saberes que emergen de la historia personal y escolar.

Otro aserto es el papel de la reflexión docente y la importancia que cada uno de los casos brinda a esta acción, como un modelo de análisis con el cual han sido formadas a partir de su incursión en la reforma curricular de la Educación Normal en 1999 y que genera en ellas la necesidad de estar analizando lo que hacen, de poner a prueba sus saberes y sus conocimientos para trascender sus formas de hacer docencia (Anijovich y Capelletti, 2018).

Este capítulo aporta al campo de la formación docente al desentrañar cómo la historia personal y la trayectoria profesional convergen en un conocimiento práctico sólido, construido a lo largo de más de 25 años de experiencia formando licenciadas en educación preescolar en una escuela normal mexicana.

Referencias

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 28, 75-90. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38455558700>

Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas , 6 (1), 19 - 29. Recuperado de <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v6-n1-bromme/2902>

Connolly, M. y Clandinin J. (1988). Teachers as curriculum planners. Narratives of experience. USA: Teachers College Press.

Cordero, G. & León, R. (2024). Revisión histórica y retos de los posgrados en educación para la profesionalización docente. En S.G. Málaga, G. Tinajero y J. Páez (Eds.), Políticas, programas y reformas educativas. Significaciones y recreaciones (pp. 123-140). Balam. Recuperado de: https://play.google.com/books/reader?id=ysgJEQAAQBAJ&pg=GBS.PA140&hl=es_419

Elbaz, F. (1983). Teacher Thinking. A Study of *Practical Knowledge*. London: Croom Helm.

Mercado, R. (2014). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2002).

Pérez Gómez, A. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177.

Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., & Serván Núñez, M. J. (2015). Lesson Studies : re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871006>

Porlán, R. & Martín-Toscano, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la escuela*, 24, 49-58. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8403/7541>

Secretaría de Educación Pública (1997). *Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria*. Programa para la transformación y el mejoramiento de las escuelas normales. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (1999). *Plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar*. Programa para la transformación y el mejoramiento de las escuelas normales. México: SEP.

Secretaría de Gobernación (1975). Acuerdo N° 11297 08/09/1975. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4814108&fecha=08/09/1975&cod_diario_207222

Secretaría de Gobernación (1984). Acuerdo 23/03/1984. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching. Foundations of the new reform*, 1 (57), 1 - 22. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª Ed.). Madrid: Morata.

Tardif, M. (2010). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Narcea, S.A. de ediciones.

Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Graciela Tonon (comp.)*, 46, 45-73. Recuperado de https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf

Vaillant, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 15-15. Recuperado de: <https://rie.ufro.cl/index.php/educacion/article/view/942>

CAPÍTULO XI

Experiencias de estudiantes en formación inicial para descubrir los aprendizajes de la geometría mediante el papalote

Gerardo Gabriel García Castrejón
Carlos César Cruz Arizmendi
María de Lourdes Santana Salgado

Resumen

El objetivo es describir el proceso que siguen los estudiantes en formación para que los niños y niñas de quinto y sexto grado de educación primaria de Acapulco, Coyuca y Técpan de Galeana del estado de Guerrero descubran el aprendizaje de la geometría mediante la elaboración de la culebrina o papalote. El "Estudio de Clase" es la metodología que posibilita la conformación de un grupo de interés, donde se aprende y se enseña en diálogo entre iguales. Se utilizaron informes, observaciones y entrevistas de estudiantes y profesores para triangular la información. Entre los hallazgos se encuentra el reconocimiento de la contextualización de saberes como parte de la práctica situada en el que identifica las condiciones de los alumnos, de la escuela y comunidad para relacionar con las características de las propiedades geométricas: puntos comunes, magnitudes, intersecciones, lados y figuras congruentes o semejantes. Se muestran las implicaciones de la planificación en la construcción de nuevas formas del pensamiento desde la intuición a la formulación, lo que facilita la recuperación de las experiencias de los estudiantes en formación inicial en relación con sus reflexiones. Además, se identifican algunos perfiles cognitivos de los estudiantes: creativo con la imaginación y construcción; analítico y sintético identifica, separa y acomoda las figuras inscritas en la culebrina; y descriptivo, nombra y explica de acuerdo con las propiedades geométricas.

Palabras clave: Papalote, pensamiento geométrico, práctica docente, formación inicial.

Abstract

The objective is to describe the process followed by student teachers to help fifth and sixth grade elementary school children in Acapulco, Coyuca and Técpan de Galeana, Guerrero, discover geometry through the creation of kites. Lesson study is the methodology that facilitates the formation of groups of students who share an interest in learning and teaching, where peer dialogue takes place. Reports, observations and interviews with students and teachers were used to triangulate the information. Among the findings is the recognition of the contextualization of knowledge as part of the situated practice in which the conditions of the students, the school and the community are identified to relate it to the characteristics of the geometric properties: common points, magnitudes, intersections, sides and congruent or similar figures. The implications of planning in the construction of new ways of thinking from intuition to formulation are shown, facilitating the retrieval of the experiences of teachers in relation to their reflections. In addition, some cognitive profiles of students are identified: creative with imagination and construction; analytical and synthetic, identifying, separating and arranging the figures inscribed in the culverin; and descriptive, naming and explaining according to Geometric properties.

Keywords: Kite, geometric thinking, teaching practice, initial training

Introducción

La enseñanza y aprendizaje de las matemáticas ocupa un lugar central debido al desarrollo del pensamiento lógico y analítico que, son esenciales para enfrentar desafíos complejos tanto dentro como fuera del entorno educativo. Los estudiantes en formación docente matemática desarrollan su pensamiento geométrico por medio de su creatividad, por ello apelamos al estudio de cuerpos geométricos. Ésta se encuentra en el estudio de cuerpos geométricos inscritos en un problema en el cual se integra un artefacto para el estudio, así cuerpos geométricos, problema, artefacto y saberes del contexto del estudiante se estructuran para generar un estado cognitivo donde el sujeto aprende y su pensamiento geométrico es expuesto y aplicado en la resolución de un problema práctico.

El pensamiento geométrico tiene una estrecha relación con la estructura

de ideas y la relación con el objeto de estudio, un objeto geométrico como la culebrina (Campo-Meneses y García-García, 2021). Ideas empíricas y teóricas se integran en la búsqueda de representaciones conectadas con las formas descritas en la estructura de la culebrina, para identificar las figuras inscritas (Douady, 1986). La aplicación de operaciones mentales ligadas a las primeras representaciones del sujeto le movilizan un conjunto de ideas para alcanzar una nueva forma de acomodar el objeto, inmóvil éste, pero, adquiere movilidad en las ideas del sujeto (Oktaç, Trigueros y Vargas, 2006). Así el pensamiento se convierte en un filtro de ideas reales que ya poseen y fueron experimentadas en lo cognitivo y en lo empírico y, con esta serie de operaciones se describen procesos integrados por operaciones con un propósito común, para describir de manera procedimental cómo fue la construcción de la culebrina y, después en su análisis de evaluación describir nuevas propiedades que no habían sido identificadas (Parraguez y Oktaç, 2010).

Las estructuras cognitivas se exploran de manera creativa construyendo momentos donde las ideas, imaginación, creatividad, curiosidad se acomodan en torno a sus saberes donde las experiencias se reestructuran alcanzando una nueva experiencia. (Godino, Rivas, Castro y Konic, 2008; Duval, 2006). La base cognitiva de la creatividad, el estudiante la descubre por medio de la aplicación que hace del artefacto (Rabardel, 1995), como el caso de la culebrina, para identificar en él una serie de propiedades geométricas desde su imaginación y aproximadas por sus ideas. (Trigueros y Oktaç, 2005). Cada propiedad se asocia con un momento de experiencia ocurrido y con una nueva idea generada por el problema en turno, así el artefacto advierte la incidencia de nuevas intenciones del sujeto que, con éstas le modificará su estructura como un simple objeto que está siendo experimentado como artefacto matemático por medio de la creatividad gestada en el pensamiento del estudiante (Dubinsky y McDonald, 2001; Dubinsky, 1996). En determinado momento la creatividad como un estado cognitivo del estudiante y el artefacto encuentran la pausa donde se analiza lo realizado para generar una nueva forma del pensamiento sobre el problema y el artefacto, descubriendo que en el artefacto existen elementos no pensados y no identificados sino hasta la acción cognitiva del sujeto, dando paso a renombrar el artefacto como un instrumento, porque su forma simple ahora agregó otros elementos cognitivos existentes en el pensamiento del futuro docente. (Roa, 2008; Artigue, 2002; Rabardel, 1995).

El objetivo es analizar las experiencias de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza Aprendizaje de las Matemáticas (LEAM) de cuarto semestre en el Centro de Actualización del Magisterio de Acapulco relacionada con el desarrollo del pensamiento geométrico mediante la elaboración de la culebrina o papalote en quinto y sexto grado de educación primaria en Acapulco, Coyuca y Técpan de Galeana, del estado de Guerrero.

Por lo anterior, se asume el estudio de clase (Benavides y Calvache, 2013) como hilo conductor que experimenta, modela en comunidad las formas de pensar en matemáticas, contribuyendo en las formas de cómo el objeto matemático de conocimiento incide en la flexibilidad de la construcción de los conocimientos compartidos en diversos espacios tanto físicos o virtuales que experimentan los estudiantes en la indagación y reflexión de las prácticas profesionales a compartir sus experiencias investigativas.

Asumimos la propuesta teórica de Marmolejo y Moreno (2019) en referencia a la importancia de construir propiedades geométricas en el contexto escolar, es la producción de actividades orientadas de la intuición a la formalización enfatizando la formación de conjeturas, como propiedades que son ciertas en la matemática, pero nuevas para el estudiante y se pueden validar plausiblemente.

Desarrollo

La experiencia que se presenta es una investigación en proceso, que tiene como marco para el aprendizaje las formas características del pensamiento geométrico desde la perspectiva de Leontiev en la (Teoría de la Actividad) derivada de las concepciones de Lev Vygotsky (Teoría socio histórico-cultural del desarrollo cognitivo) que a su vez por muchos de sus aspectos, constituye una teoría histórica del desarrollo individual y desarrolladas por Galperin (1992), del que recuperamos la teoría de la formación por etapas de acciones y mentales, en la que se destaca que las acciones constituyentes de una actividad transcurren de manera ordenada, a partir de la formación de una base de orientación de la acción, formación del aspecto material de la acción (con objetos concretos o con una representación condicional), formación de su aspecto verbal externo, y formación de esta acción como un acto mental a través del lenguaje interiorizado.

Talízina (2002) menciona la teoría del control voluntario, coincidente con Galperin en que la actividad marca la transición de la fase materializada generalizada evitando la automatización de la acción, para ello se recomienda promover la verbalización de lo operado en la primera fase formulando con el habla, lo que se esté realizando en la práctica de manera material. La siguiente fase de formación del aspecto verbal externo de la actividad, proporcionando en su justificación argumentos (probablemente débiles) en la caracterización esencial del objeto matemático, describiendo el significado de las representaciones idealizadas a partir de su materialización y orientando ahora la generalización del proceso en tres cambios esenciales: la acción verbal se estructura no solo como un reflejo real de la acción realizada con el objeto, sino también como una comunicación verbal de la misma; el objeto matemático se constituye en la base de la acción, eliminando de esta forma las limitaciones que el objeto presenta; y la asimilación de la forma verbal se observa por el habla, la cual se convierte en la portadora de todo el proceso, puesto que no solo implica la comprensión de las palabras empleadas, sino además de ello conllevan el contenido de la tarea y de la acción.

La etapa de interiorización de la acción como un acto mental implica que la comunicación es con el habla para sí suscitando de este modo la reflexión consciente, sobre las condiciones de caracterizar al objeto matemático y la mejora de los argumentos, generando enunciados lo más próximo en un lenguaje propio de la disciplina (su formalización).

Desde la perspectiva teórica de estos autores, Marmolejo y Moreno (2019) plantean que el proceso docente educativo transcurre de manera ordenada, destacándose las funciones didácticas de aseguramiento de partida, con la nueva materia, un contenido matemático durante la enseñanza, así, con fundamento en la teoría de la actividad arriba descrita, proponen para la planificación de secuencias didácticas el diseño de actividades específicas para cada momento didáctico, a saber:

Aseguramiento de partida, es el momento previo en el que se garantiza si los estudiantes poseen los saberes y habilidades necesarias para acceder a la nueva materia que se ofrezca para su aprendizaje, para ello, la o el docente se cerciora mediante actividades específicas, o también mediante un cuestionario oral o escrito preguntando y en su caso reactivando el conocimiento mediante actividades, percatándose que los saberes no

se constituirán en obstáculos durante el trabajo, se realiza definiendo claramente la intención didáctica que se tiene y que será la guía para el diseño de las actividades constitutivas de la secuencia didáctica; en tanto que la función didáctica trabajo con la nueva materia, toma forma con el conjunto de actividades propuestas y dispuestas progresivamente; así la teoría de la actividad se refleja en los denominados momentos didácticos: Apelando a la intuición y observación; hacia la visualización dinámica, y hacia la formalización.

Apelando a la intuición y observación, refiere a la etapa materializada, poniendo en juego la experimentación, la búsqueda de regularidades, patrones y relaciones, para identificar las características esenciales que permiten el establecimiento de conceptos y relaciones propias e implícitas de la propiedad que se construye, que mediante el habla los estudiantes enuncian con argumentos de naturaleza inductiva, describiendo el proceso que les llevó a concluir que tal propiedad es cierta ya que se verifica plausiblemente en casos particulares.

Hacia la visualización dinámica, es el momento didáctico orientado a generalizar lo concluido en la etapa anterior, y que ahora usando recursos analógicos y tecnológicos, se dinamiza la acción materializada por la movilidad, así, la idea de generalización propicia la maduración de los argumentos estableciendo que dicha propiedad es para todo objeto matemático del que se trate, enfatizando por la o el profesor que a pesar de ello se trata de una verdad establecida plausiblemente, que si bien tal saber es producto del consenso entre alumnos, en efecto es verdadero en la ciencia matemática, y que en ella está presente el proceso que da operatividad a toda propiedad matemática, generalizando los saberes descubiertos por los estudiantes. Es la observación intencionada la fuente del crecimiento cualitativo de los argumentos, pues por medio de la visualización según Arcavi (2003) citado por Marmolejo y Moreno (2019), esta es la capacidad, el proceso y el producto de la creación, interpretación, uso y reflexión sobre imágenes en nuestras mentes en el papel (material concreto) o herramientas tecnológicas, con el propósito de representar y comunicar, pensar y desarrollar ideas previamente desconocidas y comprensiones avanzadas.

Hacia la formalización, este tercer momento didáctico, se inicia con el resultado generalizado en el momento anterior, el cual constituye

el saber construido y validado plausiblemente, implicando ahora el razonamiento deductivo, diseñando para la secuencia didáctica las actividades específicas que orientadas progresivamente permitan la producción lógico-deductiva en que el saber anterior toma la forma de teorema formalmente demostrado. El proceso secuencial, de nuevo inicia con la verificación del conocimiento por el alumno, conceptos, relaciones o propiedades que serán necesarias para el proceso demostrativo (en el contexto escolar), como antes se reactiva lo necesario, por lo que la secuencia de actividades se direcciona deductivamente hacia obtener la propiedad matemática ahora ya formalizada.

Metodología

La metodología Investigación-acción, como el proceso de análisis y reflexión sugerida por Latorre (2004) desde una postura ontológica (el debe ser de la práctica), deontológica (el cómo es mi práctica) y el metodológico (qué debo hacer para mejorar mi práctica y con qué elementos cuento para hacerlo).

La ubicación del estudio se determinó en un espacio y un tiempo determinado, en este caso con los estudiantes de cuarto semestre LEAM de la generación 2024-2026, en una escuela formadora de docentes de Acapulco, Guerrero que promueve el aprendizaje de los saberes disciplinares propios de la geometría que se ponen en práctica profesional de 20 estudiantes. Así como tres docentes de matemáticas y dos de psicopedagogía. La disposición de la academia permite el desarrollo adecuado del programa curricular centrado en la formación docente matemática. Los estudiantes cuentan con celular, laptop, computadora de escritorio, internet en la escuela y en casa.

Es importante identificar y reconocer los elementos que permiten abordar el desarrollo del estudio de clase para diseñar actividades que fortalezcan elementos de evaluación, análisis y solución de problemas diversos en su vida académica y profesional en la descripción de eventos y comportamientos durante este periodo.

Se inició recuperando la experiencia en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, por lo que se planteó el acercamiento al trabajo de metodologías activas en la construcción de un artefacto de la culebrina

con el uso y costumbres para descubrir la geometría en los grupos de sexto grado de primaria.

Durante dos meses los días miércoles, se estuvo trabajando en equipo en la construcción de conocimiento pedagógico y didáctico, sobre el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación del plan de clase – taller- conjunto, la aplicación con los alumnos de sexto grado de primaria y la valoración fue procesual donde se triangula la información que proviene de informes de los estudiantes, observaciones de profesores y entrevistas para construir de manera dialéctica la didáctica y pedagógica en el proceso enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

En el diseño del plan de clase, se acordó utilizar la teoría de Marmolejo y Moreno (2019) sobre las actividades orientadas de la intuición a la formalización, enfatizando la formación de conjeturas para que el estudiante normalista valide plausiblemente las características de las propiedades geométricas: puntos comunes, magnitudes, intersecciones y lados congruentes o semejantes. Además, de que desarrolla la unidad cognitiva argumentar-conjeturar – demostrar.

A continuación, se presenta la secuencia didáctica para el aprendizaje de las propiedades geométricas elaborada por Maestros y estudiantes durante tres clases de dos horas:

Momento didáctico: “Apelando la intuición y la observación”

Intención didáctica: Con un dibujo, los estudiantes diseñan el prototipo a construir y nos darán su primera descripción del artefacto, nombran a su culebrina (categorías/clasifiquen) y se organizará el trabajo por equipos.

Nota al profesor:

**Activar tu grabadora de audio individual.*

**Activar video.*

**Tomar fotos regularmente (de atrás hacia adelante)*

Introducción: Presentación de las y los talleristas.

Venimos del CAM Acapulco, estamos estudiando para ser profesores de Matemáticas.

Vamos a construir con ustedes una culebrina y vamos a aprender matemáticas con ello.

Trabajo individual:

Dibuja en la hoja la culebrina que vas a construir, y asignarle un nombre a tu diseño. (3 min.)

Es importante que su hojita no la hagan como chicharrón, es decir, que no se maltrate la hoja.

¿Por qué nombraste así tu culebrina? y ¿qué características tiene? (5 min.)

En la parte de atrás de tu dibujo vamos a escribir un GLOSARIO, con la intención de tener listados los conceptos que estamos trabajando.

Nota al profesor: Se espera que digan los alumnos: (Piñata, Rehilete, 50-50, Molino, Umbrella, Flor, Tuerto, Estrella, Paracaídas, Trébol de tres hojas, Estrella de 6 picos, Solitaria, Arcoíris, Cielo, policromático, Ajedrez, Bandera de México) Propiciar que todos los alumnos tengan una figura simple (triángulo grande, trapecio arriba-abajo bicolor).

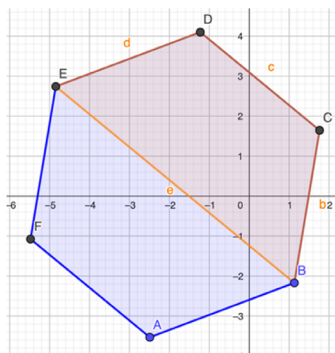
¿Cómo lograron ese diseño?

Nota al profesor: Nos van a dar sus argumentos...(verbal) (esperamos que nos digan que se forman triángulos, hexágonos, trapecios y rombos) ustedes recuperen el audio para hacer la transcripción.

¿Qué porcentaje ocupa el color o los colores de la culebrina que diseñaron?

¿En qué condiciones se dan?

Pueden poner el ejemplo siguiente: 50%-50%



Nota al profesor: Verificar que los porcentajes suman 100.

Trabajo colaborativo

Ahora pueden integrarse quienes tienen un diseño **semejante** por la forma de su culebrina...

Nota al profesor: Van a decir, semejante color, tamaño, por figuras interiores.

¿Por qué te reuniste con tu compañero o compañera?

¿Qué tienen de semejante sus diseños?

Nota del profesor: "Asociar a los de la culebrina solitaria con alguien de otro diseño con pocos participantes".

¿Te gustaría integrarte a Oscar con Daniela, pero con otras características?

Hacer equipos equilibrados.

Momento didáctico: "Visualización Dinámica y Generalización"

Intención didáctica: Manos a la obra, construyamos las culebrinas según su diseño.

Seguimos en equipos:

Preguntar a los estudiantes:

¿Alguien sabe cómo construir una culebrina?

¿Tú nos ayudas?

Al primer niño o niña:

Y ¿cómo empiezo? ¿qué tengo que hacer?

(Tomar 2 varillas para hacer una X.)

¿Voy a hacer una X y la voy a amarrar por el centro?

¿Qué pasaría si una varilla es más grande que las otras?

Nota al profesor: ("quedaría deforme, chueca")

¿Cómo le harías para que sean del mismo tamaño? "juntan y cortan las varillas (esto NO)"

El maestro: Hacer una **comparación** (sillas, cuadernos, libros, lápices, ventanas, puertas, llaves que usamos, lentes, tamaño de los salones, botes de agua, mochilas capacidad de carga, celulares, monedas, juegos geométricos,

¿todos los chetos son iguales?

de dos alumnos para determinar su tamaño. (se elegirán tres alumnos al azar miden por su estatura e iremos buscando con otros alumnos para que sean del mismo tamaño) *Concepto de semejanza*

¿Cómo ocupamos el ejemplo que vimos para las varillas? (*cambiando los objetos por las varillas*)

Ya que cada uno tenga sus varillas, que el alumno siga explicando el procedimiento. (*ya que tenemos las varillas iguales, con el hilo amarramos el centro, buscamos el centro de la varilla*)

¿Cómo sé que es el centro?

Una demostración de la *báscula* o *balanza*.

Pregunta: ¿Qué pesa más un kilo de tornillos o un kilo de tortilla?). ¿Por qué?

Nota al profesor: van a responder que el de tornillos.

Una demostración de la *báscula* o *balanza*. Si tenemos el mismo peso, pues la balanza no se inclina, pero si pesa más esta se inclina.

¿Qué pasa si no tengo nada en la balanza?

(no sé, se inclina, no se inclina)

No se debe inclinar, entonces cuando vemos que la balanza no se inclina, ya tenemos el centro equilibrio.

Nota al profesor: Experimentalmente ejemplificar cómo lo hace una báscula se enfrenta uno a que en cierta parte de la varilla tenga una composición de su materia más densa que en otra parte, lo cual el centro geométrico (punto medio del segmento) puede variar significativamente.

Veamos la forma que los alumnos justifiquen el **centro de la varilla** (punto medio de un segmento) con la medición (pero no aquella que está dada por algún instrumento como la regla graduada)

Introducir el concepto de **ángulos**.

¿Qué representa esta abertura para ustedes?

Nota la profesor: Ejemplificar con 2 varillas perpendiculares

Cuando la abertura entre las varillas es de 90 grados, se dice que las líneas son perpendiculares

¿Qué se observa de los 4 ángulos que forman estas 2 varillas?

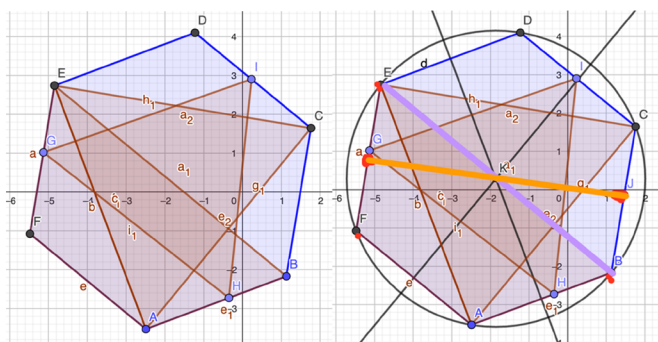
Los ángulos son iguales, forman 4 ángulos de 90 grados.

Con una tercera varilla se forma algo así: -X- (construcción de la estructura de la culebrina). Se empiezan a amarrar las varillas hasta que quede firme el hexágono. "ahora que tienes el hilo de un vértice hacia el centro"

¿Qué tipo de figuras generaste al interior del hexágono?

¿Cuántos trapecios construiste?

¿Cuántos triángulos de diferentes tamaños formaste? -Isosceles, Escaleno, Rectángulo, Equilátero



Nota al profesor: dependiendo de las respuestas del grupo valorar si se les pregunta cuál es el triángulo de mayor área que se puede construir en el hexágono.

¿Cuáles de estas figuras son semejantes?

"triángulos, trapecios, hexágonos, cuadrados, rombos"

Introducción la idea de una circunferencia imaginaria cuyo centro son los puntos medios de las varillas. Sería colocar la culebrina y con un plumón marcar los vértices de la culebrina para que así se forme la circunferencia imaginaria, decirle ¿Qué se formaría si uniéramos los puntos?

"Un círculo o circunferencia".

¿Cómo se forma el hexágono regular?

¿Qué haríamos para que todos los vértices del hexágono estén a la misma distancia? "Del centro hacia sus vértices".

Pegar el papel china en el esqueleto estructura/modelo

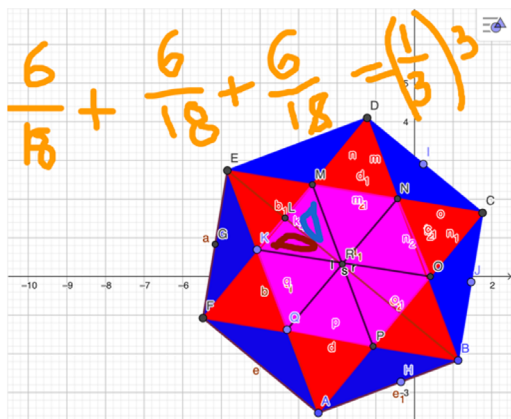
Cada uno de ya a construir su culebrina

Momento didáctico: "Hacia la formalización"

¿Qué porcentaje ocupa el color o los colores de la culebrina que diseñaron?

¿En qué condiciones se dan?

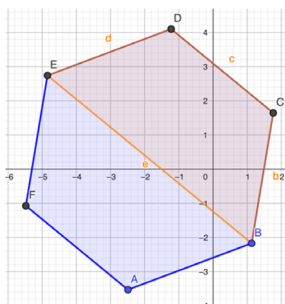
Argumenta tu respuesta...



Nota al profesor: Los alumnos podrían describir donde se pueden utilizar los conceptos que vimos.

Conceptos:

- Simetría
- Comparación.
- Semejanza.
- Porcentaje.
- Radio.
- Punto medio.
- Circunferencia.
- Hexágono Regular e Irregular.



Los equipos pasan a explicar con sus palabras la construcción y definición de los conceptos utilizados. Evidencia de los equipos

Muestran su GLOSARIO...

Recursos didácticos: Varillas de madera, Papel China, Hilo de coser, Zazanil o Resistol blanco, Tijeras, Bolsa de plástico para forrar, Hojas blancas (2 por persona), Lápices de colores, Grabación de audio, fotografías de las actividades

Algunos hallazgos

Planificar ayuda la construcción de nuevas formas del pensamiento

La construcción de nuevas formas estructurales del pensamiento geométrico del estudiante ha creado un instrumento a partir de un artefacto. La culebrina como artefacto movilizó las ideas, supuestos, creencias, saberes y demás elementos propios del futuro docente, en proporción a sus nuevos conocimientos analíticos, éstas se han adquirido desde el momento de aproximarse a otras considerar la existencia de otras propiedades del artefacto. Esta aproximación se observa en el siguiente fragmento donde reflexiona sobre la importancia de la experiencia laboral, la aplicación de la secuencia didáctica y objetivo de las prácticas profesionales con la planificación:

Explicación lenta y confusa tanto de mis compañeros y mía hacia los alumnos provoca retraso. no introducimos algunos conceptos y apartados esenciales de la planeación (IJ1/17/03/2024)

A la planeación le hicimos varios cambios ya que las actividades llevaron más del tiempo estimado para cada una, tampoco los nombres de las culebrinas no fueron las esperadas ya que no la nombraban por su diseño sino con algo que les gustara. No hicimos varias actividades como el preguntar cómo lograron su diseño, que porcentaje ocupa cada color, las figuras que hay dentro del hexágono (IG2/14/04/2024).

Éstas se construyen en un proceso analítico, de separación, el sujeto integra el problema con todos los elementos inscritos en él, creando una serie de relaciones diferentes a las expuestas de manera explícita en el problema y cómo lo desarrolla. El uso de enfoques visuales y manipulativos de la culebrina articulado con la metodología de la Intuición a la formalización en la planificación, permitieron simplificar

y resolver problemas al vincular propiedades, datos y otros elementos del problema de una manera que no se logra ver cuando se está muy cerca del problema, incluso dentro del problema, las experiencias de los estudiantes exponen la necesidad de salir del problema, tomar una distancia apropiada para poder identificar cada una de las partes, sus elementos y propiedades y en ello reconstruir una geometría alterna, es decir, se ha construido una geometría desarrollando un pensamiento geométrico.

La aproximación visual y manipulativa fomenta un ambiente de aprendizaje dinámico y colaborativo, donde los estudiantes podían experimentar y aprender de sus errores en un entorno seguro, Sin embargo, los estudiantes exponen cómo forma de trabajo:

una explicación general que consistía en una serie de pasos a seguir para el desarrollo de la culebrina mediante ejemplos dibujados en el pizarrón con ayuda de los marcadores o agarrando las varillas para utilizarlo como material manipulable y que represente el paso que se quiere dar a entender, pero esta serie de pasos no es lineal; se preguntó a los alumnos lo que ellos en su lugar harían y con esa idea la desarrollamos (IJ1/17/03/2024)

Al plantearse desde plano intuitivo hasta un plano formal, los alumnos mostraron la capacidad de pensar y de ir descubriendo los conceptos con la guía del docente para crear actividades interesantes acorde a los saberes matemáticos y no tener la separación del dato y una propiedad de la culebrina, una perspectiva donde la forma geométrica ha cambiado por la óptica lejana.

Las bases cognitivas analíticas tienen una relación que es evidenciada por los estudiantes en sus soluciones a problemas matemáticos. Expresan una descomposición geométrica del artefacto existente como un estado cognitivo del perfil sintético del sujeto, cuando le pregunta:

Si el punto medio de las varillas, los porcentajes de cada color, la igualdad entre las varillas para obtener un hexágono perfecto y descubrir si dichos triángulos son isósceles o equiláteros, retomando este apartado se vio demasiado las figuras geométricas por la razón de la construcción de las figuras del proyecto, así como; el dibujo

que se hizo anteriormente en el cual se utilizó como referencia a la realización de la culebrina (IJ/17/03/2024).

Mientras otro alumno responde:

congruencia al momento de medir las varillas, vimos semejanza al momento de unir a los estudiantes en equipos por el diseño de su culebrina, también vimos los tipos de triángulos y si alguno veía esos triángulos dentro de su culebrina, trabajamos área de un triángulo al momento de medir un triángulo con la regla y dejamos un ejercicio sobre ello con medida que nosotros les dimos. (IG2/14/04/2024)

El pensamiento analítico descompone a la culebrina como artefacto y le convierte en un instrumento, éste existe en relación directa con el pensamiento sintético porque es el que construye la forma matemática del instrumento, quedando oculto el artefacto, éste no desaparece, porque su existencia le da vida al instrumento a la estructura sintética del pensamiento del estudiante para acomodar el problema en su totalidad, en una estructura diferente objetiva y cognitiva.

La culebrina tiene, en su estructura, propiedades y formas geométricas, a simple vista no se perciben, se requiere de la aplicación de los saberes del sujeto vinculados con el problema, alcanzando así una forma de reacomodar la geometría de la culebrina, pero, esa transformación existe en el pensamiento del sujeto. Tal como lo dice una alumna en siguiente fragmento:

Nuestra planeación tenía un enfoque innovador y creativo, no queríamos dar la típica clase con pizarrón y dictando a los alumnos, el propósito de nuestra planeación era enseñar la geometría y los porcentajes presentando el modelo de la culebrina, para nosotros es muy importante enseñar de la manera más clara y precisa, construir con sus propias manos una culebrina se daban cuenta de conceptos que estaban ahí pero no los veían como son los ángulos y congruencia se les permitió un diseño libre con uno o más colores para que no sientan restricciones y dejen llevarse en la creatividad. (IM/13/04/2024)

Éste tiene los saberes y las formas de explicar la síntesis que ha construido

en la culebrina ahora llamada instrumento culebrina, porque dejó de ser un artefacto, dejó de ser un objeto simple sin sentido para el estudiante y, pasó a un estado cognitivo donde el estudiante puede mostrar la ubicación precisa de propiedades y formas matemáticas que se han asimilado, acomodado y forman parte de sus estructuras cognitivas. Tal como se mostró en un diálogo cuando la maestra le preguntaba sobre los porcentajes en la recuperación de la experiencia:

Estudiante 1: El color verde tiene 50% y cada uno tiene 25% (25:54) tomando la 50% (25:57) entonces vamos a hacer ya la colorida (26:01) la colorida es amarilla y azul (26:07) el suyo se llama Mr. Green.

Maestra J: ¿Por qué? (26:20)

Estudiante 1: porque tiene 3 colores (26:22) porque si el 100% lo dividimos entre 3 (26:26) nos da 33.3 (26:28) o sea que es igual a 99.9 (26:32)

(IM/13/04/2024)

El futuro docente tiene la experiencia geométrica y la experiencia docente que, al integrarlas construye formas explicativas para compartir sus construcciones, por medio de su pensamiento creativo, analítico y sintético, éstos le permiten poder describir, las formas cognitivas de su pensamiento en torno a un problema geométrico y acomodarlo de manera didáctica a las necesidades de sus estudiantes con el propósito de acompañarle en su aprendizaje. Cómo fue al desarrollar la clase, los estudiantes utilizaron:

la ayuda personal a algunos estudiantes que tuvieron dudas en algunos pasos a desarrollar, por esta circunstancia uno de nosotros tuvimos que ir a ese equipo o alumno para ayudarles a cómo llevar a cabo el proceso (IG2/14/04/2024).

Por otro lado, otro alumno decide integrar a sus pares:

Al momento de estar explicando cómo se tiene que desarrollar la culebrina a los alumnos muchos de ellos estuvieron al nivel de nuestra explicación, es decir, a nuestra propia velocidad; pero aquellos

que ya tengan experiencia de realizar este tipo de manualidades, siguieron uno o dos pasos hacia adelante de nosotros, cosa que le vimos un lado positivo, porque hicimos participar a esos estudiantes para que expliquen a sus compañeros (IJ1/17/03/2024).

Lo que complementa que las matemáticas se desarrollan en equipo con ayuda mutua al compartir en el estudio de clase las experiencias, permite relacionar la práctica docente con las situaciones de la vida escolar y comunitaria. La comunicación grupal y personalizado de los estudiantes mediante seguimiento permanente, lo que provoca atenderlo cuando lo necesiten, el tener tiempo para contestar las dudas y requerimientos, no solo cuando el estudiante necesita aclaraciones, sino ofrecer el apoyo continuado con consejos, técnicas de estudios, conversaciones personalizadas sobre dificultades que se presenten para alentar, motivar y mejorar el rendimiento de los estudiantes. Al respecto se rescata un fragmento estudiante escribe en el informe:

los docentes encargados nos aconsejaron algunas partes muy importantes en la que podemos mejorar; por ejemplo, en alzar más la voz al momento de dictar instrucciones o comentarios, también tener un mayor control de grupo; así como, medir los tiempos correctamente el tener que desarrollar completamente la planeación y los temas que se quieren abarcar en esta misma (IG2/14/04/2024).

Las matemáticas y la conexión emocional

La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas muestran conexión emocional al mostrar comprensión y apoyo sintiendo la confianza de despejar dudas que se generen en la clase, por ello “la comunicación clara y comprensible hace fomentar la participación y crear un ambiente de armonía donde todos aprenden de todos, el cortar las participaciones o decirles que están mal hace que ya no quieren participar más por lo que se tiene que saber cómo manejar bien cada situación”. En este caso, la experiencia de la culebrina despertó en los estudiantes la ética y la corresponsabilidad del maestro y dar lo mejor en cada práctica, así lo menciona:

yo soy la responsable de liderar a un grupo de ciudadanos que en unos años serán ellos quienes ayuden a los más pequeños

me hace dar lo mejor de mí, aunque me falta mucho camino por recorrer y aprender me siento capaz de asumir esta gran y bonita responsabilidad, me gusta pensar que no existe estudiante flojo si no maestro que no sabe potenciar su máximo y si aunque existen un sin fin de barreras que están fuera de nuestro alcance creo firmemente en poder cambiar algo en alguien así sea mínimo para los demás. (IM/13/04/2024).

Los fragmentos anteriores revelan reflexiones de los estudiantes sobre el proceso de construcción de ideas, conocimientos, aprendizajes en diálogo y respeto mutuo de sus compañeros, maestros y de los docentes de secundaria que retroalimentaron y enriquecieron el proceso individual que busca la auto-reflexión en las prácticas e identifique sus avances, dificultades para plantear retos de aprendizaje. Lo que genera el intercambio de ideas con los compañeros y docentes e ir más allá del contenido curricular identificado en los primeros ejercicios de reflexión que se trata en la clase.

Conclusiones

El futuro docente construye explicaciones fáciles de ser comprendidas donde la geometría abstracta y oculta para los ojos, se transforman en susceptibles de la visión cognitiva donde el pensamiento analiza y sintetiza desde la creativa y por medio de explicaciones que describen paso a paso la matemática y los momentos del pensamiento matemático.

El Estudio de Clase es la metodología, que posibilita la conformación de un grupo de interés para conformar una comunidad de aprendizaje, donde se aprende y se enseña en diálogo entre iguales. Se prioriza el acompañamiento entre el formador y los futuros docentes en los espacios práctica profesional en las escuelas, como parte de la construcción y producción de saberes basados en el análisis y reflexión de la práctica docente significa un escenario donde convergen los saberes del estudiante considerando cada una de sus experiencias como un elemento por integrar en su estructura como docente en matemáticas.

La Geometría y la docencia se vinculan por medio de cada situación didáctica planeada, aplicada, evaluada y rediseñada. Este proceso representa un ciclo didáctico donde el pensamiento geométrico considera

las ideas, sus representaciones y aplicaciones en el proceso enseñanza aprendizaje. Puntualizando la forma cognitiva de cómo el estudiante en formación docente diseña una situación didáctica colocando en el centro un objeto matemático de aprendizaje, como la culebrina o papalote. En un principio de la clase se considera un artefacto, con el desarrollo de las clases basadas en una planeación y el proceso de situaciones los estudiantes le impregnan sus saberes, imaginan nuevas formas geométricas empíricas de uso, exploran y descubren nuevas propiedades del papalote y las comunican a su comunidad de aprendizaje, sus compañeros de clase.

La clase genera micro procesos de socialización donde se escucha al otro y se comprende la forma de razonar, de cómo entendió el problema, para así analizar su proceso operatorio y comprender las razones cognitivas de sus esquemas mentales generados como parte del aprendizaje. Este proceso muestra el tránsito de la culebrina de un artefacto a un instrumento, éste es la construcción cognitiva del sujeto cuando ha experimentado la aplicación de sus saberes sobre la culebrina (artefacto) en el proceso de enseñanza para contribuir en el aprendizaje de sus estudiantes de la escuela secundaria y, en cómo el estudiante en formación docente construye aprendizajes significativos sobre el artefacto para diseñar situaciones de aprendizaje, generando nuevas visiones esquemáticas mentales sobre lo que en un principio era sólo un objeto simple sin mayor sentido en la matemática pero que, con el desarrollo de procesos didácticos se construyeron experiencias donde la comunidad aprendió con la participación de todos.

Referencias

- Artigue, M. (2002). Learning mathematics in a CAS environment: the genesis of a reflection about instrumentation and the dialectics between technical and conceptual work. *International Journal of Computers for Mathematics Learning*, 7, 245–274.
- Benavides, L., y Calvache, R. (2013). El estudio de clase como investigación en el aula. *Revista Docencia e Investigación Universitaria*, 2(1), 32-55.

Campo-Meneses, K. G. y García-García, J. (2021). La comprensión de las funciones exponencial y logarítmica: una mirada desde las conexiones matemáticas y el Enfoque Ontosemiótico. *PNA* 16(1), 25-56. DOI: 10.30827/pna.v16i1.15817

Douady, R. (1986) Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 5-31.

Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. 61(1), 103-131.

Godino, Rivas, M., Castro, W., y Konic, P. (2008). Epistemic and cognitive analysis of an arithmetic-algebraic problem solution. ICME 11. Morelia: ICME.

Marmolejo, E., Moreno, G. (2019). La Demostración Matemática en el Contexto Escolar. México, UAGro.

Oktaç, A., Trigueros, M. y Vargas, X. N. (2006). Understanding of Vector Spaces. A Viewpoint from APOS Theory. CD-ROM *Proceedings of the 3rd International Conference on the Teaching of Mathematics*. Istanbul, Turkey: Turkish Mathematical Society.

Parraguez, M. y Oktaç, A. (2010). Construction of the Vector Space Concept from the Viewpoint of APOS Theory. *Linear Algebra and its Applications*, 432, 2112–2124.

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains. París: Armand Collins.

Roa, D. (2008). *Construcciones y mecanismos mentales asociados al concepto transformación lineal*. Tesis de maestría, Cinvestav, México.

Secretaría de Educación Pública. (2022b). Programa del curso: Geometría plana y del espacio. Secretaría de Educación Pública.

Trigueros, M. y Oktaç, A. (2005). La Théorie APOS et l'Enseignement de l'Algèbre Linéaire. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives* 10, 157–176.

CAPÍTULO XII

Lectura multimodal y TIC en la Educación Superior: Propuesta didáctica

Roberto Lara Domínguez

Resumen

Este artículo teórico parte de la pregunta: ¿cuáles son los rasgos esenciales de una propuesta didáctica orientada a promover competencias y habilidades de lectura multimodal? Su objetivo principal es diseñar una estrategia didáctica que transversalice competencias y lectura multimodal, tomando como base una experiencia educativa de nivel licenciatura y el tema de derechos de autor. El diseño se sostiene en metodología documental, apoyada en fuentes primarias y secundarias, así como en la experiencia del autor en su implementación en clase. La propuesta se organiza en tres fases (apertura, desarrollo y cierre), incorpora seis niveles cognitivos (recuperación, comprensión, análisis, aplicación, metacognición y autorregulación)³ y contempla competencias comunicativas, investigativas y de pensamiento crítico, con el eje en el fortalecimiento de la lectura y escritura multimodal mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la educación.

Palabras clave: lectura multimodal, competencias, tecnologías de la información y la comunicación y propuesta didáctica.

Multimodal reading and ICT in higher education: Teaching proposal

Abstract

This theoretical article starts with the question: what are the essential features of a teaching approach aimed at promoting multimodal reading

³ Se tomó como base la taxonomía de Robert Marzano (Marzano, 2001).

skills and abilities? Its main objective is to design a teaching strategy that integrates skills and multimodal reading, based on a bachelor's degree educational experience and the topic of copyright. The design is based on documentary methodology, supported by primary and secondary sources, as well as the author's experience in implementing it in class. The proposal is organised into three phases (opening, development and closing), incorporates six cognitive levels (retrieval, comprehension, analysis, application, metacognition and self-regulation) and covers communication, research and critical thinking skills, with a focus on strengthening multimodal reading and writing through Information and Communication Technologies (ICT) applied to education.

Keywords: multimodal reading, competencies, information and communication technologies and didactic proposal.

Introducción

Este artículo se enmarca en la experiencia educativa Lectura y Escritura de Textos Académicos (LyETA) de nivel licenciatura, integrante del Área Básica de distintos programas educativos universitarios. Se propone una estrategia didáctica centrada en el fomento de la lectura multimodal, con énfasis en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación (TICE) y en el reconocimiento de aspectos básicos del derecho a la información.

Por otro lado, el artículo se centra en la descripción de una estrategia didáctica orientada a transversalizar competencias mediante la lectura multimodal. No presenta resultados empíricos, sino que se limita a identificar las características de dicha estrategia con base en la literatura consultada y en la experiencia docente del autor. En este sentido, no se trata de una estrategia evaluada, sino de una propuesta para su futura implementación, cuyo valor radica en la fundamentación teórica y epistémica, así como en las directrices didácticas que plantea.

El abordaje se organiza en cinco dimensiones: (1) enfoque de uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje; (2) promoción de saberes teóricos; (3) desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes; (4) uso y aplicación de TICE; y (5) construcción de criterios e instrumentos de evaluación. Estas reflexiones teóricas y epistémicas fundamentan el diseño de secuencias y

planeaciones didácticas, bajo la premisa de que la lectura es un ejercicio permanente del estudiantado que hoy se realiza en múltiples soportes y plataformas tecnológicas, generando potencialidades para desarrollar recursos y productos educativos.

Aspectos teóricos

2.1 Lectura multimodal: referentes teóricos

La multimodalidad es un concepto relativamente nuevo, aunque no un fenómeno de reciente aparición en la historia de la humanidad. Sin embargo, la emergencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) propició el debate sobre los modos en que se representan los hechos comunicativos, lo que se encuentra íntimamente relacionado con el término multi alfabetización, como una manera de cuestionar la diferencias al acceder a los canales comunicativos y los soportes en los que se transmiten, es decir, el reconocimiento sobre la existencia de múltiples canales de comunicación y su relación con la diversidad cultural y lingüística.

Por otro lado, Miras (2020) expone que el marco teórico en el que se determina el concepto de la multimodalidad se caracteriza por el tránsito de lo lingüístico a lo semiótico, extendiendo las capacidades de representación y comunicación a otros modos de comunicación más allá de los discursos escrito o hablado, lo que implica cuestionarse sobre la posibilidad de modos alternativos al lenguaje, así como sobre su potencial para transmitir y crear conocimientos.

Así, Kress (2005) plantea que la actualidad exige una definición de texto que sea utilizable, una que rompa con las ideas dominantes sobre lo que es escritura y el libro, por lo que, la palabra modo se liga como recurso semiótico utilizado en la comunicación o representación de significados, de esta forma, los modos se diversifican y pueden incluir a la imagen, estática o en movimiento, la escritura, composición, música, gestos y el habla, finalmente las características que les adhiere el consenso social es que trata de recursos socioculturalmente específicos y que, tienen el potencial de crear significados.

Ejemplo de ello, es la relación referida por De Luca (2020) entre imagen y

palabra, que si bien no es algo nuevo, sí ha adquirido una nueva lectura frente a los cambios tecnológicos y sociales que rompen con la dicotomía entre lo oral y lo escrito, permitiendo el surgimiento de un contexto con necesidades de combinaciones multimodales que permitan nuevas formas de significar y narrar historias; lo que exige la innovación de las prácticas tradicionales en la alfabetización, a modo de que el docente se plante ante el reto de diseñar estrategias semióticas de aprendizaje.

De esta forma, la lectura multimodal no solo es una necesidad; sino que, en el campo de lo educativo, se convierte igual en una estrategia de enseñanza-aprendizaje, que en un recurso didáctico; incluso, en un modelo de intervención educativa; cuyos principales beneficios se encuentran en el desarrollo de habilidades lectoras y la construcción de competencias de lectura digital.

En consecuencia, Castañeda & Yepes (2019) afirman que se trata de un enfoque útil para el abordaje de la enseñanza-aprendizaje de la lectura, pues permite la construcción global de significados, al mismo tiempo que se transita a espacios virtuales que pueden llegar a ser más naturales para los estudiantes más jóvenes, así se fortalece la comprensión lectora al contar con riqueza semiótica resultado de la diversidad de modos utilizados, lo que es una realidad actual y visible en las tendencias de consumo de plataformas tecnológicas.

Ahora, como un requerimiento para cumplir con la lectura multimodal es importante el uso de una multiplicidad de modos, lo que en el campo educativo y la práctica docente, incide en las potencialidades para el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos y productos de evaluación, lo que permite ampliar las opciones comunicativas, interviene en el logro de la alfabetización digital, fortalece habilidades de comprensión, interpretación, reflexión y producción de textos multimodales, es decir, motiva la construcción de habilidades lectoras eficazmente.

Sin embargo, hay que considerar que la lectura multimodal guarda un vínculo fuerte con las TIC y el contexto de contingencia por Covid-19 demostró que la conectividad y el acceso a la información como derecho humano sigue siendo una deuda importante del Estado para con los ciudadanos y los estudiantes, en consecuencia, poner en práctica el

enfoque multimodal puede convertirse en un reto de acuerdo con los distintos contextos y condiciones de los alumnos.

Así, hay múltiples casos de aplicación en la universidad para estrategias basadas en la multimodalidad; por ejemplo, Oshima (2024) implementó lectura *online* en combinación con gestos y el uso de Zoom, reportando el aumento del foco atencional y la comprensión lectora. Otro caso es el uso de infografías como recurso para incrementar la lectura de comprensión (Cárcamo y Pino, 2025) o en la mejora de las habilidades de traducción (López-Cupita y Puerta, 2019), encontrando resultados positivos cuando se mezcla imagen y texto.

Estas aplicaciones, han encontrado que la lectura multimodal es cognitivamente más exigente, provocando brechas metacognitivas que mejoran los procesos de aprendizaje (Kurniasih, 2025), así como el pensamiento crítico y el compromiso social (Wang, 2025), la adquisición de vocabulario con menor tiempo de fijación (Wang y Xu, 2025) y la alfabetización digital (Nabhan y Hidayat, 2018).

Este referente, obliga a las y los docentes a explorar y utilizar nuevas estrategias que le permitan cumplir con los objetivos de sus experiencias educativas (EE) y, principalmente a expandir los alcances de sus procesos creativos. Pues la lectura multimodal, no es sólo una competencia por desarrollar en el estudiante para mejorar la comprensión (Shimizu et al., 2025), también debe echar mano de ella como profesor para resignificar su propia práctica y capacidad de innovación educativa aplicada al diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

2.2 Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación

La educación en el siglo XXI ha sido permeada por diversos fenómenos, sin embargo, uno de los más significativos es la emergencia de las tecnologías de la información que, poco a poco, han tenido cada vez más aplicaciones en la educación, sobre todo, en el contexto de la pandemia por Covid 19, en donde se aceleró su uso, así algunas comprensiones básicas para determinar un marco referencial útil en el diseño de la propuesta didáctica sería sobre estas y la forma en que han permeado en el campo de lo educativo.

La educación no es omisa a la influencia de las tecnologías y, actualmente, se ha marcado la especificidad a las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación (TICE), aunque, los debates siguen abiertos con relación a su pertinencia, ventajas, desventajas y usos, al respecto, García et al. (2017) expresan que representan los nuevos entornos de aprendizaje, útiles para el desarrollo de competencias y, que son generadoras de habilidades para la vida; aunque, el reto sigue siendo la conectividad.

Sin embargo, habría que reconocer que las y los estudiantes de las instituciones de educación superior (IES) están inmersos en el mundo tecnológico y virtual, la gran mayoría de su vida se encuentra relacionada en menor o mayor grado con las tecnologías; convirtiéndose no sólo en herramientas pertinentes, también atractivas y naturales; por lo tanto, las TICE se consideran idóneas para el fortalecimiento de aprendizajes y el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo, negar su uso sería invisibilizar la realidad en la que viven los alumnos, lo que incluye el contexto laboral que poco a poco transita a tecnificar sus procesos.

Por ello, en lo general, se propone su uso en tres dimensiones: a) como plataforma que permita la comunicación e interacción con los estudiantes; b) como herramienta para facilitar los procesos de seguimiento y evaluación del logro de aprendizajes de los estudiantes y, c) como medio para el diseño e instrumentación de recursos propios pensados para la EE. Esto, al reconocer que las TIC abren oportunidades ilimitadas de mediar la enseñanza y propiciar el aprendizaje.

Ahora bien, aunque las estrategias mediadas por TICE plantean posibilidades infinitas, se propone considerar los siguientes usos: a) uso de un Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS)⁴ que, de acuerdo con Díaz et al. (2021) son plataformas que ayudan a crear, gestionar, organizar y entregar materiales de enseñanza en línea, con la intención de que las y los estudiantes puedan visualizar la clase completa, b) plataformas para la comunicación en tiempo real en donde ejemplos como *Zoom* o *Teams*

⁴ Por sus siglas en inglés: Learning Management System.

se han posicionado como los más utilizados, c) aplicaciones web para el diseño de recursos educativos, tales como *Genially*, *Powtoon* o *Sways* y, d) redes sociales (RRSS), principalmente atractivas para la elaboración de productos de aprendizaje, como *You Tube*, *Spotify*, *Facebook* o *Tik Tok*.

Se considera que es necesario poner especial atención en este último elemento, pues las redes sociales se han convertido en elementos importante en la socialización y comunicación de los más jóvenes, aunque, esto puede ser impreciso, pues el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) reporta que la probabilidad de uso de RRSS por nivel educativo se establece de la siguiente manera: a) ninguno⁵ 6.7 %, primaria 20.7%, secundaria 59.8%, preparatoria 78.3%, licenciatura 83.4% y posgrado 85.3%, por lo que, no necesariamente hay una relación entre edad y uso de las RRSS, aunque reconoce que las edades que lo concentra se encuentran entre los 18 y 54 años.

Con la intención de aprovechar esta tendencia de uso, se considera importante atraerlas al campo de la educación y, principalmente, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo, se defiende la idea de que su atractivo es más viable cuando se utilizan para el reporte de resultados de los productos de aprendizaje que se realizan con fines de evaluación final, aunque esto no tiene que pensarse como una regla, sino como una recomendación, pues es importante que las y los docentes asuman que los límites de uso de las diversas tecnologías solo son establecidos por su creatividad.

Ahora, es importante recordar que la lectura multimodal requiere romper los límites de los soportes físicos y tradicionales, por lo que, las redes sociales y otras plataformas virtuales se convierten en una posibilidad para salir del libro convencional, además, abre la puerta a trabajar de manera transversal con la lectura crítica en estos espacios basados en red y en contra de las pos verdades y la información falsa que se encuentra en grandes cantidades dentro de Internet; por otro lado, es importante aclarar que esto no es una crítica directa al uso del libro, al contrario, es una defensa a la expansión de soportes y no a la exclusión.

⁵ Incluye preescolar o sin estudios.

2.3 Enfoque epistémico para la propuesta didáctica: competencias en educación superior

El enfoque desde el que se construye la propuesta descansa en las competencias que han cobrado fuerza en la educación superior en las últimas dos décadas, así pese a los cambios conceptuales, siguen estando presentes en las diversas disposiciones de carácter educativo en México y el mundo. (UNESCO, 1998; 2017). Así este apartado describe los principales referentes que le otorgan sentido a su aplicación en las aulas de la Universidad.

Al respecto, Charria et al. (2011) refieren a que las competencias pueden considerarse en una polisemia que incluye a las habilidades, aptitudes, destrezas, dominios o atribuciones, siempre y cuando, se cuente con la capacidad para demostrarlas dentro de contextos concretos; aunque, no sólo implican acciones, también potencialidades e influencias del ambiente en el que se desenvuelve.

Lo anterior, permite afirmar que en el enfoque por competencias ningún saber tiene más importancia que otro (teórico, heurístico y axiológico), sino que se utilizan de forma planificada para construir conocimientos integrales y holísticos, que permitan al estudiantado, no sólo dar respuestas inmediatas, también asumir nuevos conocimientos sin la mediación de la escuela o el profesor, por lo tanto, la y el docente tendría que contar con la capacidad de identificar el orden y secuencia del tratamiento de los saberes como conjunto.

Así, por ejemplo, la teoría no sería útil para establecer marcos conceptuales y contextuales que permitan comprensiones de los objetos, sujetos y fenómenos; como una manera de deconstruir y reconstruir la realidad dando paso a la posibilidad de aprender procesos encaminados a la solución de problemas o situaciones de carácter práctico con una mirada innovadora.

Es decir, las competencias posibilitan que el saber teórico trascienda en un proceso de aprendizaje completo, buscando llevar al estudiante a movilizar los aprendizajes adquiridos, esto, con la intención de que construya una estructura cognitiva coordinada que le permita potencializar sus habilidades y asumir un lugar en el mundo, su campo

disciplinar y labor profesional; entonces, se afirma que la promoción de saberes es asumida desde el enfoque de las competencias, con miras al desarrollo integral y holístico del estudiante.

La propuesta para trabajar los saberes tendría dos propósitos: a) propiciar el trabajo con base en un proyecto final, que estaría en la línea del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), lo que implicaría que la lectura multimodal adquiriera sentido, su exploración con el fin de buscar soluciones, respuestas o aplicaciones a ese caso concreto, lo que también requiere de trabajo desde el aprendizaje por descubrimiento y, con base en pensamiento complejo y, b) fortalecer el uso de TICE no sólo como entorno de aprendizaje, sino como herramienta en la construcción de recursos educativos que permitan el trabajo autónomo, el papel activo del alumno en la construcción de su aprendizaje y el desarrollo de competencias y saberes.

A la par, este enfoque exige cambios en la mirada del proceso de evaluación, pues no sólo se concibe como una herramienta para la asignación de un puntaje; sino que adquiere un papel formativo, que posibilita que el alumno siga aprendiendo mientras es evaluado. Sin embargo, establece la necesidad de procurar la coherencia entre lo que se enseña y evalúa, así como el reto de hacer constar la movilización de aprendizajes y no sólo la memorización de conocimientos.

En consecuencia, se propone el uso de dos instrumentos de evaluación propios del enfoque por competencias; por un lado, la lista de cotejo que permite reconocer habilidades y procedimientos; por el otro, la rúbrica, útil en la evaluación de dominios y aptitudes; esto, puede complementarse con un cuestionario de carácter objetivo, que lleva al reconocimiento del logro de saberes teóricos; estableciendo criterios de evaluación integral y holística.

Aportaciones

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son uno de los elementos más importantes del proceso educativo y, en gran medida están relacionadas íntimamente con la práctica y actitudes docentes, de ahí que pueden ser definidas como instrumentos flexibles que integran diferentes procedimientos en la búsqueda de construir aprendizajes funcionales y

con posibilidades de ser transferidos en una diversidad de situaciones. (Varela de Moya et al., 2017), por lo tanto, sus límites están en la pertinencia y la creatividad del profesor.

Por otro lado, hay que considerar que el contexto que puso de frente la contingencia por Covid 19, llevó a la educación a transitar a la virtualidad, enfrentando a los agentes educativos a una serie de retos y expectativas tecnológicas a las que no estaban habituados, en donde los principales obstáculos son la conectividad y el dominio sobre habilidades digitales.

Así, la propuesta didáctica se pensó con la posibilidad de implementarla en modalidad virtual, presencial o mixta, pues se considera lo suficientemente flexible para adaptarse a distintas plataformas, medios y condiciones, aunque, es una realidad que requiere de un rango básico de dominio tecnológico y digital por parte de las y los docentes y el estudiantado para poder llevarse a cabo.

Por otro lado, el enfoque desde el que se piensa es la construcción de competencias, que implican la posibilidad de movilizar saberes, manteniendo la mirada en aportarles utilidad e interés para el futuro profesional del estudiante, al respecto, Mendoza & Mamani (2017) refieren que las estrategias de enseñanza-aprendizaje se deben concebir como procesos que ayudan a organizar los conocimientos, promoviendo aprendizajes significativos y habilidades cognitivas, en donde el y la docente tiene la misión no sólo de transmitir contenidos, también de enseñar a aprender.

Así, el docente no puede limitarse a los saberes teóricos de una experiencia educativa, sino que requiere conocer su papel en las dimensiones axiológica y heurística del estudiante, por lo tanto, las estrategias que diseñe considerarían, por lo menos, estos tres ejes: 1) trabajo basado en la metodología de lectura multimodal; 2) construcción de habilidades de lectura digital y comprensión lectora y, 3) abordaje a casos prácticos y problemáticos para potencializar la movilización de conocimientos.

Lo anterior, se puede traducir en cuatro estrategias de enseñanza-aprendizaje base: a) elaboración de textos cortos, para propiciar los pensamientos crítico y reflexivo, así como la competencia de comunicación escrita; b) plenarias, para incentivar el pensamiento complejo, trabajo

colaborativo, escucha activa y consenso; c) técnica interesante, positivo y negativo (IPN), efectiva para la concreción de ideas y los procesos de lectura, fundamentales para la construcción de argumentos y, d) trabajo con vídeos tutoriales y podcasts, como elementos integrados de las TICE y para fomentar el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje.

De esta forma, la selección de estrategias gira en torno a posibilitar el papel del docente como facilitador, ubicar al estudiante y su aprendizaje al centro, procurando un rol activo y autónomo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como, el procurar la construcción de saberes teóricos, sin omitir la construcción de competencias específicas y profesionales, tanto como el fomento del pensamiento complejo, crítico y reflexivo, cabe precisar, que no se trata de las únicas estrategias a implementar, sino las básicas.

Ahora, a modo de ejemplo, se presenta el desarrollo de una serie de actividades que tienen como base la lectura multimodal y utiliza como pretexto el tema de los derechos de autor, planeado para dos sesiones y un total de 200 minutos, organizadas en apertura, desarrollo y cierre. La primera se compone de dos actividades: a) introducción y recuperación de conocimientos y, b) visualización de vídeo sobre derechos de autor, esto se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Actividades propuestas para la fase de apertura de la sesión.

Actividades de apertura de clase	
Actividades	Observaciones
1. Introducción al tema y recuperación de conocimientos	Espacio pensado para que la o el docente establezcan las primeras ideas sobre el contenido seleccionado, esto permite que determine aspectos teóricos y conceptuales para la comprensión de los materiales a revisar y, por otro lado, recuperar los conocimientos previos del estudiantado para que se facilite la conexión de nuevos conocimientos. Se recomienda utilizar preguntas detonadoras.
2. Visualización de vídeo: Derechos de autor y elaboración de texto breve	En la plataforma de <i>You Tube</i> existen una gran cantidad de vídeos que plantean el concepto y características de los derechos de autor, sin embargo, se recomienda hacer uso del elaborado por el Consejo de la Judicatura Federal, se recomienda que el proceso se evalúe con base en un texto breve en el que las y los estudiantes desarrollen un concepto personal sobre el tema central y reflexionen sobre su importancia, para esto pueden redactar un Tuit y publicarlo en la red social X.

Nota: elaboración propia.

Se puede observar que las actividades de apertura se enfocan en establecer aspectos conceptuales respecto al tema seleccionado, aquí es relevante considerar el uso de *You Tube* para obtener la información y la red social *X* para comunicar las reflexiones y propuestas generadas del proceso de lectura, en este caso, la lectura mediada por un vídeo, es importante considerar que este requiere que el o la docente pongan especial atención en la validez y formalidad del creador de contenidos, pues en la plataforma hay diversos audiovisuales elaborados por estudiantes, por lo que se recomienda privilegiar aquellos realizados por instituciones académicas o dependencias gubernamentales; por otro lado, para el caso de las actividades de desarrollo.

Tabla 2. Actividades propuestas para el desarrollo de la sesión

Actividades de desarrollo de la clase	
Actividades	Observaciones
1. Investigación libre multimodal y reporte en vídeo de 30 segundos	La actividad se basa en que el estudiantado realice una investigación libre en internet sobre la legislación aplicable, los objetivos y las autoridades que regulan los derechos de autor, en donde es importante establecer previamente los lineamientos para la selección de las fuentes a utilizar y para su citado; posteriormente, hacen un reporte en vídeo, en donde se recomienda el uso de la plataforma Tik Tok como medio para la publicación.
2. Lectura sobre el plagio	Para esta actividad se recomienda que el o la docente seleccionen previamente un conjunto de artículos de divulgación o científicos que reporten casos concretos de consecuencias frente al plagio o la violación a los derechos de autor, estos se recomiendan para que el estudiantado haga lectura seleccionando libremente alguna de las opciones, pero esta estaría mediada por la técnica interesante, positivo y negativo, con la intención de fomentar la lectura crítica del documento, posteriormente, las y los alumnos comparten sus resultados ante el colectivo y por medio de la comunicación oral.

Nota: elaboración propia.

Las actividades en el desarrollo de la clase tienen la intención de llevar al estudiantado a la reflexión y el análisis de casos concretos sobre el tema base de las sesiones. Se puede observar que se trata de llevar, poco a poco, a los y las alumnas a nuevas dimensiones cognitivas, así en la primera, el interés está en el uso de fuentes de información diversa y de la lectura multimodal para generar reflexiones y comunicar los resultados por medio de vídeo, mientras que la segunda, se basa en la técnica de interesante, positivo y negativo (IPN) para guiar la lectura del

estudiantado y, con ello, fortalecer estructuras de pensamiento crítico. Para el cierre de las sesiones.

Tabla 3. Actividades propuestas para el cierre de la sesión.

Actividades para el cierre de la clase	
Actividades	Observaciones
1. Elaboración de book tráiler o libro-álbum en voz activa	El libro-álbum es un ejercicio narrativo de historias que, en su versión de book tráiler utilizan imágenes, texto, video, audio y cualquier otro recurso para comunicar en formato audio visual, con este, se espera que el estudiantado construya una historia en donde instruyan cómo hacer uso de los derechos de autor en su ámbito escolar y las consecuencias frente al ejercicio del plagio, de esta forma, toman un papel activo al enseñar lo aprendido y, al mismo tiempo, generan propuestas relacionadas con los contenidos revisados en la clase.
2. Comunicación verbal del book tráiler o libro-álbum	Esta actividad sería el cierre de la clase y tiene por objetivo fortalecer competencias comunicativas y de comunicación de resultados de investigación, por lo que es importante que se establezcan previamente los lineamientos para realización una exposición formal y, a su vez, se recomienda que exista una rúbrica que sirva para guiar la realización y evaluación del ejercicio.

Nota: elaboración propia.

Con estos ejemplos, se espera demostrar que no se trata de encontrar el “hilo negro” al momento diseñar estrategias didácticas, sino de tener claro lo que queremos lograr, por ejemplo, en este caso el uso de diversas plataformas y formatos para realizar las lecturas significan el centro de la lectura multimodal, de la misma manera, al comunicar los resultados se pensó en ejercitar la escritura multimodal, además, cada una de las actividades tiene la intención de fortalecer alguna competencia, esto puede ser: comunicativas, pensamiento crítico o investigativas, esto también se diseñó pensando en tres momentos: apertura, desarrollo y cierre, en donde se vinculan los niveles cognitivos que se busca alcanzar.

Es decir, la propuesta que se presenta podría entenderse desde tres dimensiones: a) el enfoque teórico y epistémico que guía el diseño de la estrategia de enseñanza y aprendizaje (lectura multimodal y competencias), b) el diseño de actividades que constituyen la estrategia y que, además, de abordar el contenido temático, buscan transversalizar competencias (pensamiento crítico, comunicativas e investigativas) y,

c) la organización de las actividades de acuerdo con niveles cognitivos, en donde se parte de una dimensión de nivel uno a una de nivel seis.⁶

Conclusiones

Como se puede observar, la implementación de la lectura multimodal implica un reto para cualquier profesor o profesora, sus características únicas, así como los obstáculos a los que se enfrenta, requieren de experiencia y conocimiento suficientes para cumplir con los objetivos educativos que plantea el plan de estudios, en donde, la principal preocupación siempre será el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Así, se defiende la idea de que el abordaje propicio para el diseño de propuestas didácticas es desde el enfoque por competencias, procurando una formación integral y holística, en la que el alumno se ubique al centro y se procure instrumentar estrategias que permitan que pueda aprender y aprehender la experiencia en el contexto complejo de su formación profesional, ubicándose como una parte del todo, que coadyuvará en su labor de hacer frente a las situaciones y problemáticas propias de su campo.

Al mismo tiempo, es indispensable que se asuma en un rol activo en el que, a través del aprendizaje por descubrimiento, autónomo; el desarrollo de competencias académicas y profesionales; así como la motivación del pensamiento complejo, crítico y reflexivo; no sólo adquiera saberes teóricos, sino que se forme como ser humano, permitiéndole asumir una posición ante su disciplina y el mundo, es decir, se trata de construir una experiencia que sea transformadora en distintos niveles: profesionales, laborales y humanos.

Así, las y los docentes requieren visualizarse como diseñadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que no solo implica decidir lo que va a suceder en el aula y la manera en la que se abordarán los contenidos y desarrollarán las competencias, sino que requiere concientizar y tomar

⁶Para el establecimiento de estas dimensiones se utilizó la taxonomía de verbos e indicadores de Robert Marzano, por lo que se recomienda su uso en caso de buscar transferir el diseño a otras experiencias o contenidos.

decisiones con relación a la manera en la que se habrá de organizar tanto la acción educativa, como el camino a seguir para lograr el desarrollo de niveles cognitivos.

Es decir, se trata de llevar al estudiantado por un camino que le lleve al logro del aprendizaje, en donde, paso a paso, el o la profesora le acompañen mediando sobre la manera en la que da el desarrollo de competencias, el dominio de niveles cognitivos y la transferencia o aplicación de conocimientos. Aquí es en donde el profesorado adquiere importancia, debido a que es su experiencia en el campo laboral y la vida cotidiana lo que les permite guiar y modelar el aprendizaje, al mismo tiempo, les permite enfrentar a las y los alumnos a situaciones en donde entre en juego la dimensión axiológica.

Finalmente, es importante mencionar que esta propuesta no se presenta como una guía incuestionable, tampoco como presume de ser el “hilo negro” de la didáctica, sino todo lo contrario, se muestra como una forma de organizar y reflexionar sobre lo que sucede cotidianamente en las aulas, pero estructurando tres ejes: a) la teoría y epistemología del diseño, b) el diseño de actividades pensadas con base en competencias y, c) la organización de acuerdo con fases de la clase y niveles cognitivos, en donde estaría la innovación real de lo que se propone, pues no es que esto no suceda, sino que usualmente no se piensa conscientemente al momento de tomar decisiones con relación a la didáctica en clase.

Referencias

- Cárcamo, B., & Pino, B. (2025). Developing EFL students' multimodal literacy with the use of infographics. *Asian Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 10(16). Recuperado de <https://doi.org/10.1186/s40862-025-00322-3>
- Castañeda, M. M., & Yepes, E. E. (2019). Habilidades lectoras a partir de textos multimodales: Una secuencia didáctica desde la lectura comprensiva en estudiantes del grado tercero de básica primaria. Recuperado de <http://repository.udem.edu.co/handle/11407/6305>
- Charria, V. H., Sarsosa, K., Uribe, A. F., López, C. N., & Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas,

profesionales y laborales. *Revista Psicología desde el Caribe*, 37(1), 121–146. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/213/21320758007.pdf>

De Luca, N. R. (2020). De la alfabetización a la multialfabetización. La lectura multimodal a través de un caso: El fenómeno libro álbum a partir del análisis de “Los tres cerditos” de David Wiesner. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 6(11). Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/4077>

Díaz, J. P., Carbonel, G. Z., & Picho, D. J. (2021). Los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) en la educación virtual. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación de Estudios Gerenciales*, 50, 87–95. Recuperado de <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/06/Ed.5087-95-Diaz-Carbonel-Picho.pdf>

García, M., Reyes, J., & Godínez, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 2(1), 1–19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5039/503954320013.pdf>

Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Consorcio Fernando Ríos.

Kurniasih, N., Rahmansyah, S., Nuriman, H., Roza, P., Nurhayati, I. K., & Hidayat, E. F. (2025). Assessing multimodal reading comprehension in STEM education: A Rasch model approach. *Language Testing in Asia*, 15(74). Recuperado de <https://doi.org/10.1186/s40468-025-00373-w>

López Cupita, L. A., & Puerta Franco, L. M. (2019). The use of infographics to enhance reading comprehension skills among learners. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 230–242. Recuperado de <https://doi.org/10.14483/22487085.12963>

Marzano, R. J. (2001). Designing a new taxonomy of educational objectives. *Experts in assessment series*, Guskey, T. R y Marzano, R. J (Eds). Thousand Oaks.

Mendoza, Y. & Mamani, J. E. (2017). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes en la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad

Nacional del Altiplano. Revista de Investigación de Comunicación y Desarrollo, 12(1), 58–67. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449845035006.pdf>

Miras, S. (2020). La lectura multimodal y el desarrollo de la competencia literaria: Apuntes sobre el estado de la cuestión. En J. M. Antolí, R. Díez, & N. Pellín (Eds.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2020* (Vol. 2020, pp. 315–327). Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/110039/1/Redes-Investigacion-Innovacion-Docencia-Universitaria-2020-28.pdf>

Oshima, S. (2024). Effectiveness of a multimodal approach during online reading strategy instruction. *Reading in a Foreign Language*, 36(1), 1–20. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10125/67457>

Shimizu, A. Y., Havazelet, M., Smith, B. E., & Goodwin, A. P. (2025). Multimodal analyses and visual models for qualitatively understanding digital reading and writing processes. *Education Sciences*, 15(9), 1135. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/educsci15091135>

UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción* [Conferencia Mundial sobre la Educación Superior].

UNESCO. (2017). *Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>

Varela de Moya, H. S., García-González, M. C., Menéndez-Parrado, A. L., & García-Linares, G. (2017). Las estrategias de enseñanza aprendizaje desde el análisis químico alimentos. *Revista Cubana de Química*, 29(2), 266–283. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ind/v29n2/ind08217.pdf>

Wang, H. (2025). Multimodal digital storytelling as literacy learning and moral cultivation practices for university EFL students. *Arab World English Journal*, 16(1), 366–383. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol16no1.23>

Wang, Y., & Xu, G. (2025). Enhancing vocabulary acquisition through multimodal annotation: An eye tracking study with Chinese learners' dictionaries. *International Journal of Lexicography*, 38(3), 199–218. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/ijl/ecaf014>

CAPÍTULO XIII

Funciones del docente y el apoyo como tutores en el CBTIS 165 de Coatepec, Veracruz

Wendy Eugenia López García

Resumen

Este escrito narra la experiencia de implementación del programa de tutorías en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) 165 de Coatepec, Veracruz, cuyo propósito es reducir el abandono escolar y mejorar el rendimiento académico. Debido a lo anterior, el presente texto describe la estructura del programa, incluye las actividades realizadas con alumnos de segundo y sexto semestre, las herramientas y materiales de apoyo como las antologías “Jóvenes para Jóvenes” del Sistema Nacional de Tutorías Académicas. Plantea también los principales retos de este programa de tutorías, entre los que destacan la limitada disponibilidad de tiempo y la necesidad de una mayor participación estudiantil, así como el uso de estrategias para mejorar la efectividad del programa a través de capacitaciones y la colaboración con padres de familia. Finalmente, se destacan los esfuerzos por crear un ambiente de confianza y apoyo para los estudiantes.

Palabras clave: Tutorías, CBTIS, Educación.

Abstract

This document analyzes the implementation of a tutoring program at “Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios” (CBTIS) 165 in Coatepec, Veracruz, which aims to reduce dropout rates and improve academic performance. Due to the above, this text describes the structure of the program, including the activities carried out with second and sixth semester students and support tools and materials such as the “Jóvenes para Jóvenes” anthologies of the National Academic Tutoring System. On the other hand, the main challenges of this tutoring program are also raised, among which the limited availability of time and the need for greater student participation stand out, as well as the use of strategies to improve the effectiveness of the program through

training and collaboration with parents. Finally, the efforts to create an environment of trust and support for students are highlighted.

Keywords: Tutoring, CBTIs, Education.

Introducción

El Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 165 "Leona Vicario" es una institución de educación media superior adscrito a la Secretaría de Educación Pública (SEP); fue fundado el 24 de octubre de 1982. El Centro está situado en la Carretera Antigua Xalapa-Coatepec km. 8, en la colonia La Florida, Coatepec, Ver., y ofrece carreras técnicas como: Administración de Recursos Humanos, Electrónica, Laboratorista Químico, Ofimática, Programación, Soporte y Mantenimiento de Equipos de Cómputo y Ventas.

En cuanto a su forma de trabajo dicho Centro designa un grupo por carrera técnica para cada generación, en el que el promedio de alumnos de cada sección es entre 40 a 50 integrantes; aunque el número puede variar dependiendo de la deserción estudiantil y demás factores. No obstante, una de las principales medidas que se ha empleado es el acompañamiento de las y los alumnos durante su estancia en la institución; sumado a lo anterior, el tutor designado puede cambiar cada semestre, sin embargo, será requisito que estos formen parte o estén relacionados con la carrera técnica del grupo del que estén a cargo; esta medida tiene el propósito de mejorar la comunicación entre el tutor/a y el tutorado/a.

Asimismo, los docentes del plantel designados como tutores pueden llegar a atender hasta dos grupos de diferentes semestres. Debido a la carga de trabajo y la limitante del tiempo de atención que se le puede prestar al alumnado, se hace necesaria una mejor preparación y programación de las actividades que los tutores deberán realizar. Ahora bien, es necesario entender qué son las tutorías y cuál es el propósito detrás de su implementación en las escuelas. Sesento & Lucio (2019) proponen que los principales retos referentes al sistema de Educación Media Superior (EMS) consisten en tres indicadores: la deserción, la reprobación y la eficiencia terminal, igualmente plantean que a raíz de estas problemáticas la Reforma Integral de Educación Media Superior

(RIEMS), implementó el acompañamiento tutorial.

Mientras tanto el éxito del sistema de tutorías depende en gran medida del compromiso entre el tutor/a y los alumnos/as, para ello es necesario que el docente en su función como tutor/a permanezca pendiente y atento al desarrollo de cada estudiante; por otro lado, los alumnos deberán estar comprometidos y mostrar un papel más activo en su aprendizaje. Por lo anterior es pertinente mencionar que las tutorías deben adecuarse a las necesidades individuales del alumnado (Ramírez, 2011). Sin embargo, para la mayoría de los docentes esto resulta simplemente una tarea titánica, ya que en este caso de estudio, las tutorías se limitan únicamente a una sesión a la semana, en la que los tutores deben hacer uso de diversas herramientas que permitan tener una concepción, visión y panorama de las necesidades de los estudiantes, pues se ha vuelto indiscutible que al tratarse de grupos tan grandes la adecuación o adaptación del programa que el docente plantee a cada alumno se ve limitada.

Programas de actividades: análisis a los grupos de primero y sexto semestre

Ramírez (2011) establece que la planeación general de actividades, objetivos y una programación específica y realista posibilitan el quehacer tutorial. Como parte del análisis que se pretende hacer en este escrito se mencionarán algunas de las actividades realizadas durante el periodo escolar febrero-julio 2024 a un grupo correspondiente al sexto grado. Como se puede apreciar en la tabla 1, las actividades no se limitan al interés en el rendimiento académico de los estudiantes, sino también a la etapa en la que se encuentran en su carrera técnica.

Tabla 1

<i>Actividades realizadas durante el periodo escolar febrero-julio 2024</i>				
N.º	Actividades 6º semestre	Semana	Realizada	Sin realizar
1	Presentación del tutor. Objetivo, diagnóstico	5-9 feb	x	
2	Dinámica Lluvia de ideas	12-16 feb	x	
3	Dinámica Paso a paso para lograr mis metas	19-23 feb	x	
4	Dinámica Análisis de la lectura: a Esperanza de un sueño	26 feb-1º mar	x	

5	Actividad Día mundial de la obesidad	4-8 mar	x	
6	Dinámica Fantasías sobre el futuro	11-15	x	
7	Dinámica Expectativas de empleo	18-22	x	
	Sin actividades	25-29 mar 1-5 abril		
8	Dinámica Concepto sobre ética profesional	8-12 abril	x	
9	Ejercicio Código de ética	15-19 abril	x	
10	Dinámica Inventario de prendas para vestir	22-26 abril	x	
11	Actividad Elijo, decido y quiero	29 abr-3 mayo	x	
12	Fortalecimiento de la vocación	6-10 mayo	x	
13	Ejercicio Creación del proyecto educativo ocupacional: Curriculum vitae	13-17 mayo	x	
14	Actividad ¿Qué son las carreras STEAM? Ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas	20-24 mayo	x	

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, las actividades programadas se limitan y consideran las diligencias que los alumnos de sexto grado puedan estar atendiendo, como lo es la postulación e ingreso a la universidad, en los que en dado caso se les debe hacer entrega de diversos documentos; por ello, se apresura y reducen las clases de su último semestre. Esta diferencia se puede hacer notar a partir de algunas actividades del programa de tutorías concernientes a un grupo de segundo semestre de la institución en el mismo periodo estudiantil, tal como se puede apreciar en la tabla 2 que se presenta a continuación.

Tabla 2

<i>Actividades del programa de tutorías segundo semestre febrero-julio 2024</i>				
N.º	Actividades 2º semestre	Semana	Realizada	Sin realizar
15	Actividad Día mundial sin tabaco	27-31 mayo	x	
16	Actividad Emprendimiento	3-7 junio	x	
17	Actividad ¿Quién soy yo? Responsabilidad	10-14 junio	x	

Las últimas actividades comprendidas para los alumnos de segundo semestre se extienden hasta mitad del mes de junio, en tanto que las actividades del grupo de sexto semestre comprenden únicamente hasta finales del mes de mayo, si bien esta es una medida que se emplea en otras instituciones y centros de Educación Media Superior, no está por demás mencionarla. Asimismo, algunas de las actividades de sexto semestre corresponden a la necesidad de los alumnos a hacer frente al mercado laboral, por ello en las sesiones de tutorías se pretende capacitar a los alumnos y dotarles de herramientas que les permitan desenvolverse fuera de las aulas, por lo que el planteamiento de metas, fantasías sobre el futuro, expectativas de empleo e incluso la enseñanza de la elaboración del Currículum Vitae se vuelven fundamentales en esta última etapa.

Sobre las antologías “Jóvenes para Jóvenes” de SiNaTA y su relación con las actividades programadas

En esta misma línea y como parte del apoyo al acompañamiento tutorial de la Nueva Escuela Mexicana el Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SiNaTA) promovido por la Subsecretaría de Educación Media Superior a través de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), impulsó la creación de una serie de antologías tituladas “Jóvenes para Jóvenes” que consta de 12 números, los cuales se dividen de la siguiente manera: Primer semestre “Conociéndome”, Segundo semestre “Descubriendo mis emociones”, Tercer semestre “Los demás conmigo”, Cuarto semestre “Mirando a México”, Quinto semestre “Preparando mis maletas” y Sexto semestre “Aprendiendo a volar”.

Los títulos mencionados cuentan con dos versiones una designada a los tutores y otra a los alumnos; si bien llevan el mismo nombre los contenidos de los libros para alumnos contienen diversas actividades; mientras que para el caso de los tutores se trata de un libro informativo con herramientas metodológicas y teóricas que les servirán como apoyo para que los alumnos desarrollen las actividades de forma correcta.

Figura 1

Portadas Antologías “Jóvenes para jóvenes”.



SEP (2024)

¿Por qué es importante hablar sobre el SiNaTA? Es necesario hablar sobre este sistema ya que se trata de una “estrategia institucional de planeación, organización y operación para contribuir al desarrollo de las competencias, apoyar a las y los alumnos en la resolución de problemas de tipo académico, coadyuvar en la promoción de su autonomía y formación integral” (SEP, 2021, p. 3). Si bien esta institución busca que los estudiantes desempeñen un papel más activo en su aprendizaje, así como la promoción y creación del conocimiento sumado al desarrollo de sus habilidades, el total de actividades y dinámicas que se encuentran en estas guías y que pueden realizarse son limitadas.

Para explicar este problema, regresaremos al caso del grupo de sexto semestre. Las actividades que ofrecen las antologías del SiNaTA proveen a los tutores una guía y procedimiento para el acompañamiento semestral de los alumnos, pero es necesario que los tutores plasmen una adecuación del trabajo que se puede realizar en los horarios establecidos para las sesiones de tutoría, en las que en el caso de los grupos del CBTIS 165, cuentan solo con una hora de atención a la semana; por ello, las labores que se efectúen en el salón de clase son sumamente importantes, ya que idóneamente debe haber un progreso en el aprovechamientos

de los estudiantes. En la antología correspondiente a sexto semestre se contemplan un total de cuatro bloques: I Educación superior y sociedad, II El joven en el ámbito laboral, III Calidad, exigencia de la sociedad actual y IV Decisión, responsabilidad del cambio.

El primer bloque plantea la importancia de la educación superior en la sociedad, la necesidad de la planificación para alcanzar metas, además de buscar preparar al estudiante y que así pueda hacer frente a los diversos problemas que se le presenten tanto en su estancia estudiantil como fuera de ella, por lo que se toma en cuenta que el desarrollo profesional y personal no siempre será progresivo, sino que se trata de una dinámica de avance y retroceso. Mientras tanto, el segundo bloque titulado “El joven en el ámbito laboral” provee al alumnado de herramientas que los ayudan a manejar los distintos canales y medios de información, a permanecer al tanto de la bolsa de trabajo; asimismo establece una serie de objetivos a largo plazo que abarcan rubros como la solvencia económica, convivencia familiar, desarrollo personal, tiempo para el estudio y el aprendizaje profesional.

El tercer bloque “Calidad, exigencia de la sociedad actual” busca hacer reflexionar a los alumnos sobre quiénes son y lo que esperan de la vida y su futuro a través del establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo. Finalmente, el último bloque “Decisión, responsabilidad de cambio” busca hacer un repaso de los contenidos de las unidades anteriores, así como establecer cuáles son las formas de responder clara y rápida ante la presión de los demás mediante el establecimiento de límites.

Como se puede observar en la tabla 1 sobre el concentrado de actividades de tutorías correspondientes al sexto semestre, lo que se buscó fue hacer una síntesis de las actividades propuestas en la antología, para lo que se procuró rescatar el objetivo de cada bloque, debido a esto podemos ver que dentro de los trabajos realizados se encuentran actividades que fortalecen los contenidos de las antologías, para ello se procuró hacer uso de encuestas, cuadros comparativos, lluvias de ideas, etc.

Por otro lado, entre algunas de las primeras actividades de tutoría encontramos la tabla 3 que nos permite reconocer las habilidades de los estudiantes y determinar cuáles son los aspectos que se deben fortalecer

o tomar en cuenta de cada alumno, al momento de evaluar su desempeño en las clases, pues hay que considerar que, como otra de las actividades que como tutores se llevan a cabo se encuentra precisamente, la entrega boletas de calificaciones a los padres de familia. Es en este momento en el que se establece una comunicación entre tutores y padres para asignar o canalizar a los alumnos que hayan tenido un bajo desempeño en alguna de las materias que cursen con los docentes de la o las asignaturas, para que se les ofrezca una asesoría personalizada o individual y de esta manera se evite el rezago estudiantil y la deserción escolar.

<i>Habilidades de estudiantes</i>					
Habilidad	Excelente	Buena	Regular	Mala	Pésima
Escuchar atentamente		✓			
Memorizar datos		✓			
Poner la información en tus propias palabras			✓		
Expresar tus conocimientos de manera oral			✓		
Expresar tus conocimientos de forma escrita			✓	✓	
Redactar síntesis o resúmenes			✓		
Hacer comparaciones			✓		
Realizar evaluaciones					
Solucionar problemas		✓		✓	
Preparar reportes de lectura					
Trabajar en equipo					
Obtener deducciones de una lectura					
Realizar prácticas de laboratorio		✓			
Reconocer lo que has aprendido y lo que te falta por aprender	✓				
Realizar actividades deportivas	✓				
Realizar actividades musicales	✓				

Fuente: Elaboración propia

Uno de los problemas principales que se han detectado a la hora de llevar a cabo las actividades de tutoría y seguir las planeaciones y programas establecidos es la falta de interés por parte de los estudiantes; éste se ve en mayor o menor medida dependiendo del semestre en el que se encuentren, pues se ha podido detectar que los alumnos de primero responden en menor medida a los trabajos de introspección y autoconocimiento que se realizan durante las sesiones; no obstante, la diferencia se ve reflejada en comparación con los alumnos de quinto y sexto semestre que ya se encuentran en una etapa avanzada de su trayectoria escolar. Entre algunas de las causas que encontramos está el hecho de que estos alumnos ya tienen metas y objetivos claros para las actividades que quieren realizar al terminar sus estudios de educación media superior, por ello las sesiones y actividades son más productivas.

Por otro lado, una de las limitantes de los tutores es que en muchas ocasiones no se cuenta con el perfil adecuado para llevar a cabo las tutorías; sin embargo, para el caso específico al que nos referimos se procura constantemente recibir algún tipo de capacitación ya sea por parte del coordinador de tutores o de manera personal, así mismo el coordinador de tutores se encarga de hacernos llegar diversas actividades para complementar las sesiones de tutoría. Sumado a lo anterior, los tutores se encargan de estudiar y analizar las actividades asignadas, así como las de elaboración propia que se les impartirán a los alumnos esto con el propósito de mejorar la calidad de la asistencia que se les da a los estudiantes.

Como parte de las medidas empleadas por el Sistema Nacional de Tutorías los tutores están obligados a cumplir con dos horas de trabajo específico para estas actividades, una hora en clase con los alumnos y la otra en la plataforma del SiNaTA para tutores. Entre algunas de las herramientas que podemos encontrar en esta página o plataforma se encuentran las guías-antologías que han sido mencionadas anteriormente, además de un libro titulado "Dinámicas educativas 2024" que, como su nombre lo indica, contiene diversas actividades para realizar en el salón de clases, tales como juegos como bingo de nombres, dictado con canciones, sopa de palabras, historias divertidas, intereses en común, cuestionarios autorreflexivos que responden a la pregunta ¿cómo me siento?, y mecanismos que permiten que el alumno exprese cuáles son las características con las que debe contar su profesor ideal, todo esto

con el propósito de crear un espacio de convivencia sano, así como un sentido de unidad grupal y el mejoramiento de la relación tutor-alumno.

De acuerdo con la SEP (2014), las dinámicas presentadas en este pequeño libro fueron recopiladas con el propósito de colaborar con los docentes durante sus clases; de igual forma exhorta a los tutores y docentes a planear y adaptar las actividades para cubrir las progresiones y metas de los alumnos. Por otro lado, tienen el propósito o están diseñadas para utilizarse como una pausa activa para que las clases sean más activas y participativas, y ello permita a los alumnos comprometerse con cada tema visto en las sesiones, por lo tanto, se trata de un complemento de las actividades propuestas en las antologías.

Dentro de las labores que se deben realizar en esta misma plataforma se encuentra la elaboración de un cuestionario en el cual se rinde un informe sobre las actividades que se llevarán a cabo semestralmente, estas se podrían describir como el programa de actividades, dividido en las actividades propuestas, los materiales y recursos que se necesitarán, el objetivo general de la materia, el semestre y carrera que se imparte, el turno, el nombre del plantel, y los nombres del coordinador local y del subdirector académico. El Sistema Nacional de Tutorías exige a los docentes que se desempeñan como tutores a rendir un informe general sobre el grupo que le fue asignado a través de esta plataforma, así como calificaciones porcentajes de aprobación y una retroalimentación que tome en cuenta el desarrollo de su grupo asignado, fortalezas y debilidades.

Esta plataforma también permite realizar cursos que fomenten el desarrollo de aptitudes y habilidades de los docentes que se desempeñan como tutores, sin embargo, una de las limitantes que se pueden encontrar es la falta de recursos o materiales que apoyen la labor de los tutores pues se limitan a las seis antologías y el libro de dinámicas, y un curso sobre el sistema nacional de tutorías académicas.

No obstante "se tiene previsto que la tutoría académica en sus diversas modalidades (individual y grupal) y tipos, promueva el desarrollo de actividades encaminadas a mejorar el aprovechamiento escolar en forma conjunta con los padres de familia" (SEP, 2014), como se ha podido constatar los resultados en la eficacia del sistema de tutorías dependen

de la participación y compromiso de estudiantes y tutores. Sin embargo, también es necesaria la inclusión e intervención de los padres de familia en las actividades académicas y estudiantiles de sus hijos pues, como se mencionó, cuando los tutores encuentran que los alumnos tienen alguna dificultad en el aprendizaje de alguna materia se busca darle algún tipo de asesoría; de igual forma se habla con los padres de familia para saber cómo pueden apoyar y por supuesto llegar a un acuerdo que favorezca el desarrollo integral del alumno.

Conclusiones

Las actividades realizadas en el interior del CBTIS 165 buscan fortalecer el servicio educativo. Para ello, es importante el desarrollo de programas de acompañamiento al personal docente y técnico del plantel; si bien se cuenta con material enfocado o especializado en atender las necesidades del alumnado no se puede ignorar la necesidad de actualizar dichos materiales, puesto que uno de los principales problemas detrás de la falta de interés de los estudiantes para integrarse a las dinámicas y actividades programadas es precisamente que les parecen poco atractivas o repetitivas. El uso y aplicación de las tecnologías de la información y diversas plataformas favorecerían el desarrollo integral del alumno. También se ha podido comprobar, a través del seguimiento de los alumnos durante las tutorías, que la atención y canalización que se proveen en sesiones de tutorías para evitar la deserción estudiantil es positiva, ya que permite a los estudiantes el esclarecimiento de dudas, inquietudes y problemas a los que se enfrentan en determinadas materias.

Por lo tanto, crear espacios de confianza y armonía en el salón de clases es determinante tanto en las asesorías como en las tutorías, la relación tutor-estudiante y la atención individual que se pueda ofrecer debe ser un compromiso que el docente debe mantener a lo largo de la trayectoria estudiantil. Si bien cada semestre se cambia de tutor, la comunicación entre ellos permite el intercambio de recomendaciones y observaciones sobre los alumnos de forma individual, esto también soluciona parcialmente la limitante del tiempo de atención establecido.

Finalmente, la preparación y capacitación de los tutores debe ser de forma continua para así contar con el perfil establecido, y que las sesiones de tutorías sean más productivas, aunque también se debe tener en

consideración que en muchas ocasiones las actividades que podamos implementar de nuestra planeación pueden ser menos a las establecidas. Si bien es cierto, el Sistema Nacional de Tutorías aún es algo que se debe trabajar también lo es que logra mejorar la calidad de vida de los estudiantes y hacer de su trayectoria académica una experiencia positiva que permite su desarrollo integral y los capacita para el mundo laboral y académico.

Referencias

García, M. y Forglio, L. (2021). Jóvenes para jóvenes: Aprendiendo a volar, Alumnos. México: SEP.

García, M. y Forglio, L. (2021). Jóvenes para jóvenes: Aprendiendo a volar, Tutor. México: SEP.

García, M. y Forglio, L. (2021). Jóvenes para jóvenes: Conociéndome, Alumnos. México: SEP.

Ramírez, J. (2011). El papel del Orientador Educativo como Tutor desde la Reforma Integral de la Educación Media Superior [Tesis de maestría]. Tecnológico de Monterrey Universidad Virtual Escuela de Graduados en Educación. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/570315/DocsTec_11253.pdf?sequence=1

Secretaría de Educación Pública. (2014). Manual del tutor: Jóvenes para Jóvenes (Versión Tutor). Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. www.gob.mx

Sesento L. y Lucio R. (2019). Importancia de las sesiones de tutoría grupal en la Educación Media Superior Global. Conference on Business and Finance Proceedings, 14(2). 150-160. <https://theibfr.com/es/memorias-congresos/>

III. Cultura escolar

CAPÍTULO XIV

Una mirada histórica a la Educación Inclusiva desde las aulas universitarias

Julieta Arcos Chigo

Resumen

El objetivo de este escrito es mostrar una mirada histórica de la Educación Especial en México, que dé cuenta de algunas coyunturas clave para el establecimiento de instituciones dedicadas al servicio de individuos con discapacidad en nuestro país desde mediados del siglo XIX. Hoy esta preocupación es medular en las políticas educativas dada la relevancia de la educación como un derecho humano, asimismo hubo épocas de cambios clave en enfoques para entender actualmente la discapacidad, así como las políticas y las preocupaciones de sus actores: médicos, psicólogos, padres de familia, maestros, los niños y las niñas con estas dificultades. Estas preocupaciones han dado como resultado la búsqueda de una educación inclusiva y una nueva practica escolar que, aunque ha sido un proceso de sobresaltos en el siglo XXI, hoy su influencia impulsa una escuela inclusiva y una sociedad incluyente. En este sentido, después de realizar ese recorrido histórico es importante destacar la importancia de este proceso al interior de las aulas universitarias. Lo anterior, nos permitirá reflexionar en torno al papel de los profesores ante una política educativa que transformó el significado de las llamadas discapacidades, sino también el sentido de los espacios escolares para construir desde ahí una sociedad que busca disminuir la discriminación y la segregación. Un reto que requiere de una serie de elementos tales como: leyes y reglamentos, pero que no es suficiente sin la asertiva dirección de instancias institucionales, el reconocimiento de los profesores y el apoyo de los estudiantes.

Palabras clave: Educación especial, educación inclusiva, Veracruz.

Abstract

The objective of this article is to provide a historical overview of Special Education in Mexico, highlighting some key moments in the

establishment of institutions dedicated to serving individuals with disabilities in our country since the mid-19th century. Today, this concern is central to educational policies given the importance of education as a human right. There have also been periods of key changes in approaches to understanding disability, as well as in the policies and concerns of its stakeholders: doctors, psychologists, parents, teachers, and children with these difficulties. These concerns have resulted in the search for inclusive education and a new school practice that, although it has been a process of upheaval in the 21st century, today its influence promotes an inclusive school and an inclusive society. In this sense, after reviewing this historical context, it is important to highlight the importance of this process within university classrooms. The above will allow us to reflect on the role of teachers in the face of an educational policy that has transformed not only the meaning of so-called disabilities, but also the meaning of school spaces, thereby building a society that seeks to reduce discrimination and segregation. This challenge requires a series of elements such as laws and regulations but is insufficient without the assertive leadership of institutional bodies, the recognition of teachers, and the support of students.

Keywords: Special education, inclusive education, Veracruz.

Introducción

La educación inclusiva en el siglo XXI se ha convertido en un eje nodal de las políticas educativas en los distintos niveles de estudio en México y el mundo. Debemos recordar que desde principios de este milenio la preocupación por el reconocimiento de las oportunidades para las personas discapacitadas ocupó una parte importante de la agenda mundial y México fue un actor preponderante en la consolidación de estas iniciativas (Sánchez Regalado, 2010).

Después de la pandemia de COVID 19 y el regreso a las aulas, nos encontramos con escenarios escolares donde emergieron con más contundencia las neurodivergencias que interpelaban a los profesores, cuestionando nuestra práctica docente, nuestras estrategias de enseñanza y en algunos casos dejando al descubierto nuestro desconocimiento de las acciones que se deben concertar para lograr una Educación Inclusiva.

Las aulas se transformaron primeramente porque la cotidianidad permitió restablecer las relaciones y las experiencias de una pandemia a la que se había sobrevivido, estas experiencias se acompañaron con el recuento de los daños y que no solo fueron las invaluable pérdidas humanas, el quebranto del patrimonio y la exacerbada violencia, sino además afloraron los padecimientos de salud mental, que desde luego sentimos al regreso de nuestra vida en sociedad, algunos con más dureza que otros.

En este escenario, retomamos nuestra vida en las escuelas y con ello rescatamos no solo el proyecto curricular, sino todo aquello que se quedó en el tintero, luchas sociales interrumpidas como el movimiento feminista que fue desgarrado de tajo por el confinamiento y desde luego el reconocimiento de una práctica escolar en la que los estudiantes debían ser considerados de manera integral. De este modo, evaluamos nuestras acciones en las aulas en conjunto con una sociedad que requería respuestas ante los pendientes que se detuvieron y uno de ellos fue la educación.

Las inquietudes que surgieron a partir de entonces nos llevaron a hacer una revisión histórica de las llamadas discapacidades y de los educandos que fueron descritas y clasificados por los pedagogos de tiempos atrás, de ahí es de donde partimos, destacando algunos elementos y enfoques de la educación de esos niños y niñas, que requerían herramientas especializadas para su inserción a los espacios sociales, como se pensaba en el siglo XIX. Para posteriormente, mostrar al siglo XX intentando generar una serie de medidas políticas y escolares para una Educación Especial hasta encontrarnos con el presente; el inicio del milenio nos ha mostrado la necesidad de reflexionar acerca de las acciones a tomar.

Los primeros establecimientos para enseñanza de niños con una discapacidad

En la historia de la antigüedad es posible rastrear la importancia de la educación y desde luego de las capacidades que, según la sociedad de la época, debían tener los educandos; basta reconocer el tipo de civilización para entender el énfasis educativo, ejemplo de ello puede ser Esparta. En esta ciudad griega, el cuerpo y su perfección eran parte esencial de la formación y éxito de los niños y con ello de la sociedad, sin detenernos recordemos que solo se aceptaban aquellos niños fuertes

y sanos para formar parte de esta sociedad. Con este breve contexto podemos subrayar la trascendencia de sus ciudadanos para esas pequeñas ciudades-Estado. Las preocupaciones de las sociedades daban énfasis a los enfoques e intenciones educativas catalogando a los actores sociales y sus enfermedades de acuerdo con sus ideas, ya fueran enfermedades o castigos divinos, estas explicaciones eran argumentos que daban sentido a las discapacidades físicas y mentales.

Sin embargo, se buscaron elementos de explicación de esas características diferentes de algunos individuos, esto se observó con mayor detalle a partir de la necesidad de constituir una Educación Especial, que definió a partir de las características físicas o psicologías de los niños y las niñas; los padecimientos, desde luego que en este primer momento se detectaron a simple vista como lo fue: la sordera, la ceguera, los problemas mentales, entre otros. Estas discapacidades requerían que quienes las padecían debían recibir una Educación Especial, que les permitiera educarse, en aquel momento se pensaba, incluso que les ayudara a superarlas.

Para el caso de México en el siglo XIX, se llevaron a cabo acciones para contar con establecimientos que recluyeran a los individuos con estas enfermedades, tal fue la Escuela Nacional de Sordomudos que se estableció en 1857 en la ciudad de México y que tuvo la preocupación por atender este sector social. De igual modo, en 1870 hay registros de la fundación de la Escuela Nacional de Ciegos, también en la ciudad de México, cabe señalar, que esta última la primera fundada en América Latina (Jullian, 2008). En cuanto a las enfermedades mentales, sus cuidados y sus tratamientos tuvieron que esperar hasta el siglo XX, cuando los estudios científicos permitieron dar diagnósticos de ellas y tratamientos bastante ortodoxos, fuera de lo que hoy consideramos adecuado. Sin dejar de lado el escarnio social que implicaba ser un enfermo mental es esta época.

No obstante, la fundación de los espacios para el tratamiento de ciegos, sordos o enfermos mentales; sus acciones enfrentaron a un largo proceso que permitió pequeños avances relacionados con el conocimiento de las enfermedades y los tratamientos a seguir que auxiliaran en estrategias adecuadas para su formación. Del otro lado de la moneda, no debemos olvidar, que no obstante que la enseñanza estaba en manos de la Escuela Lancasteriana y las escuelas amigas, el escenario era poco alentador para

los niños y las niñas, ya que el acceso a la enseñanza era insuficiente.

El periodo histórico del Porfiriato en México se caracterizó como el parteaguas de un nuevo escenario educativo, que construyó un proyecto para formar a los profesores en las escuelas normales, al institucionalizar la profesión y además tratar de constituir un proyecto social a través de la educación para formar al ciudadano con la filosofía positivista. De este modo, aunque había un ideal educativo, éste tuvo dificultades dadas las carencias de espacios y maestros para enseñar. El analfabetismo era una constante durante este periodo y solo un puñado de niños y niñas podían acceder a las primeras letras.

Cabe destacar, que el proyecto educativo de esta época pretendía incluir a los sectores sociales y dotarlos de herramientas para el trabajo, desarrollando en un sentido de pertenencia y de reconocimiento como ciudadano. Las enseñanzas y los libros de la época lo dejan ver, los programas de la formación de los profesores en las escuelas normales y en los primeros libros que se imprimieron dan cuenta de las ideas claras sobre la educación.

Educación Especial: de anormales a discapacitados

La Educación Especial en México, debió esperar el paso de la Revolución mexicana en la segunda década del siglo XX para sentar las bases del proyecto nacional educativo, con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, bajo el liderazgo de José Vasconcelos. Los ejes de esta institución se basaron en una educación gratuita y laica, inspirada en el artículo 3º de la Constitución de 1917.

La educación fue un pilar del nacionalismo revolucionario de las siguientes tres décadas que pretendía construir un Estado fuerte y con una ciudadanía unida y educada para lograr la consolidación del plan emanado de la Constitución de 1917 y que debía dar respuesta a los que hasta ese momento habían sido olvidados, campesinos y obreros, principalmente. Por ello, el Estado emprendió una serie de reformas relacionadas con el campo, la industria, los recursos naturales, el trabajo obrero, la salud, entre otros. Una necesidad urgente fue la de alfabetizar a la población abandonada en la miseria y la ignorancia, por tanto, esta mediada permitió su integración al México revolucionario.

Desde las misiones culturales, el diseño de libros, folletos y la intervención no solo de profesores, sino también de médicos proporcionó la expansión de los servicios educativos y un diagnóstico de las condiciones de la niñez de esa época. En este sentido, fue necesario concentrar esfuerzo y retomar algunos elementos que permitieran un mayor control de las infancias.

Por otro lado, la circulación de ideas relacionadas con la eugenesia y la higiene mental emergieron al explicar las razones del abandono y el retraso social de amplias capas de la población, esos habitantes excluidos y segregados, por mucho tiempo, debían incorporarse. Estos argumentos eran sostenidos por corrientes de pensamiento que buscaron constituir un programa de transformación social que esgrimía que una mejor educación y conciencia cívica se lograrían a través de un proyecto de mestizaje que permitiera desterrar herencias degeneradas (Padilla, 2009).

Estos argumentos, emanados de círculos médicos y psicológicos, dieron pie a la revisión de los espacios y las condiciones sociales donde se encontraban los niños. A estas ideas hay que agregar el analfabetismo imperante de la época, la escasez de espacios educativos adecuados, acompañados de la difícil situación en que los profesores dieron sus clases.

En este contexto surgieron propuestas que organizaron la educación y medios para el control y organización de las infancias, con el fin de representar al niño normal, mediante el discurso emanado del Primer Congreso Mexicano del Niño celebrado en 1921. Es ahí donde observamos una serie de conceptos como anormales, anormales intelectuales, anormales morales, clasificación que dio pie a la constitución de instancias para segregar a aquellos niños con esas características. No es raro que observemos la creación de instancias fundamentales de corrección de menores como la Primera Junta Federal de Protección a la Infancia en 1924 o el Tribunal Administrativo para menores (Padilla, 2009).

El resultado fue la creación de instancias educativas para aquellos niños anormales bajo el razonamiento de la búsqueda de un ciudadano libre, independiente y que responda al engranaje del Estado nacionalista. A cambio se mantuvo la segregación y la exclusión de los denominados anormales. La Educación Especial esperó hasta 1939, cuando se empezó a hacer conciencia de su necesidad.

Cabe destacar que la Educación Especial se entendía como una condición biológica y, por tanto, era indispensable un tratamiento para que el estudiante lograra integrarse nuevamente a la sociedad. Fue hasta 1942 cuando los lineamientos educativos incluyeron un espacio dedicado a la Educación Especial, y enfatizaron que solamente sería por un tiempo breve hasta que el estudiante se recuperara. Además, se habla de la formación de profesores especializados; de igual forma establecieron el primer plan de estudios para maestros especialistas para anormales y menores infractores (Trujillo, 2020).

En 1973 marcó un parteaguas en estos procesos educativos, ya que la ley eliminó los términos de discriminación que los anteriores lineamientos habían establecido, además, un año antes se fundó la Dirección General de Educación Especial. (Trujillo, 2020). Es necesario apuntar que las responsabilidades de la Dirección de Educación Especial quedaron plasmadas en el Reglamento Interno de la SEP de la siguiente forma:

- I. Organizar, dirigir y administrar, desarrollar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos.
- II. Organizar, dirigir y administrar, desarrollar y vigilar la Escuela nacional de Especialización, la Clínica de la Conducta y la Clínica e Ortolalia (Presidencia de la República, 1973, 9, citado en Trujillo, 2020, p. 8)

En suma, la Educación Especial fue un peldaño en este edificio de la inclusión educativa, que hoy estamos construyendo. La promoción de licenciaturas con énfasis en atención a alguna discapacidad es un logro importante acaecido en 1980, así como la incursión de estos profesores en los espacios educativos, o bien instancias de la propia SEP. Un hecho significativo fue que, a partir de 1990, la segregación y la exclusión de los estudiantes con alguna discapacidad se revirtieron al promover la incorporación en las aulas. La socialización es parte de la nueva propuesta de organización escolar que permite que los involucrados se conozcan y reconozcan.

Educación Inclusiva en Universidad Veracruzana

La educación es un complejo corpus de interpretaciones que dan cuenta del estado de la sociedad. La Educación Inclusiva, en las dos últimas décadas, se ha convertido en un eje del proyecto de la Universidad

Veracruzana (UV); su presencia es resultado de las demandas e interés de distintos organismos e instancias que buscaron el reconocimiento de la discapacidad para detener los altos grados de exclusión y discriminación, que se naturalizan en todos los espacios, sean estos públicos o privados. Por lo anterior, se entiende que la Educación Inclusiva pretende responder a las necesidades de las y los estudiantes, su objetivo es la integración de todas y todos en el proceso de aprendizaje, desde las características de cada integrante, para disminuir la discriminación y valorar la diversidad para quienes integran la comunidad universitaria (Olivares, 2019).

Desde mediados del siglo XX, se observó una serie de demandas por los derechos de las personas con discapacidad, incrementadas en la década de 1970. En esta lucha participaron: organismos internacionales y la sociedad civil de distintas latitudes, dando como resultado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2006. Este reconocimiento, es el resultado de una serie de medidas de algunas instituciones que dieron un lugar visible a la discapacidad desde la década de 1990 y que fueron apuntaladas con declaratorias internacionales como la de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre educación para todos (Barradas y González, 2019).

En respuesta al reconocimiento de las personas con alguna discapacidad la UV creó en el año 2009 la Coordinación del Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad, adscrito al Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CenDHIU) con la finalidad de propiciar en la comunidad universitaria una nueva dinámica de integración entre el estudiantado con alguna discapacidad en el proceso de enseñanza y favorecer el reconocimiento de la diversidad, integrando al estudiantado con alguna neurodivergencias y con ello eliminar de las aulas universitarias la discriminación. Para ello se establecieron las siguientes atribuciones del programa:

- I. Instrumentar mecanismos que permitan sensibilizar a la comunidad para atender a la población de personas con discapacidad.
- II. Realizar un diagnóstico que permita conocer los tipos de discapacidad de los integrantes de la comunidad universitaria.

III. Promover que los programas educativos integran los principios y valores, prácticas de igualdad y solidaridad, respecto a la dignidad humana y a la inclusión e integración de las personas con discapacidad.

IV. Formular las recomendaciones a las autoridades y funcionarios que permitan apoyar la formación académica de los alumnos con alguna discapacidad.

V. Promover que, de manera planificada, los inmuebles de la universidad permitan la accesibilidad de las personas con discapacidad; y, en su caso, opinar sobre la viabilidad de las obras a desarrollar, formuladas por la Dirección de Proyectos, Construcciones y mantenimiento.

VI. Promover convenios de colaboración con instituciones nacionales e internacionales que brinden apoyo a las personas con discapacidad.

VII. Gestionar y promover la incorporación al trabajo de los egresados de la universidad con alguna discapacidad.

VIII. Las demás que establezca la legislación. (García e Illescas, 2019, p. 108).

Estos lineamientos constituyen el inicio del proyecto de inclusión universitario que se desarrolló de manera constante, aunque no se percibían de manera contundente dado que en nuestros espacios educativos no teníamos registros de alumnos con discapacidad.

Educación inclusiva en las aulas universitarias

La enseñanza en la Facultad de Historia se ha caracterizado por la fuerte carga de lecturas, la interacción con acervos de distintas épocas que pueden ir desde la novohispana hasta el siglo XX, registros hemerográficos, cartográficos, entre otros. Una variedad de fuentes de información que deben contar con un conocimiento previo para su análisis. Acompañado por las prácticas de observación y registro en la vida cotidiana, pasando por la historia oral. La variedad de formas es múltiple, por tanto, además de contar con un dominio de la escritura deben desarrollar su expresión oral, seguridad y otras actitudes. Todos ellos son cualidades que buscamos con la formación del Historiador.

En este contexto y a la luz del nuevo escenario educativo universitario, se retoman algunos casos de nuestra vivencia con los espacios y acciones de inclusión educativa. Debemos subrayar que las discapacidades que logramos identificar en una primera fase fueron de psicomotricidad. Esta situación marcó la necesidad de reconocimiento de una Educación integral, ya que en 2014 tuvieron que implementarse rampas de acceso a las aulas a petición de uno de nuestros estudiantes y no como una política de inclusión. De igual forma, aunque hay insumos para los débiles visuales, en 2015 enfrentamos un caso que impidió a uno de nuestros estudiantes continuar a raíz de su discapacidad visual y la falta de herramientas que le dieran soporte en su estudio. Estos dos casos fueron una señal para reflexionar en torno a esta problemática.

Con el inicio de la pandemia de COVID 19 nos vimos forzados a dejar las aulas y la presencialidad para dar nuestras sesiones de clase a través de las pantallas, ajustados a estos espacios virtuales la comunidad se mantuvo en la universidad hasta el regreso. Después del confinamiento muchos se resistían a volver y otros tantos celebraron la nueva normalidad. La vuelta a las aulas fue muy reconfortante y constituyó un modelo nuevo de educación que ahora se mezcla y crea otros procesos de enseñanza. Sin embargo, una de las consecuencias de este proceso fue un aumento de enfermedades de salud mental que padecieron maestros y estudiantes en distinta medida pero que observamos. Aunque es una reflexión trabajada, es importante mencionar, porque con ellos aparecieron las neurodivergencias que implicaban en la comunidad universitaria un aprendizaje nuevo, mirar desde la Educación Inclusiva.

En las comunidades estudiantiles y académicas se observa la incorporación de compañeros estudiantes con alguna situación de discapacidad que nos lleva a repensar el hecho educativo. Desde 2022 en la Facultad de Historia se ha presentado un aumento de estudiantes con atenciones educativas distintas y que han ido aumentando hasta contar con un número registrado de 16 casos. Las medidas y/o ajustes razonables en nuestros cursos han sido también de nuestra práctica docente y académica para construir una Educación Inclusiva que puede ser definida, pero que en la práctica debe ser repensada constantemente.

Los académicos en momentos vimos trastocada nuestra práctica docente ya que los ritmos y formas de enseñar deben ser revisadas e incluyentes.

Crear comunidad es un paso importante para construir acuerdos y pautas con los contenidos. Una preocupación constante es construir con nuestros estudiantes las aptitudes y las actitudes para desenvolverse en el ámbito profesional. Desde el lado estudiantil, los jóvenes reconocen las diferencias en cuanto a las formas de aprender y experimentar la cotidianidad. Por lo anterior, se requiere un seguimiento más detallado, una capacitación adecuada a las circunstancias y tiempo para lograr que este proceso llegue a buen puerto.

Siempre se rema contra corriente, algunas propuestas animan y reconfortan para el alcanzar las metas. Hoy acudimos a la coyuntura del cambio social, esperemos que pueda incluirse a toda la comunidad con sus deferencias y aspiraciones.

Reflexiones finales

Los estudios en torno a la discapacidad son amplios y nos remiten a una serie de padecimientos que apuntan a las condiciones físicas y mentales. De ahí se ramifican en una serie de diagnósticos médicos que requieren de capacitación para lograr comprender en justa medida cada uno de ellos. Ese es un primer elemento que se rescatan para este recorrido en busca de mejores condiciones educativas e incorporar nuevos conocimientos de lo que implican los padecimientos.

No obstante la preocupación de la UV por dotar de infraestructura que apoye a los estudiantes con discapacidad, falta concientizarnos de los elementos y acciones para respetar esas modificaciones estructurales; una capacitación constante por el espacio y el diseño. Así como el camino que se recorrió para lograr como política pública contar con acceso de rampas y/o elevadores a los espacios en general.

La práctica docente es un tejido donde los integrantes del aula se involucran. Pensar en el acto de enseñar como un entramado de situaciones que abonan al conocimiento es difícil, pero puede conectar la situación cotidiana a procesos de muy larga data y rescatar esencias, enfoques y procesos históricos.

La nueva normalidad que dejó la pandemia de COVID 19, también nos ha indicado y, en ocasiones, obligado a reconocer la salud mental y física

como un binomio que interfiere en el aula y que nos remite a pensar ¿cómo lograr una Educación Inclusiva? Esas preguntas cambian en cada curso que empieza.

Referencias

Barradas Alarcón, M. E., y A., González Hernández. (2019). Marco legal y políticas públicas que fundamentan una educación superior inclusiva. En M. J. García Oramas (Coord.). *Universidad Inclusiva. Lineamientos para la inclusión de Estudiantes con discapacidad* 23-59. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/historia/files/2024/10/Libro_Universidad_Inclusiva.pdf

García-Oramas, M. J. y V., Illescas de Felipe. (2019). Gobernación universitaria. Proyecto de gestión institucional para una universidad inclusiva. En M. J. García Oramas (Coord.). *Universidad Inclusiva. Lineamientos para la inclusión de Estudiantes con discapacidad* (pp. 107-115). Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/historia/files/2024/10/Libro_Universidad_Inclusiva.pdf

Jullian, C. (2008). Educación especial y ciencias médicas frente a la ceguera en la ciudad de México, 1879-1928. En C. Agostoni. (Coord.). *Curar, Sanar y Educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX al XX*, 43-70. Universidad Nacional Autónoma de México.

Olivares-Pérez, G. (2019). Fundamentación. En M. J. García Oramas. (Coord.). *Universidad Inclusiva. Lineamientos para la inclusión de Estudiantes con discapacidad*, 11-22. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/historia/files/2024/10/Libro_Universidad_Inclusiva.pdf

Padilla Arroyo, A. (2009). De excluidos e integrados: saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en México, 1920-1940. *Frenia. Revista de Historia de la Psiquiatría*, 9(1), 97-134. file:///D:/Descargas/16464-Texto%20del%20art%C3%83_culo-16561-1-10-20120427.pdf

Presidencia de la República (1973, 30 ago.). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación* (20), 4-12.

Sánchez Regalado, N. P. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión Histórica de sus modelos de atención*. Secretaria de Educación Pública.

Trujillo Holguín, J. A. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.). *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 15-29). Escuela Normal Superior Profr. José Medrano R. https://drive.google.com/file/d/1PxdtLZ4S_bZWek5-80nOgGn-BnM6y5BS/view

CAPÍTULO XV

Convivencia escolar: clave para el aprendizaje

Lily Ariadna Silva Blanco
Nayanci Juárez Galmich
María Guadalupe Velásquez Hernández

Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo determinar la relación entre convivencia escolar y aprendizaje; dado que el conocimiento toma un componente de carácter social, actualmente. Durante el periodo 2017-2023 se realizó una investigación documental, empleando buscadores académicos como Google escolar y LatinREV. La información fue depurada y organizada de acuerdo con la finalidad del trabajo. La convivencia escolar se refiere a las interacciones que se dan entre todos los estamentos de la institución escolar, y que puede repercutir significativamente sobre el desarrollo ético, intelectual y socio-afectivo de los estudiantes. Al respecto, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) pretende la equidad y el impulso del desarrollo humano integral a partir de la convivencia escolar basada en valores y los derechos humanos, con la intención de impactar en la mejora de las relaciones interpersonales. Existen factores que afectan la convivencia escolar (agresiones, maltrato, exclusión, etc.) o la benefician (la familia, valores, redes de apoyo, etc.). Ante ello, la función del docente es fundamental, ya que conecta los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo; y es a través de la implementación de estrategias (como el impulso de la educación emocional, la creación de espacios de participación, etc.) que abona a una transformación positiva de la convivencia en las instituciones educativas. Se concluye que la relación entre convivencia escolar y aprendizaje tiene un impacto positivo en el desarrollo académico y personal, ya que un clima de respeto, armonía y cooperación favorece la motivación, concentración, diversidad y construcción de conocimientos.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana; Respeto; Conocimiento; Relaciones interpersonales.

Abstract

The purpose of this chapter is to determine the relationship between school coexistence and learning, given that knowledge currently has a social component. During the period 2017-2023, documentary research was carried out, using academic search engines such as Google escolar and LatinREV. The information was refined and organized according to the purpose of the work. School coexistence refers to the interactions that occur between all levels of the school institution, and that can significantly impact the ethical, intellectual and socio-affective development of students. In this regard, the New Mexican School (NEM) seeks equity and the promotion of integral human development based on school coexistence based on values and human rights, with the intention of impacting the improvement of interpersonal relationships. There are factors that affect school coexistence (aggression, abuse, exclusion, etc.) or benefit it (family, values, support networks, etc.). In view of this, the role of the teacher is fundamental, since it connects the student's construction processes with collective knowledge; and it is through the implementation of strategies (such as promoting emotional education, creating spaces for participation, etc.) that contributes to a positive transformation of coexistence in educational institutions. It is concluded that the relationship between school coexistence and learning has a positive impact on academic and personal development, since a climate of respect, harmony and cooperation favors motivation, concentration, diversity and the construction of knowledge.

Keywords: Nueva Escuela Mexicana; Respect; Knowledge; Interpersonal relationships.

Introducción

A partir de la ponencia presentada en el *Primer Congreso Internacional. Cultura escolar, práctica docente y procesos educativos*, celebrado en Chetumal, Quintana Roo. Se genera el presente capítulo ubicado en el área temática de Cultura escolar; parte desde un enfoque psicológico, principalmente con Vygotsky quien considera que el aprendizaje se da desde dos planos; el interpsicológico que se basa en la relación que se tiene con otras personas del entorno que lo rodea; y el intrapsicológico

que hace referencia al aprendizaje que adopta el individuo desde su perspectiva (Castañeda, 2008). Lo cierto es que tanto sociedad y sujeto constituyen una parte importante de una entidad, no existe una sin la otra, y es ahí donde se crea el proceso de socialización. De esta interacción social se desglosa el aprendizaje del pensamiento. Como resultado, a través de las relaciones entre individuo, sociedad y cultura se alcanza el conocimiento. Por ello, el ser humano aprende a incorporar herramientas para desarrollar lenguaje, sistema de cálculo y creatividad, lo que le permitirá compartir experiencias y vivencias en su entorno.

En el campo de la Pedagogía, es fundamental que se promuevan las interacciones de convivencia y comunicación para el desarrollo de cada individuo, con la finalidad de formar educandos capaces de relacionarse, teniendo como prioridad la toma de decisiones y resolución de conflictos de manera pacífica, evitando violencia como el acoso escolar. Además, estas interacciones de convivencia y comunicación generan un ambiente de bienestar y permiten el desarrollo socioafectivo, marcando significativamente la conducta, disposición y rendimiento de los miembros de la comunidad educativa. Si la sana convivencia, se ve alterada, la institución deja de ser un espacio seguro y de libre expresión y pensamiento, y el proceso de aprendizaje se ve afectado dado que no hay motivación para adquirir nueva información.

Al hablar de convivencia no solo se trata de la relación entre individuos para tener armonía, también se involucran los valores desde la perspectiva de aprender a convivir, donde esté presente el respeto, ya que es el pilar sobre el que se debería dirigir cualquier aspecto de nuestra vida. Como miembros de una sociedad la prioridad más esencial debería ser lograr una coexistencia pacífica, en la cual se busque garantizar la persistencia como grupo, el bienestar y capacidad de progresar como seres individuales. Una comunidad reforzada desde la perspectiva de la sana convivencia escolar, se transforma en una comunidad con una mejor formación ciudadana.

Convivencia escolar y su importancia

El concepto de convivencia es una herramienta principal de la interacción, desglosando una serie de intercambio cultural entre los individuos, además; "La convivencia promueve un ejercicio participativo

que facilita la interacción social, el desarrollo de vínculos, el fomento de la sociabilidad y la colaboración, aspectos que enriquecen la cohesión social y el desarrollo de redes de apoyo" (Sánchez y González, 2006, p. 57). Asimismo, se refiere al reconocimiento recíproco de la condición y los derechos del otro como ser humano, el desarrollo de una perspectiva justa e inclusiva para el futuro de cada comunidad y la implementación del desarrollo económico, social, cultural o político entre comunidades anteriormente divididas (Oxfam Gran Bretaña, 2002).

Al hablar de convivencia, no solo se aborda el tema de la interacción o de intercambio de opiniones, sino que se debe enseñar desde el respeto hacia uno mismo y hacia otros, tomando en cuenta que existen opiniones, condiciones y contextos diferentes, es decir, personas que hablan otro idioma, tienen posibilidades económicas y tradiciones distintas. Al respecto, Rodino (2012) menciona que:

Convivir significa encontrarse y conversar, compartir vivencias y construir espacios armoniosos, participar y cooperar partiendo de la diversidad y el pluralismo, desde ahí la educación en derechos humanos hace significativos aportes al proceso educativo y a la convivencia en los centros escolares (p. 5).

Por lo tanto, la convivencia está presente en la cotidianidad, quizá desde una manera más coloquial, por ejemplo: ir al supermercado, asistir a una fiesta o partido de fútbol. En el concepto anterior se habla de la diversidad y pluralismo, lo que quiere decir que dentro de una interacción pacífica se debe tolerar y reconocer la variedad de posiciones, pensamientos y creencias dentro de una sociedad. Como señala Jiménez (2005), la convivencia es un arte que involucra aprendizaje. Para este mismo autor la convivencia implica a dos o más personas que son diferentes en su relación, en la que siempre intervienen otros y que además está sujeta a cambios incesantes. Exige adaptarse a los demás y a la situación. En este proceso se pueden ver involucrados dos o más personas con diferentes fines, pero compartiendo vivencias o experiencias en un ambiente de respeto mutuo, lo que les permite adquirir mayor conocimiento personal y educativo.

La convivencia es vivir con uno mismo y con los demás, lo que hace referencia a las relaciones e interacciones sociales, en donde se debe

aprender a comunicarse y convivir. Palomino y Dagua (2010) lo define como:

Convivir significa vivir unos con otros en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos, en el marco de un contexto social determinado donde los conflictos son inseparables por lo que no podemos pretender que las interacciones cotidianas y el proceso educativo transcurra sin conflictos, ni tampoco pensar que los mismos resultarán necesariamente negativos. (p. 87)

Estos autores demuestran que la convivencia es un comportamiento esencial en la vida, ya que facilita la adquisición del sentido de pertenencia y la creación de un ambiente saludable y con ello la aceptación de las otras personas con sus propias características. Convivir o relacionarse con otros individuos no es una tarea fácil, pues cada uno tiene prácticas diferentes, pero integrarse y ser parte de una sociedad a pesar de estas diferencias refuerza valores y estilos de vida.

En los años 90 el tema de la “convivencia escolar” surgió como una perspectiva para abordar los problemas surgidos en la vida en las escuelas (Bonozo, 2023). Más allá de los factores externos que impactan la dinámica escolar, el reconocimiento empírico en estudios comparados de gran escala de que una de las razones que da lugar a procesos de exclusión y de rezago escolar de estudiantes tiene que ver con la dinámica interpersonal y académica que se lleva a cabo en los salones de clase y en las escuelas (Casassús, 2005; OECD, 2010).

El origen del concepto convivencia escolar, tiene como principio la propuesta de Lewin en 1935, año en el que se denomina clima social escolar, que brota en el espacio educativo exportado del entorno organizacional de las empresas, dicha propuesta explica que las creencias y actitudes humanas son resultado de la integración y participación de grupos y norma sociales. Una aportación más actual a la convivencia escolar es en la creación e integración de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el año 2022; la cual ha surgido con base en una de las exigencias sociales y educativas conforme a los temas que se presentan en la vida cotidiana, para tener posibles respuestas a dichas demandas, las cuáles de generación en generación se han ido innovando. La NEM tiene entre sus fines la equidad, la excelencia y la mejora continua de

la educación, priorizando el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, además, impulsará el desarrollo humano integral para:

- Contribuir a la formación del pensamiento crítico, la transformación y el crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo;
- Propiciar un diálogo continuo entre las humanidades, las artes, ciencia, tecnología e innovación, como factores del bienestar.
- Fortalecer el tejido social para evitar la corrupción, a través del fomento de la honestidad y la integridad, además de proteger la naturaleza, impulsar el desarrollo en lo social, ambiental y económico.
- Combatir las causas de discriminación y violencia, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres; y alentar la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto de los derechos humanos (Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, 2022, p.12).

Una convivencia escolar pacífica, inclusiva y democrática, es una herramienta para asegurar que dentro de las escuelas el aprendizaje sea un logro educativo, siendo uno de los principales objetivos de la comunidad educativa. La convivencia escolar se refiere a las diversas interacciones que se dan entre todos los estamentos de la institución escolar, y que puede repercutir de forma significativa sobre el desarrollo ético, intelectual y socio afectivo de los estudiantes (Retuert y Castro, 2017).

La escuela debe ser un espacio de confianza y seguridad para el alumno, siendo este el lugar donde interactúa con otros individuos para convivir y adquirir conocimientos teniendo como propósito el común aprendizaje, resaltando su participación al ser parte de la institución educativa. Por lo anterior, abordar el tema la convivencia escolar es complejo, ya que abarca relaciones entre sujetos que conviven en un mismo espacio, en el que se deben identificar barreras que podrían obstaculizar el desarrollo integral de los estudiantes.

Es así que la NEM no solo concibe a la educación como el espacio en donde se van a adquirir conocimientos, sino como un proceso de desarrollo humano integral que busca formar ciudadanos éticos,

críticos y participativos, capaces de transformar su entorno social. Así mismo, busca que los estudiantes interactúen “con personas que son y piensan diferente; con quienes pueden convivir y detonar aprendizajes significativos a través del intercambio de ideas y reflexiones. Además, la comunidad debe ser el referente para que las y los docentes adecuen las formas de enseñar dentro y fuera de las aulas de acuerdo con las características, necesidades y recursos del entorno social en donde se encuentra el plantel escolar” (SEP, 2020, p. 9), lo cual lleva a entender a la convivencia como una construcción colectiva de normas y valores, donde todos participan y se responsabilizan por el bienestar común, así, la convivencia escolar es la manifestación práctica de los principios éticos y humanistas de la NEM, creando ambientes donde se materializa la formación integral y se construyen las bases para una sociedad más justa, democrática y pacífica.

Finalmente, el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria de la NEM resalta la importancia de la convivencia en la NEM al ser un factor clave para la creación de espacios para la generación de “relaciones pedagógicas, culturales y sociales que mejoren y fortalezcan tanto la vida individual como la comunitaria dentro y fuera de la escuela” (SEP, 2024, p. 23), esto lleva a replantear la idea de que la escuela debe ser un espacio inspirado en los principios de apoyo mutuo y solidaridad.

Rol del docente para la convivencia escolar

La labor del docente es fundamental para que los estudiantes aprendan y afronten obstáculos de rezago, un buen maestro tiene la tarea de llevarlos incluso más lejos de solo la construcción de los conocimientos, es decir: elevar su desarrollo al máximo potencial. Por otro lado, no solo el alumno debe aprender a convivir para vivir, también el docente. Algunos autores como Gargallo (2008) hablan de dos grandes modelos u orientaciones en cuanto al rol que un docente tiene dentro del proceso educativo: la orientación centrada en la enseñanza y la orientación centrada en el aprendizaje. El ser una figura que está en constante relación en un aula con los alumnos, debe poner el ejemplo, porque es la familia escolar que se forma como la segunda casa en donde pasan una parte importante de su tiempo. Así poder incluir en la educación los valores, la importancia de las relaciones y dar respuesta a las preocupaciones en que se puedan presentar situaciones de conflicto que afecten la armonía dentro de las

aulas y alteren las relaciones interpersonales entre alumnos, docentes y personal educativo que conformen una institución educativa.

El rol del docente es fundamental en el progreso de la convivencia escolar desde el nivel micro como el aula y macro en toda la escuela, los docentes pueden ser vistos como una fuente de apoyo de manera emocional para sus estudiantes en las diferentes situaciones o factores que se presenten en el aula. Es decir, generar espacios para proveer a niños, niñas y adolescentes seguridad y confianza. Tratar a los estudiantes con respeto les permite a los estudiantes actuar de la misma manera ya que aprenden del ejemplo, para poder lograr espacios armónicos es necesario establecer o delimitar normas entre todo el grupo, es necesario escuchar a los alumnos para hacerlos sentir parte de una comunidad y con apoyo estudiantil, así mismo, es importante trabajar con una evaluación formativa que permita identificar problemáticas o necesidades durante el proceso de aprendizaje.

El docente debe implementar estrategias para conectar los procesos de construcción con el saber colectivo del estudiante. Esto implica que la función del profesor no sólo se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícitamente dicha actividad (Coll citado por Morán, 2014). Al ser una figura que está en constante relación en un aula con los alumnos, debe poner el ejemplo, porque es la familia escolar que se forma como la segunda casa en donde pasan una parte importante de su tiempo. Por ello, es importante incluir en la educación los valores, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y dar respuesta a las preocupaciones en que se puedan presentar situaciones de conflicto que, afecten la armonía dentro de las aulas y alteren las relaciones interpersonales entre alumnos, docentes y personal educativo que conformen una institución educativa.

Los docentes son un papel fundamental en la educación y vida de los alumnos, al cumplir su rol de enseñanza, también está involucrada la manera en la que conviven dentro del aula y de la escuela en general, así como, la interacción en distintas situaciones que pueden llegar a presentarse en dichos espacios desde lo micro a lo macro. La formación de los estudiantes va evolucionando con base en su edad, es por ello por lo que la opinión de los estudiantes debe ser tomada en cuenta para

tener un espacio de respeto y en armonía.

Estrategias para la sana convivencia escolar-relaciones interpersonales

Es importante partir de que “el docente como formador y transformador debe actuar comprometidamente sin caer, ingenuamente, en el `utopismo pedagógico” (Jares, 1986, Pp. 33-37). Es decir, el docente debe conocer el papel esencial de la educación y la importancia por fomentar una cultura de paz y crear un ambiente armónico, sin embargo, debe ser consciente que no solo se trata de la escuela sino a otros espacios sociales.

En la sociedad actual, la violencia y el conflicto son fenómenos comunes que afectan a diversos ámbitos, incluyendo el entorno escolar. Es por eso que es fundamental promover una cultura de paz en las escuelas, donde los estudiantes aprendan a resolver conflictos de manera pacífica y desarrollen habilidades para la convivencia armoniosa. Morales (2023) menciona las siguientes estrategias para promover una sana convivencia:

- **Fomentar la comunicación y el diálogo:** Establecer espacios de diálogo y reflexión donde los estudiantes puedan expresar sus opiniones y resolver conflictos de manera pacífica.
- **Impulsar la educación emocional:** Brindar herramientas para que los estudiantes reconozcan y gestionen sus emociones, promoviendo la empatía y la comprensión hacia los demás.
- **Promover la resolución de conflictos:** Enseñar estrategias de resolución de conflictos basadas en el diálogo y la negociación, evitando la violencia física o verbal.
- **Fomentar el respeto y la tolerancia:** Promover el respeto hacia la diversidad cultural, étnica, religiosa y de género, fomentando la tolerancia y la aceptación de las diferencias.
- **Crear espacios de participación:** Permitir que los estudiantes participen activamente en la toma de decisiones y en la organización de actividades escolares, fomentando así el sentido de pertenencia y la responsabilidad.
- **Impartir formación en resiliencia:** Enseñar a los estudiantes a enfrentar situaciones adversas y superarlas de manera positiva, fortaleciendo su capacidad de adaptación y su bienestar emocional.
- **Promover la empatía:** Fomentar la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprender sus emociones y actuar de manera solidaria.

- **Incorporar la mediación escolar:** Implementar programas de mediación escolar, donde los estudiantes aprendan a mediar conflictos entre sus compañeros, promoviendo la resolución pacífica de disputas.
- **Realizar actividades de educación para la paz:** Organizar actividades educativas que aborden temas relacionados con la paz, los derechos humanos y la resolución de conflictos, de manera creativa y participativa.
- **Fomentar la cooperación:** Promover el trabajo en equipo, el compañerismo y la colaboración entre los estudiantes, desarrollando habilidades de trabajo colaborativo (p. 2).

Así mismo, en el título primero y segundo del Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación básica del Estado de Quintana Roo, se establecen algunas estrategias y acciones para promover una convivencia escolar:

- Actuar con base en los valores de comunicación, conciliación, empatía, igualdad, respeto, solidaridad, tolerancia y responsabilidad.
- Definir compromisos para la convivencia escolar, como un ejercicio de corresponsabilidad con padres, madres o tutores y alumnos y alumnas.
- Privilegiar el diálogo para la resolución pacífica de conflictos, a través de la organización de la comunidad escolar desde la provención y la formación de habilidades para la resolución positiva de conflictos.
- Promover la convivencia inclusiva, democrática y pacífica.
- Trabajar en la prevención de la violencia escolar, a través de la promoción de la autoestima, trabajo con las familias, identificación de agresores y proporcionarles tratamiento especializado, dotar de herramientas para actuar ante situaciones de violencia, etc. (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 2015).

También, este marco define diversas faltas y medidas disciplinarias para abordarse en los distintos niveles educativos, lo cual resulta una guía de actuación objetiva para toda la comunidad escolar. Esta estrategia resultaría imprescindible en todos los Estados para que sea aplicable en las instituciones educativas y desplegar incluso un protocolo de atención para fomentar la sana convivencia escolar. De igual manera, para empezar a trabajar la convivencia en los centros, Ortega (1998) y Díaz (2004) proponen comenzar por cinco acciones básicas y de ahí ir extendiéndolas hasta donde se quiera o se pueda llegar. Las acciones

básicas se resumen en: la comunicación, la cooperación, la gestión democrática de las normas, la expresión positiva de las emociones y la resolución constructiva de los conflictos.

El aprendizaje y teoría de Vygotsky

Para Vygotsky (1978) el desarrollo cognitivo del estudiante se produce a través de la interacción social, es decir, a través de su interacción con otros individuos y con el entorno. Esto ocurre porque el conocimiento se construye a través de la reflexión y el diálogo, y no simplemente por la acumulación de información, de esta manera el aprendizaje es un proceso dinámico que requiere la participación del estudiante para crear su proceso de aprendizaje.

Es necesario que sea definido lo que es el aprendizaje iniciando de acuerdo con Vygotsky para comprender su impacto en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, dado que de acuerdo con su teoría tiene una relación con el desarrollo de los estudiantes por lo que Badrova y Leong (2005) mencionan que:

La compleja relación entre aprendizaje y desarrollo no es lineal. Si bien Vygotsky no puso en duda que existan requisitos de desarrollo condicionantes de la habilidad del niño para aprender información nueva en cualquier momento, creía que el aprendizaje acelera, e incluso motiva, el desarrollo (p. 47).

Esto indica que el aprendizaje motiva el desarrollo de los estudiantes de manera que ambos procesos van a la par, de esta forma la información que se vaya adquiriendo tendrá una estrecha relación con la etapa que curse el alumno. De acuerdo con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) el "aprendizaje infantil empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela (...) todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa" (Vygotsky, 1989. p.4). Lo anterior quiere decir que todo aquel conocimiento que vaya adquiriendo el estudiante tendrá un antecedente en su vida como un aprendizaje previo que utilizará para entender la información nueva que llegue a su entorno.

De esta forma el aprendizaje para Vygotsky (1978) está estrechamente relacionado al contexto y a la forma en que se van desarrollando los

individuos, cada etapa tiene un importante impacto en la forma en que los estudiantes adquieren el conocimiento, así como la información previa que se tenga para abonar al desarrollo cognitivo y de etapas de cada uno de los educandos.

Influencia de la convivencia en el proceso de aprendizaje

Al hablar de convivencia escolar es importante mencionar el proceso de aprendizaje que desarrollan los estudiantes; ya que enseñar y aprender a convivir es uno de los pilares de la educación, por lo que la escuela es el paso para consolidar este aprendizaje. La convivencia puede influir en el aprendizaje de los estudiantes de varias maneras; una convivencia armónica da pauta para que se desarrollen habilidades que les serán de utilidad a lo largo de la vida, así como también permite obtener una educación exitosa; cuando existe un buen ambiente escolar, el estudiante muestra interés por aprender y crear relaciones de convivencia con sus compañeros.

En cambio, una convivencia inadecuada puede causar violencia, desinterés y estrés en los alumnos, lo cual impacta en el aprendizaje y en el aislamiento entre compañeros. Si existe una mala convivencia escolar, el proceso de aprendizaje se ve afectado dado que no hay motivación para adquirir nueva información. Es importante mencionar que la motivación desde la infancia también viene desde casa. Generalmente la familia es quien brinda herramientas psicosociales para llevar a cabo relaciones interpersonales y habilidades socioemocionales favorables, lo cual brinda oportunidades para un sano desarrollo y convivencia escolar. Ante esto, si el alumno se encuentra en un espacio armónico, seguro y de confianza, es probable que tenga motivación, ganas de ir a la escuela, de poner atención y aprender, pero si el espacio no le brinda confianza y respeto, se puede generar falta de atención y de interés para socializar de forma sana y tolerante.

La convivencia escolar tiene uno de los papeles más importantes dentro de la educación y que influye de forma positiva o negativa según sea el caso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no solo se trata del ambiente en el aula, sino también de la actitud que tengan los estudiantes; por ello, es importante generar estrategias que abonen a una transformación positiva de la convivencia en las instituciones

educativas, ya que esto impactará en nuevas formas de comprender diversos contenidos curriculares.

La influencia de la convivencia va más hacia allá de lo que se ve en la escuela, se traslada a diferentes contextos y construye individuos con personalidades diversas que deben ser identificadas para saber cómo trabajar con cada uno de ellos en las aulas, si lo que se busca es la influencia positiva se han de mejorar aquellos aspectos que están relacionados directamente con el estudiante, en este caso, se necesita una convivencia escolar armónica y sana para tener mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, si se trabaja en la convivencia escolar se generará un “espacio grato, de buenos tratos, de cuidado y por ende, propicio para que se logren los aprendizajes y se tenga el logro educativo” (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 2025, p. 4). Algunos autores han mencionado lo que representa la convivencia escolar con el aprendizaje:

Los niños que están inmersos en un clima que les inspira confianza, motivación y que les es llamativo adquieren un mayor compromiso, responsabilidad, su interés incrementa y por tanto la atención que prestan a la actividad aumenta, por ello avanzan significativamente en el aprendizaje abordado (Ramírez, Ríos y Guevara, 2016, p.58).

Esto quiere decir que el nivel de atención influye en la recepción de la información que se tendrá por lo que cuando se busca que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo es importante que se estudie y se recurra a diversos autores para conocer aquellos aspectos relevantes de la convivencia para obtener los resultados esperados en torno a las metas de cada uno de los docentes.

Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico

En la actualidad se tiene la percepción de que la escuela constituye uno de los espacios de interacción social más adecuados e importantes para experimentar la convivencia en su sentido más amplio, pero las aulas no solo son contexto de integración, sino que también se ve reflejado el aprendizaje de los estudiantes; es aquí donde se menciona el rendimiento académico y las relaciones que cada uno se permita desarrollar de acuerdo a su disposición. Cuando se habla de rendimiento

académico generalmente se relaciona con los resultados cuantitativos de las diferentes evaluaciones de los aprendizajes a lo largo de los periodos y áreas educativas, es decir, se hace referencia al nivel de conocimientos adquiridos y demostrados habitualmente a través de exámenes con relación a los objetivos de aprendizaje.

Por su parte, Figueroa (2004), define al Rendimiento Académico “como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional”; además indica que “por ser cuantificable, el Rendimiento Académico determina el nivel de conocimiento alcanzado, y es tomado como único criterio para medir el éxito o fracaso escolar a través de un sistema de calificaciones...” (p. 25).

Sin embargo, los resultados de aprendizaje también pueden expresarse de diferentes formas, a través de una evaluación formativa que permita valorar los procesos y desarrollo de cada estudiante con la intención de mejorar las actividades de enseñanza y adaptarse a las necesidades de los estudiantes, lo cual implica que el docente reconozca las actitudes, las relaciones interpersonales, el comportamiento, la retroalimentación, entre otros elementos, para plantear propuestas pedagógicas pertinentes a cada situación y contexto.

Se considera que, entre otros elementos, un buen rendimiento requiere un ambiente escolar armonioso, y el bajo rendimiento se puede reflejar cuando un estudiante tiene problemas de aprendizaje, conflictos con sus compañeros o por una mala actitud del profesor, entre otras. “Si existe esta coexistencia armónica, es muy probable que se hable de un ambiente propicio para el aprendizaje, y, por ende, repercute de forma positiva sobre el aprendizaje” (Aristegui, Bazán, Leiva, Muñoz y Ruiz, 2005; En Cerda, Salazar, Guzmán y Narváez 2018, p. 247). El ambiente de convivencia escolar tiene impacto en el bienestar y desarrollo socioafectivo de los estudiantes, marcando significativamente la conducta, disposición y rendimiento de los miembros de la comunidad educativa. Los estudiantes que tienen un buen rendimiento se muestran valorados y aceptados por sus compañeros, docente y padres; lo que los motiva a seguir alcanzando sus objetivos, mientras que cuando un estudiante tiene un bajo rendimiento su autoestima será amenazada por los reproches recibidos, perdiendo la confianza en sí mismo y limitando sus sentimientos valorativos.

La convivencia escolar ha sido valorada como un factor que incide en los aprendizajes según el tipo de interacciones que prevalece en la escuela, las cuales han sido analizadas como uno de los indicadores asociados de mayor influencia en el rendimiento de los estudiantes (Díaz y Sime, 2016). Así mismo, el rendimiento académico se asocia a la aptitud y actitud del estudiante, lo cual se ve reflejado en la interacción que tiene con sus compañeros y docente, el ambiente escolar es el entorno donde el estudiante se desarrolla, con el objetivo de sentirse y expresar de manera libre y segura para fortalecer sus habilidades tanto académicas como de interacción social. La relación que se muestra entre convivencia escolar y rendimiento académico da como resultado un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Un buen rendimiento académico abona a mejores oportunidades en la formación de los estudiantes, además, en cuanto se sigan preparando tendrán bases que de acuerdo con Vygotsky ayuda a que tengan un aprendizaje significativo y mayor, la adquisición del conocimiento será más sencilla al tener antecedentes buenos y tendrá un crecimiento mayor en comparación de aquellos que su rendimiento ha sido bajo en la mayor parte de sus años escolares.

Conclusiones o reflexiones finales

La convivencia escolar es importante para el desarrollo académico y personal del estudiante, ya que a través de ella se promueve la aceptación de la diversidad y de los puntos de vista de cada individuo dentro del ámbito educativo y con ello la formación de ciudadanos que toleran y aceptan a los demás. Así mismo, es importante que se considere que el hombre es un ser social por naturaleza, sin embargo, el primer plano o acercamiento viene desde casa, que es lugar en donde se adquieren valores y responsabilidades y la escuela forma parte del refuerzo, es decir; una mala gestión de la convivencia en el aula provoca el aumento de los conflictos escolares, pero a su vez esta situación repercute fuera de las clases, ya que cada ámbito influye en los estudiantes.

La relación entre convivencia escolar y el aprendizaje tiene un impacto positivo en el aprendizaje y en el rendimiento académico, ya que un clima de respeto, armonía y cooperación favorece la motivación, concentración y construcción de conocimientos de los estudiantes. La convivencia escolar

promueve actitudes de respeto, necesarias para que los educandos logren trabajar con otros compañeros. Así mismo, los docentes deben conocer los diferentes ritmos y capacidades de aprendizaje para poder guiar e instruir de manera respetuosa, ya que son transmisores y modelos para el desarrollo del trabajo en el aula, en donde se busca que las relaciones tengan un propósito de aprendizaje y que la convivencia fluya mediante el diálogo para que los estudiantes desarrollen sus habilidades en beneficio de su contexto escolar y social.

Para crear ambientes de aprendizaje favorables y fortalecer la convivencia escolar es necesario el trabajo colaborativo entre docentes, alumnos y padres de familia, de forma que se promueva y/o fortalezca la comunicación y los valores como una red de apoyo.

Así mismo, la relación entre convivencia escolar y aprendizaje es que al relacionarse en un espacio positivo se fomenta un ambiente seguro e inclusivo, libre de violencia, se disminuye la desmotivación y estrés, aumenta la participación, mejora el rendimiento académico y se desarrolla la inteligencia emocional, lo cual ayuda en la asimilación de conocimientos.

La convivencia escolar también beneficia el ámbito personal ya que favorece en el desarrollo del autoconocimiento lo que le permite conocer y ser empático con el otro, en donde el alumno comienza a conocerse a sí mismo y comienza a atender y ocuparse de los que están a su alrededor. Una comunidad reforzada desde la perspectiva de la sana convivencia escolar con el paso del tiempo se transforma en una comunidad con una mejor formación ciudadana, sin olvidar que se debe trabajar acorde a la época, contexto y de las diferentes sociedades; las cuales demandan las situaciones, sin dejar de lado que cualquier cambio exige retos.

Referencias

Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., Muñoz, B., y Ruiz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia, *Psykhé*, 14(1), 137-150. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100011>

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (2022) Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Primaria de la

ciudad de México https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGOSE/archivos-2023/2023-08-22/marco-para-la-convivencia-escolar-primaria-ciudad-mexico.pdf

Badrova, E. y Leong, D. J. (2005). *Uniquely preschool. Educational Leadership*, 63, 44-47

Bonozo Medina, D. C., Merchán González, J. A., Guapi Mullo, F. J., & Toala Franco, I. P. (2023). Relaciones interpersonales en la convivencia escolar. RECIAMUC. Recuperado de <https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/993/1444>

Casassús, J. (2005). *La escuela y la (des) igualdad*. México, D. F.: Castillo. <https://www.redalyc.org/journal/1710/171059669002/html/>

Catañeda, I. 2008. El aprendizaje, a través de la mirada de diferentes autores. *Ethos educativo* 41, 27-40. <https://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/41/41-27.pdf>

Cerda, Gamal A., Salazar, Yasna S., Guzmán, Cristian E., & Narváez, Gabriela. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>

Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (2023). 10 estrategias efectivas para promover convivencia escolar en primaria. Recuperado de https://libros-conaliteg-sep.com.mx/10-estrategias-efectivas-para-promover-convivencia-escolar-en-primaria/?form=MG0AV3&expand_article=1

Díaz, M. (2004). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. CNICE.

Díaz, S., y Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>

Figuroa, C. (2004). *Sistemas de evaluación académica* (1. ed.). El Salvador: Editorial Universitaria.

Gargallo-López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 66 (241), 425–44

Gobierno del Estado de Quintana Roo. (2015). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación básica del Estado de Quintana Roo*. Secretaría de Educación Pública. https://www.seq.gob.mx/images/programas/convivencia_escolar/MARCO_CONVIVENCIA_ESCOLAR_ESTADO_DE_QUINTANA_ROO_2015_final.pdf

Jares, X. (1986), "Escuela y paz", en *Educadores por la Paz: Educar para ama-la paz*. Vía Láctea, A Coruña. <https://www.redalyc.org/journal/4989/498964765010/html/>

Jiménez, R. (2005). Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. España. Cuadernos de Observatorio de las migraciones de la Convivencia intercultural de la Ciudad de Madrid .Punto de Vista No 1. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1742-2021-11-22-C.%20Gim%C3%A9nez.%202005%20Convivencia.%20Castellano.pdf>

Morán, P. (2014). La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula. México: UNAM-IISUE.

Ortega Ruiz, R. (1998). La convivencia escolar qué es y cómo abordarla. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n3/v16n3a01.pdf>

Oxfam, Gran Bretaña. (2022). Principios básicos de convivencia ciudadana <https://view.genial.ly/60a92fd65e2a3d0d271c06b4/interactive-content-principios-basicos-de-convivencia-ciudadana>

Palomino, M., y Dagua, A. (2010). Los problemas de convivencia escolar: Percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista de Investigación UNAD*. 9(2) Pp. 87 los problemas de convivencia escolar: percepciones. https://www.researchgate.net/publication/318355663_Los_problemas_de_convivencia_escolar_percepciones_factores_y_abordajes_en_el_aula

Ramírez - Carmona, L. A., Ríos - Cepeda, V. L., & Guevara - Araiza, A. (2016). Desafíos educativos para la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 12(6),51-69.[fecha de Consulta 5 de Enero de 2024]. ISSN: 1665-0441. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194003>

Retuert, G., y Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. Universidad de la Serena, Coquimbo, Chile. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682017000100321

Rodino, A. (2012). Programa Interamericano sobre Educación en Valores y prácticas democráticas (Serie Política en breve sobre educación y democracia, Vol. 2). Washington, D.C.: Oficina de Educación y CulturDDHEC/SEDI ONU. <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=8FxsDEfC9fs%3D&tabid=1232>

Sánchez, L. y González, J. R. (2006). Estilos de vida y participación comunitaria. La calidad de vida como finalidad.

Secretaría de Educación Pública. (2024). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/Plan-de-Estudios-Educacion-Basica_digital-2024.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. <https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/La%20NEM/NEM%20Orientaciones%20padres%20y%20comunidad.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos mentales superiores. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n38/art05.pdf>

Vygotsky, L. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf

CAPÍTULO XVI

Experiencias durante los procesos educativos en la vida de niñas, niños y adolescentes trabajadores y en riesgo de calle

Thelma Samanta García Martínez

Resumen

La presente investigación se enfoca en el análisis de las experiencias durante los procesos educativos desarrollados con Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) trabajadores y en riesgo de calle que asisten a la Asociación civil Matraca, ubicada en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Dichos procesos educativos comprenden acciones de acompañamiento pedagógico, apoyo a la permanencia escolar, fortalecimiento socioemocional y orientación para la construcción de un plan de vida, los cuales se implementan desde una perspectiva educativa y social. El objetivo principal del estudio es analizar las experiencias y significados que los NNA y los agentes educativos tienen respecto a los procesos educativos que se llevan a cabo en Matraca A.C., considerando las percepciones, experiencias y significados que ambos actores atribuyen a dichas prácticas educativas en su vida cotidiana. El diseño metodológico se inscribe en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, bajo un diseño narrativo. Para la recolección de información se utiliza la técnica de entrevista semiestructurada dirigida a NNA en situación de vulnerabilidad, así como a educadores de la asociación, con el propósito de recuperar sus experiencias y las estrategias educativas que se impactan de manera positiva. De este modo, la investigación pone de relieve la importancia de los procesos educativos inclusivos en contextos de vulnerabilidad social y aporta reflexiones relevantes para el campo de la pedagogía, orientadas a la garantía del derecho a la educación de los NNA y el fortalecimiento de iniciativas que promuevan el respeto y ejercicio de sus derechos.

Palabras clave: Educación, Vulnerabilidad social, Trabajo infantil, Pedagogía inclusiva, Asociación civil.

Abstract

This research focuses on analyzing the experiences of working children and adolescents (NNA) and those at risk of homelessness who attend the Matraca Civil Association, located in the city of Xalapa, Veracruz. These educational processes include pedagogical support, assistance with school retention, socio-emotional strengthening, and guidance in developing a life plan, all implemented from an educational and social perspective. The main objective of the study is to analyze the experiences and meanings that the children and adolescents and the educational agents have regarding the educational processes carried out at Matraca A.C., considering the perceptions, experiences, and meanings that both actors attribute to these educational practices in their daily lives. The methodological design is based on the interpretive paradigm with a qualitative approach and a narrative design. The semi-structured interview technique was used to gather information from children and adolescents in vulnerable situations, as well as from educators within the association, with the aim of documenting their experiences and the educational strategies that have a positive impact. In this way, the research highlights the importance of inclusive educational processes in contexts of social vulnerability and provides relevant insights for the field of pedagogy, focused on guaranteeing children and adolescents' right to education and strengthening initiatives that promote respect for and the exercise of their rights.

Keywords: Education, Social vulnerability, Child labor, Inclusive pedagogy, Civil association

Introducción

La presente investigación analiza los procesos educativos que se desarrollan en la Asociación Civil Matraca con niñas, niños y adolescentes (NNA) trabajadores y en riesgo de calle, así como la labor pedagógica que realizan los educadores en contextos de alta vulnerabilidad social. El trabajo infantil, al priorizar la subsistencia sobre la educación, limita el ejercicio pleno de derechos fundamentales y afecta el desarrollo integral de la niñez.

En este contexto, la investigación cobra relevancia al visibilizar una

problemática que impacta directamente en el acceso, permanencia y calidad educativa de los NNA, quienes enfrentan condiciones de exclusión, precariedad y desigualdad. Frente a ello, resulta fundamental analizar las respuestas educativas que surgen desde organizaciones de la sociedad civil, orientadas a generar espacios de acompañamiento, aprendizaje y contención.

El estudio tiene como propósito comprender las experiencias que los propios NNA y los educadores construyen en torno a los procesos educativos desarrollados en Matraca A.C., considerando sus percepciones y significados. De esta manera, se busca aportar elementos que permitan reflexionar sobre el papel de la educación como herramienta de inclusión social y transformación, así como fortalecer prácticas pedagógicas que garanticen el derecho a una educación digna y pertinente.

1. Problematización

El trabajo infantil es un fenómeno social complejo y persistente que ha afectado a millones de niñas y niños a lo largo del tiempo, limitando el ejercicio pleno de sus derechos fundamentales. Esta problemática se traduce en la vulneración de la dignidad de las infancias y en la restricción del acceso a servicios básicos, particularmente a la educación, la cual se ve desplazada por la necesidad de generar ingresos para la subsistencia familiar.

De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el trabajo infantil resulta perjudicial para el desarrollo integral de los NNA, ya que impacta negativamente en su desarrollo social, físico, mental y moral, además de interferir de manera directa en su trayectoria educativa. La incorporación temprana al trabajo suele derivar en rezago escolar, bajo rendimiento académico y, en muchos casos, deserción escolar, debido a la falta de tiempo, motivación y condiciones adecuadas para el aprendizaje.

Si bien la erradicación del trabajo infantil constituye un reto a nivel mundial, es indispensable colocar en el centro la protección de los derechos de las infancias, garantizando su acceso a una educación gratuita, inclusiva y de calidad, así como a condiciones de vida dignas que favorezcan un desarrollo saludable y seguro. En este contexto, diversas organizaciones de la sociedad civil desempeñan un papel fundamental al implementar

acciones orientadas a la restitución de derechos y a la resignificación de la dignidad de NNA trabajadores.

En México, niñas y niños de entre 5 y 17 años realizan extensas jornadas laborales, generalmente mal remuneradas y en condiciones de informalidad, lo que repercute directamente en sus asistencia y permanencia escolar. Esta situación coloca a las infancias en escenarios de alta vulnerabilidad, donde se normalizan prácticas de explotación laboral, violencia física, psicológica y sexual, así como múltiples formas de exclusión social.

La educación, lejos de concebirse como un privilegio, debe ser atendida como un derecho humano fundamental. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3ero establece que la educación debe ser gratuita, inclusiva y de calidad para todas y todos, sin distinción alguna. No obstante, para las infancias trabajadoras este derecho continúa siendo limitado o interrumpido por las condiciones estructurales de desigualdad en la que viven.

En la ciudad de Xalapa, Veracruz, la presencia de NNA trabajadores en las calles es una realidad visible y cotidiana. Es común observarlos limpiando parabrisas en los cruceros, vendiendo dulces, trabajando en mercados, realizando actos de malabarismo o caracterizados como payasos, actividades que no corresponden a su etapa de desarrollo y que los exponen de manera constante a riesgos físicos, emocionales y sociales.

Ante esta realidad, la Asociación Civil Matraca surge como un espacio que promueve y defiende la dignidad y los derechos de los NNA trabajadores y en riesgo de calle. A través de sus programas de atención educativa, alimentación saludable, acompañamiento a familias, atención a la niñez trabajadora y fortalecimiento institucional, así como mediante servicios de salud, atención psicológica, becas educativas, material didáctico y orientación vocacional, Matraca A.C., brinda apoyo integral de manera gratuita y sin fines de lucro, en colaboración con diversas instituciones y actores sociales.

Si bien la intervención de Matraca A.C., representa una oportunidad significativa para mejorar las condiciones de vida de las infancias

atendidas, los NNA continúan manteniendo un contacto constante con la calle y con los actores que en ella convergen, lo que expone a prácticas de discriminación, estigmatización y exclusión social. Las calles de Xalapa se configuran, así como espacios de sobrevivencia, pero también como entornos que dificultan la desvinculación total del trabajo infantil, haciendo evidente la complejidad del fenómeno y la necesidad de fortalecer las respuestas educativas y sociales dirigidas a esta población.

2. Interrogantes del estudio

2.1. Pregunta general de investigación

¿Cuáles son las experiencias y significados que se construyen en Matraca A.C. en torno al proceso educativo que se lleva a cabo?

2.2. Preguntas derivadas

- ¿Cuáles son las vivencias significativas del proceso educativo en las niñas, los niños y adolescentes trabajadores en riesgo de calle?
- ¿Cuáles son las experiencias formativas que poseen los profesores de Matraca A.C.?
- ¿Cómo se llevan a cabo los procesos educativos en Matraca A.C.?

3. Objetivos de investigación

3.1. Objetivo general

Analizar las experiencias y significados que se construyen en Matraca A.C., en torno al proceso educativo que se lleva a cabo.

4. Marco contextual

El presente apartado tiene como finalidad contextualizar el escenario en el que se desarrolla la investigación, delimitando el espacio institucional y el marco normativo que la sustenta.

4.1. Organización Internacional del Trabajo (OIT): Trabajo infantil y educación

El trabajo infantil es un fenómeno global que vulnera los derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes, limitando su desarrollo integral y su acceso a la educación. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2021), alrededor de 160 millones de NNA se encontraban en situación de trabajo infantil, de los cuales una parte significativa realizaba actividades peligrosas que ponían en riesgo su salud y bienestar.

Esta problemática afecta principalmente a niñas y niños de entre 5 y 17 años, quienes suelen desempeñarse en sectores como el trabajo doméstico, el comercio y la industria. Además, reproduce desigualdades de género, ya que las niñas suelen asumir labores domésticas y de cuidado, mientras que los niños realizan trabajos físicamente demandantes. Estas condiciones limitan su acceso a la educación y favorecen el rezago y la deserción escolar.

El trabajo infantil, estrechamente vinculado a la pobreza y la desigualdad, evidencia la necesidad de garantizar el derecho a una educación gratuita, inclusiva y de calidad. La persistencia de este fenómeno refleja las limitaciones de las políticas públicas y subraya la urgencia de fortalecer estrategias integrales que protejan a las infancias y promuevan su desarrollo pleno.

4.2. Artículo 3ero Constitucional

En México la Constitución Política de los Estados Unidos de América es la máxima ley que rige el orden jurídico y político del país. Dentro del mismo se encuentra el artículo tercero que promulga:

Toda persona tiene derecho a la educación. El estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior [...] La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (Constitución Política de los Estados Unidos de América. 2024, p. 5)

Es por ellos, que tenemos en claro que la educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, es este proceso que contribuye al desarrollo humano del individuo y con ello a la transformación de la sociedad.

Asociándolo con el fenómeno de estudio, se determina que este artículo debe ser tomado en cuenta para los contextos de los NNA, es necesario que gocen de su derecho a una educación gratuita y la oportunidad de tener un desarrollo integral que les permita salir de las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran inmersos.

Para los NNA tener acceso a educación da la apertura a no solo adquirir conocimientos académicos, sino que también es una herramienta de utilidad para romper el ciclo de pobreza y poder defenderse entre los constructos sociales. Sin embargo, el trabajo infantil en México prevalece y las cifras son demasiado desalentadoras.

4.3 Trabajo infantil en México

En el contexto nacional, el trabajo infantil continúa siendo una problemática de gran magnitud. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2023), en México 3.7 millones de niñas, niños y adolescentes de entre 5 y 17 años realizaban algún tipo de trabajo infantil en 2022, lo que representó una tasa del 13.1 % de la población infantil.

Una parte significativa de esta población se encuentra expuesta a formas de trabajo que vulneran gravemente sus derechos, como la explotación laboral, la explotación sexual comercial, la participación en actividades ilícitas y otras prácticas que atentan contra su integridad física y emocional. En este sentido, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2019) señala que el artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos prohíbe el trabajo de personas menores de 15 años, así como el empleo de adolescentes de entre 15 y 17 años en actividades peligrosas o insalubres.

A pesar de la existencia de un marco jurídico que protege a la niñez, el trabajo infantil continúa siendo una realidad persistente. Esto evidencia una brecha entre la normativa y su aplicación efectiva, así como la necesidad de fortalecer las políticas públicas orientadas a la protección integral de niñas, niños y adolescentes. En este contexto, el papel de las organizaciones de la sociedad civil resulta fundamental para atender las carencias que el Estado no ha logrado subsanar plenamente.

4.4 Matraca A.C.

Matraca A.C. es una asociación civil ubicada en la calle Insurgentes número 58, en la zona centro de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Su labor se orienta a la atención integral de niñas, niños y adolescentes trabajadores y en riesgo de calle, brindándoles acompañamiento educativo y social con el propósito de garantizar el ejercicio pleno de sus derechos.

La organización ofrece servicios educativos en los niveles de primaria, secundaria y bachillerato, además de implementar acciones orientadas al fortalecimiento personal y comunitario de sus beneficiarios. De acuerdo con la información disponible en su sitio oficial, Matraca tiene como misión generar un movimiento social que promueva el conocimiento, la dignidad y la defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes trabajadores y en situación de riesgo. Su visión es consolidarse como una institución referente en la promoción y defensa de los derechos de esta población.

Entre los programas que desarrolla se encuentran: el programa educativo, alimentación saludable, atención a familias, atención a la niñez trabajadora y fortalecimiento institucional. Asimismo, la asociación brinda servicios complementarios como atención psicológica, apoyo en salud, becas educativas, alimentación, vestimenta, talleres deportivos y formativos, así como orientación académica para jóvenes que desean ingresar al nivel medio superior o superior.

Además, el equipo de Matraca realiza trabajo comunitario en colonias con altos índices de marginación en la ciudad de Xalapa, donde implementa talleres familiares orientados al desarrollo de habilidades productivas y a la formación de madres, padres y cuidadores. A través de estas acciones, la organización busca no solo atender las necesidades inmediatas de la niñez, sino también incidir en la transformación de las condiciones sociales que perpetúan el trabajo infantil.

5. Marco teórico

El presente apartado tiene como propósito desarrollar los principales conceptos teóricos que sustentan la investigación. Para ello, se retoman diversos enfoques teóricos y aportaciones de autores que permiten

comprender el fenómeno desde una perspectiva social, educativa y crítica.

5.1. Bases teóricas para la educación como transformación social

La educación es un proceso fundamental en el desarrollo humano, pues posibilita la adquisición de conocimientos, valores, habilidades y actitudes que influyen directamente en la manera en que las personas se relacionan consigo mismas, con los otros y con su entorno social. Definirla resulta complejo debido a su carácter polisémico y dinámico, ya que su significado se transforma de acuerdo con los contextos históricos, culturales y sociales.

De acuerdo con León (2007), la educación busca el bienestar y la realización del ser humano, promoviendo su libertad; no obstante, también implica disciplina, compromiso y, en algunos casos, estructuras normativas que orientan el proceso formativo. Desde esta perspectiva, la educación no solo transmite saberes, sino que posibilita el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones conscientes, elementos indispensables para la participación social activa.

En la actualidad, se concibe a la educación desde un enfoque integral que trasciende la mera adquisición de contenidos académicos. Gutiérrez (2013) plantea que educar implica atender de manera articulada las dimensiones cognitiva, emocional, social, corporal, ética y espiritual del ser humano, favoreciendo el desarrollo pleno de la persona a lo largo de su vida. Esta visión integral resulta particularmente relevante en contextos de vulnerabilidad social, donde la educación se convierte en una herramienta de transformación personal y colectiva.

En este sentido, la educación permite fortalecer las capacidades de los individuos para comprender su realidad, cuestionarla y transformarla, dotándolos de herramientas para enfrentar las desigualdades estructurales que limitan su desarrollo. Por ello, comprender el enfoque educativo que guía el trabajo de Matraca A.C. resulta fundamental para analizar los procesos formativos que se desarrollan con niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad.

5.2. Voces del pueblo: fundamentos de la Educación Popular

La Educación Popular constituye un enfoque pedagógico que promueve la participación activa, crítica y consciente de los sujetos en su propio proceso de aprendizaje. Surge en América Latina durante la década de 1960, principalmente a partir del pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire, como una respuesta a las desigualdades sociales y educativas existentes.

Desde esta perspectiva, la educación es entendida como una práctica política y transformadora, orientada a la concientización y a la construcción colectiva del conocimiento. Como señala Tornés (2011), la Educación Popular se sustenta en una práctica ética y comprometida que busca transformar la realidad social a partir del diálogo, la reflexión crítica y la acción colectiva.

Este enfoque resulta especialmente pertinente para trabajar con poblaciones en situación de vulnerabilidad, ya que reconoce los saberes previos de los sujetos, valora su experiencia de vida y promueve procesos educativos contextualizados. En el caso de Matraca A.C., la Educación Popular se presenta como una base metodológica adecuada, pues permite responder a las necesidades reales de niñas, niños y adolescentes trabajadores, favoreciendo su participación activa y el fortalecimiento de su autonomía.

De esta manera, la educación deja de concebirse como un proceso vertical y se transforma en un espacio de encuentro, reflexión y construcción colectiva, en el cual los sujetos son protagonistas de su propio aprendizaje y de la transformación de su entorno.

5.3 Barreras invisibles: obstáculos en el proceso educativo

La Educación Popular constituye un enfoque pedagógico que promueve la participación activa, crítica y consciente de los sujetos en su propio proceso de aprendizaje. Surge en América Latina durante la década de 1960, principalmente a partir del pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire, como una respuesta a las desigualdades sociales y educativas existentes.

Desde esta perspectiva, la educación es entendida como una práctica política y transformadora, orientada a la concientización y a la construcción colectiva del conocimiento. Como señala Tornés (2011), la Educación Popular se sustenta en una práctica ética y comprometida que busca transformar la realidad social a partir del diálogo, la reflexión crítica y la acción colectiva.

Este enfoque resulta especialmente pertinente para trabajar con poblaciones en situación de vulnerabilidad, ya que reconoce los saberes previos de los sujetos, valora su experiencia de vida y promueve procesos educativos contextualizados. En el caso de Matraca A.C., la Educación Popular se presenta como una base metodológica adecuada, pues permite responder a las necesidades reales de niñas, niños y adolescentes trabajadores, favoreciendo su participación activa y el fortalecimiento de su autonomía.

De esta manera, la educación deja de concebirse como un proceso vertical y se transforma en un espacio de encuentro, reflexión y construcción colectiva, en el cual los sujetos son protagonistas de su propio aprendizaje y de la transformación de su entorno.

5.4 Infancias robadas: aproximaciones al trabajo infantil

El trabajo infantil constituye una de las problemáticas sociales más graves que enfrentan las infancias a nivel mundial, ya que vulnera de manera directa sus derechos fundamentales, entre ellos el derecho a la educación, al juego y al desarrollo integral. Los niños, niñas y adolescentes que trabajan suelen asumir responsabilidades propias de la vida adulta, lo que limita su desarrollo físico, emocional y social.

De acuerdo con Castro (1993), los niños trabajadores suelen desempeñar actividades económicas en contextos precarios, ya sea en espacios públicos o en entornos laborales informales. Muchos de ellos permanecen largas jornadas fuera de casa, trabajan en condiciones de riesgo y, en algunos casos, viven en situación de calle. Aunque algunos continúan asistiendo a la escuela, la carga laboral afecta su rendimiento académico y su permanencia en el sistema educativo.

Asimismo, estos niños y niñas suelen provenir de familias en situación

de pobreza extrema, marcadas por la precariedad, la violencia y la falta de oportunidades. La combinación de estos factores incrementa su vulnerabilidad y los expone a diversas formas de explotación y exclusión social.

En este contexto, resulta indispensable analizar las prácticas educativas que se desarrollan en espacios como Matraca A.C., ya que representan una alternativa para la restitución de derechos y la construcción de trayectorias de vida más dignas. Comprender cómo se llevan a cabo los procesos educativos y qué significados adquieren para los propios actores permite visibilizar el papel transformador de la educación en contextos de alta vulnerabilidad.

5.5 Proceso educativo

El proceso educativo constituye un eje fundamental para comprender la formación integral de las personas, especialmente cuando se desarrolla en contextos de vulnerabilidad social.

De acuerdo con la literatura especializada, dicho proceso implica un tránsito progresivo del estudiante desde la ignorancia hacia el conocimiento, avanzando de lo simple a lo complejo bajo la mediación intencionada del docente, quien orienta y acompaña la construcción del aprendizaje (Neliti, 2024).

En este sentido, el proceso educativo no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que supone la construcción activa de saberes socialmente validados, a partir de la interacción entre los sujetos y su entorno. Esta perspectiva cobra especial relevancia en el trabajo educativo con NNA trabajadores, ya que el proceso educativo se convierte en un medio para favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, así como para fortalecer su sentido de pertenencia, identidad y proyecto de vida.

De esta manera, el proceso educativo se configura como una herramienta fundamental para la transformación personal y social, al propiciar aprendizajes significativos que responden a las realidades y necesidades del contexto en el que se inscriben los sujetos.

6. Marco metodológico

El presente apartado tiene como propósito describir el enfoque metodológico que orienta la investigación, así como los métodos, técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información. Asimismo, se justifica la elección del paradigma desde el cual se analiza el fenómeno de estudio, atendiendo a la naturaleza del objeto de investigación y a los objetivos planteados.

6.1. Enfoque

La presente investigación se sustenta en el paradigma interpretativo, el cual se orienta a comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias dentro de un contexto social específico. Este paradigma se caracteriza por privilegiar la comprensión profunda de la realidad social, reconociendo la interacción constante entre el investigador y los participantes, así como la influencia del contexto en la construcción del conocimiento.

Asimismo, el enfoque cualitativo posibilita una aproximación flexible y contextualizada, en la que se privilegia la descripción detallada y el análisis interpretativo de los fenómenos sociales. De acuerdo con Mejía, citado en Katayama (2014), este enfoque se caracteriza por emplear diversos recursos metodológicos —como entrevistas, observaciones, discursos y narrativas— que permiten comprender de manera profunda la vida social y los significados construidos por los sujetos.

6.2. Técnicas de recolección de información

Para la obtención de la información se emplearon técnicas cualitativas que permitieron una aproximación directa al contexto y a las experiencias de los participantes. La primera técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, la cual facilitó el diálogo abierto con los informantes, permitiendo profundizar en sus percepciones, experiencias y significados en torno al proceso educativo desarrollado en Matraca A.C.

La entrevista semiestructurada se caracteriza por contar con una guía flexible de preguntas, lo que posibilita ampliar o profundizar en determinados temas de acuerdo con las respuestas de los participantes. Esta técnica resulta especialmente pertinente para explorar vivencias

subjetivas y comprender fenómenos sociales desde la voz de quienes los experimentan.

De manera complementaria, se empleó la observación como técnica de recolección de datos. A través de esta, fue posible analizar de manera directa el contexto educativo, las interacciones entre los participantes, sus formas de convivencia, actitudes y dinámicas cotidianas. La observación permitió obtener una visión integral del entorno en el que se desarrollan los procesos educativos, aportando información valiosa para la interpretación del fenómeno de estudio.

6.3. Informantes

La población de estudio estuvo conformada por 4 NNA trabajadores y en riesgo de calle de entre 7 y 20 años, inscritos en los niveles de primaria, secundaria y bachillerato que ofrece la asociación Matraca ubicada en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Por otro lado, fueron considerados 3 educadores que colaboran en dicha asociación.

6.4. Cuadro de categorías

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Descripción o definición teórica
Experiencias formativas que poseen los educadores de Matraca A.C.	Didáctica	Enfoque de enseñanza	Los enfoques de enseñanza describen cómo enseñan los profesores con base a las intenciones y estrategias que utilizan y las concepciones de la enseñanza describe las creencias que los profesores tienen acerca de la enseñanza y a las que subyacen también propósitos y estrategias que ponen en funcionamiento cuando enseñan. (Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J., & Monroy Hernández, F., 2012)
		Estrategias	Las estrategias didácticas se conciben como la estructura de actividad en la que se hacen reales los objetivos y contenidos. (Mansilla y Beltrán, 2013, p. 29)
		Evaluación	La evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones. (García Ramos, 1989)
	Interacción	Con estudiantes	La interacción profesor – estudiante es la descripción de formas de conductas, actividades y relaciones que tienen como objetivo estimular el aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades y capacidades creativas, sociales e intelectuales las cuales se dan de manera cotidiana en las aulas de clase. Barrios Palacios, Yury Douglas, Fabre Cavanna, July Elizabeth, Zambrano Miranda, Dolores, Guerrero Ávila, Zoila Eugenia, & Ortiz Aguilar, Wilber. (2021)

	Áreas de oportunidad	Obstáculos	Se contempla como una oportunidad en el desarrollo gradual del profesorado a partir de lo que ya piensan y hacen, de los problemas reales de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, de las preocupaciones cotidianas del profesorado, potenciando y apoyando la motivación, la disponibilidad, la colaboración y el compromiso de los profesores. (Mellado, 2003)
	Gestión y administración de procesos educativos	Vinculación	Hay que considerar que la vinculación se resuelve exclusivamente mediante un acercamiento físico con la sociedad (visión fiscalista, que también está fuertemente asociada a una visión asistencial). (Campo Ríos, G., & Sánchez Daza, G. 2006)
		Servicio Social	El servicio social es considerado como un apoyo humano para la solución de problemas y el desarrollo del país, "tales como el analfabetismo, el rezago educativo, la salud pública, la construcción de vivienda, el apoyo a la agricultura y la industria petrolera". (Castañón, 2009, p.28)
		Recursos	Los recursos administrativos son mecanismos puestos a disposición de los particulares para hacer valer sus derechos frente a la administración. (UNAM, s/f)
Vivencias significativas del proceso educativo en las niñas, niños y adolescentes trabajadores y en situación de calle de Matraca A.C	Interacción	Entre pares	La comunicación entre individuos es el intercambio de información, ideas, emociones u opiniones que pueda darse en un grupo. Las razones de su importancia son múltiples, empezando porque somos seres sociales y necesitamos de la cercanía de otros seres humanos. (Males Rosero, L. 2018)
		Con Docentes	Es necesario considerar que la comunicación es la base principal de cualquier proceso de interacción, el docente es el actor principal que diseña as interacciones en el aula. (Camacaro de Suárez, 2008)
	Motivación	Intrínseca	El constructor de motivación intrínseca describe la tendencia a la maestría, el interés espontáneo y la exploración que es esencial al desarrollo cognitivo y social, y representa la principal fuente de gozo y vitalidad a lo largo de la vida. (Ryan y Deci, 2000)
		Extrínseca	La motivación extrínseca es aquella que proviene del medio externo y funciona como un motor para poder realizar algo. Las recompensas son el resultado de este tipo de motivación. (Llanga Vargas, E. F., Silva Ocaña, M. A., & Vistin Remache, J. J. 2019)
	Plan de Vida	Expectativas	Según Méndez (2009), uno de los grandes atractivos de la teoría de Vroom es que reconoce la importancia de diversas necesidades y motivaciones individuales. Se ajusta al concepto de armonía de objetivos, en cuanto a que los individuos tienen metas personales diferentes de las metas de la organización, pero que ambas pueden armonizarse.
		Prioridades	Prioridad es una clasificación numérica o cualitativa que permite ordenar un conjunto de eventos o activos de acuerdo con la importancia subjetiva que se quiere asignar.

	Trayectoria académica	Actitudes frente al aprendizaje	En esta dimensión del aprendizaje, se ponen en juego tanto los sentimientos de comodidad y orden, como las relaciones interpersonales y la valoración de la tarea. Esto quiere decir, que cada vez que el alumno enfrenta una situación de aprendizaje, evalúa de alguna forma el ambiente físico en que se encuentra. (Nocetti, V. G. 2005)
		Limitantes del aprendizaje	Las dificultades se conectan y refuerzan en redes complejas que se concretan en la práctica en forma de obstáculos y se manifiestan en los alumnos en forma de errores; además, el error va a tener procedencias diferentes, pero en todo caso va a ser considerado como la presencia en el alumno de un esquema cognitivo inadecuado y no solamente como consecuencia de una falta específica de conocimiento o de un despiste. (Socas, 1997)

7. Análisis de resultados

Durante este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de la información recabada mediante las técnicas de recolección de datos, con el propósito de comprender los procesos educativos que se desarrollan con los NNA que asisten a Matraca A.C.

7.1. Educadores de Matraca A.C.

En primer lugar, se presentan los resultados correspondientes a los educadores que participan en la investigación. Para resguardar su identidad, se les asignaron los códigos E1, E2 y E3. Sus aportaciones permiten comprender las prácticas pedagógicas, enfoques y estrategias implementadas dentro del espacio educativo de Matraca.

7.1.1. Procesos educativos

El enfoque de enseñanza adoptado por los educadores incide directamente en la manera en que se desarrollan los procesos educativos y en la relación que se establece con los estudiantes. A partir de las entrevistas, se identificó que los tres educadores coinciden en trabajar desde el enfoque de la Educación Popular, inspirado en las propuestas de Paulo Freire.

Este enfoque se caracteriza por promover la participación activa de los educandos, el diálogo horizontal y la construcción colectiva del conocimiento, aspectos fundamentales en contextos de diversidad y vulnerabilidad social. Uno de los educadores señala:

“Nosotros trabajamos de una manera multigrado, entonces no nos permite guiarnos directamente de un modelo convencional; sin embargo, tenemos en cuenta el modelo de la educación popular” (E2, comunicación personal, 21 de marzo de 2024).

Asimismo, los educadores destacan que este enfoque les permite adaptar los contenidos a las realidades sociales, culturales y económicas de los NNA, favoreciendo no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo integral. Como lo menciona uno de ellos:

“Se complementa el desarrollo educativo, no solo en lo académico, sino también en la forma de aprender otros temas de interés común, lo que se refleja incluso en mejores resultados escolares” (E3, comunicación personal, 21 de marzo de 2024).

Estos hallazgos se relacionan con lo planteado por Tornés (2011), quien señala que la educación popular implica un proceso de transformación conjunta entre educadores y educandos, en el que el aprendizaje se construye desde la experiencia, el diálogo y la reflexión crítica. En este sentido, el enfoque adoptado en Matraca permite responder de manera pertinente a las necesidades educativas de los NNA, favoreciendo su permanencia y participación activa en el proceso formativo.

Por otro lado, las estrategias didácticas constituyen un elemento central para favorecer el aprendizaje significativo de las niñas, niños y adolescentes. En el caso de Matraca, estas se diseñan considerando el contexto social y las necesidades particulares de los estudiantes, con el objetivo de motivarlos y fortalecer su permanencia escolar.

Los educadores coinciden en que, aunque comparten una misma base metodológica, cada uno imprime su propio estilo al proceso de enseñanza. Destacan el uso del contexto cotidiano como recurso pedagógico, así como la incorporación de materiales y actividades que resulten cercanas y atractivas para los NNA. Como señala uno de los educadores:

“Intentamos utilizar o ir enriqueciendo los temas con el contexto social, de su vida diaria... utilizamos los medios que tenemos a nuestro alrededor, un poco de multimedia, porque como no lo han tenido, se les hace muy atractivo” (E2, comunicación personal, 21 de marzo de 2024).

Estas prácticas evidencian un enfoque de educación popular, en el que el conocimiento se construye a partir de la experiencia y la realidad de los estudiantes, favoreciendo un aprendizaje más significativo.

Asimismo, la manera en que los educadores y NNA se comunican es una pieza clave para crear ambientes educativos amigables y de confianza para poder llevar a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje, y aunado a esto es necesario tomar en cuenta el contexto en el que los NNA se desarrollan cotidianamente.

El primer educador menciona que se manejan desde el respeto de manera bilateral, sin embargo, no se queda en una interacción solo como educador y NNA, sino que se crea un lazo de familiaridad en donde da la apertura a la confianza y la convivencia amigable entre todos.

El segundo educador nos da una pequeña visión de cómo se relacionan entre compañeros, en como llevan su compañerismo a la amistad e incluso crear una “familia” entre ellos. Parece que no existen exclusiones, suponiendo que todos comparten sentimientos o experiencias que los llevan a unirse, sin importar edades o géneros.

“Entre ellos conviven muy bien, es impresionante. Tenemos una niña de 9 años que es la más chiquita y tenemos chicos de 21 años, y a la hora de comer todos están integrados, los más grandes cuidan a los más chiquitos, los procuran, la verdad es muy bonito y entre ellos conviven” (E2, comunicación personal, 21 de marzo de 2024)

El conocer esta información conocemos la comunicación no solo entre educadores y NNA, sino que también nos da una pequeña muestra de cómo interactúan entre NNA; resulta muy extraordinario lo mucho que se esfuerza el personal de Matraca para que los NNA se sienta incluso en familia, recibiendo la atención, respeto y amor que tanto merecen.

7.2. Niñas, Niños y Adolescentes (NNA)

Ahora bien, hasta este punto he presentado los resultados obtenidos por parte de los educadores de Matraca, por lo que a partir de aquí comienza la presentación de los datos recabados en las entrevistas y observaciones realizadas a las Niñas, Niños y Adolescentes que pertenecen a Matraca

A.C., y para mantener el anonimato de los implicados los encontraremos con su abreviación NNA.

7.2.1. Motivación

La motivación intrínseca constituye un elemento fundamental en el proceso educativo, ya que impulsa a los individuos a aprender por interés propio, satisfacción personal y deseo de superación. En el caso de los NNA de Matraca, esta motivación se manifiesta en el interés por aprender, mejorar su desempeño escolar y proyectar un futuro distinto, lo cual fortalece su permanencia en el espacio educativo.

Los testimonios evidencian que los NNA reconocen en la educación una oportunidad para alcanzar sus metas personales y profesionales. Algunos expresan su deseo de continuar estudiando y prepararse para el futuro:

“Por los beneficios que tiene, porque me están enseñando inglés y me están preparando para el examen de admisión... yo quiero entrar a la facultad de Pedagogía” (NNA2, comunicación personal, 17 de abril de 2024).

“Porque quiero aprender a leer y cumplir mis metas, como ser futbolista. Aquí me enseñan y aprendo muchas cosas” (NNA4, comunicación personal, 17 de abril de 2024).

Asimismo, durante las entrevistas los NNA manifestaron aspiraciones claras respecto a su futuro profesional, lo que evidencia que el espacio educativo favorece la construcción de proyectos de vida. Algunos expresaron su interés por convertirse en docentes, militares, cocineros o deportistas, lo que refleja la presencia de metas personales que orientan su esfuerzo y permanencia en la escuela.

De acuerdo con Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez (2009), el interés surge a partir de una necesidad que motiva la acción. En este sentido, la motivación intrínseca se fortalece cuando los NNA encuentran sentido en lo que aprenden y reconocen la educación como una vía para mejorar su calidad de vida.

Por otro lado, también se identifica la presencia de motivación extrínseca,

vinculada a estímulos externos como recompensas, reconocimientos y apoyos materiales. En Matraca, estas estrategias funcionan como un incentivo adicional para la asistencia y participación activa de los estudiantes:

“Nos apoyan con alimentos, con transporte y a veces con salidas al museo o al cine, y eso nos motiva a venir” (NNA1, comunicación personal, 17 de abril de 2024).

“Me dan estudio, comida y premios; la semana pasada fuimos al cine y eso me gustó mucho” (NNA3, comunicación personal, 17 de abril de 2024).

Estos testimonios confirman lo señalado por Ryan y Deci (2000, citados en Garzón y Sanz, 2012), quienes plantean que la motivación extrínseca implica la realización de una actividad en función de recompensas externas. En conjunto, ambas formas de motivación —intrínseca y extrínseca— se complementan y contribuyen a fortalecer la permanencia escolar y el desarrollo integral de los NNA en el contexto de Matraca.

7.2.2. Expectativas

Las expectativas representan las aspiraciones que los NNA construyen respecto a su futuro, vinculadas a deseos personales, metas académicas y proyectos de vida. A partir de las entrevistas, se identificó que sus aspiraciones abarcan desde objetivos materiales hasta metas profesionales, las cuales influyen directamente en su motivación y toma de decisiones.

Los testimonios reflejan que los NNA visualizan su futuro con ilusión, asociándolo con la posibilidad de estudiar, trabajar y mejorar sus condiciones de vida. Entre sus aspiraciones se encuentran ingresar al ejército, estudiar una carrera universitaria, tener un empleo estable o formar una familia:

“Quiero entrar al ejército para ganar dinero, tener mi casa, un carro” (NNA1, comunicación personal, 17 de abril de 2024)

“Quiero una casa, un trabajo estable y una camioneta bien chingona y una familia” (NNA2, comunicación personal, 17 de abril de 2024)

“Bueno, quiero viajar a Francia porque me gusta mucho el francés. Pero primero tomo las clases de francés pues porque si voy tengo que saber qué están diciendo” (NNA3, comunicación personal, 17 de abril de 2024)

“Pues vivir solo en una casa propia” (NNA4, comunicación personal, 17 de abril de 2024)

7.2.3. Actitudes frente al aprendizaje

Las actitudes de los NNA frente al aprendizaje reflejan su disposición, interés y compromiso con los procesos educativos. En este sentido, las entrevistas evidencian una percepción positiva hacia la asistencia a Matraca, ya que los NNA expresan sentirse acogidos, apoyados y motivados para aprender.

Los testimonios destacan el valor que otorgan al acompañamiento recibido y al ambiente de convivencia que se genera en la asociación:

“Si, siempre me ha gustado, por la convivencia y la atención que me dan. Todo es muy bonito” (NNA2, comunicación personal, 17 de abril de 2024)

“Si, me gusta porque siento el apoyo de mis maestros. Para mí es una escuela para estudiar y para niños pobres como yo” (NNA3, comunicación personal, 17 de abril de 2024)

“Si, porque a pesar de que tengo amigos y de que aprendo todo lo que tengo que aprender, me dan mucho apoyo. Me gustan las materias y la convivencia con todos” (NNA4, comunicación personal, 17 de abril de 2024)

Estos resultados coinciden con lo planteado por Mejía, Gatica y Alarcón (2021), quienes señalan que las actitudes hacia el aprendizaje están estrechamente relacionadas con las condiciones del entorno educativo y con las experiencias vividas por los estudiantes. En este sentido, el ambiente de acompañamiento y confianza que ofrece Matraca favorece la motivación y el compromiso de los NNA.

8. Conclusiones

La presente investigación permitió comprender los procesos educativos que se desarrollan con niñas, niños y adolescentes trabajadores y en riesgo de calle que asisten a Matraca A.C., así como los enfoques pedagógicos que orientan la labor educativa de la institución. A partir de las entrevistas y observaciones realizadas, se identificó que la educación impartida se sustenta en los principios de la Educación Popular, priorizando el desarrollo integral, la participación y el reconocimiento de las realidades de los NNA.

Matraca se configura como un espacio seguro y significativo, donde los NNA encuentran acompañamiento, escucha y oportunidades para fortalecer su desarrollo personal y académico. Los programas y estrategias implementados favorecen la construcción de proyectos de vida, al tiempo que responden a las necesidades emocionales, sociales y educativas de esta población.

Asimismo, se reconoce la labor fundamental de los educadores, quienes adaptan sus prácticas pedagógicas a las características y contextos de los NNA, promoviendo procesos educativos flexibles, empáticos y centrados en el bienestar integral. Su acompañamiento constante permite generar vínculos de confianza y motivación, elementos clave para el aprendizaje y la permanencia escolar.

En este sentido, se concluye que el objetivo general de la investigación se cumplió al identificar y analizar las valoraciones que los actores involucrados otorgan al proceso educativo desarrollado en Matraca. Los hallazgos evidencian la importancia de fortalecer iniciativas que garanticen el derecho a una educación digna y transformadora para las infancias en situación de vulnerabilidad.

Finalmente, es fundamental reconocer que detrás de cada niña y niño que trabaja existe una historia marcada por la desigualdad, pero también por la esperanza. Apostar por su educación implica brindarles la oportunidad de construir un futuro distinto, donde puedan desarrollarse plenamente, ejercer sus derechos y proyectar una vida con mayores oportunidades.

Referencias

Alvarado, S., Rodríguez, E., & Vommaro P. (2013). Políticas públicas de juventud e inclusión social en América Latina y el Caribe. UNESCO/ CLACSO.

Ariel (2014) El trabajo infantil y el derecho a la educación en México. Programa IPEC de la OIT. Programa Proniño de Fundación Telefónica.

Garzon, C., & Sanz, S., (2012) La motivación y su aplicación en el aprendizaje. Trabajo de proyecto de grado. Universidad ICESI.

INEGI (2023) Encuesta Nacional del Trabajo Infantil 2022. INEGI.

Jara-Holliday, O., (2020) La Educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El colectivo; Luján: EDUNLU, Editorial de la Universidad Nacional de Luján. 253 páginas.

Kolmans, E. (2008) La educación popular, los enfoques educativos modernos y la metodología CAC. Recuperado el 10 de noviembre del 2016 de http://www.infodf.org.mx/escuela/curso_capacitadores_2014/educacion_popular/La_educacion_popular_y_CaC.pdf

León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. Recuperado en 26 de agosto de 2024, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003&lng=es&tlng=es.

Matraca A.C. (2017) Matraca: experiencias y trayectoria "Con ellos por la vida"

Matraca A.C. (s/f). Matraca A.C. Recuperado el 26 de agosto de 2024, de <https://www.matraca.org.mx/>

Neliti. (2024). *Conceptual basics of the process of preparation*. <https://media.neliti.com/media/publications/606299-conceptual-basics-of-the-process-of-prep-63f69f83.pdf>

Santillán-Hernández, A. & Vargas-Sánchez, J. (2022). Trabajo infantil y rendimiento escolar en México. *Problemas del desarrollo*, 53(208), 125-150. Epub 06 de junio de 2022. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2022.208.69734>

IV. La Nueva Escuela Mexicana

CAPÍTULO XVII

Investigación-acción y tecnología educativa la práctica de vocabulario en inglés

Deymi Margarita Collí Novelo
Manuel Antonio Becerra Polanco
Sandra Valdez Hernández

Resumen

Actualmente, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) impulsa la Investigación-Acción como una estrategia para generar conocimiento que contribuya a la mejora educativa. En este contexto, numerosos docentes implementan actividades mediadas por tecnología, las cuales pueden beneficiarse de esta metodología para documentar y evidenciar prácticas innovadoras dentro del aula. El objetivo de este trabajo es presentar un diseño de plan de acción orientado al aprendizaje del vocabulario mediado por tecnología. La propuesta se estructuró en dos ejes principales: por un lado, su implementación directa en el aula y, por otro, el desarrollo de actividades de reflexión que permitieran a los estudiantes analizar sus metas y avances. La población estuvo conformada por 36 estudiantes de nivel avanzado de inglés pertenecientes a la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Los resultados evidencian un alto grado de aprovechamiento y práctica de vocabulario. Finalmente, en el apartado de reflexión y observaciones se profundiza en los datos obtenidos, con el propósito de ofrecer una mirada retrospectiva a la propuesta implementada y sus alcances pedagógicos.

Palabras clave: Investigación acción, Tecnología, Aprendizaje de Vocabulario.

Abstract

Currently, the New Mexican School (NEM) promotes Action Research as a strategy to generate knowledge that contributes to educational improvement. In this context, many teachers implement technology-mediated activities, which can benefit from this methodology to document and demonstrate innovative classroom practices. The objective

of this paper is to present an action plan design focused on technology-mediated vocabulary learning. The proposal was structured around two main axes: first, its direct implementation in the classroom, and second, the development of reflective activities that allowed students to analyze their goals and progress. The population consisted of 17 advanced English students enrolled in the Bachelor of Arts in English program at the Autonomous University of the State of Quintana Roo. The results demonstrate a high level of vocabulary acquisition and practice. Finally, the reflection and observations section delve deeper into the data obtained, offering a retrospective view of the implemented proposal and its pedagogical impact.

Keywords: Action Research, Technology, Vocabulary Learning.

Introducción

El docente es, por naturaleza, un investigador dentro el aula. Cada día diseña e implementa actividades orientadas a cumplir los objetivos curriculares; sin embargo, en muchos casos este trabajo se realiza de manera informal, lo que limita que los hallazgos obtenidos trasciendan el contexto inmediato del salón de clase. Estos docentes comprometidos, son investigadores natos que, de manera intuitiva, buscan mejorar los procesos educativos y optimizar su práctica profesional. No obstante, muchos de sus esfuerzos permanecen sin sistematizar y, por ende, sin proyectarse hacia académicos más amplios.

En este sentido, la Investigación Acción se presenta, como una metodología idónea para impulsar la investigación formal implementando tecnología educativa. En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), este enfoque resulta más relevante, ya que busca identificar alternativas pedagógicas innovadoras que contribuyan a la mejora educativa y la calidad de los aprendizajes.

Desde la perspectiva de Latorre (2003), la Investigación Acción permite articular aspectos teóricos, axiológicos y ontológicos para resolver problemáticas educativas mediante prácticas transformadoras. Este enfoque coloca en el centro a la enseñanza como un proceso de investigación y al docente como un investigador de su propia práctica profesional. En el marco de las bases teórico-metodológicas de la

docencia, la Investigación Acción busca mejorar la calidad de la educación, ofreciendo la ventaja de investigar para transformar, especialmente en el contexto del aula, donde el docente observa y experimenta directamente los cambios.

En esta misma línea, Evans (2010) sostiene que la Investigación-Acción promueve una forma dinámica de actuar, basada en un ciclo continuo de reflexión, evaluación y replanteamiento. Esta metodología fomenta la innovación sostenida y la mejora constante de la práctica docente. Latorre (2003) y Elliott (2005) coinciden en que el docente que investiga entra en un proceso continuo de perfeccionamiento, indispensable para enriquecer la enseñanza.

Por otra parte, Peralta y Mayoral (2022) subrayan la importancia de la reflexión para la mejora educativa, mientras que Moreno-Alcaraz (2024) destaca que reflexionar sistemáticamente sobre la práctica docente permite identificar fallas, necesidades y áreas de oportunidad, generando transformaciones significativas y un mayor compromiso del alumnado.

En este contexto, la Investigación-Acción no solo favorece el análisis crítico de la práctica docente, sino que también constituye un marco pertinente para la implementación de propuestas mediadas por tecnología. Este enfoque permite comprender cómo las herramientas tecnológicas impactan en el aprendizaje, identificar áreas de mejora y ajustar estrategias pedagógicas de manera informada. Bajo esta premisa, el presente capítulo describe un proyecto de Investigación-Acción enfocado en el aprendizaje del vocabulario en inglés, mediado por el uso de tecnología.

El aprendizaje del idioma inglés implica el dominio de cuatro habilidades principales: hablar, escuchar, leer y escribir. No obstante, el vocabulario, como subhabilidad transversal, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de dichas competencias; su carencia afecta directamente la capacidad comunicativa del estudiante. Ahsan et al. (2021) distinguen entre vocabulario activo el que el estudiante puede usar en situaciones comunicativas y vocabulario pasivo el que comprende, pero no produce. Esta diferenciación es relevante, especialmente en niveles avanzados como el C1 del marco de Cambridge, donde los estudiantes suelen tener extensas listas de vocabulario pasivo que no logran transferir al desempeño comunicativo.

Autores como Thornbury (2005) y Ur (1996) coinciden en que el vocabulario es un componente esencial para la comunicación: sin vocabulario, la comunicación se vuelve prácticamente imposible. El desafío radica en que los métodos tradicionales suelen reducir el aprendizaje de vocabulario a la memorización de listas, lo cual provoca frustración, ansiedad y escasa retención (Shah et al., 2022; Siddiqua, 2016). Asimismo, Al-Seghayer (2015) advierte que muchos docentes continúan empleando estrategias tradicionales, dejando de lado métodos innovadores centrados en las necesidades del alumnado.

En el contexto de Cozumel, los resultados históricos del examen CAE de Cambridge evidencian que pocos estudiantes logran certificar el nivel C1. Entre las posibles causas se encuentra la carencia de vocabulario avanzado especialmente vocabulario británico debido a que el entorno sociocultural de la isla privilegia el inglés americano derivado del turismo.

Ante esta problemática, la tecnología emerge como una alternativa pedagógica relevante. Plataformas, redes sociales, aplicaciones móviles y recursos multimedia ofrecen nuevas posibilidades para practicar vocabulario de forma contextualizada, dinámica y motivadora. Dentro de estas opciones, TikTok se presenta como una herramienta con alto potencial debido a su formato breve, atractivo y adaptable a prácticas de microaprendizaje.

Por ello, en este capítulo se describe un proyecto de Investigación-Acción que incorpora la tecnología específicamente la plataforma TikTok para promover la práctica del vocabulario de nivel C1 entre estudiantes avanzados de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UQRo, campus Cozumel.

Teoría Social Constructivista y el uso de la tecnología en la educación
En el ámbito educativo, el uso de la tecnología ha cobrado un papel fundamental en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como señala Moreno (2015), muchos docentes están impulsando el salto de la clase tradicional hacia enfoques innovadores que aprovechan las ventajas de la tecnología para crear entornos de aprendizaje más efectivos y dinámicos. En otras palabras, el docente debe adoptar un rol innovador, integrando herramientas tecnológicas que favorezcan la construcción de conocimientos y mejoren la

experiencia educativa. Este cambio es evidente en la forma en que las nuevas tecnologías emergentes están impactando no solo la educación, sino también nuestra manera de socializar, trabajar y aprender, todo ello sustentado por diversas teorías pedagógicas.

Para este proyecto, se optó por la Teoría Social Constructivista, basada en los principios de la Teoría Sociocultural de Vigotsky (1978). Esta teoría señala la importancia de la colaboración y la interacción social en la construcción del conocimiento. Según Vigotsky, el aprendizaje es un proceso social en el que los estudiantes adquieren conocimientos a través de la interacción con otros, ya sean compañeros, docentes o expertos. En este sentido, el estudiante no solo aprende de manera individual, sino que lo hace en un contexto colaborativo, donde la construcción conjunta del conocimiento juega un papel central.

En línea con esta perspectiva, Gwyn y Herrington (2004) destacan que el aprendizaje móvil es un enfoque auténtico y centrado en el estudiante, el cual se alinea con los principios del constructivismo social. Este enfoque promueve la colaboración y la interacción entre los estudiantes, facilitando un aprendizaje más significativo y contextualizado. El uso de dispositivos móviles, por ejemplo, permite a los estudiantes acceder a información en tiempo real, colaborar con sus pares y participar en actividades que fomentan la construcción activa del conocimiento.

Desde otra perspectiva, Koole (2009) afirma que el aprendizaje móvil no solo facilita la colaboración entre estudiantes, sino que también proporciona un acceso más amplio a la información y una contextualización más profunda del aprendizaje. Para ello, Koole propone un modelo de aprendizaje móvil basado en tres aspectos clave:

1. El aspecto social: La interacción y colaboración entre los estudiantes.
2. El contexto del alumno: Las condiciones y necesidades específicas del estudiante.
3. La contextualización de los dispositivos portátiles: El uso adecuado de las herramientas tecnológicas para apoyar el aprendizaje en diferentes entornos.

Este modelo refuerza la idea de que el aprendizaje móvil, bajo un enfoque constructivista social, no solo es una herramienta tecnológica, sino un

medio para fomentar la construcción colaborativa del conocimiento en contextos diversos y dinámicos.

Metodología de Investigación Acción

La experiencia se llevó a cabo en el campus Cozumel de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, con un grupo de estudiantes inscritos al curso intensivo de preparación para el examen CAE, durante el verano 2024. La población estuvo conformada por 36 estudiantes, quienes cursaban un nivel avanzado de inglés. El tipo de muestreo fue intencional (Hernández-Sampieri, 2023), ya que se seleccionó a estudiantes con dominio lingüístico suficiente para participar en actividades que requerían autonomía en el uso de recursos tecnológicos y práctica intensiva de vocabulario.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el proceso de Investigación-Acción se organiza en ciclos iterativos que se caracterizan por su flexibilidad y por la posibilidad de transformar la práctica educativa a medida que se avanza en el análisis. Dichos ciclos incluyen:

1. Detección y diagnóstico del problema de investigación.
2. Elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio.
3. Implementación del plan y evaluación de resultados.
4. Realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

Bajo estos principios, se diseñó un plan de acción orientado al aprendizaje de vocabulario mediado por tecnología. La experiencia se desarrolló en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, Campus Cozumel, con el grupo intensivo de preparación para el examen CAE (Cambridge Advanced Exam) durante el verano de 2024. La población estuvo conformada por 36 estudiantes de nivel avanzado de inglés, inscritos en la Licenciatura en Lengua Inglesa.

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que se trabajó con el grupo asignado al docente-investigador durante el periodo señalado. Esta elección resultó adecuada para los fines de la Investigación-Acción, debido a

que posibilita trabajar directamente con la población que enfrenta la problemática educativa identificada.

Siguiendo el enfoque espiral de la Investigación-Acción, el proyecto se organizó en cuatro etapas secuenciales, desarrolladas a lo largo de siete semanas. Estas etapas se sintetizan en la Tabla 1, donde se presenta el plan de acción para favorecer el aprendizaje de vocabulario mediante el uso de tecnología.

Tabla 1. Plan de acción para el aprendizaje de vocabulario mediado por tecnología

Fase I. Plan de acción	Fase II. Acción
<ul style="list-style-type: none"> • Planificación (elaboración del plan acción) • Elegir el grupo de verano • Explicar las actividades • Elegir los videos • Verano 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar el plan de acción • Siete semanas • Aplicar las estrategias y actividades planificadas
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión • Análisis de la información • Categorizar • Evidencias • Interpretar • Consensuar 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Recoger información • Encuesta • Siete semanas • Entrevistas • Observaciones
Fase IV. Reflexión	Fase III. Observación

La tabla 1 describe la Fase I, correspondiente al plan de acción. A partir del diagnóstico inicial se identificó la necesidad de fortalecer las prácticas de aprendizaje de vocabulario mediante el uso de recursos tecnológicos. Con base en ello, se elaboró un plan dirigido a los estudiantes inscritos en el curso de preparación CAE durante el verano de 2024. Para este grupo se seleccionaron 30 videos de elaboración propia que abordaban contenido académico y cultural relacionado al nivel del curso. El aprendizaje de vocabulario es un elemento central en este nivel de competencia: por ello, se propuso una estrategia innovadora mediada por tecnología que pudiera aplicarse dentro y fuera del aula para optimizar las prácticas de estudio personal.

Asimismo, en la Fase II, denominada acción que consistió en la implementación del plan previamente diseñado. Durante siete semanas,

los estudiantes visualizaron videos de un minuto todos los días y generaron ejemplos de oraciones que incorporaron el nuevo vocabulario presentado. Esta actividad fue continua: cada día, los estudiantes debían revisar el video correspondiente y producir evidencia escrita del uso contextualizado del vocabulario.

En la Fase III, conocida como observación, se llevó a cabo la recolección sistemática de datos. Esta etapa incluyó entrevistas individuales, observaciones de clase y registro de desempeño que se recopilaron durante las siete semanas. El objetivo fue analizar las reacciones de los estudiantes, su progreso en el uso del vocabulario y la eficacia de la implementación tecnológica.

Finalmente, la Fase IV corresponde a la reflexión posterior a la intervención. En esta etapa se analizaron los resultados obtenidos y se realizó una evaluación crítica de los avances de los estudiantes. Esta reflexión permitió identificar logros, áreas de oportunidad y proponer ajustes que puedan mejorar futuras implementaciones del plan de acción. La reflexión se sustentó en los datos obtenidos y permitió generar conclusiones sobre la pertinencia pedagógica de la estrategia, así como propuestas para futuras acciones dentro del enfoque de Investigación-Acción.

Reflexión de las observaciones

Antes de iniciar con el diseño para la implementación se realizó un grupo de discusión y se les planteó la siguiente pregunta:

¿Cuál es la importancia del aprendizaje de vocabulario?

Con la finalidad de reflejar las opiniones fidedignas de los alumnos, no se corrigió ninguna palabra o frase emitida de igual manera se conserva las respuestas de manera anónima.

LLI-005: "Ha sido muy importante, ya que conforme hemos ido subiendo de nivel, el vocabulario también ha ido subiendo, ya no usamos las mismas palabras, en los certificados encontramos más complejas. Así como también la correcta pronunciación para poder expresarnos bien y dar el significado correcto"

Con respecto a la importancia del aprendizaje de vocabulario, los participantes destacaron que este aspecto ha sido fundamental, especialmente para mejorar su capacidad de comunicación y comprensión. Señalaron que, a medida que avanzan en su nivel de competencia, también aumenta la complejidad de las palabras y expresiones con las que se encuentran.

Esto ha llevado a una mayor conciencia de la necesidad de ampliar constantemente su repertorio léxico para poder expresarse de manera más precisa y entender mejor el contenido de textos y conversaciones. Los participantes reconocen que el desarrollo del vocabulario no solo facilita la fluidez en el idioma, sino que también les permite acceder a ideas y conceptos más complejos, lo cual es clave para su progreso en el aprendizaje.

LLI-003: "Al principio me enfocaba mucho en el vocabulario, investigarlo y memorizarlo. Cuando tuve el vocabulario suficiente para leer textos simples y/o cortos dejé de enfocarme en aprender palabras sueltas y me enfoqué a aprenderlas en un conjunto (oraciones, phrasal verbs). Aún lo considero bastante importante, pero ya no busco aprender palabra por palabra o enfocarme en algunas categorías, sino que trato de aprender el vocabulario que me encuentro en los textos que leo usualmente"

La práctica del vocabulario se ha vuelto una necesidad evidente para los participantes, quienes han observado que, aunque aprender palabras nuevas es importante. Es solo mediante la práctica continua y variada que logran retener y aplicar este conocimiento de manera efectiva. La práctica regular les permite no solo memorizar términos, sino también internalizar su uso en diferentes contextos, lo cual resulta esencial para alcanzar precisión y naturalidad en la comunicación.

LLI-004: "Al inicio de la carrera no le daba importancia a aprender vocabulario. Sin embargo, confirme fui avanzando en la carrera me percaté de lo importante que es ampliar el repertorio de vocabulario, principalmente por exámenes como el CAE, pero también porque en ocasiones, al momento de consumir contenido en inglés, es posible encontrarse con palabras o expresiones desconocidas"

A medida que aumentan la complejidad y especificidad del vocabulario, la exposición constante y la aplicación en situaciones reales ayudan a consolidar el aprendizaje, permitiendo que los participantes no solo recuerden el significado de las palabras, sino también sus matices y el contexto adecuado para su uso.

LLI-002: "El estudiar el vocabulario y la fonética me fue de gran importancia para una mejor comunicación con personas de habla inglesa en distintos ámbitos de mi vida como el turístico ya que me ayuda a comunicarme de mejores maneras con los otros huéspedes y entablar una mejor comunicación. Para mejorar mi calidad de vocabulario es mejor seguir practicando para aumentar mis capacidades"

Además, los participantes expresaron que la práctica de vocabulario es clave para fortalecer su confianza al hablar y escribir, ya que el uso activo de nuevas palabras en situaciones comunicativas contribuye a mejorar su competencia general. La práctica de vocabulario no solo implica recordar palabras aisladas, sino también integrarlas en estructuras y contextos que reflejan su propio estilo de comunicación y necesidades lingüísticas.

En este sentido, la práctica se convierte en un recurso invaluable para el desarrollo de una competencia lingüística avanzada y adaptable, indispensable para abordar temas cada vez más complejos y especializados en el proceso de aprendizaje del idioma. Es precisamente esta necesidad de práctica lo que hace imperativo buscar herramientas innovadoras que permitan mejorar la adquisición de vocabulario en contextos reales y atractivos para los estudiantes.

¿Cuáles son tus desafíos para aprender vocabulario a nivel avanzado en TikTok? Los alumnos reportan lo siguiente:

Con la finalidad de reflejar las opiniones fidedignas de los alumnos, no se corrigió ninguna palabra o frase emitida

LLI- Inter 2: Me falta la constancia. Me cuesta bastante encontrar un tiempo para dedicarme a aprender inglés a través de TikTok.

LLI- Inter 3: Falta de tiempo para el estudio, falta de motivación y de concentración.

LLI- Inter 4: *Creo, que sería el contexto ya que a veces me confunde las diversas formas en las que se usan las palabras y a veces se me olvidan.*

LLI- Inter 5: *El recordar el vocabulario a lo largo del tiempo, también el utilizar el vocabulario de una manera más práctica ya no solo en oraciones sino con escritos formales requeridos para acreditar el nivel de inglés C1.*

LLI- Inter 6: *El nuevo vocabulario se olvida rápidamente sino se sigue practicando.*

Por lo tanto, los datos reportados conllevan a la conclusión de que la mayoría de los alumnos aprendieron palabras nuevas a lo largo de la intervención, esto se atribuye en gran medida a la flexibilidad en el tiempo de estudio, la preferencia por usar este tipo de plataformas y los elementos visuales y auditivos que propician mayor interés en los temas.

En este contexto, Godwin-Jones (2018) destaca que las tecnologías móviles y las aplicaciones están transformando el aprendizaje hacia métodos más interactivos y contextuales. Esta tendencia, que incluye el uso de videos y otras herramientas digitales, está en aumento y hace que el aprendizaje de vocabulario sea más atractivo e interactivo. Estas tecnologías no solo permiten a los estudiantes acceder a contenidos en cualquier momento y lugar, sino que también integran elementos multimedia que enriquecen la experiencia de aprendizaje.

Comparte comentarios y sugerencias adicionales sobre cómo las plataformas digitales pueden ser de apoyo para el aprendizaje de vocabulario aprender vocabulario.

Conclusión

La investigación acción permitió comprender con mayor profundidad cómo el uso de herramientas tecnológicas impacta del desarrollo del vocabulario, al tiempo que ofreció una vía para sistematizar y hacer visibles prácticas docentes innovadoras. Al inicio se mencionó que los docentes comprometidos implementan actividades y que sus resultados se quedan en el aula, o no son expuestos o compartidos como evidencia de acciones o buenas prácticas innovadoras dentro del aula esta metodología invita a reflexionar esas prácticas y compartirlas de manera formal.

La presente experiencia permitió demostrar que la investigación-acción constituye una metodología sólida para analizar, documentar y mejorar prácticas educativas mediadas por tecnología. Su valor radica en que posibilita al docente investigar su propia práctica mediante un ciclo sistemático de planificación, acción, observación y reflexión, generando evidencia que contribuye tanto a la mejora continua del aula como a la producción de cocimiento educativo.

Por otra parte, los resultados obtenidos muestran que la implementación de recursos tecnológicos favoreció la práctica autónoma del vocabulario y fortaleció el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, el proceso reflexivo permitió identificar avances, necesidades y áreas de mejora que no habrían sido visibles sin el componente investigativo propio de la investigación acción.

Finalmente, La metodología de investigación-acción no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también impulsa la innovación educativa y la adaptación a los desafíos del mundo digital. Su aplicación en actividades mediadas por tecnología permite un aprendizaje más interactivo, personalizado y alineado con las necesidades del siglo XXI y de la Nueva Escuela Mexicana.

Referencias

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). SAGE Publications.

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Evans-Risco, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción: Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Ministerio de Educación del Perú.

Godwin-Jones, R. (2018). Mobile apps for *language learning*. *Language Learning & technology*, 22(2), 1-7.

Gwyn, M., & Herrington, J. (2004). *Authentic mobile learning in a socio-constructivist framework*. En J. Attewell & C. Savill-Smith (Eds.), *Learning with mobile devices: Research and development* (pp. 114-120). Learning and Skills Development Agency.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Koole, M. L. (2009). *A model for framing mobile learning*. En M. Ally (Ed.), *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*, 25-47. Athabasca University Press.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Moreno, A. I. (2015). *La gamificación para (auto) evaluar las competencias léxico-gramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de la enseñanza a distancia: un estudio de caso*. *Verbeia*, 75.

Moreno-Alcaraz (2024). *Investigación educativa con enfoque en la investigación-acción en las competencias pedagógicas*. *New Trends in Qualitative Research*. 20(4).

Peralta-Castro, F., & Mayoral-Valdivia, P. J. (2022). *La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas*. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1152>

Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

CAPÍTULO XVIII

Gamificación: estrategia de aprendizaje híbrido en el TecNM Campus Jesús Carranza

Ramón Ortíz Esteban
Alejandra Lilí Torres Jiménez
Gonzalo Guillermo Lucho Constantino

Resumen

Este documento contiene una estrategia gamificada (niveles, misiones, recompensas) de la asignatura de Entorno Macroeconómico, para mejorar la comprensión de conceptos macroeconómicos, aumentar la motivación y participación estudiantil, y fomentar un aprendizaje híbrido en la enseñanza-aprendizaje como reforzamiento a las clases presenciales, haciendo uso de dos herramientas tecnológicas, *Classcraft* y *Kahoot!* alineadas con los seis principios del Modelo 6D de Werbach y Hunter (2012). Se emplea una metodología con un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). Asimismo, el diseño implementado es longitudinal de grupo único haciendo uso del método de evaluación de la acción formativa de Kirkpatrick (1959). De los datos obtenidos en el estudio se evidenció que su implementación tuvo un impacto positivo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, al promover mejoras significativas en su rendimiento académico, participación y motivación.

Palabras clave: Gamificación, Enseñanza-Aprendizaje, Aprendizaje híbrido, Herramientas Tecnológicas

Abstract

This document contains a gamified strategy (levels, missions, rewards) for the course on Macroeconomic Environment, aimed at improving the understanding of macroeconomic concepts, increasing student motivation and participation, and promoting hybrid learning in the teaching-learning process as a reinforcement to in-person classes, using two technological tools, *Classcraft* and *Kahoot!*, aligned with the 6 principles of the 6D Model by Werbach and Hunter (2012). A methodology with a mixed approach (quantitative and qualitative) is used. Likewise, the

design implemented is a single-group longitudinal study, making use of Kirkpatrick's (1959) training evaluation method. From the data obtained in the study, it was evident that its implementation had a positive impact on students' learning processes, promoting significant improvements in their academic performance, participation, and motivation.

Keywords: Gamification, Teaching Learning, Hybrid learning, Technological Tools

1. Introducción

El proyecto educativo que se presenta a continuación implementó un diseño gamificado en la asignatura de Entorno Macroeconómico de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial del Tecnológico Nacional de México Campus Jesús Carranza. La propuesta de gamificación respondió a diversas problemáticas que se presentaron a lo largo de la formación académica en dicha institución en 2021, como respuesta a las nuevas demandas digitales de los futuros ingenieros.

Este enfoque gamificó tres de las seis unidades del módulo del curso, que se seleccionaron dado a su importancia como contenido central. El propósito fue concentrar la atención en los elementos claves de la materia mientras se aprovechan las tecnologías emergentes para enriquecer el tiempo cara a cara y la experiencia presencial. De esta manera, se espera que este enfoque sea una forma de hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más accesible mediante la integración de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) en una modalidad mixta que actuará como una herramienta modelable de apoyo. La ejecución de este proyecto se sostiene con el uso de dos importantes herramientas *Classcraft* y *Kahoot!* que permitieron mejorar el aprendizaje, las interacciones de los estudiantes y su motivación.

2. Desarrollo

2.1 Justificación

La implementación de esta estrategia de gamificación tiene una justificación pedagógica y metodológica, dado que, las demandas actuales de formación de ingenieros, se caracteriza por preparar

estudiantes altamente digitales, entornos tecnológicos cambiantes; así como, la necesidad de desarrollar competencias profesionales técnicas y transversales en los futuros ingenieros. Asimismo, se alinea al proyecto educativo nacional de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que fomenta la formación digital y el uso de tecnologías como parte de la educación del siglo XXI. Lo anterior, en concordancia con la disposición de la Ley General de Educación (LGE) reformada y vigente capítulo XI, artículo 84 que establece que las instituciones educativas harán uso de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC's), conocimiento y aprendizaje digital para fortalecer la calidad de la enseñanza-aprendizaje, como complemento educativo. La gamificación, entendida como el uso de elementos del juego en contextos no lúdicos, busca incrementar la motivación, el compromiso y la participación activa de los estudiantes (Deterding et al., 2011).

Actualmente, existe una brecha digital que dificulta la transferencia efectiva de estas tecnologías al ámbito educativo. Este desajuste refleja una necesidad urgente de replantear los modelos pedagógicos tradicionales, dada la transformación que la tecnología ha generado en diversos aspectos de la vida cotidiana y en el ámbito educativo.

Gee (2003) afirma que los principios del aprendizaje basado en juegos promueven la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo, competencias clave para el desempeño profesional en entornos tecnológicos.

En ese sentido, el presente proyecto propone una estrategia gamificada de la asignatura de Entorno Macroeconómico basado en dos herramientas tecnológicas Classcraft y Kahoot!, con el objetivo de mejorar la experiencia educativa del estudiante. Este enfoque busca promover el desarrollo personal y profesional del aprendiz, fomentando la competencia sana, el trabajo colaborativo, el aumento de la motivación, el fortalecimiento de competencias digitales y la generación de aprendizajes significativos.

2.2 Marco referencial

Díaz Santana, D., & Díaz Santana, D. D. (2018) exploran el impacto de la participación en un curso virtual con la plataforma Moodle que integra estrategias de gamificación sobre el proceso de aprendizaje de los

estudiantes, llegando a la conclusión que el uso adecuado de diversos elementos de la gamificación, tales como: los rankings, las insignias y los niveles de experiencia, contribuyen a un aprendizaje más efectivo y sostenido.

Asimismo, Villalustre y Del Moral (2020) muestran, a través de una presentación multimedia interactiva, evidencias sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a la actividad lúdico-formativa. Sus hallazgos revelaron que el 76% de los estudiantes reportaron un nivel alto de satisfacción en relación con la actividad realizada. Además, el 68% expresó una alta satisfacción con la utilidad percibida de la actividad propuesta para su futuro desarrollo profesional. Referente al proceso de gamificación implementado, más del 70% de los estudiantes indicó un alto nivel de satisfacción, destacando que consideraban dicho enfoque como un elemento motivador e innovador dentro del ámbito educativo.

Por otra parte, González (2014) argumenta que la educación tradicional atraviesa una crisis, y que la desmotivación constituye un desafío actual en las aulas. Según los resultados obtenidos de su propuesta de gamificación, las clases matutinas, donde la tasa de inasistencia promedio durante el curso es de 37% habitual en las clases tradicionales se redujo a un 14%. En las clases vespertinas, se observó una ligera mejora, con un 41% de inasistencia frente al 58% registrado en las sesiones sin gamificación.

Del mismo modo, Ramos (2018) presenta una aplicación web de gamificación llamada *Classcraft*, con el fin de evaluar la predisposición de un grupo de alumnos del idioma inglés en secundaria. Con base a sus hallazgos, llegó a la conclusión, que *Classcraft* ha demostrado que posee efectos positivos en la motivación, participación y clima de aula.

Finalmente, Jaber & Cols., (2016) indagan acerca de la percepción y aceptación de los estudiantes universitarios de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), con respecto a la aplicación de la herramienta de gamificación *Kahoot!* en la asignatura de Anatomía Veterinaria II, en el que llegaron a la conclusión de que este sistema de juego basado en preguntas y respuestas fomenta la satisfacción del estudiante y el compromiso con su proceso de aprendizaje.

2.3 Fundamentos teóricos

2.3.1 La Gamificación

De acuerdo con el Observatorio de Innovación Educativa (2016), cuando se hace referencia al término "Gamificación", se hace referencia a un vocablo bastante nuevo, su primer uso documentado se puede situar en el año 2008 (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011). Es un concepto de origen americano, "Gamification", que comenzó a emplearse en los negocios para referirse a la aplicación de elementos del juego con el fin de atrapar, motivar y persuadir a los usuarios para realizar determinadas acciones. Sin embargo, la idea de usar el lenguaje y los elementos del juego para persuadir a la audiencia, no son del todo nuevos, esta tendencia se potenció con el avance de las competencias digitales (Zichermann y Cunningham, 2011).

En este sentido, la Gamificación se puede entender como la aplicación de principios y elementos propios del juego en un ambiente de aprendizaje virtual o presencial, con el propósito de influir en la conducta, aumentar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes. (Observatorio de Innovación Educativa, 2016).

La Gamificación en la educación incorpora principios o elementos del juego, tales como: puntos o incentivos, la narrativa, la retroalimentación inmediata, el reconocimiento, la libertad de equivocarse, entre otros, para enriquecer la experiencia de aprendizaje del estudiante (Deterding et al., 2011; Kim, 2015).

En un estricto sentido, la Gamificación describe como el proceso de pensamiento de juego y sus mecanismos, atraen a los usuarios y los hace resolver problemas (Zichermann y Cunningham, 2011). En otras palabras, se modifica la conducta de los estudiantes, los motiva a la acción, promueve el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas (Kapp, 2012).

2.3.2 Classcraft

Teniendo en cuenta la idea de hacer lúdica el aula mediante un videojuego, se pensó en varias herramientas tecnológicas, como: Genially, Moodle,

Quizizz, Schoology, Classcraft y Kahoot!. *Classcraft* y *Kahoot!* fueron las elegidas como herramientas. *Classcraft* fue desarrollada en 2013 (www.classcraft.com) como una aplicación web que permite a docentes dirigir un juego de rol en el que sus alumnos representan diferentes personajes y que transforma la visión en la que estos (alumnos) viven la enseñanza. (Mora & Camacho, 2019).

De acuerdo con el creador de *Classcraft*, Shawn Young (2013), son tres los fundamentos de esta aplicación web, como método de aprendizaje:

- Incrementa considerablemente la motivación del alumno usando riesgos reales y recompensas.
- Enseña valores sobre la colaboración al agrupar a los estudiantes en equipos y a que su éxito no dependa tan sólo de sí mismos.
- Hace del aprendizaje algo divertido y mejora el comportamiento de la clase al gamificarla.

En resumen, *Classcraft* es un Sistema de Gestión de Compromiso (EMS, por sus siglas en inglés) que ofrece a los educadores un potente conjunto de herramientas al mismo tiempo que conecta la intervención con la vida real a través de los datos de participación, de los contenidos, plataformas y sistemas existentes. Esto tiene un profundo impacto en el crecimiento personal y profesional del alumno (classcraft.com, 2021).

2.3.3 Kahoot!

De acuerdo con Ramírez (2018), *Kahoot!* es un servicio web de educación social gamificado; es decir, que se comporta como un juego, recompensando a quienes progresan en las respuestas con una mayor puntuación que les catapulta a lo más alto del ranking.

Kahoot! fue fundada en 2012 por Morten Versvik, Johan Brand y Jamie Brooker. *Kahoot!* se lanzó en marzo de 2013 en versión beta privada en el sitio SXSWedu. En septiembre de 2013, la versión beta se abrió al público (kahoot.com, 2021).

La herramienta más usada de *Kahoot* es la función diseñada para crear test, que es un tablero de juego ("un Kahoot", como se le llama) en la que los alumnos compiten entre sí, de manera virtual o presencial, pero

además tiene otras posibilidades para trabajar, como la discusión en clase u obtener información valiosa sobre las preferencias lúdicas de los usuarios.

El profesor es quien elabora los test en el sitio <https://kahoot.com>, y los alumnos acceden a ellos mediante un dispositivo móvil o también usando el pc o laptop, para jugar es necesario que los alumnos introduzcan previamente un código que les facilitará el profesor, el cual introducen en el sitio <https://kahoot.it>

La razón por la que *Kahoot!* es tan atractivo para los alumnos es porque los test se realizan al mismo tiempo por todos los participantes, creando una competencia en el que gana el más asertivo y rápido al momento de responder, viéndose reflejados en una clasificación (ranking) que siempre motiva a los participantes y que envuelve la actividad en un contexto lúdico y competitivo.

En resumen, se trata de una herramienta dinámica que mejora la participación del alumnado en clase y que proporciona informes de evaluación de manera casi inmediata, ayudando a los docentes a tener una visión rápida y realista de por dónde encauzar a su grupo.

2.3.4 Conectivismo

El Conectivismo, de acuerdo con Siemens (2005), es una teoría del aprendizaje para la era digital, que toma como base el análisis de las limitaciones del Conductismo, el Cognitivismo y el Constructivismo, para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos.

En ese sentido, el rol del docente para Siemens es orientar a los estudiantes a elegir fuentes confiables de información y a su vez elegir la información más fidedigna; es decir, desarrollar en ellos la habilidad para diferenciar entre la información que es pertinente de la que es trivial.

Asimismo, el Conectivismo coloca al estudiante como el centro de su propia formación, al conferirle autonomía para adquirir la habilidad para seleccionar entre tantas formas y medios de información y de comunicación, para la construcción de conocimientos significativos.

La aplicación de esta teoría como modelo pedagógico, refuerza especialmente el desarrollo de todas las competencias digitales de los alumnos, y, por lo tanto, a familiarizarse con el uso de las herramientas digitales en el entorno educativo como mecanismos para configurar su talento y, por lo tanto, la construcción del aprendizaje significativo.

Es necesario reflexionar al interior de las escuelas y darse cuenta de que la educación no es un conflicto de desencuentros generacionales, sino un área de oportunidad de acceso a la información y fuentes documentales de conocimientos, comunicación, colaboración y aprendizaje que aportan las redes de Internet.

La incorporación de las tecnologías en la educación, con o sin visión conectivista, tiene como tarea resolver los grandes obstáculos, entre la escasa formación tecnológica y las prácticas educativas tradicionales tanto de profesores y estudiantes, como de administraciones.

El Conectivismo es una alternativa que bien vale la pena explorar dentro de las aulas de clase, equilibradamente, sin violentar la educación formal y sin alterar la fundamentación metodológica que cada uno de los docentes tiene (libertad de cátedra).

2.3.5 Modelo 6D

El modelo 6D es una metodología creada por Kevin Werbach y Dan Hunter en el 2012, que se basa en una lista de comprobación que sirve de apoyo al proceso de gamificación. Se llama 6D porque consta de 6 pasos y cada uno comienza con D:

1. Define los objetivos

Consiste en establecer las metas que se quieren cumplir con el sistema gamificado, los comportamientos que se quieren, la interacción, intercambio, etc.

2. Distingue las conductas claves

Se deben definir los resultados específicos; la determinación de los indicadores de éxito para el logro de los objetivos de la gamificación;

configurar los análisis y medir el éxito.

3. Describe a los jugadores

Existen dos modelos usados para definir a los jugadores, el modelo tipo de jugador MMOG⁷ de Bartle (1992) utilizado mucho en modelos gamificados, que define cuatro tipos de jugadores; Killers (Asesinos), Achievers (Recolectores), Socializers (Sociales) y Explorers (Exploradores). También existe el modelo Hexad de Marczewski (2014) de jugadores y tipos de usuarios que fue diseñado para sistemas gamificados. En este se definen seis tipos de jugadores donde los cuatro tipos básicos son Triunfadores, Sociales, Filántropos y Espíritu Libre, y los otros dos tipos son los Players y Perturbadores.

4. Desarrollar los ciclos de actividad

Crear *loops* (bucles), a corto y a largo plazo, para que los usuarios actúen de manera continuada con el sistema gamificado. Hay dos tipos de *loops*, los "*engagement*" (enganche) *loops* y los *loops* progresivos. La correcta articulación de estos ciclos busca sostener el interés, evitar la monotonía y fomentar la repetición voluntaria de las conductas deseadas.

5. Diviértete

Uno de los puntos más importantes de la gamificación es no perder de vista la diversión. La gamificación tiene que ser divertida y atractiva o si no, no se mantendrá en enganche el usuario.

6. Determina las herramientas

Las herramientas deben prestarse a lo que permita desarrollar una gran experiencia de juego. Esto se refiere a la selección de los componentes de juego, la mecánica y la dinámica y la construcción del sistema gamificado, usando la base creada en los primeros cinco pasos.

⁷Es el acrónimo de MMOG en el idioma Inglés, Massively Multiplayer Online Game, que traducido al español significa, Juego en Línea Multijugador Masivo.

2.3.6 Método de evaluación de Kirkpatrick

La evaluación de la formación tiene un enfoque hacia la mejora continua y se centra en la obtención de información, tanto cualitativa como cuantitativa de los aspectos relacionados con dicha formación. El modelo de evaluación de la formación de Kirkpatrick (1959), tiene como finalidad, determinar la calidad del proceso formativo implementado.

La base teórica del modelo clásico de Donald Kirkpatrick consta de cuatro niveles, para la evaluación de la formación D. L. Kirkpatrick, (1959), como se aprecia en la figura [1]:

Nivel 1. Reacción

Se mide cómo responden los participantes ante la acción formativa. Es una medida de satisfacción del cliente (alumno) con la acción formativa globalmente, y con todos y cada uno de los aspectos más sobresalientes (materiales, ambientes virtuales de aprendizaje, metodología pedagógica, organización, docente...).

Nivel 2. Aprendizaje

Grado en que los participantes cambian actitudes, adquieren o amplían conocimientos, habilidades o destrezas (competencias), como consecuencia de asistir a la acción formativa.

Nivel 3. Comportamiento

Grado en el que se ha producido un cambio en la conducta del participante, como consecuencia de su participación a una acción formativa. Se trata de medir los efectos de la eficacia de la capacitación del programa de aprendizaje en la organización.

Nivel 4. Resultados

Comprenden los resultados finales en la organización, obtenidos como consecuencia de la asistencia de los participantes a un curso de formación.

Una vez finalizada la acción formativa, propiamente hablando, se realizará:

- La Evaluación de Satisfacción o valoración de la acción formativa propiamente dicha.
- La Evaluación de Aprendizaje o comprobación de los conocimientos de los participantes en procesos formativos.
- La Evaluación de Transferencia o valoración de la utilidad de la acción formativa en el desempeño ordinario de las ocupaciones de los participantes.

Además, se realizará la Evaluación de Impacto, cuyo objetivo es determinar el efecto que cada acción o proyecto formativo tiene, sobre la práctica y desarrollo profesional del aprendiente.

3. Metodología

Enfoque y Justificación Metodológica

La presente investigación tiene un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo).

La naturaleza del objeto de estudio, que involucra la eficacia de una intervención tecnológica (gamificación) en el aprendizaje y la motivación, requiere medir el impacto en variables objetivas (rendimiento académico) y subjetivas (percepción, motivación). La parte cuantitativa medirá el "qué" (los resultados), mientras que la parte cualitativa explorará el "por qué" (las experiencias y percepciones).

Diseño de la Investigación

El diseño implementado es longitudinal de grupo único con pre-test y post-test.

Este diseño es apropiado debido a la dificultad de asignar aleatoriamente a los estudiantes en un entorno educativo real (limitación de grupos de clase ya establecidos). Se aplica una medición inicial (pre-test) para establecer el nivel de conocimiento base, se introduce la variable independiente (la intervención gamificada) en la asignatura de Entorno Macroeconómico, y se aplica una medición final (post-test) para evaluar el cambio en la variable dependiente (el rendimiento académico). Paralelamente, se recogen datos cualitativos sobre motivación y percepción de la experiencia.

Muestra y Contexto

Población: Estudiantes de Ingeniería en Gestión Empresarial del semestre IV del Tecnológico Nacional de México Campus Jesús Carranza.

Muestra: Se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia compuesta por un grupo de 11 estudiantes matriculados en la asignatura de Entorno Macroeconómico durante el periodo académico febrero-junio 2021. Esta elección se justifica por la facilidad de acceso y la viabilidad logística dentro de la institución.

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizarán cuatro instrumentos principales para la recolección de datos, cubriendo las dimensiones cognitiva y afectiva, como se muestra en la tabla [1]:

Tabla 1. Instrumentos de recolección de datos.

Dimensión	Instrumento	Tipo de Datos	Objetivo
Cognitiva (Rendimiento)	Evaluación del Aprendizaje: Examen de Conocimientos, Pre-test y Post-test.	Cuantitativo	Medir el incremento de conocimiento de los conceptos de la asignatura Entorno Macroeconómico tras la intervención gamificada.
Afectiva (Motivación)	Evaluación de Satisfacción	Cuantitativo	Evaluar el nivel de motivación de los estudiantes antes y después de la implementación de la gamificación.
Percepción (Experiencia)	Evaluación de Transferencia y Evaluación de Impacto	Cualitativo	Recoger la percepción de los estudiantes sobre la usabilidad de las herramientas (Classcraft, Kahoot) y la efectividad de la metodología gamificada.

Fuente: Elaboración propia.

Procedimientos de la investigación

El proceso se dividió en cuatro fases secuenciales:

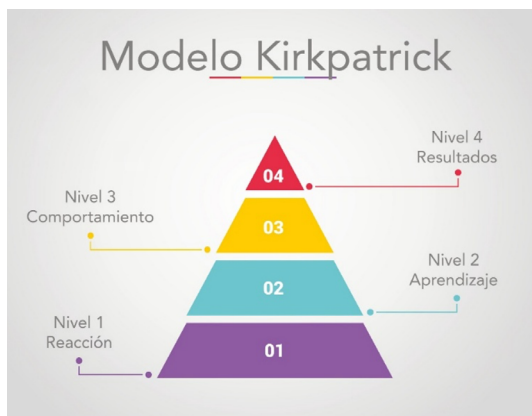
1. Fase de Planificación y Diseño:

- Selección de Contenido: Desglose del temario de Entorno Macroeconómico. GEF-0906. (3-2-5) 5 créditos académicos SATCA , en unidades alineadas con los 6 principios del Modelo 6D de Werbach y Hunter (2012).
 - Diseño de la Intervención: Creación de la estructura gamificada (niveles, misiones, recompensas) utilizando las herramientas Classcraft y Kahoot!.
2. Fase Pre-Intervención (Pre-test):
- Aplicación del Examen de Conocimientos y el Pre-test.

3. Fase de Intervención:

- Capacitación alumnado: Formación a los alumnos en el uso de las herramientas y la dinámica de gamificación en la semana 1.
- Implementación de la experiencia educativa gamificada en el aula durante 16 semanas, de febrero a junio 2021.
- Monitoreo Continuo: Seguimiento del progreso y ajuste de las actividades, basándose en la documentación del proceso según el modelo de Kirkpatrick (1959) (Nivel 1: Reacción).

Figura 1: Modelo de evaluación de la acción formativa de Kirkpatrick.



Fuente: (Kirkpatrick, 1959).

4. Fase Post-Intervención (Post-test y Evaluación Cualitativa):

- Aplicación del Examen de Conocimientos y Post-test, para la medición de los resultados (Niveles 2 y 3 de Kirkpatrick).
- Evaluación de Satisfacción para la recolección de datos cualitativos sobre la experiencia (Nivel 1 de Kirkpatrick).
- Evaluación de impacto y Evaluación de Transferencia de la acción formativa (Nivel 4: Resultados de Kirkpatrick.)

Análisis de Datos

Análisis Cuantitativo: Se empleó estadística descriptiva (medias, desviaciones estándar) para caracterizar a la muestra.

- Para la comparación de los resultados pre-test y post-test (rendimiento y motivación), se utilizó la prueba T de Student para muestras relacionadas (o su equivalente no paramétrico, el Test de Wilcoxon), a fin de determinar la significancia estadística de los cambios observados.
- Se calculó el tamaño del efecto (d de Cohen) para cuantificar la magnitud del impacto de la gamificación.

Análisis Cualitativo: Los datos de la Evaluación de Satisfacción se agruparon en cuatro dimensiones: expectativas, organización y estructura, metodología y aplicabilidad.

4. Resultados

La técnica de gamificación se presenta como un enfoque pedagógico innovador y accesible para los estudiantes, destacándose por su capacidad de alinearse con los intereses y valores de los alumnos, así como por su adaptabilidad a las condiciones técnicas y sociales del contexto educativo del TecNM Campus Jesús Carranza.

La Tabla [2] resume los estadísticos descriptivos correspondientes a la Evaluación de Satisfacción.

Evaluación de Satisfacción

1. **Dimensión con mayor impacto:** La variable **Metodología** obtuvo la puntuación más alta ($M = 8.819$; $SD = 0.692$). Este dato es fundamental para la investigación, ya que sugiere que el diseño instruccional basado en el modelo 6D y el uso de herramientas como *Classcraft* y *Kahoot!* fueron percibidos como los elementos más valiosos de la experiencia. La alta valoración en esta categoría valida la efectividad de la gamificación como estrategia de enseñanza-aprendizaje en temas complejos de la asignatura de Entorno Macroeconómico.

2. **Consenso en la Aplicabilidad:** Es notable que la variable **Aplicabilidad** presente la desviación estándar más baja del conjunto ($SD = 0.455$). En términos estadísticos, esto indica un alto nivel de consenso u homogeneidad en las respuestas de los estudiantes. Los participantes coinciden de manera casi unánime en que los conocimientos adquiridos a través de la dinámica gamificada tienen una utilidad práctica directa, lo cual refuerza el aprendizaje significativo.

3. **Organización y Estructura:** La **Organización** obtuvo la segunda media más alta ($M = 8.787$), lo que demuestra que la división del contenido en niveles, misiones y retos fue clara y facilitó el seguimiento del curso, a pesar de la complejidad inherente a los modelos económicos.

4. **Expectativas:** Aunque la variable **Expectativas** presenta la media relativamente más baja ($M = 8.575$), sigue situándose en un rango de excelencia. Esta puntuación sugiere que, si bien los estudiantes iniciaron el curso con altas demandas, la intervención logró satisfacerlas satisfactoriamente.

Conclusión General de la Dimensión

La **Valoración Global** de la experiencia se sitúa en 8.704 con una variabilidad moderada ($SD = 0.609$). Estos datos permiten afirmar que la integración de elementos de juego y herramientas tecnológicas no solo es aceptada por el alumnado, sino que se percibe como un factor determinante para la mejora del entorno educativo en la educación superior. La consistencia entre las medias (todas por encima de 8.5) indica una percepción equilibrada y positiva de todos los componentes de la intervención.

Tabla 2. Evaluación de satisfacción

Variable	Media	Desviación estándar
Expectativas	8.575	0.598
Organización	8.787	0.692
Metodología	8.819	0.692
Aplicabilidad	8.636	0.455
Valoración global	8.704	0.609

Fuente: Elaboración propia.

Evaluación del Aprendizaje

En la Tabla [3] y [4], se muestran los resultados de la evaluación del aprendizaje, PRE-TEST y POS-TEST, y el de conocimientos, respectivamente.

Tabla 3. Evaluación del aprendizaje.

Variable	Pre-test		Post-test	
	Media	Desviación estándar	Desviación estándar	Desviación estándar
Conocimientos básicos	8.55	0.69	9.18	0.90
Conocimientos avanzados	8.36	0.67	8.91	0.90
Conocimientos sobre plataformas digitales	8.18	0.60	8.91	0.90
Conocimientos sobre aprendizaje híbrido	7.18	0.60	8.91	0.90
Conocimientos sobre Classcraft y Kahoot!	6.18	0.60	8.91	0.90
Preparación para la asignatura Entorno Macroeconómico	8.18	0.60	8.91	0.90
Preparación para el curso	8.18	0.60	8.91	0.90
Preparación para culminar el curso	7.27	0.90	8.91	0.90
Valoración global	7.76	0.66	8.96	0.90

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión de mayor impacto tanto del PRE-TEST como del POST-TEST es la de **Conocimientos básicos**, ($M = 7.76$, $SD = 0.66$; $M = 8.96$; $SD = 0.90$). Aunque, en la valoración global e individual, tanto la media como la desviación estándar, todos los indicadores del POST-TEST, están por encima del PRE-TEST, lo que da cuenta de la modificación de los conocimientos previos y de los indicadores evaluados, con lo que se puede afirmar que el resultado ha sido favorable.

Tabla 4. *Conocimientos*.

Variable	Media	Desviación estándar
Unidad 1 GAM ⁹	91.14	5.74
Unidad 2 GAM	89.09	9.70
Unidad 3 GAM	93.91	9.33
Unidad 4	90.91	8.89
Unidad 5	90.91	6.64
Unidad 6	93.91	5.84
Valoración general	91.64	7.69

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación de conocimientos se hizo con el grupo único, de 11 estudiantes, el resultado promedio por unidades obtuvo una valoración general de 91.64, mientras que la $SD = 7.69$, nos muestra una intervención satisfactoria.

⁹ GAM, abreviatura de gamificada. Las primeras tres unidades son las que se gamificaron.

Evaluación de transferencia y evaluación de impacto

En la tabla [5] podemos observar los resultados de la evaluación de transferencia y de la evaluación de impacto de la estrategia gamificada.

Tabla 5. *Evaluación de transferencia y evaluación de impacto.*

Variable	Evaluación de transferencia (Alumno)		Evaluación de impacto (Jefatura de carrera)	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Aplicación en la asignatura	8.5	0.71	8.27	0.90
Desarrollo profesional	8.5	0.71	8.27	0.90
Valoración global	8.5	0.71	8.27	0.90

Fuente: Elaboración propia.

La valoración de la estrategia gamificada es más alta en el alumno ($M = 8.5$; $SD = 0.71$), mientras que la autoridad académica le otorga un valor ligeramente inferior ($M = 8.27$; $SD = 0.90$).

Prueba T de student

Asimismo, para garantizar la rigurosidad estadística, se reportan los valores de la Prueba T de Student para mayor robustez, observe la tabla [6].

Tabla 6. *Tabla comparativa de resultados: Pre-test vs Post-test.*

Variable	Momento	Media (M)	Desv. Est. (SD)	Prueba Estadística	Valor p	Tamaño del Efecto (de Cohen)
Rendimiento	Pre-test	7.69	0.59	Wilcoxon: $Z=-2.97$	0.001*	1.97 (Muy Grande)
(Conocimientos)	Post-test	8.96	0.79	T-Student: $t(10)=-6.53$	<0.001	
Motivación	Pre-test	7.88	0.7	Wilcoxon: $Z=-2.85$	0.004*	1.25 (Grande)
(Preparación)	Post-test	8.91	0.83	T-Student: $t(10)=-4.15$	0.002	

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e Interpretación de Resultados

1. Rendimiento Académico (Dimensión Cognitiva): Se observa un incremento significativo en el rendimiento de los estudiantes tras la intervención gamificada. La media aumentó de **7.69** a **8.96**, lo que representa una **mejora del 16.5** en el nivel de conocimientos.

- **Significancia:** El valor $p = 0.001$ (Wilcoxon) confirma que este aumento no es producto del azar.
- **Impacto:** El tamaño del efecto de Cohen ($d = 1.97$) es excepcionalmente alto, lo que sugiere que la metodología (Classcraft y Kahoot!) tuvo un impacto transformador en la adquisición de conceptos macroeconómicos.

2. Motivación y Preparación (Dimensión Afectiva): La percepción de preparación y disposición hacia la asignatura también mostró una evolución positiva, pasando de una media de **7.88** a **8.91** (un incremento del **13.1%**).

- **Significancia:** El resultado del test de Wilcoxon ($p = 0.004$) valida la hipótesis de que la gamificación fomenta un entorno de aprendizaje más estimulante.
- **Impacto:** Con un $d = 1.25$, el efecto se clasifica como “grande”, indicando que la estructura de retos y recompensas fortaleció la confianza y el compromiso del estudiante con el curso.

5. Conclusiones

A partir de la experiencia educativa mostrada, se puede afirmar que la gamificación constituye una técnica atractiva y efectiva en la actualidad para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales. Esta metodología ofrece un beneficio doble, ya que no solo favorece la atención y el compromiso del estudiante, sino que también contribuye a reducir la carga de trabajo del docente, optimizando así los recursos y el tiempo dedicados a la enseñanza.

Los resultados demuestran de manera concluyente que la implementación de los modelos **6D de Werbach** y la evaluación de **Kirkpatrick** no solo mejoraron las calificaciones teóricas, sino que también elevaron

significativamente el estado motivacional del alumnado. La consistencia entre ambos indicadores sugiere que la gamificación actúa como un catalizador que vincula el éxito académico con una experiencia de aprendizaje positiva y enriquecedora.

Referencias

Borrás-Gené, O. (2015). Fundamentos de la gamificación (v. 1.1). Recuperado el 2 de junio de 2022 de http://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf

Classcraft. (2021, 2 de junio). Classcraft. Recuperado de <https://www.classcraft.com/es-es/>

Contreras, R., & Eguia, J. (Eds.). (2016). Gamificación en aulas universitarias. Recuperado el 23 de junio de 2022 de <https://incom.uab.cat/projectes-editorials/ebooks-incom-uab/gamificacion-en-aulas-universitarias-2016/>

Contreras, R., & Eguia, J. (Eds.). (2017). Gamificación en contextos educativos. Recuperado el 23 de junio de 2022 de <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/188188/ebook15.pdf>

Díaz, D., & Díaz, D. D. (2022). Encuentros virtuales. Recuperado el 13 de junio de 2022 de <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/bahia2018/8GaQVXOGGc7sh08rOp7Ld1p9s0v2su47P66JIBZv.pdf>

González, C. (2014). Estrategias de gamificación aplicadas a la educación y la salud. Recuperado el 13 de junio de 2022 de <https://www.researchgate.net/publication/263424740>

Jaber, J., et al. (2016). Ponencia presentada en jornadas académicas (17–18 de noviembre). Recuperado el 17 de junio de 2022 de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/20472/1/0730076_00000_0032.pdf

Kahoot!. (2022, 4 de junio). Company. Recuperado de <https://kahoot.com/company/>

Kirkpatrick, D. L. (1959). Modelo de evaluación de la acción formativa de Kirkpatrick.

Kirkpatrick, D. L. (1994). Evaluating training programs: The four levels. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Modelo de evaluación de Kirkpatrick [Figura]. (2025). Recuperado el 16 de diciembre de 2025 de <https://blog.qservus.com/wp-content/uploads/2023/01/modelo-01-scaled.jpg>

Observatorio de Innovación Educativa. (2016). Gamificación: Un camino para la innovación educativa. Recuperado el 9 de febrero de 2022 de <https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion>

Ramírez, I. (2018, 7 de septiembre). Kahoot: Qué es, para qué sirve y cómo funciona. Recuperado el 9 de febrero de 2022 de <https://www.xataka.com/basics/kahoot-que-es-para-que-sirve-y-como-funciona>

Ramos, C. (2018). Gamificación en el aula de secundaria: Sondeo de la predisposición del alumnado hacia el uso de Classcraft. Recuperado el 17 de junio de 2022 de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11577/>

Romero Mora Márquez, M., & Camacho Torralbo, J. (2012). Classcraft: Inglés y juego de roles en el aula de educación primaria. Recuperado el 2 de junio de 2022 de <https://www.academia.edu/38695113>

Schmitz, K. (2016, 17 de noviembre). Classcraft: Una herramienta dinámica para el manejo de la clase. Recuperado el 4 de junio de 2022 de <https://ideasparalaclass.com/2016/11/17/classcraft-una-herramienta-dinamica-para-el-manejo-de-la-clase/>

Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa (6.ª ed.). México: Pearson Educación. Recuperado el 24 de junio de 2022 de <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.

Villalustre, L. & Del Moral, M. (2020). Gamificación: La experiencia educativa en la Universidad de Barcelona. *Revista de Educación y Derecho*, 5(1). Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/11591/pdf>

CAPÍTULO XIX

Las redes sociales como estrategia innovadora en la práctica docente

María de los Ángeles Peña Hernández

Martha Elba Ruiz Libreros

Arturo Caraza Orozco

Resumen

La tecnología se ha convertido en una pieza clave y necesaria dentro de la sociedad moderna, ha llegado a la mayoría de los espacios de enseñanza-aprendizaje por que los alumnos las llevan impregnadas a la hora de entrar a una clase. Actualmente, se observa que los estudiantes poseen diferentes habilidades tecnológicas a los de décadas pasadas, lo que lleva afirmar que en muchas ocasiones el estudiante es protagonista y principal encargado de su aprendizaje, sin embargo, no se debe dejar a un lado al docente. En estos momentos, el profesor necesita de estrategias didácticas innovadoras para actualizar su práctica docente y poder guiar al estudiante de forma correcta, apropiada y lo más importante de forma segura ante el internet y sus derivados. Es por ello, que el presente ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre el uso didáctico que se le puede dar a las redes sociales en la práctica docente, con la intención de ampliar las formas de enseñar e implementar nuevas e innovadoras estrategias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante mencionar que en ocasiones los docentes presentan dificultades en el aula para integrar a la tecnología, específicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se considera oportuno meditar como algunas aplicaciones pueden ser recursos motivadores para que los profesores refuercen las actividades académicas.

Palabras clave: Redes sociales, práctica docente, aprendizaje, enseñanza, TIC

Abstract

Technology has become a key and necessary element of modern society. It has reached most teaching and learning environments because students are already familiar with it when they enter the classroom. Currently, it is observed that students have different technological skills than those of past decades, which leads to the affirmation that, in many cases, the student is the protagonist and primarily responsible for their learning. However, the teacher should not be left aside. Currently, teachers need innovative teaching strategies to update their teaching practice and be able to guide students correctly, appropriately, and, most importantly, safely regarding the internet and its derivatives. Therefore, this essay aims to reflect on the didactic use that can be given to social networks in teaching practice, with the intention of expanding the ways of teaching and implementing new and innovative strategies within the teaching and learning process. It's important to mention that teachers sometimes struggle to integrate technology into the classroom, specifically in the teaching-learning process. Therefore, it's worth considering how some apps can be motivating resources for teachers to reinforce academic activities.

Keywords: Social networks, teaching practice, learning, teaching, TIC.

Introducción

La tecnología se ha convertido en una pieza clave y necesaria dentro de la sociedad moderna, ha llegado a la mayoría de los espacios de enseñanza-aprendizaje por que los alumnos las llevan impregnadas a la hora de entrar a una clase.

Actualmente, se habla de que los estudiantes son muy diferentes a los que se encontraban en el pasado, es claro que el protagonista es el alumno y es el principal encargado de su aprendizaje, sin embargo, no se debe dejar a un lado al docente. En estos momentos, el profesor necesita de estrategias didácticas innovadoras para actualizar su práctica docente y poder guiar al estudiante de forma correcta, apropiada y lo más importante de forma segura ante el internet y sus derivados.

Es por ello, que el presente texto tiene como objetivo reflexionar sobre

el uso didáctico que se le puede dar a las redes sociales en la práctica docente, con la intención de ampliar las formas de enseñar e implementar nuevas estrategias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello se parte del supuesto de que los docentes que se encuentran en las aulas presentan dificultades para integrar a la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se considera oportuno meditar como los ambientes de Facebook, Instagram, Tik Tok, YouTube, entre otros, pueden ser recursos motivadores para que los profesores puedan reforzar las actividades académicas.

Las redes sociales, son estructuras accesibles para la mayoría de los estudiantes porque en la actualidad existe un porcentaje alto que cuenta con un celular inteligente por lo que se puede acceder a ellas con mayor facilidad. Por lo general, los estudiantes hacen uso de las redes sociales, en consecuencia, los docentes pueden utilizar este medio para introducir contenidos educativos, reforzar actividades y hasta interactuar con ellos.

De igual manera, esta reflexión parte de las necesidades de los docentes debido a que, en la actualidad, se cuestionan el cómo orientar a los alumnos, esto por los cambios que han surgido en la educación, dado que los niños y jóvenes se encuentran más relacionados con las tecnologías, dándoles un uso formal o informal; es decir, muchos las utilizan para jugar, comunicarse, conocer personas, mientras que otros para buscar información y realizar actividades académicas; aunado a esto, se ha considerado que la educación puede ser parte importante para el uso correcto de las tecnologías, pero es importante que inicie desde los docentes para que ellos sean capaces de aplicarlas a través de su práctica docente.

El impacto de las TIC en el proceso de educativo

Con el desencadenamiento de la información, la ciencia y la comunicación en la sociedad, la población se encontró con la necesidad de modificar sus hábitos, por ejemplo: acceder a la información por medio de internet, interactuar por medio de las redes sociales o aplicaciones web con amigos o familiares lejanos, trabajar desde un dispositivo electrónico, entre otros.

Lo anterior hizo que las herramientas tecnológicas se integraran a las actividades cotidianas. Por consiguiente, al introducirlas a la vida diaria se insertaron también a los diversos ámbitos donde se desarrolla el ser humano; uno de ellos, es el ámbito laboral, donde las tecnologías facilitan las actividades del personal de una empresa, una institución y hasta un negocio, permiten realizar reuniones entre compañeros de trabajo, diseñar y difundir información, realizar publicidad, entre otras actividades. Otro ámbito más es el económico, donde se han beneficiado las empresas, el personal que labora y a la sociedad, porque favorece el crecimiento financiero, aumenta la productividad por las diversas máquinas y las capacidades que tiene el personal, genera más empleo y fomenta las competencias profesionales.

Ahora bien, a los sucesos anteriores se le suma el desarrollo masivo de la digitalización que acompaña a las tres generaciones modernas¹⁰ (Y, Z o postmillennials, y ALFA), dado que estas se caracterizan por estar en entornos tecnológicos y trabajar con tecnología. Además, el pasado acontecimiento de la pandemia de coronavirus de 2019 (COVID-19) ya que fue otro factor para que la sociedad se apoyara más de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), debido a los grandes retos que se presentaron, de los cuales podemos mencionar los siguientes: el cierre físico de las escuelas, su migración hacia la virtualidad y el trabajo remoto. Estos sucesos, dieron paso a que la sociedad se diera cuenta de la importancia que tienen las TIC en las actividades personales, laborales, de educación, entre otros ámbitos.

Por lo tanto, el desarrollo que han tenido las TIC desde hace años y ahora con la pasada pandemia de COVID-19, se han posicionado como un recurso oportuno para gestionar las actividades (comprar en línea con entregas a domicilio, trabajar desde casa, tomar clases a distancia, etc.) de las personas en el siglo XXI.

¹⁰ Sánchez Linares Edgar menciona que las generaciones "Y" corresponde al segundo tercio de la década de los ochenta y primer tercio de la década de los noventa, corresponde a la transición entre un mundo analógico pre-digital y mundo digital; la generación "Z" corresponde a los años 1994 al 2010 mejor conocida como la primera generación nativa digital y la generación "ALFA" parte del 2010 en adelante, y reflejan el impacto de las tecnologías (Se encuentra la digitalización). (Sánchez, 2021)

En la vida diaria de la sociedad, se tuvo que adaptar implícitamente también en el ámbito educativo, en consecuencia, las organizaciones internacionales especializadas en la educación como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), El Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y las organizaciones nacionales como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Secretaría de Educación Pública (SEP), etcétera; generaron cambios en las escuelas, implementaron nuevos programas educativos en el currículo y el perfil escolar se empezó a apoyar en las TIC por medio de estrategias innovadoras con ayuda de las herramientas tecnológicas.

Las redes sociales en la práctica docente

La educación ha tratado de apoyarse de las tecnologías, ahora con la integración de las TIC con mayor dominio, se busca influir en la calidad educativa de las necesidades de los estudiantes y de los docentes para que realicen eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, al incorporarlas aumenta y genera productividad dentro y fuera del salón de clases, amplía las oportunidades de la formación de los principales actores de la educación, dado que permite reforzar la creatividad, la reflexión y la discriminación de la información digital.

Sin embargo, en el presente se ha empezado a cuestionar la relación que tienen con la educación, ya que solo se han incorporado dispositivos como laptops, cañones y pantallas digitales para enseñar. Pero al considerar el contexto de la actualidad y los cambios que ha sufrido la sociedad, se necesita modificar e innovar la práctica docente, es decir, el rol de profesor debe ser interesante, dinámico y significativo; apoyándose de los recursos tecnológicos disponibles.

Por esta razón, los elementos que integran a la educación: las estrategias del profesor, la organización de sus clases, los métodos de enseñanza que usa, se han tenido que modificar, en otras palabras, la práctica docente tiene que cambiar. Por consiguiente, Guisvert y Lima (2022) mencionan:

La educación, frente a los contextos actuales, busca que el docente cumpla un rol de artífice y motivador de aprendizajes de una forma dinámica y lúdica, asimismo, es urgente que esté especialmente

preparado en el uso de los nuevos medios pertenecientes a las TIC que ha traído el siglo XXI (p. 1698)

La práctica docente hasta hace unos años se basaba aún en la educación tradicional, lo que mostraba que muchas veces el protagonismo estaba en el docente y raramente en el estudiante, hoy en día se cuestiona dicho papel, el rol del profesor debe de cambiar para motivar y guiar a los alumnos, para que ellos desempeñen su papel de protagonistas en su propio aprendizaje.

Es por eso, que el educador debe manejar competencias tecnológicas, como las siguientes: utilizar y producir materiales didácticos que promuevan el aprendizaje significativo, saber comunicarse en los entornos virtuales mediante las redes sociales y poder recuperar información de internet, así como seleccionarla y organizarla.

Dichas capacidades, ayudan a cumplir con el objetivo de la tercera edición del Marco de Competencias de los Docentes en materia de las TIC que planteó la UNESCO 2019 en Francia, en donde se recalcó la importancia de utilizar las tecnologías para el perfeccionamiento profesional en el aula, menciona que el docente debe tener competencias nuevas para las generaciones actuales, tiene que estar preparado para poder guiar e integrar la alfabetización digital, las fuentes de información y hasta los recursos didácticos en la institución.

De esta forma, la práctica docente tiene que innovarse con ayuda de las TIC para responder a las necesidades educativas que tienen los alumnos, esto les permitirá a los docentes desarrollar escenarios innovadores y compartidos en el aula. No obstante, para innovar la práctica docente pueden integrarse las redes sociales, ya que es un elemento con un alto potencial para el mejoramiento de la enseñanza, y que pertenece al segundo grupo de las TIC de acuerdo a la clasificación de Fajardo (2022) la cual se divide en tres: 1) redes, 2) servicios y 3) terminales.

Al respecto, Merchán, Mero & Mero (2019) mencionan que a través de las redes sociales se puede enriquecer el proceso de aprendizaje, mejorar y perfeccionar la enseñanza para poder apoyar a los alumnos. Es un recurso importante para aumentar la formación de los profesores, pero también es un elemento estratégico para que pueda compartir

materiales de aprendizaje hasta conocimientos y experiencias por medio de las publicaciones y en el apartado de las historias, facilita la creación de grupos colaborativos con sus estudiantes para comunicarse con mayor independencia sin importar el lugar donde se encuentren.

De este modo, las redes sociales se han convertido en una herramienta útil que permite enriquecer las actividades educativas del profesor. Por tal motivo, la pedagogía se adentra al análisis documental porque es la encargada de estudiar los componentes de la educación e indaga en el mejoramiento de las estrategias y los métodos de enseñanza que deben de utilizar los profesores en su práctica, con la finalidad de cubrir las necesidades de enseñanza.

Calderón (citado en Islas y Carranza, 2011), hace mención sobre que las tareas realizadas en el aula de manera presencial pueden combinarse con plataformas digitales, aplicaciones y hasta redes sociales, un ejemplo claro es la Universidad Veracruzana que propone el uso de estas para promover la comunicación y el conocimiento por medio de su ecosistema de plataformas (Lumen, Eminus, Microsoft) pero también por YouTube, Facebook, X (anteriormente llamada Twitter), MySpace, entre otros.

Otros autores que apoya la integración de las redes sociales como recurso didáctico es Brito et al., (2012, como se citan en Merchán et al, 2019) porque las considera como una fuente de aprendizaje debido a que los alumnos aprenden de manera autónoma para gestionar y construir sus propios conocimientos con ayuda del profesor que actúa como un orientador, por medio de las estrategias que aborde.

Influencia de las redes sociales en la educación

Inicialmente, las redes sociales no nacieron con un fin educativo ni muchos menos para guiar a un estudiante o a un profesor, al contrario, tiene un origen social y de comunicación, pero gracias a la educomunicación¹¹ se han integrado al proceso de la práctica docente porque abordan dos

¹¹ Es un campo de estudios interdisciplinar y transdisciplinar que aborda, al mismo tiempo, las dimensiones teórico-prácticas de dos disciplinas históricamente separadas: la educación y la comunicación (Barbas, 2012, p. 158)

conceptos que los unen, la comunicación con herramientas tecnológicas y la educación. Estos dos elementos se combinan para lograr una enseñanza más completa y tenga un efecto mayor en el aprendizaje para lograr ciudadanos creativos, participativos, responsables y críticos.

Ahora bien, con la pasada pandemia de COVID-19, las redes sociales se empezaron a entrelazar mucho más con la educación, surgieron estudios de diferentes autores que resaltaron la importancia de las redes sociales como medio para orientar a los estudiantes y como un recurso didáctico para el docente. Uno de los estudios fue por Giraldo, Gómez y Giraldo (2021), ellos aplicaron una encuesta, para conocer la relación que tenían los docentes durante la pandemia con las redes sociales, se destaca en los resultados que favoreció la continuidad de las actividades lectivas, aumentaron las asesorías y permitieron acceder a los contenidos educativos con mayor facilidad.

Autores como Manca (2020); Stockdale y Coyne (2020); Comán, Schmitz, Tiru, Grosseck y Bularca (2021); Vizcaya y Pérez (2020) mencionan que las redes sociales pueden tener una posibilidad pedagógica de forma parcial en algunas materias, debido a que aumentan el trabajo colaborativo, ayuda al aprendizaje por medio del intercambio de conocimientos, aptitudes y actitudes, destacan así la unión y el desarrollo de la comunicación. Enfatizan que las redes sociales durante la pandemia de COVID-19 fueron de gran ayuda para los docentes y los alumnos ya que mejoraban los cursos, estaban en contacto, y la participación de los docentes como de los estudiantes estaba activa.

Aparte de eso, los docentes encontraron un respiro para poder guiar a sus estudiantes a la distancia y no dejar a un lado su trabajo, específicamente en el contexto rural fue un recurso valioso porque los estudiantes pudieron seguir inscritos en las instituciones, además de no sentirse solos.

Con estas circunstancias, resaltaron las herramientas que tiene WhatsApp, Facebook, Instagram, Tik Tok, YouTube y X; debido a que los maestros usaban las llamadas para explicar dudas de un tema, realizaban videos cortos para explicar y mandarlo por mensaje o como *reels*¹². Pero no solo se quedó en el ámbito rural, sino que también llegó a los contextos urbanos para poder dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunado a lo anterior, los profesores no solo las usaban para comunicarse

con los estudiantes, sino que también realizaban reuniones entre los docentes, daban avisos a los padres de familia y los alumnos podían subir las tareas o las actividades por estos medios.

La pandemia fue un suceso que marco la educación y los procesos de enseñanza, los estudiantes ya no se encontraban en las aulas, si no que ahora los buscaban en las redes sociales. Por tal motivo, algunos maestros iniciaron a incorporarlas a su día a día, empezaron a investigar sus funciones, a crear estrategias didácticas, a capacitarse y a quitarse el temor de utilizarlas.

Aunado a lo anterior, los profesores no solo las usaban para comunicarse con los estudiantes, sino que también realizaban reuniones entre los docentes, daban avisos a los padres de familia y los alumnos podían subir las tareas o las actividades por estos medios.

La pandemia fue un suceso que marco la educación y los procesos de enseñanza, los estudiantes ya no se encontraban en las aulas, si no que ahora los buscaban en las redes sociales. Por tal motivo, algunos maestros iniciaron a incorporarlas a su día a día, empezaron a investigar sus funciones, a crear estrategias didácticas, a capacitarse y a quitarse el temor de utilizarlas.

A mediados de 2022, el COVID-19 aminora y el confinamiento se eliminó, los alumnos regresaron al espacio formal para aprender, pese a eso no se descartó en su totalidad la estrategia de usar a las redes sociales como un apoyo didáctico para los maestros. Es más, se crea un interés y se fomenta el uso de las redes sociales para que los profesores puedan guiar a los alumnos y tengan otra estrategia a la mano.

De cierta forma, la influencia que tienen las redes sociales en la educación es importante, especialmente con los estudiantes es notable, ya que les genera más confianza para expresarse, para interactuar con otras

¹²Es una función que tienen las redes sociales, para crear y compartir videos cortos de hasta 60 segundos de duración. Permite agregar filtros, efectos y música (Hernández, 2013)

personas, con sus compañeros y con él o la docente. Aún más, porque los jóvenes del siglo XXI les permite tomar decisiones rápidas con base a la información que quieren ver o les interesa, a su vez pueden desarrollar diversas habilidades de una manera fácil como el observar los videos que se comparten o la publicidad que se encuentra en las redes, la creación de páginas web, blogs, diversidad de aplicaciones para la creación de actividades académicas, además aprenden sobre una variedad de temas como el cuidado de la salud, los derechos, la política, entre otros.

Las redes sociales aportan una gran variedad de posibilidades como compartir videos educativos, informar sobre sucesos relevantes, aprender sobre temas de interés, desarrollar nuevas habilidades e intercambiar conocimientos. Es por ello, que las redes sociales se observan como recursos estratégicos para reforzar los temas de aprendizaje y guiar a los estudiantes de una manera divertida, accesible, motivadora y flexible.

Las redes sociales como un recurso en el aprendizaje de los alumnos

Las redes sociales en el ámbito educativo son recursos muy importantes para el docente, pero también para el estudiante, porque le permite ser el protagonista de su aprendizaje. Pero ciertamente no solo se enfocan en aprender, sino que también en enseñar a sus docentes, debido a que no todos los profesores cuentan con las habilidades para manejar o manipular las tecnologías, es ahí donde los estudiantes sirven de apoyo para explicar, mostrar y ejemplificar el uso de las redes sociales.

Con lo anterior, los alumnos desarrollan las habilidades que tienen y se forman cada día más para ser individuos digitales y competentes, aprenden a trabajar en equipo y fomentan la cooperación. Es evidente que los estudiantes encontraron un espacio donde pueden intercambiar sus conocimientos, donde generan más opiniones y pueden llegar a tener un gran efecto.

Pero, para que los alumnos aprendan por medio de las redes sociales deben combinar sus estilos de aprendizaje (visual, kinestésico y auditivo), activar sus canales de percepciones, ser reflexivos, estar abiertos a las propuestas, tener aptitudes y actitudes positivas, estar motivados, además, deben de considerar que las redes sociales favorecen su educación y no solo sirven como entretenimiento, si no que pueden

combinar la educación con el papel lúdico que tienen, es decir, deben de tener un compromiso.

En el proceso de aprendizaje, las redes sociales favorecen al estudiante, ya que influyen como facilitadoras de información, de medios y de comunicación de manera autónoma, para que se vuelvan responsables y líderes de su aprendizaje.

Los alumnos del siglo XX y XXI sienten una atracción por todo lo relacionado con la tecnología, un caso en concreto, las redes sociales, con ellas satisfacen las necesidades de entretenimientos, comunicación, diversión y hasta la formación. García, Portillo, Romo y Benito (2007) recalcan que los estudiantes aprenden por medio de la abstracción rápida de la información que está en las imágenes y videos, más que por el texto, consumen datos simultáneamente de varias fuentes, comunicándose constantemente y enfatizan en que ellos crean sus propios contenidos. Entonces, los alumnos solo necesitan ser guiados de una manera apropiada bajo las redes sociales, saben dónde encontrar información, saben crear, saben proponer, saben un sinfín de cosas; sin embargo, necesitan al docente para aprender de una manera confiable, que los oriente para saber discriminar la información que hay en las redes sociales, les explique los riesgos y dificultades a los que pueden estar expuestos para que ellos estén al tanto y a su vez los impulsen a tener un pensamiento libre, creativo e innovador.

Finalmente, es importante destacar que las tecnologías digitales, en particular las redes sociales, constituyen un recurso con un potencial significativo para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su impacto radica en la multiplicidad de funciones y posibilidades que ofrecen, las cuales van desde la interacción inmediata y la creación de comunidades de aprendizaje hasta la difusión de contenidos y la construcción colaborativa del conocimiento.

El uso de redes sociales en contextos educativos adquiere mayor relevancia cuando se integra a propuestas didácticas estructuradas, ya que en este marco dejan de ser solamente canales de comunicación para convertirse en verdaderas herramientas que facilitan la práctica docente. En este sentido, su valor reside en la capacidad de fomentar aprendizajes significativos, potenciar la motivación del alumnado y diversificar las

estrategias didácticas disponibles para los profesores.

Es así como, las redes sociales, fungen no solo como plataformas de interacción social, sino como entornos formativos estratégicamente planificados y se consolidan como instrumentos pedagógicos que pueden contribuir al fortalecimiento de la innovación educativa y a la mejora de la práctica docente en la era digital.

Conclusiones

La práctica docente es un proceso que no es estático, siempre está en constante actualización y está sujeto al contexto del alumno, así como de la sociedad. Con el paso de los años, se han observado modificaciones, pero también se ha identificado que su cambio es muy lento o en ocasiones las ideologías de los profesores están muy arraigadas y les cuesta trabajo actualizarlas. Por lo que, en la actualidad el profesor enfrenta dificultades para guiar e interactuar con los estudiantes y su contexto tecnológico.

En los últimos años se ha incrementado la utilización de las tecnologías en los diferentes ámbitos, específicamente en la educación, se habla del progreso efectivo que han tenido, sin embargo, se ha percibido en las aulas que no es así.

Es preciso resaltar que muchas veces no se lleva a cabo el desarrollo de forma exitosa porque existen barreras (condiciones de infraestructura, nivel económico de los estudiantes, ubicación de las escuelas, etc.) para introducirlas al proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, donde tienen la oportunidad de usarlas, en algunas ocasiones el docente actúa como un obstáculo porque no está a favor de que los estudiantes usen dispositivos tecnológicos en los espacios áulicos, debido a que fomentan un mal uso como navegar, chatear o jugar, por lo que se induce a la distracción y disminuye su desempeño académico. Sin embargo, los educadores no pueden retener la naturaleza de los alumnos que actualmente son conocidos como nativos digitales por su miedo a no ser tomados en cuenta.

Cabe destacar que en estos tiempos la tecnología no ha desaparecido, por el contrario, ha tomado mayor fuerza por lo que es importante actualizar las investigaciones para propiciar nuevas formas de enseñanza

y ampliar el repertorio de los recursos tecnológicos del docente para que los ponga en práctica con los alumnos, porque si existen profesores que se encuentran a favor, pero muchas veces no saben cómo utilizarlas y mucho menos como aplicarlos en la educación.

Referencias

Calderón, P. & Loja, H. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. *ILLARI*, (6): 35-40. Recuperado de <https://www.aacademica.org/margarita.calderon/2.pdf>

Giraldo, G., Gómez, M. & Giraldo, C. (2021). COVID-19 y uso de redes sociales virtuales en educación médica. *Educación Médica*, 22(5): 273-277. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8206579/>

Guisvert, R. & Lima, L. (2022). La gamificación en el aprendizaje de la matemática en la Educación Básica Regular. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25): 1698-1713. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v6n25/a32-1698-1713.pdf>

Hernández, G. (Ed.). (2011). *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos*. IETEC-Arana Editores

Hernández, L. (5 de julio de 2023) Descubre el significado de Reels en español: ¡La nueva tendencia viral! PROYECTO.COM.ES. <https://proyecto.com.es/reels/significado-de-reels-en-espanol/>

Manca, S. (2020). Tomar fotos, fijar, dar me gusta o enviar mensajes de texto: investigando las redes sociales en la educación superior más allá de Facebook. *Internet and Higher Education*, 44. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751619304257>

Merchán, E., Mero, K. & Mero. C. (2019). Uso didáctico de las redes sociales en la educación superior. *Sinapsis*, 2(13). <https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/sinapsis/article/view/158>

Sánchez, E. (8 de junio 2021). "La digitalidad en la formación profesional docente Edgar Sánchez Linares" [Archivo de video] YouTube. <https://youtu.be/klgZ0wBBLUM?si=riqj5LUKpHxnKdrC>

Vizcaya, M. & Pérez, R. (2020). Redes sociales utilizadas y métodos de enseñanza preferidos por los estudiantes de la Generación Z en el entorno de aprendizaje clínico de enfermería: un estudio de investigación transversal. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21): 1-10. Recuperado de <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/21/8267>



FONEIA

Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica

La obra *Diálogos, reflexiones y acciones para la mejora de la educación. Un crisol de experiencias docentes* expone de forma crítica las reflexiones, diálogos y debates sobre las distintas realidades actuales que investigadores académicos viven dentro de un interesante, dinámico y complejo sistema educativo.

Cuatro ejes temáticos guían la lectura de este libro desglosados en *Educación y procesos educativos, Práctica docente y las dimensiones que la determinan, la Cultura Escolar, y la Nueva Escuela Mexicana*. En estos apartados se narran los fines de la educación, sus modelos educativos, las teorías y enfoques pedagógicos que los diseñan al igual que los contextos en que se desenvuelven, sus formas de llevarse a cabo y los malestares que pueden presentarse.

Los escenarios sociohistóricos, culturales y económicos, así como las políticas educativas que se describen a lo largo de 19 capítulos contenidos en la obra, fungen como soporte de la actividad docente y cultura escolar que abarcan aspectos del currículo, la antropología educativa, la interculturalidad y la multiculturalidad, así como de la Nueva Escuela Mexicana.

Esta obra no solo describe y reflexiona sobre problemáticas en particular; también propone soluciones y alternativas a las diferentes circunstancias y desafíos que las permean; y surge del trabajo colaborativo de la *Red Procesos Educativos, Práctica Docente y Cultura Escolar*, formada por cuerpos académicos de distintas IES del país.

ISBN: 978-607-5905-46-4



9 786075 905464

