



EDUCACIÓN SUPERIOR:

estudios, prácticas y reflexiones

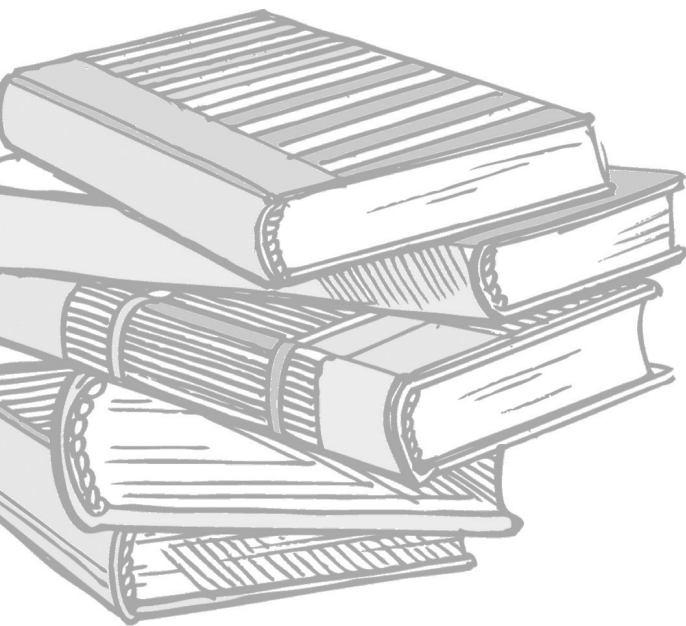
María Elena Pensado Fernández
María del Rosario Landín Miranda
Elizabeth Salazar Ayala

C O O R D I N A D O R A S

El libro **Educación Superior: estudios, prácticas y reflexiones**, recupera diversas perspectivas en torno a la educación de nivel superior, misma que se caracteriza por su alto grado de complejidad, resultado de una diversidad de discursos, relaciones entre sujetos, instituciones y vínculos con diversos sectores en un determinado ámbito social. Aproximarse al campo de la educación superior y reconocer sus desafíos, obliga a una lectura crítica de los escenarios educativos desde una mirada multidimensional, para dar cauce a la construcción de acciones favorecedoras orientadas a una visión integral y renovada de la práctica pedagógica, que responda a un mundo cambiante y al inminente e insoslayable compromiso de responsabilidad social. La obra tiene como objetivo generar una aportación al campo de la educación superior desde un enfoque multidisciplinario. A partir de estudios, prácticas y reflexiones de los autores en diversos contextos, se exponen temas como evaluación, cultura de paz, tecnología, educación financiera, sustentabilidad, políticas educativas, orientación educativa, inteligencia artificial, pensamiento crítico, propuestas metodológicas para la formación en investigación y, herramientas pedagógicas, tópicos que abonan al diálogo, a la trascendencia y a la transformación de la educación superior, en sintonía con necesidades académicas, científicas y sociales y, evidentemente, con políticas educativas de actualidad.

ISBN: 978-607-5905-17-4





EDUCACIÓN SUPERIOR:

estudios, prácticas y reflexiones

María Elena Pensado Fernández
María del Rosario Landín Miranda
Elizabeth Salazar Ayala

COORDINADORAS



Fondo
Editorial para la
**Investigación
Académica**

El tiraje digital de esta obra: "Educación superior: estudios, prácticas y reflexiones" se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje doble ciego, llevado a cabo por expertos miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) en México y otros expertos internacionales, así como revisión anti plagio y aval del Consejo Editorial del Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). Primera edición digital de distribución gratuita, diciembre de 2024.

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 María Elena Pensado Fernández, María del Rosario Landín Miranda y Elizabeth Salazar Ayala, así como cada uno de los autores y autoras son titulares y responsables únicos del contenido.

Diseño editorial y portada: Cristina Carreira Sánchez

Imagen de portada recuperada de Pixabay: www.freepik.es

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

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.

ISBN: 978-607-5905-17-4



9 786075 905174

Contenido

	PÁGINA
Evaluación y acreditación como procesos fundamentales de la gestión de calidad educativa en Latinoamérica Dra. Lilia Esther Guerrero Rodríguez Dra. Elodia Ramírez Nieto Dra. Regina Dajer Torres	15
Fomento de una Cultura de Paz desde la práctica docente en el nivel superior. Dra. Aura Guadalupe Valenzuela Orozco	43
Implementación tecnológica para la sustentabilidad y sostenibilidad en la aplicación de exámenes de acreditación de comprensión de textos Dr. Isaí Alí Guevara Bazán Mtro. José Fernando Castillo Barrera Mtra. Miriam Lizbeth Hernández Pérez Dra. Verónica Rodríguez Luna	68
Importancia de la educación financiera en la formación universitaria. Dra. Rosa Marina Madrid Paredones Dr. José Rafael Gómez Cabañas Dra. Elda Magdalena López Castro	100
La formación actual en sustentabilidad de los estudiantes de psicología Dra. Aurora de Jesús Mejía-Castillo Dr. Abraham Manuel Ortiz Barradas	129
La noción de ciudadanía en las políticas de educación superior Dr. Aurelio Vázquez Ramos Dr. Oscar Fernando López Meraz Dra. Patricia del Carmen Aguirre Gamboa	159

La orientación educativa y el acompañamiento
pedagógico a la luz de la política educativa

Dr. Carlos Alonso Pulido Ocampo

186

Migración de datos con Inteligencia Artificial: el
uso de las tecnologías y su importancia para la
educación.

Dra. Leticia Chávez Díaz

Dra. Sandra Luz Hernández Mar

Dra. Alba Hortencia González Reyes

224

Pensamiento crítico en estudiantes
universitarios, una perspectiva de análisis en el
caso de la UV

Dra. Elizabeth Salazar Ayala

Dra. María del Rosario Landín Miranda

Dra. María Elena Pensado Fernández

254

Propuesta para el área metodológica de un
programa doctoral en el campo de la gestión
organizacional

Dr. Juan Manuel Ortiz García

281

TIKTOK: Herramienta pedagógica innovadora
en el SEA de la UV

Dra. Itzel Natalia Lendecky Velázquez

Dra. Guadalupe Hernández Zavaleta

312

Prólogo

Dulce María Cabrera Hernández¹

Conocer el contenido de los once capítulos que integran esta obra colectiva, *Educación superior: estudios prácticas y reflexiones*, permite reconocer el trabajo y la experiencia investigativa de sus autores. La riqueza de la obra se advierte desde su diversidad temática que aborda temas de suma relevancia, tales como pensamiento crítico, cultura de paz, Inteligencia artificial y recursos digitales para las praxis innovadoras, además de otros temas ligados a políticas educativas, sustentabilidad y Objetivos de Desarrollo Sostenible, calidad y gestión educativa en programas de pregrado y posgrado.

Entre los aspectos más destacados del libro encontramos un conjunto de investigaciones que toman por objeto a las disciplinas como la pedagogía, la psicología, mientras que otros trabajos proponen análisis en programas ligados al trabajo social o a la gestión organizacional. Otro elemento de gran valor para este proyecto editorial es la tarea analítica y autocrítica que se desarrolla al interior de la Universidad Veracruzana, pues varios autores se dedican a problematizar prácticas docentes, innovaciones educativas, formación y profesionalización en licenciaturas y posgrados de esta casa de estudios en varias sedes, predominando Xalapa y poza Rica.

¹ Doctorado en investigación e Innovación Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Cuerpo Académico 356-BUAP Filosofía, Educación y Cultura. Líneas de investigación: 1. Investigación educativa, experiencia y formación; 2. Análisis Político de Discursos, Saberes y Sujetos Educativos; y 3. Filosofía, educación y cultura. ORCID: 000000022364578X Correo electrónico: dulcemariacabrera@gmail.com, dulce.cabrera@correo.buap.mx

I. Sobre la estructura de la obra

Una de las interrogantes que pueden formularse al leer el contenido de la obra se relaciona con uno o varios hilos que puedan tramar los capítulos para fortalecer el texto. Recordemos que esa palabra tiene raíces comunes con tejido. Entonces, ¿cuáles pueden ser los hilos que atraviesan la obra? Enseguida enunciamos propuestas como claves de lectura:

Una mirada situada

Alolargodellibro puede observarse que las problematizaciones se construyen a partir de reflexiones situadas desde un contexto local que, en algunos capítulos como *Evaluación y acreditación como procesos fundamentales de la gestión de calidad educativa en Latinoamérica*, expanden sus fronteras analíticas para alcanzar contextos regionales e internacionales. Precisamente, de ese ensayo se destacan algunas conclusiones relacionadas con la gestión de la calidad, la importancia de la autoevaluación y el desarrollo humano en los procesos de acreditación.

Otro ejemplo situado se encuentra en los capítulos *TIKTOK: Herramienta pedagógica innovadora en el SEA de la UV* y *Pensamiento crítico en estudiantes universitarios, una perspectiva de análisis en el caso de la UV*, los cuales han colocado el foco de atención en la institución educativa de procedencia. Los títulos son bastante indicativos sobre la importancia de la innovación y de la investigación en sendos programas de pregrado. Aunque los trabajos guardan diferencias derivadas de las metodologías empleadas para la investigación, sus contribuciones dan luz sobre las condiciones en donde se imparten las clases: por un lado es posible reconocer con datos y material empírico que las aplicaciones tecnológicas derivadas de las redes

sociales pueden adaptarse a condiciones didácticas en la áreas relacionadas con la Licenciatura en Administración, mientras que en el Licenciatura en Pedagogía se continúa fortaleciendo el pensamiento crítico entre los estudiantes. Ambos ayudan a identificar de qué el cumplimiento de los perfiles de egreso en cada carrera, pero, sobre todo, permiten analizar el funcionamiento del Modelo Educativo vigente en la universidad.

Incorporación de temas emergentes en el currículo

Fomento de una Cultura de Paz desde la Práctica Docente en el Nivel Superior, Implementación tecnológica para la sustentabilidad y sostenibilidad en la aplicación de exámenes de acreditación de comprensión de textos, Migración de datos con Inteligencia Artificial: el uso de las tecnologías y su importancia para la educación, y La formación actual en sustentabilidad de los estudiantes de psicología son capítulos interesantes cuyos autores muestran de qué manera la investigación educativa puede favorecer al análisis de temáticas emergentes en la sociedad y la pertinencia de que sean introducidos en las aulas y en los procesos universitarios. Estas investigaciones proporcionan datos y material estadístico con los cuales pueden desarrollar nuevos estudios en otras instituciones, licenciaturas o campos científicos. Adicionalmente, se reconoce el diseño metodológico y la pluralidad de enfoques que los fundamentan.

Análisis de políticas educativas

Los capítulos intitulados *La orientación y el acompañamiento pedagógico a la luz de la política educativa y La noción de ciudadanía en las políticas de educación superior documental*, toman como objeto el análisis de las políticas educativas vigentes, sus autores proporcionan información sobre las relaciones que éstas establecen con una práctica y con un problema conceptual: la orientación educativa y la

ciudadanía. Sendos trabajos nos permiten reconocer que un mismo objeto puede indagarse con distintos enfoques. Su lectura puede realizarse de manera paralela para apreciar sus especificidades metodológicas o bien, puede leerse en conversación con otros capítulos en los cuales se analizan las políticas en educación que se impulsan en los contextos regionales o internacionales.

Propuestas educativas y curriculares

Importancia de la educación financiera en la formación universitaria y Propuesta para el área metodológica de un programa doctoral en el campo de la gestión organizacional son dos capítulos que acercan discusiones conceptuales a las praxis y al currículo. Los autores asumen la valerosa tarea de analizar los contextos educativos locales y proponen alternativas para fortalecer los planes de estudios que se ofrecen en la Universidad Veracruzana.

II. Conversaciones posibles (a modo de cierre)

Después de realizar un recorrido exploratorio por los capítulos que integran esta obra resuenan algunas reflexiones conceptuales ligadas a los siguientes temas: innovación educativa frente a la innovación social y la integración curricular. Sobre lo primero contamos con diversas fuentes y trabajos que, de manera muy general, se enfocan en la renovación, modificación o creación de propuestas educativas tienen como fin enriquecer un proceso o una práctica (Cabrera, 2021); dependiendo de los enfoques se otorga más o menos importancia a los recursos tecnológicos, a la transferencia o al beneficio que las aplicaciones innovadoras pueden atraer al campo educativo.

La innovación educativa se distingue por su flexibilidad aplicativa en diversos campos, entre los cuales se destaca el político (a nivel de directrices internacionales o nacionales), institucional (atañe a la gestión, a la administración y a la conducción de las organizaciones), curricular (se vincula con los planes de estudio y las prácticas áulicas) y personal. Aunque solemos asociarla a las implementaciones metodológicas o tecnológicas, la innovación también tiene elementos históricos, contextuales y problematizadores a los cuales concebimos como dimensiones sociales (Cabrera, et. al. 2023). Es esta innovación social la que nos permite destacar la pertinencia y compromiso ético de los educadores que recurren a ella para colocarse en una relación dialógica o de servicio frente a la ciudadanía. En este sentido, son varios los autores a quienes podríamos reconocer su pericia metodológica y su responsabilidad ética y social.

Si bien la obra no se alinea a conceptos ligados con la innovación educativa o social, fue posible identificar en su contenido varios elementos éticos y compromisos educativos relacionados con las políticas, las instituciones, los procesos y los sujetos. Éstos se dejan ver en las revisiones, las propuestas, las [auto]críticas que se construyen alrededor de las praxis. Aunque predominan trabajos relacionados con diversas licenciaturas y sedes de la Universidad Veracruzana, es posible formular algunos de esos planteamientos en otras instituciones.

Sobre la integración curricular coincidimos con Zabalza (2012), quien expresa lo siguiente:

La articulación curricular requiere otro tipo de mirada. Requiere ver el currículo como el proyecto de formación que una institución ofrece. Ese proyecto de formación

debe basarse en unas ideas que le den fundamento (sobre qué es la educación superior, sobre el tipo de actividades que se pueden realizar con los estudiantes, sobre cuestiones de organización de espacios y recursos, etc.) y debería articularse en una propuesta que se ajuste tanto a las condiciones de los sujetos a los que va dirigido como a las características de los estudios que se ofrecen y a las circunstancias institucionales en que se desarrollará (p. 20)

Los capítulos que integran esta obra responden a cada uno de los elementos incorporados en la cita anterior y representan contribuciones invaluable, pues cada una se ofrece como alternativa pedagógica para responder pertinentemente a las demandas socioeducativas del contexto contemporáneo. Finaliza este prólogo con un profundo agradecimiento a los coordinadores y a los autores por la extraordinaria oportunidad de conversar a través de sus capítulos, leer el material integrado en este proyecto editorial ha sido una experiencia de aprendizaje y fortalece lazos de colaboración interinstitucional entre la Universidad Veracruzana y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla a través del Cuerpo Académico BUAP-356 Filosofía, Educación y Cultura. Muchas gracias.

Referencias

Cabrera, D. (2021). Dispositivos tecnopedagógicos y sistemas digitales. En Pérez, A. (coord.), *Comunidades epistémicas y generación del conocimiento* (pp. 81-102). México: Editorial Balam.

Cabrera, D.; Pinto, L.; Escalante, L; y Alarcón, L. (2023). Innovación social e innovación educativa. Una propuesta ético-política en la formación de investigadores. En Ruiz, M. y Peña, M. (Comps.). *Procesos de innovación en contextos educativos* (pp. 10-28). México: Universidad Tecnocientífica del Pacífico

Zabalza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 10(3), 17-48. <http://www.red-u.net/>

CAPÍTULO 1

Evaluación y acreditación como procesos fundamentales de la gestión de calidad educativa en Latinoamérica

Dra. Lilia Esther Guerrero Rodríguez
Dra. Elodia Ramírez Nieto
Dra. Regina Dajer Torres

Evaluación y acreditación como procesos fundamentales de la gestión de calidad educativa en Latinoamérica

Dra. Lilia Esther Guerrero Rodríguez

Dra. Elodia Ramírez Nieto

Dra. Regina Dajer Torres

Resumen

Los requerimientos de la meta 4 de los ODS de la Agenda 2030 van dirigidos al aseguramiento de una educación de calidad. La gestión de calidad educativa involucra a toda una institución ya que va encaminada al cumplimiento de sus metas institucionales, las cuales deben estar articuladas a las necesidades sociales, políticas y económicas de los países que garantizan la inclusión y la pertinencia. El objetivo del ensayo es reflexionar sobre la actualidad, los retos y las oportunidades de la evaluación y acreditación educativas como parte fundamental de la calidad en las universidades latinoamericanas en cumplimiento del objetivo 4 de los ODS. Para cumplir dicho objetivo se siguió el método de investigación documental y hermenéutico. En el desarrollo del trabajo se presenta una línea analítica que permite considerar la evaluación y acreditación de calidad en las universidades como procesos de un ciclo que inicia con el diagnóstico de la realidad educativa y culmina con la posibilidad de replantear la gestión institucional dirigida hacia metas; por ello se proponen como procesos interdependientes. Sin embargo, este proceso confronta diversas problemáticas que es necesario considerar para lograr una real y verdadera calidad educativa, por lo cual se reconocen algunas claves fundamentales que deben ser tomadas en cuenta para el cumplimiento de la educación de calidad.

Palabras clave: evaluación, acreditación, calidad, instituciones de educación superior.

Abstract

The requirements of the 4th goal of the SDGs are aimed at ensuring quality education. Educational quality management involves an entire institution since it is aimed at achieving its institutional goals, but it must also be articulated to the social, political and economic needs of the countries that guarantee inclusion and relevance. The objective of the essay is to reflect on the current situation, challenges and opportunities of educational evaluation and accreditation as a fundamental part of quality in Latin American universities in compliance with objective 4 of the SDGs. To achieve this objective, the documentary and hermeneutical research method was followed. In the development of the work, an analytical line is presented that allows considering the evaluation and accreditation of quality in universities as processes of a cycle that begins with the diagnosis of the educational reality and culminates with the possibility of rethinking institutional management directed towards goals; For this reason, they are proposed as interdependent processes. However, this process confronts various problems that must be considered to achieve real and true educational quality, which is why some fundamental keys are recognized that must be taken into account to achieve quality education.

Keywords: evaluation, accreditation, quality, higher education institutions.

1. Introducción

En la actualidad, y en la época post pandemia del COVID-19, ha aumentado la tasa de desempleo y subempleo que amenazan la calidad de vida global. Según cifras de la Organización Internacional del Trabajo (2024), se estima que en el año 2024 el número de personas en búsqueda de empleo habría aumentado un 5.2% con respecto a años anteriores. En este contexto, junto con los problemas asociados a la globalización que repercuten en la estabilidad social, económica y política de los países menos desarrollados, se evidencia en la región una desventaja significativa en la capacidad de resolución a problemas sociales, como la salud y la calidad educativa; en consecuencia, podemos afirmar que los países latinoamericanos se han mostrado débiles en su capacidad de competir con los requerimientos exigidos por las políticas globales en cuanto al desarrollo científico y tecnológico y se han vuelto dependientes de países más desarrollados.

En Latinoamérica la recuperación de la recesión económica de la década pasada ha sido lenta e ineficiente debido a la carencia de una economía autónoma, la pérdida del valor de los productos de exportación, la desigualdad de ingreso interno, el atraso industrial, la dependencia tecnológica y los impactos globales difíciles de afrontar. Aunado a ello, los jefes de Estado en la región han enfocado sus esfuerzos en resolver las problemáticas económicas, pero han dejado de lado la atención de las dificultades sociales como el crecimiento de la delincuencia y creciente desigualdad social.

Es por esta razón que órganos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (2024) han intentado crear nuevas estrategias que ayuden y fomenten la cooperación mundial para resolver los problemas que se

presentan en el contexto de la globalización. Su estrategia principal es la llamada Agenda 2030, la cual es un plan de acción que busca garantizar y asegurar el futuro para las generaciones próximas a través de la fijación de metas ambientales, sociales y políticas, las cuales conforman los diecisiete objetivos del milenio.

En los objetivos del milenio, dirigidos como se ha mencionado a romper las brechas de la desigualdad y garantizar un mundo sustentable y sostenible, destaca la importancia de la educación de calidad, la cual es considerada como uno de los pilares del desarrollo mundial, ya que se estima que los problemas de los países en desventaja pueden ser afrontados a través del desarrollo de generaciones más competentes en los distintos ámbitos de la vida. En tal sentido, el 4º Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, plantea los retos necesarios para una educación de calidad; estos retos son especialmente relevantes para las universidades, ya que estas se enfrentan al logro educativo, que viene asociado al desarrollo científico y tecnológico requerido por los países para aumentar la empleabilidad, garantizar la innovación, generar acciones para el clima y solventar los problemas sociales, como las desigualdades de género, la pobreza o el logro de justicia y paz.

Sin embargo, no es un secreto que en la actualidad la mayoría de los proyectos de investigación académicos se focalizan en la solución de problemas económicos y políticos, dejando de lado la investigación orientada a los temas sociales; esto se evidencia en un menor acceso a los financiamientos de las investigaciones de perfil social, excluyendo así uno de los objetivos fundamentales de la academia. En este sentido, es fundamental repensar la ruta que siguen las universidades al definir las líneas de investigación y observar cómo estas se vinculan a los procesos de evaluación y calidad del

profesorado. Proponemos que los sistemas de evaluación y acreditación de calidad universitaria deben revisar sus actuales prácticas y considerar distintas dimensiones que se orienten a una calidad que no solo se expresa en el papel sino en los resultados que proponen los Objetivos del Desarrollo Sostenible, específicamente en la meta 4.

Dicho lo anterior, el presente ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre la actualidad, los retos y las oportunidades de la evaluación y acreditación educativa como parte fundamental de la calidad educativa en las universidades latinoamericanas en cumplimiento del objetivo 4 de los ODS. Para lograr dicho objetivo se siguió el método de investigación documental que se sustenta en la búsqueda, organización y análisis de material procedente de la literatura científica (Martínez-Corona et al., 2023), la cual consistió fundamentalmente en revisar artículos procedentes de revistas electrónicas latinoamericanas indexadas sobre la temática de evaluación y acreditación de calidad. Asimismo, se consideró el método hermenéutico (Porta y Flores, 2017) que permitió la interpretación de la literatura consultada para generar una reflexión sobre el tema planteado en este ensayo.

2. Evaluación y calidad educativa: El papel del docente universitario

En la actualidad, los procesos de calidad educativa no están estandarizados. Normalmente, se asume que en países más desarrollados existen criterios uniformes que permiten definir una educación de calidad; sin embargo, la diferencia educativa se puede observar entre regiones de un mismo país (Giménez et al., 2020). En Latinoamérica este fenómeno de disparidad está aún más acentuado, observándose que la

calidad educativa disminuye al alejarnos de las capitales hacia las provincias más remotas o incluso dentro de una misma provincia. Tal y como expone De la Cruz Flores (2022), si bien las políticas educativas en los países de la región promueven la igualdad como premisa de calidad educativa, la realidad es que fallan en garantizar una educación de calidad que movilice el desarrollo social y cultural de un amplio sector de la población para su inserción productiva en la sociedad.

Esta disparidad no solo afecta a los estudiantes, sino que se evidencia en la competencia de los profesores, la estructura de los planes de estudio y la adopción desigual de tecnologías de la información y la comunicación, las cuales pueden variar entre universidades y lugares geográficos. Esto se da por la influencia de distintas variables que afectan el desarrollo de las instituciones universitarias en Latinoamérica, las cuales no solo se deben a disparidades económicas, sino que están especialmente vinculadas con el nuevo valor social del conocimiento que surge como resultado del dinámico desarrollo científico y tecnológico de la globalización.

En efecto, el cambio en la percepción social del conocimiento se refleja en la actualización de programas educativos y ofertas de carreras, evidenciándose la falta de estandarización y especialmente, la escasa relación entre la oferta educativa y las necesidades productivas. Algunas universidades han mantenido su oferta educativa sin actualizar el conocimiento que ofrecen, y en situaciones más impactantes, y en otras universidades incluso aún permanecen carreras que son consideradas obsoletas y dejan de lado las carreras más nuevas.

El sistema educativo ha fallado en actualizar su estructura, con prácticas y estrategias que no se adaptan a las

necesidades ni a los contextos actuales requeridos por las nuevas exigencias planteadas. Un ejemplo de esto es la entrada a la universidad de las generaciones más nuevas, las llamadas *Generación Z* y *Generación Y*, las cuales han crecido en un mundo de vertiginoso avance tecnológico y con la accesibilidad al internet, estas generaciones demandan los recursos necesarios para sus necesidades de comunicación y las estrategias que emplean para acceder a la información.

De esta manera, vemos en las universidades un enfrentamiento generacional, donde los docentes mantienen planes educativos que no son efectivos dentro del nuevo mundo. Los ensayos e informes que pueden ser realizados con Inteligencia Artificial no logran mantener el interés de algunos estudiantes y las clases magistrales permiten que los estudiantes se distraigan. Los docentes mantienen entonces un enfoque educativo que no es necesariamente atractivo para las nuevas generaciones.

El papel del docente en la universidad suele estar resumido alrededor de su capacidad de dar clases y evaluar a sus alumnos; sin embargo, este no es el único deber, pues en el ámbito académico, también debe participar en actividades investigativas para la generación de nuevo conocimiento que contribuya no solo al desarrollo del campo de estudio, sino que también permita la actualización de los temas que enseñarán a sus alumnos (Magaña y Cuesta, 2019).

Definitivamente iniciar el proceso educativo es responsabilidad del profesor, con esto nos referimos a introducir y formar al estudiante dentro de la disciplina de estudio, pero también, promover conocimientos, habilidades y competencias específicas que ayuden al estudiante a prepararse y desenvolverse dentro del terreno profesional y humano a través de la instauración de valores éticos y morales, sin dejar de lado la relación con las nuevas exigencias educativas

vinculadas a la tecnología y a las competencias sociales en un mundo intercultural.

Todo esto vinculado con la planificación y organización de metodologías de enseñanza que se adapten al contexto y ambiente de la universidad, es decir, la conciencia del espacio para la mejora de las enseñanzas. Para esto es fundamental una comunicación activa entre el docente y los alumnos en la que las explicaciones sean comprensibles y bien organizadas, así como la generación de un clima de confianza y liderazgo activo. A ello, podemos añadir que estas estrategias comunicativas e innovadoras no solo son parte del perfil del docente, sino que deben estar dispuestas en los planes curriculares de las universidades como parte de sus estrategias de gestión y acreditación de calidad educativa, tema que trataremos más adelante.

Cabe destacar que dentro del contexto latinoamericano, existe una gran diferencia entre la calidad de educación privada y pública, donde la disparidad de accesibilidad a los recursos educativos innovadores y de calidad afecta la base de los estudiantes más vulnerables al llegar a la educación superior, creando brechas de información que afectan el rendimiento académico y perpetúan la dependencia y las dificultades de acceso al mercado laboral, lo cual se vincula a una limitada claridad en las políticas institucionales de equidad, igualdad y calidad (Guerrero et al, 2019).

En este sentido, la formación docente, así como los programas de motivación del rendimiento del profesorado, constituyen un punto medular en el proceso de gestión de calidad. Por ello, la meta 4c de las ODS debe ser atendida de forma prioritaria para incrementar la oferta de profesores de calidad, tal y como declaran las orientaciones generales de la UNESCO:

Dado que los docentes son un requisito primordial para garantizar la equidad en la educación, se les debería empoderar, contratar y remunerar en condiciones adecuadas y motivarlos y cualificarlos profesionalmente, dándoles todo el apoyo necesario dentro de sistemas educativos dotados de recursos, eficientes y dirigidos de manera eficaz. (UNESCO, 2017, p. 15).

Dichas consideraciones son reiteradas en un siguiente documento de la misma organización, al establecer el rol del docente capacitado como un actor fundamental en la disminución de la desigualdad educativa, justificando la urgencia de atender esta meta:

De ahí que esta meta requiera atención prioritaria en un plazo más inmediato, puesto que la brecha de equidad en la educación se ve agravada por la desigual distribución de docentes formados profesionalmente, en particular en las zonas más desfavorecidas. (UNESCO, 2019, p.1)

Siguiendo estos planteamientos, es necesario entonces que el sistema universitario no solo atienda la capacitación docente, sino el acceso a los recursos didácticos para generar prácticas que entiendan y se adapten a los contextos e intereses de sus alumnos. De la misma manera, no se puede esperar a que los estudiantes lleguen a sus últimos años universitarios para encontrarse con profesores de calidad, sino que estos deben estar disponibles desde las primeras etapas de su formación, permitiendo así no solo motivar al estudiante que ingresa sino nivelar a los estudiantes en desventaja académica, sin importar su procedencia. Por esta razón es necesario imponer un concepto de calidad claro y estructurado dentro del proceso educativo a nivel universitario.

3. Concepto de Calidad en la educación.

Para evaluar a los docentes se debe establecer un concepto claro sobre la calidad, entendiendo que se deben identificar criterios bien definidos y medibles que permitan crear estándares directos y objetivos para tomar decisiones informadas, crear y organizar procesos y garantizar el cumplimiento del estándar deseado que repercuta y beneficie no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino a los objetivos propuestos por las universidades, que deben estar articulados a las políticas y necesidades establecidas por los países.

Según Martínez y Ríoperez (2005), la calidad educativa se define como el objetivo de toda institución que adopta un enfoque de gestión integral y está relacionada con el logro de metas, objetivos, criterios y estándares que guían su funcionamiento. Por tanto, la calidad educativa no se limita a resultados que el docente desempeña en pruebas de conocimiento, extensión del currículum vitae o a la obtención de documentos que avalen la certificación y acreditación de procesos institucionales, sino que se debe enfocar el logro del talento universitario articulado con un sistema cooperativo, extendido al cuerpo de profesores, investigadores y alumnos, además de ser capaz de mostrar las capacidades del docente en la resolución de problemas de su contexto inmediato. Por tal motivo, la calidad no solo se delimita a aspectos administrativos y teórico-empíricos, sino que tiene incidencia en la capacitación integral del docente, y el fortalecimiento de valores necesarios en la formación de los estudiantes (Martínez-Iñiguez et al., 2020)

Siguiendo esta idea, vale destacar los principios propuestos por la UNESCO (2008) en la Conferencia Regional de Educación

Superior de América Latina y el Caribe, que resaltan cinco aspectos clave que conforman la calidad educativa superior para el desarrollo académico:

El primer principio es la calidad de ingreso a la universidad, la cual se refiere a la fijación de criterios para la admisión de los estudiantes más allá de sus notas obtenidas en pruebas de conocimiento; el segundo principio es la calidad de la junta académica donde se expone la necesidad de diversidad dentro de los miembros de la junta y el conocimiento y experiencia de las personas que la conforman; el tercer principio es la calidad de los graduandos, a través de la evaluación de las habilidades de los estudiantes tras la culminación de sus estudios para medir la pertinencia de la educación que habían recibido por sus docentes; el cuarto principio es la calidad de investigación y la producción científica de los profesores, tomando en cuenta su impacto en la ciencia y su necesidad para el campo en el cual desempeñan su área de enseñanza; y el quinto principio se refiere a la calidad de la formación por parte de los docentes, donde se rescatan las estrategias de enseñanza a partir de los métodos pedagógicos adecuados y relacionados con los programas de actualización del docente, así como la capacidad de comunicación de las ideas a través de los medios didácticos disponibles.

Los principios anteriormente expuestos permiten entender que el concepto de calidad está distante de ser unificado y establecido en una única variable medible, y, por el contrario, son diversos los factores que deben ser tomados en cuenta. De más está decir que el concepto de calidad establecido desde un enfoque integral debe estar presente en todo proceso académico; por tal motivo, se hace necesario que esta definición sea consensuada a nivel internacional a fin de orientar líneas más amplias que tengan impacto en la

educación de calidad que se esperan en los ODS. La razón de esto es alcanzar una optimización de las definiciones que permitan reducir la confusión en los criterios de valoración y en los sistemas de comunicación entre universidades, a partir de la estandarización de prácticas que se traducen en confianza a la institución.

Esta idea no pretende expresar que las universidades no cuentan con criterios de calidad, sino que los actuales estándares parecen estar regidos por un concepto de calidad subjetiva, ya que depende de apreciaciones a través de variables no medibles en las cuales prevalecen opiniones, tendencias y posibles experiencias, pero se carece de un sistema unificado y claramente estructurado que permita dar seguimiento a los valores esperados para cumplir con la calidad. Lo que destaca la idea anterior es la necesidad de una definición de calidad objetivamente materializada en variables, indicadores medibles y criterios de evaluación que puedan ser registrados a través de cambios tangibles realizados por la universidad en conjunto con sus docentes en las distintas dimensiones anteriormente propuestas; en otras palabras, evaluar la calidad como estrategia institucional.

Y por supuesto debe mencionarse la calidad de educación como estrategia institucional. Para llegar a ella requerimos de una evaluación adecuada y una acreditación acorde a las metas a alcanzar de los ODS, adaptadas a la realidad del momento histórico que nos corresponde vivir. Una de estas realidades históricas fue indudablemente la pandemia por COVID-19, que permitió reflexionar y redefinir muchos de los procesos que hasta el momento estaban normalizados en la educación y que conllevó a replantear nuevos estándares de calidad al interior de las instituciones educativas.

4. Retos de la calidad educativa

Tras la pandemia ha quedado en evidencia que los planes a futuro y la capacidad de adaptación de las estrategias de mejora docente son esenciales para garantizar una educación efectiva y relevante. Cabe mencionar que, en este contexto de salud pública, el sistema educativo latinoamericano demostró una carencia en su capacidad de adaptarse a nuevas fórmulas no presenciales y a desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje al intentar llevar su metodología a la virtualidad, dejando de lado las capacidades de los profesores y estudiantes a atender los problemas relacionados con la pandemia.

En efecto, en aquel momento se pudo verificar que, a pesar de que en años anteriores a esta coyuntura se habían hecho llamados reiterados a la formación y capacitación docente en competencias digitales como parte de los criterios de evaluación, la realidad fue que al momento de pasar a la virtualidad los profesores enfrentaron severas dificultades para adaptarse a las plataformas educativas y transmitir sus clases en los espacios dispuestos para ello (Barrón-Tirado, 2020), mostrando que los procesos de formación no habían dado frutos. Este problema no fue el único, aunque sí fue inesperado, ya que la realidad tocó a la puerta mientras la falta de formación en competencias digitales docentes se ignoraba formalmente en la evaluación de calidad en las aulas latinoamericanas.

Al contrario de la tendencia generalizada luego de la pandemia, en la actualidad la calidad educativa no solo implica la adopción de la virtualidad en los procesos didácticos, sino atender los incontables problemas que se han evidenciado en el sistema educativo y que pueden

resultar en obstáculos actuales o en coyunturas futuras en Latinoamérica que impiden el cumplimiento del objetivo 4 de los ODS. La virtualidad es uno de los vectores que atraviesa, pero no el único. Es por esto que en la actualidad es imperativo atender las metodologías de Enseñanza-Aprendizaje (EA) que permitan la adaptación del sistema en su totalidad para el cumplimiento de los objetivos de la agenda 2030 relacionados con la educación de calidad como un eje transversal, considerando los contextos regionales educativos y la necesidad de contar con las herramientas acordes para reducir las brechas educativas. En tal sentido, la meta 4.3 de los ODS que dice: “de aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (p. 33).

Asimismo, la meta 4.4: “de aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (p. 36)

Tomando en cuenta que la agenda 2030 postula una educación de calidad en la cual está inmersa la virtualidad, el fin último de las metodologías de EA es formalizar y compilar experiencias a través de investigaciones que permitan analizar los ecosistemas de aprendizaje en los que se desarrolla la práctica docente para lograr así una mejora continua en la calidad educativa, considerando siempre las necesidades individuales, las demandas gubernamentales y los cambios sociales a nivel micro y macro. El objetivo es crear espacios duraderos de socialización, aprendizaje e interacción en las aulas, que generen experiencias significativas para cada estudiante y docente y que éstas sean utilizables para

transformar la realidad del sistema educativo (Ávalos et al., 2021).

Esta meta ambiciosa exige considerar la sinergia entre la evaluación y la acreditación educativa, que constituyen el tema central de esta reflexión.

5. Evaluación y acreditación educativa: Dos procesos complementarios de la calidad

Según lo expuesto hasta aquí, planteamos reflexionar sobre la evaluación y acreditación de calidad en las universidades como procesos que integran un ciclo que inicia con el diagnóstico de la realidad educativa y culmina con la posibilidad de replantear la gestión institucional dirigida hacia metas. Dicho lo anterior, y habiendo considerado la calidad educativa como principio fundamental regido por los ODS, se pasa a definir de manera más precisa la evaluación y la acreditación de calidad en la educación, entendiendo que son dos procesos complementarios que deben actuar en interacción recíproca para el logro de la meta fundamental.

Siguiendo a Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía (2021) se comprende la evaluación de la calidad educativa como la estrategia para la transformación de los procesos académicos orientados a la excelencia, lo cual exige una metodología organizada, sistemática y coherente que permita el logro de una valoración rigurosa de las prácticas educativas orientadas al logro de las metas propuestas por la institución.

En tal sentido, la evaluación institucional está orientada a la mejora continua a través de los parámetros de la institución de educación superior con autonomía, y brindando espacio

para la autoevaluación (Florez-Nisperuza y Hoyos-Merlano, 2020). Por tal motivo, se consideran las variables generadas por la universidad, como el tiempo, instrumentos de evaluación y parámetros específicos; pero lo más importante es que la participación de los docentes no es obligatoria, lo cual permite mayor libertad en distintos ámbitos. Esto a la vez permite que los docentes no motivados no queden al margen de estos procesos, ya que cuando se habla de autoevaluación, también se considera la autorregulación del docente.

Indudablemente, la evaluación de la calidad docente es necesaria para lograr la mejora institucional con un impacto significativo y duradero; por tal motivo esta debe ser llevada a cabo con eficiencia, eficacia y objetividad, es decir, con un plan de acción definido en el que los resultados de las pruebas tengan una consecuencia real dentro del cuerpo docente, lo cual implica un enfoque constante en el mejoramiento continuo. De esta manera, proponemos que la evaluación de la calidad debe estar incluida dentro del sistema de gestión de toda la universidad y no aplicarse individualmente.

Siguiendo a Enríquez et al. (2021), consideramos que las funciones de cada departamento deben estar articuladas con todo el sistema de gestión de la institución, es decir, evitar los procesos individuales y aislados, sino que todas las acreditaciones respondan a los objetivos planteados en la gestión institucional. Es aquí donde la acreditación educativa cumple una función complementaria a la evaluación.

Según Ariza et al. (2023), la acreditación forma parte de la organización necesaria que permite considerar los distintos factores del rendimiento del docente en relación con sus pares académicos, a la vez que establece un proceso

permanente que fija metas para la transformación positiva y pertinente del servicio educativo. En esta vía, Enríquez et al. (2021) señalan que la acreditación constituye el punto de materialización y culminación de un proceso de evaluación, aseguramiento y mejoramiento continuo, lo cual implica el desarrollo de estrategias que deben ser permanentes, constantes y debidamente validadas.

Sin embargo, es importante destacar que la relación unívoca entre evaluación y acreditación de calidad no siempre es posible, ya que es una práctica común en las universidades que las acreditaciones se realicen en momentos puntuales y en periodos cortos de tiempo, lo cual permite que la evaluación institucional no se lleve a cabo de forma permanente y vinculada a las metodologías de enseñanza-aprendizaje que efectivamente son aplicadas por los docentes en el aula.

En los países latinoamericanos, las acreditaciones de calidad docente suelen estar dirigidas por el Estado a través de un sistema nacional de acreditación y/o un comité nacional de certificación en sintonía con el gobierno nacional, las cuales están basadas en parámetros establecidos para el cumplimiento de las políticas públicas educativas (Ariza et al., 2023; Cantor et al., 2023). Por otro lado, según indican Ariza et al. (2023) la diversidad y heterogeneidad de instituciones de educación superior que existe en la región dificulta el establecimiento de un sistema homologado de acreditación de calidad que pueda responder a las necesidades de cada tipo de institución; no obstante, se reconoce que el núcleo de la acreditación está en el quehacer académico.

6. Consideraciones para el logro de la evaluación y acreditación de calidad educativa

Cuando consideramos la evaluación y acreditación de calidad, estamos planteando que parte de las funciones de los cuerpos académicos directivos deben estar orientadas a promover la calidad y no solo a evaluarla; por tanto, el compromiso de la calidad debe ser parte de las funciones inherentes a los liderazgos académicos (Rubio, 2007). En este punto es importante plantear tres ideas esenciales: no se puede hablar de la calidad en abstracto, ya que cada universidad tiene sus propios conceptos de calidad y esto afecta a la planificación a futuro; segundo, la evaluación debe estar enfocada a objetivos claros y específicos, articulados a las políticas educativas e institucionales; y tercera idea, la gestión de la calidad debe seguir la lógica de dicho proceso, es decir: planificación, organización, implementación y control de calidad, la cual debe ser llevada a cabo por las universidades.

Por tanto, las estrategias e indicadores de evaluación no deben limitarse a las políticas educativas, sino que deben abarcar un conjunto de propuestas desarrolladas por la directiva de las universidades, en las cuales se incluyan las acciones y procedimientos orientados al control de la calidad, incluyendo planes de metodología e investigación, focalizados al logro de la meta 4 de los ODS. Esto debe reflejarse en las rendiciones de cuentas escolares y en la acreditación que garantiza la calidad de los docentes en particular y de la institución en general.

No obstante, como hemos introducido previamente, la realidad es que hoy en día la gestión de la calidad suele estar desarticulada de los modelos de gestión institucional,

y se suele observar la falta de integración entre el plan estratégico, plan de mejora, plan de autoevaluación y el plan de auditoría; es decir, cada parte de la estructura se mueve en un camino paralelo y, por tanto, no se evidencia su integración en un enfoque a una visión clara y orgánica. De tal manera que la gestión de calidad funciona sin un objetivo definido que priorice los sectores más importantes del sistema educativo; al contrario, la visión de las universidades funciona según los intereses de ciertos actores quienes no dedican tiempo en conocer las prioridades y necesidades de estudiantes, docentes e investigadores, y en las estrategias implementadas.

Es por esta razón que planteamos que los primeros focos de evaluación y acreditación de calidad deben iniciarse desde los directivos de las universidades, para así realizar una verdadera gestión de cambio, lograr un impacto en el cuerpo académico y articular los propósitos y objetivos. Consideramos que las comunidades académicas deben insertarse en la sinergia entre el diagnóstico y las metas institucionales y, por tanto, sus autoridades no deben permanecer como actores aislados y observadores de estos procesos.

Otro aspecto fundamental que se debe considerar es el desarrollo humano del docente, el cual resulta tan importante como planear las políticas educativas y concebir las estrategias de evaluación y acreditación. En una reforma universitaria necesaria para la mejora de la calidad educativa, es fundamental considerar además de los aspectos técnicos como el perfil profesional, las capacitaciones y las asignaturas impartidas, los proyectos de vida y los procesos de interacción de los docentes, todo lo cual entraría en sintonía con lo planteado por el ODS 4.4. Es importante destacar que el verdadero valor de un proceso educativo radica en el

desarrollo humano con base en el fomento del aprendizaje continuo, el trabajo en equipo, la mejora de las relaciones interpersonales y la comunicación, además de los procesos de crecimiento y motivación personal imprescindibles para la labor docente.

Siguiendo lo anterior, entendemos el desarrollo humano como la capacidad del docente de vincularse ontológica y epistemológicamente con el proceso educativo y generar las estrategias didácticas que considera apropiadas (Escobar, 2001). Cuando en la práctica docente se considera al estudiante como un mero objeto, se corre el riesgo de generar resistencias y aburrimiento que le impidan continuar con su aprendizaje. Por lo tanto, es crucial diseñar procesos educativos con múltiples propósitos, considerando el crecimiento personal y la autorrealización del individuo; es también importante crear ambientes de aprendizaje flexibles y estimulantes que superen las limitaciones de currículos estandarizados y pedagogías rígidas.

Lo anterior es una dimensión que inevitablemente debe ser considerada en la evaluación y acreditación de calidad y por esto resulta necesario evaluar con relación a una concepción pedagógica, es decir, debe considerarse en el docente la capacidad de articular un enfoque de enseñanza-aprendizaje, articulado a un enfoque investigativo y metodológico. Además, es prioritario fomentar la introspección sobre los procesos educativos que permita corregir faltas graves a través de la autoevaluación. Por otro lado, todo proceso de evaluación educativa debe estar interesado en temas vinculados a la responsabilidad social como la resolución de problemas científicos, sociales y tecnológicos, y debe enfocarse en cumplir con las demandas de los estudiantes para ser eficientes con la educación, sin olvidar la implementación

de estos procesos en las actividades didácticas permanentes. Un último tema que debemos mencionar son los resultados de las evaluaciones. Como se ha señalado previamente, estos deben ser aplicables y analizables para obtener información útil que se pueda transformar en políticas y tomas de decisiones más allá del diagnóstico. La búsqueda de información debe estar asociada a la solución para referentes futuros y tomar las decisiones a partir del análisis de la viabilidad técnica, organizativa, política, cultural y económica, priorizando a partir de las necesidades encontradas en las investigaciones. De esto se trata la interconexión orgánica a que aspiramos en los procesos de gestión de la calidad educativa a partir del establecimiento de criterios estandarizados.

7. Conclusión

Las políticas educativas a nivel mundial están cada vez más interesadas en la articulación de los procesos de aprendizaje con la atención de las necesidades sociales, ambientales y tecnológicas que caracterizan el mundo globalizado. La pandemia del COVID-19 mostró que aún existen tareas pendientes y especialmente, señaló las desigualdades educativas en la región latinoamericana. En este contexto de nuevas exigencias y realidades, aún por resolver, el reto de focalizar la educación de calidad a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) conlleva a abrir un espacio permanente de reflexión sobre el modelo de gestión que las instituciones prevén en su accionar pedagógico.

En este modelo de gestión resulta fundamental la articulación entre la evaluación y acreditación de la calidad educativa, que tal y como hemos planteado, son dos procesos que deben estar interconectados, ya que forman parte de un ciclo que inicia con el diagnóstico de la realidad educativa

de las instituciones de educación superior y culmina con la posibilidad de replantear la gestión institucional dirigida hacia metas que incidan positivamente, no solo en lo institucional, sino en la verdadera formación del alumnado.

En tal sentido, la realidad evidencia una serie de limitaciones que provienen de una concepción fragmentada en los procesos de gestión de calidad, la cual inicia con la práctica de alinear las acreditaciones a momentos puntuales y periodos cortos de tiempo. Esto repercute en la evaluación institucional cuando observamos que ésta no se lleve a cabo de forma permanente y lo que resulta más grave, no están vinculadas a las metodologías de enseñanza-aprendizaje que efectivamente son aplicadas por los docentes en el aula, las cuales constituyen la verdadera evidencia de la formación y capacitación. Esto contribuye con una separación entre la práctica docente y las metas nacionales y es allí cuando vemos que resulta un reto enorme superar la desigualdad y la falta de capacitación profesional, ya que partimos de lineamientos y metodologías que no se corresponden con la realidad educativa.

En este ensayo hemos planteado que la evaluación institucional asume un papel fundamental en la articulación de los planes y políticas educativas universitarias, que permiten no solo asegurar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, sino generar un proceso integral de acción para la mejora de las debilidades identificadas. En este proceso, la acreditación constituye una estrategia que avala y garantiza dirigir al profesorado al logro de las metas a partir de sus fortalezas, más allá del diagnóstico de capacidades.

En consecuencia, hemos apostado por plantear una sinergia clara entre la evaluación institucional y la acreditación de

calidad, para el aseguramiento de la calidad a través de lo siguiente: a) promover la autonomía necesaria para definir la gestión universitaria, b.) considerar y generar estrategias de autoevaluación tomando en cuenta el desarrollo humano como foco medular que refuerza el rol del docente en su mejora continua, c.) establecer los indicadores necesaria que permitan considerar los distintos factores del rendimiento del docente y d.) incorporar sistemas transparentes y eficaces para la acreditación de calidad.

Para finalizar, enfatizamos que considerar la evaluación y la acreditación en la gestión de calidad de las universidades como procesos que se integran en una sinergia, permitirá retomar la función formadora de las instituciones en relación con las necesidades sociales y productivas de los países; sin reducir la gestión de calidad únicamente a los requerimientos de las políticas públicas.

Referencias:

Ariza, S., Gómez, K., Rojas, S., Gabalán, J., & Vásquez-Rizo, F. E. (2023). Revisión documental del proceso de acreditación a partir de algunos modelos suramericanos asociados a la calidad educativa. *Revista Educación*, 47(2), 1–20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53665>

Ávalos Dávila, C., Arbaiza, N., y Ajenjo, P. (2021). Calidad educativa y nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje: retos, necesidades y oportunidades para una visión disruptiva de la profesión docente. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(35), pp. 117-130. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i35.3477>

Barrón-Tirado, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En H. Casanova Cardiel (Coord.) *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 66-74). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Cantor, F.; Morocho, M., et al. (2023). *Antecedentes, diagnóstico actual y perspectivas de la calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. <https://intercoonecta.aecid.es/Gestin%20del%20conocimiento/Antecedentes,%20diagn%C3%B3stico%20actual%20y%20perspectivas%20de%20la%20calidad%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>

De la Cruz-Flores, G. (2022) Política educativa y equidad: desafíos en el México contemporáneo. *RLEE Nueva Época*, 52 (1), 71–79. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.468>

Enríquez, V., Romero, A., Vargas, G., y Berrocal, S. (2021). *Evaluación de la calidad educativa como instrumento para acreditación en institución educativa. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, (8), <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2589>

Escobar, M. (2001) Desarrollo del potencial humano en el docente. Una experiencia desde el programa de perfeccionamiento y actualización docente de la ULA. *Educere*, (5), 13, 61-66. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601313.pdf>

Florez-Nisperuza, Elvira Patricia, & Hoyos-Merlano, Alina María. (2020). Una mirada cualitativa sobre la autoevaluación institucional desde la praxis universitaria. *Revista científica*, (37), 78-89. <https://doi.org/10.14483/23448350.13645>

Giménez, P.; De la Rosa, D; Barahona, A. (2020) El papel de la universidad en la erradicación de la pobreza y la desigualdad: educación para la responsabilidad social. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 47, 351-380. <https://doi.org/10.36576/summa.132194>

Guerrero, L., Barrales, A., Dajer, R., Pérez, M. (2019). La Equidad como promotora de la calidad en la Universidad. En A. Barrera-Corominas, Castro, D., Granda, G. (Eds.) *Universidad y Colectivos Vulnerables: hacia una cultura de la equidad*. (pp.107-112). Erasmus/ORACLE. <https://www.uv.mx/pozarica/oracle/files/2019/10/La-equidadccomo-promotora-de-la-calidad-en-la-Universidad.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (2024). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2019) *Desarrollo profesional: Una prioridad en las políticas docentes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371380/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2017) *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030*. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2008) *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*. <https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf>

Organización Internacional del Trabajo (2024). *Informe de referencia de la OIT: Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo*. Tendencias 2024. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@inst/documents/publication/wcms_908148.pdf

Magaña, E. y Cuesta, Á. (2019). ¿Qué tipo de maestro valora la sociedad actual? Visión social de la figura docente a través de twitter. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(4), 9-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7206541>

Martínez, C. y Ríoperez, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y sus aplicaciones para la mejora de la calidad en los centros educativos. *Educación XXI*. (8), 35-65. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/342/295>

Martínez-Corona, J.; Palacios, G. y Oliva, D. (2023) Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista Ra Ximhai*, 19 (1), 67-83. <https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm>

Martínez-Iñiguez, J., Tobón, S., López-Ramírez, E., y Manzanilla-Granados, H. (2020). Calidad educativa: Un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 233-258. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.11>

Mejía-Rodríguez, D. y Mejía-Leguía, E. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 702-715. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.38>

Porta, L. y Flores, G. (2017) Narratividad e interpretación: Nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica. *Revista Brasileira de Pesquisa*, 2 (6), 683-687. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2017.v2.n6.p683-697>

Rubio, J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (50), 35-44. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005006.pdf>

CAPÍTULO 2

Fomento de una Cultura de Paz desde la Práctica Docente en el Nivel Superior.

Dra. Aura Guadalupe Valenzuela Orozco

Fomento de una Cultura de Paz desde la Práctica Docente en el Nivel Superior

Dra. Aura Guadalupe Valenzuela Orozco

Resumen

El contexto educativo atiende una sociedad diversa, por cuestiones de género, diferentes culturas, capacidades, habilidades, personalidades, diferencia de opiniones, entre otras. Desde este contexto, se considera que los docentes promuevan en los y las estudiantes actitudes para una convivencia sana y que aprendan a relacionarse, pues el ser humano vive en una sociedad donde se encuentra en interacción constante con iguales y con su medio ambiente, por lo anterior, la promoción de una cultura de paz es una tarea que todo el sistema educativo requiere atender con respecto a la diversidad de género, los derechos humanos, la inclusión y el cuidado a la naturaleza; pues, la falta de respeto y la ausencia de una cultura de paz, puede conducirlo a actos de violencia ya sea psicológica, verbal, no verbal, emocional y posiblemente hasta física.

Esta investigación tiene como objetivo indagar si los docentes de nivel superior, específicamente de la Facultad de Pedagogía del campus Xalapa, Universidad Veracruzana, fomentan una cultura de paz desde su práctica docente. La cultura de paz implica manejar las emociones, aprender a tomar decisiones, controlar la impulsividad y trabajar de manera colaborativa, de modo que la atención de estas acciones contribuya en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se realizó una investigación de tipo cuantitativa, el instrumento que se abordó para obtener los datos requeridos fue un cuestionario aplicado a los estudiantes inscritos en 4º semestre de la Facultad de Pedagogía. Los resultados demuestran que los docentes desde su práctica aplican diversas estrategias que permitieron fomentar una cultura de paz en el nivel superior.

Palabras clave: Práctica Docente, Cultura de Paz, Emociones, Violencia.

Abstract:

The educational context serves a diverse society, for gender reasons, different cultures, capabilities, skills, personalities, difference of opinions, among others. From this context, it is considered that teachers promote in students attitudes for a healthy coexistence and that they learn to relate, because the human being lives in a society where he is in constant interaction with his peers and with his environment, for the above, the promotion of a culture of peace is a task that the entire educational system needs to address with respect to gender diversity, human rights, inclusion and care for nature; well, the lack of respect and the absence of a culture of peace, can lead to acts of violence, whether psychological, verbal, non-verbal, emotional and possibly even physical.

This research aims to investigate whether higher-level teachers, specifically from the Faculty of Pedagogy, Veracruz University, they promote a culture of peace through their teaching practice. The culture of peace involves working on emotions, learning to make decisions, controlling impulsivity and working collaboratively, so that attention to these actions contributes to the teaching and learning process.

A quantitative research was carried out; the instrument used to obtain the required data was a questionnaire applied to students enrolled in the 4th semester of the Faculty of Pedagogy. The results show that teachers apply various strategies in their practice that have allowed them to foster a culture of peace at the higher level.

Keywords: Teaching Practice, Culture of Peace, Emotions, Violence.

Introducción.

Diversos organismos internacionales, nacionales y locales están dando prioridad a las problemáticas que vive nuestro país, como violencia, discriminación, falta de compromiso, de responsabilidad, falta de respeto a los derechos humanos, poca atención a temas emergentes para atender necesidades que están presente en nuestra vida cotidiana.

La Facultad de Pedagogía-escolarizado, en su plan de estudios, incluye el análisis e implementación de acciones para desarrollar y fomentar una cultura de paz, desde cualquier experiencia educativa donde resulta crucial el papel del docente en la formación de los estudiantes. A partir de sus estrategias didácticas busca una transformación en el pensamiento y que éstos reflexionen para llevar a cabo propuestas innovadoras en temas cruciales, como problemáticas detectadas a partir de las prácticas profesionales que se desarrollan en el aula.

Es por ello que esta investigación tiene como objetivo indagar si los docentes de nivel superior, específicamente

de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, fomentan una cultura de paz desde su práctica docente, por lo que se plantea la pregunta siguiente: ¿Los docentes de la Facultad de Pedagogía desde su práctica docente fomentan una cultura de paz?

Para recabar esta información se aplicó un cuestionario a estudiantes adscritos en el cuarto semestre de la licenciatura.

Desarrollo

En los últimos años, nuestro país ha vivido sucesos que han afectado a la humanidad, tal es el caso de la pandemia, huracanes, calentamiento global, pérdidas familiares y amigos, despidos laborales, grupos del crimen organizado, corrupción y diferentes tipos de violencia, que han generado afectaciones en las emociones y en la interacción con otros. Son muchas las víctimas que se encuentran en estas condiciones.

Como se demuestra en estas encuestas presentadas por Alfaro citado en Vázquez (2023)

El género femenino es el más afectado por causas de violencia según lo reportado en México en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (INEGI). En encuestas realizadas sobre las dinámicas de las relaciones en los hogares durante el 2021. Reflejando que, el tipo de violencia psicológico asciende a 58.6%, la violencia económica llega a un 28.5%, quienes han recibido violencia física un 31.5% y las que recibieron violencia sexual un 66.8%. En el comparativo general del INEGI del 2016 al 2021 ha habido un aumento considerable de la violencia de género en contra de las mujeres, pasando

de un 72.6% a un 77.9%.

Teniendo esta recopilación de datos, los cuales se ven alarmantes para todo el género femenino se buscan soluciones prácticas y una educación respecto a los temas del respeto, autocuidados y las relaciones sociales y afectivas. (p.154)

Los resultados anteriores demuestran que se vive en un ambiente de violencia e inseguridad, por lo que se requiere implementar estrategias que permitan lograr una transformación en la ciudadanía en su forma de pensar y actuar, por lo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura (2017) en su objetivo 16 enfatiza que "Promover sociedades, justas, pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, proporcionar a todas las personas acceso a la justicia y desarrollar instituciones eficaces, responsables e inclusivas en todos los niveles" (p.42).

En consideración a la cita antes mencionada, este objetivo busca que el ser humano, como un derecho, goce de un estado emocional y de paz, en virtud de esto, es transcendental que todos los niveles educativos se involucren para concientizar a los estudiantes haciéndolos responsables, críticos, solidarios y que desde sus prácticas profesionales aporten acciones para una cultura de paz.

Dado estos factores que requieren ser atendidos, el rector de la Universidad Veracruzana busca proveer diversos puntos de mejora que están apegados a la Agenda 2030, los cuales parten desde la perspectiva de Derechos humanos, en su tema 1.4. Cultura de paz y de la no violencia en su objetivo pretende:

Construir una cultura institucional de derechos humanos, sustentabilidad e integridad académica, a partir de la sensibilización, concientización y empoderamiento de las y los universitarios, a fin de generar un contexto formativo propicio para el respeto, protección y garantía del derecho a la educación superior y para el desarrollo de las actividades sustantivas universitarias con un enfoque humanístico y excelencia académica. (Plan de trabajo 2021-2025, p.54)

En las acciones del plan de trabajo del rector de la Universidad, se busca fortalecer en la comunidad universitaria los valores y actitudes que garantizan los derechos humanos, y que los estudiantes aprendan a defenderse y no sean violentados en situaciones injustas.

De igual manera López (2015) refiere que “Los derechos humanos son un repertorio de acción colectiva con capacidad contenciosa, es decir, los propios marcos institucionales (nacionales y supranacionales), brindan recursos que pueden ser utilizados estratégicamente para llevar a cabo acciones colectivas” (p. 98). Entonces los derechos humanos son consecuentes de las acciones colectivas, comportamientos y formas de conducirse para la interacción hacia con los demás, éstos dictaminan las acciones y capacidades que se puede tener en colectivo, rigen lo que merece y debe tener cada individuo y cómo debe hacerlo valer.

Es por ello que los derechos humanos son utilizados para las estrategias de acciones colectivas, manifestaciones, marchas, oficios, discursos y demás medios que apoyan a hacer valer lo que merece cada ser humano.

De igual manera lo expresa Zúñiga (2023) al hablar de derechos humanos da una definición muy acertada, "Son prerrogativas que posee el ser humano en su calidad de tal, libertades garantizadas; y precisamente por este hecho poseen algunas características que los hacen únicos e indispensables en la vida de las personas" (p.173). Los derechos humanos son un privilegio asignado a todos los seres humanos, sin distinción, los cuales avalan su bienestar, libertad y respeto. Son de carácter permanente, imprescindibles y que evolucionan según el tiempo y necesidades de la sociedad, y están contemplados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los Tratados internacionales de que México forma parte.

Esto demuestra que, como seres humanos, tenemos el privilegio y el derecho de gozar de una vida digna sin importar el status, las diferencias sexuales, la religión, la posición social, entre otros factores.

Respecto a lo que se ha venido mencionando, Betancourt (2023) menciona que:

La cultura de paz se manifiesta en diferentes niveles: desde las relaciones personales y familiares, hasta las internacionales. Implica la resolución pacífica de conflictos, el respeto a los derechos humanos, la inclusión social y la promoción de la educación y la comprensión intercultural. (p.15)

Es evidente que para el bienestar es necesario entrelazar vínculos sociales, de esta manera, se aprovechen la implementación de estrategias idóneas para pensar y repensar las acciones enfocadas para una cultura de paz.

Ante la necesidad de disminuir la violencia y desde las acciones que se desarrollen para una cultura de paz, la Facultad de Pedagogía, en el plan de trabajo (2021-2025) propone al respecto “Desarrollar a partir del 2022 una campaña permanente de sensibilización sobre temas de derechos humanos, sustentabilidad, integridad académica y para la construcción de relaciones pacíficas y prevención del conflicto” (p.56). Los temas como derechos humanos, sustentabilidad, cultura de paz, inclusión, entre otros, son tópicos relevantes que se deben considerar en el plan de estudios de cualquier disciplina.

El docente, desde su práctica educativa, puede proponer enfoques que abonan a la reflexión y discusión que conlleve a generar propuestas para aplicar intervenciones pedagógicas y así sensibilizar respecto al tema de cultura de paz y prevenir la violencia.

Estos temas se abordan desde la práctica docente porque intervienen diferentes perspectivas como lo señala Fierro et al. (2008). “La práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p. 21).

En el nivel superior se busca incentivar diálogos con objetividad y, visto desde las diversas disciplinas que contribuyen a comprender la complejidad, en la que vive la sociedad actual y llevar al ser humano a mejorar las relaciones entre todos los actores involucrados, aprender a respetar las opiniones de los demás, atender las necesidades que se presenten tanto en el aula como fuera de ella.

Fierro et al. (2008) señala que “Cada maestro tiene en sus manos la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los niños que se encuentran en un salón de clases” (p. 21). En torno a esto, la escuela es un espacio idóneo, oportuno, que desde el papel que ejerce el docente al desarrollar su práctica, se da una comunicación abierta que permite fluidez, generando un ambiente de confianza y llevándolos a un pensamiento creativo, crítico y reflexivo, que sean capaces de proponer acciones para lograr una transformación desde los diferentes temas que se desarrollen en el aula.

Evidentemente es tarea del docente que los estudiantes reflexionen acerca de qué hacer ante todos estos sucesos que están aconteciendo en el mundo actual.

Como lo expresa Domingo y Gómez, en el prólogo descrito por Zabalza.

Reflexionar no es hacer introspección, no es dar vueltas a nuestras propias ideas. Es analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, después, valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes: la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada. (2014, pp10-11)

De manera que desde las experiencias vividas o compartidas en un espacio áulico o a partir del análisis teórico, el estudiante aprende a ver desde otra perspectiva analítica.

El papel del docente es fundamental para que el estudiante logre reflexionar ante las diversas problemáticas que afectan actualmente, como es el caso de la carencia de paz y el respeto de los derechos humanos, que son dos elementos que conciernen a toda la humanidad. Al respecto es

relevante promover una cultura de paz, valores, actitudes y comportamientos para erradicar la violencia.

En relación con lo anterior, Sánchez (2009) menciona que, para una cultura de paz, “Es necesario definir en qué marco se sitúa el concepto de cultura y a partir de esto desarrollar lo que se entiende por paz y consecutivamente contextualizar la teoría de la cultura de paz en un país determinado” (p.2). Sin duda alguna, la cultura proporciona conocimientos, creencias, comportamientos y vivencias que se comparten entre los seres humanos y esto va provocando la identidad y determinación de su propia cultura.

De igual manera expresa Sánchez et al. (2016)

El ser humano siempre está construyendo su mundo interior, identidad, concepciones de vida a través de las reflexiones que hace en determinadas culturas. De esta forma va elaborando los significados frente a temas de la paz y/o violencia que posteriormente comunicará a los otros a través del lenguaje (p.66).

Como dice Sánchez, el docente busca la mejor manera de motivar a los estudiantes, para que expresen y compartan su forma de vida, sus creencias para construir estrategias en favor a la cultura de paz.

Con los razonamientos que se han venido realizando, al respecto resaltan Cantú & Vázquez, “La educación emocional es un tema de suma importancia en la actualidad, por consiguiente, es fundamental que desde edades tempranas se dé a conocer la necesidad de la no violencia” (2018, p.67). Significa entonces, que incorporar en los programas educativos, a temprana edad, el trabajo de las emociones, los valores, la conducta que permita a los estudiantes relacionarse

con sus compañeros, para que aprendan a comunicarse, a resolver conflictos, a ser tolerantes y aprender a trabajar en equipo, todo ello contribuye a fomentar una cultura de paz.

Metodología

Para esta investigación se consideró el enfoque cuantitativo, el tipo de diseño es descriptivo y transeccional, por la obtención de datos que se realiza en un solo tiempo y no experimental, porque no se pueden manipular las variables.

Para el caso de esta investigación se consideraron dos variables, la primera fue práctica docente, donde se buscó conocer las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, para promover actitudes que fomenten una cultura de paz. La segunda variable fue cultura de paz donde los indicadores trabajados fueron relacionados con los temas de derechos humanos, sustentabilidad, inclusión, interculturalidad, género y no violencia, los cuales se abordaron en las diferentes preguntas para conocer qué acciones implementan los docentes, para promover la inclusión y generar un entorno favorable en el aula.

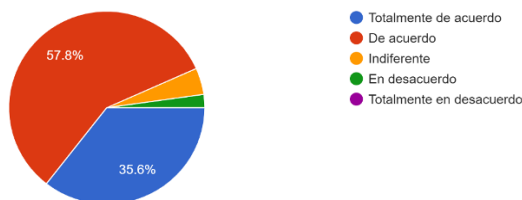
Se eligió a la generación S21, conformada por 153 estudiantes inscritos en el periodo febrero-julio 2024, de los cuales respondieron un 68.85% el instrumento de la investigación.

Para la recolección de datos en este estudio, se diseñó un cuestionario con 18 preguntas de opción múltiple. El cuestionario es una técnica que proporciona al investigador, reunir diversas opiniones acerca de un tema. Se aplicó a través de formulario de Google Forms, cuya liga se envió al correo electrónico de los tutores para ser enviada a los tutorados.

Resultados

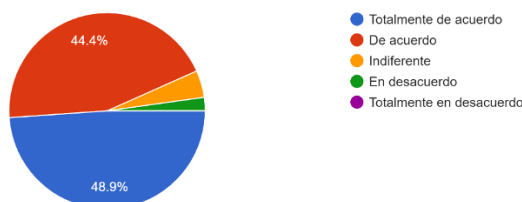
Resulta significativo que el porcentaje más alto (57.8%) se encuentra en aquellos estudiantes que manifestaron que las estrategias que utilizaron sus docentes fortalecieron los conocimientos sobre el tema de cultura de paz.

Figura 1
Las estrategias que utilizaron los docentes abonaron a mis conocimientos sobre el tema de cultura de paz



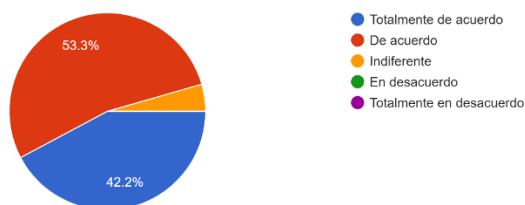
En cuanto a la aplicación de las estrategias, el 48.9% manifestó estar totalmente de acuerdo que éstas promovieron un cambio de actitudes sobre los temas de derechos humanos, la inclusión y la no violencia, y el 44.4% dicen estar de acuerdo que generaron una actitud positiva hacia el tema de cultura de paz.

Figura 2
Las estrategias que aplicó el docente promovieron actitudes que fomentaron cultura de paz (derechos humanos, la inclusión, la no violencia, entre otros).



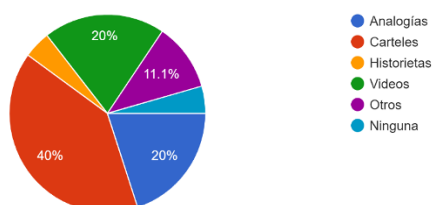
Para conocer si las estrategias que aplicó el docente fortalecieron en su vida cotidiana en la cultura de paz, es decir la inclusión, la no violencia, el diálogo, al respecto el 53.3% están de acuerdo, de igual manera el 42.2% manifestó estar totalmente de acuerdo. Ante este resultado, se observa que las estrategias empleadas han contribuido en este tema.

Figura 3
Las estrategias que aplicó el docente fortalecieron en mi vida cotidiana la cultura de paz, es decir la inclusión, la no violencia, el diálogo, entre otros.



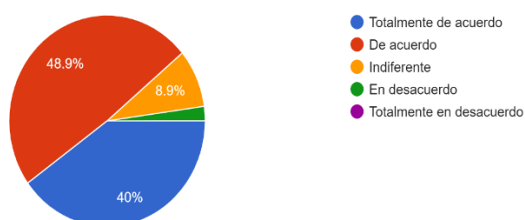
En cuanto a las estrategias de aprendizaje, el 40% de los estudiantes coincidieron que los carteles fomentan la reflexión para una cultura de paz, el 20% constataron que los videos impulsan a una reflexión sobre el tema, el 20% mencionan a las analogías y 11.1% señalaron que son otras las estrategias y un 4.4% que no usaron estrategias. En los resultados obtenidos, se observa la aplicación de diferentes estrategias que han llevado a los estudiantes a reflexionar este tema.

Figura 4
De las siguientes estrategias de aprendizaje ¿Cuáles de estas fomentaron la reflexión para una cultura de paz?



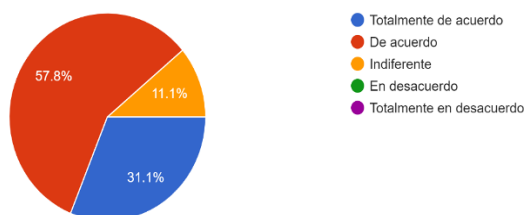
De acuerdo con la variable de Cultura de paz el 48.9% están de acuerdo que su docente ayudó a reconocer sus derechos humanos y el 40. % está de acuerdo, Y 8.9% mostro indiferencia. Los porcentajes señalan que los docentes han contribuido al reconocimiento de los derechos humanos.

Figura 5
El docente me ayudó a reconocer mis derechos humanos



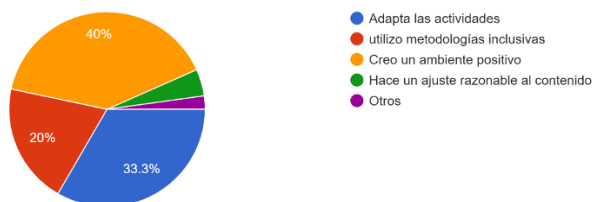
En cuanto a la pregunta sobre si el docente ayudó a controlar la impulsividad en algún conflicto, los resultados demuestran que el 57.8% dice estar de acuerdo y el 31.1 % manifestó estar totalmente de acuerdo en que sus docentes han ayudado. Esto confirma que el docente supo atender y controlar los impulsos del estudiante ante alguna situación en el aula.

Figura 6
El docente me ayudó a controlar la impulsividad ante algún conflicto presentado en el aula.



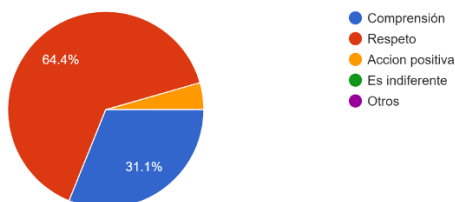
Las acciones que los docentes llevaron a cabo en la promoción de la inclusión educativa, el 40% de los estudiantes coincidieron que estos crearon ambientes positivos, el 33.3% adaptaban actividades para favorecer ante la actitud inclusiva en el aula, un 20% aplicó metodologías inclusivas, el 4.4% mencionó que realizaron ajustes razonables.

Figura 7
¿Cuál de ellas utilizó tu docente para promover la inclusión educativa?



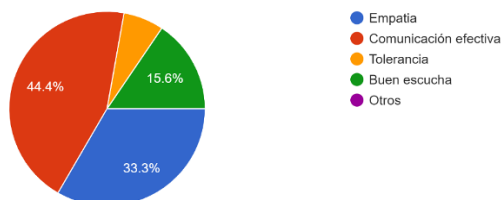
Los resultados obtenidos con relación al ambiente que los docentes aplicaron, para generar un entorno favorable, se observa que el porcentaje obtenido es alto, pues es un 64.4% de los estudiantes manifestó que sus docentes incorporaron en sus acciones el respeto, un 31.1% señala que fue la comprensión. Estas dos acciones permitieron a los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a que se genere un entorno favorable en cada actividad desarrollada.

Figura 8
Acciones que incorporó tu docente para crear un ambiente inclusivo y generar un entorno favorable para la clase



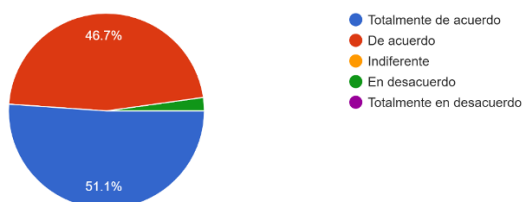
En cuanto a la actitud manifestada por el docente para crear un ambiente inclusivo y el alumno se sintiera valorado, el 44.4% coincide que el docente siempre mantuvo una comunicación efectiva, el 33.3% puntualiza que demostró empatía, en cambio el 15.6% señaló una buena escucha y un mínimo de estudiantes manifestó que siempre mostró tolerancia. De acuerdo con los resultados, estas actitudes manifestadas por el docente permitieron en los estudiantes que se sintieran valorados.

Figura 9
Actitudes que incorporó tu docente para crear un ambiente inclusivo, y te sintieras valorado



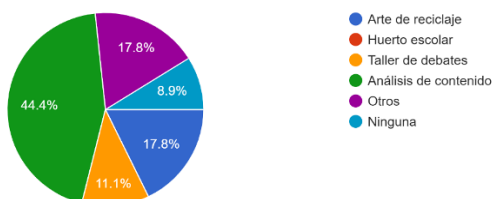
Al preguntar a los estudiantes si el docente demostró ser competente para resolver situaciones que tienen que ver con la inclusión en actividades que se desarrollaron en el aula, el 51.1% coincidió estar totalmente de acuerdo que el docente sí cuenta con la competencia y el 46.7% afirmó estar de acuerdo. Estos porcentajes evidencian que los docentes cuentan con la competencia.

Figura 10
Actitudes que incorporó tu docente para crear un ambiente inclusivo, y te sintieras valorado



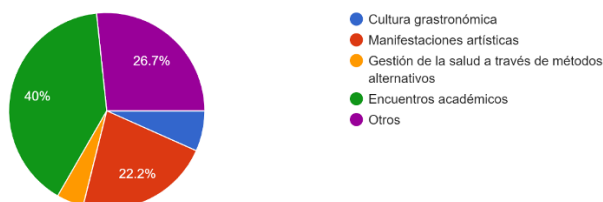
Sobre la importancia del tema de sustentabilidad, el 44.4% de los estudiantes mencionaron que sus docentes desarrollaron actividades de análisis de contenido, que los llevaba a la reflexión, el 17.8% dijo que el diseño de arte de reciclaje le llevó a la reflexión, otra de las actividades fue la realización de talleres para debatir este tema. Evidentemente los docentes sí aplicaron estrategias que permitieron a los estudiantes reflexionar sobre la importancia de este tema.

Figura 11
Actividades que desarrollaste con tu docente, que te llevó a reflexionar sobre la importancia de la sustentabilidad



En cuanto al tema para favorecer la convivencia intercultural en los estudiantes, el 40% señaló que sus docentes realizaron encuentros académicos, y de igual manera especifican el otro 22.2% que se llevaron a cabo manifestaciones artísticas. En función a esta pregunta los docentes realizaron acciones que permitieron favorecer la convivencia intercultural, desde encuentros académicos hasta la realización de eventos sobre cultura gastronómica.

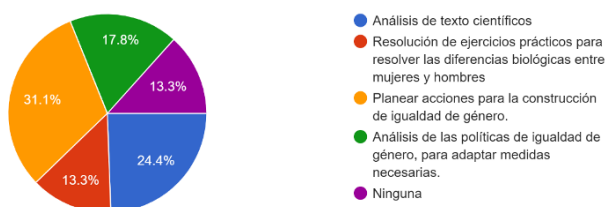
Figura 12
Selección un tema que promovió tu docente para favorecer la convivencia intercultural en tu formación académica



Con respecto a las habilidades que propuso el docente en favor de la igualdad y no discriminación de las mujeres y hombres, el 31.1% manifestó que planeó acciones para la construcción de igualdad de género, un 24.4% utilizó el

análisis de textos científicos, el 17.8% hizo uso del análisis de las políticas de igualdad de género, para adaptar medidas necesarias, el 13.3% realizó ejercicios prácticos para resolver las diferencias biológicas entre mujeres y hombres y un 13.3% su docente no demostró ninguna habilidad en favor de la igualdad y no discriminación entre mujeres y hombres.

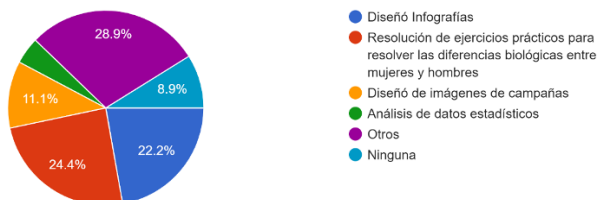
Figura 13
Habilidades que utilizó tu docente para proponer y llevar a cabo acciones en favor de la igualdad y no discriminación de las mujeres y hombres



En cuanto al tema de perspectiva de género, los estudiantes señalaron que un 24.4% la resolución de ejercicios prácticos para resolver las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, el 22.2% diseño de infografías. el 11.1% el diseño de imágenes de campañas, el 28.9% señaló que otros. Las acciones que implementaron los docentes generaron un cambio de mentalidad y cultura institucional con respecto al tema de perspectiva de género.

Figura 14

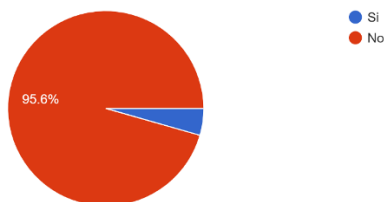
El tema de perspectiva de género obliga a tu docente a generar un cambio de mentalidad y de cultura institucional, ¿Qué acciones implementó tu docente para lograr este cambio?



En cuanto al tema de violencia, resulta relevante mencionar que un alto porcentaje (95.6%) manifestó que no han vivido ningún tipo de violencia.

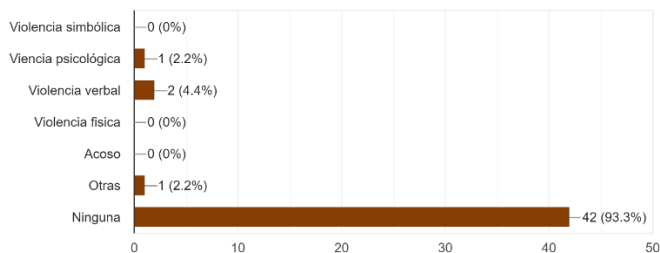
Figura 15

Desde tu permanencia en tu facultad, has vivido algún tipo de violencia por parte de tu docente



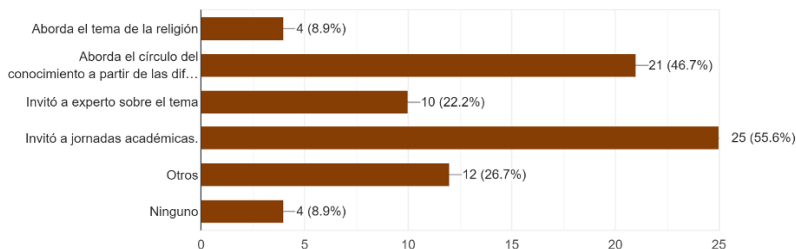
Sin embargo, el 4.4% de los estudiantes mencionan haber recibido violencia verbal por parte de un docente, el 2.2% recibió violencia psicológica y un 2.2% otro tipo de violencia. Aunque es mínimo el porcentaje, este resultado nos demuestra que sí se está presentando violencia.

Figura 16
En caso de que la respuesta sea afirmativa, selecciona según sea el caso



En cuanto a la construcción de un diálogo para la paz, el 55.6% de los estudiantes señaló que el docente los invitó a jornadas académicas y 46.7% manifestó que abordaron el círculo del conocimiento a partir de las diferentes culturas que se tenga en el aula, el 22.2% invitó a expertos sobre el tema, un 26.7% otro tipo de actividades y un 8.9% ninguno.

Figura 17
Para aceptar las diferencias y tener la capacidad de escuchar, reconocer y apreciar a los demás, selecciona al menos dos acciones que hayas observado, para la construcción de un diálogo para la paz:



Resultados

Al realizar esta investigación, se puede concluir que se responde al objetivo planteando en esta investigación, los docentes de la Facultad de Pedagogía sí fomentaron una cultura de paz, a través de actividades escolares y académicas, desde los saberes teóricos les permitió generar en los estudiantes una reflexión llevándolos a un cambio de pensamiento, desde la resolución de ejercicios prácticos, sobre derechos humanos, la inclusión y la no violencia, la sustentabilidad entre otros. Estas acciones, los concientizo sobre el tema de cultura de paz, además a reafirmar los valores, actitudes y comportamientos, para evitar la violencia tanto en espacios educativos como en lo grupal o entre pares y a controlar sus emociones en cualquier situación.

En virtud del papel que juegan los docentes, los resultados demostraron que éstos han tenido una actitud positiva valorado así por sus educandos, brindando una comunicación efectiva y empática. Han generado un ambiente de confianza y desenvolvimiento en cuanto a las participaciones, en las jornadas académicas permitiendo una convivencia de armonía en los temas sobre diálogos para la paz, igualdad y no discriminación entre mujeres y hombres, y favoreciendo el trabajo colaborativo para contribuir a una cultura de paz. Los resultados mostraron que es mínima la violencia en las aulas, sin embargo, se considera relevante mencionar que aún existe violencia de algunos docentes con sus estudiantes. Se observó que los estudiantes han tenido actitudes de tolerancia y han desarrollado su capacidad de escucha, de respetar la opinión de sus compañeros, y desde las estrategias que están aplicando los docentes en este nivel educativo, continúan reforzando y manteniendo una cultura de paz.

Por lo tanto, se responde la pregunta de investigación, pues los docentes de la Facultad de Pedagogía desde su práctica docente sí fomentan una cultura de paz.

Referencias

Betancourt Reyes, Y. A. (2023). *Mujeres en la edificación de una cultura de paz. Tendencia en los derechos humanos*. Perspectiva global. Volumen 14.

Cantú., L., Cristina., A. Vázquez., G. (2018). *Formación de agentes de Paz desde la educación emocional*. Dykinson.

Domingo, Roget., Á., Gómez, Serés., M. V. (2014). *La Práctica Reflexiva, Bases, Modelos e Instrumentos*. Narcea, S. A.

Facultad de Pedagogía. Programa de trabajo 2021-2025- *Por una transformación Integral. Plan de Desarrollo de la Entidad Académica*.

Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L., (2008). *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.

López Pacheco, J. A., (2015). *El campo de las ONG de derechos humanos en México: recursos y agendas*. *El Cotidiano*, núm. 194.

Sánchez., C., M. (2016). *Educación para una cultura de paz: Una aproximación psicopedagógica*. USTA.

Sánchez., C., M. (2009). *La cultura de la paz: Teorías y realidades*. Revista Universidad Nacional de Colombia. No. 26.

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

Universidad Veracruzana. *Cultura de la paz y de la no violencia*. Programa de trabajo 2021-2025. Por una transformación integral.

Vázquez Ramos, A., Torres Sandoval, I., Valenzuela Orozco, A., G. Y Ramírez Meda, A. (2024). *La violencia en las Instituciones de Educación Superior*. Lambada-Editorial.

Zúñiga Ortega, A.L. (2023). *Nuevas didácticas en la Educación Media Superior: Nueva Escuela Mexicana*. Editorial Comité editorial-Colección de Apuntes Académicos Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.

CAPÍTULO 3

Implementación tecnológica para la sustentabilidad y sostenibilidad en la aplicación de exámenes de acreditación de comprensión de textos

Dr. Isaí Alí Guevara Bazán
Mtro. José Fernando Castillo Barrera
Mtra. Miriam Lizbeth Hernández Pérez
Dra. Verónica Rodríguez Luna

Implementación tecnológica para la sustentabilidad y sostenibilidad en la aplicación de exámenes de acreditación de comprensión de textos

Dr. Isaí Alí Guevara Bazán
Mtro. José Fernando Castillo Barrera
Mtro. Miriam Lizbeth Hernández Pérez
Dra. Verónica Rodríguez Luna

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar la factibilidad del uso de la computadora para la aplicación de Exámenes de Acreditación de Comprensión de textos en el Centro de Idiomas Xalapa y examinar el aprovechamiento de los medios digitales para la sustentabilidad y sostenibilidad. Tradicionalmente, la exigencia de la confiabilidad del examen por medios impresos ha supeditado a los administradores del examen al uso de papel. Sin embargo, la sustentabilidad, sostenibilidad y la integración de procesos innovadores justifican la mejora del ambiente en que vivimos. Precisamente este estudio analiza la factibilidad del uso de la plataforma Moodle, con su herramienta de autoría "Cuestionarios" para ser usada en lugar de los exámenes impresos. Se realizó una primera implementación para ser analizada y evaluada a partir de la percepción de los usuarios que presentaron el examen y de los aplicadores. Posteriormente, se recurrió a una encuesta con recogida de datos con escala de Likert y datos de percepción abiertos. Para los aplicadores, se administró una entrevista no estructurada. Los resultados de los datos mostraron que la implementación del examen basado en computadora es más factible que el formato en impreso y más accesible con las imágenes y el texto. Los aplicadores

mostraron satisfacción al ver que la confiabilidad del examen no se pierde y evita procesos mecanicistas en la revisión del examen. Los datos indican un ahorro de papel considerable. Se necesitan adecuaciones en el formato digital y en los procesos de aplicación para mejorar la logística de la prueba.

Palabras clave: Evaluación del estudiante, exámenes de acreditación de lectura, tecnología educativa, sustentabilidad y sostenibilidad

Abstract

This study aimed to analyze the feasibility of using computers for the testing administration of Accreditation Exams for Reading and Comprehension and to examine the use of digital media for sustainability. Traditionally, the demand for test reliability through printed media has subordinated test administrators to using paper. However, sustainability and the integration of innovative processes justify the improvement of the environment in which we live. The study analyzes the feasibility of using the Moodle platform, with its authoring tool "Questionnaire" to be used instead of printed exams. The first implementation was carried out to be analyzed and evaluated based on the perceptions of the candidates who took the exam and the test administrators. Subsequently, a survey by Likert scale data collection and open-ended perception data was used. Additionally, an unstructured interview was conducted to test administrators. The research data results showed that the computer-based test implementation is more feasible than the paper-based format and more accessible with images and text. Test administrators were satisfied that the reliability of the test was not lost and avoided mechanistic and repeated processes in marking the test. The

data indicated considerable paper savings. Adjustments are needed in the digital format and in the test administration processes to improve the logistic implementation of the test.

Palabras clave: student assessment, reading testing, reading accreditation, educational technology, sustainability

Introducción

La evaluación está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su uso se razona en que es un instrumento que promueve una mejor calidad en el aprendizaje (Santos, Oliva, Muñoz, y Muñoz, 2011). En la enseñanza de lenguas, específicamente en la evaluación sumativa, las pruebas estandarizadas juegan un papel importante en la evaluación, como lo menciona Cruz y Quiñones (2012) la evaluación es una fuente de crecimiento e impulso que permite conocer el grado de avance, resultando benéfico para todos los que están inmersos en el proceso enseñanza – aprendizaje, ya que a través de la misma es posible concluir en qué medida se cumplen o no los objetivos institucionales. Su carácter de medición es relevante para determinar los niveles de los aprendices, quienes después de haber sido expuestos a un proceso de enseñanza y aprendizaje necesitan comprobar el nivel de habilitación que consiguieron en cuanto a los contenidos lingüísticos y el manejo temático del idioma en diferentes contextos generales o disciplinares. Este último objetivo de evaluación se enmarca en un área llamada: *"inglés para propósitos específicos"*, donde el estudiante aprende habilidades específicas del idioma en un contexto disciplinar.

Una de las habilidades que se reitera en los estudios de posgrado es precisamente la comprensión de lectura en inglés para textos científicos. En este tenor, la comprobación de estos saberes lo realizan los exámenes de acreditación de comprensión de textos, cuyo objetivo es medir la capacidad del aprendiz para comprender textos a niveles específicos (A1, A2, B1, B2, C1, C2) en diferentes campos de estudio de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Estas pruebas de acreditación están diseñadas siguiendo lineamientos que permitan la medición de las competencias de lectura bajo los estándares del MCER y determinan si el sujeto está apto o no para la comprensión lectora de textos referentes a su disciplina a cierto nivel de idioma. Como todos los exámenes estandarizados, su diseño se basa en especificaciones para elaborar reactivos, midiendo competencias específicas, como la identificación de información, el análisis de contenido, la comprensión de las relaciones terminológicas con el texto, la descripción de procesos, la identificación de jerarquías temáticas o el ordenamiento de párrafos a partir de la comprensión general del mismo, entre otras estrategias de lectura (Pérez-Guillot y Zabala, 2020).

La administración de exámenes estandarizados incluye un protocolo desde el diseño del examen, que incluye la elaboración de los reactivos por diferentes miembros de la academia, la integración del examen, su clave de respuestas, la hoja para contestar el examen y la confirmación que se revisó y aceptó para su aplicación.

Posteriormente el otro proceso es la oferta y la solicitud del examen, la cual incluye una convocatoria, la solicitud del examen por medios digitales virtuales, la confirmación del pago y la recaudación de las solicitudes en una base de datos.

La tercera parte es la administración y aplicación del examen, la cual empieza una hora antes para revisar que toda la aplicación no tenga contratiempos en cuanto a la logística de la recepción de documentos del candidato y su acomodo en lugares asignados. Cinco minutos antes de iniciar la prueba, se dan las indicaciones del examen para su aplicación por medios digitales. Durante la aplicación se vigila que los estudiantes se enfoquen en el examen, se aclaran dudas de este y se monitorea que no haya algún contratiempo con los candidatos o la prueba. Dos horas después se da por terminada la aplicación.

La otra etapa es la revisión y calificación del examen. Los aplicadores revisan los reactivos abiertos o no limitados, los cuales exigen el análisis de apreciación de las respuestas de los candidatos, donde las respuestas son abiertas y se necesita que se corroboren considerando el discurso científico, o no, usado por los candidatos, ya que, aunque haya una clave de respuesta en esta sección, el lenguaje utilizado por los candidatos puede orientarse a la terminología de su área (García y Nicolás, 2012). Los reactivos objetivos (opción múltiple, falso-verdadero, relacionar, poner en orden) son calificados por la computadora. Se captura el promedio individual de cada candidato y se suben las calificaciones al sistema para que sean enviados los resultados a cada candidato de manera individual.

La confiabilidad y seguridad en el manejo de la aplicación de exámenes estandarizados son dos puntos primordiales que se consideraban en la aplicación de la prueba por medios impresos (Tristán y Pedraza, 2017). Es por ello que el convencimiento de usar la computadora para la aplicación de los exámenes de certificación sonaba inseguro de primera mano. Sin embargo, se planteó a las autoridades un proceso

que daba importancia a la presencia de los aplicadores en todo momento durante la prueba. Esto permitió la primera autorización para la introducción de esta implementación innovadora, cuya justificación para su implementación se centra en los siguientes rubros:

1. El apoyo a la sustentabilidad y sostenibilidad de los recursos materiales y humanos
2. El uso innovador de estrategias de implementación tecnológica para la educación y cobertura
3. Mayor control del manejo de datos e información para fines estadísticos y de análisis administrativo
4. Mayor flexibilidad en la recomposición y armado de los exámenes de certificación
5. Promoción de los medios digitales y las plataformas educativas para masificar su implementación en otros centros de trabajo
6. Encausamiento hacia una cultura de integración de la tecnología en procesos educativos de evaluación tanto formativa como sumativa dentro del mismo centro de trabajo.

La digitalización en procesos de enseñanza aprendizaje no es nueva, pero su integración ha sido lenta por los trasfondos de habilidad tecnológica de algunos docentes que se resisten a verter responsabilidades de automatización a las computadoras, a redefinir sus sistemas de evaluación en función de una cultura digital que permea todos los campos de nuestra vida y que es parte fundamental de las nuevas generaciones. En palabras de Walss (2021) el uso de la tecnología admite la administración de gran cantidad de datos, brindando información a los docentes, la cual les ayudará a identificar el nivel de cada alumno, con el objetivo de brindar las herramientas y la mediación individual que se necesita.

En la práctica, la evaluación formativa por medios digitales ha tenido mejor acogida, debido a que la seguridad de que los alumnos no se copien o creen trucos para resolver las pruebas tales como exámenes cortos o ejercicios de simuladores de progreso no impactan demasiado en la evaluación, ya que su puntuación no es significativa.

Por otra parte, las pruebas sumativas requieren de la vigilancia del aplicador, más aún si son pruebas estandarizadas que acreditan una habilidad (Mellado et al, 2021). Aún hay una gran brecha educativa por recorrer, así como un avance tecnológico que permita la no presencialidad del docente en las pruebas estandarizadas con una medida de seguridad adecuada. Nos acercamos a la mayor masificación de recursos tecnológicos y dispositivos que permitirán lo que algunas pruebas de certificación hacen con sistemas de vigilancia que los mismos candidatos ofrecen para vigilar a los aplicadores, y el control de la pantalla del usuario para monitorear su actividad. Mientras esto no se dé, especialmente con los candidatos sin recursos y equipos adecuados, se puede recurrir a un sistema combinado que deje la vigilancia de los aplicadores y que permita que la prueba se realice con una computadora y el monitoreo de la prueba con aplicadores.

La otra parte en que beneficia el uso de medios digitales para la implementación de la prueba basada en computadora es en el impacto positivo que tiene para la sustentabilidad y sostenibilidad. En este trabajo se manejan los dos términos debido a las diferencias conceptuales que se tienen en español (no así en inglés donde el término es usado indistintamente (sustainability) , ya que su uso en países desarrollados no está solamente enfocado en la mejora de las situaciones de pobreza o en aumentos integrales de la economía en beneficio de todos, sino que también engloba el sostenimiento de

recursos, la calidad de vida, la recuperación del ambiente y los cambios actitudinales de la sociedad. López et al. (2005) definen lo sustentable como “la ‘satisfacción de necesidades’ donde los obstáculos son principalmente los problemas sociales, como, por ejemplo, la pobreza extrema” (p. 6). Es decir, un desarrollo sustentable no afectaría el crecimiento económico, sino que lo mantiene firme para que no decaiga. Por otra parte, el desarrollo sostenible, mencionan López et al. (2005):

incorpora la palabra sostener desde tres enfoques, el social, el económico y el ecológico considerando que para que sea sostenible significa que desde todos los puntos de vista debe continuar indefinidamente por lo que propone mecanismos para elevar la calidad de vida de la población además de conservar y restaurar los recursos naturales, mantener los procesos ecológicos, la diversidad biológica, la equidad de género, de raza, de credo, la distribución responsable de los recursos, etc., lo que implica cambio de actitudes, aspectos éticos, educativos, conciencia, responsabilidad y un compromiso de todos los grupos sociales que habitan el planeta. (p. 6)

La sustentabilidad y sostenibilidad son parte de la integración de una educación que promueve no solo el sustento de los recursos, sino el mejoramiento ambiental mediante el ahorro de recursos materiales. Desde este punto de vista, el examen basado en computadora implica un cambio en los esquemas educativos de la institución, donde el uso de la innovación educativa y los medios digitales propician el ahorro de recursos materiales, la armonización de las ventajas de la tecnología para salvaguardar los recursos del centro de idiomas Xalapa y el cambio en las perspectivas docentes

para reducir el impacto en el ambiente. Además, apoya el rendimiento de la práctica docente, la administración escolar y la atención de calidad al evitar procesos mecanicistas mediante las tecnologías de la información y la comunicación, asimismo se ofrecen medios digitales que puedan ampliar la cobertura de atención. En este sentido Valero- Avendaño y Feres (2019) afirman que “hay una diversidad de construcciones que tejen el discurso educativo ambiental sobre la base de conceptos como ambiente, problemática ambiental y crisis ambiental desde la complejidad, desarrollo tecnológico, principios, valores y la transversalidad, entre otros” (p. 33). La tecnología es benéfica para que las actividades sean automáticas y no consuman demasiado tiempo de los docentes, de manera que estos se enfoquen en actividades que promuevan el aprendizaje de forma más enriquecedora (Walss, 2021). En esta implementación juega un papel importante el software de acceso libre. En este caso el uso de la plataforma Moodle y su herramienta de autoría para cuestionarios cumple los requisitos adecuados para la implementación del examen de acreditación de comprensión de textos basado en computadora. Castillo et al (2026) mencionan que “se puede llevar a cabo una evaluación completa a través de la plataforma, puesto que cuestionarios o exámenes se podrían realizar a través de la misma e, incluso, ser puntuados automáticamente en el caso de que no se trate de preguntas abiertas” (pág. 6). Adicionalmente, Cosi et al. (2020) (citado en Walss, 2021) afirman que las herramientas digitales favorecen a tres factores, el tiempo, formato y detalle, las cuales son importantes en relación con la calidad brindada para la interacción que tienen los alumnos por medios digitales.

Además, la evaluación electrónica tiene la ventaja de disminuir costos para la institución, mejorar la medición de resultados,

permitiendo obtener retroalimentación inmediata y directa a los alumnos a comparación de la evaluación en papel, ayuda a mejorar el nivel de aprendizaje, también auxilia al profesor a mejorar la calidad de su retroalimentación, permitiendo dar un mejor seguimiento y realizar un análisis de muchas evaluaciones reduciendo la carga al evaluar a gran número de estudiantes (Alruwais, Wills y Wald, 2018).

Proceso de la implementación tecnológica para la sustentabilidad y sostenibilidad

Diseño del examen de acreditación de comprensión de textos

El primer proceso de la implementación tecnológica para la sustentabilidad es el diseño del examen en documento de Microsoft Word. Tiene sus inicios desde un trabajo de academia en el cual se utiliza el documento “Especificaciones para la elaboración de Exámenes de Comprensión de Textos Científicos”, el cual determina la forma en que se realizarán los reactivos. El examen cuenta con cuatro secciones, de las cuales dos son reactivos objetivos y dos abiertos limitados. Los diseñadores de los exámenes elaboran los reactivos los cuales son revisados y corregidos en la Academia Estatal de comprensión de textos que comprende a todos los Centros de Idiomas de la Universidad Veracruzana. El diseño del examen se hace originalmente en documento de Word, el cual representa su versión impresa del examen. El objetivo del examen es acreditar la competencia lectora de los candidatos en las áreas disciplinarias de ciencias de la salud, humanidades, biológico agropecuarias, artes, ingeniería y económico-administrativa. Para esta investigación se realizó una primera implementación del examen basado en

computadora con el área de ciencias de la salud. Esto para analizarse y evaluarse a partir de la percepción de los usuarios y de los aplicadores.

Desarrollo del producto digital

Posteriormente se solicita el examen en formato Word avalado por la Academia Estatal de Comprensión de Textos de los Centros de Idiomas (CIX). El equipo Técnico del CIX Xalapa, lo digitaliza en la plataforma Moodle. Posteriormente, se revisa por los docentes aplicadores del examen y se realiza un pilotaje para comprobar que no tiene errores de diseño, fallas en las preguntas objetivas y abiertas, imágenes pobres o cualquier interacción errónea. La interacción con el desarrollador técnico es clave al momento de digitalizar para analizar los comportamientos de la evaluación de las entradas y la puntuación de los reactivos y preguntas.

Implementación

El primer paso es la inscripción, la cual se lleva a cabo por medios digitales mediante un acceso a formulario instalado en la página oficial. Una vez que los alumnos se inscriben, realizan el pago y confirman inscripción mediante el envío del Boucher.

En la fecha del examen, la aplicación de la prueba sigue un protocolo el cual incluye a) la verificación de los documentos de identidad y el pago del examen, b) se reciben a los alumnos en la sala de cómputo y se colocan de acuerdo al orden de inscripción, c) cinco minutos antes de la prueba se dan instrucciones para acceder al examen por medio de

la plataforma Moodle. Una vez que dé inicio la prueba, los aplicadores (3) vigilan durante las dos horas de aplicación. Cuando está terminada la aplicación, se distribuyen los exámenes de los candidatos a los tres aplicadores. Se cuentan con tres días hábiles para calificar los exámenes capturar los resultados para que sean publicados al cuarto día. Al momento de revisar las respuestas la mitad de ellas son objetivas y no requieren apreciación del aplicador. Sin embargo, las secciones de preguntas abiertas o de completar son revisadas manualmente con la apreciación del aplicador. Cabe recalcar que este último paso es un proceso significativo para este análisis, pues esta implementación tecnológica respeta los criterios estipulados por la academia, para la revisión consistente de las preguntas abiertas del examen, considerando la terminología usada en los textos del examen y por los candidatos, los cuales incluyen en sus respuestas la jerga científica usada en su disciplina.

Figura 1



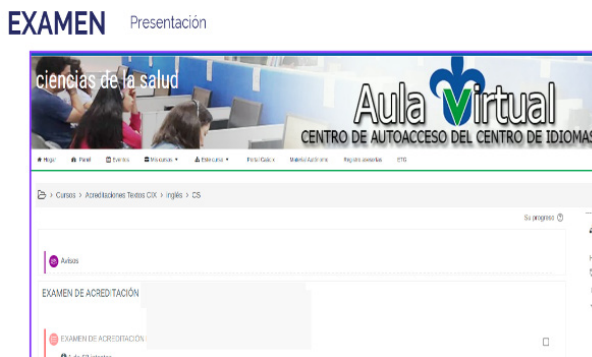
Nota. Comparativa visual de la aplicación del Examen de Comprensión de Textos Científicos en modalidad presencial y basado en computadora. Elaboración propia.

Resumen los pasos para el diseño, desarrollo e implementación del Examen De Acreditación De Inglés Comprensión De Textos para las diferentes Áreas Académicas Basado en Computadora

1. Diseño del Examen por la Academia Estatal.
2. Se solicita examen diseñado y avalado por la academia estatal
3. El equipo técnico recibe el archivo en formato Word.
4. El equipo de tecnología digitaliza el examen en Moodle.
5. Se revisa y corrige el examen en versión digital.
6. Inscripción de candidatos por Convocatoria.
7. Recaudación y conteo de solicitudes para el examen.
8. Se aplica el examen basado en computadora.
9. Los aplicadores revisan el examen.
10. Se publican resultados.

El proceso puede ser similar para cuando se aplica el examen impreso, pero en este caso hablamos de dos modalidades diferentes (ver Figura 1) que físicamente cambian por completo la forma de aplicación en un espacio con computadoras y con una interfaz de la plataforma Moodle para el examen digitalizado (Ver Figura 2). Sin embargo, en el paso 3, 4, 5 y 9 la intervención del docente y de los técnicos académicos en su fase de desarrollo digital es primordial para obtener un producto de calidad para los candidatos al examen, así como en la revisión de los exámenes en la plataforma Moodle, para el manejo de la puntuación asignada a las respuestas abiertas.

Figura 2



Nota. Interfaz del acceso al examen de Acreditación de Comprensión de Textos Científicos nivel B2. Elaboración propia.

Metodología

Participantes

La muestra de los participantes incluyó, por una parte, al total de candidatos (estudiantes de posgrado en la Universidad Veracruzana y en otras universidades del país) que presentaron el primer examen de acreditación basado en computadora (49 candidatos). Por otra parte, la muestra incluyó a los aplicadores del examen (3) y se incluyó como participantes a los técnicos académicos (2) que se encargaron de la digitalización y de quienes se recuperó también su percepción con respecto a la implementación tecnológica.

Procedimiento metodológico

Esta investigación es mixta, recurre a la indagación cualitativa con datos proporcionados por los participantes a partir de una implementación tecnológica educativa y usa un método cuantitativo de tipo exploratorio para estimar si la percepción de los sujetos es favorable a una aplicación de un examen basado en computadora. Para los candidatos del examen se recurrió a una encuesta distribuida mediante la aplicación de Google Forms de Microsoft, para obtener una recogida de datos a) con escala de Likert y b) datos de percepción abiertos. Para los aplicadores y técnicos (5), la técnica de recolección de datos fue mediante la entrevista no estructurada. Posteriormente, los datos cuantitativos se recuperaron en Excel para convertir los datos con escala de Likert en gráficas y los datos de las entrevistas se analizaron con el software Atlas.ti.

El estudio de acuerdo con Pattón (2016) es una evaluación de una intervención como proceso innovador para la sustentabilidad y sostenibilidad y se apoya de un análisis cuantitativo con escala de Likert para determinar la aceptación de esta y su factibilidad. Las preguntas de investigación son:

P1. ¿Hasta qué punto es factible el uso de la computadora para implementar una prueba estandarizada de acreditación de comprensión de textos con el fin de mejorar la sustentabilidad y sostenibilidad?

P2. ¿Cuál es la percepción de un grupo de candidatos sobre la factibilidad que tiene el presentar un examen de acreditación de comprensión de textos basado en computadora?

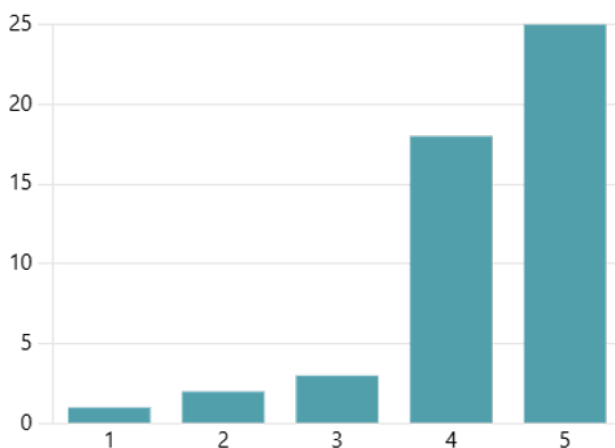
Resultados

Resultados cuantitativos

Se aplicó un cuestionario a 49 alumnos que presentaron el examen para analizar el índice de satisfacción y las sugerencias de cambios en la aplicación.

Los resultados de la primera aseveración (Figura 3) mostraron un rango de promedio de aprobación 4.31 de 5, y el 88% de los encuestados contestaron “Muy de acuerdo” y “Completamente de acuerdo”. Lo cual expresa que los candidatos están satisfechos en general con la aplicación basada en computadora en general.

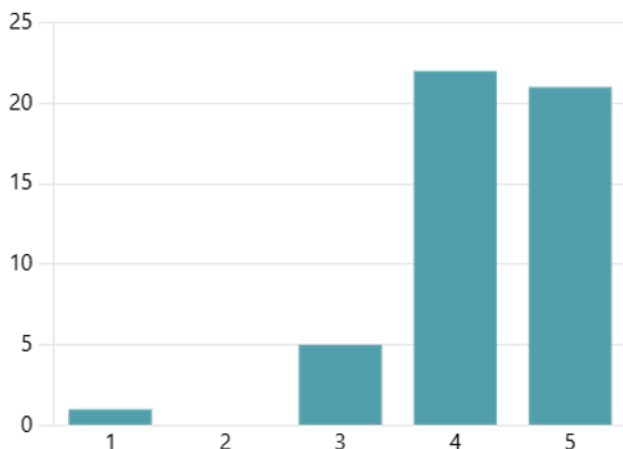
Figura 3



Nota. Indicador sobre la afirmación 1. En general la aplicación del Examen de Acreditación de Comprensión de Textos basado en computadora es adecuada. Elaboración propia.

A continuación, se le pidió su apreciación sobre las instalaciones para la aplicación del examen basada en computadora (Ver figura 4), donde el rango de promedio de aprobación 4.27 de 5, cuyo promedio de encuestados seleccionando las opciones “Muy de acuerdo” y “Completamente de acuerdo” es de 88%. Aunque no podemos dejar de observar que algunos candidatos del examen manifestaron no estar de acuerdo, lo cual, a pesar de que la tendencia es a favor, se necesita ser crítico para mejorar la implementación.

Figura 4

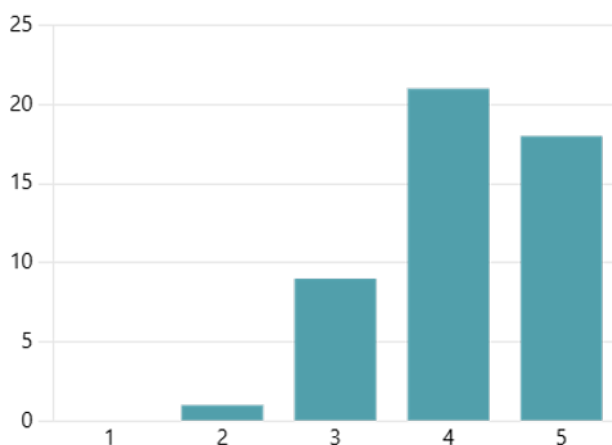


Nota. Indicador sobre la aseveración 2. Las instalaciones para la presentación del Examen EXACTI son adecuadas. Elaboración propia.

Otra sentencia que apreciaron los participantes se refiere a la atención prestada durante el examen por parte de los aplicadores. Como se puede ver en la Figura 5, los encuestados mostraron un rango de promedio de aprobación 4.14 de 5, y el 80% de ellos contestaron “Muy de acuerdo” y “Completamente de acuerdo”. También se muestra un

participante que manifestó no estar de acuerdo. Sin embargo, en la pregunta abierta se le proporcionó la oportunidad de expresar sugerencias, las cuales serán retomadas más adelante.

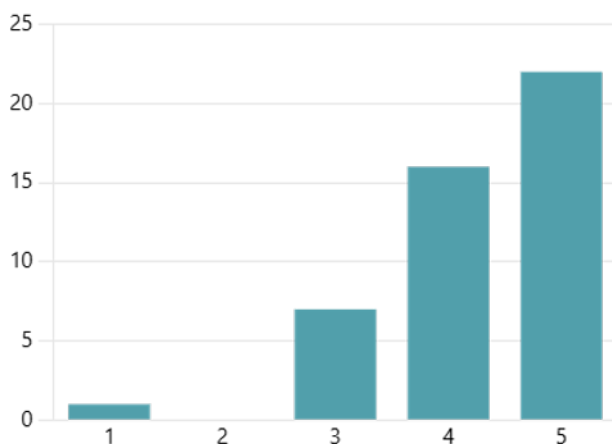
Figura 5



Nota. Indicador sobre la afirmación 3. La atención prestada durante el examen por parte de los aplicadores es adecuada. Elaboración propia.

Al indagar sobre su percepción de la confianza y seguridad que sintieron al hacer el examen basado en computadora (Figura 6) los participantes mostraron un rango de promedio de aprobación de 4.26 de 5, y el 78% de los encuestados contestaron “Muy de acuerdo” y “Completamente de acuerdo”. Por lo tanto, la aceptación de este formato digital de la prueba es positiva.

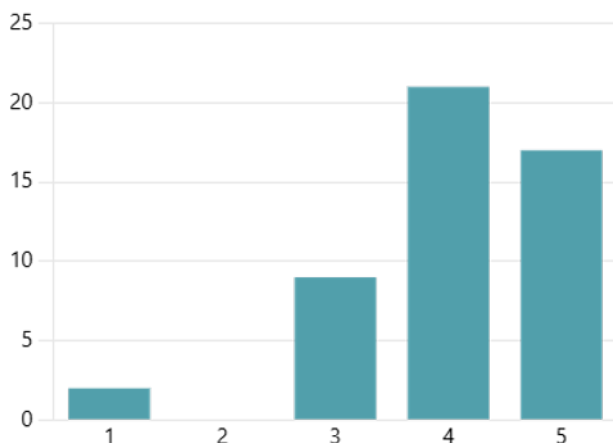
Figura 6



Nota. Indicador sobre la aseveración 4. La presentación del examen por medio de computadora me hizo sentir en confianza y seguro al realizarlo. Elaboración propia.

A continuación, en la Figura 7, se expone a crítica la aseveración sobre el lugar de aplicación y la tecnología ocupada. Los resultados mostraron un rango de promedio de aprobación 4.04 de 5, y el 78% de los encuestados contestaron "Muy de acuerdo" y "Completamente de acuerdo". Esto demuestra que los recursos tecnológicos y el lugar son pertinentes para los participantes.

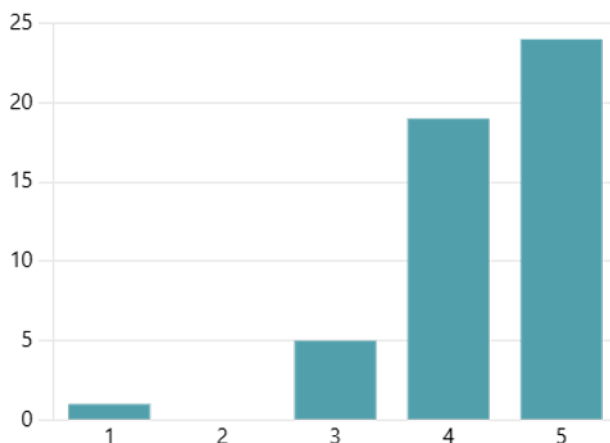
Figura 7



Nota. Indicador sobre la aseveración 5. El equipo de cómputo y tecnología usada el día del examen es adecuada. Elaboración propia.

Por último, en la Figura 8 se muestra a favor el enunciado sobre el examen digital y su factibilidad para que se manejen adecuadamente la información, los textos, la accesibilidad, la selección de las respuestas. En esta percepción se nota un rango de promedio de aprobación 4.10 de 5, y el 78% de los encuestados contestaron “Muy de acuerdo” y “Completamente de acuerdo”.

Figura 8



Nota. Indicador sobre la sentencia 6. El examen en computadora presentaba facilidad para manejar la información, tales como textos, gráficas, formato de letras, selección de respuestas. Elaboración propia.

Se puede concluir de las gráficas, que la aceptación de esta implementación es bien aceptada por los candidatos. No obstante, se tiene que atender los detalles mínimos donde la percepción fue en contra en algunos rasgos del proceso.

En el apartado cualitativo, se les preguntó a los candidatos que presentaron el examen cuáles serían las sugerencias o comentarios sobre esta aplicación. La pregunta no fue obligatoria, pero hubo algunos comentarios de parte de ellos que se deben tomar en cuenta para mejorar la aplicación. Estas aseveraciones demuestran los desacuerdos expresados en las preguntas que se interpretaron anteriormente, donde algunos estudiantes no estuvieron de acuerdo en las preguntas. Un participante sugiere "Mejorar la calidad de las imágenes en el examen". Es necesario en este apartado

también incluir la instrucción “Ampliar Imagen», pues al parecer algunos no sabían que se puede aumentar la imagen sin perder información. Esto se puede notar con la aportación de otros participantes que mencionaron que el examen debe tener “[p]reguntas claras, imágenes claras es difícil distinguir las imágenes y no se pueden ampliar” y “[p]ermitir aumentar el tamaño de imágenes, imágenes más claras. En este tenor, lo ideal es incluir en las instrucciones las capacidades técnicas de la plataforma. Aunado a ello, otro sujeto manifestó que se debía “[m]ejorar un poquito la organización”, lo cual se reiteró en otra aportación que pedía “[m]ayor organización al momento de la revisión de documentos”. Esto sin duda es una retroalimentación significativa para los involucrados en el proceso, pues se debe cuidar y mejorar la atención a los alumnos para ser más consistentes. Por otra parte, otros alumnos aportaron comentarios a favor de la atención prestada, tales como:

“Todo está muy bien organizado”.

“Los maestros son muy atentos. Todo el tiempo nos acompañaron”.

“Debería haber más aplicaciones como esta en computadora”

Por último, se analizaron las entrevistas de los docentes aplicadores del examen y a los técnicos académicos. Se les pidió que aportaran sus opiniones sobre a) la factibilidad que tuvo esta implementación en la aplicación y b) qué procesos deben modificarse y cuáles consideraciones se harían para mejorar la implementación.

Hallazgos

Consideraciones sobre la factibilidad técnica

Después de interpretar los datos, se concluye que esta implementación tecnológica educativa ha sido factible en el aspecto técnico, en los procesos académicos para usar la plataforma y en la confiabilidad del examen al tener a buen resguardo los datos, pero existen algunas situaciones por resolver como la limitación de la revisión del examen por intranet y no por Internet. No obstante, en esta intervención las computadoras y la Internet funcionaron correctamente. El acceso de los estudiantes en la plataforma Moodle no tuvo problemas técnicos. Además, el uso de Moodle permite guardar los avances del usuario en caso de que suceda una falla eléctrica.

Para la prueba se cuenta en el Centro de Autoacceso del Centro de Idiomas con treinta computadoras con conexión a internet. Moodle es un software de código abierto por lo que no se paga por su uso. Permite el acceso al examen a los estudiantes en tiempo real, por lo que la herramienta permite su uso para aproximadamente quinientos usuarios en tiempo real. Para ello, el Centro de Idiomas Xalapa cuenta con un servidor especial para la plataforma en relación con el almacenamiento de información (usuarios, exámenes, calificaciones, etc.). Previo a esta aplicación, los docentes recibieron entrenamiento para el uso de la plataforma para hacer la revisión de la parte escrita.

Consideraciones sobre la implementación tecnológico-educativa

En primer lugar, al trabajar en esta implementación se concluyó que la implementación inicial de esta tecnología está ligada a un trabajo en equipo que involucra a expertos en contenido

y diseño de exámenes de acreditación de comprensión de textos con un enfoque tecnológico educativo, expertos en la digitalización de pruebas por medio de Moodle y personal que domine el ámbito logístico, escolar y administrativo. El trabajo de todos involucra un compromiso con cambios y adaptaciones en la modalidad del examen basado en computadora. Es relevante mencionar que el proceso, el trabajo y el producto son perfectibles y pueden ser evaluados para mejorar. Esta aplicación local del Centro de Idiomas Xalapa es una oportunidad para estimar la factibilidad de la implementación en otros centros de idiomas de las diferentes regiones (7). Si la implementación se extiende a otros Centros de Idiomas se tendrá que recurrir al uso de Internet por medio de un servidor de la UV. Por otra parte, en cuanto a la cobertura, se logró atender a más de 49 alumnos en dos momentos por medio de las computadoras disponibles. A futuro, se podría plantear un sistema de distribución y aplicación de los exámenes por medio de tabletas portátiles que permita su movilidad a los salones para el aumento de la cobertura en cada sede.

Consideraciones sobre el impacto en la sustentabilidad y sostenibilidad

En términos de sustentabilidad y sostenibilidad, se logró un significativo ahorro de papel. Hasta el momento de este estudio 49 estudiantes han presentado el examen en Moodle, asumiendo que los exámenes son hasta de 6 hojas, se ahorraron cerca de tres paquetes de hojas bond de 100. A futuro si esta implementación tiene éxito, si consideramos que las aplicaciones son cuatro veces al año en la región Xalapa y se aplica en siete sedes con un promedio aproximado de 25 candidatos por sede, (25 candidatos X6 hojas de examen X7 sedes X6 aplicaciones= 6300 hojas) se ahorraría una cantidad significativa de papel por año. Adicionalmente, se economiza

tiempo en la aplicación y revisión del examen que puede utilizarse para otras funciones docentes.

Se acortaron los tiempos en la calificación de los exámenes. Se integró a los aplicadores en el uso de los medios tecnológicos. La satisfacción de los alumnos sobre la aplicación del examen fue favorable. Se concluye que la extensión de la implementación tecnológica a los otros Centros de Idiomas tendría un impacto en el uso de los recursos materiales, la agilización del servicio ofertado y la transición a procesos educativos más apropiados para el medio ambiente.

Consideraciones sobre la viabilidad y confiabilidad de la prueba basada en computadora

La aplicación fue presencial respetando la confiabilidad del examen con tres aplicadores vigilando en todo momento. En general, el equipo para la aplicación es adecuado pues solo se necesita de un explorador conectado a intranet. El avance del examen se va guardando en la plataforma. Los lugares son asignados en el orden de lista y los aplicadores tienen el control de la información de los resultados en todo momento al finalizar la prueba.

Conclusiones

En esta implementación tecnológica se adaptaron los exámenes de Acreditación de Comprensión de Textos para ser aplicados de manera digital en el Centro de Autoacceso. Se usó la plataforma educativa Moodle por medio de la Intranet. Se realizó un cuestionario a los alumnos que presentaron el examen digitalizado para analizar el índice de satisfacción y las sugerencias de cambios en la aplicación del examen. Tras analizar los reportes de los aplicadores, del

técnico académico y de los encuestados, se concluyó que la implementación técnica ha sido factible, eficaz y exitosa, pero con situaciones técnicas por resolver tales como la limitación de la revisión del examen por intranet. Si la implementación se extiende a otros centros de idiomas, se recurrirá al uso de Internet mediante un servidor de la UV. En cuanto a la cobertura, se logró atender a más de 60 alumnos. En términos de sustentabilidad y sostenibilidad, se logró el ahorro significativo de papel, se acortaron los tiempos en la calificación de los exámenes, se integró a los aplicadores en el uso de los medios tecnológicos, lo cual significa un acercamiento al desarrollo de competencias digitales. Tal como lo mencionan Alruwais *et al*, la prueba en papel suele consumir tiempo del profesor para la corrección de cada examen, contrariamente, la evaluación electrónica le ahorra tiempo (2018).

En esta implementación, cabe agregar que la satisfacción de los alumnos con la aplicación del examen fue favorable y expresaron una mejor visualización de las imágenes, mayor capacidad visual en el texto y un manejo intuitivo de la plataforma al realizarlo. Esto puede justificar la implementación a otras sedes de acreditación de comprensión de textos o incluso como un medio sistemático de evaluación sumativa para las materias que se imparten en la universidad y con ello reducir el gasto excesivo de papel y recursos humanos, así como disminuir el impacto ambiental. Esto, por supuesto, implicaría el involucramiento de las autoridades, la capacitación constante y el cambio de paradigmas en la aplicación de pruebas con papel para emigrar a un uso más integral de la tecnología y medios digitales para la evaluación sumativa.

Es relevante mencionar que (Tello et al, 2023) las herramientas tecnológicas auxilian en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo de fácil aplicación y, al ser incorporadas en los procesos de evaluación, permiten que se alcancen los objetivos, disminuyendo el tiempo para corregir evidencia. Por ende, en la actualidad el uso de la computadora y dispositivos portátiles es un medio adecuado para la implementación de procesos educativos. Hambleton (2004) hace veinte años, mencionó que los ordenadores desplazarían los test de papel y lápiz, dado que brindan mayor flexibilidad y las puntuaciones están disponibles de manera inmediata tras la aplicación de pruebas. Es evidente que en la actualidad los exámenes, incluso de certificación, con estándares internacionales, que se puntúan mediante un ordenador han ido en aumento, lo que representa cambios y avances dentro del sistema educativo, aunque en la aplicación de pruebas a través del internet es necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones en relación con los riesgos que se puedan presentar como lo son la calidad, seguridad, control y garantías tecnológicas (Olea, Abad, y Barrada 2010). Para ello habrá que ser consistentes en la implementación tecnológica educativa. No se trata solo de adoptar la tecnología sino hacer uso inteligente, de manera que esta cumpla con los objetivos educativos, identificables y justificados (Trujillo, Salvadores y Gabarrón, 2019).

Por último, después de este análisis, se concluye que la extensión de la implementación tecnológica a los otros Centros de Idiomas tendría un impacto en el uso de los recursos materiales, la agilización del servicio ofertado y la transición a procesos educativos más apropiados para el medio ambiente. De acuerdo con Macas, Granada y Carbay (2021) es necesaria la alfabetización digital siendo esta el conocimiento, habilidades y actitudes tecnológicas, las cuales permiten que se participe activamente en este mundo

hiperconectado; pues el avance de la tecnología es puesto al servicio de la sociedad. Almeida, Febles y Bolaños (1997) sugieren que la actual enseñanza se encuentra matizada por los medios técnicos auxiliares, donde la computadora tiene un papel fundamental por las ventajas que ofrece. Por lo que cada paradigma de la informática ha estado vinculado a la enseñanza en los contenidos diversos. Para tal efecto, las implementaciones tecnológicas están en pro de beneficios para mejorar nuestro sistema educativo y la sustentabilidad en las instituciones educativas, pero para que tengan un efecto eficiente deben seguir evaluándose y corrigiéndose en beneficio de la calidad educativa brindada al alumno.

Referencias bibliográficas

Almeida, S. Febles, J. y Bolaños, O. (1997). Evolución de la enseñanza asistida por computadoras. *Educación Médica Superior*, 11(1), 31-38. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421411997000100005&lng=es&tlng=es.

Alruwais, N., Wills, G. y Wald, M. (2018). *Advantages and challenges of using eassessment. International Journal of Information and Education Technology*, 8(1), 34-37. DOI:10.18178/ijiet.2018.8.1.1008

Castillo, F., Rivera, R., Hernández, M., Martínez, J., Guevara, I., (2016). Moodle como medio para eficientar la evaluación y la sostenibilidad. *PAG REVISTA IBEROAMERICANA DE PRODUCCIÓN ACADEMICA Y GESTION EDUCATIVA*. 3(5), 1-15. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/454/494>

Cruz, F. y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (16), 96-104. file:///C:/Users/alker/Downloads/Di alnetImportanciaDeLaEvaluacionYAutoevaluacionEnElRend im-6398351.pdf

García, G. N., Nicolás, M. R.M. (2012). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo (1ra ed.). Secretaría de Educación Pública. <https://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/herramientasEB/archivos/Las%20estrategias%20y%20los%20instrumentos%20de%20evaluaci%C3%B3n%20desde%20el%20en.pdf>

Hambleton, R. (2004). Theory, methods, and practices in testing for the 21st century. *Psicothema*, 16(4), 696–701. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8177>

López, C., López, E., y Ancona, I. (2005). Desarrollo sustentable o sostenible: una definición conceptual. *Horizonte Sanitario*, 4(2).

Macas, C., Granada, L. y Carbay, W. (2021). Rol del docente en la alfabetización digital en el siglo XXI. *Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 350-363. DOI: <https://doi.org/10.51247/st.v4iS2.156>

Mellado-Moreno, P. C., Sánchez-Antolín, P., & Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *Alteridad Revista de Educación*, 16(2), 1-14. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>

Olea, J., Abad, F. y Barrada, J. (2010). Tests informatizados y otros nuevos tipos de tests. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 97-107. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441010>
Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: SAGE.

Pérez-Guillot, C. y Zabala, J. (2020) *Guía Práctica para la Elaboración de Pruebas Estandarizadas de Competencia Lingüística*. Universitat Politècnica de València.
https://m.riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/149849/TOC_2028_05_01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Santos., M., Oliva, J. Muñoz, L. y Muñoz, R. (2011). El portafolio digital en la plataforma Moodle como instrumento para la evaluación formativa. In *Experiencias innovadoras en el aprendizaje a través de la evaluación. EVALtrends 2011: EVALtrends 2011 Evaluar para aprender en la Universidad*. 437-451. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7833339>

Tello., Y. Ortega, O. y Guizado, F. (2023). Herramientas digitales en la evaluación formativa durante el contexto pandémico. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 444-453. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.527>

Tristán, L. A., Pedraza, C. N. Y. (2017). La Objetividad en las Pruebas Estandarizadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 11- 31. <https://revistas.uam.es/riee/issue/view/671/373>

Trujillo., F. Salvadores, C. Gabarrón, A. (2019) Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1). DOI: 10.5944/ried.22.1.22257

Valero-Avendaño M. N., Febres, C. M. E. (2019). Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, 17(02). 24-45. <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661>

Walss, M. (2021). Diez herramientas digitales para facilitar la evaluación formativa. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (18), 127-139. [file:///C:/Users/alker/Downloads/DialnetDiezHerramientasDigitalesParaFacilitarLaEvaluacion-7758800%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/alker/Downloads/DialnetDiezHerramientasDigitalesParaFacilitarLaEvaluacion-7758800%20(1).pdf)

CAPÍTULO 4

Importancia de la educación financiera en la formación universitaria.

Dra. Rosa Marina Madrid Paredones
Dr. José Rafael Gómez Cabañas
Dra. Elda Magdalena López Castro

Importancia de la educación financiera en la formación universitaria.

Dra. Rosa Marina Madrid Paredones
Dr. José Rafael Gómez Cabañas
Dra. Elda Magdalena López Castro

Resumen

El capítulo del libro aborda la importancia de la educación financiera en la formación universitaria y su integración en la currícula de licenciatura. Destaca cómo la falta de conocimientos financieros puede tener repercusiones negativas en la vida personal y profesional de los individuos, desde la gestión del presupuesto familiar hasta la toma de decisiones de inversión. Se resalta la necesidad de dotar a los estudiantes de habilidades financieras sólidas que les permitan enfrentarse a los desafíos económicos de manera informada y responsable. El capítulo discute diferentes enfoques para integrar la educación financiera en los planes de estudio, desde cursos específicos hasta la incorporación de contenidos en asignaturas relacionadas. Se enfatiza la importancia de enseñar conceptos financieros de manera práctica y aplicada, mediante ejercicios, estudios de casos y simulaciones. En última instancia, se destaca el papel crucial que desempeña la educación financiera en la preparación de ciudadanos financieramente alfabetizados y empoderados para afrontar los retos económicos de la vida moderna.

Palabras clave: educación financiera, toma de decisiones, formación universitaria.

Abstract

The chapter of the book deals with the importance of financial education in college education and its integration into undergraduate curricula. It highlights how a lack of financial knowledge can have a negative impact on personal and professional life, from managing the family budget to making investment decisions. It emphasizes the importance of equipping students with solid financial skills that enable them to face economic challenges in an informed and responsible manner. The chapter discusses different approaches to integrating financial literacy into the curriculum, from dedicated courses to integrating content into related subjects. It stresses the importance of teaching financial concepts in a practical and applied way through exercises, case studies and simulations. Ultimately, it underscores the crucial role that financial education plays in preparing financially literate and empowered citizens to meet the economic challenges of modern life.

Keywords: financial literacy (financial education), decision-making, money management.

I. Introducción

En un mundo cada vez más complejo y globalizado, la educación financiera se ha convertido en un componente esencial para la formación integral de los individuos. La capacidad de entender y manejar conceptos financieros no solo afecta la vida personal de las personas, sino que también tiene implicaciones significativas en su desempeño profesional y en su capacidad para tomar decisiones informadas. Este capítulo aborda la crucial importancia de la educación

financiera dentro del ámbito de la formación universitaria, destacando su papel en la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos económicos contemporáneos.

La integración de la educación financiera en la currícula de licenciatura se presenta como una necesidad imperativa. La falta de conocimientos financieros puede llevar a repercusiones negativas que se manifiestan en diversos aspectos de la vida, desde la gestión del presupuesto familiar hasta decisiones de inversión que pueden tener consecuencias a largo plazo. Un individuo que carece de habilidades financieras sólidas está en desventaja no solo en su vida personal, sino también en su carrera profesional, donde la comprensión de principios financieros puede marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso.

La preparación de los estudiantes universitarios para una vida financiera saludable implica dotarlos de conocimientos y habilidades que les permitan gestionar sus recursos de manera efectiva, tomar decisiones de inversión informadas y planificar su futuro económico con confianza. Este capítulo explora diversos enfoques para integrar la educación financiera en los planes de estudio universitarios, desde la implementación de cursos específicos hasta la inclusión de contenidos financieros en asignaturas relacionadas. Se destaca la importancia de una enseñanza práctica y aplicada, utilizando ejercicios, estudios de casos y simulaciones para reforzar los conceptos aprendidos y facilitar su aplicación en situaciones reales.

En última instancia, la educación financiera es una herramienta poderosa para empoderar a los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos financieramente alfabetizados capaces de enfrentar los retos económicos de la vida moderna. A

través de una formación adecuada en temas financieros, los estudiantes no solo mejoran su bienestar personal y profesional, sino que también contribuyen al desarrollo de una sociedad más informada y resiliente. Este capítulo pretende ofrecer una visión comprensiva y práctica sobre cómo la educación financiera puede y debe ser integrada en la educación universitaria, subrayando su relevancia y los beneficios que conlleva para los estudiantes y la sociedad en general.

II. Importancia de la educación financiera

La educación financiera se refiere al proceso mediante el cual los individuos adquieren conocimiento y comprensión sobre diversos conceptos y productos financieros, además de desarrollar las habilidades necesarias para tomar decisiones informadas en relación con sus finanzas personales. Esta educación incluye una amplia gama de temas, tales como la gestión del dinero, el presupuesto, el ahorro, la inversión, el uso del crédito y la planificación para la jubilación.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) define la educación financiera como:

el proceso mediante el cual los consumidores e inversores mejoran su comprensión de los productos, conceptos y riesgos financieros, y, a través de la información, la instrucción y el asesoramiento objetivo, desarrollan las habilidades y la confianza para convertirse en más conscientes de los riesgos y oportunidades financieras, tomar decisiones informadas, saber dónde acudir para obtener ayuda y tomar cualquier acción eficaz para mejorar su bienestar financiero (OECD, 2024).

Según Lusardi y Mitchell (2014), la educación financiera también implica la capacidad de usar este conocimiento para tomar decisiones financieras adecuadas que afectan tanto a corto como a largo plazo la estabilidad económica y el bienestar de los individuos. Estas decisiones incluyen el manejo diario de las finanzas, la preparación para eventos inesperados y la planificación para metas financieras futuras, como la compra de una vivienda o la jubilación.

La National Financial Educators Council (NFEC) amplía esta definición al señalar que la educación financiera no solo se trata de adquirir conocimientos teóricos, sino también de desarrollar habilidades prácticas y actitudes positivas hacia la gestión del dinero. La NFEC (2019) enfatiza que una persona financieramente educada puede aplicar el conocimiento financiero en situaciones del mundo real, gestionando de manera efectiva sus recursos financieros y tomando decisiones que promuevan su seguridad y bienestar económico a lo largo de su vida.

La educación financiera abarca tanto el conocimiento teórico como las habilidades prácticas necesarias para gestionar eficazmente las finanzas personales. Es fundamental para empoderar a los individuos a tomar decisiones informadas que promuevan su estabilidad económica y bienestar a largo plazo.

Dentro de los beneficios que la educación financiera puede brindar a las personas, se puede mencionar: la mejora en la toma de decisiones financieras, la reducción del endeudamiento, el aumento del ahorro y la planificación de la jubilación. A continuación, se describen.

Una sólida educación financiera permite a las personas tomar

decisiones informadas y efectivas respecto a sus finanzas. Esto incluye la capacidad de evaluar opciones de crédito, entender los riesgos y beneficios de diferentes productos financieros y planificar adecuadamente para el futuro. Con el conocimiento adecuado, los individuos pueden evitar decisiones financieras perjudiciales y optar por estrategias que favorezcan su bienestar económico a largo plazo (Lusardi y Mitchell, 2014).

El hábito del ahorro es crucial para enfrentar emergencias financieras y alcanzar objetivos a largo plazo, como la compra de una vivienda o la jubilación. La educación financiera enseña a las personas la importancia de ahorrar y les proporciona herramientas y estrategias para hacerlo de manera efectiva. Un mayor conocimiento financiero está asociado con tasas de ahorro más altas y una mejor preparación para contingencias imprevistas (OECD, 2020).

El endeudamiento excesivo es un problema común que puede tener consecuencias devastadoras para la estabilidad financiera de los individuos. La educación financiera ayuda a las personas a comprender el funcionamiento del crédito, la importancia de mantener un buen historial crediticio y las implicaciones de diferentes tipos de deudas. Como resultado, los individuos pueden gestionar mejor sus deudas y evitar caer en situaciones de endeudamiento insostenible (Bernheim, Garrett, & Maki, 2001).

La planificación adecuada para la jubilación es esencial para asegurar una calidad de vida digna en la vejez. La educación financiera capacita a los individuos para entender la importancia de comenzar a ahorrar temprano para la jubilación, conocer las opciones disponibles (como planes de pensiones y cuentas de jubilación) y hacer elecciones

informadas sobre inversiones a largo plazo (Lusardi y Mitchell, 2014).

Sin embargo, la educación financiera de forma colectiva puede tener impactos sociales y económicos como: la reducción de la pobreza, estabilidad económica y el fomento del espíritu emprendedor.

La educación financiera puede desempeñar un papel significativo en la reducción de la pobreza al empoderar a las personas con los conocimientos necesarios para gestionar sus recursos de manera eficiente y maximizar sus ingresos. Esto es especialmente relevante en comunidades de bajos ingresos, donde la falta de conocimientos financieros puede perpetuar ciclos de pobreza (Fernandes, Lynch, & Netemeyer, 2014).

Una población bien educada financieramente contribuye a la estabilidad económica general de una sociedad. Cuando los individuos toman decisiones financieras responsables, se reduce la probabilidad de crisis financieras personales que puedan llevar a impagos y bancarrotas. Esto, a su vez, disminuye la carga sobre los sistemas de bienestar social y mejora la estabilidad económica del país en su conjunto (Kaiser & Menkhoff, 2017).

El conocimiento financiero es crucial para los emprendedores, ya que les permite gestionar de manera efectiva los recursos financieros de sus negocios, tomar decisiones de inversión informadas y planificar el crecimiento a largo plazo. La educación financiera puede, por lo tanto, fomentar el espíritu emprendedor y contribuir al desarrollo económico mediante la creación de nuevas empresas y la generación de empleo (Lusardi y Mitchell, 2014).

III. Integración de la educación financiera en la currícula de licenciatura

El uso del dinero es una constante en la vida humana, desde corta edad se aprenden conceptos de compra, gasto, sin embargo, no se plantea el aspecto ingreso, es como si un cajero automático o una tarjeta fueran un instrumento infinito de aprovisionamiento de recursos. Así, con el paso del tiempo se establece que el dinero llega a esos medios como retribución a un trabajo determinado, por un empleo o una empresa propia, y se cambia el concepto y percepción del gasto o compra, en función de la disponibilidad delpreciado bien.

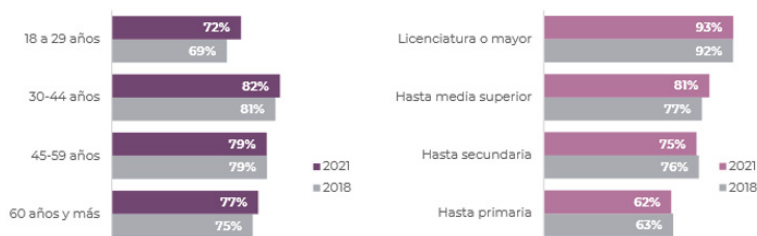
De acuerdo con la Encuesta Nacional de Inclusión Financiera 2021 (ENIF):

más de la mitad de la población cuenta únicamente con algún grado de educación básica: 26% con educación primaria o menor (23.8 millones) y 27% con educación secundaria (24.6 millones). La población con educación media superior se ubicó en 24% (21.8 millones), mientras que la población con licenciatura superior se ubicó en 22% (20.2 millones) (CNBV, 2022), es decir, llevar la educación financiera a 20 millones de mexicanos como medio de generar un cambio en la calidad de vida y en el bienestar de la sociedad. La Estrategia Nacional de Educación Financiera ENEF, lanzada en el año 2017, tiene como parte de sus líneas de acción, el fomentar el desarrollo de competencias financieras en la educación obligatoria y el desarrollo de programas de educación financiera que atiendan las necesidades específicas de cada segmento de la población, es decir, se debe ver en cada rango de edades una oportunidad de formación con características y aristas distintivas de acuerdo con la etapa de vida.

De acuerdo con la ENIF 2021 las personas con nivel de estudios de Licenciatura o más son la población con mayor participación en tener un producto financiero, en el periodo 2018 -2021(ver gráfica 1), sin embargo, por el rango de edad en estudios de licenciatura entre 18 y 29 años ocupan el último lugar.

Figura 1

Población que ha tenido un producto financiero de 2018 a 2021 por grupo de edad y por nivel educativo.

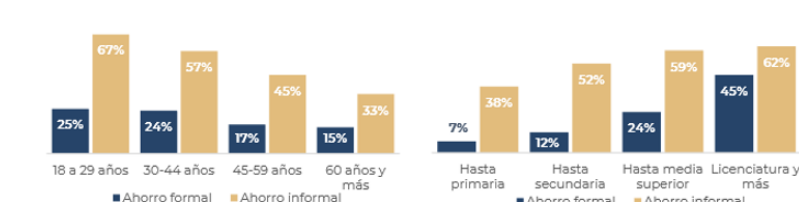


Nota. Fuente: CNBV (2022). Encuesta Nacional de Inclusión Financiera.

Por otra parte, la gráfica 2 muestra como la población con estudios de licenciatura o más, son los que tienen mayor disposición al ahorro y en contraste, la referida población entre 18 y 29 años realiza en su mayoría un ahorro informal, es decir, guardando dinero en casa o con familiares, en tandas o cajas de ahorro, o en otros medios de menor ocurrencia como la compra de bienes y préstamo de dinero (CNBV, 2022).

Figura 2

Tipo de ahorro por características de la población 2021 por edad y por nivel educativo.

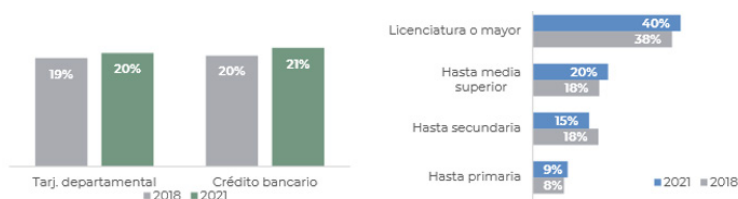


Nota. Los niveles educativos consideran tener al menos un año de educación en el nivel correspondiente. Fuente: CNBV (2022).

Otro valor de referencia se encuentra en la opción de solicitar créditos, donde se observa que la población con estudios de licenciatura o más (ver gráfica 3) tienen el mayor porcentaje en tener créditos bancarios, con un 40%, siendo los de menor nivel educativo, los de menor porcentaje en un 9%.

Figura 3

Población con crédito bancario en porcentaje de la población adulta y por nivel educativo.



Nota. Población adulta de 70 años y menos. Se considera crédito bancario a las tarjetas de crédito y los créditos de vivienda personal, grupal, nómina y automotriz. Fuente: CNBV (2022).

De acuerdo con la ENEF (2017), la educación financiera reporta un alto grado de beneficios, no solo en el ámbito personal, sino también en aspectos sociales, por ejemplo:

- Favorece la inclusión financiera al fomentar el uso de más productos financieros en el sector formal y mayor consumo de servicios financieros complementarios y adecuados a cada necesidad.
- Se crean políticas públicas que favorecen la confianza en las instituciones financieras.
- Beneficia al sistema financiero y la economía, en virtud del uso eficiente de los productos y servicios financieros, de la captación de recursos para trasladarlos al sector productivo, evitando también, el caer en fraudes o prácticas abusivas en el uso de productos y servicios financieros.

Por otra parte, la educación financiera en la licenciatura acrecienta su importancia, misma que es abordada por Villada *et al.* (2017) cuando refieren la labor que en países como Nueva Zelanda, Australia, Escocia, Inglaterra, Brasil, España y Colombia se está realizando a nivel de pruebas piloto y de convenios con grupos privados y de gobierno con la finalidad de dotar de competencias en la materia a estudiantes desde la educación básica.

Del contexto anterior y de la marcada tendencia de la población con estudios de licenciatura o más a vincularse en el sector financiero, la educación financiera en la formación universitaria adquiere un papel fundamental. No debe ser exclusiva del área de formación económico-administrativa, esa que, por causa de su ejercicio debe incluir conocimientos de fundamentos de contabilidad, presupuestos, inversión, financiamiento, etc.; sino que debe ser parte de todas y

cada una de las áreas de conocimiento. Estas áreas deben favorecer la administración personal y empresarial del dinero bajo esquemas sencillos y claros, para entender que el trabajo tiene un precio y debe ser remunerado; que esa remuneración es un ingreso que permitirá llegar al punto del gasto, la inversión y la acumulación. De ahí que su inclusión en la formación universitaria sea una condición obligatoria, en dos perspectivas que se describen a continuación:

A. Educación financiera desde la perspectiva de la empresa o del emprendimiento:

A nivel del ejercicio profesional, la educación financiera debe estar presente en la formación de los estudios de licenciatura, a fin de establecer bases que permitan el uso y desarrollo de estrategias y metodologías financieras sencillas para la toma de decisiones con un enfoque de optimización de gasto, maximización de beneficios y manejo de riesgo. Por lo tanto, se requieren conocimientos básicos de presupuesto, planificación del ingreso, costo, gasto, ahorro e inversión, contribuciones, finanzas y medio ambiente, valor del dinero en el tiempo, inflación, tipo de cambio y tasa de interés. En el apartado de ingreso, valorar el uso de financiamiento en caso necesario, estableciendo los factores a considerar en la elección del más adecuado dependiendo a la necesidad a cubrir.

En el caso de la educación financiera en la formación de profesionistas, guarda alta importancia el que se comprenda que las finanzas de la profesión deben ser administradas de forma independiente a las de la persona, aun cuando una deriva de la otra, sin embargo, el destino de los recursos debe ser programado y sustentado de forma distinta, ya que afecta decisiones en otros ámbitos como el fiscal.

B. Educación financiera desde la perspectiva de las finanzas personales.

Cuando se establece el bienestar, la calidad de vida, la inclusión e independencia financiera como objetivos personales, es condición *sine qua non* allegarse de conocimientos, estrategias y herramientas para lograrlo. En este apartado, la educación financiera debe enfocarse hacia el presupuesto, el ingreso, el gasto, ahorro, inversión, fondos para el retiro, educación propia y de familiares, manejo de créditos y financiamiento, así como tendencias en el uso de opciones Fintech.

Si bien la normalidad social marca un aprendizaje empírico en la administración del dinero, también lleva a incrementar los niveles de estrés y eso a su vez, a tomar decisiones desinformadas, precipitadas y altamente costosas. Hoy en día, convergen en los mercados varias generaciones, cada una con sus fortalezas y debilidades, mismas que se han constituido e ido transformando con base a su nivel de ingreso, objetivos de gasto, forma de vida e incluso la tendencia compulsiva de consumo, por lo que, la existencia y aplicación de programas de educación financiera desde temprana edad, reforzada a nivel licenciatura, incidirá en la forma en que cada individuo se relaciona con su dinero, orientado a un bienestar personal y social.

Para integrar la educación financiera en la currícula de licenciatura, se pueden seguir diversas estrategias y enfoques que aseguren que los estudiantes adquieran competencias financieras esenciales. A continuación, se describen algunas de estas estrategias:

1. Cursos Dedicados a Educación Financiera:

- **Curso Básico de Finanzas Personales:** Este curso puede cubrir conceptos financieros básicos como presupuestos, ahorro, inversión, crédito y deuda. Un estudio de Mandell y Klein (2009) demuestra que la educación financiera tiene un impacto positivo en el comportamiento financiero a largo plazo de los estudiantes
- **Finanzas Empresariales:** Enfocado en la gestión financiera de negocios, incluyendo análisis financiero, planificación financiera y gestión de riesgos. Hastings, Madrian y Skimmyhorn (2013) destacan la importancia de la alfabetización financiera en los resultados económicos.

2. Módulos Financieros en Cursos Existentes:

- **Integración en Cursos de Economía:** Incorporar módulos sobre finanzas personales y empresariales en los cursos de economía puede ser eficaz. Lusardi y Mitchell (2014) subrayan la importancia de la educación financiera en la economía personal y general. Por ejemplo, en la asignatura de Introducción a la Economía se incluye un módulo de finanzas personales básicas.
- **Administración de Empresas:** Temas de educación financierapuedenserincluidosen cursos de administración, como contabilidad, gestión de operaciones y marketing.

3. Talleres y Seminarios:

- **Talleres de Finanzas Prácticas:** Ofrecer talleres prácticos sobre manejo de finanzas personales, inversiones en el mercado de valores y planificación para la jubilación.
- **Seminarios de Educación Financiera:** Organizar seminarios con expertos en finanzas para tratar temas

relevantes y actuales. La OECD (2020) proporciona análisis sobre la alfabetización financiera y su importancia en diferentes regiones.

4. Proyectos y Prácticas:

- **Proyectos de Finanzas:** Incluir proyectos que requieran la elaboración de planes financieros, análisis de inversiones o estudios de casos financieros.
- **Prácticas Profesionales:** Ofrecer oportunidades de prácticas en instituciones financieras para que los estudiantes obtengan experiencia práctica.

5. Recursos en Línea y Herramientas Digitales:

- **Cursos en Línea:** Proporcionar acceso a cursos en línea sobre educación financiera a través de plataformas como Coursera, edX o Khan Academy, entre otras.
- **Simuladores Financieros:** Utilizar simuladores financieros para que los estudiantes practiquen la gestión de carteras de inversión, planificación presupuestaria y otros aspectos financieros.

6. Programas de Mentoría:

- **Mentoría Financiera:** Establecer programas de mentoría donde profesionales de finanzas puedan guiar a los estudiantes en su educación financiera y en la planificación de sus carreras.

Implementar estas estrategias puede ayudar a crear un programa robusto que prepare a los estudiantes para manejar sus finanzas de manera efectiva en su vida personal y profesional.

IV. Estrategias pedagógicas efectivas para enseñar educación financiera

El desarrollo de competencias en la formación universitaria actualmente presenta un reto para los docentes, ya que el estudiante se ve envuelto en una serie de distractores como la tecnología que pueden obstaculizar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y evitar una conexión entre los conocimientos adquiridos en el aula y su uso en el mundo exterior (Niebles, Martínez y Niebles Núñez, 2020).

Por lo anterior, es imperante que los docentes apliquen estrategias pedagógicas efectivas en el aula para enseñar educación financiera, que de acuerdo a Gamboa, García y Beltrán (2013), son aquellas acciones llevadas a cabo por el docente, con el propósito de facilitar el proceso de formación y aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a Hernández, Lay y Herrera (2021), existen diferentes tipos de estrategias pedagógicas que dinamizan y hace más variado el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, los medios audiovisuales, las estrategias orales, las estrategias escritas, las estrategias de experimentación y práctica y las tecnológicas e informáticas.

Con palabras de Dewey (1967), citado por Ruiz (2013), la educación es una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad. Educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo. Lo que realmente se aprende en todos y en cada uno de los estados de la experiencia constituye el valor de esa experiencia y la finalidad primordial de la vida.

De acuerdo con esta visión, se proponen tres estrategias pedagógicas experimentales efectivas para enseñar educación financiera:

Tabla 1. Estrategia pedagógica experimental “Ruta del ahorro”

Nombre de la estrategia	Ruta del ahorro
Temática	Ahorro
Descripción	Se centra en enseñar a los estudiantes universitarios sobre la importancia de desarrollar hábitos de ahorro y planificación financiera antes de enfrentarse a la toma de decisiones erróneas con el dinero. Aborda conceptos clave como la creación de presupuestos, establecimiento de metas financieras y la gestión efectiva de ingresos y gastos.
Objetivo	Fomentar la capacidad de planificar y gestionar sus recursos financieros de manera responsable.
Diagnóstico	Se implementa un cuestionario diagnóstico que les demostrará a los estudiantes que no llevan a cabo planeación financiera en sus vidas.
Actividades sugeridas	1. Creación de un mapa del ahorro: Los estudiantes crearán un «mapa del ahorro» visual donde identificarán metas financieras a corto y largo plazo. Utilizarán recursos gráficos para representar sus objetivos y el progreso hacia ellos, lo que les ayudará a visualizar el impacto de sus decisiones financieras. 2. Elaboración de un presupuesto personal: Cada estudiante desarrollará un presupuesto mensual detallado que refleje sus ingresos y gastos. Aprenderán a priorizar necesidades y establecer límites en gastos discrecionales para maximizar el ahorro. 3. Transmisión de la ruta del ahorro: Capacitar a tres adultos en la creación de un mapa del ahorro y un presupuesto personal efectivo, proporcionándoles herramientas prácticas para gestionar sus finanzas de manera más efectiva y alcanzar sus metas financieras.
Impacto en el estudiante	La estrategia «Ruta del Ahorro» busca empoderar a los estudiantes universitarios para que gestionen sus recursos financieros de manera efectiva, preparándolos para enfrentar desafíos económicos presentes y futuros. Al cultivar hábitos de ahorro desde temprano, se promueve una mayor estabilidad financiera y una mejor calidad de vida a largo plazo.

Fuente: Elaboración propia

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (2000) plantea que los estudiantes aprenden mejor cuando pueden relacionar la nueva información con conocimientos previos. En este caso, la enseñanza del ahorro y la planificación financiera se vuelve significativa cuando los estudiantes pueden conectar estos conceptos con situaciones reales de su vida cotidiana, como la gestión de sus ingresos y gastos personales. Ausubel enfatiza que el aprendizaje no debe ser memorístico, sino vinculado a experiencias reales, lo que se logra a través de actividades como la elaboración de presupuestos y metas de ahorro.

Esta estrategia se enfoca en enseñar a los estudiantes la importancia de desarrollar hábitos de ahorro y planificación financiera. A través de actividades como la creación de un mapa del ahorro y la elaboración de presupuestos personales, los estudiantes aprenden a gestionar sus ingresos y gastos. Esta estrategia es relevante porque, como señala Lusardi y Mitchell (2014), el manejo adecuado del ahorro es fundamental para la estabilidad financiera a largo plazo. Además, la OECD (2020) resalta que la educación financiera debe estar centrada en prácticas reales, lo que esta estrategia logra al involucrar a los estudiantes en la planificación financiera aplicada.

Tabla 2. Estrategia pedagógica experimental “Crédito estelar”

Nombre de la estrategia	Crédito estelar
Temática	Descripción
Descripción	Diseñada para enseñar a los estudiantes conceptos fundamentales sobre el uso responsable del crédito y la gestión de la deuda. Esta estrategia no solo aborda la teoría financiera, sino que también involucra a los estudiantes en actividades prácticas que simulan situaciones reales relacionadas con el crédito y la deuda.
Objetivo	Proporcionar a los estudiantes las herramientas y el conocimiento necesarios para manejar el crédito de manera responsable y para tomar decisiones financieras informadas que promuevan su estabilidad financiera y bienestar personal.
Diagnóstico	Identificar áreas específicas donde los estudiantes pueden necesitar más orientación y educación en cuanto al uso responsable del crédito y la gestión de la deuda, así como las instituciones financieras que lo respaldan.
Actividades sugeridas	1. Simulación de Solicitud de Crédito: Los estudiantes simularán el proceso de solicitud de crédito, ya sea para una tarjeta de crédito, un préstamo estudiantil o un préstamo personal. Generarán los roles de prestamista y prestatario, creando escenarios de las instituciones de crédito, así como diversos instrumentos. Esto les ayudará a entender cómo funcionan las negociaciones financieras en la vida real. 2. Estudio de casos reales: Los estudiantes realizarán una entrevista a una persona adulta para ser conscientes de las experiencias reales sobre el uso de los créditos en las instituciones financieras, comprendiendo los desafíos, beneficios y estrategias a los que se enfrentan. 3. Diseño de plan de salida de deudas: Con base en la actividad anterior, los estudiantes elaborarán un plan para gestionar las deudas de la persona entrevistada, analizando los tipos de crédito que tiene, plazos, montos, tasas.
Impacto en el estudiante	La estrategia «crédito estelar» proporciona a los estudiantes las habilidades prácticas para identificar la forma en que se utiliza la deuda en su alrededor, así como herramientas y estrategias para manejar las deudas de una manera efectiva.

Fuente: Elaboración propia

La teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb sustenta esta estrategia, ya que se centra en el aprendizaje a través de la experiencia directa. Kolb propone que el ciclo de aprendizaje comienza con la experiencia concreta, seguida de una reflexión sobre dicha experiencia, lo que lleva a la formación de conceptos abstractos que luego son aplicados en nuevas situaciones (Kolb, 1984). La simulación de solicitudes de crédito y la creación de planes de salida de deudas son ejemplos claros de cómo los estudiantes pueden adquirir habilidades financieras a través de la experiencia práctica, lo que facilita una comprensión más profunda de los riesgos y beneficios asociados con el crédito. La segunda estrategia aborda la educación sobre el crédito y la deuda, ofreciendo actividades prácticas como la simulación de solicitudes de crédito y el diseño de planes de salida de deudas. La importancia de esta estrategia radica en que muchos jóvenes desconocen los riesgos asociados al uso del crédito, lo que puede llevar a endeudamientos insostenibles. Como sugieren Bernheim, Garrett y Maki (2001), una formación sólida en el manejo del crédito puede prevenir problemas financieros a largo plazo. Esta estrategia permite a los estudiantes comprender el funcionamiento del crédito, lo que es crucial para su futuro financiero.

Tabla 3. Estrategia pedagógica experimental “Camino a la jubilación”

Nombre de la estrategia	Camino a la jubilación
Temática	Retiro
Descripción	Diseñada para crear la conciencia de la planificación financiera a largo plazo, apoyada de la inversión, centrada principalmente en el momento del retiro de la actividad laboral. Esta estrategia busca preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos financieros a los que se enfrentarán con las políticas que les son aplicables con relación a la jubilación, con la finalidad de darles estrategias que aseguren su bienestar económico.
Objetivo	Promover hábitos a través de estrategias financieras responsables, que les permitan construir un fondo de jubilación sólido a través de las inversiones a largo plazo y gestión de activos.
Diagnóstico	Descubrirán a través de la investigación, los desafíos y problemas de sostenibilidad que enfrenta el Sistema de Pensiones en México, debido al aumento en la esperanza de vida, el crecimiento de la población jubilada y factores económicos del país.
Actividades sugeridas	1. Creación de un plan de retiro personal: Los estudiantes crearán un plan financiero para la jubilación, donde establecerán sus metas financieras a largo plazo, evaluarán los recursos que tienen actualmente y proyectarán sus necesidades futuras. 2. Taller de planeación para el retiro: Los estudiantes llevarán a cabo un taller con actividades lúdicas para educar y concientizar a las personas laboralmente activas para la planeación de su retiro, ofreciéndoles herramientas prácticas y estrategias para el cumplimiento de sus metas a largo plazo.
Impacto en el estudiante	Al tener contacto con la realidad, el estudiante podrá visualizar los retos a los que se enfrentan las personas en la planeación de su retiro, así como reforzar las herramientas que podrán utilizar para gestionar eficazmente su futuro financiero.

Fuente: Elaboración propia

La teoría del constructivismo de Jean Piaget y Lev Vygotsky puede aplicarse a esta estrategia, ya que ambas proponen que los estudiantes construyen activamente su conocimiento a partir de la interacción con su entorno y el aprendizaje social. En este caso, la creación de un plan de retiro personal permite a los estudiantes involucrarse directamente con los conceptos de inversión y planificación a largo plazo, construyendo su conocimiento de forma progresiva. Vygotsky (1978) sugiere que el aprendizaje ocurre de manera más efectiva cuando los estudiantes interactúan con otros, lo que también se refleja en los talleres colaborativos de planificación para el retiro, donde los estudiantes pueden intercambiar ideas y aprender colectivamente. La estrategia «Camino a la Jubilación» busca sensibilizar a los estudiantes sobre la planificación financiera para la jubilación mediante la creación de planes de retiro personal y la realización de talleres de planificación. La relevancia de esta estrategia se respalda en estudios como el de Hastings, Madrian y Skimmyhorn (2013), que destacan la necesidad de la alfabetización financiera para una correcta planificación del retiro. Dado el contexto demográfico y económico, donde la esperanza de vida está en aumento, es crucial que los estudiantes comprendan la importancia de comenzar a ahorrar para la jubilación desde una edad temprana (CNBV, 2022).

Con estas estrategias no solo se busca impartir conocimientos teóricos, sino también fomentar habilidades prácticas y actitudes positivas hacia la gestión financiera, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos económicos de la vida moderna de manera informada y responsable.

V. Desafíos en la Implementación de la Educación Financiera

A pesar de la reconocida importancia de la educación financiera, muchos individuos no tienen acceso a programas educativos adecuados. Esto puede deberse a la falta de recursos educativos en ciertas regiones, la falta de integración de la educación financiera en los currículos escolares, o la ausencia de programas dirigidos a adultos (OECD, 2020).

La efectividad de la educación financiera depende en gran medida de la calidad de los programas educativos. Es crucial que estos programas sean completos, relevantes y adaptados a las necesidades de los diferentes grupos demográficos. Los enfoques interactivos y basados en la práctica suelen ser más efectivos que las metodologías tradicionales de enseñanza (Bernheim, Garrett, & Maki, 2001).

Uno de los mayores desafíos es asegurar que los individuos no solo adquieran conocimientos financieros, sino que también los retengan y los apliquen a lo largo del tiempo. La retención del conocimiento es esencial para que la educación financiera tenga un impacto duradero en la vida de las personas (Fernandes, Lynch, & Netemeyer, 2014).

Muchos gobiernos han reconocido la importancia de la educación financiera y han implementado programas para fomentar su difusión. Estos programas a menudo incluyen la integración de la educación financiera en los planes de estudio, campañas de concienciación pública y la creación de recursos educativos accesibles para todas las edades (OECD, 2020).

Además de los esfuerzos gubernamentales, diversas organizaciones no gubernamentales (ONG) y empresas privadas también han desarrollado iniciativas para promover la educación financiera. Estas organizaciones ofrecen talleres, seminarios, cursos en línea y materiales educativos para ayudar a mejorar la alfabetización financiera en sus comunidades (NFEC, 2019).

También existen colaboraciones entre el sector público, el sector privado y las organizaciones sin fines de lucro quienes pueden ser particularmente efectivas para ampliar el alcance de la educación financiera. Al unir recursos y experiencia, estas asociaciones pueden crear programas más completos y accesibles para un mayor número de personas (OECD, 2020).

VI. Conclusiones

La educación financiera es una gran herramienta que puede transformar vidas y contribuir significativamente al bienestar económico de las comunidades y de los individuos. Dotar a las personas de los conocimientos y habilidades necesarios para tomar decisiones financieras informadas fomenta no solo la estabilidad financiera personal, sino también el desarrollo económico y social a nivel comunitario y nacional. Sin embargo, para maximizar su efectividad, es esencial abordar los desafíos relacionados con la implementación de programas educativos de alta calidad y garantizar que sean accesibles para todos.

Diversas estrategias pueden integrarse en los planes de estudio universitarios para promover la educación financiera, como la creación de cursos específicos, la inclusión de módulos financieros en asignaturas existentes y la oferta de

talleres y seminarios prácticos. Estudios han demostrado que la educación financiera tiene un impacto positivo en el comportamiento financiero a largo plazo de los individuos. Además, el uso de recursos digitales y programas de mentoría pueden complementar la enseñanza en el aula, brindando a los estudiantes herramientas prácticas y aplicables a situaciones reales.

En última instancia, la educación financiera desempeña un papel fundamental en la preparación de ciudadanos financieramente alfabetizados y empoderados. La implementación efectiva de programas de educación financiera en la formación universitaria no solo mejora el bienestar personal y profesional de los estudiantes, sino que también fortalece la economía al promover decisiones financieras responsables y una mejor gestión de los recursos. Es esencial que las instituciones educativas reconozcan la importancia de esta formación y trabajen en su integración, a fin de asegurar que los futuros profesionales estén preparados para enfrentar los desafíos económicos con confianza y conocimiento.

Referencias:

Ausubel, D. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer Science & Business Media.

Bernheim, B. D., Garrett, D. M., y Maki, D. M. (2001). *Education and saving: the long-term effects of high school financial curriculum mandates*. *Journal of Public Economics*, 80(3), 435-465. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(00\)00120-1](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(00)00120-1)

CNBV [Comisión Nacional Bancaria y de Valores]. (2022). *Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (ENIF) 2021: Reporte de resultados*. Disponible en <https://bit.ly/ENIFCNBV>

Estrategia Nacional de Educación Financiera (ENEF). (2017). *Estrategia Nacional de Educación Financiera (ENEF)*. <https://www.gob.mx/forodeinclusionfinanciera/articulos/estrategia-nacional-de-educacion-financiera-enef?idiom=es>

Fernandes, D., Lynch, J. G., y Netemeyer, R. G. (2014). *Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors*. *Management Science*, 60(8), 1861-1883. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2013.1849>

Gamboa, M. C., García, Y., y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), 101-128. <https://doi.org/10.22490/25391887.1162>

Hastings, J. S., Madrian, B. C., y Skimmyhorn, W. L. (2013). *Financial literacy, financial education, and economic outcomes*. *Annual Review of Economics*, 5, 347-373.

Hernández, I., Lay, N., Herrera, H., y Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(2), 242-255. Universidad del Zulia.

Kaiser, T., y Menkhoff, L. (2017). *Does financial education impact financial literacy and financial behavior, and if so, when?* *World Bank Economic Review*, 31(3), 611-630. <https://doi.org/10.1093/wber/lhx018>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Lusardi, A., y Mitchell, O. S. (2014). *The economic importance of financial literacy: theory and evidence*. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>

Mandell, L., y Klein, L. S. (2009). *The impact of financial literacy education on subsequent financial behavior*. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 15-24.

National Financial Educators Council (NFEC). (2019). *Financial literacy statistics*. <https://www.financialeducatorsCouncil.org/financial-literacy-statistics/>

Niebles, W., Martínez, P., y Niebles-Núñez, L. (2020). Competencias matemáticas como factor de éxito en la prueba pro en universidades de Barranquilla, Colombia. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3590>

OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money? Organization for Economic Co-operation and Development*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iv_48ebd1ba-en

OECD. (2024). *Recommendation of the Council on Good Practices on Financial Education and Awareness Relating to Credit*. OECD/LEGAL/0370. <https://legalinstruments.oecd.org/public/doc/78/78.en.pdf>

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. FahrenHouse Cabrerizos, España.

Villada, F., López-Lezama, J. M., y Muñoz-Galeano, N. (2017). The role of financial education in the training of engineering professionals. *Formación Universitaria*, 10(2), 13-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000200003>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

CAPÍTULO 5

La formación actual en sustentabilidad de los estudiantes de psicología

Dra. Aurora de Jesús Mejía-Castillo
Dr. Abraham Manuel Ortiz Barradas

La formación actual en sustentabilidad de los estudiantes de psicología

Dra. Aurora de Jesús Mejía-Castillo

Dr. Abraham Manuel Ortiz Barradas

Resumen

La sustentabilidad es un eje transversal de formación en la Universidad Veracruzana. El programa de estudios de licenciatura que ofrece la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana tiene la particularidad de contar con dos Experiencias Educativas que buscan la formación de competencias para la comprensión de modelos de estudio e intervención en psicología de la sustentabilidad. Sin embargo, esta transversalidad no se observa como un eje integral dentro de todo el plan de estudios y no queda claro si la comunidad estudiantil adquiere una formación completa en este eje. Por ello, se realizó una encuesta dirigida al área de formación terminal para conocer el estado actual de capacitación en sustentabilidad. Los estudiantes reportaron que la sustentabilidad es el eje transversal donde perciben menor formación durante la licenciatura, principalmente en los componentes de formación teórica y heurística; así mismo, las competencias adquiridas en sustentabilidad obtuvieron valores medios, en donde comunicar y evaluar fueron las competencias con puntajes más bajos. Derivado de lo anterior, se propone la organización de un conjunto de estrategias educativas con el fin de analizar su efectividad y aplicabilidad en futuras investigaciones e intervenciones, que contribuyan a la formación de las y los estudiantes de psicología en sustentabilidad.

Palabras clave: sustentabilidad, educación superior, psicología educativa

Abstract

The training at University of Veracruz involves sustainability as a cross-cutting issue. The undergraduate study program offered by the Faculty of Psychology has the particularity of having two Educational Experiences with the purpose of acquiring competencies for the understanding of study models and intervention in psychology for sustainability. However, this transversality is not seen as an integral hub within the entire curriculum, and it is not clear whether the student community acquires a complete formation contemplating this aspect. Therefore, a survey was conducted in the terminal formation area to know the current state of training. The students reported that sustainability is the transversal axis where they perceived less training during the degree, mainly in theoretical and heuristic knowledge. Likewise, the competencies acquired in sustainability reported medium values, where communication and evaluation were the competencies with the lowest scores. Derived from the above, a set of educational strategies is proposed to analyze their effectiveness and applicability in future research and interventions in order to contribute to the training of psychology students in sustainability.

Key words: sustainability, higher education, educational psychology

Introducción

El término sustentabilidad se encuentra documentado desde los siglos XVII y XVIII con autores como John Evelyn y Von Carlowitz, quienes lo aplicaron al sector de actividades forestales (Grober, 2012), en tanto que expertos en economía política durante la Revolución Industrial como Smith, Mill,

Ricardo y Malthus (Purvis et al., 2019) utilizaban este término para referirse a la capacidad de la tierra para producir alimentos que pudieran satisfacer las necesidades humanas, en un contexto de crecimiento demográfico y económico.

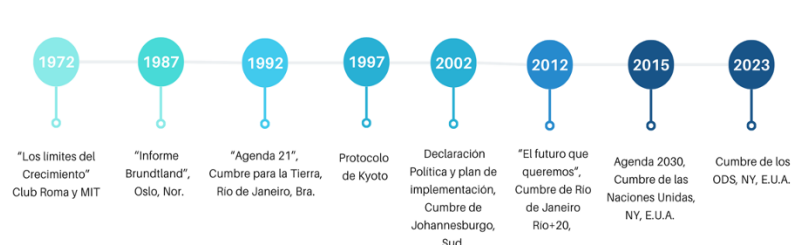
La década de los años sesenta del Siglo XX representa un momento clave para el desarrollo del movimiento ecologista a nivel internacional, con la participación de gobiernos de distintas regiones del mundo, así como la contribución de instancias internacionales no gubernamentales (Zarta Ávila, 2018). El término “sustentable” o “sostenible” (sustainable) como lo conocemos en la época actual, se encuentra por primera vez en el documento “Los límites del crecimiento: un reporte para el proyecto del Club de Roma sobre la situación de la Humanidad” [*The Limits of Growth: A Report for the Club of Rome’s Project on the Predicament of Mankind*] de Meadows et al. (1972), en colaboración con el Instituto Tecnológico de Massachusetts [*Massachusetts Institute of Technology, MIT*].

El Club de Roma estaba integrado por un grupo de científicos, intelectuales y políticos interesados en la solución de problemáticas globales (Reyes-Guillén et al., 2018), que reconocían la crisis ecológica que los seres humanos estaban generando como producto de las acciones humanas sobre el medio (Zazo Moratalla & Bisbal Grandal, 2018). En este documento se advertía sobre los problemas asociados al crecimiento poblacional, la industrialización, la contaminación, la alimentación y la pérdida de recursos naturales, reconociéndose que, de mantenerse esta tendencia, se perdería la estabilidad ecológica y económica para el futuro, por lo tanto, se propone un sistema mundial “sustentable” (Meadows et al., 1972), lo que marca el inicio de un concepto para uso global (Grober, 2012; Purvis et al., 2019).

Más adelante, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (ONU, 1987) elaborará el Informe Brundtland. Es este documento se dará a conocer una definición de desarrollo sustentable o sostenible que, en su versión breve pero ampliamente utilizada, se describe como “aquel que satisface las necesidades del presente, sin comprometer la habilidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (declaración 27, p. 23). Tal concepto representó un punto de partida para la fundación de un nuevo paradigma del desarrollo (Purvis et al., 2019), que guiará la dirección de los acuerdos internacionales y las iniciativas políticas, económicas, sociales y ambientales de los próximos años. A partir de este paradigma, la sustentabilidad será vista como un proceso dinámico e interdependiente entre el desarrollo humano y el medio ambiente (Corral Verdugo, 2012).

La figura 1 muestra algunos de los documentos y acuerdos internacionales más relevantes en torno al medio ambiente y la sustentabilidad, con la participación de la Organización de las Naciones Unidas, distintos gobiernos e instancias no gubernamentales.

Figura 1



Línea del tiempo de acuerdos y cumbres mundiales sobre medio ambiente y sustentabilidad, Elaboración propia

En el año 2015, en la Cumbre de las Naciones Unidas celebrada en Nueva York, se dan a conocer los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) incluidos en la Agenda 2030, constituida como un plan de acción dirigido al bienestar de “las personas, el planeta y la prosperidad” (ONU, 2015) y orientada a las tres dimensiones del desarrollo sustentable: ambiental, social y económica. La figura 2 esquematiza los ODS distribuidos en las dimensiones, considerando que el objetivo 17. Alianzas para lograr los objetivos abarca todas ellas.

Figura 2

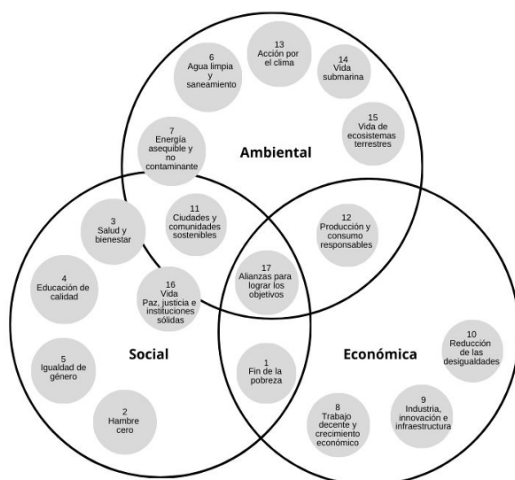


Figura de elaboración propia, basada en ONU (2015) y Paoli & Addeo (2019).

Sustentabilidad en la educación superior

De acuerdo con Botero (2006), se denomina ejes transversales a aquellos:

Instrumentos globalizantes de carácter interdisciplinario que recorren la totalidad de un currículum y, en particular, la totalidad de las áreas de conocimiento, las disciplinas y los temas, con la finalidad de crear condiciones favorables para proporcionar a los estudiantes una mayor formación en aspectos sociales, ambientales o en salud. (p.52)

La dimensión ambiental de la sustentabilidad, como eje transversal, cobra sentido en la educación superior y existe la necesidad de que en las universidades de todo el mundo se apliquen modelos en desarrollo sustentable en las funciones sustantivas de docencia, investigación, gestión y extensión (Mora Penagos, 2012).

La formación en sustentabilidad requiere de la dimensión ambiental en el currículum, pero también de dos acciones más: “gestión ambiental” y “educación y participación ambiental” (Gutiérrez Pérez & González Dulzaides, 2005). La gestión ambiental implica acciones con el involucramiento de toda la comunidad, a través de la planificación de actividades de mejora del medio ambiente, a corto, mediano y largo plazo, como programas de reducción y separación de basura, ahorro de agua y energía, entre otros. En tanto que la educación y participación ambiental se relaciona con proveer al estudiante oportunidades para incorporar la sustentabilidad a sus estilos de vida y quehacer profesional, con sentido de ética.

Desarrollo

Sustentabilidad en la Universidad Veracruzana

La Universidad Veracruzana (UV) es una institución de educación superior pública y autónoma, que integra al 25% de la matrícula total de educación superior en el Estado de Veracruz, en cinco regiones: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán.

El *Plan de Trabajo 2021-2025. Por una transformación integral de la Universidad Veracruzana* (Aguilar Sánchez, s/f) organiza sus acciones con base en dos grupos de ejes rectores. El primero relativo a los ejes estratégicos, que incluye docencia e innovación académica, investigación posgrado e innovación, difusión de la cultura y extensión de los servicios, administración y gestión institucional; y el segundo contempla la transversalidad en derechos humanos y sustentabilidad.

De manera especial, el Eje II. Sustentabilidad, busca:

Atender causas, reducir riesgos y consecuencias negativas mediante el desarrollo de capacidades, así como para generar resiliencia contra el colapso en sus diferentes formas que deriva de la inexorable crisis socioambiental en marcha, y poder aspirar a una sociedad estable con proyección a futuro. (Aguilar Sánchez, s.f., p.71)

El programa de trabajo propone una formación que considera la transversalización de la sustentabilidad en todos los planes de estudio, pero también su inclusión dentro de las diferentes funciones sustantivas y de gestión. Sus objetivos, metas y acciones se orientan principalmente a la formación continua de docentes y estudiantes en temas relacionados con sustentabilidad, así como a la construcción de proyectos de

investigación multi, inter y transdisciplinarios para la atención de problemas socioambientales.

Al respecto de la formación de futuros profesionistas, considera en una de sus metas que todos los programas de licenciatura y posgrado permitan a sus egresados “abordar los complejos retos socioambientales y de sustentabilidad a los que la sociedad se enfrentará en las próximas décadas, especialmente en las regiones con mayor riesgo y vulnerabilidad del estado” (Aguilar Sánchez, s.f., p.74).

Facultad de Psicología UV: caso de análisis de formación en sustentabilidad

El Plan de Desarrollo Académico 2021-2025 (PLADEA) de la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la Universidad Veracruzana, se alinea con el Plan de Trabajo antes mencionado e integra también como segundo eje “Sustentabilidad”. En sus objetivos y metas se expone la necesidad de promover una formación disciplinaria, multi y transdisciplinaria hacia el desarrollo sustentable (Reynoso Alcántara, 2023). A su vez, busca que el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología incluya contenidos en sustentabilidad y promover que los estudiantes desarrollen trabajos de tesis que aborden problemáticas sociambientales, vinculadas con los Objetivos del Desarrollo Sostenible(ODS).

El plan de estudios vigente en la Licenciatura en Psicología tiene por objetivo general:

Formar profesionistas competentes, con un perfil integral, orientados por el aprendizaje permanente y socialmente responsable para investigar e intervenir

en los procesos psicosociales, de manera inter, multi y transdisciplinar que incida en la sustentabilidad, el fortalecimiento de la ciudadanía y la cultura de la paz. (Universidad Veracruzana, 2019, p. 113)

Además, propone el desarrollo de ocho competencias profesionales, cuya descripción se exponen en tabla 1 (Universidad Veracruzana, 2019):

Tabla 1

Competencias profesionales integrales del perfil de egreso de la Licenciatura en Psicología, Universidad Veracruzana

Competencia	Definición
Comunicar.	Comunica a individuos, grupos, instituciones y comunidades, mediante diversas formas de representación, pensamientos, saberes y haceres, buscando una acción concertada con el otro, de manera pertinente al contexto, respetuosa y empática desarrollada a través de su formación psicológica.
Diagnosticar.	Diagnostica, con una actitud de búsqueda sistemática y honesta en el conocimiento de la realidad y en apego a los principios éticos, el estado de una condición o problema determinado en individuos, grupos, instituciones y comunidades mediante diversos métodos, técnicas e instrumentos de valoración propios de la disciplina, a fin de orientar la toma de decisiones.
Investigar.	Investiga fenómenos psicológicos en individuos, grupos, instituciones y comunidades, desde una perspectiva holística de la realidad y cuidando los principios de beneficencia, justicia y 120 autonomía para construir, integrar, difundir y aplicar nuevos conocimientos tanto en los ámbitos convencionales como emergentes de la disciplina.
Intervenir	Interviene buscando el bienestar de individuos, grupos, instituciones y comunidades, tanto en los ámbitos convencionales como emergentes de la disciplina, mediante la aplicación de métodos sustentados en los diversos modelos teóricos, con aceptación de la diversidad, la apertura a la transdisciplina, la pertinencia y la responsabilidad social.
Evaluar.	Evalúa procesos y productos derivados del ejercicio de la psicología en individuos, grupos, instituciones y comunidades a través del acopio de información relevante desde una determinada posición teórica, de manera rigurosa, sistemática, planificada y con apego a los principios de beneficencia, justicia y autonomía.
Planear.	Planea con responsabilidad y pertinencia social, acciones, proyectos y programas, tanto en los ámbitos convencionales como emergentes de la disciplina, para atender las necesidades psicosociales de individuos, grupos, instituciones y comunidades mediante la aplicación sistemática de métodos psicológicos.

Tomado de Universidad Veracruzana (2019, pp. 119–121)

A su vez, cada Experiencia Educativa (E.E.) incluye tres saberes o componentes de formación: teórico, heurístico y axiológico. De acuerdo con Barradas Gerón (2011) los saberes teóricos se relacionan con “teorías, conceptos y tipologías” (p.12) requeridos por el profesional como sustento a su ejercicio, los saberes heurísticos consisten en el conjunto de habilidades, capacidades y aptitudes, en tanto que los axiológicos incluyen los valores y actitudes que debe mostrar el futuro profesionista en su labor.

El plan de estudios de la Licenciatura en Psicología contiene dos experiencias educativas que integran de manera formal, en sus saberes, el enfoque de la sustentabilidad. La primera lleva por nombre “Investigación e Intervención en Procesos Comunitarios y Medio Ambiente” y se trata de una EE obligatoria en el programa; en su eje teórico se incluye el conocimiento del “desarrollo sustentable” vinculado a “problemas psicosociales” que el estudiante deberá abordar. Aunque en el eje heurístico y axiológico no se expresa con claridad el enfoque de la sustentabilidad, se describen, entre las habilidades, algunas como “integrar y desarrollar programas y metodologías para intervenir en comunidades”, así como “identificar las necesidades de gestión y vinculación”; en tanto que en actitudes se promueve la “sensibilidad social y solidaridad” y la “responsabilidad con el trabajo comunitario” (Universidad Veracruzana, 2019).

La segunda, denominada “Psicología Ambiental y Desarrollo Sustentable”, se trata de una E.E. optativa. Algunos de los saberes teóricos que incorpora este programa se describen como “medio ambiente y desarrollo sustentable” y “modelos teóricos en psicología de la sustentabilidad”. La formación en esta E.E. incluye, a través de las referencias y autores del programa, algunos contenidos como el Modelo de Activación

de Normas (Schwartz, 1977), el Modelo Valor-Norma- Creencia (Stern, 2000) y la Teoría de la Conducta Planeada (Ajzen, 1985), que en conjunto forman un fundamento sólido para la comprensión psicológica del comportamiento proambiental y sustentable. Sin embargo, al tratarse de un curso opcional, no todos los estudiantes que egresan adquieren estos saberes.

Pese a que la sustentabilidad debe transversalizar los saberes de las demás E.E., no se tiene conocimiento suficiente sobre la manera en que ésta se hace presente en el total de cursos, ni en otras actividades en las que estén implicados los estudiantes. Por ello, en el marco de las propuestas establecidas en el Programa de Trabajo de la Universidad Veracruzana y en concordancia con la relevancia social que representa la formación de los profesionistas en todas las disciplinas, a continuación, se presentan los resultados de un estudio que tuvo por objetivo conocer el nivel de formación en sustentabilidad que percibe un grupo de estudiantes pre-egresados de la Licenciatura en Psicología. Los resultados permitieron dar cuenta de aquellos conocimientos, habilidades y valores que requieren fortalecerse para contribuir a la formación de profesionistas comprometidos con un ejercicio responsable y ético hacia el medio ambiente.

Método

Participantes

Participaron de manera voluntaria y bajo aviso de privacidad de los datos y consentimiento informado 55 estudiantes del área de formación terminal de la Licenciatura en Psicología, 40 mujeres ($M= 23.62$, $SD= 2.64$) y 15 hombres ($M=23.53$, $SD= 2.77$) de entre los 21 y 30 años de edad ($M= 23.6$, $SD= 2.65$).

Enfoque, tipo de estudio y diseño

El estudio aquí presentado tuvo un enfoque cuantitativo, descriptivo y no experimental transeccional (Ortiz García, 2006).

Instrumento

Como se mencionó en el apartado anterior, los planes y programas de estudio se organizan de acuerdo con dos ejes rectores (estratégicos y transversales) así como con saberes y competencias integrales. Con base en esto, se diseñó una encuesta compuesta por tres secciones que se describen a continuación:

1. Datos generales para la identificación y contacto de las y los estudiantes.
2. Ejes transversales.

En el Programa de Trabajo 2021-2025 de la Universidad Veracruzana se mencionan algunos ejes transversales, entre los que sobresalen: derechos humanos, inclusión, perspectiva de género, interculturalidad y sustentabilidad. Para conocer el grado en que los estudiantes percibían su formación en el eje de la sustentabilidad, en comparación con su formación en otros ejes, se construyó la pregunta: “Durante tu carrera ¿en qué medida consideras que te formaron para integrar los siguientes enfoques transversales en tu formación profesional?”, los participantes respondieron en una escala de cinco puntos donde 0 (Nada) a 4 (Excelente) para cada uno de los ejes cinco ejes presentados.

3. Sustentabilidad y psicología. Con base en lo establecido en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (Universidad Veracruzana, 2019) ya descrito en

el apartado anterior, se construyeron dos escalas, que se describen como sigue:

- Escala de Oportunidades para la Formación en Sustentabilidad. Incluía doce ítems para conocer en qué medida las y los encuestados habían recibido formación teórica, heurística y axiológica en sustentabilidad, a través de cinco opciones de 0 (Nada) a 4 (Completamente).
- Escala de Competencias Desarrolladas Percibidas. Integrada por ocho ítems para conocer en qué medida los y las participantes consideraban haber adquirido las competencias de comunicar, diagnosticar, investigar, intervenir, evaluar, planear y gestionar en sustentabilidad; en una escala de 0 (Nada) a 4 (Completamente).

Procedimiento

Una vez organizados los reactivos que componen la encuesta, lo siguiente fue realizar un ejercicio para otorgar la validez de contenido a través de método de consenso, el cual permite que un panel de personas específicas discuta y genere acuerdos sobre la calidad de los instrumentos presentados (Cabero Almenara & Llorente Cejudo, 2013; Escobar-Pérez & Cuervo Martínez, 2008).

El panel se constituyó por una comisión designada para tratar asuntos del cumplimiento del Plan de Trabajo Anual de la Entidad (PLADEA 2021-2025) y se integró por 26 miembros de la comunidad de la Facultad de Psicología, 17 docentes y 9 estudiantes elegidos por el pleno a través de un sistema de votación abierta.

La estrategia usada para el método de consenso se organizó en tres etapas:

1. Identificación de las y los expertos.
2. Sesión de evaluación, en donde se explicó al pleno el objetivo de la encuesta, así como las dimensiones e indicadores del objeto de estudio y su redacción en la forma de reactivos según el caso (opción múltiple y escala valorativa) y posteriormente se dio un espacio para discusión, preguntas, respuestas y consideraciones.
3. Registro de conclusiones y acuerdos sobre las correcciones y modificaciones al instrumento.

Este ejercicio permitió obtener una versión final de la encuesta, que se aplicó desde la plataforma *Microsoft Forms* a través de un código QR a los estudiantes que están cursando el séptimo semestre o más de la carrera. Dicho código estuvo abierto por una semana y se compartió a través de las docentes encargadas de las Experiencias Educativas de Proyecto de Experiencia Recepcional, Servicio Social y Experiencia Recepcional.

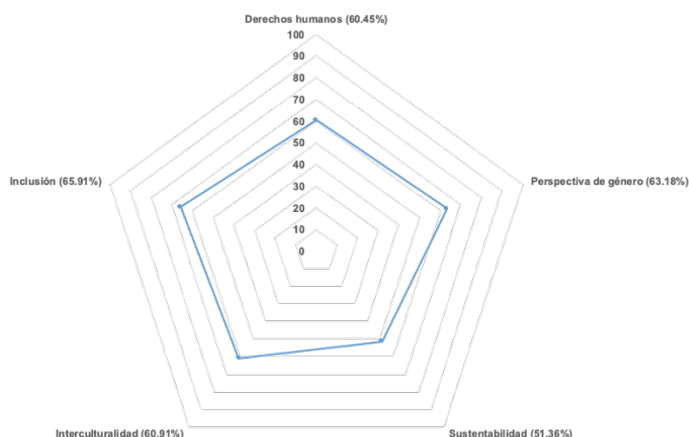
Resultados

Ejes transversales

Se presentan los porcentajes obtenidos para la pregunta: Durante tu carrera ¿en qué medida consideras que te formaron para integrar los siguientes enfoques transversales en tu formación profesional?

Figura 3

Percepción de las y los estudiantes sobre su formación en ejes transversales



La visualización de la figura 3 sugiere que las personas que contestaron la encuesta perciben que su formación profesional ha considerado el eje de inclusión en mayor medida, seguida por el eje de perspectiva de género, interculturalidad y derechos humanos, dejando en último lugar al de sustentabilidad.

Oportunidades para la formación en saberes

La tabla 2 muestra los resultados de media, desviación estándar y confiabilidad de las tres subescalas que integran la Escala de Oportunidades para la Formación en Sustentabilidad. Las tres subescalas, que corresponden a los tres tipos de saberes, mostraron niveles adecuados de confiabilidad mediante alfa de Cronbach. En cuanto a los resultados, estos sugieren que en todos los tipos de oportunidades se obtuvieron valores cercanos a la media esperada de la escala. El valor más alto fue para las oportunidades de formación en los saberes axiológicos.

Tabla 2

Descriptivos para la categoría 1: Oportunidades para la formación en sustentabilidad

Descriptivos para la categoría 1: Oportunidades para la formación en sustentabilidad

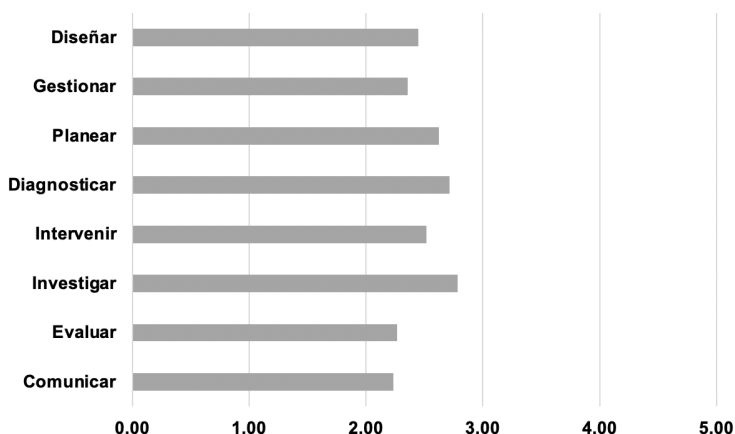
Variable	M (DE)	Rango de respuestas	α	Interpretación por cuartil
Formación Teórica	1.891 (1.014)	0 - 4	0.911	Medio
Formación Heurística	1.895 (1.056)	0 - 4	0.897	Medio
Formación Axiológica	2.491 (1.102)	0 - 4	0.948	Medio

Competencias adquiridas en sustentabilidad

Al respecto de las competencias adquiridas en sustentabilidad, los resultados muestran que el nivel de competencias desarrolladas que perciben las y los estudiantes de la Licenciatura en Psicología en materia de sustentabilidad es medio (Figura 4). Las competencias percibidas más altas fueron "investigar" (M=2.8) y "diagnosticar" (M=2.7), en tanto que las más bajas fueron "comunicar" (M=2.2) y "evaluar" (M=2.3). Lo anterior justifica la necesidad de establecer un planteamiento para promover el desarrollo de competencias en este ámbito.

Figura 4

Promedios obtenidos para la categoría 2: Competencias desarrolladas percibidas



Conclusiones

Los resultados anteriores muestran que aún existen retos importantes en la formación en sustentabilidad de las y los estudiantes de psicología de la Universidad Veracruzana. Su relevancia radica en que, aunque se reconoce que los problemas ambientales obedecen a múltiples factores, sus causas principales se relacionan con las conductas humanas (Maloney & Ward, 1973), interés central de esta disciplina.

De manera específica, el programa de licenciatura en psicología UV requiere integrar a la psicología de la sustentabilidad, que se centra en la comprensión de los factores psicológicos que se asocian al comportamiento sustentable (Corral Verdugo, 2012). A través de los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos pertinentes, los futuros profesionales de la

psicología podrán sumarse a proyectos en sustentabilidad para la comprensión, explicación y modificación del comportamiento antiambiental y no sustentable, por uno responsable con el medio ambiente que incida en distintos niveles (individual, grupal, comunitario e institucional). Los resultados indican que es necesario fortalecer principalmente los conocimientos de modelos teóricos en sustentabilidad y psicología, así como las habilidades para involucrarse en proyectos en esta materia.

Así mismo, se requiere mejorar competencias profesionales, en el terreno de la sustentabilidad, principalmente orientadas a “comunicar” y “evaluar”. Aunque el análisis aquí realizado, basado en las ocho competencias profesionales establecidas en el plan de estudios actual de la Licenciatura en Psicología permite una primera aproximación a esta realidad, sería importante que en el futuro los programas y planes de estudio en psicología tomaran en consideración la formación en otras competencias específicas, que han sido identificadas por autores como Wiek et al. (2011) y Redman y Wiek (2021), que permitirían una formación más completa en sustentabilidad.

Propuesta de trabajo para la formación en sustentabilidad

El estudio aquí presentado permite organizar un conjunto de estrategias con el fin de analizar su efectividad y aplicabilidad en futuras investigaciones e intervenciones en atención a la población de estudiantes de psicología.

Se parte desde la disciplina psicológica en general y desde la lógica de la psicología cognitiva en particular, que recupera la metáfora mentalista para explicar los procesos de aprendizaje como aquellos responsables de la adquisición del conocimiento en los seres humanos. La psicología cognitiva

pone especial atención a las estructuras y procesos internos que subyacen a la cognición humana recuperando la metáfora de los ordenadores o computadoras, estableciendo un símil entre el cerebro como hardware y la mente como *software* que contiene entradas (*inputs*) procesamiento de información (*procesos cognitivos*) y salidas (*outputs*) (Hernández Rojas, 2004).

En la medida en que esta aproximación es coherente con la expresada en los modelos teóricos de la psicología ambiental, es posible su integración con algunas estrategias de corte psicoeducativo.

La psicología educativa es un área de aplicación de la psicología en escenarios o ámbitos escolares (Cline et al., 2017; Harrsch, 2005; Morris & Maisto, 2005), en donde interactúan el objeto de estudio de la educación con los métodos y procedimientos de la psicología (Besse, 2007). Desde su aproximación cognitiva, es posible identificar diversas estrategias que pueden ser de interés y utilidad al programa:

- Aprendizaje colaborativo, que implica el trabajo conjunto de todos los miembros de un equipo con el fin de lograr objetivos de aprendizaje compartidos (Laal & Mohammad, 2012).
- Aprendizaje basado en problemas, cuya característica es poner al estudiante como centro de interés en lugar del maestro como se contempla en la educación tradicional e implica la solución de problemas reales (Zhou, 2023).
- Enseñanza de estrategias, que consiste en la enseñanza de distintas estrategias que promueven el aprendizaje de los estudiantes en las que se incluyen: de cooperación, de elaboración, de revisión, organizativas, de control,

emocionales y motivacionales (Wegner et al., 2013).

- Práctica distribuida, que implica la interrupción de los tiempos de estudio entre intervalos regulares de tiempo. Cuando existe un espacio considerable entre las sesiones de práctica educativa se mejora la memoria a largo plazo de lo que se estudia (Bird, 2009).

- Práctica intercalada, en donde los materiales y temas que se pretenden aprender se organizan de tal forma que, en vez de abordarse por bloques (p.ej. Sesión 1: tema 1, Sesión 2: tema 2, sesión 3: tema 3) se realiza mezclado (p.ej. Sesión 1: tema 1, 2 y 3; sesión 2: tema 1, 2 y 3) (Dunlosky, 2013).

Si bien se reconoce que existe literatura que sugiere la relación entre algunas de estas estrategias y la mejora de ciertos procesos cognitivos como los vinculados con la retención de conceptos (Cepeda et al., 2006; Kang, 2016), la solución de problemas (Dunlosky et al., 2013) y el establecimiento de una estructura de trabajo entre aprendizaje basado en la experiencia y el encuentro de los estudiantes con la sustentabilidad (Caniglia et al., 2016), por mencionar algunos, no se ha identificado un programa de investigación que articule de manera organizada una serie de estudios que ofrezcan un campo de evidencias suficiente para permitir recomendar el uso de estrategias específicas para el desarrollo y mejora de procesos en los componentes teóricos, heurísticos y axiológicos en cuanto a formación ambiental se refiere.

A partir de lo anterior resulta interesante evaluar, en una primera fase, los efectos de la implementación de las distintas estrategias cognitivas (Aprendizaje colaborativo; Aprendizaje basado en problemas; Enseñanza de estrategias; Práctica distribuida; Práctica intercalada) sobre los componentes de formación ambiental (Teórico; Heurístico; Axiológico).

Una vez identificados los beneficios que cada estrategia puede otorgar para la formación de estos tres componentes, cuya explicación se fundamenta en alguno de los modelos de la psicología ambiental (por ejemplo “la efectividad de la práctica intercalada se explica a través del modelo teórico Valor-Creencia-Norma”), en una segunda fase se pretende organizar dichas estrategias en un programa de formación ambiental cuya propuesta se realizará a la administración de la entidad para su aprobación e implementación.

La tercera fase contempla un sistema de evaluación, tanto formativa como final, en donde se analicen los resultados obtenidos con el fin de identificar áreas de mejora y nuevos hallazgos sobre los efectos de las estrategias en los estudiantes. De aquí se genera una dinámica circular que regresa a la fase 1 y así sucesivamente (Figura 5).

Figura 5

Ciclo investigación-intervención para la formación ambiental.



Fuente: Elaboración propia

Esto permitirá ofrecer un sistema fundamentado en investigación sobre los grados de recomendación de diferentes estrategias psicológicas para el desarrollo y la mejora de los procesos de formación ambiental en las Universidades.

A lo largo del documento se ha establecido la importancia de la formación ambiental en los programas educativos de nivel superior y cómo los principios de la psicología, tanto educativa como ambiental pueden ofrecer pautas de intervención que pueden subsanar esta necesidad.

Si bien uno de los propósitos de la educación en psicología es la implementación de procesos y estrategias que promuevan la mejora de nuestra realidad psicosocial, es necesario reconocer que un correcto discernimiento de los métodos de solución a los problemas que se presentan en esta disciplina debe fundamentarse en programas sólidos de investigación que ofrezcan grados de evidencia confiable sobre la efectividad y los riesgos del uso de técnicas y estrategias psicológicas.

Específicamente para el campo de la formación ambiental, no se ha identificado un análisis de lo anterior lo cual justifica la presente propuesta.

Aun cuando los procesos de investigación e intervención se distinguen en cuanto a su propósito, es decir, investigar para conocer e intervenir para transformar (Osorio & Jaramillo, 2013), estas acciones se pueden comprender como dos dimensiones del mismo proceso que son dialécticas y complementarias entre sí.

Los resultados obtenidos en este estudio se consideran novedosos en el sentido en que, si bien se ha resaltado la importancia de integrar el enfoque de sustentabilidad en la educación superior (SDSN Australia/Pacific, 2017; Mancilla Rendón et al., 2019), al momento no se ha identificado una base de datos que incluya la perspectiva del estudiantado sobre cómo es percibida su formación académica en las dimensiones de formación y competencias en sustentabilidad. Esto permite comprender el presente objeto de estudio desde una perspectiva más amplia para poder generar pautas para su transformación. En la misma lógica, este proceso de cambio genera nuevas formas de comprender los fenómenos. Es así como lo propuesto aquí se visualiza como un ejercicio cíclico de comprensión-transformación en los procesos de formación ambiental para estudiantes universitarios.

Referencias:

Aguilar Sánchez, M. (s.f.). *Programa de Trabajo 2021-2025. Por una transformación integral*. Universidad Veracruzana.

Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. En: Kuhl, J., Beckmann, J. (eds.) *Action Control. SSSP Springer Series in Social Psychology* (pp. 11–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2

Barradas Gerón, M.A. (2011). *El diseño curricular como experiencia educativa articuladora de la investigación en la formación del pedagogo*. Innovacesal.

Besse, J. (2007). ¿Una psicología de la educación? *Revista de Investigación Educativa*, (5), 1–26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121712001>

Bird, S. (2009). Effects of distributed practice on the acquisition of second language English syntax. *Applied Psycholinguistics*, 31, 635–650. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000172>

Botero, C. A. (2006). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores. *Revista Politécnica*, 3, 49–59. Hora de laced <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/58>

Cabero Almenara, J. & Llorente Cejudo, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/206/154>

Caniglia, G., John, B., Kohler, M., Bellina, L., Wiek, A., Rojas, C., Laubichler, M. & Lang, D. (2016). An experience-based learning framework. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 17(6), 827–852. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2015-0065>

Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Spacing effects in learning: A temporal ridgeline of optimal retention. *Psychological Science*, 17(11), 1095–1102. http://laplab.ucsd.edu/articles/Cepeda%20et%20al%202008_psychsci.pdf

Cline, T., Guilliford, A. & Birch, S. (2017). *Psicología Educativa. Manual Moderno*.

Corral Verdugo, V. (2012). *Psicología de la sustentabilidad*. Trillas.

Dunlosky, J. (2013). Strengthening the student toolbox: Study strategies to boost learning. *American Educator*, 37(3), 12–21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1021069.pdf>

Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M., & Willingham, D. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1) 4–58. <https://pcl.sitehost.iu.edu/rgoldsto/courses/dunloskyimprovinglearning.pdf>

Escobar-Pérez, J. & Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25645w/Juicio_de_expertos_u4.pdf

Grober, U. (2012). *Sustainability: a cultural history*. Green Books.

Hernández Rojas, G. H. (2004). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.

Gutiérrez Pérez, J., & González Dulzaides, A. (2005). Ambientar la universidad: un reto institucional para el aseguramiento de la calidad en los ámbitos curriculares y de la gestión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(7). <https://doi.org/10.35362/rie3672932>

Harsch, C. (2005). *Identidad del Psicólogo* (4ª ed.). Pearson Educación.

Kang, S. (2016). Spaced repetition promotes efficient and effective learning: Policy implications for instruction. *Instructional Strategies* 3(1), 12–19. <https://doi.org/10.1177/2372732215624708>

Laal, M., & Mohammad, S. (2012). Benefits of collaborative learning Marjan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31, 486–490.

Maloney, M. P., & Ward, M. P. (1973). Ecology: Let's hear from the people: An objective scale for the measurement of ecological attitudes and knowledge. *American Psychologist*, 28(7), 583–586. <https://doi.org/10.1037/h0034936>

Mancilla Rendón, M., Camarena Adame, M. & Farías Martínez, G. (2019). Hacia una cultura de la sustentabilidad en las Universidades. *Revista Latinoamericana de Investigación Social* 2(2), 1-23.

Meadows, D. H, Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W. (1972). *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Universe Books.

Mora Penagos, W. (2012). Ambientalización curricular en la educación superior: Un estudio cualitativo de las ideas del profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 16(2), 77–103. <https://bit.ly/3XPvuem>

Morris, Ch., & Maisto, A. (2005). *Introducción a la Psicología* (12ª ed.). Pearson.

Organización de las Naciones Unidas (1987). *Informe nuestro futuro en común o informe de Brundtland*. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427>

Organización de las Naciones Unidas (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/#>

Ortiz García, J. (2006). Guía descriptiva para la elaboración de protocolos de investigación. *Salud en Tabasco* 12(3), 530-540.

Osorio, F., & Jaramillo, J. (2013). *Investigación e intervención social: viñetas reflexivas desde la universidad* [ponencia]. XII Congreso "La Investigación en la Pontificia Universidad Javeriana», Bogotá, Colombia. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15148/Osorio%20y%20Jaramillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Paoli, A.D., & Addeo, F. (2019). Assessing SDGs: A methodology to measure sustainability. *Athens Journal of Social Sciences*, 6(3), 229–250. <https://doi.org/10.30958/ajss.6-3-4>

Purvis, B., Mao, Y., & Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. *Sustain Sci*, 14, 681–695.

Redman, A., & Wiek, A. (2021). Competencies for advancing transformations towards sustainability. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.785163>

Reyes-Guillén, I., Poblete Neredo, X.F., & Villafuerte Franco, M. (2018). Historia del concepto desarrollo sustentable y su construcción en la población actual. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 7(17) 64–77. doi: 10.31644/IMASD.17.2018.a05

Reynoso Alcántara, V. (2023). *Plan de desarrollo de la entidad académica 2021-2025*. Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana.

Savari, M., Damaneh, H. E., & Damaneh, H. E. (2023). Integrating the norm activation model and theory of planned behaviour to investigate farmer pro-environmental behavioural intention. *Sci Rep*, 13, 1–14. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-32831-x>

Stern, P.C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56 (3): 407–424.
SDSN Australia/Pacific (2017): Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition.

Schwartz, S. (1977). Normative influences on altruism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 10, 221–279. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60358-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60358-5)

Universidad Veracruzana. (2019). *Licenciatura en Psicología. Plan de estudios 2019*.

Wegner, C., Minnaert, L. & Friederike, S. (2013). The importance of learning strategies and how the project ‘Kolumbus-Kids’ promotes them successfully. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 1, 137–143. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1108220.pdf>

Wiek, A., Whitycombe, L., & Redman, C.L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6, 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

Zarta-Ávila, P. (2018). La sustentabilidad o sostentabilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, 28, 409–423. <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.18>

Zazo Moratalla, A., & Bisbal Grandal, I. (2018). De los límites del crecimiento a los límites de densidad. *Urbano*, 21(38), 5–7. <https://www.redalyc.org/journal/198/19860780001/>

Zhou, C. (2023). The impact of the Project-Based Learning Method on Students. *Education & Psychology*, 9, 20–25. <https://doi.org/10.54691/bcpep.v9i.4603>

CAPÍTULO 6

La noción de ciudadanía en las políticas de educación superior

Dr. Aurelio Vázquez Ramos
Dr. Oscar Fernando López Meraz
Dra. Patricia del Carmen Aguirre Gamboa

La noción de ciudadanía en las políticas de educación superior

Dr. Aurelio Vázquez Ramos

Dr. Oscar Fernando López Meraz

Dr. Patricia del Carmen Aguirre Gamboa

Resumen

El objetivo fue identificar en políticas educativas para la educación superior internacional, nacional, institucional y curricular cómo se presenta la noción de ciudadanía. Desde un posicionamiento hermenéutico, con apoyo del análisis documental, se realizó un estudio exploratorio. En el plano internacional, se revisó la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible; asimismo, en el plano nacional, los documentos revisados fueron la Ley General de Educación (2019) y la Ley General de Educación Superior (2021); desde el plano institucional/curricular el Plan General de Desarrollo 2030 de la Universidad Veracruzana(UV) y el Plan de estudios Pedagogía 2016. Este trabajo da continuidad a una investigación previa sobre la formación de competencias ciudadanas en los estudiantes de humanidades en la Región Veracruz de la UV. La interrogante fue: ¿cuál es la noción de ciudadanía presente en las políticas educativas orientadas a la formación de los universitarios? Como parte de los resultados, se identificaron en el plano internacional, la ciudadanía mundial y global/glocal, en el plano nacional y en el nivel institucional/curricular se ubicaron las ciudadanías: democrática, social, global/glocal, multicultural, intercultural y ambiental en los que se coincide con Espada y Lugo (2022). Además, fue evidente la necesidad de pugnar por la construcción de una ciudadanía informada, responsable y participativa que responda a la injusticia, la insostenibilidad,

la violencia, la corrupción y tantos males que aquejan a la sociedad actual (Gasca y Olvera, 2011).

Palabras clave: ciudadanía, educación superior, formación ciudadana, políticas educativas, análisis documental

Abstract

The objective was to identify in international, national, institutional and curricular educational policies for higher education how the notion of citizenship is presented. From a hermeneutical position, with the support of documentary analysis, an exploratory study is carried out. At the international level, the 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals were reviewed; Likewise, at the national level, the documents reviewed were the General Education Law (2019) and the General Higher Education Law (2021); from the institutional/curricular level, the General Development Plan 2023 UV and the Pedagogy 2016 Curriculum. This work continues previous research on the formation of citizenship skills in humanities students in the Veracruz Region of the UV. The question was: what are the types of citizenship present in official documents aimed at the training of university students?

As part of the results, world and global/glocal citizenship were identified at the international level, at the national level and at the institutional/curricular level the following citizenships were located: democratic, social, global/glocal, multicultural, intercultural and environmental. in which it coincides with Espada y Lugo (2022). Furthermore, the need to fight for the construction of an informed, responsible and participatory citizenry that responds to injustice, unsustainability, violence,

corruption and so many evils that afflict today's society was evident (Gasca y Olvera, 2011).

Keywords: citizenship, higher education, citizenship training, educational policies, documentary analysis

Introducción

La noción de ciudadanía es recurrente en las políticas educativas establecidas por organismos internacionales y nacionales para su operatividad en el plano institucional/curricular. El objetivo de este capítulo es identificar, la noción de ciudadanía en las políticas educativas para educación superior desde tres ámbitos, a nivel internacional, nacional e institucional/curricular a partir de la revisión de los documentos que orientan su operatividad. La pregunta de investigación fue: ¿cuál es la noción de ciudadanía presente en las políticas educativas orientadas a la formación de los universitarios? Los documentos analizados fueron, en el ámbito internacional, de la UNESCO, la agenda 2030, y los Objetivos de Desarrollo Sostenible; en el plano nacional la Ley General de Educación (2019) y la Ley General de Educación Superior (2021); a nivel institucional el Plan General de Desarrollo 2023 de la Universidad Veracruzana (UV) y, finalmente, desde el ámbito curricular, el Plan de estudios Pedagogía UV de 2016.

Revisión de la literatura

La ciudadanía implica abordar un término plurívoco, aparece, como los conceptos en las ciencias sociales, ligada a enfoques teóricos y disciplinarios. En este tenor, Espada y Lugo (2022) señalan que: "[...] la noción de ciudadanía implica perspectivas provenientes de diferentes disciplinas, lo que

permite que la formación ciudadana pueda integrarse en el currículum, en propuestas interdisciplinarias y transversales” (p. 481). Asimismo, constituye una categoría presente en la actualidad, además de recurrente en el discurso educativo y social. Pérez-Luño (2002) y González y Chacón (2014) coinciden en que la noción de ciudadanía sigue estando vigente y se ha vuelto una categoría recurrente desde hace más de dos siglos. Constituye un concepto histórico determinado por eventos concretos de carácter social, económico, político y cultural, por lo que su significado varía de acuerdo con la reinterpretación de las necesidades y a la atención formal de los derechos humanos (Gimeno, 2003).

En este sentido, la ciudadanía alude a la serie de eventos desarrollados por los individuos que impactan en el entorno comunitario en donde lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional intervienen en y para la participación conjunta de los sujetos (Maiztegui y Eizaguirre, 2008). Asimismo, la ciudadanía constituye una condición de los sujetos que va más allá de un sentido de pertenencia a una sociedad y de asumir una serie de beneficios y obligaciones. Ésta se refiere al compromiso para la restauración de lo social superando con ello los problemas sociales como la discriminación, la exclusión, la desigualdad, la inequidad y la inseguridad, cambiando estos fenómenos hacia lo positivo que implica la lucha por el respeto hacia la diversidad, la equidad, la responsabilidad y el desarrollo sostenible (Espada y Lugo, 2022).

Desde esta perspectiva, se reconocen nuevas tendencias de ciudadanía ante la necesidad de destacar la dimensión práctica del concepto, sin dejar a un lado la relevancia del aspecto legal.

a) *Tipos de ciudadanía.*

Dentro de las tipologías de ciudadanía, destaca la clasificación de Maiztegui y Eizaguirre (2008) que reconoce a la **ciudadanía democrática** como aquella que promueve la ubicación junto a otros en una sociedad determinada para incidir de manera favorable en ella atendiendo una serie de derechos y obligaciones reguladas por el Estado. Asimismo, esta se encuentra ligada a la ciudadanía activa, caracterizada por tres rasgos, a saber: inclusión que refiere a la integración y cohesión social, en donde los ciudadanos tienen las mismas posibilidades del desarrollo de sus capacidades, además de contar con las oportunidades de participación en las diversas áreas de la ciudadanía; otro rasgo es la participación potenciada por el sentido de pertenencia y la responsabilidad personal, finalmente otra característica es la influencia, que tiene que ver con la articulación entre la participación y los resultados obtenidos, para lo cual es necesario el apoyo de las políticas públicas y educativas, además de contar con otras instancias educativas.

Por otro lado, la **ciudadanía social** se concibe como aquella que promueve la conciencia social de los ciudadanos para que sean capaces de identificar los problemas a los que se enfrentan, ante los que deben adoptar una posición personal que implica una cierta responsabilidad en su conducta y también en su posición política dentro de la organización del modelo social. El ideal de esta ciudadanía, según Majó (2015), es que los individuos adquieran habilidades y capacidades para dirigir sus esfuerzos traducidos en objetivos que permitan el desarrollo personal, social, además de asumir una toma de conciencia de sus recursos, herramientas y reglas que contribuyen a su estado de bienestar.

Este tipo de ciudadanía deriva de los planteamientos de T. H. Marshall en su ensayo *Ciudadanía y clase social* (1949), donde la ciudadanía social se propone como la cúspide del desarrollo histórico de la ciudadanía moderna, donde la primera en alcanzarse sería la ciudadanía civil, posteriormente la ciudadanía política y, finalmente, la conciencia social, responsabilidad social, posición política dentro de la sociedad, sujetos con habilidades y capacidades que permitan el desarrollo personal y social, conciencia de recursos, herramientas y reglas (Montejo, et al, 2022).

Otro tipo de **ciudadanía es la Global** vinculada con la responsabilidad de atender los problemas sociales, asumiendo los riesgos desde los efectos locales con una visión global. Se destaca que el ciudadano asume una actitud que supera los particularismos en favor de la construcción, junto con otros, de un catálogo de derechos progresivamente incluyente, así como un conjunto de intereses generalizables no excluyentes (Yurén, 2013; Sahuí, 2008). Los componentes o indicadores para identificar esta ciudadanía son: ciudadanos del mundo, atención a los problemas sociales de manera responsable, superando los aspectos particulares, responsabilidad de acción y atención inmediata de lo local con una mirada global.

Otro tipo de ciudadanía es la **Glocal** que, siguiendo a Mayer (2015), se refiere no sólo a la responsabilidad de mantener bajo control lo que sucede localmente para reconocer sus causas y denunciar sus riesgos, si no que asume también la responsabilidad de una visión global, que no se limita a seguir los efectos locales de las acciones, sino que además intenta determinar por anticipado sus posibles efectos sobre el planeta.

La siguiente ciudadanía localizada en la revisión de la literatura fue la **multicultural**, que emerge del reconocimiento de los derechos culturales habiendo surgido fundamentalmente a causa de los importantes movimientos migratorios originados a partir de la segunda mitad del siglo XX (Yurén, 2013). Desde este tipo de ciudadanía se pretende “el reconocimiento de la diferencia y la comunicación entre culturas” (Yurén, 2013, p.105). Sin embargo, la misma autora considera que este tipo de ciudadanía se ha configurado debido a las transformaciones sociales, dando paso a la **ciudadanía intercultural**. Esta ciudadanía es propuesta por Menchú (2015), quien reflexiona sobre la necesidad de abordar temas como los derechos de los pueblos indígenas, el respeto a la diversidad y una educación integral que fortalezca las relaciones interculturales entre la humanidad (Yurén, 2013; Menchú, 2015). Se orienta al respeto de los derechos de los pueblos originarios, así como a la relación entre los miembros de un grupo social/cultural valorando la diversidad y riqueza de la identidad individual y social. Sus componentes se orientan hacia la atención a los derechos de pueblos indígenas, respeto a la diversidad y a las relaciones interculturales entre los integrantes de los grupos sociales/culturales, reconocimiento de la diversidad, y la riqueza de la identidad.

Finalmente, se ubica la **ciudadanía ambiental** que se manifiesta en el respeto hacia la naturaleza desde una nueva ética y el desarrollo sostenible (Majó, 2015). Fundamentalmente, implica la conciencia que deben tener los individuos ante los problemas relacionados con cuestiones ambientales para habitar la tierra con sabiduría, posibilitando con ello el cuidado y la preservación del medio ambiente. Por su parte, la Red Europea para la Ciudadanía Ambiental la define como el comportamiento ambiental responsable de los ciudadanos que actúan y participan en

la sociedad como agentes de cambio en el ámbito privado y público, a escala local, nacional y global, a través de acciones individuales y colectivas, en la dirección de la resolución de problemas ambientales (Delgado, 2021). Sus componentes o indicadores son: respeto a la naturaleza, valoración del medio ambiente a partir de su preservación, desarrollo sustentable, conciencia sobre los problemas ambientales, capacidades de colaboración y de comunicación (Espada y Lugo, 2022).

En torno a las formas de concebir a la ciudadanía se observa que el concepto aparece ligado a la democracia, la globalización, los derechos humanos y el medio ambiente, entre otros. De acuerdo con Maztegui e Izaguirre (2008), tras un estudio con diversos especialistas en el tema a nivel mundial, se logró la identificación de ocho características de la ciudadanía en el siglo XXI, a saber: competencia para observar y resolver problemas como integrante de una sociedad globalizante y globalizada, competencia para colaborar con otros de manera cooperativa, asumiendo responsabilidades acorde con los roles de desempeño en el grupo social, competencia para comprender, asumir y valorar las diferencias culturales, voluntad para la resolución de conflictos de manera pacífica, voluntad para transformar el estilo de vida y consumo para favorecer la defensa del medio ambiente, desarrollo de la sensibilización para la defensa de los derechos humanos de las minorías, además de la voluntad y la competencia para participar en el desarrollo e implementación de políticas públicas y educativas en el plano local, nacional e internacional.

Por su parte, la **formación ciudadana** resulta ser un concepto que se define a partir del tipo de ciudadanía que se asuma. González Rivero (2016), la define como

un proceso sistemático, intencional y continuo de socialización, donde la escuela es agente principal, que

tiene el propósito de promover en la persona su condición de ciudadano, desarrollando en él la posibilidad de ser actor, de producir su existencia, mediante la participación plena y a partir de su interpretación de la realidad que experimenta, sin desconocer la memoria histórica, percibiendo la posibilidad de intercambio en el espacio intersubjetivo, con actitud crítica, reflexiva y creativa para transformar su comunidad y su país en torno al bienestar humano (p.12).

En el caso de la universidad, ésta se constituye, según Martínez (2006), en “un óptimo espacio de aprendizaje profesional y cultural, de carácter humano y, por ende, ético y moral” (p.87). Ello implica que, dentro de los conocimientos generados en los estudiantes, estos tengan sentido desde la difusión que realicen para modificar el entorno y para aplicar sus aprendizajes en beneficio de la sociedad (Gasca y Olvera, 2011).

La relación entre formación ciudadana y **educación para la ciudadanía** resulta bastante estrecha. En esta última, Cauch y Heredia (2023) establecen que implica el desarrollo de habilidades sociales y emocionales para favorecer la disminución de las desigualdades, la promoción del diálogo horizontal, favorecer la tolerancia, la responsabilidad y el respeto para lograr una transformación social sustentada en la justicia y el respeto por los derechos humanos y el medio ambiente.

Metodología

En esta investigación se trabajó con una metodología cualitativa de corte documental y de tipo exploratorio con el propósito de describir el objeto de estudio. En relación a la investigación exploratoria se sigue a Calderón (2009), quien afirma que su objetivo principal “es captar una perspectiva general del problema. Se efectúa normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado con anterioridad” (p. 60).

Desde un posicionamiento hermenéutico, en donde se sigue a Rojas (2011) para comprenderlo como un “recurso científico orientado a la comprensión de actos de habla, de la acción social cifrada en la denominación genérica de textos” (p. 188). Sobre esto es importante señalar que desde la hermenéutica se puede trabajar con varios documentos desde un sentido contextual o “epocal”, en donde resulta relevante conocer las intenciones de estos, con el objetivo de mostrar la inteligibilidad del contenido para superar la “física de la palabra” (Cárcamo, 2005, p. 5).

En ese proceso se requerirá de la intelección (comprensión de un sentido) y de la interpretación de quien, en este caso, investiga situado en un momento histórico específico (con sus diferentes ámbitos) que constituye su lugar de enunciación. Para el primer proceso se retoma la estructura de intelección propuesta por Cárcamo (2005, p. 7), quien señala cuatro aspectos a considerar: horizonte que señalaría la relación entre los diferentes componentes, en donde uno condiciona a los otros y viceversa. La estructura circular requiere de la apertura de quien conoce desde múltiples experiencias. El tercer elemento es diálogo en dos direcciones: síncrono y

diacrónico. El primero en el sentido del agente que analiza en un momento específico, y el segundo en el desarrollo de una comunicación con documentos contruidos con distancia de la persona que interpreta. Por último, la mediación requiere de la comprensión de las dimensiones temporal y espacial tanto del corpus que se analiza como de la persona que desarrolla esa acción. La hermenéutica propone, entonces, un diálogo de horizontes.

Como elemento esencial para el desarrollo hermenéutico se utilizó la técnica de análisis documental, que, es la revisión de diversas fuentes de información a fin de obtener una nueva versión, para la comprensión de la categoría de estudio a través de la codificación y la utilización de tablas en los niveles de análisis realizado. En palabras de Dulzaides y Molina (2004), el análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico- sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, la indización, la anotación, la extracción, la traducción y la confección de reseñas.

Desarrollo

Las políticas educativas se constituyen en ejes orientadores que regulan las intenciones del Estado. La noción de ciudadanía constituye uno de esos ejes, por ello, Fernández (2001) ubica a la ciudadanía en el marco de las políticas.

Primer nivel de análisis (Plano Internacional).

Para este nivel de análisis se revisaron **la agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)**, que establece,

dentro del cuarto objetivo la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial, que se tomará en cuenta dentro de los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente. Asimismo, se considera fundamental la introducción de la educación para la ciudadanía mundial como eje transversal en el currículo formativo de los docentes en formación inicial. La categoría de ciudadanía mundial se relaciona con una ciudadanía más allá de las fronteras, o ciudadanía más allá del Estado- Nación, y se ha vinculado con el término cosmopolismo, o con ciudadanía planetaria, refiriéndose esta última a la responsabilidad de la comunidad internacional para preservar el planeta (UNESCO, 2013).

La ciudadanía mundial implica además el empoderamiento de los estudiantes para promover su participación y la asunción de funciones en los planos local y global, desarrollando un aporte proactivo que favorezca un mundo justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible. Este tipo de ciudadanía implica un sentido de pertenencia hacia una comunidad de mayor amplitud y una humanidad común, enfatizando la interconexión entre los elementos políticos, económicos, sociales y culturales en los planos local, nacional y mundial (UNESCO, 2015).

Segundo nivel de análisis (plano nacional)

En el segundo nivel de análisis se revisaron **Ley General de Educación (2019) y Ley General de Educación Superior (2021)**. En la primera se observa de manera explícita la ciudadanía democrática en el sentido de que se instituye un marco legal que tiende a garantizar el derecho hacia una educación de calidad y equitativa, misma que tiene como objetivo regular la educación impartida por el Estado.

Por otro lado, en el capítulo I y artículo I se explicita la promoción de la ciudadanía social al establecer que la educación debe contribuir a la mejora de convivencia entre los seres humanos en aras del fomento en los educandos del aprecio por la dignidad de la persona, la integridad de la familia y del interés general de la sociedad.

La ciudadanía global/glocal se encuentra en la afirmación sobre la búsqueda del equilibrio en la formación de ciudadanos que sean globales y locales. Ello se logra mediante una educación integral enfocada en la promoción de la conciencia social y la responsabilidad basada en la preparación de los estudiantes para posibilitar una transformación social y el desarrollo sostenible.

Por su parte, la ciudadanía multicultural se reconoce al asegurar la existencia de un enfoque que valora la diversidad cultural del país mediante la promoción de la inclusión de diferentes grupos étnicos y culturales dentro del sistema educativo. Asimismo, la ciudadanía intercultural se aprecia en el capítulo I, artículo 13, apartado no.1, donde se explicita el reconocimiento de la identidad, el sentido de pertenencia y respeto desde el enfoque intercultural para considerar al país como una nación pluricultural y plurilingüe con un pasado que vislumbra las perspectivas del futuro en la promoción de la convivencia armoniosa en el marco del respeto a la inclusión y la diversidad.

Finalmente, la ciudadanía ambiental, en el capítulo I, artículo 13, apartado No. IV, está relacionada con el respeto y el cuidado al medio ambiente, en la constante orientación hacia la sostenibilidad, con el fin de comprender y asimilar la interrelación con la naturaleza y de los temas sociales, ambientales y económicos, así como su responsabilidad para

la ejecución de acciones que garanticen su preservación y promuevan estilos de vida sostenibles.

Con relación a la Ley General de Educación Superior (2021) se identifica la ciudadanía democrática al garantizar el acceso a la educación mediante la participación de los estudiantes para lograr la autonomía universitaria y el fomento de un ambiente de libertad académica, con ello se pretende la formación de ciudadanos comprometidos y críticos para lograr una sociedad más justa y equitativa.

La ciudadanía social se expresa en la idea de contribuir al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país, a través de la formación de personas con capacidad creativa, innovadora y emprendedora con un alto compromiso social que pongan al servicio de la Nación y de la sociedad sus conocimientos (Cap. 1, Art. 1, apartado II).

El capítulo II, Art. 8, apartado XXIII aborda la ciudadanía global/glocal a través de varios principios y disposiciones que buscan integrar las realidades locales con un enfoque global en la educación superior. Asimismo, se expresa en el establecimiento de la internacionalización solidaria de la educación superior, entendida como la cooperación y el apoyo educativo, con pleno respeto a la soberanía de cada país, a fin de establecer procesos multilaterales de formación, vinculación, intercambio, movilidad e investigación, a partir de una perspectiva diversa y global.

En torno a la ciudadanía multicultural, se aprecia en la declaración referida el establecimiento de principios de inclusión, pertinencia cultural, participación comunitaria y formación docente intercultural. Estos elementos son

fundamentales para construir un sistema educativo superior que respete, valore y aproveche la riqueza de la diversidad cultural de México. Asimismo, la ciudadanía intercultural se expresa en el sentido de que este enfoque debe desarrollarse en las funciones de las instituciones de educación superior y el respeto a la pluralidad lingüística de la Nación, a los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas (Cap. II, artículo 8, apartado VIII).

Finalmente, la ciudadanía ambiental identifica en la declaración del establecimiento de un marco que integra la ciudadanía ambiental en la educación superior al promover la formación integral de los estudiantes, la investigación en sostenibilidad, la vinculación con las comunidades y la conciencia social. Estos elementos son fundamentales para preparar a los futuros profesionales para que actúen de manera responsable y comprometida con el medio ambiente, contribuyendo así al desarrollo sostenible del país (Capítulo II, Art. VII, apartado VII).

Tabla 1.-Tipos de ciudadanía en el plano de la política educativa nacional

Tipo de ciudadanía	Ley General de Educación	Ley General de Educación Superior
	(2019)	(2021)
Democrática	X	X
Social	X	X
Global/Glocal	X	X
Multicultural	X	X
Intercultural	X	X
Ambiental	X	X

Elaboración propia (2024) a partir de los documentos consultados.

Tercer nivel de análisis (plano institucional/curricular)

En el tercer nivel de análisis se revisaron dos documentos, el Plan de Desarrollo Institucional 2030 (institucional) y el Plan de estudios de Pedagogía 2016 (Curricular) de la UV. El primero declara las intenciones de la UV en los años próximos. Se trata de un ejercicio de planeación prospectiva que deberán retomar los rectores en sus planes de trabajo. Por lo anterior, su revisión y valoración constituye un elemento clave en esta investigación.

Los tipos de ciudadanía identificados en el PDI 2030 UV son: **la social y la ambiental**. En el caso de la primera se establece que en el corto y mediano plazo el conocimiento constituirá un elemento clave para el logro del desarrollo sustentable de las sociedades. Recuperando documentos generados por la UNESCO, se destaca la intención de “formar ciudadanos responsables, con conocimientos adecuados para participar activamente en la solución de los problemas actuales y futuros de la sociedad: generar y difundir conocimientos, desarrollar la investigación científica y tecnológica en todos los campos de las ciencias y a la vez contribuir a la preservación de las culturas y a la consolidación de los valores para la convivencia social, desde enfoques humanistas. Estas funciones deberán cumplirse en un marco de desarrollo sustentable, justicia social, paz, democracia y respeto a los derechos humanos” (p. 8-9). Asimismo, dentro de las acciones se busca fortalecer el compromiso social, promover y fomentar la ética y los valores universitarios, pugnar por la no violencia y cultura de paz, educar para los derechos humanos, promover la equidad de género, educar para la sustentabilidad, entre otras.

La ciudadanía ambiental, por su parte, coloca el énfasis en formar ciudadanos que “promuevan y se comprometan con el cuidado del ambiente, garantizando los enfoques

y contenidos de los programas académicos, tanto de experiencias educativas específicas como del desarrollo de actividades de investigación y extensión” (p. 33).

Por otro lado, en el Plan de estudios Pedagogía 2016 se observan las siguientes ciudadanías:

La ciudadanía democrática se encuentra expresada en la necesidad de retomar los temas vinculados con la justicia social y los derechos fundamentales incluyendo la atención a las diferencias y la democracia constituyéndose en un medio que favorezca la reconstrucción social derivado de la inequidad y la violencia que han provocado la descomposición del tejido social.

La ciudadanía social se identifica en el enfoque del plan de estudios donde se declara la necesidad de formar un profesional de la educación que atienda las necesidades sociales y que contribuya, junto a otros profesionistas, en la disminución de pobreza, la salud, la inequidad étnica, la falta de asistencia social, además de las carencias educativas desde el plano formal y no formal.

La ciudadanía global/local aparece de manera recurrente en el Plan de estudios Pedagogía 2016 dentro del apartado análisis de necesidades sociales al reconocer a la globalización como: “un proceso de conversión de economías nacionales separadas en una economía mundial integrada” (p.8). También se reconoce que: “la globalización ha traído consigo cambios en nuestras experiencias de espacio y tiempo...generación de espacios virtuales que requieren de cambios en los modos de regulación [...]” (p.13). De manera complementaria se postula una formación basada en el holismo que permita atender de esa manera las necesidades socioeducativas actuales.

Asimismo, tanto la ciudadanía multicultural y la ciudadanía intercultural se expresa desde el plano curricular en la Experiencia Educativa (EE) denominada Globalización e Interculturalidad, en la promoción de aprendizajes escolares que promuevan la comprensión del mundo contemporáneo a partir de dos ejes de tensión, lo local contra lo global, y la cultura dominante frente a la diversidad cultural.

Por otro lado, se explicita la ciudadanía ambiental como la necesidad de integrar a la práctica docente el principio de sustentabilidad para promover dentro y fuera de las aulas la conciencia ecológica.

Tabla 2.-Tipos de ciudadanía en el plano institucional y curricular

Tipo de ciudadanía	Plan de Desarrollo Institucional 2030 UV	Plan de estudios Pedagogía 2016
Democrática		X
Social	X	X
Global/local		X
Multicultural		X
Intercultural		X
Ambiental	X	X

Elaboración propia (2024) a partir de los documentos consultados.

CONCLUSIONES

Concluimos que la ciudadanía no es sólo una categoría de análisis, sino un compromiso que requiere de la construcción de un proyecto colectivo de sus diversos actores sociales.

En lo que concierne a los documentos analizados en los contextos internacional y nacional la construcción de la ciudadanía se aborda desde varias perspectivas, en primer lugar, refieren a la adquisición de conocimientos y el fomento a la reflexión sobre problemáticas no sólo internacionales, sino nacionales y locales, en segundo lugar dichos documentos ponen de relieve valores, actitudes y competencias que aportan a la sociedad y que en un sentido pragmático son viables en el contexto de lo educativo. Esta situación genera experiencias de aprendizaje significativas que van más allá de la mera transmisión de conocimientos. En este sentido, la ciudadanía se construye y se ejerce desde el aula y se extiende para vincular lo local, lo nacional y lo internacional de forma íntegra, integral e integrada, todo ello desde una mirada crítica.

La discusión sobre los textos analizados tiene como punto de inflexión el rol de los ciudadanos en la construcción de la ciudadanía. En este sentido, el concepto en un ámbito internacional se refiere a la idea de que los individuos son miembros de una colectividad global, lo que involucra derechos, responsabilidades, pero a su vez una interdependencia e interconexión en diversas esferas del actuar humano, a su vez implica una ética que trasciende la nacionalidad y que permea según lo analizado a la construcción ciudadana de lo nacional y lo local.

De esta manera, la construcción de la ciudadanía nacional

involucra aspectos históricos, políticos, sociales y educativos, que permite a los individuos participar de manera activa en la vida política, cívica, ciudadana, educativa e histórica de la nación.

Estos textos realizan su discusión a través de lo local como un constructo dinámico que requiere la participación activa de los ciudadanos y el reconocimiento de sus derechos y responsabilidades dentro de la comunidad, creando con ello una sociedad más justa y equitativa.

En este sentido, mediante la hermenéutica y el análisis documental, desde una mirada aún exploratoria, se ha podido observar cómo existe un diálogo entre los diferentes textos revisados, pero que éste no se presenta de manera total porque la dirección parece ser más de corte vertical: de lo internacional a lo local (sería el horizonte señalado en lo metodológico), en donde destaca que el Plan de Desarrollo Institucional de la UV no contemple las ciudadanías democrática, global/local, multicultural e intercultural.

Sin embargo, es posible reconocer la existencia de una episteme comprendiendo este concepto, en el sentido foucaultiano (1996), como un conjunto de relaciones existentes entre diferentes ciencias y discursos que hacen posible la existencia de diversas ideas en un momento histórico determinado como lo demuestra el hecho de que en el Plan de Estudios de Pedagogía (2016) sí se contemplen todos los tipos de ciudadanía.

No existe duda sobre la necesidad de los diferentes tipos de ciudadanías expuestas en este documento. Y pese a que la categoría ciudadanía no es, para nada, reciente, sí es posible identificar que es en este período histórico posible pensar

en, por ejemplo, lo intercultural y lo ambiental debido a las necesidades y retos que la presente demanda. Reflexionar esas dos dimensiones, o tipos, de la ciudadanía en el siglo XIX fue imposible debido a que, al menos en el mundo occidental, eran otros los conocimientos, los discursos, las ideas y las necesidades, siempre atravesadas por el poder hegemónico. Hoy resulta impostergable educar a las nuevas generaciones en un sentido que reconozca, respete, valore y aprenda de la diversidad cultural, como tampoco sería ético no ofrecer una mirada con dirección al cuidado y preservación del medio ambiente. Esta constituye la estructura circular, en la propuesta hermenéutica retomada.

También es importante reconocer que la interpretación dialógica se ha hecho desde los niveles sincrónico y diacrónico. Lo primero desde el interés por analizar cómo en la UV, especialmente con el caso de la Licenciatura en Pedagogía (lo local), se manifiestan los tipos de ciudadanías. Existe en todos los niveles espaciales la necesidad de mejores profesionales, especialmente en el ramo educativo para que estos actores sociales puedan desarrollar los mejores procesos posibles en la formación integral del ciudadano. Lo segundo tuvo lugar desde la posibilidad de reconocer en todo el corpus elegido, pese a no desarrollarse en el mismo momento, un sentido de época que reconoce como necesaria a la formación ciudadana como uno de pilares del presente y el futuro combinando lo interdisciplinar con lo transdisciplinar.

En este sentido, también se manifiesta la mediación porque fue desde ella como se comprendieron las dimensiones temporal y espacial del corpus construido para este trabajo y desde ahí se construyeron puentes con el horizonte de quienes investigan. En esta dirección quienes escriben están convencida/os que es impostergable que los proyectos institucionales, tanto a nivel universitario como de las

facultades, emprendan acciones dirigidas a materializar lo que en el discurso oficial se presenta como necesario.

Los planes y programas de estudios en la formación de los pedagogos deben propiciar espacios de reflexión donde los estudiantes puedan co-construir sus concepciones y prácticas ciudadanas, la responsabilidad social y el pensamiento crítico. Este escenario demanda un abordaje interdisciplinar como parte de la responsabilidad social universitaria, además resulta necesario que trascienda los espacios académicos y se traduzca en intereses y actividades concretas de participación ciudadana por parte del estudiantado, en donde cada tipo de ciudadanía resulta esencial en la formación y profesionalización universitaria.

La ciudadanía democrática debe fomentar la participación y solidaridad de los individuos dentro de un sistema político que suscita valores como la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el Estado de derecho. Este concepto involucra no sólo el ejercicio de derechos, sino también el cumplimiento de deberes hacia la comunidad y la sociedad en general. Dentro del contexto universitario la ciudadanía democrática posibilita la formación de ciudadanos activos y comprometidos con la finalidad de ser agentes en la promoción de un ambiente que favorezca el debate, la reflexión crítica y el compromiso social.

A manera de cierre, la construcción de la ciudadanía en un sentido institucional ha de fomentar y promover derechos y obligaciones, así como la participación política de los estudiantes a través de mecanismos de debate, de igual manera, fomentar la consciencia crítica y llevar o extender proyectos a diversos sectores de la sociedad de manera autónoma y responsable.

Referencias:

Cauch, G. & Heredia, N. (2023). Educación para la ciudadanía en las aulas de primaria: una revisión sistemática. *Sinéctica*, (60), e1421, 1-18 [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0060-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-003)

Calderón, C. (2009). Definición de los tipos de estudio. En P. Salinas y M. Cárdenas (coords.) *Métodos de investigación social*, Editorial «Quipus», CIESPAL, 57-69. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55363.pdf>

Cárcamo, Héctor (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio*, núm. 23, septiembre, 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/101/10102306.pdf>

Delgado, J. (2021). ¿Qué es la ciudadanía ambiental? Portal ambiental.com.mx <https://www.portalambiental.com.mx/sabias-que/20210429/que-es-la-ciudadania-ambiental>

Dulzaides, M. & Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1-5 <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>

Fernández, G. (2001). La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 026, 167-199. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002609.pdf>

Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.

Gasca, E. & Olvera, J. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18 (56), 37-58. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352011000200002&lng=es&tlng=es

Gimeno, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J.M. Martínez Bonafé (Coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. Graó, 11-34.

González G. y Chacón L. (2014). Sobre el concepto y modelos de ciudadanía. *Revista electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento*, 14 (2), 288-311 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942224>

González, M (2016) Acerca del concepto de formación ciudadana. 1-14 https://www.researchgate.net/publication/312164973_Acerca_del_concepto_de_formacion_ciudadana#fullTextFileContent

Espada, M. y Lugo, E. (2022). *Formación ciudadana en modelos educativos de universidades públicas estatales en México*. *RES, Revista de Educación Social* 35, Julio-diciembre de 2022, 472- 497 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8847865>

Maiztegui, C. y Eizaguirre, M. (2008). Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos* 50. Universidad de Deusto, Bilbao. <https://corteidh.or.cr/tablas/25506.pdf>

Majó, J. (2015). Ciudadanía social. En F. Imbernón. (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Graó, 29-42.

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista iberoamericana de educación*. 42, 85-102. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004206.pdf>

Mayer, M. (2015). Ciudadanía del barrio y del planeta. En F. Imbernón. (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Editorial Graó, 83-102.

Menchú, R. (2015). El sueño de una sociedad intercultural. En F. Imbernón. (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Graó, 63-81.

Montejo, L., Vázquez R. y Badillo G. (2022). Ciudadanía, vulnerabilidad y exclusión en las y los jóvenes en México. En Cruz, M., Vega O., Reboredo J., Vargas, N (Comps.) *Abriendo las puertas del silencio. La experiencia de internamiento de jóvenes en conflicto con la ley penal*. Nueva Pangea, 107-134.

Pérez L. (2002). Ciudadanía y definiciones. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*. 25. 177-211. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/ciudadana-y-definiciones-0/>

Rojas, I. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos*, vol. 14, núm. 31, 176-189 <https://www.redalyc.org/pdf/676/67621192010.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2019). Ley General de Educación. http://201.147.98.8/dofdia/2019/sep19/pdf/30sep19_sep.pdf

Secretaría de Educación Pública (2021). Ley General de Educación Superior. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/4/images/ley_general_educacion_4t_01_2023.pdf

UNESCO (2013). *Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115_spa

UNESCO (2015). Educación para la ciudadanía mundial. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>

UNESCO (2018). Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

Universidad Veracruzana. Plan de Desarrollo Institucional 2030. <https://www.uv.mx/transversa/files/2017/08/UV-Plan-General-de-Desarrollo-2030.pdf>

Universidad Veracruzana. Plan de estudios Pedagogía 2016. Documento de trabajo. <https://www.uv.mx/veracruz/pedagogia/files/2019/08/PEDAGOGIA-PLAN-DE-ESTUDIOS-2016.pdf>

Vázquez, A, Solís, M y Aguirre, P (2023) Formación de competencias ciudadanas en universitarios del área de Humanidades en la Universidad Veracruzana. Ponencia presentada en el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en Villahermosa, Tab. Memoria electrónica.

Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. Juan Pablos Editor- UAEM.

CAPÍTULO 7

La orientación educativa y el acompañamiento pedagógico a la luz de la política educativa

Mtro. Carlos Alonso Pulido Ocampo

La orientación educativa y el acompañamiento pedagógico a la luz de la política educativa

Mtro. Carlos Alonso Pulido Ocampo

Resumen

El hacer y actuar adecuadamente requiere de antecedentes como reflejo para evitar acciones equívocas en la orientación y acompañamiento educativo, como lo expresó de Ruiz de Santayana (1905) “el no recordar nuestra historia, nos lleva inevitablemente a repetirla y con ella los errores”. El capítulo presenta los resultados de una investigación documental respecto a la orientación educativa, su historia y su efecto, así como el análisis de las políticas educativas que marcan el desarrollo de la orientación educativa en México, y su efecto en la formación de los estudiantes ante un acto de orientación en las instituciones de Educación Media Superior. Además de un proceso de investigación, acción que posibilitó la integración de una estrategia innovadora para el abordaje de orientación y el acompañamiento a la luz de las políticas educativas. Se resaltan cualitativamente situaciones reales de orientación educativa bajo el proceso del acompañamiento e identifican los desafíos para la atención desde una orientación transformadora de estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana(UV) escolarizada Campus Xalapa. El capítulo busca provocar la reflexión sobre las dificultades que se presentan a los profesionales de la educación en el ámbito de la orientación, para en contraparte proyectar la importancia del acompañamiento al investigar e intervenir en ambientes o contextos diversos. Es prioridad en el campo educativo considerar que las exigencias socioeducativas requieren de una visión compleja sobre la orientación educativa, ya que actualmente es limitada, se requiere de una

reflexión en la acción, tal como expresa Freire en su constructo "Praxis". El delinear los desafíos determina la importancia y la necesidad de visualizar y trabajar en ello, para disminuir acciones de desánimo y frustración en los estudiantes, que bajo una toma de decisión errada se incorporan a carreras que son abandonadas o que en el peor de los casos, viven con desinterés, avanzan sin sentido y consolidan el logro de una profesión que no les es significativa, y que al incorporarse al campo laboral, el desempeño profesional quizá sea motivo de frustración, crisis y una posibilidad de corrupción en sus responsabilidades y acciones.

Palabras claves: Orientación educativa, práctica-reflexión, política educativa

Abstract

Doing and acting correctly requires background as a reflection to avoid mistaken actions within the framework of educational guidance and accompaniment, as Napoleon Bonaparte expressed it, not remembering our history inevitably leads us to repeat it and with it the errors. The chapter presents an innovative strategy for approaching educational guidance in the light of educational policies and seeks to provoke reflection on the difficulties that are seen as educational professionals in the field of guidance, in order to project the importance of support. when investigating and intervening in diverse environments or contexts. Real situations of educational guidance are highlighted under the accompaniment process and the challenges for care from a transformative orientation are identified. Socio-educational demands require a complex vision of educational guidance since it is currently limited; reflection in action is required, as expressed by Freire in his

construct “Praxis”. Outlining the challenges determines the importance and need to visualize and work on it, to reduce actions of discouragement and frustration in students, who under wrong decision making join careers that are abandoned or, in the worst case, they live with disinterest, they advance without meaning and consolidate the achievement of a profession that is not significant to them, and that when joining the labor field, professional performance may be a cause of frustration, crisis and a possibility of corruption in their responsibilities and actions.

Keywords: Educational guidance, Practice-reflection, educational policy

Introducción

El delinear los desafíos a los que se enfrentan los profesionistas de la educación y de la orientación y el acompañamiento pedagógico a la luz de la política educativa, implica identificar acciones para visualizar y trabajar en ello para disminuir el desánimo y la frustración en los estudiantes, que bajo una toma de decisión errada se incorporan a carreras que son abandonadas durante los primeros semestres o que en el peor de los casos, viven con desinterés, avanzan sin sentido y consolidan el logro de una profesión que no les será significativa, y que al incorporarse en el campo laboral, el desempeño profesional quizá sea motivo de frustración, crisis y una posibilidad de corrupción en sus responsabilidades y acciones. Por tanto, el problema social identificado hoy, es resultado del hacer de un contexto descuidado por parte de los profesionistas de la pedagogía, la orientación educativa en un sentido amplio, donde uno de varios espacios de acción, es lo vocacional.

La orientación educativa es una ayuda para los estudiantes, los docentes, los padres de familia o tutores, más allá del ámbito educativo. Busca la mejora de las emociones, que el ser humano se conozca y mejore ciertas actitudes propias, por ejemplo, cuando un estudiante no tiene la confianza para generar una comunicación en clase y su desempeño escolar es bajo, la Orientación hace la función de ver por el bienestar del estudiante, ayuda a mejorar sus propias emociones y sentimientos, aclara dudas e incluso puede mejorar la autoestima. También, el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los docentes y alumnos mejora, es más ameno, convirtiéndose en un aliado de la didáctica.

El capítulo integra un desarrollo histórico que determina la realidad de la orientación educativa, la política educativa como un referente y una estrategia innovadora para el abordaje de la orientación y acompañamiento, a partir de principios y situaciones de orientación educativa, resultado de un diálogo libre con siete estudiantes, para concluir con un planteamiento ideal de una orientación educativa transformadora, como un desafío latente.

I. Planteamiento del problema

El problema central identificado se relaciona con las limitaciones actuales de la orientación educativa y el acompañamiento pedagógico en las instituciones de Educación Media Superior en México. Estas deficiencias pueden llevar a decisiones vocacionales erradas que resultan en la frustración, desánimo y abandono escolar. A través de un análisis histórico, filosófico y pedagógico de la orientación educativa, se evidencia que su práctica actual no logra abordar las complejidades de las necesidades socioeducativas contemporáneas, lo que resulta

en una formación profesional insatisfactoria para muchos estudiantes. Además, se destaca que las políticas educativas, aunque bien intencionadas, no siempre están alineadas con las realidades del contexto escolar, lo que incrementa la desconexión entre el sistema educativo y las necesidades reales de los estudiantes. Se necesita una intervención integral que promueva una orientación educativa transformadora, capaz de reducir el abandono escolar y la insatisfacción profesional.

Se tiene como objetivo general, analizar el impacto de la orientación y las políticas educativas en la toma de decisiones vocacionales de los estudiantes de Educación Media Superior en México, con el fin de proponer una estrategia innovadora que mejore su efectividad y relevancia. Y como objetivos específicos, examinar la evolución histórica de la orientación educativa y su relación con las políticas educativas en México; identificar los desafíos actuales en la implementación de programas de orientación educativa y acompañamiento pedagógico en las instituciones de Educación Media Superior y desarrollar una estrategia de intervención que promueva una orientación educativa más integral y transformadora, alineada con las necesidades actuales de los estudiantes. La pregunta de investigación, que orientó el proceso fue ¿Cómo impactan las políticas y la orientación educativas en la toma de decisiones vocacionales de los estudiantes de Educación Media Superior en México, y qué estrategias pueden implementarse para mejorar su efectividad y reducir el abandono escolar?

La categorización permitió ubicar la profundidad del proceso a investigar a partir de 5 categorías que se sustentaron en un análisis documental y en la recuperación de la percepción de los estudiantes universitarios respecto a los procesos

de orientación que experimentaron en la educación media superior.

1. Política Educativa:

Políticas nacionales, análisis de las políticas educativas en México, incluyendo la Reforma Educativa de 2013 y el Plan Nacional de Desarrollo 2024-2030 (Gobierno de México, 2024). Políticas internacionales, rol de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE en el desarrollo y orientación de políticas educativas globales (UNESCO, 2020; OCDE, 2021).

2. Problemas y Desafíos en la Orientación Educativa Actual: Frustración y abandono escolar, se señala cómo decisiones vocacionales incorrectas pueden derivar en desmotivación, abandono escolar o frustración profesional. Falta de enfoque integral, se critica que la orientación educativa actual tiende a centrarse solo en la orientación vocacional y no en una visión más amplia e integral. Desafíos pedagógicos y sociales, aspectos como la falta de acompañamiento adecuado, y cómo los orientadores no siempre tienen una visión transformadora o contextualizada.

3. Acompañamiento Pedagógico: Modelos de intervención, se proponen modelos para el acompañamiento pedagógico basado en el contexto socioemocional del estudiante y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bausela, 2004). Nueva Escuela Mexicana, iniciativas que buscan mejorar el acompañamiento docente y garantizar un proceso inclusivo y equitativo (Garduño, 2023).

4. Innovación en la Orientación Educativa: Estrategias innovadoras, propuesta de una estrategia de intervención

innovadora basada en fases colectivas e individuales, con un enfoque humanista y transformador. Principios orientadores, adaptación de principios filosóficos, pedagógicos y de salud mental para guiar el proceso de orientación (Álvarez y Rodríguez, 1990).

5. Impacto de la Orientación en la Formación Profesional: Decisiones vocacionales, cómo la orientación educativa influye en la elección de carrera de los estudiantes y su impacto en el futuro profesional. Consecuencias del mal acompañamiento: Ejemplos de casos en los que la falta de orientación adecuada ha derivado en estudiantes desmotivados, insatisfechos y con incertidumbre profesional.

Esta categorización agrupa los aspectos más relevantes del documento, facilitando su análisis y comprensión.

El sustento metodológico del capítulo se basa en una combinación de investigación documental y un enfoque cualitativo. Estos permiten tanto el análisis crítico de la historia y las políticas educativas, como la implementación y evaluación de estrategias innovadoras de orientación educativa y acompañamiento pedagógico en contextos reales.

1. Investigación Documental: Este análisis permitió comprender cómo ha cambiado la práctica de la orientación educativa y su relación con las políticas educativas en México y en el mundo para identificar los marcos normativos que guían la orientación educativa en México, en especial el impacto de la Reforma Educativa de 2013 y el Plan Nacional de Desarrollo 2024-2030.
2. Investigación-Acción: permitió aplicar estrategias

innovadoras en la orientación educativa en la Facultad de Pedagogía(UV) Escolarizada Campus Xalapa. Este enfoque posibilitó la implementación de un acompañamiento pedagógico basado en principios teóricos que fueron validados mediante situaciones reales experimentadas por los estudiantes.

3. Análisis cualitativo: El enfoque cualitativo fue clave para identificar los desafíos y limitaciones de la orientación educativa, basándose en las experiencias personales de los estudiantes. Las situaciones documentadas fueron categorizadas en varios ámbitos, como el personal, familiar, escolar, académico, vocacional y profesional, lo que permitió un análisis integral de las problemáticas y oportunidades en la orientación.

El sustento metodológico combina la revisión documental y la investigación-acción, lo que permitió no solo comprender el contexto histórico y normativo de la orientación educativa, sino también aplicar y evaluar estrategias innovadoras en entornos educativos reales.

II. La orientación educativa, historia y realidad

Para comprender el efecto de la orientación educativa en el 2024 es necesario partir de un análisis histórico, filosófico, pedagógico y psicológico, que dará la pauta para una intervención integradora e integra para la toma de decisiones adecuada y responsable por parte de los estudiantes en la diversidad de ámbitos de su desarrollo como personas.

Como punto de partida se debe considerar lo histórico; desde la cultura griega, la edad media, el renacimiento hasta el siglo XXI (Repetto, 2002), anclado a lo filosófico que se orienta

por la reflexión del hombre solo a sí mismo y su concepción, sobre el proceso de ayuda de la orientación desarrollada a través de los tiempos.

Sócrates, Platón y Aristóteles determinaron orientadores como anclajes de ayuda a las personas, que se definieron como el deber de conocerse a sí mismo, para relacionar y gestar aprendizaje, así como el considerar el actuar en el entrenamiento para definir ajustes respecto a las actitudes y la visión vocacional, o el concebir el hacer con miras al logro de la felicidad humana (Del Barrio, 2007).

Durante la edad media, el Trívium y Quadrívium definieron la estructura de formación de las personas, el desarrollo de las siete artes liberales fue motivo de orientación durante el renacimiento, promoviendo la búsqueda e indagación para conocer a las personas y sus intenciones respecto a las prácticas ideales. Para el siglo XX la orientación se dibuja de manera más clara y se visualiza en incursión escolar como parte del trayecto laboral (García, 2015).

Ante el antecedente histórico se presentan en el marco educativo tres autores claves:

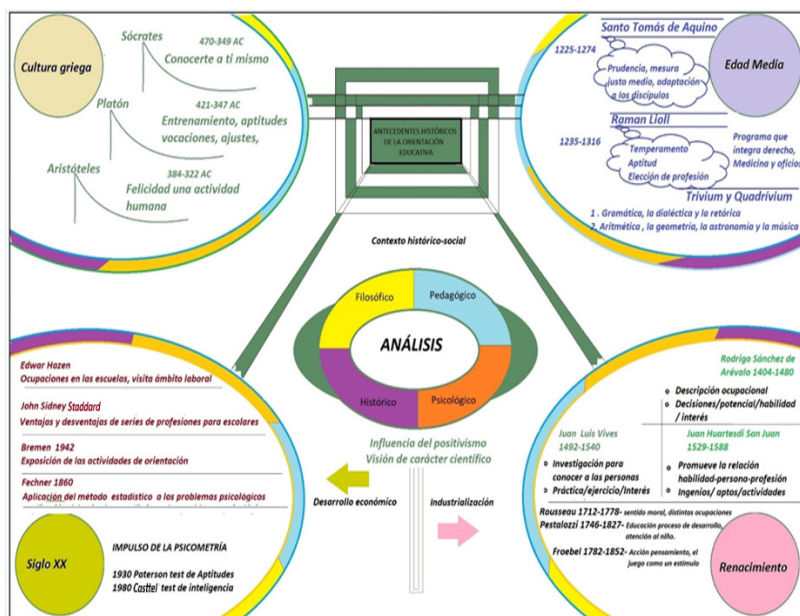
a) John Franklin Bobbit a quien se le atribuye la autoría del primer trabajo sobre la teoría curricular con su libro "The curriculum" (1918) y que, además considera que el currículo como el aparato político y determinado por el estado para la manipulación de ideologías;

b) John Dewey, filósofo y pedagogo estadounidense que revolucionó la educación con su enfoque pragmático, activo y democrático, apostó a la educación progresiva centrándose en el eje de desarrollo el aprendizaje e intereses de los estudiantes.

c) Jesse Buttrick Davis, que promovió la introducción de la orientación en el currículo escolar y, estableció el concepto de la orientación con los estudiantes como un posicionamiento innovador y necesario ante las situaciones de emoción y de escolaridad reconociendo el efecto en la práctica escolar.

Figura 1

Antecedentes históricos de la orientación educativa desde el planteamiento de Bisquerra

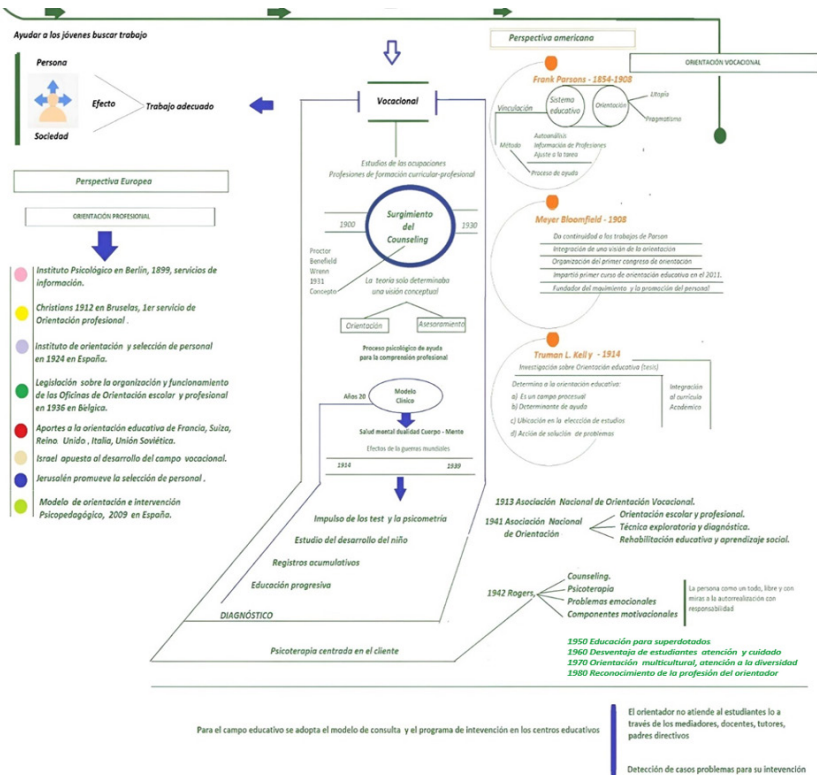


Fuente: Elaboración propia

La realidad de la orientación educativa se centra en las interrogantes de la época ante una posible práctica profesional como orientador educativo. Es requisito comprender a la orientación como un proceso de ayuda que determina dos posturas paradigmáticas: la búsqueda de un ser en plenitud

y la consolidación de un ser fructífero, provocado por un accionar colectivo de ajuste y desarrollo de habilidades y actitudes para la convivencia social y el desarrollo humano.

Figura 2
Perspectivas de la Orientación educativa



Fuente: Elaboración propia

III. La política educativa, un referente de la orientación educativa

El hacer de la orientación educativa y el acompañamiento pedagógico se tiene que desprender desde el análisis de las políticas que determinan orientar y transformar la educación a nivel global y nacional. Deben actuar como brújula esencial para la orientación y el desarrollo de los sistemas educativos, es pertinente comprender que en un mundo interconectado y en constante cambio, la interacción entre políticas nacionales e internacionales no solo define las estructuras educativas locales, sino que también responde a desafíos globales emergentes.

La orientación educativa para el 2024 juega un rol central en la transformación de las sociedades y la formación para la toma de decisiones adecuada para la profesionalización del colectivo, futuro profesional. La política educativa en México busca garantizar la igualdad de oportunidades y la cohesión social a través de un currículo común y una formación docente adecuada, estableciendo principios fundamentales para la educación de todos los ciudadanos. La política nacional suele estar influenciada por las necesidades económicas y las aspiraciones de desarrollo del país. En México, por ejemplo, la reforma educativa de 2013 fue un intento de modernizar el sistema educativo para mejorar la calidad y la equidad. El objetivo era elevar el nivel educativo para cumplir con las demandas del mercado laboral global y reducir la desigualdad (SEP, 2013). Sin embargo, la implementación de estas políticas y su éxito varían, reflejando tanto las ambiciones del gobierno como las realidades del sistema educativo.

En el ámbito internacional, la política educativa está guiada por organismos como la UNESCO y la OCDE, que establecen

directrices y estándares para fomentar una educación global inclusiva y de calidad. La UNESCO, a través de su Informe Mundial sobre la Educación, proporciona una visión integral sobre los avances y desafíos en la educación a nivel mundial. El Informe Mundial sobre la Educación de 2020 destaca la importancia de la educación para el desarrollo sostenible y la necesidad de integrar objetivos globales como la equidad de género y la inclusión social (UNESCO, 2020). Este informe subraya que las políticas educativas deben alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para abordar problemas globales como el cambio climático y la desigualdad.

En particular, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, es fundamental para transformar los sistemas educativos a nivel global. Este objetivo no solo se centra en el acceso universal a la educación, sino también en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El ODS cuatro también pone especial énfasis en el desarrollo de habilidades, aptitudes y actitudes que permitan a los estudiantes enfrentar los retos de un mundo en constante cambio, preparándolos para ser ciudadanos responsables y comprometidos con la sostenibilidad.

Además, la UNESCO promueve la idea de que la educación debe ser un motor de cambio para alcanzar otros ODS, como la reducción de la pobreza y la mitigación del cambio climático, al educar a las futuras generaciones en prácticas sostenibles y equitativas. La educación, según este enfoque, no solo debe dotar a los estudiantes de competencias técnicas, sino también fomentar un sentido profundo de ciudadanía global, promoviendo la equidad, la inclusión social y el respeto por la diversidad cultural, que son temas de análisis desde la orientación educativa.

Por su parte, la OCDE complementa este enfoque a través de su trabajo en la evaluación y medición de resultados educativos mediante herramientas como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Este programa se enfoca en evaluar las competencias que los estudiantes necesitan para prosperar en un mundo cada vez más interconectado y complejo, destacando la importancia de una educación orientada a la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la innovación. Las políticas educativas recomendadas por la OCDE también abogan por un enfoque integral en el desarrollo de habilidades, donde los sistemas educativos deben promover tanto el desarrollo cognitivo como el emocional y social.

Tanto la UNESCO como la OCDE juegan roles fundamentales al guiar las políticas educativas hacia una mayor inclusión, calidad y sostenibilidad, alineando las estrategias nacionales con las metas globales plasmadas en los ODS. Las políticas educativas, por tanto, deben ir más allá del acceso a la educación y priorizar la calidad de los procesos educativos, formando estudiantes capaces de enfrentar los desafíos globales y actuar como agentes de cambio en sus comunidades y el mundo.

En continuidad con el marco de la política educativa, es relevante articular dos aspectos centrales en el logro de la calidad en la educación, una eficiente orientación educativa y los resultados de los procesos de aprendizaje, por eso, es importante considerar que la OCDE ofrece herramientas de evaluación como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que proporciona datos comparativos sobre el rendimiento educativo en diferentes países (OCDE, 2021). A través de estas evaluaciones, los países pueden comparar sus sistemas educativos con otras naciones, identificar

mejores prácticas y ajustar sus políticas para incrementar el rendimiento estudiantil y la equidad. PISA no solo mide el rendimiento académico, sino que también examina cómo los sistemas educativos preparan a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI (UNESCO, 2016). Donde la orientación educativa y la práctica pedagógica ostentan un rol central para identificar, atender o canalizar los obstáculos que se experimentan al involucrarse en proceso de enseñanza aprendizaje.

La política que aplica a la orientación educativa en México busca mejorar la calidad y la equidad en el sistema educativo. El Plan Nacional de Desarrollo (PND) vigente establece un marco integral para la educación, subrayando la importancia de una educación inclusiva y de calidad como eje central del crecimiento social y económico del país (Gobierno de México, 2024). Este plan tiene como objetivo asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades educativas que fomenten su desarrollo integral y reduzcan las desigualdades regionales y socioeconómicas. Dentro de este contexto, el PND 2024 destaca la necesidad de fortalecer la orientación educativa desde etapas tempranas. Según el documento, “es fundamental ofrecer a los estudiantes una orientación que les permita tomar decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional” (Gobierno de México, 2024, p. 42). Esto incluye la implementación de programas de orientación vocacional y académica que se ajusten a las necesidades de los jóvenes y los prepare para los retos del mercado laboral y la educación superior.

De igual manera, el Plan Nacional de Desarrollo promueve la actualización y capacitación continua de los docentes en el área de orientación educativa. La formación de los orientadores debe adaptarse a las nuevas demandas y

tendencias del entorno educativo global, así como a las necesidades particulares de los estudiantes mexicanos (Gobierno de México, 2024). La inversión en la capacitación docente es vista como una estrategia clave para mejorar la calidad de la orientación educativa y garantizar que los estudiantes reciban apoyo adecuado durante su trayectoria escolar. También enfatiza la importancia de una coordinación efectiva entre las instituciones educativas, las familias y la comunidad para lograr una orientación educativa integral. La colaboración entre estos actores es esencial para ofrecer un soporte continuo y coherente a los estudiantes, lo que contribuye a una mayor eficacia en la orientación y en el logro de objetivos educativos.

Ante el planteamiento de la política educativa internacional, también es pertinente aterrizar las políticas nacionales que se vinculan con el logro de una orientación educativa y un acompañamiento pedagógico, desde el sistema educativo mexicano.

Las políticas que abordan la orientación educativa y el acompañamiento pedagógico, enfocándose en la mejora continua de la práctica docente y el apoyo a los estudiantes. Estas políticas están alineadas con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su enfoque en el desarrollo integral de los alumnos y la calidad educativa.

1. Acompañamiento pedagógico en la Nueva Escuela Mexicana (NEM): Esta política promueve un acompañamiento docente basado en un enfoque ético-humanista, que busca crear condiciones de bienestar tanto para los docentes como para los estudiantes. La estrategia de acompañamiento incluye la observación y retroalimentación formativa, diseñada para mejorar las

prácticas educativas y adaptarlas a los contextos locales de cada escuela. Esta política se enfoca en fortalecer las habilidades de los docentes y en generar un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo (Garduño, 2023)

2. **Perfiles, Criterios e Indicadores para el Acompañamiento Técnico Pedagógico:** En la educación básica, se han definido perfiles específicos para asesores técnicos pedagógicos, quienes son responsables de apoyar a los docentes mediante orientación y acompañamiento en el aula. Este acompañamiento está dirigido a mejorar la gestión escolar y asegurar que los docentes reciban apoyo continuo para implementar los planes de estudio de 2022, centrados en la equidad y la excelencia educativa. (Garduño, 2023)

3. **Lineamientos de Orientación Educativa:** Estos lineamientos definen el servicio de orientación educativa como una herramienta para brindar apoyo integral a los estudiantes. Este servicio no solo aborda aspectos académicos, sino también emocionales y sociales, con un enfoque en la equidad e inclusión. Los orientadores educativos trabajan en conjunto con los docentes para identificar necesidades y diseñar intervenciones que promuevan el desarrollo integral de los alumnos (SEP 2022)

4. **Orientación Vocacional en Educación Media Superior (EMS):** A través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se implementa el *Programa de Orientación Vocacional*, que tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a elegir carreras acordes a sus intereses y habilidades. Este programa promueve pruebas vocacionales, asesoría personalizada y acceso a información sobre la oferta educativa, requisitos de admisión y condiciones laborales para que los estudiantes puedan tomar decisiones informadas respecto a su futuro académico y profesional.

5. Manual de Apoyo a la Orientación Educativa: En EMS, este manual orienta a los docentes y orientadores sobre cómo implementar estrategias de acompañamiento pedagógico y vocacional. Incluye actividades, recursos y evaluaciones para garantizar que los estudiantes cuenten con el apoyo necesario para su desarrollo académico y personal.

6. Ley General de Educación Superior: Esta ley, vigente desde 2021, establece lineamientos para la Educación Superior en México. Entre sus objetivos se encuentran promover una formación integral y fomentar la equidad en el acceso a la educación. Además, resalta la importancia de la orientación educativa para asegurar que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para una transición exitosa hacia la vida profesional.

Estas políticas están alineadas con el *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*, que busca mejorar la calidad y equidad en el sistema educativo mediante programas de orientación que faciliten la integración al mercado laboral y el desarrollo de competencias profesionales, dar soporte integral a docentes y estudiantes, y asegurar que todos los actores del sistema educativo reciban el apoyo necesario para su desarrollo profesional y personal.

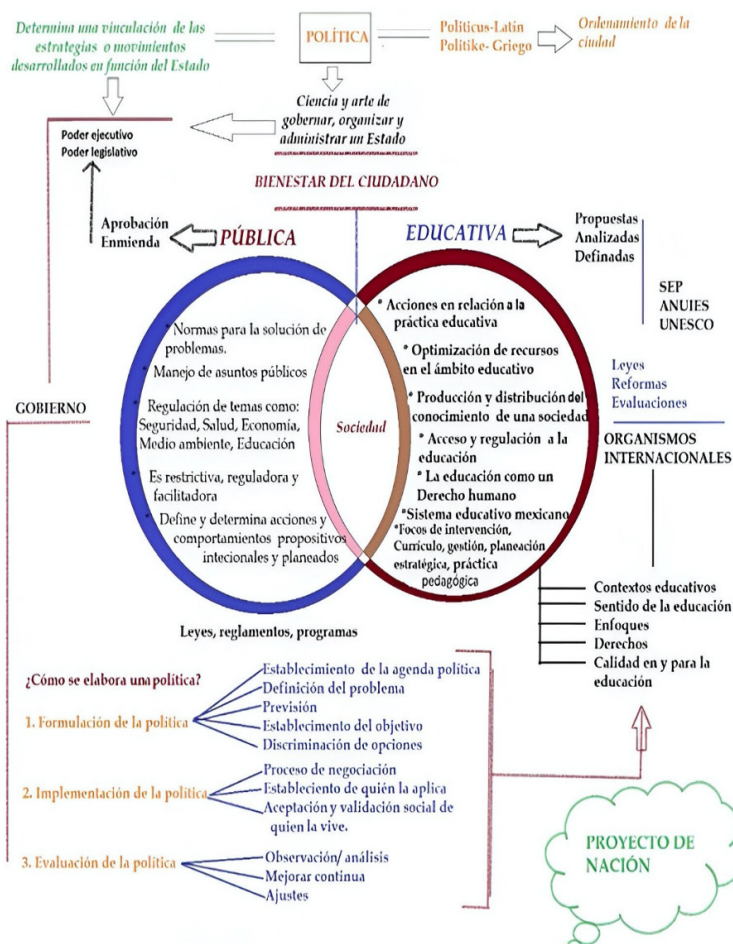
El resultado del análisis y la práctica profesional de la orientación educativa determina una visión pedagógica sobre la política educativa en el marco de un planteamiento estratégico sobre la concepción del término política, dejando claro que es la ciencia y arte de gobernar; un acto formativo que regula el comportamiento de un pueblo, por tanto, cuando se habla de política educativa, anclamos el concepto base al campo educativo, que implica un proceso social que

brinda las herramientas de vida para los ciudadanos. Es una prioridad concebir que la política pública busca el bienestar de los ciudadanos en su colectividad, y el campo de la educación requiere de ellas para regular logros y rendición de cuentas. Toda política pública busca atender necesidades y resolver problemas de asuntos públicos en temas varios, y uno de ellos es la educación, donde se tienen que plantear acciones restrictivas, reguladoras y facilitadores del acto educativo en contextos diversos y bajo condiciones complejas.

Toda política educativa internacional emitida por organismos como UNESCO y ONU debe pasar por un proceso de legislación por el poder ejecutivo, legislativo para estar en condiciones de aplicación en el contexto mexicano y difundido a partir de acuerdos secretariales, normas, reglamentos y lineamientos determinados por la Secretaría de Educación Pública.

Las políticas para su legislación implican formulación, para que después, en un acto responsable sean implementadas y evaluadas bajo el logro educativo, definiendo acciones en el marco de la práctica educativa de calidad adecuada a los contextos, a la optimización de recursos, a la producción y distribución del conocimiento, al acceso y regulación de ingreso, en sí, a considerar la educación como un derecho humano. Tal como se esquematiza en la figura 3.

Figura 3
Visión pedagógica de la política educativa

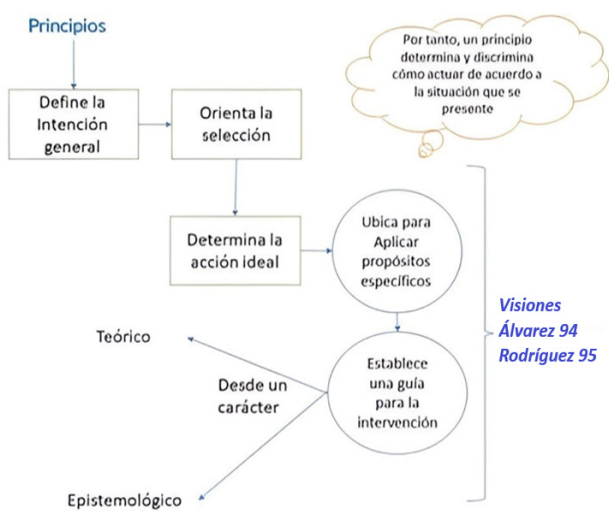


Fuente: Elaboración propia

IV. Estrategia innovadora para el abordaje de orientación educativa y el acompañamiento pedagógico

La innovación en el proceso educativo no solo radica en el uso de tecnología, también en la adaptación de estructuras y acciones comunes al desarrollo educativo, cambios que transforman y modifican visiones de los actores. La orientación educativa y el acompañamiento pedagógico debe basarse en la política educativa y en principios, ya que estos definen la intención general y permiten seleccionar acciones más adecuadas a las condiciones que viven los estudiantes, para determinar una intervención adecuada desde un carácter teórico y epistémico. Un principio determina y discrimina cómo actuar en los diversos ámbitos y de acuerdo con situaciones que se presenten en el acto de la orientación educativa en función de las políticas educativas que la rigen (Noguera, 2020).

Figura 4
Conceptualización de un principio



Fuente: Elaboración propia

Álvarez y Rodríguez en los años 90 establecen principios a considerar y determinan un punto de comparación, encuentro y análisis. En ambos posicionamientos se destaca que la orientación educativa, debe articular un referente filosófico que ubica la necesidad de la persona por la verdad, por la sabiduría a partir de la reflexión; un referente de salud para visualizar el estado mental del orientado y estar en condición de canalizar si excede el nivel de obstáculos de aprendizaje en el acto educativo; así como un referente pedagógico para comprender el desarrollo de la persona y el proceso cognitivo en el marco de la competencia y las habilidades para la vida; y sobre todo un referente educativo que permita comprender el contexto, sus condiciones y la visión de las personas en función de su vivencia y adaptación (Bausela, 2004).

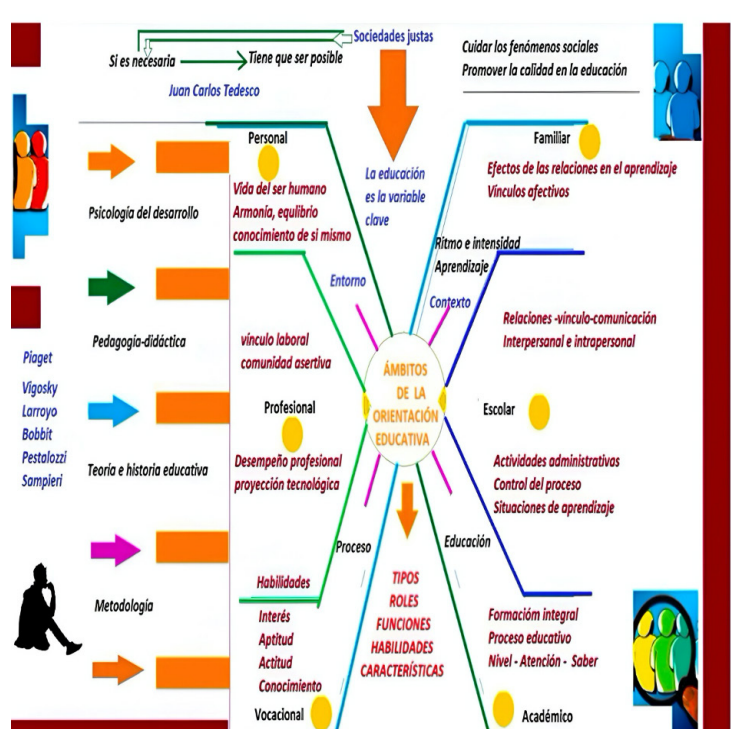
Figura 5
Principios y visiones



Fuente: Elaboración propia

De igual manera, se debe resaltar la importancia de considerar los ámbitos de la orientación educativa (personal, familiar, escolar, académico, vocacional y profesional) para consolidar la toma de decisiones asertiva y no arbitraria, así como los referentes de psicología del desarrollo, pedagogía, didáctica, teoría e historia educativa y del acto metodológico para contar con sociedades justas en todos los sentidos, Juan Carlos Tedesco (2018) expresa que se deben cuidar los fenómenos sociales y promover la calidad en la educación, ya que si es necesario algo, tiene que ser posible lograrlo, como lo es una sociedad justa.

Figura 6
Ámbitos de la Orientación educativa



Fuente: Elaboración propia

Definir el espacio de intervención requiere reconocer la estructura y el efecto de estar frente a frente con un estudiante que es una persona en proceso de desarrollo, que puede estar pasando por bloqueos emocionales que limiten su aprendizaje, su comunicación, sus relaciones, su actuar, su comportamiento en sí su crecimiento como persona. Por eso, la orientación educativa cuenta con una función transformadora que requiere de actores sensibles, formados, responsables y disciplinados ante el acto de acompañamiento con los otros.

El planteamiento referido a la intervención congruente con el párrafo anterior es una estrategia innovadora de atención para la orientación educativa que debe partir de situaciones reales, vividas y experimentadas por el estudiante, en cualquiera de los ámbitos en función de su desarrollo. La intervención pedagógica se centra en dos fases:

Fase colectiva: se sugiere trabajar esta fase en círculo

- a) Generar un proceso de confianza en el grupo con cada integrante del grupo a partir de diálogos iniciales donde el orientador debe ser el primero en abrir su persona y poner en perspectiva la situación de vida real del mismo.
- b) Colocar en el diálogo libre un ejemplo hipotético de una situación que requiere de análisis de situaciones identificadas en el marco del colectivo y que despierte el interés de los orientados.
- c) Promover la participación de los orientados de acuerdo con la observación objetiva del orientador respecto al cambio de actitudes de los orientados en función de la situación presentada.
- d) Identificar y aplicar tres actividades, una en el marco cognitivo, otra en el marco afectivo y una más en el marco

metacognitivo, para ubicar el efecto de la situación que limita el aprendizaje del estudiante orientado.

e) Solicitar a los estudiantes que escriban una situación donde reconozca la falta de orientación educativa o acompañamiento pedagógico.

f) Generar el diálogo de las situaciones presentadas, solicitar si alguno requiere que se le dé prioridad al análisis de la situación.

g) Establecer alternativas de atención a cada situación, bajo la mirada de todos los estudiantes para contar con opciones de trabajo a futuro.

h) Cerrar la fase colectiva con una fábula o cuento relacionado a la importancia del ser; se puede seleccionar algo sobre el desarrollo de la persona, de las emociones, de la responsabilidad, del compromiso de vida, de la autoestima, de la comunicación, congruente con lo que proyecta el grupo.

Fase individual, se sigue trabajando en tres sesiones como mínimo:

Primera sesión

1. Revisión del espacio de trabajo e interacción

- Ubicar el lugar y espacio cómodo para ambos, entrevistador y entrevistado.
- Contar con una libreta y lápiz para registro de datos relevantes o una PC.
- Comunicar el inicio del proceso de orientación a los directivos para que se informe a los padres o tutor.
- Integrar el formato de expediente del orientado.

Fase 2. Mensaje e interacción inicial

- Expresar un saludo y dar bienvenida.

- Presentarse como orientador y acompañante.
- Explorar los gustos del estudiante.
- Brindar un espacio para aportación de información de su agrado
- Explorar sus contextos educativo, familiar y social.
- Promover la expresión sobre la percepción del mundo y de la vida.
- Ubicación de técnicas que se incorporarán en el marco de la entrevista

Segunda sesión

Fase 3. Incursionar en el contexto y problema

- Identificar de la situación problema.
- Rememorar los datos obtenidos y articulación con el proceso.
- Promover el análisis de su situación a partir de la técnica seleccionada.
- Visualizar las consecuencias y resultados del actuar.

Tercera sesión

Fase 4 Orientación y concreción de resultados.

- Poner en perspectiva la situación real y objetiva al orientado.
- Limitar la toma de decisiones.
- Promover el sentir del orientado ante la toma de decisiones.
- Determinar la aceptación de su decisión.
- Dar por concluido el proceso de manera provisional.
- Integrar los resultados del proceso al expediente.

En el marco del desarrollo de la investigación se identificaron en la fase 1 situaciones de orientación educativa experimentada

por estudiantes de la Universidad Veracruzana(UV) que cursaron la experiencia educativa, metodología de la orientación educativa en el periodo febrero – julio 2024.

3.1 Situaciones identificadas

Se presenta las situaciones expresadas por siete estudiantes que llevaron el proceso de orientación. Son casos comunes que se identificaron en la fase colectiva y que permitieron una atención individual como segunda fase.

E1. “En una ocasión en mi salón de secundaria, mi compañera sufría de violencia intrafamiliar por parte de sus tías, a mi compañera la encerraban en su cuarto y le prohibía tener amigos hombres y la obligaban a vestirse con ropa oscura y le cortaban el cabello muy corto,

E2 “Cuando iban a secundaria tuve un compañero que dejó de ir a la escuela un tiempo porque su mamá se murió. Cuando regresó a las clases se veía muy desanimado, pues normal debido a su pérdida, el tutor que teníamos en ese momento no supo llevar a cabo un buen proceso de acompañamiento con mi compañero porque las palabras de aliento que le decían eran «échale ganas» «vas a estar bien» y no lo acompañaba en otro momento que no fuera la clase de tutoría”.

E3. “Me tocó presenciar el caso de una compañera que estaba pasando por la separación de sus padres y su tutor le decía tú puedes, ya pasará y te sentirás mejor, yo creo que esas no son palabras de apoyo o aliento”.

E4. “Cuando estaba estudiando en la secundaria tuve algunos problemas personales que afectaron en mi rendimiento académico, algunos maestros pensaban que era una etapa de la adolescencia. Mi actitud dentro de la

secundaria era de lo más normal ya que no demostraba emoción alguna, pero quizás lo demostraba en cuanto a las tareas o trabajos que se tenían que entregar”.

E5. “En mi experiencia durante el bachillerato creía y nos hacía creer que los que iban a orientación eran los alumnos «problema» que necesitaban un castigo, reporte o llamado de atención”.

E6. “En mi experiencia, en la preparatoria tuve problemas por cuestiones familiares, que se veían reflejadas en mi comportamiento y mi rendimiento académico, estaba desmotivada y no me sentía bien emocionalmente. Cada día que pasaba, más sensible y desmotivada me sentía”.

E7. “Cuando comenzó el sexto semestre de preparatoria tuve un conflicto personal, debido a que no estaba segura de qué quería estudiar. Mi padre es Arquitecto, pero realmente no estaba segura de sí era algo que quería ejercer toda la vida”.

El sustento metodológico basado en el paradigma cualitativo permitió analizar el enunciado y triangular la información para comprender el contexto histórico y normativo de la orientación educativa, y definir una estrategia en entornos educativos reales. Como se puede notar, cada caso tiene un contexto, sin embargo, todos llegan a un punto donde el acompañamiento de los docentes, directivos y orientadores educativos pudieron hacer la diferencia en las vivencias y experiencias de los estudiantes. Ya no es posible cerrar los ojos ante situaciones lastimosas y que a la larga provocan estudiantes tristes insatisfechos y con un alto índice de incertidumbre profesional.

Es momento de gestar una nueva generación de profesionistas de la educación con amplio sentido de responsabilidad social y humana, que su actuar como profesionistas de la orientación

sea a partir de acciones que hagan la diferencia a partir del conocimiento y aplicación de las políticas educativas ancladas a la normativa, reglamentos, lineamientos y posicionamientos establecidos en acuerdo secretariales, para sacar adelante una situación educativa y apoyar, bajo acciones de vida para bien del planeta y nuestra especie. Por lo anterior, es importante que los alumnos desde su formación profesional sean capaces de analizar desde sus contextos y realidades situaciones en las que es necesaria la función orientadora, para que desde una experiencia cercana comprendan la importancia de que exista un acompañamiento en cualquier ámbito de la vida.

Debemos generar el autoanálisis respecto a la concepción que tenemos de la educación, ante las políticas educativas que puntualizan lo referente a la inclusión y a la calidad, a la comunicación asertiva, a la incorporación de técnicas desde el enfoque humanista y el psicométrico para gestar estrategias situadas que provoquen decisiones acertadas en los estudiantes, que son el futuro de todo país.

V. La orientación educativa transformadora, un desafío latente

Para la incorporación de elementos formativos al marco de la orientación educativa y acompañamiento pedagógico se requiere de un análisis respecto a lo que lo que es un desafío, además de tener claro cuáles son las situaciones complicadas que nos generan una problemática al abordarlas. Por eso es sugerente visualizar cinco desafíos que son parte del compromiso de todo orientador educativo que promueve o genera un proceso de acompañamiento pedagógico:

1. Hacer que cada ser humano reconozca su potencial, la respuesta a la pregunta ¿cómo lo hago? Es a través

de un acompañamiento educativo real, no simulado, ni fincado en la visión instrumental, sino bajo un esquema de congruencia y aceptación de la situación y el contexto del orientado.

2. Generar el eros hacia las futuras profesiones. Despertar la pasión de nuevos quehaceres profesionales requiere de una comprensión de las profesiones y sus efectos.

3. Promover la permanencia en los procesos de formación que hoy cambiaron el método centrado en la presencialidad. Desde la concepción de las modalidades de aprendizaje es necesario definir metodologías adaptadas a contextos para promover la educación articuladora y cambiante.

4. Gestionar el compromiso hacia el aprendizaje. Este desafío requiere de un trabajo previo como orientador, ya que no es pertinente promover algo que no se hace, por tanto, el trabajo interno del propio aprendizaje será la punta de lanza para promover el uso y aplicación del saber ante la diversidad de contextos.

5. Promover la resiliencia, que implica resistir, adaptarse y recuperarse por sí mismo ante una amenaza. Requiere de una formación profunda del trato y la humildad profesional y personal.

Es momento de trabajar y actuar en escenarios diversos y consolidar redes que permitan atender y detonar acciones para trabajar y superar estos desafíos que involucran como elemento central a la orientación educativa y a los procesos de acompañamiento, para el orientador son clave las políticas educativas vigentes. De tal manera, que los orientadores tienen que actualizarse y ajustarse para dar mejores intervenciones adaptándose a las novedosas realidades educativas usando para eso herramientas que les posibiliten desarrollar su tarea y concibiendo la normativa y

determinantes políticos en el marco educativo, dado que en la actualidad la orientación se enfrenta con grandes retos como consecuencia de los avances tecnológicos y la globalización, el desánimo social, la superficialidad de las redes sociales y el efecto del querer ser sin ser, promoviendo contenido de distracción y entretenimiento en las redes, sin sentido y sin beneficio, detona falta de interés por el conocimiento y la invención, producto de la imaginación y aprendizaje del ser humano (Cano 2012).

El orientador debe ser capaz de reconocer el potencial que tiene cada alumno y hacerlo notar, para que éste se pueda desarrollar satisfactoriamente dentro del contexto en el que se encuentra y visualice esquemas profesionales que lo lleven al éxito y la satisfacción de vida.

Conclusiones

El no reconocer los fracasos y abordar los desafíos históricos y actuales puede llevar a decisiones educativas inadecuadas. Es imperativo en el marco educativo aprender del pasado para evitar cometer los mismos errores en el ámbito de la orientación y el acompañamiento educativo.

A través de una estrategia innovadora, se busca transformar la práctica de la orientación educativa hacia una perspectiva más compleja y reflexiva, alineada con el concepto de «Praxis» de Freire, que invita a una reflexión constante en la acción. La orientación educativa no puede ser abordada de manera superficial, ya que los estudiantes enfrentan decisiones críticas que pueden influir en su desarrollo académico y profesional. Los desafíos actuales, como la frustración y el desinterés profesional, exigen un acompañamiento que

permita decisiones informadas y significativas, reduciendo el riesgo de abandono escolar o de carreras insatisfactorias. En este sentido, la orientación transformadora, que incorpora el contexto y la complejidad de los individuos, es fundamental para evitar crisis futuras en la vida profesional y promover un desempeño ético y responsable en el ámbito laboral.

Es inevitable considerar que estamos en la época de crisis en todos los ámbitos de la vida y las políticas educativas son orientadores del mismo acto de la orientación educativa en los escenarios siguientes:

a) En lo político, cada día se observa una visión más limitada, se proyecta en ese ámbito personas sin ego, sin eros hacia su función como profesionales y muchos de ellos se han formado o deformado en trayectos curriculares al interior de instituciones de educación superior sin vocación.

b) En lo social, se visualizan esquemas sociales dependientes del consumismo en el marco de la globalización. Además, se proyectan el desconocimiento de valores, del marco legal de los derechos humanos y la deshumanización

c) En lo científico, se presentan carencias intelectuales de personas formadas en los centros de investigación.

d) En lo ecológico, el proceso de daño y extracción de recursos no se detiene ante la ambición de contar con más y mejor condición de vida, a costa de un desgaste irreversible,

e) En lo cultural, la pérdida de costumbres, lenguas, experiencias en todas las áreas del saber, desde un proceso empírico rico y tradicional está quedando en el olvido, dejando de formar parte del capital intelectual de una especie

En el 2024 se tiene que proyectar el pensar de manera paradigmática, lo que implica que como sociedad el modelo que explica nuestra realidad ha cambiado y debemos actuar en ese sentido, no quedarnos tratando de explicar algo que ya pasó, algo que sólo determina discusiones sin sentido e inacabadas, más bien debemos apegarnos a las políticas educativas que determinan el cambio de la orientación educativa y el acompañamiento pedagógico, como son a) Acompañamiento pedagógico en la Nueva Escuela Mexicana (NEM): b) Perfiles, Criterios e Indicadores para el Acompañamiento Técnico Pedagógico: c) Lineamientos de Orientación Educativa: d) Orientación Vocacional en Educación Media Superior (EMS), e) Manual de Apoyo a la Orientación Educativa en EMS y f) Ley General de Educación Superior.

Es momento de trabajar en conjunto para una orientación transformadora, integral e integra sobre el margen de lo determinado en la política educativa, que:

- Facilite una nueva percepción de la realidad y demuestre fraternidad universal.
- Promueva vivencias interiores y forme desde una visión de paz.
- Acepte y promueva el amor a los demás y al entorno.
- Defina nuevos métodos a partir de investigaciones actuales.
- Cuente con profesionales de la orientación formados y no improvisados.
- Fomente una cultura de respeto y empatía en las interacciones sociales.
- Guíe el buen camino de futuros profesionales y desarrolle las habilidades como ser humano.
- Incentive la vocación y el eros profesional.

- Ayude a las personas a tomar decisiones importantes, sin imponer soluciones.
- Trabaje con las habilidades de TIC y de comunicación escrita.
- Visualice en su metodología la flexible y adaptable.

Donde se atienda el desarrollo personal y profesional de todos los estudiantes, se impulse la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida y para la felicidad, se fomente la educación inclusiva para garantizar una plena integración y por último se trabajen los valores humanos para el bienestar. Todo lo anterior será posible si la orientación se ejecuta en el margen de la política educativa vigente.

Referencias:

Bausela Herreras, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie3412950>

Bisquerra, R. (2016). *Orígenes y desarrollo de la orientación pedagógica*. Narcea.

Cano, J. (2012). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Morata.

Del Barrio, A. L. (2007). *Historia de la orientación escolar*. Narcea.

García, M. A. (2015). El papel de la orientación educativa en la escuela: Un recorrido histórico. *Educación XXI*, 18(2), 23–45. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.2.123>

García, A. L. (2014). *Principios y fundamentos de la orientación educativa*. Graó.

González, F. J. (2019). Principios básicos de la orientación educativa y su aplicación en el aula. *Educación XXI*, 22(1), 67–84. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22.1.456>

Gobierno de México. (2024). *Plan Nacional de Desarrollo 2024-2030*. Secretaría De Gobernación https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0

Gobierno de México. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

Herrera, R., & López, C. (2015). Principios fundamentales de la orientación escolar. *Revista de Psicología Educativa*, 23(2), 101–118. <https://doi.org/10.1016/j.rpe.2015.01.004>

Moya, M. (2010). *Orientación y tutoría en el sistema educativo*. Graó.

Noguera, P. A. (2020). *Principios y estrategias para una orientación educativa eficaz*. Alianza.

OCDE. (2021). *PISA 2021 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.

Repetto Talavera. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (Vols. 1–2). UNED.

Ruiz de Santayana J.A.N (1905) la razón en el sentido común, ARK ediciones.

Sánchez, M. (2016). *Bases y principios de la orientación educativa: Una aproximación teórica y práctica*. Narcea.

Sanchiz Ruiz, M. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universitat Jaume I.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Reforma educativa en México*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar en Educación Básica* <https://revista.ilce.edu.mx/index.php/voces-docentes3/413-acompanamiento-docente-una-perspectiva-de-la-nem>

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Nueva Escuela Mexicana: Acompañamiento docente*. Revista ILCE. <https://revista.ilce.edu.mx>

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Manual para apoyar la orientación educativa en planteles de educación media superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior.

Tedesco, J. (2018). *Educación y justicia social en América Latina: Historia y perspectivas futuras*. <https://somehide.org/wp-content/uploads/2023/04/camacho-2018-02-tedesco.pdf>

UNESCO. (2016). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/inicio/>

CAPÍTULO 8

Migración de datos con Inteligencia Artificial: el uso de las tecnologías y su importancia para la educación.

Dra. Leticia Chávez Díaz
Dra. Sandra Luz Hernández Mar
Dra. Alba Hortencia González Reyes

Migración de datos con Inteligencia Artificial: el uso de las tecnologías y su importancia para la educación.

Dra. Leticia Chávez Díaz
Dra. Sandra Luz Hernández Mar
Dra. Alba H. González Reyes

Resumen

En el siglo XXI, la educación ha experimentado una transformación significativa gracias a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Los estudiantes están migrando contenidos y datos a través de la virtualidad, utilizando la Inteligencia Artificial (IA) para transformar el panorama educativo y desafiar mitos sobre el aprendizaje mediante tecnologías emergentes. Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana en la Región Poza Rica-Tuxpan, con el objetivo de identificar cómo el uso adecuado de la Inteligencia Artificial ha influido en su proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo y descriptivo, aplicando un cuestionario a una muestra de 100 estudiantes mediante Google Forms. Para el análisis de los datos se utilizó el software SPSS, versión 25. Los resultados indicaron que los estudiantes están en el proceso de identificar y aplicar herramientas de IA en su aprendizaje, lo que resalta la importancia de continuar con la capacitación y el soporte en el uso de estas tecnologías.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, Migración de datos. Tecnología de la información y comunicación.

Abstract

In the 21st century, Education through the Teaching-Learning process has undergone a transformation in the management of Information and Communication Technologies (ICT), where the student generates migration of data content and different modalities in virtuality based on Artificial Intelligence (AI), which allows transforming the educational landscape. breaking learning myths through emerging technology, updating and innovation in educational programs through tools such as: OpenAI, Adobe Firefly, ChatGPT, Prompt, breaking schemes by instructions that generate real tasks, texts, languages and content. Students from the Faculty of Social Work of the University of Veracruz Poza Rica-Tuxpan Region participated in the research, the objective is to identify the transformation that students have generated by the use of AI during the teaching-learning process. The scope is of a cross-sectional descriptive type, with a quantitative approach.

Keywords: Artificial Intelligence, Data migration, Information and communication technology.

Introducción

La presente investigación determina cómo la inteligencia artificial ha evolucionado en la Educación del siglo XXI, con la transformación en el manejo de la tecnología de información y comunicación, un ejemplo de ello es la migración de datos de contenido para el proceso de enseñanza-aprendizaje donde se puede crear ilustraciones de dibujos animados, crear historias, realizar proyectos, simplificar actividades, planeación, música, imágenes, sonido, y videos etc. Este factor convoca también a nuevos retos y cambios en la

estructura en la educación, la que ha experimentado un cambio radical en las últimas décadas gracias al desarrollo de tecnologías avanzadas que han transformado la forma en que se gestionan y se acceden a los datos. y que, a su vez, convoca a transformaciones que la Universidad Veracruzana debe considerar para tener un impacto positivo en los planes de estudios, programas educativos y cambios en los contenidos temáticos de las experiencias educativas. Todo ello necesario a su integración para el uso y manejo de la inteligencia artificial, con el manejo de herramientas como: Adobe Firefly, OpenAI, ChatGPT y el Prompt, señalándolas como la importancia de la IA para facilitar el aprendizaje a estudiantes universitarios, cuya finalidad es la de adaptar su formación profesionalizante con estrategias diversas. Esta oportunidad ofrece una mejora en la retroalimentación y automatización en los procesos y tareas que faciliten los tiempos, agilicen la toma de decisiones y la mejora de precisión en los contenidos. Es decir, tener un buen uso de la inteligencia artificial proporciona el ahorro de tiempo y espacios en actividades educativas, automatizando los procesos en los contenidos temáticos a través de la creatividad, y uso de algoritmos programados, el ordenamiento de sus actividades, tareas administrativas en alguna plataforma digital, tanto como el monitoreo en la búsqueda de información reduciendo el error del humano y facilitando los entornos de aprendizaje colaborativo.

El sistema educativo actual tiene la finalidad de educar y mostrar a los estudiantes de todas las profesiones y niveles al atender nuevas formas de pensar y revolucionar en todos los aspectos para dar solución a todos los problemas que se presente en su vida cotidiana, así es cómo la inteligencia artificial tiene un impacto impresionante en la educación, permitiendo que estudiantes y docentes, de forma personalizada, puedan compartir asistencia, tutoría en línea,

identificación de diferentes problemáticas, crear diversos tipos de contenidos educativos innovadores, en donde se puedan tomar decisiones sobre los diferentes tipos de modelos de enseñanza actual, sumando el uso de las nuevas herramientas de la inteligencia artificial permitiendo una personalización del aprendizaje y desarrollo de competencias relevantes en la brecha del acceso a la educación.

Este nuevo modelo educativo de enseñanza aprendizaje se debe organizar a partir de diferentes componentes, donde se refiera a la inteligencia artificial, como la capacidad de una computadora o sistema de realizar distintas tareas considerándola inteligencia humana, al coordinar el aprendizaje, el razonamiento y la toma de decisiones desde herramientas creadoras de contenido. En este caso, el sistema educativo de la Universidad Veracruzana ha presentado cambios de aprendizaje en los estudiantes con la transformación del proceso de intervención humana, en todos los programas educativos con la finalidad de favorecer las tareas creativas y disminuyendo el error de actividades de entrega con el uso de la inteligencia artificial. Concibiendo así a la educación, como un proceso por medio del cual, estudiantes logran desarrollar sus capacidades intelectuales y pueden lograr su autorrealización.

La Universidad Veracruzana, a través del Área de Humanidades, está transformándose para revolucionar la enseñanza aprendizaje con el uso de la inteligencia artificial; una propuesta es que docente y estudiante, desde el manejo del sistema de tutoría personalizada, pueden hacer uso de las herramientas invaluable en la formación académica que está impactando en la educación y en las estrategias de la inteligencia artificial. Esto permitirá que las máquinas desarrollen operaciones y tomar decisiones donde el

estudiante será capaz de adaptarse a las nuevas necesidades individuales y ofrecer un tipo de aprendizaje compartido. Los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social utilizan las herramientas, para crear materiales interactivos, generar experiencias de aprendizaje en menor tiempo, administrarse y concentrarse para brindar contenidos que se puedan facilitar sus tareas. El enfoque de competencias menciona que el concepto de tecnologías de información y comunicación TIC, están definidas como un conjunto de disciplinas científicas y tecnológicas de ingeniería de gestión utilizadas en el manejo del procesamiento de la información que emplean las computadoras (Cabero, Barroso y Llorente, 2007).

Para Ramírez y Casillas (2024), la participación de la inteligencia artificial es un factor importante al ser una rama de la informática que desarrolla programas capaces de emular procesos propios de la inteligencia humana, es decir las máquinas pueden analizar el entorno y realizar determinadas acciones de manera más o menos autónomas con el fin de lograr un objetivo concreto. El abordaje de estos autores tiene que ver con una fascinación por las máquinas que aprenden, que no es nueva, y que para la época actual se podría remitir a los teléfonos inteligentes, al aprendizaje máquina, a los sistemas expertos, las redes neuronales y desde luego a la inteligencia artificial, El segundo argumento está relacionado con la atención de situaciones problemáticas a través del empleo de soluciones bioinspiradas y el tercer argumento de esta intervención versa en torno a los sesgos y limitaciones de los LLM. El ChatGPT también es una herramienta de creación material, retroalimentación de tareas y estimulación de la creatividad inspirado en la forma en que la naturaleza opera. En concreto se relaciona con la forma en que se crea y procesa el lenguaje natural. Vale la pena destacar que ChatGPT es un chatbot, no es una base de datos de conocimiento, ni un sistema.

Chávez, D. L. Hernández M. S. Cobos V. R., Calleja M. V, (2018) mencionan que la inteligencia artificial ha venido a revolucionar la vida actual, en todos los sentidos, explicando que son máquinas que están programadas para realizar diferentes tipos de funciones a través de tareas específicas automáticas, precisas, y con poco margen de error. El autor propone que todos los estudiantes deberán considerarla en su aprendizaje cotidiano, para realizar diferentes tipos de tareas en las experiencias educativas, por ejemplo, textos y contenidos temáticos, el chatgpt, asistente de contenidos y voz, el uso del smartphone en análisis de hábitos, aplicaciones para uso de algún servicio y así optimizar tiempos de entrega en las actividades y tareas.

Al mismo tiempo el papel que juegan los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social con el uso de la inteligencia artificial facilita el generar respuestas a preguntas, y utilizar el modelo de lenguaje que responde a cualquier cantidad de datos y texto que le pidas como contenido de temas específicos, temas de redes sociales, atención a plataformas institucionales, automatización de actividades y tareas programadas, videos y música entre muchos otros.

Desarrollo

Es inevitable no estar en la vanguardia del siglo XXI y, con el uso de la inteligencia artificial todos esos espacios y entornos virtuales en la educación hoy son tan importante e indispensables para que los estudiantes puedan tener diferentes competencias en el uso y herramienta de contenidos. Con el auxilio de la IA, los estudiantes desarrollan programas, que sean capaces de emular diferentes prototipos con el uso de la inteligencia humana; es decir con el manejo

de la computadora, puedan analizar y realizar diferentes acciones de forma autónoma, con el propósito de plantear y crear capacidades que puedan ser competentes y poder tener un impacto e influencias evidentes de automatización en los procesos de toma de decisiones.

Estas acciones ofrecen la oportunidad de poder mejorar en el programa educativo, el contenido de las experiencias educativas y poder tener la finalidad de que desarrollen tareas con eficiencia, confiabilidad y creatividad en el contenido de las diferentes temáticas que se pueda aplicar en el plan de estudios de la Universidad Veracruzana y estar en la vanguardia, para así poder competir con diferentes tipos de trabajos. Cabe mencionar que la inteligencia artificial ha transformado la vida cotidiana y delimita los tiempos en las tareas donde los estudiantes puedan trabajar a corto plazo de forma más segura.

Objetivo de la investigación:

- Analizar el impacto de la Inteligencia Artificial en el proceso de migración de datos en el ámbito educativo, destacando cómo el uso de tecnologías avanzadas mejora la gestión, seguridad y accesibilidad de la información educativa.

Objetivos Específicos:

- Identificar las principales tecnologías de inteligencia artificial utilizadas en la migración de datos entre los docentes y estudiantes.
- Conocer las herramientas que usan los docentes y estudiantes con la Inteligencia Artificial de acuerdo al proceso de Enseñanza –Aprendizaje para una transferencia segura y eficiente de grandes volúmenes de datos educativos.

- Describir los beneficios de la migración de datos asistidos por la inteligencia artificial en la personalización del aprendizaje y la accesibilidad de los recursos educativos entre Docentes y estudiantes.

Marco Teórico

Educación

La educación consiste en capacitar a las personas para que se puedan desarrollar íntegramente para mejorar su calidad de vida. La Inteligencia Artificial se utiliza en la educación para el desarrollo de plataformas de aprendizaje en línea, la personalización del contenido educativo y la evaluación automatizada de tareas y exámenes. Torres (2023). La Inteligencia Artificial (IA) es un campo de la informática que busca crear sistemas capaces de realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana. Al ser el aprendizaje auténtico un conjunto de experiencias concretas de carácter reflexivo sobre los datos de la materia escolar es evidente que la enseñanza auténtica consistirá en proyectar, orientar y dirigir esas experiencias concretas de trabajo reflexivo de los alumnos sobre los datos de la materia escolar o de la vida cultural de la humanidad. Enseñar es, fundamentalmente, dar a los alumnos la oportunidad para manejar inteligente y directamente los datos de la disciplina, organizando, dirigiendo y controlando experiencias fructíferas de actividad reflexiva. En síntesis, enseñar es dirigir con técnicas apropiadas el proceso de aprendizaje de los alumnos en la asignatura. Oviedo (2015). Y si es verdad que la educación está en cambios constantes es necesario revisar los planes y programas a todos los niveles desde lo básico hasta lo superior. Los avances tecnológicos de nuestra

era moderna constituyen un apoyo fundamental en todos los aspectos de la vida humana, se incrementan a un ritmo exponencial logrando que cada día se vayan integrando a nuestros estilos de vida (Yarin & Gamarra, 2022). La IA se manifiesta a través de una variedad de tecnologías como: Aprendizaje automático (machine learning): Sistemas que aprenden y mejoran automáticamente a partir de datos sin ser programados explícitamente. Procesamiento del lenguaje natural (NLP): Permite a las máquinas entender y generar lenguaje humano. Visión por computadora: Capacidad de los sistemas para interpretar y procesar imágenes o videos. Robótica: IA integrada en máquinas físicas que realizan tareas de manera autónoma o semiautónoma. La IA se aplica en numerosos campos, desde la medicina y el comercio hasta la educación y el entretenimiento, con el objetivo de mejorar la eficiencia, automatizar tareas y resolver problemas complejos.

Este uso también se ha trasladado al campo educativo y ha transformado la forma en que se aprende y se enseña hoy Hoadley & Kali, (2019); Vázquez-Cano, López-Meneses, Gómez-Galán y Parra-González, 2021; Cañete et al., (2022). Además, los dispositivos portátiles y los teléfonos móviles cada vez más accesibles a los jóvenes han ido evolucionando hasta adquirir la capacidad de navegar por Internet de forma eficiente, pudiendo hacer uso de todos los recursos formativos que proporciona Internet.

Los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje en la actualidad con el uso de la IA y el Chatbots

La inteligencia artificial ha abierto nuevas posibilidades en el campo de la educación. En la actualidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido transformado significativamente por el uso de Inteligencia Artificial (IA) y

chatbots. Estos elementos han introducido nuevas dinámicas que optimizan la interacción entre docentes y estudiantes, la personalización del aprendizaje, y la eficiencia de la gestión educativa. La IA como sistema de aprendizaje adaptativo, ajuste de contenidos, actividades recursos de aprendizaje, los chatbots y los asistentes de voz también han demostrado ser herramientas útiles para brindar apoyo educativo a los estudiantes actuando como tutores virtuales

Breve historia de la inteligencia Artificial:

El término “Inteligencia Artificial” (IA, en acrónimo español; AI, en acrónimo inglés) fue introducido en la Conferencia de Darmouth, de 1956, por John Mac Carthy, como “la ciencia e ingeniería necesaria para lograr que los ordenadores piensen y aprendan”. Especialmente, se refiere al desarrollo de ‘programas inteligentes’, que resuelvan problemas para los cuales no disponemos de algoritmos específicos, los cuales son una secuencia limitada de pasos, diseñados para resolver computacionalmente un problema. Aunque existen situaciones que se resisten al desarrollo de algoritmos, como son el ‘Learning’ (o Aprendizaje), el Reconocimiento de Patrones (un sonido, un rostro), o el análisis de grandes cantidades de datos, como al estudiar la evolución del clima, el comportamiento del consumo, o el de la Bolsa de valores.

El nacimiento de la IA como disciplina de investigación se remonta a 1956, durante una conferencia sobre informática teórica que tuvo lugar en el Dartmouth College (Estados Unidos). A esa conferencia asistieron algunos de los científicos que posteriormente se encargaron de desarrollar la disciplina en diferentes ámbitos y de dotarla de una estructura teórica y computacional apropiada. Entre los asistentes estaban John McCarthy, Marvin Minsky, Allen Newell y Herbert Simon. En la conferencia, A. Newell y H. Simon presentaron un

trabajo sobre demostración automática de teoremas al que denominaron Logic Theorist. La historia de la inteligencia artificial es una trayectoria de avances tecnológicos y teóricos que han llevado a la creación de sistemas capaces de simular diversas formas de inteligencia humana. Desde sus inicios hasta el presente, la IA ha evolucionado rápidamente, transformando múltiples sectores y cambiando la forma en que interactuamos con la tecnología. A medida que el campo continúa desarrollándose, el enfoque en la ética y la responsabilidad en su uso serán fundamentales para su futuro.

La inteligencia artificial es una disciplina científica que se ubica en el territorio de las nuevas ciencias de la complejidad, mismas que abren el camino hacia el establecimiento de un nuevo paradigma, el estudio de los sistemas adaptativos complejos es una de las áreas de la investigación de la inteligencia artificial. Desde esta perspectiva el estudio de la IA nos ofrece elementos para apropiarnos de estas nuevas formas de pensar en el mundo y de inconsecuencias, es esencial la incorporación de esta materia en los estudios universitarios. Más aun tomando en cuenta que ahora se habla ya de la existencia de un nuevo paradigma educativo, basado en las ciencias computacionales en general llamado pensamiento computacional. La primera importancia de nuestro medio ya que casi todas las áreas de las ciencias computacionales, incluyendo la inteligencia artificial son simplemente consumidores de paquetes de saber y de hacer, dejando rezagados a la generación del conocimiento que se ha adaptado a nuevas realidades que podrían servir para informar y desarrollar creativamente la ciencia y el dominio de la inteligencia artificial. La inteligencia artificial (IA) se refiere a la capacidad de las máquinas para realizar tareas que requieren inteligencia humana, como el aprendizaje, la

resolución de problemas, la percepción, el razonamiento y la comprensión del lenguaje natural.

Tipos de herramientas y aplicaciones de inteligencia Artificial:

Chat GPT es un modelo de lenguaje natural basado en inteligencia artificial que fue desarrollado por OpenAI. GPT significa «Generative Pre-trained Transformer», y se refiere a la arquitectura del modelo y al hecho de que fue entrenado previamente en grandes cantidades de datos de lenguaje natural. La historia de ChatGPT opera en base al contexto del Prompt es un modelo específico y tiene más posibilidades de generar respuestas claras en un lenguaje sencillo y directo, fue el primer modelo de la serie GPT. es una de las herramientas más reconocidas y utilizadas dentro del campo de la Inteligencia Artificial (IA), específicamente en el ámbito del procesamiento del lenguaje natural (NLP) Torres (2023). En la actualidad, ChatGPT es uno de los modelos de lenguaje natural más avanzados y sofisticados disponibles, y es utilizado por empresas y organizaciones en todo el mundo para una variedad de aplicaciones, desde chatbots de atención al cliente hasta asistentes virtuales y motores de búsqueda de lenguaje natural. A una secuencia de texto o imágenes que utiliza un bot con Inteligencia Artificial como instrumento para generar, producir o interpretar alguna respuesta coherente y relevante.

Herramienta Open con IA

Las herramientas de Open AI están transformando la forma en que interactuamos con la tecnología y están siendo utilizadas en una amplia gama de aplicaciones. Desde la generación de texto y código hasta la creación de imágenes y transcripciones, estas herramientas están impulsando la innovación y la eficiencia en múltiples industrias. Esta herramienta se basa en

tres análisis: aritmético (sobre repitencia), a profundidad en patrones de redacción, y la dispersión lingüística natural en términos de arraigo y sentimientos; y aunque esta herramienta aun no es precisa en su totalidad (porque principalmente una persona pueda editar manualmente el texto y retocarlo para que tenga un símil con una producción humana) ya se está avanzando en estas opciones de control (Arévalo y Quinde, 2023).

Herramienta de Prompt con IA

Es una instrucción o consulta que proporcionas a la inteligencia artificial y su calidad de Prompt determina la calidad de la respuesta. Es una instrucción o texto inicial que se le proporciona a una herramienta de IA generativa para guiar su generación de respuestas o resultados, según los formatos en los que se especialice la herramienta. El prompt funciona como una “entrada de información” con la cual el usuario le especifica el contexto y la tarea que se espera que la herramienta complete. Al proporcionar un prompt, se condiciona al modelo de IA para que genere una “salida” resultado coherente y relevante en función de lo que el usuario necesita. Un prompt sirve para que cualquier usuario promedio, sin conocimientos en informática, sea capaz de utilizar de manera efectiva diferentes herramientas muy potentes de inteligencia artificial.

Tecnología de información y comunicación

En la actualidad, es evidente el impacto que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han tenido en muchos de los ámbitos de la sociedad como el económico, social, político, religioso y el educativo, que no es la excepción. Las TIC como herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, van más allá de un elemento complementario, ya que cumplen un papel clave al permitir la colaboración entre

los individuos, al crear espacios de interacción y comunicación que coadyuvan a generar ambientes y situaciones óptimas de los procesos académicos.

Herramienta Adobe Firefly de la IA:

Adobe Firefly es una herramienta de inteligencia artificial que permite crear una variedad de contenidos multimedia, incluyendo publicaciones e historias para redes sociales, videos, folletos y logotipos. Entre sus características destacan: Texto a imagen: Convierte descripciones de texto en imágenes visuales. Relleno generativo: Permite completar imágenes o videos de manera creativa. Texturización: Aplica texturas a objetos y escenas en 3D. Generación de fondos en 3D: Crea fondos tridimensionales utilizando técnicas avanzadas. Texto a textura en Sampler: Transforma texto en texturas personalizadas. Plantillas y efectos de texto: Ofrece una amplia gama de plantillas y efectos para enriquecer el contenido creado.

Migración de datos

Es el proceso de mover datos de una ubicación a otra, de un formato a otro o de una aplicación a otra. Es decir, el proceso de selección, preparación, extracción, transformación y transferencia permanente de datos de un sistema de almacenamiento informático a otro para poderlo aplicar a una Inteligencia artificial o plataforma educativa. Determinar la capacidad de almacenamiento de la base de datos de destino, probar aplicaciones y garantizar la confidencialidad de los datos. Las organizaciones prefieren servicios y software de migración de bases de datos que puedan hacer el trabajo sin problemas. La migración de datos se refiere al proceso de trasladar información de un sistema de almacenamiento a otro, o de un formato a otro. En el contexto educativo, esto puede incluir la migración de registros de estudiantes, currículos,

recursos de aprendizaje, estadísticas de rendimiento académico y otros datos relacionados. Esta migración puede ser necesaria cuando una institución educativa decide actualizar sus sistemas de gestión o trasladar sus datos a la nube para facilitar el acceso y la escalabilidad.

Herramientas de la Inteligencia artificial para la elaboración de recursos educativos

En el proceso de enseñanza aprendizaje del siglo XXI para el docente que permita crear contenidos en el aula, textos, imágenes, audios, videos con alguna herramienta capaces de automatizar y mejorar el proceso de migración de datos, las herramientas de inteligencia artificial pueden mejorar la calidad y efectividad de los recursos educativos, facilitando la creación de materiales atractivos y personalizados. Al integrar estas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los educadores pueden ofrecer experiencias más interactivas y adaptadas a las necesidades de sus estudiantes.

Tabla 1

El impacto de las herramientas tecnológicas en la educación a través de la IA

Impacto en el aspecto	Descripción	Herramienta
Acceso al contenido	Facilita el acceso a recursos educativos en diversas plataformas	Google Classroom, Moodle, Khan Academy, Eminus 4 , Zoom, Teams,
Métodos de aprendizaje	Permite la adopción de métodos de aprendizaje innovadores en los aprendizajes basados en problemas	Edmodo, Trello, Padlet, Realizelt
Creatividad e innovación	Fomenta la creatividad al permitir a los estudiantes usar información al crear proyectos multimedia	Adobe Creative, Suite, Canva y Prezi IA, Firefly
Simplificar, planificar, realizar proyectos métodos, imágenes.	Fomentar la transformación en tiempo y recursos adaptativos usando un enfoque centrado en el estudiante	Prompt, Chagpt, Gamma, Suno, Smodin,

Nota. Los nombres que aparecen en las tablas son herramientas de inteligencia artificial que se usan en la enseñanza aprendizaje

Plataforma Eminus 4 es parte de la IA

La capacitación de un sistema en la plataforma institucional Eminus 4 de la Universidad Veracruzana tiene como objetivo proporcionar los conocimientos necesarios para diseñar y gestionar de manera integral el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos digitales en una óptima utilización, así como llevar a cabo las sesiones prácticas y de evaluación a través de la inteligencia artificial donde el usuario conozca la manera para estar y aprovechar los beneficios que ofrece el proceso de enseñanza aprendizaje utilizando la inteligencia artificial y las tecnologías de información y comunicación. Eminus 4 permite comunicar de forma sincrónica y asincrónica utilizando las tecnologías de información y comunicación, facilitando la distribución de materiales formativos y herramientas de comunicación que han permitido que los estudiantes desarrollen un entorno completo para el aprendizaje, cabe mencionar que para poder ingresar a la plataforma Eminus el estudiante debe estar registrado como alumno de la UV y tener un navegador de dirección enminus.uv.mx, escribir la cuenta de acceso que le identifique como universitario y tiene la facilidad de administrar la plataforma y una contraseña correspondiente.

EMINUS es un sistema de Administración de Ambientes Flexibles de Aprendizaje el cual sirve para incorporar herramientas y características de gestión educativa y presentar cursos en línea para distribuirse entre estudiantes, profesores y administradores. Permite la comunicación en forma sincrónica y asincrónica ya que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para aprovechar la facilidad de distribución de materiales formativos y herramientas de comunicación. El antecedente permite crear un entorno completo para el aprendizaje, ayudando a la vez a mejorar los niveles educativos sin límites de tiempo y de distancia, permitiendo a cada estudiante tomar el control

de su aprendizaje y formación de una forma independiente y colaborativa. Con este sistema se redefine la docencia de manera más placentera, útil y eficiente con énfasis en la comunicación, la colaboración y la distribución de materiales de enseñanza y aprendizaje, en los análisis predictivos del rendimiento, personalización de aprendizaje, asistentes virtuales y automatización de tareas administrativas.

Metodología de la información de datos

La metodología utilizada en esta investigación se centra en la implementación de la inteligencia artificial (IA) en los programas educativos de la Región Poza Rica-Tuxpan de la Facultad de Trabajo Social. A continuación, se detallan los componentes clave de la metodología: Contexto y Población de Estudio: La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Trabajo Social, enfocándose en cómo la IA y las tecnologías de información y comunicación (TIC) pueden mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos educativos. Diseño del Estudio: Se empleó un enfoque descriptivo y analítico para observar y evaluar la implementación de IA en programas educativos, así como su impacto en la enseñanza-aprendizaje. Esto implicó la recolección de datos tanto cuantitativos. Instrumentos de Recolección de Datos: Se utilizó la encuesta GoogleForms para obtener información sobre las experiencias y percepciones de estudiantes y docentes respecto al uso de IA y TIC en el aula. Migración de Datos: Se abordó la importancia de la migración de datos mediante la implementación de sistemas que permiten una gestión eficiente de los recursos educativos, garantizando la accesibilidad y personalización del aprendizaje. Análisis de Datos: Se realizaron análisis estadísticos para evaluar la efectividad de la IA en el rediseño y actualización de los planes de estudio. Esto incluyó la evaluación de resultados académicos y la satisfacción de los

estudiantes. Evaluación de Resultados: Se analizó el impacto de las tecnologías implementadas en la mejora del proceso educativo, identificando áreas de éxito y oportunidades para futuras mejoras.

Tipo de investigación

La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un problema; la metodología utilizada en esta investigación es de corte cuantitativa que utiliza la recolección de datos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno. La presente investigación es una metodología descriptiva, la cual es un método que intenta recopilar información cuantificable que se obtuvo de trabajos realizados por los docentes de la Facultad de Trabajo Social de la Región Poza Rica-Tuxpan, en un entorno educativo con el uso de la inteligencia artificial y el apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje, los datos se analizaron con el Software SPSS versión 25, el cual es un método que intenta recopilar información cuantificable para ser utilizada en el análisis estadístico de la muestra de población, permitiendo recopilar y describir la naturaleza del segmento demográfico y así poder determinar y comprobar las preguntas de investigación.

Población y muestra

En esta investigación, la población está constituida por un total de 100 estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social. Esta población se seleccionó específicamente por las siguientes características: Contenido; Los estudiantes participan en diversas experiencias educativas que incorporan el uso de la inteligencia artificial y las tecnologías de información y comunicación (TIC) en sus procesos de aprendizaje; Lugar: La investigación se centra en la Facultad de Trabajo Social, ubicada en la Región Poza Rica-Tuxpan; Problemática: La

muestra se seleccionó con base en la necesidad de evaluar cómo la implementación de la inteligencia artificial impacta en la enseñanza y el aprendizaje, así como en la gestión del contenido académico; Tiempo: Se considera un período determinado en el que se han estado implementando estas estrategias educativas, permitiendo una evaluación oportuna de los efectos observados.

Técnicas de la Investigación

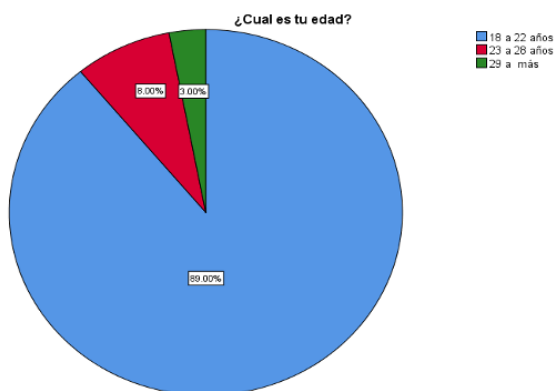
Las técnicas de recolección de datos utilizadas en esta investigación son principalmente cuantitativas y se describen a continuación: Enfoque Cuantitativo; La investigación se centra en la recolección de datos numéricos, lo que permite obtener información objetiva y precisa sobre la implementación de la inteligencia artificial en el proceso educativo; Métodos Normalizados: Se utilizan métodos estandarizados para recopilar información, lo que asegura la comparabilidad y la validez de los datos obtenidos; Instrumentos Válidos y Confiables: Se emplean instrumentos de recolección de datos que han demostrado ser válidos y confiables, garantizando la calidad de la información recopilada; Análisis Estadístico: Los datos recolectados son susceptibles de ser analizados estadísticamente, programa SPSS lo que permite extraer conclusiones significativas sobre la transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; Entrevistas: Como técnica principal, se utilizaron entrevistas estructuradas y estandarizadas, las cuales son altamente populares en la investigación cuantitativa. Estas entrevistas se aplicaron a un grupo de 100 estudiantes de la Facultad de Trabajo Social, lo que facilita la obtención de información relevante y específica sobre sus experiencias y percepciones.

Instrumento

El instrumento de recolección de datos utilizado en esta investigación es un cuestionario diseñado específicamente para abordar las categorías establecidas en el análisis. A continuación, se detallan sus características: Formato del Cuestionario; Se elaboró un cuestionario en Google Forms que consta de 50 preguntas de opción múltiple. Este formato facilita la recolección y el análisis de datos, permitiendo obtener respuestas de manera eficiente; Congruencia con el Problema: Las preguntas formuladas están alineadas con el planteamiento del problema de investigación, asegurando que se aborden los aspectos relevantes relacionados con la implementación de la inteligencia artificial en la educación; Aplicación Temporal: El cuestionario se aplicó en un período específico, desde marzo hasta mayo de 2024, lo que permite obtener información actualizada y pertinente sobre las experiencias de los estudiantes; Muestra: Se encuestó a un total de 100 estudiantes de la Facultad de Trabajo Social, garantizando una muestra representativa para el análisis de los datos.

Análisis de los resultados

Gráfica 1



Interpretación

En esta grafica se puede mostrar que el 89% de los estudiantes de la Des-Humanidades se encuentran en una edad entre 18 y 22 años, 8% de ellos en la edad de 23 a 28 años, por lo que la población estudiantil es joven y están en la vanguardia del uso de la IA y TIC, y solo 3% de estudiantes de Trabajo Social son mayores de 29 años

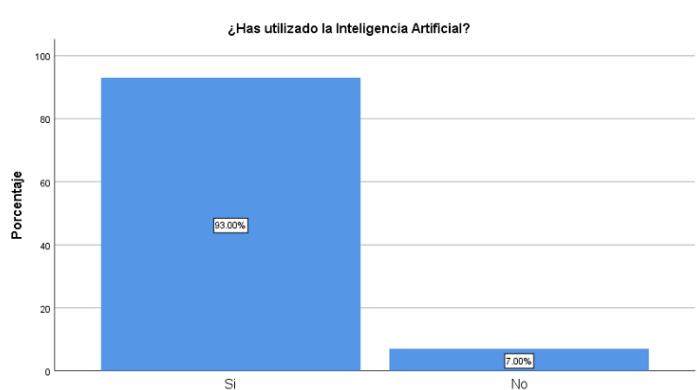
Gráfica 2



Interpretación

La gráfica revela que un 77% de los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social son de sexo femenino, lo que indica que las mujeres dominan la población estudiantil en esta facultad. Este alto porcentaje sugiere que las estudiantes están a la vanguardia en el uso y aplicación de la inteligencia artificial, el 23% de estudiantes de sexo masculino representa una proporción menor dentro de la población, lo que sugiere que su participación en el uso de la inteligencia artificial es reducida en comparación con sus compañeras.

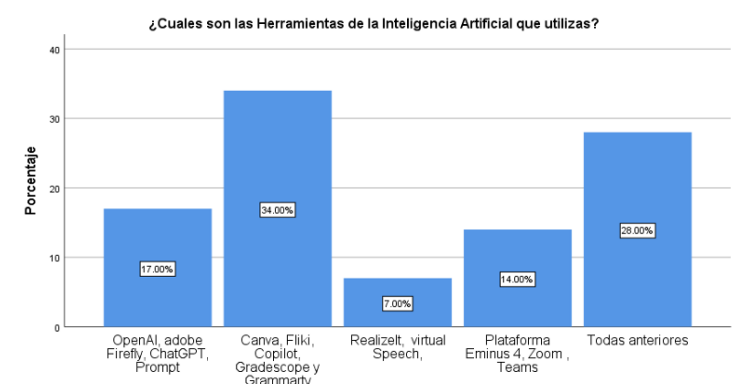
Gráfica 3



Interpretación

La gráfica muestra que el 93% de los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social utiliza la inteligencia artificial (IA) en sus experiencias educativas, lo que indica un alto aprovechamiento de estas herramientas tecnológicas. Por otro lado, solo el 7% de los estudiantes señala que no ha utilizado ninguna herramienta de IA en su formación lo que podría estar enfrentando barreras como la falta de acceso, conocimiento o interés en las tecnologías disponibles.

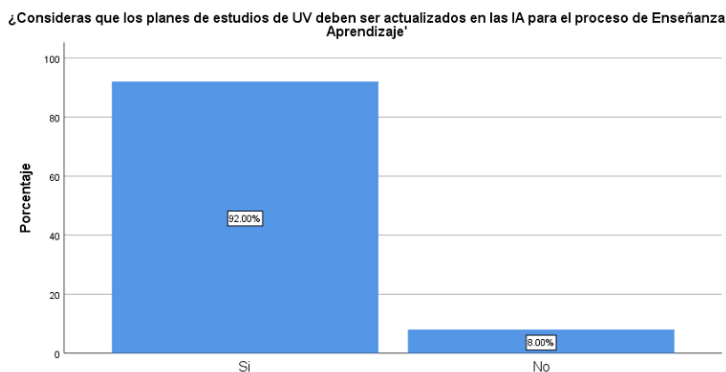
Gráfica 4



Interpretación

En esta grafica se puede mostrar que un **34%** de los estudiantes utiliza herramientas como Canva, Fliki, Copilot, Gradescope y Grammarly. Esto indica que estas aplicaciones son populares entre los estudiantes, lo que sugiere que reconocen su utilidad para mejorar su trabajo académico y facilitar diversas tareas educativas. y Grammarty, un 28 % de los estudiantes comentan que trabajan todas las anteriores, pero esto depende de la Experiencia Educativa con la que tengan tareas o actividades además se indica que más de la mitad de los estudiantes (62%) está activamente utilizando herramientas de IA en sus estudios. Esto es un indicador positivo de la aceptación y el compromiso de los estudiantes con el uso de la tecnología en su aprendizaje.

Gráfica 5



Interpretación

En esta Grafica detalla que un abrumador **92%** de los estudiantes opina que sí es necesario actualizar los planes de estudio de UV y que se consideren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por otro lado, Solo un 8% de los estudiantes considera que no es necesario realizar estas actualizaciones.

Este bajo porcentaje sugiere que la mayoría de los estudiantes percibe que los planes de estudio actuales pueden no estar a la altura de las expectativas y requerimientos del entorno académico y profesional.

Conclusiones

Programa de Capacitación en Inteligencia Artificial: Es fundamental desarrollar programas de capacitación dirigidos a docentes y estudiantes sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial. Estos programas deben incluir formación práctica y teórica, enfocándose en cómo optimizar el uso de aplicaciones específicas para mejorar la calidad del contenido educativo y reducir los errores humanos. Este enfoque no solo fortalecerá las habilidades técnicas de los estudiantes quienes están utilizando diversas herramientas, como OpenAI, Adobe Firefly y ChatGPT, que no solo optimizan sus tareas y procesos de investigación, sino que también enriquecen su experiencia educativa. El análisis de los datos revela que la mayoría de los estudiantes son jóvenes en edades comprendidas entre 18 y 22 años, con una clara mayoría femenina, y que un notable 93% ha utilizado en algún momento la inteligencia artificial, sino que también promoverá una comprensión más profunda de la inteligencia artificial y su aplicación en el ámbito del trabajo social; **Implementación del Aprendizaje Autónomo Virtual:** Se sugiere la creación de módulos de aprendizaje autónomo en línea que permitan a los estudiantes desarrollar sus habilidades en el uso de la inteligencia artificial. Estos módulos podrían incluir tutoriales, recursos interactivos y ejercicios prácticos que faciliten la migración de datos y el análisis de información. El objetivo es que los estudiantes se conviertan en usuarios competentes de estas herramientas, aprovechando al máximo

su potencial para mejorar la precisión y eficiencia en sus tareas académicas y profesionales; Integración de IA en los Programas Institucionales: Es importante que la capacitación en inteligencia artificial y el aprendizaje autónomo se integren de manera formal en los planes de estudio de la Facultad de Trabajo Social. Esto permitirá que todos los estudiantes tengan acceso a estas habilidades críticas desde el inicio de su formación académica, preparándolos para enfrentar los desafíos del trabajo social en un mundo cada vez más digitalizado; Fomento de la Colaboración Interdisciplinaria: Se recomienda fomentar la colaboración entre diferentes disciplinas dentro de la universidad para explorar de manera conjunta cómo la inteligencia artificial puede ser aplicada en el trabajo social. Esto podría incluir talleres, seminarios y proyectos colaborativos que involucren a estudiantes de diferentes carreras, ampliando así la comprensión y el uso de la inteligencia artificial en contextos diversos.

Por último, es crucial implementar un sistema de evaluación continua que permita recoger retroalimentación sobre la efectividad de los programas de capacitación y aprendizaje autónomo. Esto asegurará que los contenidos y métodos de enseñanza se mantengan actualizados y relevantes, adaptándose a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del entorno laboral. Estas sugerencias no solo contribuirán a mejorar la formación académica de los estudiantes, sino que también fortalecerán su capacidad para utilizar la inteligencia artificial de manera efectiva en su futura práctica profesional en el ámbito del trabajo social.

Referencias:

Albarrán Torres, E. (2023). El dilema de utilizar Chat GPT: ¿enemigo o aliado de la educación? Centro Internacional de Educación Continua, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

<https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/229615>

Alonso Salgado, C., Valiño Ces, A. & Rodríguez Álvarez, A. (Dir.). (2024). *Derecho, nuevas tecnologías e Inteligencia Artificial*. (2ed.) Dykinson.

<https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/264231>

Arévalo, J. A. y Quinde, M. (2023). ChatGPT: La creación automática de contenidos con Inteligencia Artificial y su impacto en la comunicación académica y educativa. *Revista Desiderata*, (22), 136-142.

<https://www.auxiliardebiblioteca.com/desiderata/>

Benítez Iglesias, R. (2014). *Inteligencia artificial avanzada*. UOC. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/57582>

Cabero, J. y García, F. (Coords.) (2016). *Realidad aumentada. Tecnología para la formación. Síntesis*.

Cabero, J.; Barroso, J. y Llorente, M. (2007). El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC. *Digital Education Review*, 18, 26-37 (<http://greav.ub.edu/der/index.php/der/article/view/169/298>)

Cortes Osorio, J. A. (Ed.) (2023). Explorando el potencial de ChatGPT en la escritura científica: ventajas, desafíos y precauciones. *Scientia et Technica*, 28(1), 3-5. <https://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/25303>

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>.

Chávez, D. L. Hernández M. S. Cobos V. R., Calleja M. V, (2018) *Uso de las TIC, Redes Sociales en la Facultad de Trabajo Social en los estudiantes con movilidad* Libro Electrónico de la investigación y contribución a la formación profesional academia Journals . ISBN 978-1-939982-0-7.

De La Torre-López, J., Ramírez, A., & Romero, J. R. (2023). Artificial intelligence to automate the systematic review of scientific literature. *Computing*, 105(10), 2171–2194. <https://doi.org/10.1007/s00607-023-01181-x>

Garrido, Á. (2020). Los avances de la inteligencia artificial: (ed.). Dykinson. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/129597>

Hernández Sampieri Roberto. Fernández Collado Carlos. Baptista Lucio Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hernández, C., y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 6

Latorre, E., Castro, K., & Potes, I. (2018). Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual. Universidad Sergio Arboleda.

Lund, B., Wang, T., Mannuru, N. R., Nie, B., Shimray, S. R., & Wang, Z. (2023). ChatGPT and a new academic reality: Artificial Intelligence-written research papers and the ethics of the large language models in scholarly publishing. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 74(5), 570–581. <https://doi.org/10.1002/asi.24750>

Meseguer González, P. & López de Mántaras Badia, R. (2017). *Inteligencia artificial: (ed.)*. Editorial CSIC Consejo Superior de Investigaciones Científicas. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/42319>

Oviedo, P. E. (2015). *Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior: (ed.)*. Ecoe Ediciones. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/126487>

Ramírez Martinell, A., y Casillas Alvarado, M. A. (2024). Presentación Dossier: Inteligencia Artificial en la Educación. *REVISTA PARAGUAYA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (REPED)*, 5(2), 1–4. <https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA1-art4> | revista | artículo

Ramírez Martinell, A., Medina Gual, L., Pisanty Baruch, A., Garduño Teliz, E., y Martínez Rámila, K. P. (2024). Inteligencias artificiales generativas en la educación: conversación educativa. <https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/4388>

Reyes Tejedor, M., Gutiérrez Cáceres, R. & Cruz-Campos, J. C. D. L. (Coords.). (2023). *Procesos de enseñanza y aprendizaje en la sociedad actual: Dykinson*. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/232333>

Rivera Aguilera, L. R. (II.), Tarango, J. (II.) y Aguaded, I. (II.) (2022). Tecnologías de información y comunicación en educación: gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje ante escenarios emergentes: (1 ed.). Alfagrama Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/228377?page=24>

Robinhood, A. (2023). Libertad Financiera con ChatGPT y Prompt Engineering Aprende Cómo Hacer Dinero Online sin Trabajar Gracias a la Inteligencia Artificial Generativa con Prompts en Español. Libros Para Emprendedores Inteligentes.

Rosendo Ramos, D. García Bastida, J. L. & Ruiz Moreno, M. D. C. (2010). Las ciencias sociales y las nuevas tecnologías de la educación: actividades de enseñanza-aprendizaje. Wanceulen. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/63249>

Martínez Morales, Manuel (Universidad Veracruzana, 1993) Inteligencia artificial. CE Comunidades empresas <https://ce.entel.cl/articulos/que-es-un-prompt/#art1>

CAPÍTULO 9

Pensamiento crítico en estudiantes universitarios, una perspectiva de análisis en el caso de la UV

Dra. Elizabeth Salazar Ayala
Dra. María del Rosario Landín Miranda
Dra. María Elena Pensado Fernández

Pensamiento crítico en estudiantes universitarios, una perspectiva de análisis en el caso de la UV

Dra. Elizabeth Salazar Ayala
Dra. María del Rosario Landín Miranda
Dra. María Elena Pensado Fernández

RESUMEN

Una tarea fundamental de la educación frente a un mundo complejo es la formación del pensamiento crítico que permita a los estudiantes saber elaborar juicios, tomar decisiones y resolver problemas. En este sentido, se presenta un estudio en el contexto de la educación superior que tuvo como objetivo: conocer, desde la experiencia de los estudiantes, la utilidad que le dan al curso-taller: Pensamiento Crítico para la Solución de Problemas. Se analizan los casos de Pedagogía Xalapa, Veracruz y Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Se describe el contexto del estudio y se revisan algunas propuestas de importantes teóricos sobre la formación del pensamiento crítico. El enfoque de la investigación es cuantitativo-descriptivo, para la obtención de la información se integró un cuestionario de 25 preguntas con cinco opciones de respuesta a través de una escala de Likert. El cuestionario se aplicó a través de Google Forms. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes reconocen haber desarrollado el pensamiento crítico durante el curso-taller, considerándolo indispensable para aplicarlo en la solución de problemas de la profesión, donde la toma de decisiones juega un papel fundamental; reconocen que durante sus estudios le han encontrado la utilidad de los saberes que les ofreció el curso-taller para la vida académica como el análisis, el orden de ideas, y su relación con los cursos de investigación educativa. Se concluye que, el pensamiento crítico es

una tarea fundamental en la formación de los estudiantes universitarios, pues les proporciona estrategias valiosas para su vida personal, académica y profesional.

Palabras Clave: educación superior, experiencia de los estudiantes, pedagogía, pensamiento crítico

ABSTRACT

A fundamental task of education in the face of a complex world is the formation of critical thinking that allows students to know how to make judgments, make decisions and solve problems. In this sense, a study is presented in the context of higher education that had the objective of: knowing the student's perspective from their experience in the course-workshop: Critical Thinking for Problem Solving. The case of Pedagogy students from Xalapa, Veracruz and Poza Rica of the Veracruzana University is analyzed. The context of the study is described and some proposals of important theorists on the formation of critical thinking are reviewed. The approach of the research is quantitative-descriptive; to obtain the information, a questionnaire of 25 questions with five response options was integrated through a Likert scale. The questionnaire was applied through Google Forms. The results obtained indicate that students recognize the development of critical thinking during the course-workshop, considering it indispensable to solve problems of the profession, where decision making plays a fundamental role. They acknowledge that they have found the knowledge offered by the workshop-course useful for their academic life: analysis, the order of ideas with the COL log, and its relationship with educational research courses.

It is concluded that critical thinking is a fundamental task in the training of university students, as it provides them with valuable tools for their personal, academic and professional life.

Keyword: higher education, experience, pedagogy, critical thinking, perspectives

INTRODUCCIÓN

Todo aprendizaje, independientemente del campo disciplinar, se basa en una serie de procesos mentales que permiten la apropiación del conocimiento, sea de manera reflexiva e irreflexiva, crítica o acrítica, sin embargo, la tarea fundamental de la educación es favorecer el aprender y ello implica aprender a pensar. (Dewey, 2007)

Desde el contexto de la Universidad Veracruzana se ha realizado un trabajo trascendental con un curso-taller llamado: Pensamiento crítico para la solución de problemas, básico en la formación de todos los estudiantes universitarios. Este curso tuvo su origen en 1999 titulado: Taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo. Originalmente fue una propuesta didáctica con el propósito de favorecer en los estudiantes universitarios el aprender a pensar, a través de estrategias de enseñanza y aprendizaje expofeso para ello. En el año 2017 se actualizó su programa de estudios y se le dio el nombre de Pensamiento Crítico para la Solución de Problemas, en el cual a los estudiantes se les ofrece una serie de escritos e investigaciones derivados del trabajo colegiado del equipo de profesores que integran la Academia.

Desde este contexto nace el interés y curiosidad por conocer, desde la experiencia de los estudiantes, la utilidad que le dan al curso-taller: Pensamiento Crítico para la Solución de Problemas. Se realizó un estudio de corte cuantitativo no experimental y de carácter descriptivo, el conocer, desde la experiencia de los estudiantes, la utilidad que le dan a Pensamiento Crítico para la Solución de Problemas en el cual se consideró como muestra a los 3 programas de Pedagogía: Xalapa-escolarizado, Poza Rica y Veracruz.

El capítulo se inicia describiendo el contexto del estudio donde se abordan las principales características curriculares y de formación, se revisan algunas tendencias sobre pensamiento crítico, se describe la metodología del estudio, el análisis de los resultados y la discusión de estos, se exponen conclusiones y las referencias consultadas.

Se espera captar el interés del lector para reflexionar sobre la formación del aprender a pensar en los estudiantes, habilidad necesaria en estos tiempos de tecnologización y proliferación de información en los diversos ámbitos de la vida, y puntualmente en su campo de responsabilidad como pedagogos.

CONTEXTO

La Universidad Veracruzana pudo consolidar una reforma educativa basada en los principios del aprendizaje integral, significativo y de por vida. El llamado Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF) que inició en 1999, teniendo como contexto el movimiento de reformas educativas que se gestionaron a raíz de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: la satisfacción de las necesidades básicas

de aprendizaje en 1990, y la declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción en 1998, promovidas por la UNESCO. El MEIF tuvo un proceso gradual en su implementación y requirió de una intensa campaña institucional, de acciones y esfuerzos en conjunto. No es la intención ahondar en esta reforma, pero si es necesario traerla a colación como parte del contexto de la temática que se aborda en el presente escrito.

El MEIF integra en su estructura curricular 5 cursos básicos para todas las licenciaturas: Taller de Habilidades de pensamiento crítico y creativo, Taller de lectura y redacción, computación, e inglés I y II, con el propósito de dotar de estrategias teórico-prácticas a los estudiantes para su tránsito durante su formación profesional. A 24 años de su operatividad, estos cursos-talleres han sido actualizados para ofrecer una formación congruente con las exigencias del mundo contemporáneo, los cuales ahora se llaman: Pensamiento crítico para la solución de problemas, Lectura y escritura de textos académicos, Literacidad digital, y Lengua I y II.

Por lo que respecta al curso-taller Pensamiento crítico para la solución de problemas propuesto en 2017, y el curso-taller Habilidades de pensamiento crítico y creativo en 1999, los académicos que imparten este curso conforman una Academia que ha coordinado un intenso trabajo de capacitación y seguimiento en la operatividad del programa, se han realizado diversos estudios, propuestas de estrategias didácticas y de evaluación que han fortalecido tanto la formación del estudiante como de los académicos.

En el contexto de la Universidad Veracruzana, y en general, en las diversas instituciones de educación superior, se reconoce

la importancia de fomentar la formación del pensamiento crítico en los estudiantes; saber analizar, reflexionar, elaborar y evaluar juicios y argumentos son habilidades fundamentales para que un estudiante tenga una trayectoria académica y profesional con trascendencia.

ALGUNAS TENDENCIAS SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO

Sin duda alguna, es necesario atender la formación del pensamiento crítico en los estudiantes ante la complejidad del mundo actual: la proliferación de información en diferentes espacios virtuales, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), los avances de la Inteligencia Artificial (IA), las diversas formas de ser y expresarse en tiempo y espacio, estos, entre otros aspectos más, exigen que el estudiante sepa enfrentarse a todo ello.

Al interior de las aulas, los estudiantes deben mostrar un posicionamiento de pensamiento y actuación, analizar, cuestionar, reflexionar, proponer, tomar decisiones; una vigilancia epistémica que les lleve a atender su proceso de formación profesional con responsabilidad y compromiso. Pero ¿Cómo favorecer todo ello durante el proceso de formación? Al respecto, la Academia se ha planteado las siguientes preguntas: ¿Se puede enseñar a pensar?, ¿Se puede orientar la formación de un pensamiento crítico en los estudiantes? Se puede afirmar que sí. Estas reflexiones llevan a preguntarse ¿Qué es el pensamiento crítico?

El pensamiento crítico se convirtió en una tarea para las escuelas desde los años 80's, a partir de entonces se han hecho una serie de propuestas e investigaciones que han llevado a construir una diversidad de definiciones y caracterizaciones.

Uno de los grandes investigadores como Matthew Lipman describe al pensamiento crítico como un pensamiento de orden superior que implica razonamiento y juicio crítico, caracterizado por tres rasgos: riqueza, coherencia e indagatividad.

Este autor, ha sido uno de los grandes impulsores de la enseñanza del pensamiento en las aulas, creador del proyecto "Filosofía para niños", afirma que, "promover que los estudiantes hagan filosofía es un ejemplo de cómo puede estimularse el pensamiento de orden superior en el aula". (Lipman, 1997, p.63)

Considera que el pensamiento crítico tiene tres características fundamentales: facilita el juicio, se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto. Poder alcanzar un pensamiento con estas características requiere de una metodología para trabajarla en las aulas pues según Lipman (1997), "la implantación transversal del pensamiento crítico en el currículum nos promete un reforzamiento académico del estudiante" (p.183), lo cual implica un compromiso intelectual y ético en todo el proceso de formación.

El filósofo y pedagogo, Paulo Freire, crítico de la educación bancaria y propulsor de la teoría crítica, propone en sus diversas obras una serie de aspectos y postulados para impulsar una enseñanza que cultive en el estudiante un pensamiento crítico; una praxis educativa que exija, tanto al docente como al estudiante el constante ejercicio del pensar, la reflexión, el cuestionamiento, la elaboración del buen juicio, y el cuidado de la curiosidad epistemológica.

En este sentido, Freire (2011) afirma que todo estudiante debe asumir una postura crítica frente al estudio,
...capaz de percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines al conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. (p. 49)

Y según este autor, es precisamente esta actitud crítica en el estudio la misma que se debe de asumir frente al mundo, a la realidad y a la propia existencia.

El filósofo, psicólogo y pedagogo, John Dewey quien también ha afirmado que la educación debe cuidar las condiciones para la formación de un pensamiento reflexivo, apuesta que en lo que respecta al aspecto intelectual, "la educación consiste en la formación de hábitos de pensamiento vigilantes, cuidadosos y rigurosos". (Dewey, 2007, p. 91)

Dewey reconoce que las operaciones naturales de la mente deben ser favorecidas con una serie de recursos disciplinares, didácticos y actitudinales que requieren ser procurados al interior de las escuelas. Según este autor, aprender es aprender a pensar, por ello es fundamental el diseño de experiencias de aprendizaje que apunten a estimular y favorecer el desarrollo del pensamiento reflexivo.

El filósofo Ariel Campirán creó el modelo COL (Comprensión Ordenada de Lenguaje) al interior de la Universidad Veracruzana, el cual se aborda en el programa de estudios: Habilidades de pensamiento crítico y creativo en 1999 y Pensamiento crítico para la solución de problemas en 2017, los cuales son referidos en el contexto del presente estudio.

Campirán desarrolla su modelo desde la postura que sí es posible enseñar a pensar, a reorientar y fortalecer sus habilidades de pensamiento, pero requieren de un proceso gradual de estimulación y ejercicio continuo al interior de las aulas. Su propuesta se ha enfocado a nivel superior, principalmente.

Considera que una formación crítica, tanto del docente como del estudiante debe de contar con tres condiciones necesarias: "razonamiento crítico, escritura crítica y la visión de cómo su propia red de competencias influye: en el conocimiento (científico, filosófico, etc.), en la Acción Humana en General, o en los valores de esta última" (Campirán, 1998, p. 19-20), condiciones que a la vez requieren atender la transformación de la función del docente, apoyar el proceso de formación del estudiante y cuidar la formación basada en competencias.

Por otro lado, Campirán (2000) creó la Didáctica Hiper COL basada en un conjunto de estrategias que favorecen la formación del pensamiento crítico: la bitácora COL para trabajar las habilidades básicas de pensamiento, y la Bitácora OP (Orden de Pensamiento) para trabajar las habilidades de nivel superior. Ambas favorecen el orden, la precisión, la atención y coherencia en las ideas. La estrategia del modelaje está orientada a mejorar la actuación del docente y del estudiante en el aula, así como promover la autoobservación, la metacognición y el desarrollo actitudinal.

Partiendo de este análisis, se observa que el pensamiento crítico puede trabajarse al interior de las aulas, y en concreto, se puede favorecer la formación de los pedagogos quienes tienen la responsabilidad de promover aprendizajes basados en sólidas estrategias de pensamiento, que contribuyan al estudio, propuestas de solución a problemas en el campo de la propia pedagogía y la educación.

Ante un mundo complejo donde el auge en el uso de las TIC y la gran proliferación de información, las diversas expresiones del ser humano, entre otros aspectos, es fundamental contar con un pensamiento crítico que permita la reflexión, el cuestionamiento y la toma de decisiones ante todo ello.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló con el objetivo de conocer la perspectiva de los estudiantes, desde su experiencia, en el mencionado curso-taller. El estudio fue de enfoque cuantitativo, no experimental y con un alcance descriptivo. Se diseñó un instrumento que contempló, inicialmente, conocer algunos datos generales como son: el campus al que pertenece el estudiante, su edad, sexo, así como el semestre en curso. Las preguntas centrales del instrumento fueron 25, con cinco opciones de respuesta cada una, a través de una escala de Likert, solicitando marcaran una única opción por cada aseveración. Las opciones de respuesta fueron: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Indiferente, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo. El instrumento se elaboró y aplicó a través de Google Forms.

La pregunta de investigación acorde al objetivo fue ¿Cuál es la perspectiva del estudiante, desde su experiencia, en el curso-taller: ¿Pensamiento crítico para la solución de problemas? Los criterios para la aplicación del instrumento fueron, en principio, que los estudiantes pertenecieran a alguno de los campus universitarios (Xalapa, Veracruz y Poza Rica), que hubieran cursado la experiencia educativa y, que estuvieran cursando del sexto semestre en adelante, en el programa de Pedagogía, toda vez que en este nivel de su formación profesional se espera tengan una visión madura, para emitir sus respuestas respecto del tema central de este estudio.

Se solicitó su participación enviando el cuestionario por correo electrónico y por la aplicación WhatsApp a los estudiantes de estos semestres, obteniendo 42 respuestas de los tres campus.

Para su análisis, los datos se registraron en Excel, se codificaron, cuantificaron y graficaron las respuestas.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del estudio. Se incluyen gráficas y se destacan los considerados de mayor relevancia.

Los datos generales obtenidos evidencian la participación de estudiantes de los tres campus universitarios; el 40% pertenecen al octavo semestre; los demás encuestados se distribuyen entre el 6° y 7° semestre de su carrera. Referente al género, se destaca una mayor participación de mujeres (71.42%).

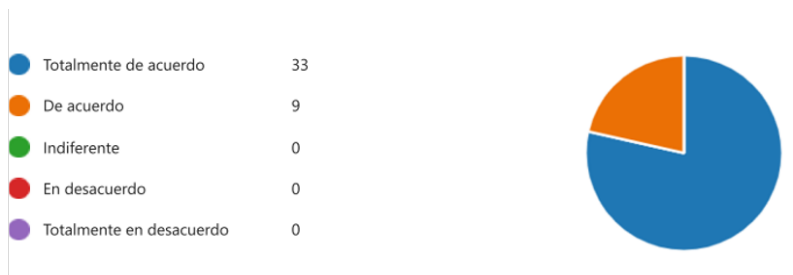
Con respecto a las preguntas relacionadas propiamente con el tema central, se expone enseguida el resultado para cada una.

Uno de los objetivos del curso-taller, y que está plasmado en gran parte de los perfiles de egreso de licenciatura de diversos programas educativos, incluido el de Pedagogía, es que los estudiantes y futuros egresados sean competentes para atender a las necesidades de los contextos e intervengan en su mejora a través de la solución de problemas. Por ello, la pregunta con la que inicia el cuestionario refiere al Pensamiento Crítico (PC) como indispensable para plantear soluciones; al respecto, las respuestas fueron: 33 estudiantes (78.5%) respondieron que están Totalmente de acuerdo en

que el PC es indispensable para la solución de problemas, y el 9 (21.4%) están De acuerdo, como se muestra en la figura número 1.

Figura 1

Pregunta. ¿Pensamiento crítico indispensable para plantear soluciones?



Por lo que respecta a la aseveración de que el PC debe involucrar el aspecto emocional en general, aproximadamente el 60% de los encuestados está De acuerdo. No obstante, al 21% le es Indiferente y el 19% está En desacuerdo.

El orden de ideas es una de las cualidades que deben distinguir a quien ha desarrollado pensamiento crítico. En ese sentido, se consultó a los estudiantes del curso-taller si el pensamiento crítico les ha facilitado ordenar sus ideas. El 33.33% está Totalmente de acuerdo; el 45.23% está De acuerdo; 8 estudiantes (19%) respondieron que les es Indiferente, y 1 estudiante (2.38%) respondió como Totalmente en desacuerdo.

El curso-taller de PC se vincula a la profesión de los estudiantes, sin menosprecio de una necesaria visión interdisciplinar y transdisciplinar. Ante la aseveración de que tener desarrollado el PC es esencial para solucionar problemas de la profesión que cursan, 26 estudiantes (61.90%) respondieron que están Totalmente de acuerdo; 33% están De acuerdo; y sólo un estudiante marcó la opción de Indiferente. Ver figura 2.

Figura 2

Pregunta. ¿Tener desarrollado el PC es esencial para solucionar problemas de la profesión?

● Totalmente de acuerdo	26
● De acuerdo	14
● Indiferente	2
● En desacuerdo	0
● Totalmente en desacuerdo	0



Se consultó a los estudiantes si han desarrollado su pensamiento crítico, a partir de su experiencia en el taller, a lo que 13 estudiantes (30.9%) respondieron con un Totalmente de acuerdo; 21 de ellos (50%) afirman mediante la opción De acuerdo. Cinco respondieron como Indiferente (11.90%) y 3 están Totalmente en desacuerdo (7.14%).

Una pregunta considerada relevante para el estudio está referida a la comprensión de lo que es el pensamiento crítico. La pregunta fue “Entiendo lo que es pensamiento crítico”, y las respuestas fueron: para 17 estudiantes Totalmente de acuerdo, o sea el 40.4% sí entiende lo que es PC. El 38.08% respondieron que están De acuerdo. Seis estudiantes eligieron la opción Indiferente (14.28%). Para 2 estudiantes su opción fue En desacuerdo (4.76%) y, sólo 1 eligió la opción Totalmente en desacuerdo (2.38%). En este caso, se aprecia que del grupo encuestado hay estudiantes que en los últimos semestres aún no comprenden lo que es el PC.

Otra de las preguntas que dan luz en torno a la transferencia, es: “El curso- taller me ofreció saberes que me han servido para mi vida académica”. Las respuestas obtenidas fueron 14 en Totalmente de acuerdo (33.33%); 21 estudiantes están de acuerdo (50%); 6 eligieron la opción Indiferente (14.28%), y 1 eligió En desacuerdo (2.38%), como se observa en la figura 3.

Figura 3

Pregunta. ¿El curso-taller me ofreció saberes que han servido para la vida académica?

Totalmente de acuerdo	14
De acuerdo	21
Indiferente	6
En desacuerdo	1
Totalmente en desacuerdo	0



Los estudiantes de semestres superiores que cuentan con un avance en su formación investigativa tienen una percepción mucho más clara de lo que significa el PC que les permite cursar asignaturas directamente relacionadas con el campo de la investigación educativa. Los resultados en este caso fueron: 20 estudiantes están Totalmente de acuerdo (47.61%); 17 de ellos eligieron la opción De acuerdo (40.4%); a 4 les es indiferente (9.52%) y, 1 manifestó estar en desacuerdo (2.38%). Ver figura 4.

Figura 4

Pregunta. ¿El PC es fundamental para cursar asignaturas de investigación educativa?

Totalmente de acuerdo	20
De acuerdo	17
Indiferente	4
En desacuerdo	1
Totalmente en desacuerdo	0



Una de las metodologías que se incluyen en el curso-taller, es la denominada Orden de Pensamiento (OP) que permite al estudiante, partir de la determinación de un tema, formular un problema, plantear hipótesis, especificar los trasfondos desde donde se analiza el problema y formular argumentos

que sustenten la hipótesis, entre otros elementos esenciales para ordenar el pensamiento y contar con una base para desarrollar y exponer temáticas de interés y promover la solución de problemas a través de proyectos específicos. Se consultó si esta metodología OP ha sido de apoyo para la elaboración de sus proyectos de investigación. Los resultados fueron: Totalmente de acuerdo 12 estudiantes (28.57%); De acuerdo 15 estudiantes (35.71%); 10 estudiantes respondieron con un Indiferente (23.80%), 4 contestaron estar en desacuerdo (7.14%) y, 1 está en Total desacuerdo (2.38%), como se muestra en la figura 5.

Figura 5

Pregunta. ¿La metodología OP ha sido de apoyo para elaborar proyectos de investigación educativa?

● Totalmente de acuerdo	12
● De acuerdo	15
● Indiferente	10
● En desacuerdo	4
● Totalmente en desacuerdo	1



Con respecto a la Bitácora Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL), se preguntó a los estudiantes si la utilizan como apoyo para mejorar el orden de ideas en sus escritos académicos. Al respecto, 11 respondieron con un Totalmente de acuerdo (26.19%), 18 manifestaron estar De acuerdo (42.85%), 7 responden con un Indiferente (16.66), 4 están En desacuerdo (9.52%) y, 2 estudiantes están Totalmente en desacuerdo (4.76%). Ver figura 6.

Figura 6

Pregunta. ¿Bitácora COL para dar orden a los escritos académicos?

● Totalmente de acuerdo	11
● De acuerdo	18
● Indiferente	7
● En desacuerdo	4
● Totalmente en desacuerdo	2



En los semestres superiores y próximos a egresar de la carrera se observa, de acuerdo con las respuestas obtenidas, que al menos 14 estudiantes no han logrado desarrollar sus habilidades analíticas (33.33%), 7 respondieron con un Indiferente (16.66%). Se destaca que 17 están En desacuerdo (40.4%) y, 4 respondieron en la opción en Total desacuerdo (9.52%).

Por supuesto una de las preguntas cruciales es la relacionada con el desarrollo del PC. Se preguntó a los estudiantes si han logrado un pensamiento crítico. Las respuestas obtenidas son: 7 estudiantes respondieron con un Totalmente de acuerdo, lo que equivale al 16.66%, El 42.85% respondieron estar De acuerdo. Si se considera afirmativa la respuesta, puede interpretarse que cerca del 60% sí han logrado un PC. La opción de Indiferente fue respondida por 9 estudiantes (21.42%), En desacuerdo está el 11.90% y, por último, con un Totalmente en desacuerdo se ubica el 7.14% de las respuestas. Ver figura 7.

Figura 7

Pregunta. *¿He logrado un pensamiento crítico?*

Totalmente de acuerdo	3
De acuerdo	5
Indiferente	9
En desacuerdo	18
Totalmente en desacuerdo	7



Ante la pregunta “Cuestiono lo que leo desde una perspectiva crítica”, el 30.95% de los estudiantes está Totalmente de acuerdo, 24 estudiantes han respondido con un De acuerdo, lo que representa el 57.14% de los encuestados, 9.52% respondieron con un Indiferente, y un estudiante está En desacuerdo (2.38%), lo que se muestra en la figura 8.

Figura 8

Pregunta. *¿Cuestiono lo que leo desde una perspectiva crítica?*

Totalmente de acuerdo	13
De acuerdo	24
Indiferente	4
En desacuerdo	1
Totalmente en desacuerdo	0



La producción académica es una de las tareas esenciales en la formación universitaria. Integrar los saberes teóricos y heurísticos resulta indispensable, más aún si se articula la disciplina con las habilidades de argumentación. Se preguntó a los estudiantes si son capaces de escribir un ensayo de su disciplina con argumentos. Ante tal cuestionamiento, 16 respuestas se ubican en la opción Totalmente de acuerdo (38.09%), 22 estudiantes marcaron en De acuerdo (52.38%), 3 se ubican en la opción Indiferente (7.14%) y, sólo 1 elige la opción Totalmente en desacuerdo (2.38%).

Ante la aseveración de si se dan cuenta de su capacidad reflexiva, 13 estudiantes (30.95%) responden con Totalmente de acuerdo, 25 respondieron en la opción De acuerdo (59.52%), 3 responden Indiferente (7.14%) y, 1 está Totalmente en desacuerdo (2.38%).

La relación pensamiento crítico y toma de decisiones es inherente. En tal sentido, 15 estudiantes (35.71%) están Totalmente de acuerdo en que cuentan con capacidad crítica para tomar decisiones. El 54.76% está de acuerdo. Sólo 4 estudiantes respondieron con un Indiferente (9.52%).

El planteamiento de un problema no se limita a una mera descripción básica de la situación. El desarrollo de habilidades analíticas y críticas resulta de vital importancia en este campo. Se preguntó a los estudiantes "Si no he desarrollado el pensamiento crítico, no puedo plantear un problema". Las respuestas obtenidas fueron: 9 estudiantes están Totalmente de acuerdo con dicha aseveración (21.42%), 23 están De acuerdo (54.76%); 8 eligieron la opción Indiferente (19.04%) y, sólo 2 están En desacuerdo (4.76%).

El desarrollo de competencias que integren saberes para ser transferidos es uno de los retos de la educación. Hacerse responsable de lo que se dice y se hace, es uno de los cuestionamientos hechos a los encuestados. Las respuestas fueron: 21 estudiantes están Totalmente de acuerdo en que se hacen responsables de lo que dicen y hacen (50%); 19 están De acuerdo (45.23%); uno respondió con Indiferente (2.38%) y, uno responde en la opción Totalmente en desacuerdo (2.38%).

Dada la importancia de integrar saberes, se preguntó a los estudiantes si han podido transferir sus saberes del curso-

taller a otras asignaturas durante su trayectoria escolar. 15 estudiantes (35.71%) está Totalmente de acuerdo, 47.61% respondieron con un De acuerdo, lo que significa en conjunto que el 83.32% lo ha logrado. 6 estudiantes respondieron con un Indiferente (14.28%) y ,1 está En desacuerdo (2.38%). Lo anterior puede verse representado en la figura 9.

Figura 9

Pregunta. ¿He podido transferir mis saberes del curso-taller a otras experiencias educativas?

● Totalmente de acuerdo	15
● De acuerdo	20
● Indiferente	6
● En desacuerdo	1
● Totalmente en desacuerdo	0



Se preguntó a los estudiantes si se les ha dificultado desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico. Las respuestas obtenidas muestran que 3 estudiantes están Totalmente de acuerdo (7.14%), 11 han respondido De acuerdo (26.29%), 9 respondieron con un Indiferente 21.42%, 19 estudiantes están En desacuerdo (45.23%) y, Totalmente en desacuerdo respondió el 9.52% de los jóvenes.

La elaboración de trabajos académicos en el nivel superior es una tarea insoslayable. Las habilidades de pensamiento se consideran fundamentales para el proceso formativo. Se preguntó a los estudiantes si no han requerido de lo visto en el curso-taller para hacer sus trabajos académicos, 5 eligieron la opción Totalmente de acuerdo (11.90%); 9 están De acuerdo (21.42%); 10 optaron por Indiferente (23.80%); 12 están En desacuerdo (28,57%) y, 6 respondieron con un Totalmente en desacuerdo (14.28%). Véase figura 10.

Figura 10

Pregunta. ¿No he requerido de lo visto en el curso-taller para hacer mis trabajos académicos?



Se consultó a los estudiantes si a partir del curso-taller de PC han sido capaces de establecer diálogo entre iguales, exponiendo sus argumentos, y las respuestas fueron: 17 estudiantes están Totalmente de acuerdo (40.4%); 19 respondieron con un De acuerdo (45.23%); y 6 estudiantes optaron por responder con un Indiferente (14.28%)

El desarrollo de la habilidad metacognitiva es uno de los propósitos del curso-taller. Ante la pregunta del desarrollo metacognitivo ¿de qué me doy cuenta?, 13 estudiantes (30.95%) están Totalmente de acuerdo en que lo han desarrollado, 22 están De acuerdo (52.38%) y, sólo 7 respondieron con un Indiferente (16.66%).

Se consultó a los estudiantes si consideran necesaria la formación en pensamiento crítico para la comunidad universitaria. 26 de ellos están Totalmente de acuerdo (61.90%), 14 están De acuerdo (33.3%) y, sólo 2 están en la posición de Indiferente (4.76%), lo que se observa en la figura 11.

Figura 11

Pregunta. Considero necesaria la formación en PC para la comunidad universitaria.

● Totalmente de acuerdo	26
● De acuerdo	14
● Indiferente	2
● En desacuerdo	0
● Totalmente en desacuerdo	0



El objetivo de que los estudiantes de licenciatura de los diversos campos del conocimiento vivencien el curso-taller de pensamiento crítico, es para que desarrollen sus habilidades de pensamiento para la solución de problemas; asimismo, se busca que éste se constituya en una base para incursionar en el campo de la investigación. Se les preguntó si este curso-taller les ha ayudado para desarrollar sus habilidades de pensamiento, a lo que 16 estudiantes respondieron con un Totalmente de acuerdo (38.09%) y 20 eligieron la opción De acuerdo (47.61%), lo que en conjunto representa más del 85%. 4 estudiantes respondieron Indiferente (9.52%) y, sólo 2 están en Total desacuerdo (4.76%). Esto se muestra en la figura 12.

Figura 12

Pregunta. ¿El curso-taller de PC me ha ayudado en el desarrollo de mis habilidades de pensamiento?

● Totalmente de acuerdo	16
● De acuerdo	20
● Indiferente	4
● En desacuerdo	0
● Totalmente en desacuerdo	2



DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Con base en los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los estudiantes de las regiones Poza Rica, Veracruz y Xalapa, se puede observar que la pregunta de investigación: ¿Cuál es la perspectiva del estudiante desde su experiencia en el curso-taller: Pensamiento crítico para la solución de problemas? se responde con la información recabada y a continuación se hace un breve análisis ante las incidencias y porcentajes obtenidos.

Se identifica que existe relación de las competencias de una gran parte de los perfiles de egreso de las licenciaturas con la competencia que sigue el curso-taller donde se plantea la relevancia de solucionar problemas y la perspectiva que los estudiantes tienen es que el pensamiento crítico lo desarrollaron al vivir el curso taller, el cual es indispensable para plantear soluciones y resolver problemas de la profesión, donde la toma de decisiones juega un papel sumamente importante con relación al pensamiento crítico.

Es importante que los saberes que se trabajan en el aula sean significativos para los estudiantes, es decir que sean de utilidad y los puedan aplicar tanto en su vida diaria como en otras experiencias educativas, para ello, se planteó la pregunta si el curso- taller ofreció saberes útiles para la vida académica, a lo que un alto porcentaje ha encontrado su utilidad y los transfiere a su vida académica como en los casos de las experiencias educativas de investigación, pues consideran que el pensamiento crítico es fundamental para cursar las asignaturas de investigación, lo anterior se puede apreciar en la figura 4. Esta información resulta relevante dado que, regularmente las experiencias educativas del área de investigación son consideradas con cierto grado de

complejidad y la naturaleza de éstas consisten en plantear un problema y buscar cómo poder resolverlos, por lo anterior se puede señalar que para los estudiantes esta experiencia educativa es de utilidad para su vida académica, incluyendo el área de investigación. Saiza (2017) señala que, “Si pensar bien es el fin educativo más deseable, qué mejor que fortalecerlo desde los programas del PC. En realidad, darle la mayor importancia al aprendizaje del PC es otra forma de abordar la transversalidad de las competencias intelectuales”. (p. 16)

Uno de los saberes que se trabajan en el curso-taller de Pensamiento crítico que tiene una estrecha relación con la investigación es la metodología de orden de pensamiento, sin embargo, algunos estudiantes manifiestan que esta metodología no ha resultado un apoyo significativo para realizar proyectos de investigación educativa. La bitácora COL (Comprensión Ordenada de Lenguaje) es una estrategia que se trabaja en el curso taller y los estudiantes han manifestado que sí hacen uso de ésta para dar orden a los escritos académicos, además de emplear el pensamiento crítico realizando lecturas desde la perspectiva crítica. En el caso del ensayo, es una estrategia de aprendizaje a la cual recurren algunos maestros y se requiere del análisis de diversas lecturas y de hacer uso de las habilidades de la argumentación la cual es parte de los saberes trabajados en este curso, por ello, se cuestionó si son capaces de escribir un ensayo de su disciplina con argumentos y aquí se observó que la mayoría de los estudiantes sí son capaces de realizar sus ensayos con uso de argumentos (herramienta proporcionada en el curso taller).

Los estudiantes manifiestan darse cuenta de la capacidad de reflexión que han desarrollado con el pensamiento crítico, pues se han vuelto conscientes de sus acciones, siendo más responsables de lo que dicen y tienen mayor capacidad

para comunicarse con los demás, así como también han desarrollado la habilidad metacognitiva.

Por último, es importante señalar que la perspectiva que los estudiantes tienen sobre el pensamiento crítico es que como universitarios, necesitan formarse en esta competencia, pues el pensamiento crítico según Lipman (1991) es un entramado de habilidades referentes a "los campos de la comunicación, de la investigación, de la lectura, de la escucha, del habla, de la escritura y del razonamiento y hemos de cultivar cualquier habilidad que provea un dominio de este tipo de procesos intelectuales». (p. 184)

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se destaca el valor de esta investigación la cual tuvo como objetivo conocer la perspectiva del estudiante desde su experiencia en el curso-taller: Pensamiento Crítico para la Solución de Problemas. Fue importante considerar la experiencia del estudiante porque da la pauta para atender tanto los contenidos del curso-taller, si éstos favorecen o no la formación del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios, así como el papel que juegan las estrategias didácticas en dicha formación.

Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes saben qué es el pensamiento crítico, logran identificar su utilidad en la vida académica y en el área de investigación, reconocen que el pensamiento crítico les ayuda a resolver problemas y a la toma de decisiones, es probable que la educación que traen desde sus propios contextos familiares y sociales influye para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico durante el curso-taller. Esto es un aspecto a considerar

en la formación de los estudiantes de Pedagogía pues al tener la responsabilidad de educar a otros, requiere de contar con un bagaje cultural y social amplio que le permita tener una mirada para el ejercicio de su profesión y la relación que establezca con otros sujetos y contextos académicos.

En este sentido es importante considerar que la formación pedagógica desde el curso-taller: pensamiento crítico para la solución de problemas debe atender una visión holista en el abordaje de los contenidos, que contemple no sólo la formación del pensamiento crítico sino, además, aquellos contenidos del contexto social y educativo que sirvan como materia prima para favorecer un congruente desarrollo de habilidades de razonamiento, y desarrollo actitudinal desde y para el campo de la Pedagogía.

REFERENCIAS:

Campirán, A. (marzo, 1998). El razonamiento crítico. ¿cómo alcanzarlo?: una propuesta. En *Revista Ergo Nueva Época*, no. 6, pp. 19-34.

Campirán, A., (2000). «Estrategias didácticas», en Campiran, A., Guevara, R., et al. Habilidades de pensamiento crítico y creativo. Colección HIPER-COL. Vol. I, pp.29-44, Nuevo Modelo Educativo, Universidad Veracruzana.

Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116720>

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. PAIDÓS. TRANSICIONES.

Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI

González, E. (2011). ¿Por qué enseñar Pensamiento crítico? En Harada, E. (comp.). *Pensar, Razonar y Argumentar: Enseñar Lógica*, UNAM, pp.111-122.

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. La Torre.

Saiz C. (2017) *Pensamiento Crítico y Cambio*. Pirámide.

CAPÍTULO 10

Propuesta para el área metodológica de un programa doctoral en el campo de la gestión organizacional

Dr. Juan Manuel Ortiz García

Propuesta para el área metodológica de un programa doctoral en el campo de la gestión organizacional

Dr. Juan Manuel Ortiz García

Generar conocimiento, o aplicarlo a situaciones específicas...
...¡Esa es la cuestión! para quien gusta adentrarse
al maravilloso mundo de la investigación
Juan Manuel Ortiz

Resumen

Observación e intervención son dos acciones que aplican a toda disciplina científica cuyo propósito sea continuar con el desarrollo del conocimiento del mundo circundante, y emplear el conocimiento adquirido a la solución de problemas prácticos emergentes. El ámbito educativo no es la excepción, sobre todo en los estudios superiores de grado y posgrado cuyo objetivo es la formación de personas cuyo capital humano contribuya al crecimiento económico y el bienestar de su sociedad. Es en este marco -sobre todo para los estudios de maestría y doctorado- que la función de investigación se traduce en una actividad de puntual relevancia para el alcance de los propósitos de formación de ese capital humano, por lo que contribuir a esa formación representa una responsabilidad de cualquier programa educativo de estos dos niveles.

A ello se enfocó el estudio cuyos resultados se exponen en el presente documento, estudio realizado a través del análisis de contenido de un sistema metodológico aplicado a un programa doctoral en el campo de la gestión de organizaciones. El estudio no se limitó sólo a lo descriptivo, sino que se llegó a lo propositivo con tendencia a modificar

la franja o “cinturón metodológico” del programa doctoral en cuestión, a fin de aportar a una mejor aprehensión del proceso metodológico para el ejercicio de la investigación en el campo de las ciencias organizacionales.

Palabras clave: Investigación, Formación profesional, Gestión Organizacional

Abstract

Observation and intervention are two actions that apply to any scientific discipline whose purpose is to continue with the development of knowledge of the surrounding world, and to use the knowledge acquired to solve emerging practical problems. The educational field is no exception, especially in undergraduate and postgraduate higher education whose objective is to train people whose human capital contributes to the economic growth and well-being of their society. It is in this framework – especially for master’s and doctoral studies– that the research function translates into an activity of specific relevance for the achievement of the purposes of training this human capital, so that contributing to this training represents a responsibility of any educational program of these two levels.

This was the focus of the study whose results are presented in this document, a study carried out through the content analysis of a methodological system applied to a doctoral program in the field of organizational management. The study was not limited only to the descriptive, but also to the propositional with a tendency to modify the fringe or «methodological belt» of the doctoral program in question, in order to contribute to a better understanding of the methodological process for the

exercise of research in the field of organizational sciences.

Keywords: Research, Professional Training, Organizational Management

Introducción

No cabe duda de que el potencial humano es de tal magnitud y fortaleza, que además de permitir el grado de avance con que actualmente se cuenta, se perfila como una condición sine qua non para continuar con el desarrollo del ser humano y de las sociedades que ha conformado. Al respecto, Touriñan refiere que [en la actualidad],

...la noción de sociedad de la información se basa precisamente en los progresos tecnológicos. En la sociedad del conocimiento, la ciencia se convierte en cuestión de estado y el conocimiento se enfoca desde la perspectiva del desarrollo productivo de carácter social, cultural y económico (2020, p. 41).

La inteligencia y ciertas predisposiciones con que se ha dotado al ser humano a través de la herencia, tanto como el desarrollo de competencias a través de su aprendizaje y experiencia, enriquecen ese potencial que, por un lado, en su praxis, tiende a resolver situaciones a favor de un mejor modo de vida, y por el otro coadyuva a generar nuevos conocimientos que enriquecen el estado actual de los mismos. En cuanto al aprendizaje, este puede emerger en cualquier momento de la existencia del ser humano por *motu proprio* dada su capacidad innata; sin embargo, la realidad pone de manifiesto la relevancia que las instituciones tienen para el desarrollo cabal de dicho aprendizaje; instituciones

como la familia y los contextos cotidianos de participación, hasta lo que conocemos como instituciones formales de educación, contribuyen a dicho aprendizaje.

Si bien en los estudios precedentes a los universitarios se tiene la oportunidad de ampliar de manera paulatina el conocimiento del mundo circundante, es en la educación superior donde el desarrollo cabal de las competencias es posible. A través de los estudios de pregrado se contempla una formación básica para el ejercicio de una profesión, pero es en los de posgrado donde la investigación se erige como una poderosa herramienta para la generación y aplicación de conocimientos. Es así como, en concordancia con Ortega y Gasset, “la enseñanza superior ofrecida en la universidad consiste en dos cosas: La enseñanza de las profesiones intelectuales, y la investigación científica y la preparación de futuros investigadores” (1930, mencionado por Bueno y Casani, 2007, p. 366).

Considerando que la aplicación del conocimiento a la solución de situaciones constituye un campo de acción humana para el desarrollo de las comunidades, la generación del conocimiento implica la base para dicha aplicación. Es así como los estudios a nivel doctoral juegan un papel de importancia puntual dada su aportación al enriquecimiento del saber en el área de conocimientos que corresponda; para ello la enseñanza y aplicación de los procesos investigativos resulta una labor académica de significativa relevancia.

Desarrollo

Teniendo en cuenta esa responsabilidad, se realizó el estudio cuyos resultados se exponen en el presente documento, teniendo como foco un programa educativo doctoral de la Universidad Veracruzana cuya orientación es en el campo de conocimientos de la Gestión Organizacional. Considerando que el Programa académico en cuestión había cumplido su primer periodo de vigencia, se procedió a iniciar los trabajos para la revisión y posible modificación de su contenido, estructura curricular y programas de estudio que lo integran. Ante la invitación formal para participar en ello, quien suscribe se abocó al área de los métodos de investigación.

El estudio que corresponde no se limitó sólo a lo descriptivo, sino que se llegó a lo propositivo con tendencia a modificar la franja o “cinturón metodológico” del programa doctoral en cuestión, a fin de aportar a una mejor aprehensión del proceso metodológico para el ejercicio de la investigación en ese campo de conocimiento.

Método

El desarrollo metodológico se realizó a través de una investigación documental de los programas de estudio existentes, aplicando la técnica de análisis de contenido. Los resultados se exponen a continuación.

Principales hallazgos

1. Tal y como se presenta la estructura -y los contenidos de cada programa de estudios- no se ve la razón de integrar tres seminarios de investigación, tres seminarios de tesis y dos seminarios de elaboración de tesis, sobre todo

porque no se percibe una secuencia lógica encaminada al aprendizaje cabal del proceso investigativo por parte del estudiantado para realizar su investigación doctoral e integrar su trabajo de tesis, lo cual se percibe tanto en las temáticas propuestas, que en varias ocasiones se trata de acciones a desarrollar, no a temas a abordar, como en los objetivos generales y particulares por cada unidad propuestos.

2. Lo anterior da lugar al establecimiento de una amplia gama de productos a obtener sobre todo en los seis primeros seminarios sin la base teórica que debe integrar las temáticas que corresponden, encontrándose desfasados, lo que da la idea de que se trata de tres conjuntos diferentes de seminarios donde en cada uno se desarrollan investigaciones diferentes.

3. Las temáticas planteadas, por tanto, carecen de congruencia para lograr un aprendizaje sistemático del proceso de investigación, planteándose muchas veces como actividades a desarrollar.

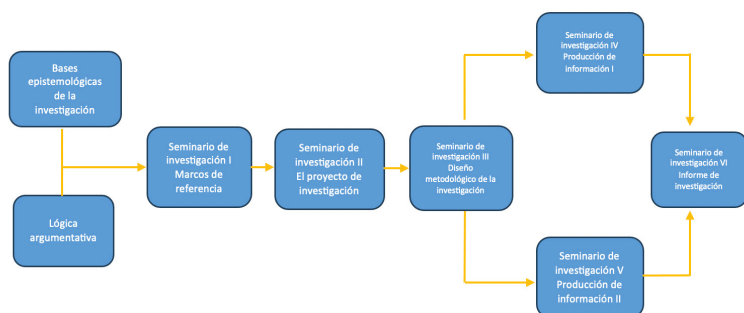
4. Los objetivos que se presentan (tanto general como particulares) distan de ser un verdadero objetivo de aprendizaje: los verbos indicados son más bien acciones a desarrollar, y en diversos casos más bien parecen propósitos del instructor o del curso, y no lo que deben saber hacer los estudiantes al final del curso o unidad. En este entendido, dichos objetivos no cumplen, acorde a Castro (1982) con los requisitos de un verdadero objetivo de aprendizaje: estar orientados hacia el educando, no al instructor; indicar conductas observables y medibles; e indicar los criterios mínimos de ejecución.

5. Los sistemas de evaluación no son claros, al no indicarse verdaderos criterios.

Propuesta

Dados los propósitos y orientación de los estudios doctorales, donde debe privilegiarse la investigación, y con el afán de aportar una estructura orientada a facilitar el aprendizaje del proceso correspondiente así como el desarrollo de las competencias para realizar investigaciones profesionales por parte de los doctorandos, a continuación se expone una propuesta cuya estructura vislumbra distintas áreas temáticas propias de la actividad investigadora (Ver figura 1) con los elementos necesarios para cumplir a cabalidad el propósito que compete.

Figura 1



Nota. Muestra la lógica secuencial de la temática propuesta para la franja metodológica del Programa académico doctoral en estudio. Elaboración propia.

En este esquema es posible apreciar una estructura que trata de mantener una lógica secuencial del proceso investigativo partiendo de dos cursos. El primero, denominado Epistemología, dedicado al estudio de las bases filosóficas para la aproximación del sujeto cognoscente con el objeto a conocer para contribuir con el estudiante en la construcción

del objeto de estudio de su investigación, actividad que podrá reforzar con la revisión de la literatura que compete a las actividades del Seminario I de esta propuesta; el segundo, dedicado al estudio y abordaje de los aspectos propios del argumento, tratando de coadyuvar al diseño de un discurso lógico de las ideas en el desarrollo metodológico de la investigación.

Enseguida, se presentan tres seminarios: uno orientado a la integración de los marcos de referencia necesarios para fundamentar la investigación tanto como las propuestas que de los resultados se consideren pertinentes; otro destinado al diseño e integración del proyecto de la investigación en sus apartados conceptual, metodológico y administrativo; finalmente, otro para el diseño metodológico propiamente dicho para la realización de la investigación que corresponda. Para concluir, existen dos seminarios más enfocados a la recogida de datos y al tratamiento de estos para traducirlos en información de la que derivarán los resultados de la investigación, así como los principales hallazgos de esta. El cumplimiento de las acciones de ambos seminarios da paso al último seminario en el que a partir del cumplimiento del desarrollo metodológico de los seminarios I al IV, y con el apoyo de los dos primeros cursos -el epistemológico y el de argumentación-, el estudiante estará en condiciones para integrar el informe que servirá de base a su sustentación ante el jurado, lo que brindará la posibilidad de obtener el grado doctoral.

A continuación, se exponen los aspectos que se consideraron de mayor relevancia en cuanto a contenido de cada uno de los cursos arriba señalados, observando que por falta de espacio no fue posible presentar los programas de estudio completos, aun cuando dichos programas ya se encuentran debidamente elaborados.

NOMBRE DEL CURSO: Bases epistemológicas de la investigación

JUSTIFICACIÓN: El estudio de los fenómenos que emergen en los contextos donde el ser humano actúa, requiere de bases firmes tanto en el campo conceptual como en el campo metodológico. Para cumplir con los requisitos científicos en cualquier disciplina y abordar la complejidad metódica que corresponde, se hace necesario contar con elementos que permitan la validez del conocimiento. La epistemología, como rama de la filosofía, ofrece una forma para lograrlo. A partir de las orientaciones epistemológicas basadas en la fuente del saber que da sustento a la investigación, y la distinción fenomenológica que implica la relación entre la realidad investigada y el sujeto quien la investiga, es posible abonar al desarrollo de investigaciones debidamente sustentadas en el marco filosófico que compete, desarrollo aplicable a las ciencias organizacionales donde tiene lugar la función directiva, por naturaleza propia.

La experiencia educativa que como primer curso del área de investigación de este Programa Académico se presenta, se enfoca a promover en el estudiante de este doctorado, la reflexión y toma de decisiones respecto al(los) paradigma(s) que darán sustento el objeto de estudio de su investigación.

El producto de este curso es precisamente el bosquejo de su **objeto de estudio**, mismo que puede precisar al momento de diseñar su proyecto de investigación.

OBJETIVO GENERAL DEL CURSO: El (la) estudiante elabora, en el marco de un enfoque epistemológico y del paradigma que corresponda a sus propósitos, la propuesta de un objeto de estudio para su investigación en el campo de conocimientos de la función directiva de las organizaciones.

UNIDAD 1: Introducción al pensamiento científico

Objetivo particular: El (la) estudiante expone su punto de vista con relación al contraste entre pensamiento y conocimiento, sí como a la naturaleza y tipos de conocimiento, resaltando el valor del conocimiento científico para el desarrollo del ser humano y de las comunidades que ha creado.

Temas:

- Pensamiento y Conocimiento
- Estilos de pensamiento
- La función cognitiva
- Clases de conocimiento
- El conocimiento científico
- La ciencia y su clasificación
- Ciencias formales
- Ciencias factuales

UNIDAD 2: Orientaciones epistemológicas

Objetivo particular: El (la) estudiante debate, con base en el material tratado en clase, sobre la relevancia que las distinciones epistemológicas tienen para la construcción del conocimiento, optando por la que considere será la base para la construcción de su objeto de investigación.

Temas:

- Dimensión Gnoseológica con base en la fuente del saber: Empirismo y Racionalismo.
- Dimensión Ontológica con base en la relación sujeto cognoscente-objeto a conocer: Idealismo y Realismo.

UNIDAD 3: Enfoques epistemológicos

Objetivo particular: Con base en la reflexión de los temas tratados y discutidos durante las sesiones, el (la) estudiante describe los principales enfoques epistémicos en cuya base es posible dar cuerpo a la investigación.

Temas:

- Principales enfoques epistémicos
- Empírico-Analítico
- Enfoque Histórico-Hermenéutico
- Enfoque transformador
- Enfoque basado en el Interaccionismo Simbólico

UNIDAD 4: Paradigmas de investigación y construcción del objeto de estudio

Objetivo particular: Con base en los temas tratados y discutidos durante las sesiones de trabajo académico, el (la) estudiante reflexiona sobre la naturaleza y función de los paradigmas, eligiendo aquel con base en el cual -en el marco de las orientaciones y enfoques epistemológicos- construye el objeto de estudio para su investigación.

Temas:

- Concepto, relevancia y función de los paradigmas de investigación
- Paradigma positivista
- Paradigma interpretativo
- Paradigma socio crítico
- Paradigma emergente de la complejidad

Evaluación			
Aspectos por evaluar	Forma de evaluación	Evidencia	Porcentaje
Cognitivo. Aprehensión de los conocimientos relacionados con el material de clase	Actuación en el debate sobre la temática tratada, con base en lecturas e Indagaciones realizadas	Reporte	20%
Heurístico. Construcción del objeto de estudio de su investigación	Defensa oral de la propuesta	Objeto de estudio construido	70%
Axiológico Comportamiento en la dinámica grupal	Asertividad en los debates académicos	Autoevaluación	10%
Total			100%

NOMBRE DEL CURSO: Lógica Argumentativa

JUSTIFICACIÓN: Comunicar es poner en común las ideas de las personas en cualquier situación, y la comunicación científica no es la excepción. Uno de los requisitos de la investigación es la comunicación de los resultados derivados de las actividades de indagación a la comunidad científica y académica que corresponde. Esta acción permite que otros investigadores o miembros de la comunidad disciplinaria conozcan los principales hallazgos a los que se llega una vez efectuada la investigación, enriqueciendo el estado de conocimiento que compete. Ante ello, se hace necesario que quien comunica, pueda expresarse a través de un lenguaje que permita compartir sus hallazgos tanto como su postura como investigador; a tal fin, este debe expresarse de manera clara, lógica y reflexiva.

Una de las herramientas que posibilitan dicha comunicación es lo que se conoce como lógica argumentativa, también conocida como lógica informal, aspecto de la lógica que se ocupa de los razonamientos y argumentaciones propios de

la expresión verbal de la vida cotidiana, para discutir o tomar decisiones que repercuten en hacer del ser humano.

El curso está enfocado precisamente a contribuir a la formación del (la) estudiante en cuanto al desarrollo de la capacidad de comunicación a través de argumentos sólidamente estructurados a partir de las afirmaciones, premisas, conclusiones y definiciones a que haya lugar. El producto visualizado al término de este curso es un **Ensayo** desarrollado con base en la construcción del objeto de estudio para su investigación, en el marco del paradigma elegido para el mismo fin.

OBJETIVO GENERAL DEL CURSO: El (la) participante del curso elabora un Ensayo sobre su objeto de investigación, aplicando los principios de la argumentación lógica tratados en las sesiones de trabajo.

UNIDAD 1: El texto como acto de comunicación particular
Objetivo particular: El (la) estudiante describe la relevancia de la comunicación científica y del texto como vía para compartir los conocimientos

Temas:

- La comunicación científica
- La necesidad de la exposición y la argumentación en el mundo académico
- Los textos científicos
- Finalidades de los textos científicos
- El discurso de la explicación-exposición

UNIDAD 2: Características y estrategias para la producción de textos argumentativos

Objetivo particular: El (la) estudiante expone la importancia

de la producción de textos argumentativos, resaltando sus características y describiendo las estrategias para desarrollarlos.

Temas:

- Estructuras y categorías de los textos argumentativos
- Esquemas de argumentación
- Patrones de razonamiento o de argumentación
- El párrafo como unidad textual de pensamiento

UNIDAD 3: Semiótica del razonamiento

Objetivo particular: El (la) estudiante analiza la forma de articulación de la significación en el proceso mental para el establecimiento de una postura científica

Temas:

- La tesis y las razones que la justifican
- La abducción como procedimiento racional para crear hipótesis
- La deducción de las consecuencias que derivan de las hipótesis
- La inducción como corroboración de datos y observaciones

UNIDAD 4: Lógica formal e informal

Objetivo particular: El (la) estudiante contrasta las características de la lógica formal e informal estableciendo una postura respecto a las ventajas de cada una de ellas.

Temas:

- El papel de la lógica formal como teoría deductiva de la argumentación
- Teoría de la inferencia deductiva
- Formulación de argumentos en un texto
- La inferencia

- La lógica informal
- La retórica
- Formulación del argumento desde los hallazgos de opiniones razonables hasta el establecimiento de las premisas
- Ejercicios analíticos de diferentes tipos de proposiciones susceptibles de formulación para establecer las razones o premisas que justifican una tesis

Evaluación			
Aspectos por evaluar	Forma de evaluación	Evidencia	Porcentaje
Cognitivo. Aprehensión de los conocimientos relacionados con el material de clase	Actuación en el debate sobre la temática tratada, con base en lecturas e Indagaciones realizadas	Reporte	20%
Heurístico. Elaboración de un Ensayo sobre su objeto de estudio	Defensa oral de la propuesta	Ensayo elaborado	70%
Axiológico. Comportamiento en la dinámica grupal	Autoconsideración en relación con su asertividad	Autoevaluación	10%
Total			100%

NOMBRE DEL CURSO: Seminario de Investigación I. Los Marcos de Referencia

JUSTIFICACIÓN: Con base en las primeras acciones de indagación a través de la revisión de la literatura para el diseño del proyecto de investigación, y considerando el objetivo general de la misma, el (la) estudiante debe construir un marco de referencia cuya reflexión permitirá sustentar su investigación tanto como las propuestas que de ella se deriven. Ello, para contribuir al enriquecimiento del estado de conocimiento de la disciplina o subdisciplinas que correspondan, así como a la solución de problemas prácticos propios de gestión de organizaciones. El presente

curso se orienta a contribuir al desarrollo de las competencias necesarias para construir esos Marcos de Referencia.

El producto a obtener es el diseño y la presentación de los **Marcos Teórico-Conceptual, Histórico y Contextual** de su investigación, para ser integrados al informe que corresponde.

OBJETIVO GENERAL DEL CURSO: El(la) participante estructura, a partir la revisión previa de la literatura relacionada con su objeto de estudio y teniendo presente el propósito de su investigación, los Marcos de referencia teórico-conceptual, contextual y del Estado del Arte que sustentarán su investigación tanto como la propuesta resultante de la misma.

UNIDAD 1: Marco Teórico-Conceptual

Objetivo particular: El(la) estudiante construye el marco teórico-conceptual de su investigación.

Temas:

- Conceptos relacionados con el objeto de estudio
- Teorías relacionadas con el objeto de estudio

UNIDAD 2: Marco Histórico o Estado del Arte

Objetivo particular: El(la) estudiante describe los aspectos teóricos y metodológicos de investigaciones recientes relacionadas con su objeto de estudio.

Temas:

- Revisión de la literatura concerniente a las últimas investigaciones relacionadas con su objeto de estudio
- Redacción del estado del arte relacionado con su investigación

UNIDAD 3: Marco Contextual

Objetivo particular: El(la) estudiante describe los aspectos socioculturales, políticos, económicos, tecnológicos, sanitarios y ecológicos del contexto donde su objeto de estudio tiene lugar.

Temas:

- Aspectos socioculturales del entorno
- Aspectos políticos del entorno
- Aspectos económicos del entorno
- Aspectos tecnológicos del entorno
- Aspectos sanitarios del entorno
- Aspectos ecológicos del entorno

Evaluación			
Aspectos por evaluar	Forma de evaluación	Evidencia	Porcentaje
Cognitivo Aprehensión de los conocimientos relacionados con el material de clase	Aplicación de los conocimientos adquiridos, en el diseño estructural de los marcos de referencia	Índice desglosado de los Marcos de Referencia	20%
Heurístico Construcción de los marcos de referencia	Construcción de los Marcos de Referencia	Documento que contiene los marcos de referencia de su investigación	70%
Axiológico Comportamiento en la dinámica grupal	Asertividad en el trabajo grupal	Autoevaluación	10%
Total			100%

NOMBRE DEL CURSO: Seminario de Investigación II. El proyecto de Investigación

JUSTIFICACIÓN: El primer paso en el proceso de la investigación científica corresponde al diseño del proyecto con base en el cual el investigador se encuentra habilitado para hacer el desarrollo de las actividades que correspondan.

Dicho diseño debe tener como base tanto el conocimiento de los aspectos propios de la epistemología de la investigación, como la revisión de la literatura relacionada con el objeto de estudio construido, aplicando las competencias argumentativas desarrolladas, en su redacción.

Considerando la actividad investigadora de los estudiantes del doctorado en cuestión, así como inicio de dicha actividad, el presente curso está destinado a contribuir al desarrollo de las competencias necesarias para diseñar el proyecto de investigación que, debidamente fundamentado, servirá como base para el desarrollo de las etapas del estudio visualizado dichos estudiantes. El producto de este curso es el denominado **protocolo de investigación**.

OBJETIVO GENERAL DEL CURSO: El(la) estudiante diseña un proyecto de investigación contemplando la idea de la investigación, la planificación de su abordaje metodológico, además de los aspectos administrativos necesarios para ejecutarla, tomando como punto de partida la postura epistemológica que haya elegido para la construcción de su objeto de estudio y poniendo en práctica los recursos argumentativos desarrollados en el curso número dos de esta serie de experiencias educativas, referidas al método de investigación.

UNIDAD 1: El proyecto de investigación

Objetivo particular: El(la) estudiante describe la naturaleza, concepto y estructura de un proyecto de investigación.

Temas:

- Naturaleza y concepto
- Relevancia
- Estructura

UNIDAD 2: La idea de la investigación

Objetivo particular: El(la) desarrolla los aspectos que integran la idea de su investigación, en el marco de su objeto de estudio.

Temas:

- Problema visualizado
- Pregunta de investigación
- Hipótesis
- Objetivos
- Justificación

UNIDAD 3: Aspecto metodológico

Objetivo particular: El(la) estudiante desarrolla los elementos metodológicos propios de su investigación.

Temas:

- Tipo de investigación
- Definición de la población sujeto de estudio
- Muestreo (en su caso)
- Elección de las técnicas de recolección de datos
- Enunciación del(los) instrumento(s) de recolección de datos
- Logística para la recolección de datos.

UNIDAD 4: Aspecto administrativo

Objetivo particular: El(la) estudiante realiza una propuesta de los recursos que considera necesarios para realizar su investigación.

Temas:

- Infraestructura
- Recursos Financieros
- Recursos humanos
- Equipo
- Materiales
- Tiempo

Aspectos por evaluar	Evaluación		Porcentaje
	Forma de evaluación	Evidencia	
Cognitivo Aprehensión de los conocimientos relacionados con el material de clase	Actuación en el debate sobre la temática tratada, con base en lecturas e Indagaciones realizadas	Resumen	20%
Heurístico Diseño del proyecto de investigación	Elaboración total del proyecto	Protocolo	70%
Axiológico Comportamiento en la dinámica grupal	Asertividad en el trabajo grupal	Autoevaluación	10%
Total			100%

NOMBRE DEL CURSO: Seminario de Investigación III.
Diseño metodológico de la investigación

JUSTIFICACIÓN: Una vez que el estudiante del doctorado hubo diseñado su proyecto de investigación y construidos sus Marcos de Referencia, corresponde definir las acciones a realizar para el desarrollo de su investigación; entre estas, la tipificación de su estudio, la definición de la población sujeto de estudio, en su caso el desarrollo del proceso de muestreo a fin de definir a las unidades de análisis, la selección de las estrategias a seguir para recabar los datos que se estimen pertinentes, el diseño y prueba del instrumento de recolección de datos, la planificación de las actividades para dicha recolección, y la forma a través de la cual va a analizar los datos recabados trasladándolos a información con base en la cual podrá tomar sus decisiones. Este curso está destinado a contribuir al desarrollo de las competencias para la planificación de estas actividades; el producto a obtener al final del curso es la definición las fases que corresponden, con foco principal al diseño y prueba del instrumento para la recolección de datos que se consideren pertinentes a la investigación. El producto por obtener es el **Instrumento de Recolección de datos, validado**.

OBJETIVO GENERAL DEL CURSO: El (la) estudiante planifica su investigación especificando el tipo de estudio, la población a abordar, las estrategias para recoger los datos y el diseño y prueba del instrumento para tal fin; asimismo, presenta la logística a seguir en su estudio de campo.

UNIDAD 1: Del tipo de investigación

Objetivo particular: El(la) estudiante tipifica su investigación considerando los criterios para ello establecidos.

Temas:

Taxonomía de tipos de investigación con base en:

- Su finalidad
- Las fuentes de información
- El lugar donde se realiza la investigación
- El control sobre las variables de estudio
- El alcance de la investigación
- El enfoque de la investigación

UNIDAD 2: De los sujetos y las unidades de estudio

Objetivo particular: El(la) estudiante define la población a la que dirige su estudio y en su caso, determina el tamaño de la muestra y el procedimiento de elección de las unidades de análisis.

Temas:

- Definición del segmento poblacional sujeto de estudio
- Muestreo

UNIDAD 3: De las estrategias e instrumentos de recolección de datos

Objetivo particular: El(la) estudiante diseña y prueba el instrumento de recolección de datos con base en la(s) técnica(s) elegidas, acorde a los objetivos de su investigación.

Temas:

- Técnicas de recolección de datos
- Instrumentos de recolección de datos

UNIDAD 4: De la logística para el trabajo de campo/documental

Objetivo particular: El(la) estudiante desarrolla una propuesta para el abordaje del trabajo de campo/documental de su investigación.

Temas:

- Consideraciones técnicas
- Consideraciones administrativas
- Consideraciones operativas

Aspectos por evaluar	Evaluación		
	Forma de evaluación	Evidencia	Porcentaje
Cognitivo Aprehensión de los conocimientos relacionados con el material de clase	Aplicación de los conocimientos adquiridos, en el diseño del plan de abordaje de la investigación	Plan de acción	20%
Heurístico Construcción de los marcos de referencia	Diseño y prueba del(los) instrumentos de recolección de datos.	Instrumento de recolección de datos validado	70%
Axiológico Comportamiento en la dinámica grupal	Asertividad en el trabajo grupal	Autoevaluación	10%
Total			100%

NOMBRE DEL CURSO: Seminario de Investigación IV. Producción de la información I

JUSTIFICACIÓN: Con el instrumento diseñado y validado, el estudiante de doctorado realiza las acciones que considere pertinentes para recabar los datos que va a convertir en información para su investigación. Durante este curso el estudiante realiza dichas actividades bajo la guía del director de tesis, a fin de recabar los datos que considere suficientes

para ser analizados y encontrar los principales hallazgos que le permitirán tomar decisiones como alto directivo de organizaciones.

El producto visualizado es el **Reporte de los datos obtenidos** en su investigación.

OBJETIVO GENERAL DEL CURSO: El (la) participante desarrolla, a través de una agenda, el trabajo de campo para recabar los datos que considere necesarios para derivar de ello la información que servirá de base para la toma de decisiones en su función de director de organizaciones.

UNIDAD 1: Trabajo de campo o documental

Objetivo particular: El (la) estudiante aplica el plan de acción para recabar los datos que estime pertinentes para su investigación, integrando los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas en los cursos que anteceden.

Temas:

- Técnicas de recolección de datos aplicadas en los contextos reales de la investigación.

Evaluación			
Aspectos por evaluar	Forma de evaluación	Evidencia	Porcentaje
Cognitivo Apreensión de los conocimientos relacionados con el material de clase	Aplicación de los conocimientos adquiridos durante los cursos anteriores, en la recolección de datos	Reporte	20%
Heurístico Construcción de los marcos de referencia	Proceso de recolección de datos	Reporte	70%
Axiológico Comportamiento en la dinámica grupal	Asertividad en el trabajo grupal	Autoevaluación	10%
Total			100%

NOMBRE DEL CURSO: Seminario de Investigación V.
Producción de la información II

JUSTIFICACIÓN: La información, en cualquier campo de la actividad profesional, resulta importante para tomar las decisiones que se estimen pertinentes a fin de contribuir a la solución de problemas propios de la disciplina de que se trate. El caso de la gestión de organizaciones no es la excepción, por lo que el directivo de estas debe estar capacitado para analizar los datos recabados durante el trabajo de campo. El presente curso tiene como finalidad contribuir a la formación del doctor en este campo del saber humano, en lo que respecto al análisis cuantitativo y/o cualitativo de los datos recabados durante su investigación, a fin de trasladar esos datos a información útil para la toma de decisiones. El producto resultante de este proceso es el **informe de los resultados y de los principales hallazgos de la investigación realizada.**

OBJETIVO GENERAL DEL CURSO: Con los datos recabados durante el estudio de campo el(la) participante realiza el análisis de estos y los interpreta para derivar los resultados de su investigación, destacando los principales hallazgos y conclusiones de su trabajo investigativo.

UNIDAD 1: Tratamiento de los datos recabados

Objetivo particular: El (la) estudiante realiza el procedimiento para tratar los datos recabados durante su investigación.

Temas:

- Codificación de los datos
- Vaciado de datos en un sistema de análisis
- Análisis de los datos

UNIDAD 2: Análisis de los datos

Objetivo particular: El (la) estudiante analiza, a la luz del tratamiento de los datos realizado, los resultados obtenidos, identificando los principales hallazgos.

Temas:

- Resultados de la investigación
- Hallazgos de la investigación

Evaluación			
Aspectos por evaluar	Forma de evaluación	Evidencia	Porcentaje
Cognitivo Aprehensión de los conocimientos relacionados con el material de clase	Aplicación de los conocimientos adquiridos durante los cursos anteriores, en el análisis de los datos recabados durante la investigación.	Reporte de resultados	20%
Heurístico Análisis de datos	Proceso de análisis de los datos recabados durante la investigación.		70%
Axiológico Comportamiento en la dinámica grupal	Asertividad en el trabajo grupal	Autoevaluación	10%
Total			100%

NOMBRE DEL CURSO: Seminario de Investigación VI.
Informe de Investigación

JUSTIFICACIÓN: Con el resultado de los trabajos académicos desarrollados a partir del semestre tres de esta serie de cursos sobre los métodos de investigación, el(la) estudiante del doctorado en Alta Dirección de Organizaciones está en condiciones de integrar el informe de investigación que presentará como tesis para obtener el grado académico que compete. Los trabajos relacionados con los Marcos

de Referencia, así como del desarrollo metodológico y los resultados obtenidos, servirán para integrar dicho informe. Ello bajo la supervisión y guía del director de tesis designado, y con la asesoría de sus lectores. El producto final será precisamente el **informe de su investigación**, mismo que será presentado ante un jurado designado *exprofeso*.

OBJETIVO GENERAL DEL CURSO: Con el material elaborado en los cursos anteriores, y con el visto bueno de su director(a) designado(a), el(la) estudiante integra el capitulado de su tesis incorporando la introducción y las discusiones que corresponden; para ello, deberá aplicar sus competencias argumentativas.

UNIDAD 1 (ÚNICA): Integración del Informe de Investigación
Objetivo particular: El(la) estudiante construye el informe de la investigación desarrollada, incorporando la introducción a la misma, así como las conclusiones y discusión que correspondan, y las referencias bibliográficas, cotejando que el trabajo académico desarrollado cumpla con las normas APA vigentes.

Temas:

- Introducción
- Desarrollo Metodológico
- Marcos de Referencia
- Resultados y principales hallazgos
- Conclusión y discusión
- Referencias bibliográficas

Evaluación			
Aspectos por evaluar	Forma de evaluación	Evidencia	Porcentaje
Cognitivo Aprehensión de los conocimientos relacionados con el material de clase	Aplicación de los conocimientos adquiridos durante los cursos anteriores, en la integración y redacción del informe de investigación.	Tesis culminado al cien por ciento	10%
Heurístico Análisis de datos			80%
Axiológico Comportamiento en la dinámica grupal	Asertividad en el trabajo grupal	Autoevaluación	10%
Total			100%

Conclusiones

El desarrollo de competencias que un individuo puede tener depende de la capacidad biológica dada por la herencia, tanto como por el aprendizaje obtenido de la experiencia con los medios físico y social. Dicho desarrollo puede ser factible de manera autodidacta; no obstante, las sociedades han desarrollado entidades cuya responsabilidad tiene como foco principal el contribuir al mencionado desarrollo con base en el diseño e implementación de programas académicos que debidamente contruidos, aportan a tal fin.

Como se ha dejado ver, existen actualmente diversos niveles de educación donde, sin menoscabo de los antecedentes, se privilegia a los estudios universitarios mismos que a su vez se encuentran estructurados en estudios de pregrado (licenciatura en el caso de México y otros países) y posgrados que integran estudios de especialización, maestría y doctorado; estos últimos enfocados principalmente a la generación de conocimientos que abonen al estado del saber de la disciplina de que se trate, y de los cuales partirán

proyectos en los que se apliquen esos conocimientos para la solución de problemas prácticos en una sociedad. Área relevante para tal fin es la enseñanza de los procesos de investigación. Para el caso que ocupó el estudio se realizó un análisis del estado que al momento de la indagación guardaba el Programa académico de un doctorado en el área de la gestión de las organizaciones. Ante ello, es posible concluir que:

Pasados los primeros cuatro años de ejercicio y acorde a la normatividad, se tuvo la posibilidad de revisar el programa académico objeto del estudio que aquí se presenta y en su caso, sugerir las mejoras que se considera pertinentes a favor de la calidad educativa que compete, calidad orientada a la formación cabal de capital humano, en este caso en el área de la investigación. Ello implicaría mucho más que hacer una simple revisión de los programas vigentes, si de verdad se visualiza aportar a la calidad de esos programas de posgrado y por ende de la entidad que les oferta, por lo que hubiera sido factible realizar un trabajo serio y profesional para contar con bases firmes de las que se pueda derivar un diseño curricular acorde a las actuales necesidades sociales.

Si bien el análisis que corresponde a este programa debió realizarse a profundidad para contribuir a la mejora a través de una modificación curricular, en el caso que corresponde y al tratarse de un programa académico con orientación a la investigación, se consideró que, a diferencia de otras experiencias educativas, las de investigación pudieron al momento del estudio ser revisadas y adecuadas, aunque el programa general que corresponde pudiese modificarse en adelante; dado que el programa académico contempla ocho semestres, se tiene la oportunidad de contribuir a una verdadera formación de investigadores en el campo

disciplinar que se cultiva en la entidad académica de adscripción del programa doctoral, lo cual podrá constatar en investigaciones posteriores, una vez aplicado a los estudios doctorales que corresponde. Ante ello, se espera que la propuesta aquí presentada abone a dicha finalidad.

Referencias:

Campos, E. y Casani, F. (2007). *La tercera misión de la Universidad: enfoques e indicadores básicos para su evaluación*. Economía industrial ISSN0422-2784. <https://www.mintur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/366/43.pdf>.

Castro, B. (1982). *Capacitación. Diseño tecnológico de cursos*. Limusa Corporación Universitaria Iberoamericana (2024). *Diferencia entre Maestrías, Doctorados Especializaciones* (2024) <https://www.iberu.edu.co/blog/articulos/diferencia-entre-maestrias-doctorados-y-especializaciones-guia-comparativa>.

Universidad Nacional Autónoma de México (2024). Tipos de posgrado. <https://www.orienta.unam.mx/UNAMORIENTA/pages/tipos-posgrado.html>

Touriñán, J. (2019). *La transferencia de conocimiento como proceso: De la universidad al sector educativo. Una mirada desde la Pedagogía*. Revista Boletín REDIPE: 8 (3) MARZO 2019 ISSN 2256-1536. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/695/648>

Touriñán, J. (2020). *La 'Tercera Misión de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la pedagogía.* España: España: Contextos Educativos, 26 (2020) <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4446/3691>

Watson, P. (2019). *Ideas. Historia intelectual de la humanidad.* CRÍTICA.

CAPÍTULO 11

TIKTOK: herramienta pedagógica innovadora en el SEA de la UV

Dra. Itzel Natalia Lendecky Velázquez
Dra. Guadalupe Hernández Zavaleta

TIKTOK: herramienta pedagógica innovadora en el SEA de la UV

Dra. Itzel Natalia Lendechy Velázquez

Dra. Guadalupe Hernández Zavaleta

RESUMEN:

El uso de la tecnología digital en general, y de las redes sociales en particular, en el ámbito educativo actual, han llegado a formar parte de las herramientas y apoyos didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este trabajo surge a partir del interés de implementarlas en la práctica docente como una estrategia innovadora, y conocer su impacto en los estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Universidad Veracruzana (UV). Esta investigación es de tipo exploratorio-descriptivo con pretest y post-test de modelo cualitativo a través de encuestas y entrevistas aplicadas de manera remota a estudiantes con matrícula 2023 de la experiencia educativa Fundamentos de Administración de la carrera de Administración del SEA de la UV. Los resultados, detectan que la red social más utilizada por el grupo participante resultó ser la aplicación "TikTok", por lo que se busca incidir con dicha herramienta innovadora en la transmisión de saberes teóricos de las etapas del proceso administrativo, mismas que forman parte del programa de dicha materia. La esencia portátil de los dispositivos inteligentes y su uso recurrente permitiría que mientras los estudiantes revisan otros contenidos, se impacte con temas relevantes en un formato de consumo ágil y divertido, como lo es el TikTok, de forma que el aprendizaje se incruste en sus redes sociales.

PALABRAS CLAVE: *Estrategia de enseñanza, educación superior, innovación pedagógica, innovación docente.*

ABSTRACT:

The use of digital technology in general, and social networks in particular, in the current educational field, have become part of the tools and didactic support in the teaching and learning processes. This work arises from the interest of implementing them in teaching practice as an innovative strategy and knowing their impact on higher education students of a blended modality. This research is of a descriptive exploratory type with pretest-posttest of qualitative model through surveys and interviews applied remotely to students with enrollment 2023 of the educational experience Fundamentals of career Administration of Administration of the Open Teaching System of the Universidad Veracruzana (UV). The results detect that the social network most used by the participating group turned out to be the "TikTok" application, so it is sought to influence what this tool in the transmission of theoretical knowledge of the stages of the administrative process, which are part of the program of that matter. The portable essence of smart devices and their recurring use would allow users to be impacted with learning is embedded in their social networks.

KEYWORDS:

Teaching strategy, higher education, pedagogical innovation, teaching innovation.

INTRODUCCIÓN

En la era digital: lo más prudente es atreverse
Shimon Peres

Durante el periodo de confinamiento por la pandemia de COVID19, la educación en línea resultó una alternativa de formación; sin embargo, en la actualidad es una necesidad prioritaria con fines de desarrollar diferentes habilidades y competencias digitales para utilizar herramientas y recursos multimedia.

La herramienta digital de TikTok, (que en chino significa ‘sacudir la música’), es una de las redes sociales con mayor número de usuarios activos alrededor del mundo y que sin duda, más ha crecido en los últimos meses, teniendo como principal característica transformar la manera de hacer y compartir videos.

Dado su surgimiento en el año 2016, junto con el uso de melodía en el 2017; este engranaje ha permitido de manera sencilla la generación de contenido mediante el uso de un teléfono inteligente.

Algunos de los datos más significativos de esta red social es que cuenta con más de 800 millones de usuarios activos al mes; se ha descargado más de 2,000 millones de veces; aproximadamente el 41% de sus usuarios tienen entre 16 y 24 años y, tan solo en México, el promedio de tiempo que invierten las y los usuarios son entre 38 y 41 minutos al día (Gobierno de México, 2024).

La Universidad Veracruzana (UV), como institución de educación superior y con una trayectoria de 80 años de existencia, es un

pilar fundamental en la vida de los veracruzanos, siendo una institución que fomenta la educación, la cultura y la economía en los distintos sectores de la sociedad.

La participación de la UV y el uso de las redes en sus procesos cotidianos ha tenido como finalidad el promover estrategias de enseñanza aprendizaje innovadoras, mismas que han servido de base para que otras organizaciones de educación superior públicas las implementen.

El Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), acorde a la normatividad institucional de la Universidad Veracruzana(UV), se ha comprometido a formar profesionistas que cuenten con las competencias acordes a las necesidades reales de los distintos sectores de la sociedad, en este contexto es necesario que los docentes hagamos uso de estrategias de enseñanza creativas e innovadoras para incidir de manera ágil e interesante en la transmisión de los saberes, promoviendo así la integralidad del conocimiento en nuestros estudiantes.

Ante la necesidad planteada, en esta investigación se considera que el docente como facilitador del aprendizaje, desarrolle su creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje, incorporando como recurso didáctico el uso de redes sociales, específicamente TikTok. Esta diversificación en la enseñanza permite fomentar en los estudiantes una inmediata visualización de los contenidos y al mismo tiempo fortalecer su estructura cognitiva con un enfoque analítico, crítico y reflexivo.

El objetivo en esta investigación es identificar si el uso de redes sociales, como TikTok, al ser una herramienta innovadora, promueve el aprendizaje significativo en los estudiantes, a partir del abordaje de los tres saberes: teórico

(reconocimiento de la diversidad de temáticas propias de cada experiencia educativa), heurístico (fortalecimiento práctico del conocimiento adquirido) y, axiológico (aplicación de un enfoque formativo de la vida y para la vida).

Siguiendo esta línea, la pregunta de investigación, a la que se pretende dar respuesta es: ¿El uso de la red social TikTok como recurso pedagógico innovador en el proceso de enseñanza aprendizaje, fortalece una estructura intelectual en los estudiantes de la experiencia educativa (EE) Fundamentos de Administración del programa educativo de Administración del SEA?

En este sentido las variables que se identifican son: el TikTok como recurso pedagógico, y el fortalecimiento de una estructura intelectual en los estudiantes.

Abordando la temática descrita, es que se realizará un diagnóstico de cómo la población universitaria (considerada nativos digitales), utilizan las redes sociales como herramienta de aprendizaje en la EE Fundamentos de Administración del programa educativo de Administración del SEA de la UV. Bajo esta premisa, se busca mostrar en qué medida los estudiantes, incorporan a su práctica educativa el manejo de redes sociales y lo adaptan a la diversidad de estilos de aprendizaje, sin dejar de lado las estrategias pedagógicas empleadas por la docente.

De esta forma, siendo conscientes de este panorama, es que la presente investigación tiene la necesidad de presentar una propuesta pedagógica innovadora para uso en el aula, dando relevancia a una de las redes sociales de mayor uso por los jóvenes en la actualidad, como lo es "TikTok".

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Analizar si el uso de la red social TikTok, como una estrategia pedagógica innovadora de transmisión de saberes, incide de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes de la EE Fundamentos de Administración del programa educativo de Administración del SEA de la UV.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diseñar y aplicar un instrumento diagnóstico que permita conocer cuál es la red social más utilizada por los estudiantes.
- Determinar el grado de conocimiento de los saberes teóricos de la EE por parte de los estudiantes.
- Construir de manera didáctica el recurso digital más utilizado por los estudiantes e implementarlo en el aula.

MARCO CONTEXTUAL

Hoy en día es necesario replantearse el uso de redes sociales y su impacto en las nuevas generaciones de la sociedad. Ante este reto la Universidad Veracruzana, aplicando un enfoque de renovación, impulsa al profesor y al estudiante a que se generen lazos de soporte, donde las TIC contribuyan a la actualización de diseños curriculares y las redes sociales a su implementación.

La tecnología aplicada a la educación al interior de la UV, sigue siendo un gran reto a enfrentar, donde su misión primordial es dotar al docente y estudiantes de una visión abierta a la incorporación de la diversidad de herramientas tecnológicas, con fines de favorecer al logro de objetivos de formación y

pertinencia en relación a los cambios en el entorno, donde el trabajo de los alumnos permite desarrollar el sentido de autosuficiencia en el aprendizaje; cumpliéndose no sólo con los objetivos internos del proceso educativo, sino también adquiriendo responsabilidades, hábitos y técnicas de trabajo intelectual.

La Universidad Veracruzana tiende a fomentar la cultura de valores y principios entre la comunidad: dignidad, igualdad, no discriminación, responsabilidad, solidaridad, democracia, respeto, honestidad y equidad, teniendo como finalidad el conservar, crear y transmitir la cultura, en beneficio de la sociedad, sin perder de vista la excelencia académica, ética y responsabilidad social.

El Sistema de Enseñanza Abierta (siguiendo la postura institucional) tiene como uno de sus principales objetivos el desarrollo de competencias significativas de los futuros profesionistas, conformando un perfil de egreso integral y acorde a las demandas académicas y sociales.

En el año de 1972, la Universidad Nacional Autónoma de México creó un sistema de universidad abierta, siendo en el año de 1975 que el Instituto Politécnico Nacional, generaba el funcionamiento de su sistema abierto conocido como el sistema abierto de educación, de manera que el 22 de septiembre de 1980 surge en la Universidad Veracruzana la Unidad Multidisciplinaria de Enseñanza Abierta (UDMEA), para posteriormente cambiar su nombre a Dirección General del Sistema de Enseñanza Abierta, como actualmente se conoce.

El Sistema de Enseñanza Abierta creado en el año de 1980, opera actualmente en los cinco campus

universitarios de la Universidad Veracruzana: con 16 programas educativos de las áreas académicas económico-administrativa y humanidades, con una matrícula total de **7,120 estudiantes** distribuidos de la siguiente manera: Xalapa con 2,325, Veracruz con 1,265, Orizaba con 1,453, Poza Rica con 1032 y Coatzacoalcos con 1,045; y, con **700 profesores** dedicados a este sistema, datos correspondientes al periodo 2022-2023 (Velásquez, 2023).

Las funciones sustantivas de este sistema de educación se han caracterizado por la calidad e impacto en la formación integral de sus estudiantes, por la generación del conocimiento y servicios a la sociedad; todo ello con el propósito de coadyuvar a la solución de los problemas que aquejan a la sociedad y con el compromiso de apoyar al desarrollo local, regional, estatal, nacional e internacional.

El Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, ofrece a la sociedad cinco programas educativos: Pedagogía, Administración, Contaduría, Derecho y Sociología.

En este tenor, el programa educativo de Administración del SEA, tiene como misión primordial la formación de profesionistas en el área de las ciencias administrativas, a través de la generación, aplicación y difusión del conocimiento, impulsando en los estudiantes las competencias en torno a la capacidad de solucionar problemas en empresas y organizaciones de los distintos sectores de la sociedad, dando cumplimiento a los estándares de excelencia académica y de gestión, logrando que los futuros administradores, puedan desempeñarse en un contexto local, regional, estatal, nacional e internacional, con una adecuada aplicación de las competencias adquiridas en el aula, coadyuvando al logro de los objetivos organizacionales.

Si bien el programa educativo de Administración SEA, trabaja directamente con el eje de innovación y desarrollo tecnológico, tiene como tarea fundamental impulsar dicha innovación a través de formas de organización del quehacer institucional, con la finalidad de generar conocimientos apoyados por tecnologías pertinentes, que favorezcan el desarrollo científico, tecnológico, económico, cultural y político.

Bajo esta línea, toda institución educativa (y por supuesto, entre ellas la Universidad Veracruzana) debe buscar garantizar una alfabetización digital integral entre los miembros de su población de estudiantes, esto con la finalidad de convertirlos en ciudadanos participativos, reflexivos y críticos, atendiendo al uso las competencias necesarias para poder dominar las continuas formas innovadoras de comunicación y de interacción social.

Actualmente la generación Z (personas nacidas a finales de la década de 1990 e inicio de los 2000), en la actualidad es la generación que llena las aulas, ya que son personas que se encuentran familiarizadas con el desarrollo de una “vida” en línea, consultando constantemente redes sociales como vía de información y entretenimiento, optando por mensajes gráficos audiovisuales que textuales, y siendo capaces de desarrollar multitareas siempre y cuando éstas sean concretas.

Los jóvenes Z se constituyen como la primera generación digital, nacida con una tasa de penetración, tanto de internet como de la telefonía móvil, insólita hasta el momento. Una generación sobre cualificada, con una capacidad intuitiva del funcionamiento y posibilidades de la Red de redes especialmente significativa, de tal forma que es fundamental comprender cómo piensan,

qué necesitan, donde lo buscan y cómo se relacionan, para poder asomarnos a la radiografía de las sociedades venideras. (Espiritusanto, 2016).

Sin duda, la aparición de redes sociales tales como Facebook, Instagram, "TikTok" entre otras, obligan a mantener una intervención educativa con base en la relación que se genera entre el proceso de interacción mediado en el aula, donde el docente y sus habilidades cognitivas y tecnológicas son la base un crecimiento cognitivo e innovador.

MARCO REFERENCIAL

La educación se encuentra en un constante desafío, debido a la velocidad con que los distintos ámbitos del quehacer se van modificando. Ante esto, el desarrollo educativo enfrenta retos que la era de la información y del conocimiento se vienen planteando, sobre todo con las nuevas competencias deseables, por mencionar: la sociedad de la información y la globalización. Por tal motivo, es muy notorio el protagonismo que al día de hoy presentan las TIC, de modo tal que la educación debe ajustarse y dar respuesta a las necesidades que la comunidad demanda.

Partiendo de este panorama, el uso de la tecnología por parte de la mayoría de los actores sociales ha creado diversidad de comportamientos y prácticas culturales, dando lugar a un debate 'permanente' de tipo académico y social, logrando una discusión que permite dar pie al uso las redes sociales en el aula, no como única estrategia de transmisión de saberes, sino como una herramienta pedagógica innovadora que de manera formal y estructurada, facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje en algunas temáticas y momentos de la vida académica de los estudiantes.

Hoy por hoy, el camino de la tecnología es: explorarla, evaluarla y adaptarla a las necesidades de cada actor, logrando procesos de apropiación de acuerdo con las habilidades de cada usuario.

Siguiendo esta lógica, la apropiación de un sentido de innovación, implica entender el funcionamiento y adaptación al contexto o propósito de acción, que necesariamente, no siempre corresponde al contexto en el cual surge determinada tecnología.

De acuerdo con Jannie Carroll (2001), tres son las características más relevantes en el proceso de apropiación de la tecnología:

1. Sentido de pertenencia,
2. Negociación, y
3. Sentido de cohesión.

De esta manera, si bien las nuevas generaciones de estudiantes se caracterizan por usar la tecnología como herramienta de entretenimiento, ellos cuentan también con una gran facilidad para explorar y explotar cada una de las herramientas que las TIC ofrece; y es ahí donde el docente debe sacar a “relucir” su estilo de adaptación didáctico, con la finalidad de articular la tecnología como un medio de apoyo, cuidando siempre la parte pedagógica, junto a la aplicación de saberes.

En este sentido el uso de las redes sociales por parte de los estudiantes abre un abanico de opciones, agregando una nueva dimensión al proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo conectar plataformas a los procesos de interacción, con la finalidad de organizar el intercambio de conocimiento formal y uso de las redes dentro del proceso educativo, convirtiéndose así en un conocimiento formalizado para cualquier entorno de educación superior.

Bajo este panorama, es importante no perder de vista el sentido de potenciar en los estudiantes su constante participación en el proceso formativo y de aprendizaje autónomo mediante el fomento de motivación y creatividad, cimentado por un proceso de colaboración constante e intercambio social.

Es aquí donde las redes sociales guían a la práctica docente a no perder de vista la diversidad de estilos de aprendizaje, así como de comunicación, formas de intervención dentro y fuera del entorno educativo. Por tal motivo, es importante no dejar de lado ciertos desafíos educativos:

...en la que es necesario que las instituciones de educación superior (IES) asuman los retos que estas herramientas representan dentro de los planteamientos integradores con la finalidad de buscar mejores espacios educativos para el intercambio y la actividad formativa, mismas que permitan aprovechar el potencial de la red (García, 2009).

El progreso digital y tecnológico que actualmente se vive, sin duda ha traído cambios a todo nivel, donde los medios de comunicación y el uso de diversidad de plataformas han modificado en gran medida el proceso de interrelación, cambiando abismalmente el panorama mediático y transformando el proceso de producción, distribución y consumo de contenidos.

En nuestro país, el uso de las redes sociales con fines educativos crece cada día más y ello debe ser una oportunidad que no debe dejarse de lado, por tal motivo, la Universidad de Guadalajara (UDG) hace extensiva su propuesta de valorar a la red social "TikTok", como una estrategia educativa

innovadora, que posibilita en los estudiantes combinar usos y contenidos aplicados a su formación académica con fines creativos, logrando en consecuencia, un aprendizaje significativo, donde las tecnologías se conviertan en un recurso de apoyo para una formación que ejerce cambios constantes, que desembocan en una continua actualización del proceso de enseñar y aprender.

En muchas ocasiones los estudiantes aprenden más de sus compañeros que del profesor, convirtiendo a las tecnologías en el protagonista de una formación, lo que reclama una mirada audaz y sigilosa para hacer frente a una sociedad en constante movimiento (García, 2009).

Es así, como el conocimiento y uso de internet resulta indispensable y más aún en un proceso de formación universitaria de calidad, donde es indudable contemplar el valor y efectividad en el manejo de herramientas tecnológicas con enfoque didáctico, aseverando que ya no es suficiente que los profesores revisen únicamente literatura impresa, sino que también es indispensable se adentren a la búsqueda de información digitalizada de manera formal e informal, motivando al estudiante a explorar la diversidad de herramientas que la tecnología ofrece.

Para que esto suceda, es importante generar una profunda revisión del enfoque del docente, ya que una queja común en el ámbito didáctico es que, "generalmente" los materiales multimedia son de muy baja calidad, generando modelos conductistas que vislumbran escasos retos intelectuales a quienes se adentren en ellos, por tal motivo, el desarrollo tecnológico queda truncado a la incorporación de soportes novedosos, mientras que la práctica didáctica no sólo no mejora, sino que incluso retrocede.

Resulta indispensable mencionar que, en el ámbito educativo cualquier recurso mediado por TIC, siempre deberá fungir como el medio, más no como el fin; donde el docente debe servirse de la diversidad de aplicaciones y recursos digitales, como línea de apoyo para brindar un enfoque innovador a su práctica, donde sin duda la funcionalidad a ejercer será brindada por el enfoque que el docente dicte en su proceso educativo dentro del aula.

Las metodologías aplicadas en las aulas sin duda han evolucionado abismalmente en los últimos años debido a la incorporación de la diversidad de tecnologías aplicadas a la educación.

Mucho se habla de la necesidad de promover la comunicación y síntesis en los estudiantes, con la finalidad de potencializar una formación integral regida no sólo por el aspecto cognitivo (siendo uno de los principales eslabones del proceso formativo), sino también no perder de vista aspectos tales como la creatividad, la diversión y la motivación en cuadratura con la adquisición de conocimientos, y es aquí donde es importante reconocer que la red social de TikTok, justamente es una gran herramienta que permite impulsar el desarrollo de las habilidades comunicativas, enlazado a la competencia de aprender a aprender, a través de un aprendizaje experiencial, autónomo e indagador.

El profesorado debería dejar su huella e implicarse en un acercamiento a su alumnado en estos entornos, en los que no hace falta invertir una gran cantidad de tiempo o esfuerzo, pero en muchos casos el profesorado declara su desconocimiento y temor a enfrentarse a un mundo aún desconocido y en el que no se tiene clara cuál puede ser su participación a nivel didáctico ni qué tipo de herramientas pueden utilizarse. (Díez, E. 2010).

Si bien la red social TikTok permite a sus usuarios crear videos claros y concretos de un tema o historia determinada, también permite propiciar un proceso creativo a partir del uso de música de fondo que ameniza, acelera o concreta en determinado punto focal del contenido.

Por ello es posible referirse a la convergencia digital vinculada directamente con la convivencia de diferentes dispositivos eléctricos y electrónicos vinculados con la producción y difusión de la información, que discurre a través de las autopistas de la información o del ciberespacio (Caldeiro, P.M.C. 2023).

Es así como, no se puede perder de vista que, el TikTok es un recurso educativo que “muta” sin que su fuente de acción afecte a la estructura de la enseñanza, ya que, de acuerdo a la línea de trabajo de cada docente, esta red social ejerce como un puente de aprendizaje donde son indispensables el sentido creativo y congruencia cognitiva, brindando así flexibilidad y engranaje atractivo a la diversidad de contextos educativos y sociales.

MÉTODO

Esta investigación se realizó atendiendo a un enfoque exploratorio y su alcance es de tipo descriptivo, llevándose a cabo en el programa educativo de Administración del Sistema de Enseñanza Abierta en la región Xalapa. Se encuestó a la población de estudiantes del grupo 104 de la EE Fundamentos de Administración, con un total de 42 alumnos que respondieron de manera libre y voluntaria. Aplicándose una encuesta previa con 11 reactivos y una encuesta post con 7 reactivos, ambas con respuestas de opción múltiple

y aplicadas mediante la herramienta de Google Forms. Las preguntas fueron diseñadas desde las variables y dimensiones de este estudio. Para el proceso de recolección de los datos, obtenidas todas las respuestas, se analizaron los resultados en relación con el alcance de la pregunta de investigación y los objetivos planteados. Toda vez que la herramienta Google Forms permite guardar las respuestas, se empleó como el medio para recolectar la información con relación a los tres saberes (teórico, heurístico y axiológico).

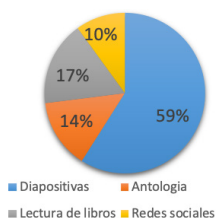
RESULTADOS

En las encuestas pre y post aplicadas a los estudiantes del grupo 104 de la experiencia educativa Fundamentos de Administración del programa educativo de Administración del Sistema de Enseñanza Abierta, se incidió, de primera instancia con el instrumento “pre” en las temáticas del uso de herramientas pedagógicas por parte de los docentes y alumnos y en los saberes acerca del proceso administrativo referente a la Unidad temática 3 y, con el cuestionario “post”, específicamente en los contenidos relativos a los saberes teóricos de la unidad mencionada, toda vez que el instrumento de inicio arroja lo concerniente a dichas herramientas. Se muestran las figuras (gráficas), con la finalidad de exponer los resultados que se presentan a continuación:

A) ENCUESTA PREVIA

Análisis e interpretación de resultados de la encuesta diagnóstica aplicada previamente a la construcción de la herramienta digital innovadora “TikTok”, misma que incluye el abordaje tanto de las herramientas, como de los saberes teóricos del proceso administrativo:

Pregunta 1. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplean tus docentes para la transmisión de los conocimientos?



De un total de 42 estudiantes encuestados; un 59% respondió que sus docentes emplean las diapositivas como recurso didáctico para la transmisión de conocimientos, un 17% comenta que la herramienta utilizada por sus docentes es la lectura de libros, un 14% de ellos menciona que ocupan la Antología para el proceso de enseñanza-aprendizaje y un 10% hace alusión a las redes sociales.

Pregunta 2. ¿Cuáles son las herramientas de apoyo que utilizas para tu aprendizaje?



Al realizar la pregunta de cuáles son las herramientas de apoyo que utilizas para tu aprendizaje; 19 estudiantes respondieron

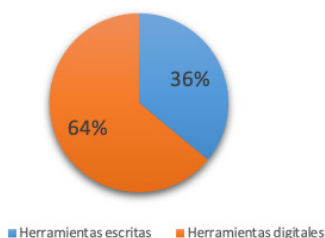
que las Redes sociales, 13 que la Antología, 7 alumnos que Diapositivas y los 3 restantes que la Lectura de libros es la herramienta de apoyo que utilizan.

Pregunta 3. ¿Cuáles de los siguientes recursos, te gustaría que emplearan tus docentes en el aula?



Ante la pregunta realizada: 19 estudiantes contestaron que las Redes sociales, 13 que la Antología, 7 Diapositivas y los 3 restantes Lectura de libros.

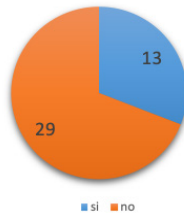
Pregunta 4. ¿Con qué tipo de herramienta obtienes un mejor aprendizaje significativo?



Del 100% de los estudiantes encuestados, pertenecientes al grupo 104 de la EE de Fundamentos de Administración del programa educativo de Administración del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana; un 64% respondieron que obtienen un mejor aprendizaje

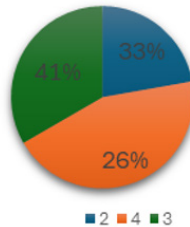
significativo con el uso de herramientas digitales por parte de sus docentes, mientras que el 36% restante prefiere las herramientas escritas para su aprendizaje en el aula.

Pregunta 5. ¿Identificas las etapas del proceso administrativo?



Al preguntarles a los estudiantes si identifican las etapas del proceso administrativo; 29 no las identifican, mientras que 13 si las identifican.

Pregunta 6. ¿Cuántas etapas incluye el proceso administrativo?



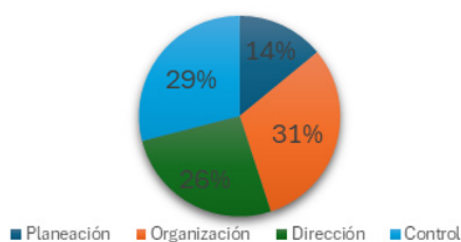
De un total de 42 estudiantes encuestados; 41% mencionaron que el proceso administrativo incluye tres etapas, un 33% que son dos etapas y el 26% restante que consta de cuatro etapas dicho proceso.

Pregunta 7. La misión, visión y objetivos ¿a qué etapa pertenecen?



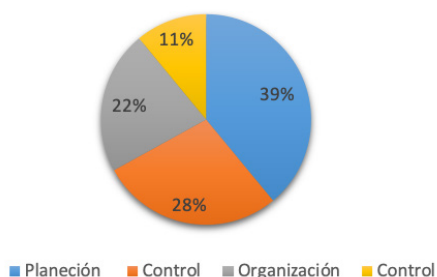
Al preguntarles al 100% de los encuestados, a qué etapa del proceso administrativo pertenecen la misión, visión y objetivos; 14 de ellos respondieron que, a la etapa de Dirección, 12 estudiantes mencionaron que forman parte de la Organización, 9 que a la etapa de la Planeación y los 7 alumnos restantes argumentan que la misión, visión y objetivos corresponden a la etapa del Control.

Pregunta 8. El liderazgo autócrata, el mando o autoridad y la toma de decisiones ¿a qué etapa del proceso administrativo corresponden?



De un 100% de estudiantes encuestados; 31% respondieron que el liderazgo autócrata, el mando o autoridad y la toma de decisiones pertenecen a la etapa de la Organización, un 29% que, a la etapa de control, 26% que correspondían a la de Dirección y el 14% restante que a la etapa de Planeación.

Pregunta 9. ¿Cuál etapa del proceso administrativo aborda los organigramas?



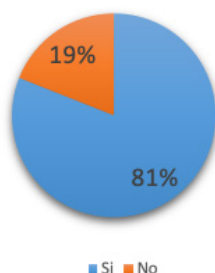
De un total de 42 estudiantes encuestados (100%): 39% mencionaron que la etapa de la planeación aborda los organigramas, un 28% de los encuestados que pertenecen al control, un 22% que a la segunda etapa del PA que es la organización y un 11% restante que a la Dirección.

Pregunta 10. ¿Cuál es la etapa del proceso administrativo que se encarga de evaluar los resultados obtenidos?



Ante la pregunta realizada, de ¿cuál es la etapa del PA que se encarga de evaluar los resultados obtenidos?; 14 estudiantes respondieron que la Dirección, 12 de ellos mencionaron que la etapa que se encargaba de evaluar es la Organización, 10 restantes que la Planeación y por último con 6 alumnos que la etapa del Control.

Pregunta 11. ¿Te gustaría que el docente empleara una herramienta pedagógica innovadora para la transmisión de conocimientos en esta EE?, específicamente para el proceso administrativo.



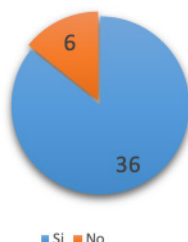
Al preguntarles a los 42 estudiantes encuestados pertenecientes al grupo 104 de la EE Fundamentos de Administración del programa educativo de Administración del SEA, si les gustaría que sus docentes emplearan herramientas pedagógicas innovadoras contestaron el 81% correspondiente a 34 alumnos que sí, mientras que el 19% correspondiente a 8 estudiantes mencionaron que no les gustaría.

B) ENCUESTA POST

Análisis e interpretación de resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes del grupo 104 de la EE Fundamentos de Administración del programa educativo de Administración del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, realizada de manera posterior a la elaboración y presentación del TikTok "Proceso administrativo", efectuada en el Foro híbrido el día 07 de octubre de 2023.

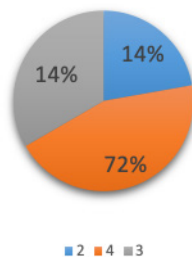
En este instrumento, las preguntas corresponden sólo a los saberes teóricos, toda vez que la parte pedagógica y el uso de herramientas queda descrito con las primeras cuatro preguntas de la encuesta PRE:

Pregunta 5. ¿Identificas las etapas del proceso administrativo?



Al preguntarles a los 42 estudiantes si identifican las etapas del proceso administrativo; 36 si las identifican, mientras que 6 de ellos no las identifican.

Pregunta 6. ¿Cuántas etapas incluye el proceso administrativo?



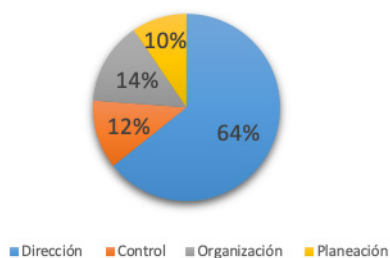
De un total de 42 estudiantes encuestados; 14% mencionaron que el proceso administrativo incluye tres etapas, un 14% que son dos etapas y el 72% restante que son cuatro las etapas de dicho proceso.

Pregunta 7. La misión, visión y objetivos ¿a qué etapa pertenecen?



Al preguntarles al 100% de los encuestados, correspondiente a 42 alumnos, a qué etapa del proceso administrativo pertenecen la misión, visión y objetivos; 5 de ellos respondieron que, a la etapa de Dirección, 7 estudiantes mencionaron que forman parte de la Organización, 26 que a la etapa de la Planeación y los 4 alumnos restantes argumentan que la misión, visión y objetivos corresponden a la etapa del Control.

Pregunta 8. El liderazgo autócrata, el mando o autoridad y la toma de decisiones ¿a qué etapa del proceso administrativo corresponden?



Del 100% de estudiantes encuestados; 14% respondieron que el liderazgo autócrata, el mando o autoridad y la toma de decisiones pertenecen a la etapa de la Organización, un 12% que, a la etapa de control, 64% que correspondían a la de Dirección y el 10% restante que a la etapa de Planeación.

Pregunta 9. ¿Qué etapa del proceso administrativo aborda los organigramas?



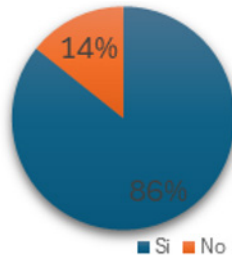
De un total de 42 estudiantes encuestados; 17% mencionaron que la etapa de la planeación aborda los organigramas, un 12% de los encuestados que pertenecen al Control, un 62% que a la segunda etapa del PA que es la organización y un 9% restante que a la Dirección.

Pregunta 10. ¿Cuál es la etapa del proceso administrativo que se encarga de evaluar los resultados obtenidos?



Ante la pregunta realizada, de ¿cuál es la etapa del PA que se encarga de evaluar los resultados obtenidos?, de un total de 42 estudiantes: 7 estudiantes respondieron que la Dirección, 7 de ellos mencionaron que la etapa que se encargaba de evaluar es la Organización, 2 restantes que la Planeación y por último con 26 alumnos que la etapa del Control.

Pregunta 11. ¿Te gustaría que el docente empleara una herramienta pedagógica innovadora con el uso de redes sociales, para la transmisión de conocimientos en esta EE?, específicamente para el proceso administrativo



Al preguntarles a los 42 estudiantes encuestados (100%) pertenecientes al grupo 104 de la EE Fundamentos de Administración del programa educativo de Administración del SEA, si les gustaría que sus docentes emplearan herramientas pedagógicas innovadoras con el uso de redes sociales, contestaron: el 86% correspondiente a 36 alumnos que sí, mientras que 6, el 14% mencionaron que no les gustaría.

HALLAZGOS

- De manera particular y de acuerdo con el presente estudio, parte de los docentes, no utilizan la red social TikTok como herramienta pedagógica para fortalecer el aprendizaje significativo en sus estudiantes
- Otro hallazgo significativo es que los estudiantes ven como una opción visualizar contenidos a través de las redes sociales, como lo es TikTok.
- La comunidad académica no está familiarizada con el uso de la red social TikTok con la finalidad de transmitir los saberes de las experiencias educativas.

RECOMENDACIONES

Sobre las consideraciones que se sugiere sean tomadas en cuenta, se mencionan:

- Que el personal docente emplee el uso de redes sociales para la transmisión de conocimientos, sin dejar de lado las antologías y las diapositivas, por mencionar algunas herramientas.
- Que los profesores hagan mayor uso de las herramientas digitales en el aula.
- A manera de comentario final, se sugiere que los docentes utilicen el TikTok, como herramienta pedagógica innovadora para la transmisión de conocimientos, específicamente en la EE Fundamentos de Administración del programa educativo de Administración del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis de los resultados en esta investigación se concluye que:

- Teniendo en cuenta que esta investigación se llevó a cabo en una institución de educación superior, se pudo detectar que los académicos emplean como recurso didáctico, principalmente las diapositivas y las antologías para la transmisión de conocimientos; mientras que los estudiantes para su estudio y aprendizaje hacen uso de las redes sociales por ser una herramienta tecnológica de consumo ágil.
- Con relación a los saberes teóricos a los que alude esta investigación (proceso administrativo), se demostró que

los estudiantes adquieren un aprendizaje significativo mayor cuando se emplean herramientas digitales, en vez de herramientas escritas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Finalmente, y haciendo mención del objetivo, el estudio arrojó que, si los docentes emplean el uso de redes sociales como el TikTok (por ser de las más utilizadas por los estudiantes), como herramienta pedagógica innovadora para la transmisión de conocimientos, específicamente en la EE Fundamentos de Administración del programa educativo de Administración del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, mejora el aprendizaje de los saberes teóricos de sus estudiantes.

REFERENCIAS:

Carroll, J. (2001). *Identity, power and fragmentation in cyberspace: Technology appropriation by young people*. University of Melbourne.

Díez, E. (2013). *Alumnado y profesorado. Amigos o enemigos en las redes sociales. Cuadernos de Pedagogía*, N° 440. Wolters Kluwer.

Espiritusanto, O. (2016). Los auténticos nativos digitales: ¿estamos preparados para la Generación Z? *Revista de Estudios de Juventud* 114, 9. <https://www.injuve.es/sites/default/files/2017/29/publicaciones/revistainjuve114.pdf>

García, L. (2009). *Proceso de Enseñanza – Aprendizaje*. Salamanca.

Gobierno de México. (20 de julio de 2024). ¿Puedo utilizar TikTok con mis alumnas Y alumnos? Qué sí <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/puedo-utilizar-tik-tok-con-mis-alumnas-y-alumnos-claro-que-si?idiom=es>

Caldeiro, P. M. C. (2023). Usos de TikTok en educación. Revisión sistemática de la aplicabilidad didáctica de TikTok. Análisis: Quaderns de Comunicació & Cultura, 69, 53-73. <https://analisi.cat/article/view/v69-caldeiro-yot/3630-pdf-es>

Velásquez, A. J. (2021). Incursionando en los efectos del Covid19 en el sector educativo y empresarial para el aprendizaje significativo de los estudiantes del SEA. Editorial CÓDICE.

DE LOS AUTORES

Lilia Esther Guerrero Rodríguez

Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Licenciada en Pedagogía. Maestra en Educación con Especialidad en Metodología de la Enseñanza Superior. Doctora en Educación. Cuenta con Perfil PRODEP.

Elodia Ramírez Nieto

Profesora por asignatura en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Licenciada en Pedagogía, Maestra en Docencia y Doctora en Educación. Es profesora de nivel Telesecundaria desde 1997 a la fecha.

Regina Dajer Torres

Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Licenciada en Pedagogía con Maestría en Tecnología Educativa y Doctora en Educación. Profesora de nivel medio superior. Cuenta con perfil PRODEP.

Aura Guadalupe Valenzuela Orozco

Académica de Tiempo Completo, adscrita a la Facultad de Pedagogía Región Xalapa de la Universidad Veracruzana, fue Coordinadora del Sistema tutorial del Programa de Educativo de la Facultad de Pedagogía-escolarizado. Actualmente es Coordinadora del Cuerpo Académico Educación y Equidad

UV-CA-513. Participa como directora y jurado lector de trabajos recepcionales de la Facultad de Pedagogía. Doctora en Educación, posee el Reconocimiento Perfil Deseable del PRODEP. Sus líneas de investigación son: Educación inclusiva, Derechos humanos, Clima organizacional. Formación Humana.

Isaí Alí Guevara Bazán

Licenciado en Lengua Inglesa. Mtro. en tecnología Educativa. Doctor en Tecnología Educativa. Ha realizado estudios sobre autoacceso, Self-assessment, aprendizaje autónomo, aprendizaje basado en computadora, aprendizaje mediado por tecnología, herramientas de autoría y diseño instruccional, evaluación en línea, sustentabilidad por medio de medios digitales y diseño e impartición de cursos en línea. Libros: Uso de la computadora para el aprendizaje del idioma inglés, Educación e innovación tecnológica en el aprendizaje. SNII Nivel 1. PRODEP 4° refrendo.

José Fernando Castillo Barrera

Licenciatura en informática de la Universidad Veracruzana, Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad Filadelfia de México. Docente del Centro de Idiomas Xalapa de la Universidad Veracruzana. Coordinador Académico del Centro de Idiomas. Experto en Literacidad Digital / Computación. Docente de Literacidad digital y computación Básica en la Universidad. Las líneas de investigación: TIC, e-learning, plataformas educativas, innovación educativa.

Miriam Lizbeth Hernández Pérez

Docente del Centro de Idiomas Campus Xalapa, Universidad Veracruzana. Tiene Maestría en tecnología educativa por la universidad Da Vinci, Licenciada en sistemas computacionales administrativos por la Universidad Veracruzana. Líneas de Investigación: e-learning, salón invertido, tecnología para el aprendizaje, recompensas en el aprendizaje por gamificación, y computación afectiva. Técnico Académico y Facilitador en la experiencia educativa Computación Básica- Literacidad digital del Área de Formación Básica de la Universidad Veracruzana.

Verónica Rodríguez Luna

Doctora en Educación, Maestra en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y Licenciada en Lengua Inglesa. Perteneció al Cuerpo Académico Autonomía del Aprendizaje. Académica de Tiempo Completo del Centro de Idiomas Xalapa de la Universidad Veracruzana. Vicepresidente y una de las fundadoras de la Red LATAM COIL. Perfil PRODEP vigente, SNII Nivel 1.

Rosa Marina Madrid Paredones

Doctora en Finanzas Públicas por la Universidad Veracruzana; Maestra en Alta Dirección y Gestión Administrativa, por la Universidad de Xalapa, e Ingeniera Industrial y de Sistemas, por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Es Investigadora de Tiempo Completo del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas (IIESCA) de la Universidad Veracruzana (UV) y

Profesora de asignaturas en el área de métodos cuantitativos, finanzas públicas y metodología de la investigación en distintos programas de posgrado y licenciatura en la UV. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1.

José Rafael Gómez Cabañas

Es un destacado profesional con amplia experiencia en los campos de la administración, la gestión organizacional y las finanzas. Es Doctor en Gobierno y Administración Pública, Maestro en Gestión de Organizaciones y Licenciado en Administración. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras. Certificado por la Asociación Mexicana de Intermediarios Bursátiles. En su carrera profesional, se ha desempeñado como Jefe de Carrera de las licenciaturas en Administración y en Gestión y Dirección de Negocios en la Universidad Veracruzana.

Elda Magdalena López Castro

Doctora en Ciencias Administrativas y Gestión para el Desarrollo, de la Universidad Veracruzana, región Xalapa. Maestra en Finanzas por la Universidad Anáhuac Xalapa. Licenciada en Administración de empresas por la Universidad Veracruzana. Docente de Tiempo Completo desempeñándose principalmente en las áreas de finanzas y mercadotecnia. Docente invitada de la Universidad Anáhuac de Xalapa, la Universidad Iberoamericana de Puebla y la UNICESMAG de Pasto Colombia.

Aurora de Jesús Mejía Castillo

Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana (UV), Maestra en Psicología, con residencia en psicología ambiental, por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Doctora en Psicología por la UV. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Facultad de Psicología, UV, región Xalapa, Veracruz. Es autora y coautora de artículos de investigación en revistas de prestigio y de capítulos de libro; sus líneas de investigación se centran en el área de psicología ambiental y de la salud. Es responsable del Cuerpo Académico Psicología, Desarrollo, Salud y Educación. Cuenta con perfil deseable PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores SNI-candidata.

Abraham Manuel Ortiz Barradas

Licenciado en Psicología, maestro en Psicología Educativa y doctor en Educación. Estudios postdoctorales en Diagnóstico, evaluación y planeación educativa. Doctor en Administración y desarrollo empresarial y recientemente Doctor en Psicología. Profesor de tiempo completo para la Universidad Veracruzana y Docente en posgrados en Universidad Anáhuac Veracruz. Autor y co-autor de libros, capítulos de libros y artículos en revistas indexadas. Ponente tanto nacional como internacional en diversos congresos sobre educación, psicología y administración. Editor ejecutivo de la Revista Mexicana de Análisis de la Conducta.

Aurelio Vázquez Ramos

Académico de tiempo completo adscrito a la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana donde fue director de 2004 a 2013. Ha sido docente en los niveles de secundaria, bachillerato, educación superior, maestría y doctorado. Participa como facilitador en programas de formación docente de diversas instituciones educativas. Integrante del Cuerpo Académico Educación y Equidad UV-CA-513. Es Doctor en Educación, miembro del Sistema Nacional de Investigadoras en Investigadores SNI nivel Candidato, tiene Perfil Deseable del PRODEP. Sus líneas de investigación son procesos de formación; identidades y trayectorias académicas; Violencia en las Instituciones de Educación Superior; Humanismo. <http://orcid.org/0000-0002-5669-4852>

Oscar Fernando López Meraz

Maestro en Historia de México por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y Doctor en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana. Realizó un Posdoctorado Internacional Conacyt en la Universidad de Zaragoza, España (2019-2021). Ha sido miembro del Sistema Nacional de Investigadores, como Candidato y Nivel 1. Sus líneas de investigación son: Identidad y formación docente, Violencias en las IES, Tecnología educativa y docencia en IES, Discurso historiográfico y representaciones de/en fuentes coloniales, y didáctica de la historia.

Patricia del Carmen Aguirre Gamboa

Docente e investigadora de tiempo completo Categoría “C”. Postdoctorada en Administración y Gestión de Planteles Educativos por Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente (CENID). Doctora en Comunicación por la Universidad Veracruzana en la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación en Veracruz, México. Profesora con Perfil Deseable PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Estudios en Comunicación e Información PRODEP-UV-310. <https://orcid.org/0000-0003-3664-8573>

Carlos Alonso Pulido Ocampo

Licenciado en Pedagogía, maestría en Desarrollo Humano, especialidad en Administración y Doctor en Educación. Cuenta con experiencia en gestión como jefe del Departamento de Formación de Académicos; tiene experiencia en docencia universitaria en la UV y en la Universidad de Quintana Roo. Ha participado en el proceso de reacreditación del programa educativo de Pedagogía -UV en 2022 en la categoría Plan de estudios. Ha sido Coordinador del proceso y obtención de la reacreditación nacional y acreditación internacional del programa educativo de Pedagogía-UV, en el 2024. Experiencia en investigación y jurado de tesis de licenciatura y posgrado. Responsable del área de investigación en el Centro Integral de Sexualidad y Educación Sexual. Evaluador en el proceso de certificación de ANUIES (CERTIDEMS). Formador de formadores de la reforma de educación media superior (RIEMS). Tutor en la Facultad de Pedagogía-UV.

Leticia Chávez Díaz

Doctora en Tecnología e Innovación en la Educación, Maestría en Educación Superior, Licenciada en Informática Administrativa, Docente de Tiempo Completo de la Facultad de Trabajo Social UV-PR, Nivel 6 de Productividad, Perfil Prodep, Núcleo Académico:CA-298 Movilidades y Vida cotidiana: en grado consolidado, integrante de la Red de TS y migración, autora de 12 artículos, libros y revistas indexadas, Coautor 13 Art. en el periodo 2018-2024, directora de tesis.

Sandra Luz Hernández Mar

Profesora de tiempo completo en la facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, Perfil PRODEP, Coordinadora del Cuerpo Académico Movilidades y Vida Cotidiana en grado Consolidado. Autora y coautora de capítulos de libro y artículos arbitrados. Coordinadora y responsable de proyectos de vinculación, directora de trabajos recepcionales y jurado de exámenes profesionales en nivel de licenciatura y maestría.

Alba Hortencia González Reyes

Doctora en Historia y Estudios Regionales. Docente de tiempo completo, Facultad de Trabajo Social, Universidad Veracruzana. Miembro SNII Nivel 1 2023-2027. Núcleo Académico del CA 298 Movilidades y Vida Cotidiana. Con dos libros en autoría individual, uno en coautoría editado por CLACSO/IDRC/UACJ Buenos Aires, uno coordinado con el Instituto Mora, CONACyT y Colegio de Michoacán.

Elizabeth Salazar Ayala

Doctora en Educación. Maestría en Educación, Maestría en Ciencias de la Educación. Docente de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana y en Posgrado, Candidata del Sistema Nacional de Investigadores. Con experiencia en Técnicas de Análisis para la Interpretación de Resultados, Evaluación de los Aprendizajes, Didáctica y Pensamiento Crítico. Certificada en Gestión de Mejora Ki Wo TsuKao en organizaciones. En Uso Educativo de Dispositivos móviles. En Propiciar el aprendizaje significativo en Educación Media Superior y Superior. Publicaciones: Libro Educación Innovación Tecnológica y Auto-aprendizaje entre otros.

María del Rosario Landín Miranda

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona, España. Es Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan, Coordinadora del Área de Investigación Educativa. Cuenta con el Perfil Deseable PRODEP, es Asociada Titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Posdoctorante en el programa del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

María Elena Pensado Fernández

Doctora y Maestra en Educación, Especialista en Docencia y Licenciada en Pedagogía. Con experiencia en el campo educativo en formación de profesores, de estudiantes de licenciatura y de posgrado, tutoría y dirección de tesis de

licenciatura y posgrado, gestión académica y administrativa en educación superior. Es investigadora de tiempo completo del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana. Publicaciones en las áreas educativa y administrativa-organizacional. Miembro de la Red Internacional Académica y de Investigación Colombia México (RIAIKOM). Es Perfil Deseable PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores.

Juan Manuel Ortiz García

Su formación profesional incluye dos Doctorados (Universidades de Granada, Jaen y Pablo Olavide de Sevilla, España; Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica); un Postdoctorado (Centro de Estudios para el Desarrollo Docente A.C.); una Maestría con dos perfiles (Universidad Veracruzana); dos Especializaciones (Universidad Autónoma Metropolitana; Centro de Estudios para el Desarrollo Docente A.C.); dos licenciaturas (Universidad Veracruzana, UV). Investigador de tiempo completo adscrito al Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas. En 2020, la UV le distingue con el Reconocimiento como Decano de la misma.

Itzel Natalia Lendechy Velázquez

Con estudios de Posdoctorado en socioformación y desarrollo humano, Doctora en educación, Especialista en control de calidad y Licenciada en Administración de Empresas. Académico PTC de Administración y Pedagogía SEA UV. Perfil PRODEP. Nivel VI PEDPA. Coordinadora del UV-

CA-571 Procesos educativos y vinculación con la sociedad. Coordinadora de libros, autora y árbitro de capítulos de libro con ISBN y artículos de revista con ISSN. Asesora y lectora de tesis de nivel licenciatura y doctorado. Conferencista en eventos académicos a nivel regional, estatal, nacional e internacional. Coordinadora en México de la Red Internacional Académica y de Investigación Colombia México (RIAICOM).

Guadalupe Hernández Zavaleta

Con estudios de Doctorado en Educación, Maestría en Ciencias de la Educación, Especialidad en Ambientes Virtuales de Aprendizaje y Licenciada en Pedagogía. Coordinadora por más de 10 años en la Operación y Seguimiento de Facilitadores de EE Virtuales de AFEL-SEA. Colaboradora del Cuerpo Académico "Procesos Educativos y Vinculación con la Sociedad" UV-CA-571. Académico por asignatura en el Programa de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta y ejerciendo funciones académico-administrativas en el Sistema de Enseñanza Abierta.



Fondo
Editorial para la
**Investigación
Académica**

El tiraje digital de esta obra: "Educación superior: estudios, prácticas y reflexiones" se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje doble ciego, llevado a cabo por expertos miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) en México y otros expertos internacionales, así como revisión anti plagio y aval del Consejo Editorial del Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). Primera edición digital de distribución gratuita, diciembre de 2024.

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 María Elena Pensado Fernández, María del Rosario Landín Miranda y Elizabeth Salazar Ayala, así como cada uno de los autores y autoras son titulares y responsables únicos del contenido.

Diseño editorial y portada: Cristina Carreira Sánchez

Imagen de portada recuperada de Pixabay: www.freepik.es

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

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.

ISBN: 978-607-5905-17-4



9 786075 905174

El libro **Educación Superior: estudios, prácticas y reflexiones**, recupera diversas perspectivas en torno a la educación de nivel superior, misma que se caracteriza por su alto grado de complejidad, resultado de una diversidad de discursos, relaciones entre sujetos, instituciones y vínculos con diversos sectores en un determinado ámbito social. Aproximarse al campo de la educación superior y reconocer sus desafíos, obliga a una lectura crítica de los escenarios educativos desde una mirada multidimensional, para dar cauce a la construcción de acciones favorecedoras orientadas a una visión integral y renovada de la práctica pedagógica, que responda a un mundo cambiante y al inminente e insoslayable compromiso de responsabilidad social. La obra tiene como objetivo generar una aportación al campo de la educación superior desde un enfoque multidisciplinario. A partir de estudios, prácticas y reflexiones de los autores en diversos contextos, se exponen temas como evaluación, cultura de paz, tecnología, educación financiera, sustentabilidad, políticas educativas, orientación educativa, inteligencia artificial, pensamiento crítico, propuestas metodológicas para la formación en investigación y, herramientas pedagógicas, tópicos que abonan al diálogo, a la trascendencia y a la transformación de la educación superior, en sintonía con necesidades académicas, científicas y sociales y, evidentemente, con políticas educativas de actualidad.

ISBN: 978-607-5905-17-4



9 786075 190517 4

