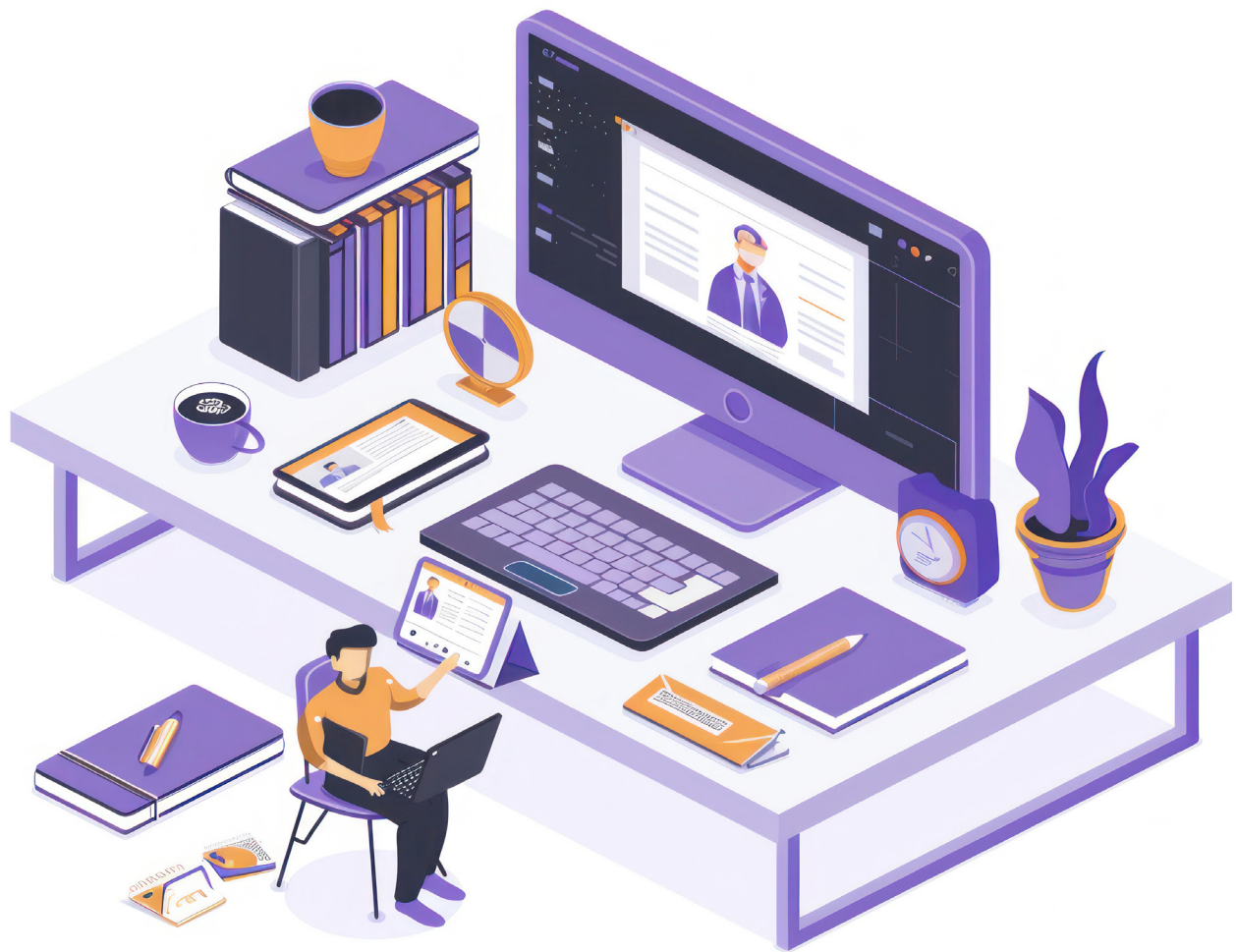


# LIBRO DE MEMORIAS DEL 2o CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL DE EDUCACIÓN CIVE 2024

*Retos y horizontes de la Educación al 2050*



Montserrat Magro Gutiérrez  
Jorge-Gustavo Gutiérrez-Benítez  
Francisca Susana Callejas Ángeles  
**Coordinadores**





CONGRESO INTERNACIONAL  
VIRTUAL DE EDUCACIÓN

*Retos y horizontes de la educación al 2050*

21, 22 y 23 de noviembre de 2024

# LIBRO DE MEMORIAS DEL 2º CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL DE EDUCACIÓN CIVE 2024

*Retos y Horizontes de la Educación al 2050*



Montserrat Magro Gutiérrez  
Jorge-Gustavo Gutiérrez-Benítez  
Francisca Susana Callejas Ángeles  
**COORDINADORES**



Editorial CECISOH



Libro de Memorias del 2o Congreso Internacional Virtual de Educación - CIVE 2024 /  
Montserrat Magro Gutiérrez, Jorge-Gustavo Gutiérrez-Benítez, Francisca Susana Callejas  
Ángeles (coordinadores). -- Primera edición.-- México: Editorial CECISOH, 2025.

236 páginas

ISBN 978-607-26639-2-3

Dewey 378

ThemaJNM

*Libro de Memorias del 2o Congreso Internacional Virtual de Educación - CIVE 2024*

Primera edición, 2025

D. R. © Centro de Estudios Avanzados e Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades A. C.  
2a Norte Poniente #395, C. P. 29100, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Registro en el Padrón Nacional de Editores con Dígito Identificador **978-607-26639**

Registro Reniecyt-Conahcyt **2000959**

Comentarios: **editorial.cecisoh@gmail.com**

Teléfono: **+52 961 801 2991**

**Ciencia y  
Tecnología**

Secretaría de Ciencia, Humanidades,  
Tecnología e Innovación

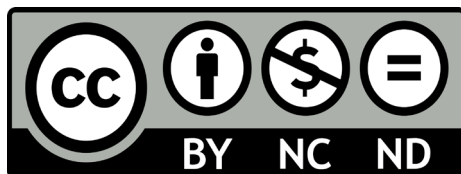
**REGISTRO RENIECYT**

**No. 2000959**

Formación y diseño de portada: Agustín Gutiérrez Aquino

Imagen de portada: Adobe Stock AI

ISBN: 978-607-26639-2-3



Este libro está protegida bajo la licencia BY-NC-ND de Creative Commons, por lo que esta casa editorial no permite la generación de obras derivadas ni hacer un uso comercial de este libro, es decir, sólo son posibles los usos y finalidades que no tengan carácter comercial.



# Índice Temático

|                                                                                                                                          |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN .....</b>                                                                                                                | <b>13</b> |
| <i>Dra. Francisca Susana Callejas Ángeles</i>                                                                                            |           |
| <i>Dr. Jorge Gustavo Gutiérrez Benítez</i>                                                                                               |           |
| <i>Dra. Montserrat Magro Gutiérrez</i>                                                                                                   |           |
| <br><b>EL PAPEL DE LA BIOÉTICA GLOBAL Y REGIONAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA SALUD: PROSPECTIVA 2050.....</b>                 | <b>20</b> |
| <i>Fernando Herrera Salas</i>                                                                                                            |           |
| <br><b>REFLEXIONES SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA.....</b>                                      | <b>28</b> |
| <i>Fátima Cuéllar Sánchez</i>                                                                                                            |           |
| <br><b>LA CULTURA DE PAZ EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN EL BACHILLERATO .....</b>                               | <b>34</b> |
| <i>Juan Ernesto Pérez Hernández</i>                                                                                                      |           |
| <i>Diana Luz Pérez Hernández</i>                                                                                                         |           |
| <i>Jerónimo Gómez Rodríguez</i>                                                                                                          |           |
| <br><b>ANÁLISIS DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES PRESENTADAS EN ALUMNOS DE LICENCIATURA DE NEGOCIOS FCA-UAQ SEGÚN MODELO ESTABLECIDO .....</b> | <b>40</b> |
| <i>Ana Cristina Fragoso Tejeida</i>                                                                                                      |           |
| <i>Maria Isaura Morales Pulido</i>                                                                                                       |           |
| <i>Francisco Sánchez Rayas</i>                                                                                                           |           |
| <br><b>PROCESOS DE ACREDITACIÓN, UN ANÁLISIS DE LAS RECOMENDACIONES A LA CATEGORÍA DE PERSONAL ACADÉMICO.....</b>                        | <b>48</b> |
| <i>María Titzé Yunuen Cárdenas Ayala</i>                                                                                                 |           |
| <i>Adriana Bernal Trigueros</i>                                                                                                          |           |
| <i>Abraham Meza Ramos</i>                                                                                                                |           |
| <br><b>EL ROL DIRECTIVO EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA .....</b>                                                                           | <b>58</b> |
| <i>Rocío del Carmen Arreola Flores</i>                                                                                                   |           |
| <i>Edgard Lozano Méndez</i>                                                                                                              |           |
| <br><b>PROBLEM SOLVING: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA .....</b>                                             | <b>64</b> |
| <i>Heriberto Antonio-García</i>                                                                                                          |           |
| <i>Jorge Héctor Alvarado Barranco</i>                                                                                                    |           |

|                                                                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA: UNA TAREA FUNDAMENTAL EN LA<br/>NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM) .....</b>         | <b>72</b>  |
| <i>José Edgar Correa Terán</i>                                                                                          |            |
| <b>EL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES (SNI): EVOLUCIÓN HISTÓRICA<br/>EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS .....</b> | <b>78</b>  |
| <i>Luis-Alan Acuña-Gamboa</i>                                                                                           |            |
| <i>Hiram Almejo Díaz</i>                                                                                                |            |
| <i>Enrique Félix Rangel</i>                                                                                             |            |
| <i>Jorge-Gustavo Gutiérrez-Benítez</i>                                                                                  |            |
| <b>LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES PROMUEVE Y DESARROLLA LA<br/>IDENTIDAD POLITÉCNICA .....</b>                          | <b>92</b>  |
| <i>Oscar Barrón Ochoa</i>                                                                                               |            |
| <i>Georgette del Pilar Pavía González</i>                                                                               |            |
| <i>Alan Jossimar Robles Arguelles</i>                                                                                   |            |
| <b>LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE MAESTRANTES: UNA PROPUESTA PARA LA<br/>GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.....</b>                | <b>100</b> |
| <i>Victoria Ortiz Esteban</i>                                                                                           |            |
| <i>Moisés Cruz Ventura</i>                                                                                              |            |
| <b>TIC PARA FOMENTAR INCLUSIÓN EN ADULTOS MAYORES.<br/>UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA .....</b>                               | <b>108</b> |
| <i>Jesús Ramón Coronado Segovia</i>                                                                                     |            |
| <b>IDENTIFICACIÓN DE FACTORES DE RIESGO DE RECAÍDA EN ADOLSCENTES<br/>DROGADICTOS: UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA .....</b> | <b>116</b> |
| <i>Gerardo Villalobos Valdez</i>                                                                                        |            |
| <i>Sergio Azcary Yarahuan Hernández</i>                                                                                 |            |
| <i>Ma. de la Luz Hernández Reyes</i>                                                                                    |            |
| <i>Jesús Madueña Molina</i>                                                                                             |            |
| <b>TEATRO COMO FAVORECEDOR DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA LA<br/>CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ .....</b>         | <b>124</b> |
| <i>Daniel Rodríguez Ríos</i>                                                                                            |            |
| <b>LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO COMO ENLACE EPISTÉMICO EN<br/>EL CAMPO FORMATIVO .....</b>                               | <b>132</b> |
| <i>Florentino Silva Becerra</i>                                                                                         |            |

|                                                                                                                                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTEGRACIÓN SENSORIAL MEDIANTE EL JUEGO COMO PRÁCTICA ESCOLARIZADA<br/>EN ESTUDIANTES DEL GRADO TRANSICIÓN COLEGIO BETHLEMITAS .....</b> | <b>138</b> |
| <i>Gladys Marina Becerra Solano</i>                                                                                                         |            |
| <i>Anyi Tailana Vergel Diaz</i>                                                                                                             |            |
| <i>Brigitte Samanta Cardenas Forero</i>                                                                                                     |            |
| <b>ACERCAMIENTO A UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA ALUMNAS<br/>Y ALUMNOS QUE ENFRENTAN BAP .....</b>                                 | <b>144</b> |
| <i>Karen Liliana Jaimes Martínez</i>                                                                                                        |            |
| <i>Luis-Alan Acuña-Gamboa</i>                                                                                                               |            |
| <i>Martín Plascencia González</i>                                                                                                           |            |
| <i>Magda Concepción Morales Barrera</i>                                                                                                     |            |
| <b>ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL AMBIENTE EDUCATIVO: DESAFÍOS<br/>DE LA PRÁCTICA DOCENTE CON PERSPECTIVA DE GÉNERO .....</b>                 | <b>152</b> |
| <i>Karla Silvia Sarmiento Zenteno</i>                                                                                                       |            |
| <b>RECURSOS DIGITALES MULTILINGÜES Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS<br/>PARA EL EMPRENDIMIENTO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.....</b>   | <b>160</b> |
| <i>Mayra Aridel Flores-Corro</i>                                                                                                            |            |
| <i>Sebastián Figueroa Rodríguez</i>                                                                                                         |            |
| <i>Carlos Alberto Rojas Kramer</i>                                                                                                          |            |
| <b>EL JUEGO EN LA MODERNIDAD EN JÓVENES UNIVERSITARIOS. BÚSQUEDA DE<br/>INNOVACIÓN PARA LA FORMACIÓN HUMANA.....</b>                        | <b>170</b> |
| <i>Mayra Araceli Nieves Chávez</i>                                                                                                          |            |
| <i>María Cristina Ortega Martínez</i>                                                                                                       |            |
| <b>LA AUTONOMÍA DEL DOCENTE PARA FAVORECER LOS AMBIENTES<br/>INNOVADORES DESDE LA NEM.....</b>                                              | <b>176</b> |
| <i>Orfilda Amaro Baltazar</i>                                                                                                               |            |
| <i>María del Pilar Güentella Sosa</i>                                                                                                       |            |
| <b>ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE CRITERIOS<br/>ESTRUCTURALES EN LA EDIFICACIÓN DE VIVIENDA DE INTERÉS SOCIAL.....</b>      | <b>184</b> |
| <i>Raúl Valdez Gil</i>                                                                                                                      |            |
| <i>Emmanuel de Jesús Ortega Montoya</i>                                                                                                     |            |
| <i>Ernesto Alejandro Ruiz Coello</i>                                                                                                        |            |
| <i>Marco Antonio Moreno Domínguez</i>                                                                                                       |            |
| <b>PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO Y SOCIODEMOGRÁFICO DE ESTUDIANTES<br/>INDÍGENAS PIJAO EN LA CIUDAD DE ARMENIA: UN ESTUDIO DE CASO .....</b>      | <b>192</b> |
| <i>Stefan Palencia Palacio</i>                                                                                                              |            |

|                                                                                                                              |                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>EXPERIENCIAS DOCENTES: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS DESDE UN ENFOQUE DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA .....</b>            | <b>196</b>     |
| <i>Francisca Susana Callejas Ángeles</i>                                                                                     |                |
| <i>Karina García Juárez</i>                                                                                                  |                |
| <i>Alan Uriel Jiménez González</i>                                                                                           |                |
| <i>Luis Francisco García Pérez</i>                                                                                           |                |
| <br><b>LA INSTRUCCIÓN EN DEONTOLOGÍA Y DERECHOS FUNDAMENTALES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN JURÍDICA EN MÉXICO .....</b> | <br><b>202</b> |
| <i>Tania Haideé Torres Chávez</i>                                                                                            |                |
| <i>Miguel Ángel Medina Romero</i>                                                                                            |                |
| <i>Rodrigo Ochoa Figueroa</i>                                                                                                |                |
| <br><b>APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS A LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN ESTUDIANTES DE LA URC Y LA ENAH .....</b>                  | <br><b>210</b> |
| <i>Gabriel Alejandro Álvarez Hernández</i>                                                                                   |                |
| <i>Arturo Alejandro Pérez Velasco</i>                                                                                        |                |
| <br><b>LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE .....</b>                                                          | <br><b>218</b> |
| <i>María Dolores Adame Villa</i>                                                                                             |                |
| <br><b>DETECCIÓN DE NECESIDADES DE CAPACITACIÓN EN DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....</b>                             | <br><b>226</b> |
| <i>Rolando Granados Muñoz</i>                                                                                                |                |
| <br><b>INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL SÍNDROME DE DOWN: UN ENFOQUE INCLUSIVO.....</b>                                          | <br><b>236</b> |
| <i>Karina García Juárez</i>                                                                                                  |                |
| <i>Beatriz Santiago Fuentes</i>                                                                                              |                |
| <i>Sergio Manuel Tamayo Parra</i>                                                                                            |                |





## INTRODUCCIÓN

**Francisca Susana Callejas Ángeles**

*Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México*

**Jorge Gustavo Gutiérrez Benítez**

*Universidad Autónoma de Baja California, México*

**Montserrat Magro Gutiérrez**

*Universidad Nebrija, España*

La educación, como motor de cambio social y desarrollo humano, se encuentra en un momento crucial de transformación. La acelerada evolución de la tecnología, los cambios demográficos, las desigualdades sociales, y la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para un futuro incierto, plantean retos que requieren respuestas innovadoras y colaborativas. El horizonte del año 2050, señalado como un punto de referencia clave por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Lázaro Lorente, 2022), simboliza tanto la proximidad de un futuro inmediato como la oportunidad de imaginar y construir sistemas educativos sostenibles, inclusivos y de calidad que respondan a los desafíos globales con una visión transformadora.

En este contexto, el Congreso “Retos y Horizontes de la Educación al 2050” surge como un espacio de reflexión que invita a repensar la educación desde una perspectiva amplia y multidimensional, abordando temas que van desde las políticas públicas y la calidad educativa, hasta el papel de la tecnología y la interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para el desarrollo del congreso, se llevaron a cabo cuatro conferencias magistrales en las que destacados expertos del ámbito internacional abordaron aspectos clave y emergentes en el ámbito educativo. Estos espacios estuvieron directamente relacionados con los seis ejes temáticos que estructuraron el congreso, proporcionando una visión integral y enriquecedora sobre los desafíos y oportunidades de la educación actual.

La conferencia magistral titulada **Innovación en educación inclusiva: pedagogías accesibles y prácticas basadas en evidencia para la personalización del aprendizaje**, impartida por la Dra. Joanne Mampaso Desbrow, de la Universidad Camilo José Cela (Madrid, España), destacó la importancia de implementar pedagogías inclusivas para garantizar el acceso equitativo a la educación (Mampaso-Desbrow et al., 2024). Durante la ponencia, se abordaron prácticas educativas basadas en la evidencia que promueven la personalización del aprendizaje, adaptándose a las diversas necesidades de los estudiantes y fomentando entornos educativos más accesibles y justos.

La segunda conferencia magistral, liderada por la Dra. Leticia Pons Bonals, de la Universidad Autónoma de Querétaro, y titulada **Aprendizajes multimodales y entornos educativos virtuales**, puso el énfasis en la relevancia de la educación multimodal en el contexto actual, caracterizado por los rápidos avances en las tecnologías de la información y la comunicación. Este enfoque pedagógico integra diversas modalidades de enseñanza, combinando métodos presenciales, semipresenciales, abiertos y a distancia, y va más allá de la simple utilización de tecnologías en el aula; implicando una integración coherente y estratégica de recursos digitales y metodológicos para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, en esta conferencia magistral, se reflexionó sobre la profunda transformación que ha experimentado la educación en las últimas décadas, especialmente a partir de la pandemia de COVID-19, haciendo hincapié en que, aunque estos cambios han promovido el uso de nuevos recursos en los procesos educativos y han ampliado el acceso a la información, también se destacó cómo las brechas digitales existentes continúan limitando el acceso

equitativo a la educación.

La tercera conferencia magistral, titulada **La Investigación Educativa en México: Alcances y Áreas de Oportunidad**, y presentada por el Dr. Luis Alan Acuña Gamboa, de la Universidad Autónoma de Chiapas (Chiapas, México) analizó el estado actual de la investigación educativa en México, identificando las principales áreas de oportunidad y las barreras que limitan su desarrollo. Además, destacó la importancia de fomentar proyectos interdisciplinarios y colaborativos para fortalecer la generación de conocimiento en este campo.

Por último, la cuarta conferencia magistral, titulada **Revisión de las técnicas estadísticas para los diseños de investigación educativa: un enfoque desde la cultura estadística**, que fue dirigida por el Dr. Sergio Castillo Páez, de la Universidad de las Fuerzas Armadas en Sangolquí, Ecuador, puso el énfasis en cómo la estadística robustece significativamente los procesos en torno a la investigación educativa y como en muchos casos este acervo de conocimientos, capacidades o habilidades para el análisis se relega exclusivamente a aquellos profesionales que tienen una formación en este tipo de disciplinas (Gamboa, 2018). Sin embargo, también se puso de manifiesto el beneficio fundamental que representa para el investigador educativo adoptar esta cultura, destacando aportes en la comprensión de relaciones y tendencias entre las variables de estudio, así como la obtención de datos cuantificables sobre los cuales tomar decisiones objetivas y generalizables, mismos que podrían pasar desapercibidos si no se utilizan procedimientos estadísticos o bien empleando otro tipo de enfoques.

Estas conferencias magistrales constituyeron un marco fundamental para vincular los debates con los seis ejes temáticos en los que se estructuró el congreso y que abarcan aspectos críticos y prometedores de la educación contemporánea. En este sentido, cada eje buscó no solo reflexionar sobre el estado actual de la educación, sino también explorar horizontes de innovación que permitan enfrentar los desafíos del mañana con una sólida base de conocimiento y acción.

Así, con el objetivo de proporcionar una visión general de los aspectos más destacados de los ejes temáticos abordados durante el encuentro, este libro de actas presenta reflexiones concisas sobre los pilares fundamentales que guiaron los debates y propuestas desarrollados en el marco del Congreso Virtual “Retos y Horizontes de la Educación al 2050”. Estos espacios invitaron a replantear la educación desde perspectivas innovadoras, inclusivas y transformadoras, orientadas a enfrentar los desafíos educativos del futuro y a contribuir al desarrollo de sociedades más justas, equitativas y sostenibles.

Con respecto al primer eje “Política y políticas públicas en Educación”, permitió explorar la compleja relación entre los diferentes enfoques presentados y que convergen en la necesidad de que las políticas públicas educativas respondan a los desafíos del 2050. En este sentido, se expone una gran preocupación por la formación integral de los profesionales de diferentes sectores, como el sector salud y educativo. Esto se evidenció en la presentación “Bioética global y regional en la formación de profesionales de la salud: prospectiva 2050”, en la que se destacó la importancia de la formación integral de los estudiantes, no solo en conocimientos técnicos, sino también en aspectos éticos, sociales y culturales, garantizando como objetivo una atención de calidad y éticamente responsable para la sociedad.

También se hizo hincapié en cómo las políticas públicas y la formación del profesorado tienen un impacto directo en la calidad de la educación. En cuanto a las políticas públicas, se reflexionó sobre la importancia de incorporar la cultura de paz en las políticas tanto para fomentar la formación integral en el bachillerato como para construir sociedades más justas y equitativas, destacando que las escuelas deben ser espacios seguros donde se promuevan los derechos humanos y la cultura de paz a través de programas educativos contextualizados y participativos. Con respecto a la formación del

profesorado, se resaltó la importancia de contar con docentes de idiomas altamente capacitados y especializados que promuevan el aprendizaje efectivo de una segunda lengua.

En lo que se refiere al segundo eje “Calidad, acreditación y gestión de la educación”, este se estableció como un espacio de análisis y reflexión en el ámbito educativo actual, en el que la búsqueda de la calidad académica se ha convertido en la prioridad en el contexto educativo mexicano, como eje rector para mejorar procesos educativos. Los trabajos presentados dieron muestra de los mecanismos de las instituciones que influyen en la mejora continua a partir de identificar con indicadores de procesos de evaluación transparentes que garanticen la relevancia y pertinencia de programas educativos. Por otro lado, el análisis que se realizó a partir del de las inteligencias múltiples en estudiantes de negocios reveló la gran complejidad del proceso de aprendizaje y la necesidad de tener enfoques pedagógicos más flexibles y personalizados que favorezcan el aprendizaje. Asimismo, se abordó la importancia de la formación continua del personal académico como un elemento clave para garantizar la calidad de la educación, considerando que se deben establecer estándares rigurosos en los procesos de acreditación para asegurar una mejora real en la calidad de los programas educativos y en el reconocimiento de las instituciones a nivel nacional e internacional. Finalmente, se destacó el papel del liderazgo de los directores como agentes de cambio en la transformación de las instituciones educativas y de los aprendizajes de los estudiantes, haciendo énfasis en la importancia de promover la mejora continua, el fomento de una cultura de innovación y la creación de ambientes de aprendizaje de forma integral.

Con relación al tercer eje, “Metodologías en la investigación educativa”, se abordaron una serie de propuestas metodológicas con las cuales tener una mejor aproximación o acercamiento en el desarrollo integral de proyectos de investigación educativa. Propuestas como la del libro *El diseño universal para el aprendizaje* en el trabajo por proyectos presentaron como bajo este enfoque se pueden crear entornos de aprendizaje lo suficientemente flexibles e inclusivos para que los estudiantes reciban información en diferentes medios garantizando así el acceso a la misma, situación paralela con los medios empleados para demostrar o evidenciar el conocimiento alcanzado, girando en torno a una atmósfera personalizada para el desarrollo integral de los estudiantes.

Otro aspecto importante abordado en este eje guardó relación con la constante demanda en torno a la innovación en el desarrollo de investigaciones de naturaleza educativa, recalcando el hecho de la necesidad de efectuar cambios sustanciales en los esquemas metodológicos de forma que se pueda dar respuesta a las necesidades o problemáticas actuales que se viven en los entornos educativos y profesionales en México. Tal fue el caso de la presentación del libro *La Educación Superior después de la Pandemia: Recuento de los Daños en México* en la que se destacaron significativamente las consecuencias que al día de hoy se siguen viviendo a raíz de la pandemia de la COVID-19, relatos y experiencias sobre la vivencia del proceso forzado a reinventarse que muchas instituciones educativas tuvieron que pasar para subsistir y las implicaciones para todos aquellos actores involucrados, dejando ver la realidad que acontece de norte a sur en nuestro país.

En cuanto al cuarto eje, “Procesos y actores en la formación de investigadores educativos”, este analizó los retos para formar a investigadores comprometidos con la transformación del sistema educativo, poniendo el énfasis en la necesidad de fortalecer las capacidades investigativas mediante estrategias que integren enfoques interdisciplinarios y que garanticen un impacto significativo en los contextos educativos. Asimismo, se exploraron propuestas para desarrollar identidades profesionales sólidas en los investigadores, destacando la importancia de las experiencias formativas que promuevan habilidades específicas y enfoques innovadores. En este sentido, se abordó la gestión del conocimiento generado en programas de posgrado, enfatizando su relevante papel en la construcción de nuevos marcos pedagógicos que respondan a las necesidades educativas actuales. Otra temática

abordada fue el análisis del desarrollo y la contribución de los sistemas de evaluación e incentivo para los investigadores, reflexionando sobre su evolución histórica y su impacto en la consolidación de las capacidades institucionales para la investigación educativa. Además, se destacó la relevancia de la investigación en Educación Básica como un pilar central en la construcción de sistemas educativos que respondan a los principios de equidad y calidad.

Con respecto al quinto eje “Educación intercultural, inclusiva e innovación”, aspectos como la diversidad y la innovación se destacan como pilares fundamentales para enfrentar los retos de una sociedad globalizada y diversa, abordando temas como la inclusión, la equidad y los enfoques interculturales. Ponencias como el Análisis sociolingüístico de estudiantes Pijao en Colombia subrayan la importancia de considerar las particularidades culturales y lingüísticas en contextos educativos urbanos. Además, experiencias sobre el uso del teatro como herramienta educativa demostraron su capacidad para fomentar la cultura de paz, mientras que se discutieron estrategias efectivas para implementar la equidad de género en la docencia, promoviendo oportunidades igualitarias en los entornos educativos.

Este eje también incluyó reflexiones sobre la necesidad de construir un nuevo contrato social para la educación, basado en la promoción de entornos seguros e inclusivos, la profesionalización docente y la reorganización de los sistemas educativos para fomentar el aprendizaje colaborativo (Rojas-Paredes, 2023). Además, se enfatizó la importancia de orientar la innovación tecnológica hacia la equidad y la inclusión, y de fortalecer la cooperación internacional mediante la investigación y el diálogo social. Estas propuestas buscan transformar la educación en un esfuerzo compartido, capaz de crear futuros más justos, equitativos y sostenibles, involucrando a toda la sociedad en el diseño de sistemas educativos resilientes e inclusivos.

El sexto eje “Tecnología y entornos virtuales para la educación” abordó una perspectiva crítica sobre el impacto de los entornos virtuales en los distintos niveles educativos y su capacidad para transformar el panorama educativo en México. Se analizaron los cambios paradigmáticos en la concepción del aprendizaje, la enseñanza y la interacción educativa, destacando la incorporación de la inteligencia artificial (IA). En este sentido, ponencias como “Inteligencia artificial en la formación docente” y “Aproximaciones pedagógicas a la IA” resaltaron tanto las oportunidades como los riesgos asociados a esta tecnología. Se discutieron sus implicaciones desde la perspectiva de los principales actores, docentes y estudiantes, enfatizando la necesidad de una formación integral para aprovecharla de manera efectiva. Además, se subrayó la necesidad de identificar y atender las necesidades de formación docente en competencias digitales. Así, se plantearon propuestas para cerrar estas brechas, las cuales se han ampliado con el rápido avance tecnológico. Finalmente, el debate también integró una reflexión sobre cómo los entornos virtuales, acelerados por la pandemia de COVID-19, han pasado de ser una proyección futura a un componente esencial de la educación actual. A modo de conclusión, este eje destacó la importancia de diseñar estrategias que permitan a docentes y estudiantes adaptarse de manera efectiva a estos ecosistemas educativos en constante evolución.

Los seis ejes de trabajo constituyeron un marco esencial para debatir los desafíos y oportunidades hacia la educación del 2050. Los conocimientos compartidos sentaron las bases para reflexionar sobre el presente y el futuro educativo desde una perspectiva inclusiva, innovadora y basada en la evidencia. Este compendio recoge las presentaciones más relevantes del congreso y busca servir como una herramienta para impulsar la investigación, la innovación y, sobre todo, la reflexión continua en el ámbito educativo.

## REFERENCIAS

- Gamboa, M. (2018). Estadística aplicada a la investigación educativa. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, política y valores*, 5(2).
- Lázaro Lorente, L. M. (2022). La UNESCO y los futuros de la educación superior hasta 2050. Por una ampliación del derecho a la educación que incluya a la educación superior. *Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada*, (41).
- Mampaso-Desbrow, J., Moraleda-Ruano, Álvaro, y De los Santos-López, M. (2024). Madurez vocacional y nuevos entornos profesionales en jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. *Estudios Sobre Educación*, 47, 35-57. <https://doi.org/10.15581/004.47.002>
- Rojas Paredes, R. A. (2023). La educación superior para el 2050. Desafíos y oportunidades para un futuro no tan lejano. *Educación Superior Y Sociedad*, 35(1), 152-178. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.751>





# CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL DE EDUCACIÓN

*Retos y horizontes de la educación al 2050*

21, 22 y 23 de noviembre de 2024

## El papel de la bioética global y regional en la formación de profesionales de la salud: Prospectiva 2050

**Fernando Herrera Salas**

*Universidad Nacional Autónoma de México*

*fernando.herrera@iztacala.unam.mx*

### RESUMEN

La educación superior proyectada hacia 2050, revela seis ejes: 1) el aprendizaje digital, inteligencia artificial, realidad virtual aumentada, y robótica educativa, transformarán las prácticas educativas; 2) orientación en habilidades para la vida y ciudadanía responsable; 3) enfoque en destrezas blandas y destrezas duras requeridas por la industria; 4) vínculo educación y movilidad social, 5) educación globalizada, conectividad y colaboración; 6) primacía de la educación STEM; y, atravesando estos ejes, la necesidad de una política educativa de énfasis humanístico. El presente trabajo propone pensar la bioética global como una preocupación permanente por el acontecer del mundo, interpelación que nos instituye como sujetos éticos. Se demuestra que esta agencia ética compete a los profesionales de la salud, bajo la tarea de garantizar “la humanidad del hombre humano”; posicionamiento actitudinal que requiere ser un propósito en la formación académica como asunto prioritario de una bioética regional. Se concluye, que se trata de una formación ética-bioética que debe comprender varios ejes: la construcción de la autonomía como automodelización y autorrealización; la autoconstitución crítica como forma de desujeción; la práctica de la deliberación ética en sus distintas vertientes, y la institución de una nueva sensibilidad como base de una responsabilidad social de un ser relacional.

**Palabras clave:** Política educativa, bioética global, autonomía, profesional en salud.

### ABSTRACT

Higher education projected towards 2050 reveals six axes: 1) digital learning, artificial intelligence, augmented virtual reality, and educational robotics will transform educational practices; 2) orientation in life skills and responsible citizenship; 3) focus on soft skills and hard skills required by the industry; 4) education and social mobility link, 5) globalized education, connectivity and collaboration; 6) primacy of STEM education; and, crossing these axes, the need for an educational policy with a humanistic emphasis. This work proposes to think of global bioethics as a permanent concern for the events of the world, an interpellation that establishes us as ethical subjects. It is shown that this ethical agency is the responsibility of health professionals, under the task of guaranteeing “the humanity of the human being”; attitudinal positioning that requires being a purpose in academic training as a priority matter of regional bioethics. It is concluded that it is an ethical-bioethical training that must include several axes: the construction of autonomy as self-modeling and self-realization; critical self-constitution as a form of dispossession; the practice of ethical deliberation in its different aspects, and the institution of a new sensitivity as the basis of social responsibility of a relational being.

**Keywords:** Educational policy, global bioethics, autonomy, health professional.

## INTRODUCCIÓN

Hablar acerca de los retos y horizontes de la educación hacia el 2050, inmediatamente nos interpela hacia el esclarecimiento de nuestra actitud frente al futuro, en donde se pueden identificar dos posiciones básicas: a) una actitud pasiva o adaptativa, que resulta esencialmente fatalista, y en la cual lo que pretendemos es predecir o pronosticar el futuro, en tanto que algo entitativamente ignorado a la vez que inevitable, o b) una actitud prospectiva, de carácter básicamente proactiva que, en la medida en que considera al futuro como algo incierto, se pretende ser protagonista o artífice del mismo. Parece ser característico de nuestras sociedades modernas colocarse en la segunda perspectiva, o por lo menos resulta la más recomendada, pero no cesamos de luchar contra una tendencia natural al fatalismo, pues supone un menor esfuerzo: ceder frente al acontecer y acercarnos a la tentativa de la adivinación. Esto último, nos advierte que una actitud proactiva requiere ser construida por el sujeto, pues implica la articulación de varios vectores y capacidades: 1) tolerancia a la incertidumbre; 2) mirar a distancia, 3) enfoque sistémico ante la complejidad del futuro, y 4) el uso creativo de la imaginación.

Metodológicamente también nos encontramos con dos posiciones: a) la previsión, y b) la prospectiva; lo cual nos compromete a una toma de decisión al delimitar el futuro de la educación, como algo: posible, probable o preferible. La primera de estas posturas metodológicas, es decir la previsión, consiste en observar el pasado buscando en él algo cuantitativamente invariante, para, a continuación, postular su permanencia en el futuro, aquí la regla es «el pasado explica el futuro» y las variables son de carácter cuantitativo y siempre de apreciación objetiva (Torrón, 2001). Para la segunda, y en la medida en que para la prospectiva el futuro es plural e incierto, las variables consideradas en los estudios prospectivos son cuantitativas o cualitativas y de apreciación objetiva o subjetiva, siendo sus técnicas encuadrables en el marco del análisis de sistemas blandos; aquí la regla es: «el futuro es la razón de ser del presente», por lo que la actuación característica es activa y creativa, en la búsqueda de un futuro deseado.

Desde ese lugar, metodológicamente hablando nos comprometemos en la determinación de escenarios exploratorios tendenciales, los cuales “se apoyan únicamente en la fuerza de la inercia del sistema estudiado, que traduce la permanencia de las tendencias fuertes” (Torrón, 2001). En términos específicos se trata de la siguiente determinación: la educación superior proyectada hacia 2050, revela seis ejes tendenciales: 1) el aprendizaje digital, inteligencia artificial, realidad virtual aumentada, y robótica educativa, transformarán las prácticas educativas; 2) la orientación en habilidades para la vida y ciudadanía responsable; 3) enfoque en destrezas para enfrentar la transición global; 4) vínculo educación y movilidad social, 5) educación globalizada, conectividad y colaboración; 6) primacía de la educación STEM; y, atravesando estos ejes, la necesidad de una política educativa de énfasis humanístico.

## DESARROLLO

Una vez delimitados estos seis ejes exploratorios tendenciales se requiere, para estimar su impacto futuro, ser descritos en su actualidad y significado, es decir, tanto en sus características constitutivas, como en el alcance de sus recientes aplicaciones en distintas áreas como la salud, la producción de bienes y servicios, la educación, entre otras.

*El aprendizaje digital, la inteligencia artificial, la realidad virtual y aumentada, la robótica y su impacto en las prácticas educativas*

La inteligencia artificial se presenta como una rama de las ciencias de la computación, disciplina encargada de la programación de las máquinas inteligentes, entre las principales aplicaciones de la IA destaca la investigación en todas sus formas: ciencia, I+D+i, innovación y uso de las nuevas tecnolo-

gías, que se aplican en diversos campos. Lo más característico de nuestra época es que la inteligencia artificial ha penetrado distintos espacios de nuestra vida cotidiana.

Entre los usos de la inteligencia artificial y la robótica en el campo médico, se cuenta con máquinas programadas para llegar a donde el ojo clínico del médico no consigue hacerlo, desfibriladores, máquinas quirúrgicas y máquinas de diagnóstico que se valen de una IA para ofrecer mejores resultados, y en el corto plazo, es el uso de máquinas que asistan en las cirugías o incluso las realicen sólo con la supervisión del cirujano a cargo, de modo que con una máquina realizando cada proceso de intervención de manera inteligente se prevé que se reducirá el riesgo de iatrogenia negativa.

Actualmente, el aprendizaje digital con la creación de contenidos inteligentes permite redimensionar la formación académica, mediante: a) la digitalización de contenidos como video clases, conferencias y guías de libros de texto mediante I A; b) ahora se pueden aplicar diferentes interfaces como animaciones y contenidos de aprendizaje que permiten la enseñanza personalizada para alumnos de diferentes cursos; c) se espera que la I.A. permita generar una experiencia de aprendizaje enriquecida garantizando la motivación para el estudio, proporcionando una multiplicidad de recursos, así como planes de estudio especializados.

Adicionalmente, la emergencia de la realidad ampliada RA (al lado de la realidad virtual, la realidad mixta y la realidad extendida), viene a completar la escena de innovaciones tecnológicas, a través de tabletas o gafas holográficas los médicos pueden visualizar órganos en 3D o consultar el historial del paciente antes o durante la intervención quirúrgica. Mientras que, en el ámbito educativo muchos alumnos ya disfrutan de cuadernos compuestos por marcadores especiales que, frente a la pantalla del ordenador o del dispositivo móvil, reaccionan ofreciendo imágenes en 3D. Enfocando la cámara de tu dispositivo móvil al cielo, pueden identificar estrellas, constelaciones, planetas y cuerpos celestes, además de recibir información adicional de los mismos.

### *La orientación en habilidades para la vida y ciudadanía responsable*

La Organización Mundial de la Salud (OMS), define las habilidades para la vida como “la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria”. Estas habilidades implican para todo sujeto un proceso de construcción, es decir, algo que requiere esencialmente tiempo y su puesta en práctica o ejercitación. En virtud de su importancia vital y de que no están garantizadas como automatismo, se requiere una política educativa que incentive su adquisición y desarrollo, pues serán requeridas por el sujeto para tener éxito social en los ámbitos laboral, escolar e incluso sentimental-emocional. Entre tales “habilidades para la vida” se encuentran: mantener una actitud positiva, realista y perseverante, comunicarse de una forma asertiva, construir caminos para un proyecto de vida, la búsqueda para el encuentro de cambios novedosos y elevar el crecimiento personal, la toma de decisiones y el manejo de emociones y sentimientos, entre otras.

En la última década del siglo XX y a partir de lo que Lyotard (1999), describiera como la bancarrota de los grandes relatos y por tanto el fin de la historia, pareciera que la sociedad civil se habría quedado sin ambos: un programa de acción y un horizonte de futuro. Se trata de un vacío que puede ser caracterizado, siguiendo a Nietzsche, como la experiencia del nihilismo, es decir, donde los referentes o garantes de lo bueno, lo bello y lo verdadero, no se presentifican más, y en nuestra contemporaneidad son remplazados por un consumismo ilimitado, el vértigo de la innovación, la inclinación por lo efímero.

Desde ese lugar, el educando hacia el 2050 no deja de aparecer como un individuo que se debe interrogar permanentemente acerca del espacio de libertad que le otorga ser un ciudadano responsable o no, asumirse como un “sujeto interesado” o no, proceder bajo la asunción de una civilidad o no, con sentido comunitario o no; en la medida en que a nivel mundial las democracias formales se han visto cooptadas por hegemonías populistas de derecha o de izquierda, las cuales bajo la máscara

del Estado benefactor coartan las libertades y despojan las naciones. Es decir, si consideramos que, en las sociedades democráticas, la ciudadanía revela no sólo “un estatus que garantiza a los individuos iguales derechos y deberes, libertades y restricciones, poderes y responsabilidades” (Villavicencio, 2007), sino una actitud ante la vida como una manera de acceder a la justicia como equidad, éste se convierte en un concepto central en la política democrática y en un componente ineludible del proceso educativo desde las edades tempranas, para garantizar su articulación con la idea de civilidad, la cual moviliza las expectativas de reconocimiento e inclusión, que interpelan la posibilidad de una democracia auténtica en un espacio comunitario.

### *Enfoque en destrezas para enfrentar la transiciones digital, social y ecológica*

El Instituto Internacional Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), adscrito a la UNESCO, ha identificado tres grandes transiciones mundiales en nuestra sociedad mundializada, estas son: la digital, la social y la ecológica, lo cual implica de acuerdo con Pearce (2023), la necesidad de “una teoría que destaque la importancia de un sistema de educación superior nuevo y renovado, que desarrolle un conjunto de competencias y habilidades que ayude a los jóvenes a enfrentar la incertidumbre y la complejidad de nuestro tiempo”. Para enfrentar estas transiciones y contar con las habilidades que los ciudadanos necesitaran en el futuro mundo del trabajo, la primera tarea que debemos enfrentar es identificarlas de manera diferencial, de acuerdo con ello, la propuesta de McKinsey & Company —consultora estratégica global orientada a la administración estratégica— aparece como una propuesta muy avanzada:

*Figura 1 Habilidades para enfrentar la transición global*



Fuente: UNESCO IESALC / Pearce (2023)

No sería aquí el lugar para desarrollar las características o definición de cada una de las destrezas que esta propuesta pone en escena, pero si es conveniente subrayar la ventaja de esta taxonomía frente a otras que ya han ganado cierta popularidad, nos referimos específicamente a distinción entre: habilidades duras (hard skills) y habilidades blandas (soft skills), o declaradas también como “habilidades cognitivas y no cognitivas”, que acarrearán una problemática intrínseca, es decir, como si las “habilidades blandas”, por ejemplo la «capacidad para la toma de decisión» no requirieran una serie de operaciones lógico matemáticas como la comparación o el encajamiento en clases, o la «comunicación funcional» y la «asunción de compromisos» no reclamaran un esfuerzo reflexivo o un juicio deliberativo para ser escenificadas por parte del sujeto. Puede parecer más precisa la tipificación de la National Research Council (NRC) y la National Academy of Sciences (NAS) de los Estados Unidos quienes organizaron las habilidades del siglo XXI en tres categorías: a) habilidades cognitivas, b) habilidades interpersonales y c) habilidades intrapersonales (García, 2018), pero del

mismo modo, presentan la dificultad de separar lo cognitivo de lo social, como si la apropiación de los objetos —incluso en el nivel cognitivo más elemental: la sensopercepción— no implicara, desde su origen, la construcción del objeto de conocimiento por mediación social.

### *Importancia del vínculo educación y movilidad social hacia el 2050*

Afirma Torres (2021) que “... la educación es una variable esencial en el análisis de diversos fenómenos sociales y un elemento sustantivo para los procesos de movilidad social en las personas”. Por su parte Espinoza (et. al. 2019), en su Informe de Movilidad en México 2019, nos aclara que “... resultados muestran que la movilidad social en México aún es baja: 49 de cada 100 personas que nacen en los hogares del grupo más bajo de la escalera social, se quedan ahí toda su vida. Y aunque la otra mitad logra ascender, 25 de ellos no logran superar la línea de pobreza de México”; y de acuerdo con la investigación intitulada «Perceptions of Inequality and Social Mobility», los mexicanos desean vivir en un país con menos desigualdad y más movilidad social, pero a la vez detectan diferentes puntos de vista acerca “de dónde partimos” y “hacia dónde queremos llegar”, y precisan lo siguiente: “... la brecha entre la movilidad social deseada y la percibida es más grande para las personas más pobres que para las más ricas; es decir, las personas en situación de pobreza desean un aumento mayor relativo a la movilidad que perciben que lo que estiman las personas con mayor riqueza. Tenemos que preguntarnos no sólo cómo sería el México en el cual queremos vivir en el futuro, sino también cómo acercarnos a estas sociedades soñadas, pero lejanas, en la práctica, de una forma más justa y equitativa”.

Los factores que las políticas educativas relativas a la educación superior deben atender, a fin de que impacten positivamente en la movilidad social, son: a) reducción en la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas y reajuste en la diferencia cualitativa entre dichas oportunidades; b) ampliar y diversificar la oferta educativa de modo que los distintos aspirantes encuentren una ubicación satisfactoria de acuerdo a su perfil cognitivo y socioemocional; c) aumentar la calidad de la educación superior de modo que los mercados laborales y otros escenarios profesionales reciban recursos humanos altamente capacitados en las distintas áreas estratégicas, d) incremento en la eficiencia terminal, aumentando la eficiencia del proceso de formación y la precisión de la evaluación formativa y sumativa; e) apoyos económicos y oportunidades de intercambio internacional.

### *Apuesta por educación globalizada, la conectividad y la colaboración educativa*

El panorama de la educación superior hacia 2050 consideramos, no puede dejar de apostar por la mundialización, pues la educación globalizada implica “la apertura de fronteras en el ámbito educativo, permitiendo a estudiantes de todo el mundo acceder a una amplia gama de opciones formativas”. Esta movilidad y mundialización de la educación, además, no puede dejar de ir aparejada a la conectividad y la colaboración educativa, bajo los considerandos y acciones propuestas por la UNICEF (2021), la UNESCO y el Observatorio Pro-Futuro (2023):

a) La pandemia de COVID-19 objetivó que: “la falta de conectividad de cerca de la mitad de la población impidió que el Internet pudiera ser utilizado para el aprendizaje remoto o la distribución de materiales educativos”.

b) Actualmente, se reconoce que la transformación digital resulta “una necesidad imperiosa de los sistemas educativos”, lo que implica un esfuerzo sostenido hacia el cambio.

c) En virtud de que la tecnología digital en el ámbito educativo se está convirtiendo en un derecho humano incuestionable, los ecosistemas educativos están experimentando una transformación radical en cuanto a qué, cómo y dónde se aprende

d) La UNESCO ha generado una iniciativa público-privada: la Colaboración para la Transformación Digital (DTC) que “reúne a organizaciones multilaterales, empresas tecnológicas y fundaciones

comprometidas en trabajar junto a los países para desarrollar asociaciones sinérgicas y superar estas disparidades”.

e) En 2022, la Cumbre sobre la Transformación de la Educación (TES) consiguió situar la educación y su transformación digital, como prioridad de la agenda política mundial; y se han comprometido a trabajar en conjunto con los países para desarrollar asociaciones sinérgicas a largo plazo, con el fin de mejorar la vida de las personas a través de la tecnología digital aplicada a la educación.

Tales propósitos resultan viables ya que, mediante los recursos, la experiencia y la capacidad de innovación del sector privado en colaboración con el sector público, se “podrá impulsar mejoras significativas en el acceso y la calidad de la educación, beneficiando a las comunidades y generando con ello un impacto positivo en toda la sociedad”.

### *Primacía de la educación STEM en la era digital*

Se conoce como educación STEM un complejo que articula 4 componentes esenciales conocidos por sus siglas en inglés: Ciencia (Science), Tecnología (Technology), Ingeniería (Engineering) y Matemáticas (Mathematics). la educación STEM se ha convertido en un eje fundamental en la formación académica preparando a los estudiantes para una sociedad cada vez más tecnológica y digital. Entre sus propósitos generales se encuentra fomentar la creatividad y desarrollar habilidades esenciales para el siglo XXI, como el pensamiento lógico matemático, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y las habilidades digitales.

En ese contexto, la educación STEM viene a resignificar el aprendizaje en áreas como el de las físico matemáticas y las ingenierías, y conduce a una nueva ponderación de conocimientos lógico matemáticos como el cálculo integral acerca del cual, lejos de impulsarse su aprendizaje puramente abstracto, ahora se acentúa por sus aplicaciones en la ingeniería de sistemas e informática, resultando esencial en la fabricación de hardware, procesamiento de señales, optimización de algoritmos, la modelación de sistemas dinámicos, miniaturización de dispositivos, programación electromagnética y, adicionalmente, el cálculo integral es imprescindible en el desarrollo de algoritmos para la inteligencia artificial, donde se requiere de la resolución de ecuaciones diferenciales y sistemas de ecuaciones para el aprendizaje automático y la toma de decisiones.

Independientemente de sus particularidades, la cuestión esencial son las ventajas que ofrece la educación STEM en la era digital, al respecto Tekman Education (2023), sitúa tres muy importantes: 1) fomenta la creatividad y el pensamiento crítico, al permitir a los alumnos explorar, experimentar y resolver problemas en un entorno de aprendizaje interactivo; 2) prepara al alumnado para los empleos del futuro; y 3) desarrolla habilidades tecnológicas y digitales, que son esenciales en la era digital.

Por su parte Delgado (2019), ubica la importancia de la educación STEM, por su significado social actual, cuando nos dice que los egresados de estos campos tienen alta demanda en el mercado laboral, siendo que este segmento ha registrado un crecimiento del 17% según el Departamento de Comercio en los Estados Unidos. Y agrega que: “actualmente el 20 % de los trabajos están basados en las áreas STEM. Tan sólo en Estados Unidos existen 26 millones de empleos en esa área y se estima que seguirán creciendo en los siguientes años. Además, los salarios de los egresados de carreras STEM generalmente son más altos que la media de todos los empleos”.

### **CONCLUSIONES**

Un emplazamiento permanente, al pensar los alcances de la educación a nivel mundial y de nuestro país en particular hacia el 2050, se refiere a la disposición ética de los individuos que emergen desde los diferentes niveles educativos, esto resulta tanto más necesario o ineludible en el caso de la educación superior y en especial con relación a los profesionales de la salud, para quienes la res-

ponsabilidad por el bienestar del otro aparece como un imperativo. Por disposición ética debemos entender esencialmente, a este nivel: a) la construcción de la autonomía como automodelización y autorrealización; b) la autoconstitución crítica como forma de desujeción, c) la práctica de la deliberación ética en sus distintas vertientes, y d) la institución de una nueva sensibilidad como base de una responsabilidad social de un ser relacional.

Considerar este emplazamiento ético requiere de tres operaciones para conceptualizarla: a) apelar a otra categoría de la temporalidad: el “tiempo largo o la temporalidad de larga duración” (Braudel, 1968), que más allá de la temporalidad factual episódica y de la temporalidad cíclica, permite considerar efectos prolongados que atraviesan largos periodos históricos; b) atravesando los 6 ejes formativos descritos, reconocer la necesidad de una política educativa de énfasis humanístico; y c) la determinación del papel político de la bioética en su carácter global y regional como modo de articular las dos anteriores.

Para situarnos al centro de tales operaciones conceptuales, debemos recordar a Potter (1995), cuando afirma que esta bioética profunda debe responder a dos interrogantes: “¿Pueden las profesiones educacionales o éticas relacionarse con la rapidez de los nuevos desarrollos, los nuevos descubrimientos científicos... y una vasta y progresiva lista de aportes sociales?”. Y la necesidad de una sostenibilidad bioética: ¿Sostenibilidad para quién? ¿Para qué? ¿Y por cuánto tiempo? A lo que el mismo Potter (1998), responde: “...Mi respuesta es sostenibilidad bioética para las diversas poblaciones mundiales, y para la biosfera, y para una sociedad decente a largo plazo. Por los siguientes cien años necesitamos una bioética política con un sentido de urgencia.... la acción política para la supervivencia social a largo plazo constituye un mandato bioético... hoy tenemos una clase diferente de urgencia: una urgencia bioética. Necesitamos acción política. Necesitamos exigir que nuestro liderazgo logre una bioética global humanizada orientada hacia la sostenibilidad bioética a largo plazo. Al enfrentar el futuro, tenemos dos posibilidades: el tercer milenio será la edad de la bioética global o será la edad de la anarquía. ¡La elección es nuestra!”.

Esta bioética global orienta, a su vez, una bioética regional, que atienda a las particularidades de los distintos países según las especificidades de su desarrollo, y al mismo tiempo convoca a un neo-humanismo universal, que no puede ser subjetivista ni antropocéntrico, en el sentido de concebir al hombre como centro dominador del universo que cosifica cuanto le rodea, lo manipula y devora –aún bajo el goce de la crueldad– como algo absolutamente “otro”, puesto a su servicio.

En conclusión, la necesidad de una política educativa de énfasis humanístico como apuesta de la educación hacia el 2050, supone las siguientes cuestiones:

1. Plantearse la pregunta: ¿qué significa hacer experiencia del humanismo? y respondernos: implica que ese saber de lo humano se interconecta con el examen, la participación y la vivencia de los sucesos, bajo la suscripción de valores e ideales éticos –en nuestra vida cotidiana y nuestra vida profesional– tales que emplazan la libertad y la dignidad humana.

2. El humanismo nos insta a un compromiso que apunta a una lectura y una participación activa para cuidar nuestro destino, nuestra condición presente y futura.

3. Las tres grandes transiciones en nuestra sociedad mundializada –la digital, la social y la ecológica– que conllevan los hallazgos de la biología evolutiva molecular y los avances de la biotecnología y de la “tecnociencia”, acarrearán consigo la nueva idea de un “hombre cyborg” –un ser humano mejorado–, un “hombre genético”, y un “hombre neuronal”, lejos de las tradicionales verdades religiosas y filosóficas (González 2007). Un hombre que sólo se reconoce en su genoma y ve radicadas en su “cerebro” todas las funciones de su “alma”, y que tropieza en la inteligencia artificial con la sustitución de su creatividad y su proceso autogestor.

4. Esta política de vocación humanística como base de la formación futura requiere estar fundada, como lo expresa González (2007), en el vínculo necesario de un proceso personal de etificación o

mayoría de edad bioética, con un posible programa del neohumanismo, se trata de una política que. “...exige una verdadera conversión ético política... transformar o convertir el “dominio” en “cuidado”, transmutar la explotación irracional, en responsabilidad; pasar del predominio económico a una verdadera y prioritaria cultura ecológica, al cuidado de la casa propia, de la casa de todos, que es la Tierra”.

## REFERENCIAS

- Álvarez, B.A. (2021). Globalización y regionalización: ¿Fracturas por la pandemia? *Revista Indiciales*. <https://indiciales.unison.mx>
- Braudel, F. (1968). *La historia de las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Canal, J.M. (2023). La educación para el 2050. P.E. *Periódico Educación, políticas educativas*. <https://periodicoeducacion.info> > l...
- Delgado, P. (2019). Educación STEM: ¿qué es y cómo sacarle provecho? *Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx> > educac...
- García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- González, V.J. (2007). ¿Qué ética para la bioética?. En *Perspectivas de Bioética (Introducción)*. Ediciones Universidad Nacional Autónoma de México.
- Heckman, J. & Katz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills* (National Bureau of Economic Research Working Paper 18121). <https://doi.org/10.3386/w18121>
- López S. V., Lagarón D. C., y Simarro, R. C. (2022). Educación STEM en y para el mundo digital. Cómo y por qué llevar las herramientas digitales a las aulas de ciencias, matemáticas y tecnologías. *RED. Revista de Educación a Distancia*,
- Lyotard, J.F. (1994). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Ediciones Gedisa.
- Potter, V. R. (1995), Bioética puente, bioética global y bioética profunda. *Cuadernos del Programa Regional de Bioética*. Organización Panamericana de la Salud.
- Potter, V.R. (1988). *Global Bioethics. Building of the Leopold legacy*. Michigan State University Press.
- Torres, V.I. (2021). La educación en el proceso de movilidad social en México. *Centro de Estudios Espinosa Yglesias*. <https://ceey.org.mx> > la-educacion...
- Torrón; D.R. (2001). Prospectiva: explorar el futuro. *Cátedra Jorge Juan. Curso 1999-2000*, Juan Antonio Rodríguez-Villasante Prieto (dir). Universidad.

## Reflexiones sobre política educativa en la enseñanza del inglés en educación básica

**Fátima Cuéllar Sánchez**

*Universidad Autónoma de Querétaro*

*fatima.cuellar@academicos.udg.mx*

### RESUMEN

La enseñanza del inglés en México es fundamental debido a su relevancia global y su influencia en diversos ámbitos, incluyendo el trabajo y la cultura. Sin embargo, su enseñanza enfrenta desafíos significativos, como la falta de recursos didácticos adecuados y la discontinuidad en su enseñanza durante la educación primaria. Este artículo presenta un análisis de los documentos y acuerdos que respaldan la enseñanza del inglés en la educación secundaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se examinan los planes de estudio, los programas sintéticos y los enfoques metodológicos utilizados para la enseñanza del inglés en secundarias públicas, así como los desafíos y obstáculos que enfrenta su implementación efectiva. Se destaca la necesidad de una mayor coordinación, recursos adecuados y capacitación docente para garantizar una educación de calidad y equitativa en el ámbito del aprendizaje del inglés.

**Palabras clave:** Educación Básica, Enseñanza de Inglés, Plan de Estudio.

### ABSTRACT

English language teaching in Mexico is crucial due to its global significance and influence in various domains, including work and culture. However, its teaching faces significant challenges, such as the lack of adequate didactic resources and the discontinuity in its teaching during primary education. This article presents an analysis of the documents and agreements that support the teaching of English in secondary education in the context of the New Mexican School (NEM). It examines the curricula, synthetic programs, and methodological approaches used for English teaching in public secondary schools, as well as the challenges and obstacles facing its effective implementation. It highlights the need for greater coordination, adequate resources, and teacher training to ensure quality and equitable education in the field of English language learning.

**Keywords:** Basic Education, English Language Teaching, Curricula.

### INTRODUCCIÓN

La enseñanza de inglés en México es parte del programa de estudio, por lo que es una disciplina obligatoria. Sin embargo, más allá de la obligatoriedad del aprendizaje de este idioma, es parte importante de los mexicanos al ser el idioma oficial de Estados Unidos de América que se ubica como el de mayor economía a nivel mundial. Mexicanos migran a Estados Unidos de América para trabajar cada año y reciben migrantes que se comunican en este idioma. Aunado a esto, México consume material cuyo idioma original es inglés tales como libros, canciones y películas, así como material científico.

La enseñanza de un idioma extranjero enfrenta diversos desafíos, lo que a veces lleva al rechazo por parte de los estudiantes o sus familias. La falta de material didáctico adecuado también puede dificultar el proceso de aprendizaje. Es por eso por lo que es necesario crear un modelo para la enseñanza del que mejore el aprendizaje de inglés de los alumnos, enfocándose en las áreas que los alumnos necesitan desarrollar y mejorar. Sin embargo, el primer punto es conocer el Plan de Estudio y los programas que sustentan la enseñanza de inglés en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Por lo tanto, el objetivo de este artículo es presentar y analizar los documentos y acuerdos que sustentan la enseñanza de inglés a nivel secundaria.

## DESARROLLO

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una iniciativa educativa en México que busca transformar el sistema educativo y promover la calidad en la enseñanza a lo largo de toda la vida, desde la primera infancia hasta la adultez temprana, es “un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral” (Subsecretaría de Educación Superior, 2019, p.5). La NEM “tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación”. (Subsecretaría Educación Superior, 2019). Al ser la NEM quien se encarga de la educación desde inicial hasta la educación superior, es necesario tener presente su propósito y los principios en los que se fundamenta. Dentro de la NEM se encuentra la educación secundaria.

El Artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece los principios fundamentales relativos a la educación en México, en este artículo se declara como educación básica la que se conforma por la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Además, en él se menciona que es el Estado quien “determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República” (CPEUM, 2021, art.3), siendo las lenguas extranjeras parte del Plan de Estudio.

Por esta razón es importante saber que el Acuerdo 14/08/22 es por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria y su obligatoriedad. En este acuerdo se encuentra el perfil de egreso de la educación básica donde dice que los estudiantes deben comunicarse usando diversos lenguajes.

También es necesario conocer el Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6, ya que es el eje rector de los temas que se tratan en el aula, el propósito y la metodología.

Los elementos curriculares que conforman el Programa de Estudio son los campos formativos que es en los que se dividen las disciplinas, los contenidos que son los conocimientos y saberes por campo formativo, y los procesos de desarrollo de aprendizaje que son las rutas para la apropiación de los aprendizajes. La educación básica en México se divide en 6 fases. La disciplina de inglés pertenece al campo formativo de lenguajes y los tres grados de secundaria pertenecen a la fase 6.

En el campo formativo lenguajes se encuentran las disciplinas de español, inglés y artes. Este campo, en esta fase, tiene como finalidad que “las y los adolescentes que cursan esta Fase construyan saberes y continúen desarrollando habilidades para comunicarse y expresarse de manera pertinente y asertiva en los ámbitos familiar, escolar y comunitario” (Anexo del Acuerdo número 08/08/23, p. 369). El expresarse puede ser “a través de los lenguajes oral, escrita, corporal, visual, sonoro y háptico (táctil), con la intención de reconocer, apreciar y valorar la diversidad de interacciones; además de fomentar experiencias que afiancen nociones, valores y habilidades”.

El programa de inglés en la fase 6 contiene 14 contenidos, son los mismos para los tres grados, aunque con diferentes procesos de desarrollo de aprendizaje, que son como los niveles de complejidad. A este programa se le llama programa sintético, que es obligatorio en su aplicación.

La Nueva Escuela Mexicana, no obstante, tiene un programa analítico que es la planeación que se hace en Consejo Técnico Escolar (CTE), quien es “el órgano colegiado de mayor decisión técnica pedagógica de cada Escuela de Educación Básica, encargado de adoptar e implementar las decisiones” (Acuerdo 05/04/24, art. 3). Este programa “es una estrategia para la contextualización que los maestros, como colectivo escolar, llevan a cabo a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y, en particular, de su grupo escolar”. (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 25)

En el caso de secundaria, cada disciplina tiene un docente diferente y hay docentes que trabajan en más de una institución por lo que es difícil, si no imposible, que todos los docentes puedan reunirse para planear el programa analítico. Aunque se les da un día al final de cada mes para reunirse, los docentes tienen que asistir a la escuela donde tengan una mayor carga horaria. La estrategia de planear en conjunto es más viable en niveles de primaria y preschool donde las condiciones son diferentes.

Para poder hacer el programa analítico, se deben seguir tres planos que se relacionan entre ellos. El primer plano es el análisis del contexto socioeducativo de la escuela, donde se debe conocer la realidad de los alumnos, hacer un diagnóstico de los saberes que tienen, su contexto, habilidades y capacidades. Este plano es el primer paso donde se plantea el problema que se va a resolver en los siguientes planos.

En el segundo plano es la contextualización donde se busca dar solución a la problemática identificada en el plano anterior para ello se debe identificar la estrategia o las estrategias nacionales para el tratamiento de los contenidos de aprendizaje del plan sintético.

Finalmente, el tercer plano es de codiseño, que “refiere a la posible incorporación de contenidos que no estén contemplados en los programas sintéticos y que dados los resultados de la lectura de la realidad (plano uno), sea necesario su abordaje...refieren necesidades específicas de las escuelas” (SEP, 2022, p.48). Se debe analizar este plano para saber si es necesario incorporar contenidos, pero no es obligatorio que se incorporen contenidos.

Hay otro plano llamado plano didáctico, este plano no es un cuarto plano que es la planeación de la clase que parte de los tres planos anteriores. El plano didáctico debe tomar en cuenta las condiciones del grupo con el que se trabaja, se puede ser con otros docentes de la misma fase y en cortos periodos de tiempo.

Una vez que ya se conocen los acuerdos y la visión que se tiene de la enseñanza en México de manera general, y de la enseñanza del idioma inglés en particular, es necesario discutir el porqué ha sido un rotundo fracaso en las escuelas públicas desde hace ya varios años a pesar de estar plasmado en los Planes y programas de estudio desde educación preschool.

En los últimos años se han implementado diferentes estrategias para lograr el aprendizaje del idioma, sin embargo, los grupos son muy heterogéneos, pero con tendencia a bajo conocimiento del idioma. Es bien sabido que México no cuenta con un alto nivel de bilingüismo y que los alumnos llegan a la universidad con un nivel básico del idioma. Una de las razones por la que los alumnos llegan a la fase 6 con un nivel bajo de inglés comparado con el que se espera es porque las escuelas de primaria (fase 2 a la 5) no cuentan con un docente de inglés que esté de planta dentro de las escuelas como en el caso de secundaria.

La enseñanza de inglés en estos niveles es por parte de un programa federal llamado Programa Nacional de Inglés (ProNI), los docentes se contratan por parte de ellos basándose en el Presupuesto de Egresos de la Federación. Este año los requisitos están plasmados en el Acuerdo número

16/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2024.

La mayoría de los alumnos de estos niveles no han tenido clases de inglés desde hace muchos años. En papel, los niños deben recibir estas clases desde preescolar y, como la misma NEM lo marca, estas deben ser de calidad. Sin embargo, la realidad es otra, y la implementación de la NEM y los nuevos Planes y programas de estudio no cambian la situación del país. Algunas escuelas se organizan para contratar a maestros externos de inglés, lo que no garantiza calidad ni es sostenible a largo plazo porque son los padres de familia los que absorben estos costos. En otros casos, los alumnos sí reciben un docente por parte del ProNI, pero cada año estos docentes ven detenido su pago porque se deben esperar al Presupuesto de Egresos de la Federación y las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés de las que ya se había discutido antes, por lo que migran a otros trabajos con una mayor estabilidad.

Al llegar a la secundaria los grupos son heterogéneos porque algunos alumnos nunca han tenido clases de inglés, otros han tenido de manera intermitente, otros han tomado clases particulares, hay quienes han vivido en un país angloparlante por lo que conocen el idioma, entre otros motivos de su nivel. El Plan de Estudio 2022 y la NEM reconocen que los alumnos tienen diferentes niveles de conocimiento porque la escuela “forma parte de un entramado social complejo, que cambia según la cultura, el entorno físico y las dinámicas sociales... la función y naturaleza de la escuela suele tener variaciones específicas según la región en la cual se encuentre” (SEP, 2023, p. 66) es por eso que desde el contexto particular se deben crear oportunidades de aprendizaje.

En el campo de lenguajes en educación secundaria, el objeto de aprendizaje “se constituye a partir de experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes”. (Anexo Acuerdo 08/08/23, p. 367). El aprendizaje de inglés tiene un enfoque comunicativo relacionando su entorno con el aprendizaje del nuevo idioma con el propósito de poder expresar “intereses, necesidades, motivaciones, afectos y saberes”. No obstante, es difícil expresarse cuando se tiene nulo o muy poco conocimiento de la gramática, vocabulario o experiencia con el uso del idioma.

Cuando los grupos son tan heterogéneos, los alumnos que tienen un nivel menor de idioma tiende a retraerse y participar menos en las actividades por miedo a equivocarse, es suficiente con que haya un alumno con habilidades lingüísticas superiores para que el resto del grupo no se sienta cómodo para participar. Si bien es trabajo del docente de inglés crear oportunidades para que todos los alumnos participen, el que no tengan las mismas oportunidades en el nivel previo es algo que se puede mejorar.

En cuanto al libro de texto gratuito, la Nueva Escuela Mexicana desarrolló los libros de texto, es decir, en teoría todos los alumnos de escuelas públicas tienen un mismo libro de texto proporcionado por la Comisión Nacional de Texto Gratuito (CONALITEG) ya que estos libros son de carácter nacional. En el caso de inglés, el libro de Lenguajes, ya que es el campo formativo al que pertenece, es el que contiene esta disciplina junto con español y artes, estos libros pertenecen a una colección distinta dependiendo del grado. No obstante, en el ciclo escolar 2023-2024 en secundaria, inglés es la única disciplina que aún tiene un libro de una editorial distinta a la Secretaría de Educación Pública. Los docentes pudieron escoger el libro con el que querían trabajar así como en años anteriores, además estos libros están alineados con el programa 2017. Por lo anterior, los alumnos cargan con tres libros de inglés, uno que ya está integrado en el campo formativo de lenguajes, el libro de trabajo y un libro de lectura, que también es del programa 2017 y que es complementario al libro de trabajo.

En algunos casos, esto ha traído confusión tanto en docentes como en directivos sobre cuál programa implementar y con cuáles libros trabajar, además el Plan de Estudio 2022 propone desarrollar el trabajo didáctico mediante proyectos integradores, pero si inglés trabaja con el programa 2017

¿deberá integrarse en esta forma de trabajo? La respuesta la tiene quien tenga la última palabra en la educación de los alumnos. En algunas ocasiones los directivos toman estas decisiones y en otras ocasiones el docente, tomando en cuenta su realidad y contexto es que quien decide cómo trabajar en el aula.

## CONCLUSIONES

La Nueva Escuela Mexicana tiene propuestas muy interesantes, pero es importante que lo que está plasmado en los acuerdos sea la realidad en las aulas. La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un esfuerzo significativo por transformar el sistema educativo mexicano, promoviendo la calidad en la enseñanza a lo largo de toda la vida y formando estudiantes con una visión integral. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por mejorar la educación en México, especialmente en lo que respecta a la enseñanza del inglés, aún existen desafíos importantes que enfrentar.

La falta de continuidad en la enseñanza del inglés durante la educación primaria, la heterogeneidad de los grupos de estudiantes y la falta de recursos adecuados son solo algunos de los obstáculos que dificultan el logro de los objetivos de la NEM en relación con la enseñanza de este idioma. Aunque existen programas y acuerdos que establecen los planes de estudio y los programas sintéticos para la educación básica, la realidad en las escuelas públicas no siempre refleja estos ideales.

Es evidente que se requiere una mayor coordinación y coherencia en la implementación de los programas de estudio, así como una atención más focalizada en las necesidades específicas de los estudiantes y las comunidades. Además, es fundamental abordar la falta de recursos y la capacitación adecuada de los docentes para garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes. Si bien no se discutió en el desarrollo, la parte de la preparación de los docentes de inglés es imperativa porque son escasos los cursos, diplomados y preparación continua ofertados para docentes de inglés.

Aún queda mucho por hacer para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y puedan alcanzar su máximo potencial, especialmente en lo que respecta al aprendizaje del idioma inglés y su integración efectiva en el currículo escolar.

En este apartado se presentan los hallazgos de la investigación teórica en relación con los propósitos de la misma y con el eje y temática en la cual se postula. Además, debe exponerse la relevancia académica del conocimiento generado en ella. Es necesario recordar que la extensión de la ponencia debe oscilar entre las 10 y 12 cuartillas, esto para considerarlo dentro de la estructuración de la misma.

## REFERENCIAS

- Acuerdo número 4/04/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. (19 de agosto de 2022). *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0)
- Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6. (15 de agosto de 2023). *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0)
- Acuerdo número 16/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2024. (26 de diciembre de 2023). *Diario Oficial de la Federación*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5712607&fecha=26/12/2023&print=true](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5712607&fecha=26/12/2023&print=true)
- Acuerdo número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración,

- operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. (08 de abril de 2024). *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (29-05-23). *Artículo 3 [Título I]*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *El diseño creativo. En Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de construcción]*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de edición]*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *La escuela como un entramado social: necesidades y situaciones por atender. Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3*. Secretaría de Educación Pública.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana\\_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general\\_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)

## La cultura de paz en las políticas públicas para la formación integral en el bachillerato

**Juan Ernesto Pérez Hernández**

*Universidad Autónoma de Querétaro*

*juan.ernesto.perez@uaq.mx*

**Diana Luz Pérez Hernández**

*Universidad Autónoma de Querétaro*

*diana.luz.perez@uaq.mx*

**Jerónimo Gómez Rodríguez**

*Universidad Autónoma de Querétaro*

*jeronimo.gomez@uaq.mx*

### RESUMEN

El implementar la cultura de paz en el ámbito educativo en el Nivel Medio Superior implica un reto que debe ser considerado dentro de las políticas públicas en México ante una realidad donde impera la violencia y la desigualdad social mismas que se reflejan en los ámbitos educativo, social y económico, ante estas circunstancias el presente trabajo plantea la importancia de generar las estrategias dentro del contexto educativo a través de implementar una cultura de paz en los adolescentes de bachillerato partiendo de un compromiso continuo y un enfoque holístico que abarque todos los aspectos de la vida escolar en los que pueda incursionar los estudiantes. Considerando un beneficio no solo para los propios jóvenes, sino de la sociedad en su conjunto, donde es posible crear un entorno que fomente la cultura de paz y promueva el bienestar de todos los ciudadanos, a través de herramientas para vivir en armonía, trabajar eficazmente con otros y contribuir positivamente al contexto donde se desarrollan.

**Palabras clave:** Cultura de paz, bachillerato, estrategias educativas, políticas públicas.

### ABSTRACT

Implementing a peace culture in the educational field at High School Level implies a challenge that must be considered within public policies in Mexico in face of a reality where violence and social inequality prevail, and are reflected in the educational, social and economic spheres, given these circumstances, this work raises the importance of generating strategies within the educational context by implementing a culture of peace in high school adolescents based on a continuous commitment and a holistic approach that covers all school life aspects students can venture. Considering it a benefit not only for the young people, but for society as a whole, where it is possible to create an environment that fosters the culture of peace and promotes the well-being of all citizens, through tools to live in harmony, work effectively with others and contribute positively to the context in which they

develop.

**Keywords:** Peace culture, high school, educational strategies, public policies.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad es necesario implementar estrategias que vayan encaminadas a fomentar el desarrollo del individuo y con especial interés si este, se encuentra en la etapa de la adolescencia cursando el Nivel Medio Superior. Por ello, integrar la cultura de paz como parte de las políticas públicas para la formación integral en el bachillerato es una estrategia valiosa para promover sociedades más armoniosas y resilientes.

Si bien, la implementación de la cultura de paz en México enfrenta una serie de desafíos y oportunidades que reflejan tanto las complejidades del contexto social como los esfuerzos por promover la justicia y la fraternidad en el país; entre las que se desataca la violencia y la criminalidad ante la presencia de altos niveles de violencia y conflictos en regiones del país, así como la presencia de violencia en las escuelas mediante el acoso, el bullying, esto puede dificultar el promover una cultura de paz en espacios afectadas por la violencia.

Así como las desigualdades sociales que se reflejan en los ámbitos económicos y sociales pueden mantener ciclos de violencia y exclusión, complicando los esfuerzos por promover una cultura de paz dentro del contexto en que los estudiantes se desarrollan y que se encuentren con desigualdades que pueden influir en la incorporación de estrategias relacionadas con la paz.

Aunque México enfrenta desafíos significativos en la implementación de una cultura de paz, también existen iniciativas y oportunidades para avanzar en esta dirección. El éxito dependerá de un plan en conjunto entre los diferentes niveles de gobierno, la sociedad y el sistema educativo para abordar los problemas existentes y promover un entorno más pacífico y justo.

Integrar la cultura de paz en el bachillerato como parte de las políticas públicas es una inversión en el futuro de los adolescentes y, en última instancia, en la construcción de sociedades más justas y armoniosas donde estos se incorporen a su comunidad de forma activa y propositiva. Siendo un factor clave el compromiso continuo y un enfoque holístico que abarque todos los aspectos de la vida del adolescente dentro y fuera del entorno escolar, de tal manera, que el implementar una cultura de paz en los adolescentes de bachillerato es una inversión en el futuro, en beneficio no solo de los propios jóvenes, sino de la sociedad en su conjunto, ya que les proporciona herramientas valiosas para vivir en armonía, trabajar eficazmente con otros y contribuir positivamente al contexto donde se desarrollan.

Es por ello, la importancia de implementar una cultura de paz en el bachillerato dado que se vincula con el desarrollo personal, social y comunitario de los estudiantes en tanto al potencializar habilidades para su vida futura y su formación profesional, es decir, que le permitan la resolución de conflictos en tanto los adolescentes que aprenden tácticas efectivas para manejar y resolver conflictos de manera pacífica. Así como, el fomentar la escucha activa, la empatía y la expresión respetuosa ayuda a los jóvenes a comunicarse de manera más efectiva y a construir relaciones saludables. Por esta razón, se plantean las siguientes preguntas que estarán guiando la presente propuesta:

- Ante la realidad en México, ¿Cuáles son las estrategias para fomentar una cultura de paz que deben promover en las políticas públicas que tengan un impacto en la formación de los adolescentes?
- ¿Qué enfoques deben adoptar las políticas públicas para integrar efectivamente la cultura de paz en el bachillerato y así influir positivamente en el desarrollo de los adolescentes?

## DESARROLLO

Partiremos retomando la definición de cultura de paz como un concepto inseparable de la UNESCO (1945) a partir de la iniciativa de gobiernos tras la Segunda Guerra Mundial, en la que se postula que “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.

Incentiva a una participación activa por parte del ser humano ante las circunstancias globales que el mismo ha creado. Como lo postula Souto (2023) es el deseo que tiene la sociedad por un mundo de paz, el cual se ve reflejado en cada persona, y ha ido en aumento desde hace 30 años proclamado la necesidad de construcción de dicha cultura de paz. Así pues, se puede considerar un fundamento para conseguir una sociedad sostenible y en armonía. (Souto, 2023, p. 192; UNESCO, 1945).

De esta manera, se generaron las estrategias a nivel global con la aprobación de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas extraída de la resolución A/RES/70/1, cuyo eje central es el diseñar un plan de acción en favor de los individuos con una perspectiva global, teniendo como finalidad fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad que posee cada individuo, pero sobre todo en la construcción de sociedades pacíficas, justas e inclusivas (Souto, 2023, p. 193).

Para ello, es fundamental que los Estados se comprometan con la creación de políticas nacionales coherentes con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), considerando sus necesidades particulares, de tal manera, que los objetivos se ajusten a su contexto mediante planes de intervención estratégicos, pero principalmente realistas para que el impacto más significativo y permee en la mayoría de la población (Souto, 2023, p. 193).

Souto (2023) retoma la Declaración de Yamusukro en 1989, quien afirma que la paz no solo es la ausencia de la guerra, sino es la construcción colectiva vinculada a una idea en común, siendo una cultura de paz un objetivo que puede servir como eje rector. Yamusukro (Souto, 2023) hace un llamado tanto a los individuos como a las organizaciones para contribuir de manera significativa en la construcción de una concepción de paz, a través de una cultura de la paz, fundamentada en valores que defiendan el respeto a la vida, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la colaboración, la libertad, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres (Souto, 2023, p. 60).

Ante la perspectiva de que sean los ciudadanos los que se involucren de manera activa para implementar estrategias vinculadas a una cultura de paz y que estas tengan un impacto en las instituciones, es por ello, que la presente propuesta se instaura en el contexto de la ciudad de Querétaro en el municipio de San Juan del Río como parte de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, plantel San Juan del Río, el cual se caracteriza por ser un bachillerato general, propedéutico y único donde los estudiantes tienen la oportunidad de formarse en distintas áreas del conocimiento y por lo tanto, generar diferentes estrategia de aprendizaje abordando un trabajo colaborativo.

Aunado a esto los estudiantes del Nivel Medio Superior se encuentran en la etapa de desarrollo de la adolescencia, aspecto que determina la forma en que aprenden, interactúan y conviven con sus compañeros fuera de su círculo familiar y que, sin duda, les exige tener empatía, conciencia social y colaboración. Como lo postula Galtung (Calderón, 2009) el hombre es un ser con capacidad de paz, es decir, que tiene la habilidad de interactuar con otros para lograr un objetivo en común, la interrogante es si el afán de cooperación o bien de competencia es lo que prevalecerá en el individuo a acercarse y cumplir su proyecto final, a evolucionar. Determinando que uno de los propósitos de la cultura de paz es desacreditar aquellas conductas aceptadas socialmente que normalizan el uso de la fuerza, violencia o forma de competencia que busquen enaltecen la desigualdad, individualidad y el desprecio por los demás (Fisas, 1998, pág. 7; Calderón, 2009, p. 6).

Se retoma la idea de hacer tangible una idea antropológica de paz a través de medios pacíficos y cercanos al contexto de los individuos a partir de las propuestas de una cultura de paz establecida

por la UNESCO (Calderón, 2009) y que tenga su impacto en todos los niveles de gobierno. Como parte de la propuesta de intervención es plantear una cultura de paz a través de las nuevas realidades de los sujetos, vinculados de manera estrecha a su contexto, para esto, retomamos la tesis para una epistemología de la paz de Galtung (Calderón, 2009) que se perciben como herramientas complementarias a las perspectivas tradicionales, se basa en poner en evidencia los valores de los estudiantes y el estrecho vínculo entre el método y el enfoque cognitivo del mismo (Calderón, 2009, p. 7).

A principios del siglo XXI, el debate en Latinoamérica en relación a la diversidad y pluralismo cultural se ha abordado de manera favorablemente ante la incorporación de la diversidad en las políticas públicas sociales y culturales. De tal manera, que los programas y políticas planteadas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) identifican la necesidad de la paz, donde un aspecto determinante es prevenir los conflictos y conductas de violencia, para esto una de las estrategias es implementar desde edades tempranas una cultura de paz en los círculos cercanos a los individuos (Nivón, 2006, p. 8).

Ante la propuesta de integrar la cultura de paz en las políticas públicas para la formación integral en el bachillerato forma parte de una estrategia valiosa para promover sociedades más armoniosas y resilientes. Para esto, es necesario revisar el currículo escolar de tal manera, que se puedan incorporar contenidos relacionados con la resolución de conflictos, derechos humanos, justicia social, y ciudadanía global como parte de diferentes asignaturas. Así como, implementar de manera continua el desarrollo de las habilidades socioemocionales y sociales como la empatía, el trabajo en equipo y la comunicación no violenta, esenciales para una convivencia pacífica (Souto, 2023, p. 126).

Teniendo en cuenta la propuesta de potencializar actividades en el grupo social se puede considerar direccionar al grupo hacia un beneficio en común, para ello, se requiere la colaboración de los miembros, una comunicación asertiva y buscar los recursos gubernamentales necesarios que faciliten el éxito colectivo. Considerando a los agentes educativos como representantes sociales en busca de una convivencia sana y constructiva es importante ofrecer una formación continua a docentes y administrativos sobre los principios y prácticas de la cultura de paz, entre lo que se destacan la resolución de conflictos y estrategias para fomentar un ambiente escolar inclusivo y respetuoso en su práctica laboral diaria (Novoa, 2018, p. 77).

De esta manera, se vincula a la formación integral del sujeto a través de fomentar la participación de los estudiantes de bachillerato en actividades extracurriculares ya sean de índole deportivo, cultural o artístico, cuyo objetivo es fomentar la colaboración, el entendimiento mutuo y promuevan el diálogo. En opinión del Secretario General de Naciones Unidas:

para que las operaciones que buscan establecer y mantener la paz tengan éxito deben estar constituidas por actividades encaminadas a capacitar al individuo y apoyar las instituciones sociales para consolidar la paz y crear una sensación de confianza y bienestar en la sociedad” (UNESCO, 1993).

Por lo que, la necesidad de incorporar a la formación de los estudiantes de bachillerato la concepción de ética y de moral desde una perspectiva de cultura de paz favorece a que se diluyan las diferencias o desigualdades entre los sujetos que forman parte de la comunidad educativa, que en muchas ocasiones son señalados, discriminados y vulnerados sus derechos. Como parte de la mejora del ambiente escolar con enfoque inclusivo es necesario implementar y reforzar políticas claras contra el acoso escolar, promoviendo un entorno seguro y respetuoso para todos los estudiantes. Así como fomentar una cultura escolar que valore y respete las diferencias individuales en tanto a sus intereses y habilidades, así como culturales en tanto se promuevan la empatía y la colaboración, elementos importantes en su vida personal y profesional (Silva Rivera, 2011).

A su vez, el interés de los estudiantes en participar en comités estudiantiles les permite crear espacios donde puedan expresar sus opiniones en torno a problemas locales o globales, trabajar en la resolución de conflictos y contribuir a la toma de decisiones en el entorno escolar. Es decir, la convivencia fundamentada en una cultura de paz tiene que ser considerada desde una perspectiva completo y bajo una postura de respeto por el individuo y sus necesidades (Calderón, 2009, p. 7).

## CONCLUSIONES

Ante el análisis realizado, se destaca que la cultura de paz implica una transformación necesaria de todas las esferas en que el individuo se vincula, dado que se trata de una transición de una cultura de imposición, desigualdades y violencia hacia una sociedad de conciliación, empatía, dialogo y armonía. Para ellos, tanto los Estados como las instituciones sociales deben comprometerse en la creación de políticas públicas coherentes, siendo esencial las instituciones educativas las que adapten los objetivos a su contexto particular mediante planes estratégicos bien estructurados y realistas, prevaleciendo ante todo el bienestar colectivo.

Si bien, existen desafíos que deben considerarse como las desigualdades entre los individuos, donde las disparidades en el acceso a recursos educativos y formación pueden afectar la implementación equitativa de estrategias que promuevan la cultura de paz y la resistencia al cambio dado que puede haber resistencia tanto por parte de los estudiantes como del personal educativo ante nuevas metodologías o contenidos. Sin embargo, el integrar la cultura de paz en el bachillerato como parte de las políticas públicas es una inversión en el futuro de las generaciones jóvenes y, en última instancia, en la construcción de sociedades más justas y armoniosas, para ello, la clave es un compromiso continuo, capacitación constante y un enfoque holístico que abarque todos los aspectos de la vida de los adolescentes y de manera específica el ámbito escolar.

Es, por lo tanto, el vínculo de la cultura de paz con la educación es el elemento esencial como ambiente que tiene mayor incidencia en los individuos, al tratarse de un espacio de adquisición de conocimientos, potencialización de habilidades y de asimilar e replicar conductas respetuosas, empáticas, solidarias y de este modo lograr establecer una sociedad pacífica que conviva en paz.

Los beneficios a considerar ante la integración de la cultura de paz en el Nivel Medio Superior es la reducción de conflictos al fomentar habilidades para la resolución de los mismo a través de una comunicación efectiva, permitiendo mejorar el clima escolar basado en un ambiente positivo y seguro, lo que puede mejorar el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria.
- Nivón Bolán, E. (2006). *Las políticas culturales en América Latina en el contexto de la diversidad*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/12343/1/Bolan-Políticas.pdf
- Novoa Palacios, A. (Comp.) (2018). *Educación para la transformación social y cultural: caminos hacia la Paz* (1ª ed.). Ediciones Unisalle. https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq/214996?page=69.
- Silva Rivera, J. A. (2011). *Reivindicar lo adolescencial y juvenil para cualificar la educación*.
- Souto Galván, E. (II.) (2023). *El camino hacia la resolución de conflictos: historia de la cultura de paz y las Naciones Unidas* (1ª ed.). Dykinson. https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq/260394?page=129.
- UNESCO. Consejo Ejecutivo, 141st session, 1993. *Documento 141 EX/16. Programa de*

*acción para promover una cultura de paz.*

UNESCO. (s.f). *Aprobada en Londres el día 16 de noviembre de 1945 y modificada por la Conferencia General en sus reuniones 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>, 15<sup>a</sup>, 17<sup>a</sup>, 19<sup>a</sup>, 20<sup>a</sup>, 21<sup>a</sup>, 24<sup>a</sup>, 25<sup>a</sup>, 26<sup>a</sup>, 27<sup>a</sup>, 28<sup>a</sup>, 29<sup>a</sup> y 31<sup>a</sup>.*

## **Análisis de inteligencias múltiples presentadas en alumnos de Licenciatura de Negocios FCA-UAQ según modelo establecido**

**Ana Cristina Fragoso Tejeida**

*Universidad Autónoma de Querétaro*

*ana.fragoso@uaq.edu.mx*

**Maria Isaura Morales Pulido**

*Universidad Autónoma de Querétaro*

*maria.isaura.morales@uaq.edu.mx*

**Francisco Sánchez Rayas**

*Universidad Autónoma de Querétaro*

*francisco.sanchez@uaq.edu.mx*

### **RESUMEN**

El propósito del presente artículo es describir los tipos de inteligencias múltiples presentados en una muestra de la población de estudiantes de la licenciatura en Negocios y Comercio Internacional de la FCA-UAQ. Utilizando un enfoque metodológico cuantitativo cuyo alcance fue descriptivo basado en las inteligencias planteadas por el autor Howard Gardner. Se comienza por establecer un contexto claro sobre el concepto de inteligencias, detallando sus diferentes tipos, características y cualidades específicas; a su vez se aborda el perfil de egreso del estudiante de la licenciatura así como las habilidades que a lo largo de la carrera desarrollará para finalmente comparar y analizar los resultados obtenidos del instrumento de evaluación con los perfiles propuestos por el modelos de inteligencias múltiples en el cual se encontró que las inteligencias interpersonal y lógico-matemática predominan como inteligencia principal pero que además la inteligencia interpersonal se posiciona como la segunda más desarrollada en perfiles con una inteligencia principal distinta.

**Palabras clave:** Inteligencias múltiples, aprendizaje, inteligencia interpersonal, comercio internacional.

### **ABSTRACT**

The purpose of the present article is to describe the types of multiple intelligences presented in a sample of the student population of the Bachelor of Business and International Trade at FCA-UAQ. Using a quantitative methodological approach whose scope was descriptive based on the intelligences proposed by the author Howard Gardner. It begins by establishing a clear context on the concept of intelligence, detailing its different types, characteristics and specific qualities; at the same time, the graduate profile of the bachelor's degree student is addressed as well as the skills that will be developed throughout the career, to finally compare and analyze the results obtained from the evaluation instrument with the profiles proposed by the multiple intelligence models in which it was found that

interpersonal and logical-mathematical intelligence predominate as the main intelligence but that, in addition, interpersonal intelligence is positioned as the second most developed in profiles with a different main intelligence.

**Keywords:** Multiple intelligences, learning, interpersonal intelligence, international trade.

## INTRODUCCIÓN

Socialmente y en términos generales la inteligencia es entendida como una capacidad unilateral íntimamente relacionada con el aprendizaje escolar, que a lo largo de la vida se hace notar según las habilidades que se tengan para realizar cálculos matemáticos básicos, memorizar datos o al tener una lectura fluida sin embargo en 1983 el Psicólogo Howard Gardner publica el libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples) en el que presenta una forma distinta de entender la inteligencia no como una habilidad única sino una capacidad con siete diferentes vértices que permiten a cada ser humano resolver distintos retos con mayor facilidad. La inteligencia deja de ser una mezcla homogénea y un simple componente que conforma la mente humana dando lugar a siete inteligencias, todas presente en el individuo, pero algunas mayormente potencializadas.

Derivado de lo anterior, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cómo influyen las inteligencias múltiples dominante en el rendimiento académico y profesional de los estudiantes de la licenciatura en negocios y comercio internacional de la FCA-UAQ?, se busca entender la relación entre las diferentes inteligencias múltiples y el éxito académico - profesional de los estudiantes. Al identificar inteligencias dominantes que permitan desarrollar estrategias educativas.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

A lo largo de la historia, la inteligencia ha sido un concepto que se ha estudiado con la finalidad de cuantificarla y posteriormente clasificarla; la metodología y alcance ha evolucionado: “Confucio distinguió a los seres humanos de la siguiente manera: a) personas de “gran sabiduría”, b) personas de “inteligencia promedio” y c) personas con “poca inteligencia” (García, 2016, p. 67); el británico Francis Galton (1822-1911) reconocía la importancia del factor genético para la existencia de lo que él llamaba talento por lo que estudió árboles familiares que probaran como un individuo de padres dotados tenía mayor posibilidad de serlo, Galton, “fue pionero en el uso de distintos métodos estadísticos para estudiar diferentes variables asociadas a las capacidades del hombre, tanto físicas como mentales” (Naranjo, 2014, p. 45), sirviendo de referencia para el psicólogo Alfred Binet (1857 -1911) quien fue reconocido por estudiar los procesos del pensamiento a principios del s. XX exponiendo que las pruebas de inteligencia debían estar compuestas por tareas similares a las que las personas debían enfrentarse día a día, pues éstas sí reflejaban el nivel intelectual de cada individuo (Herranz Torres, 2012, p. 21).

El término Coeficiente Intelectual empezó a formar parte de los parámetros para medir la inteligencia, el término fue acuñado por el psicólogo William Stern y buscaba definir los resultados que se obtenían de las pruebas planteadas por Binet dividiendo la edad cognitiva del individuo entre la edad cronológica obtenida en la prueba sin embargo años más tarde el mismo autor declaró que determinar este resultado como único método de evaluación era erróneo pues se descartaron las motivaciones personales del individuo.

En este sentido, se creía que cuanto más inteligente era una persona, más fácil le resultaba obtener un buen desempeño académico y un excelente rendimiento profesional, lo que le permitiría tener mucho éxito. Debido a que el comportamiento de cada individuo está estrechamente relacionado con sus emociones, es comprensible que el aspecto emocional sea crucial para el éxito de las relaciones humanas. Esto implica que una persona con inteligencia emocional pueda manejar mejor

las emociones negativas, aumentando sus posibilidades de alcanzar la felicidad. Además, al poseer habilidades empáticas, tiene una mayor capacidad para relacionarse efectivamente con los demás (García-Ancira, 2020, p. 2).

En las escuelas de hoy en día las pruebas de coeficiente intelectual (CI) se limitan a casos en los que se sospecha la existencia de un problema concreto, como un problema de aprendizaje o un determinado procedimiento de selección, por ejemplo: para determinar si se cumplen las condiciones de ingreso en un programa para niños dotados (Gardner, 2014, p.29).

La teoría de los vectores de Thurstone propone que existen siete tipos de inteligencia: espacial, numérica, fluidez verbal, comprensión verbal, velocidad perceptiva, razonamiento abstracto y memoria asociativa. Se considera que las dos primeras habilidades son las más importantes para el ámbito estudiantil y la vida cotidiana. A menudo, si un padre o tutor observa que su hijo se inclina más por actividades deportivas o artísticas en lugar de habilidades verbales y matemáticas, tiende a preocuparse y a veces lo reprende o castiga por “perder el tiempo”. Sin embargo, la realidad es que este estudiante puede preferir dichas actividades debido a que tiene más desarrollada ese tipo de inteligencia. (Guzmán y Castro, 2005, p. 181).

#### LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Gardner (2001) cambió la forma de entender la inteligencia a través de sus estudios y aportes, propuso no solo clasificar el talento de un individuo sino más bien ampliar el término inteligencia como un potencial biopsicológico para procesar información, que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tiene valor para una cultura. A pesar de que el autor considera que “no es posible medir las inteligencias en forma pura” (p.14) su teoría ha sido referente para el desarrollo de perfiles de comportamiento y enseñanza acorde a las características delimitadas en cada uno de los tipos de inteligencia.

Considera la posible existencia de 3 tipos de inteligencia: naturalista, espiritual y existencial, mismas que se asocian a roles sociales establecidos y que considera dependen de una capacidad intelectual específica, pero que no se han logrado concretar como parte de la teoría, a excepción de la inteligencia naturalista que en ciertos modelos de evaluación si se encuentra integrada.

#### EL PERFIL DEL LICENCIADO EN NEGOCIOS Y COMERCIO INTERNACIONAL

La Facultad de Contaduría y Administración (FCA) cuenta dentro de sus planes de estudio con la Licenciatura en negocios y comercio internacional que tiene como objetivo formar profesionales que se desempeñen en entornos de comercio nacional e internacional promoviendo el desarrollo empresarial, detectando problemáticas, promoviendo la comunicación, interacción y negociación efectiva siempre con la mayor ética profesional, responsabilidad social, medioambiental y con sentido humano.

La misión de la licenciatura plantea:

formar profesionistas capaces de identificar, emprender y liderar proyectos o acciones referentes a los negocios y el comercio internacional, a partir de la creatividad, proactividad, trabajo en equipo, análisis e investigación, que interactúen con diversos actores para planear operaciones en escenarios mundiales, dando solución a problemáticas del entorno relacionadas con el ámbito comercial, de una manera óptima, dentro del marco normativo internacional, de legalidad y honestidad. (Facultad de Contaduría y Administración, 2023)

Desarrollando competencias y habilidades dentro de las 83 asignaturas en las que se incluyen talleres culturales, lengua extranjera, servicio social y prácticas profesionales que cursará a lo largo de 4 años en planes semestrales con 312 créditos en total. Algunos de los campos laborales del licenciado en negocios y comercio internacional incluyen la comercialización de mercancías, la evaluación de procesos de importación y exportación, asesoramiento financiero, gestión de trámites de importación y exportación, administración de empresas relacionadas a los negocios y comercio, ser representante legal de un despacho comercial o ser empresario.

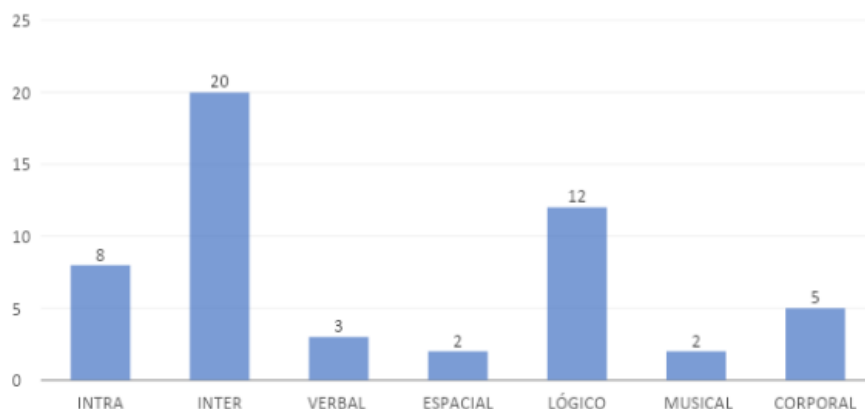
## METODOLOGÍA

Se desarrolló un estudio de caso descriptivo con enfoque cuantitativo según el modelo establecido de Cristina Stecconi de la Universidad de las Flores, Argentina (Stecconi, 2006, p.149) en el que por medio de 70 reactivos divididos en las 7 inteligencias principales (intrapersonal, interpersonal, visual-espacial, lógico-matemática, musical-rítmica, corporal-kinestésica y verbal-lingüística) se determinó los tipos de inteligencia mayormente presentados. El instrumento fue aplicado a 52 alumnos de la Licenciatura en Comercio Internacional de la FCA-UAQ en el segundo semestre del 2023. La muestra se conformó en un 62.3% de individuos del género femenino y 37.7% del género masculino, en un rango de edad de entre 18 y 23 años.

## RESULTADOS

Después de aplicar el cuestionario de Evaluación de Inteligencias Múltiples se observó que las dos inteligencias que más se presentaron en la muestra son la inteligencia interpersonal así como la inteligencia lógico matemática como se muestra (figura 1). Las inteligencias que se presentaron en menor cantidad y empatadas con el mismo número de individuos son la inteligencia espacial y la inteligencia musical.

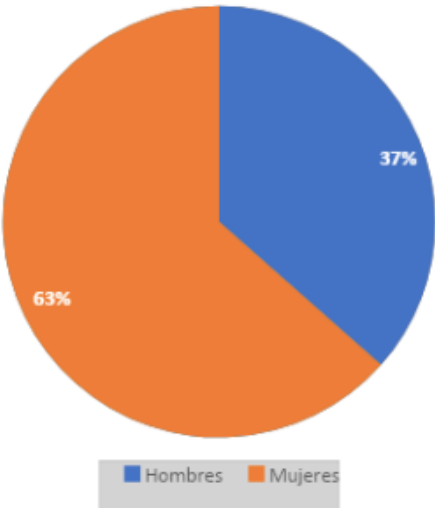
*Figura 1. Inteligencia mayormente presentada*



Fuente: Elaboración propia.

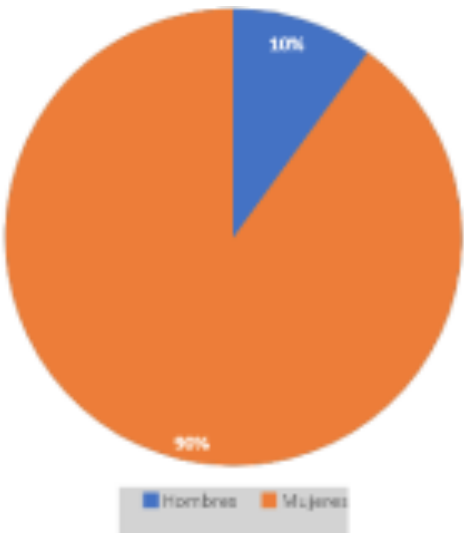
Es importante recordar que la muestra de 52 individuos está conformada por un 62.3% de individuos del género femenino y 37.7% del género masculino (figura 2). Del total de personas que presentaron como inteligencia principal o dominante la inteligencia interpersonal el 90% son del género femenino (figura 3) mientras que del total que presentó como inteligencia dominante la inteligencia lógico-matemática los porcentajes son equitativos presentando 50% de cada género (figura 4).

Figura 2. Porcentaje de género de la muestra



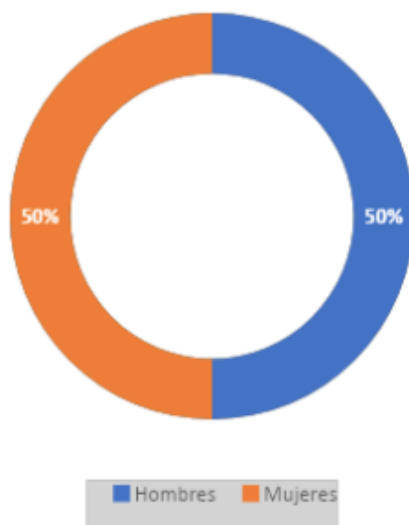
Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Porcentaje de género en inteligencia interpersonal



Fuente: Elaboración propia.

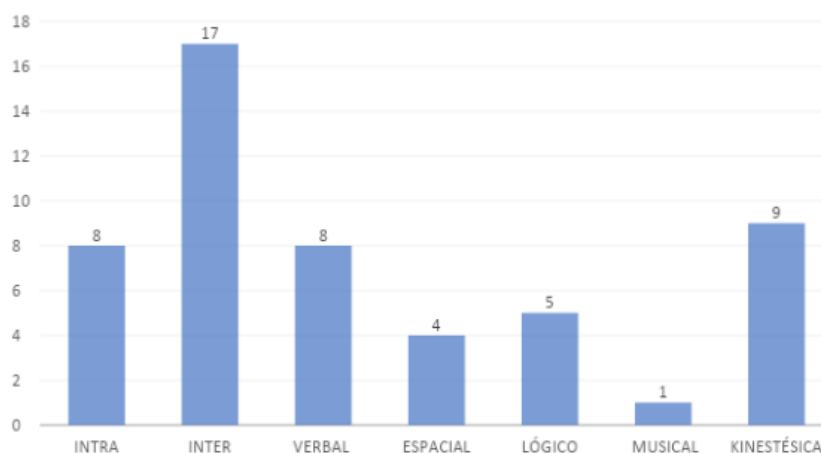
Figura 4. Porcentaje de género en inteligencia lógico-matemática



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del segundo par de inteligencias más populares arrojaron como resultado un 32% de presencia para la inteligencia interpersonal y un 17% para la inteligencia kinestésica-corporal (figura 5).

Figura 5. Segundo par de inteligencias dominantes más populares



Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES

La presente investigación permitió comprobar que el perfil de egreso de la licenciatura en negocios y comercio internacional promueve competencias orientadas a perfiles específicos dentro de la teoría de las inteligencias múltiples (inteligencia interpersonal e inteligencia lógico-matemática) y que dentro de su población estudiantil estas mismas inteligencias son dominantes. Parte importante de la

educación universitaria es la correcta formación de los líderes del mañana y mediante los resultados que se obtuvieron con la presente investigación se pudo conocer el amplio desarrollo dentro de la población estudiantil de la inteligencia interpersonal ya que no solo fue la inteligencia que más se presentó como dominante, también fue la segunda inteligencia con mayor presencia y la que más relación tuvo con la inteligencia lógico-matemática con un 59% de coincidencia.

El estudio de las inteligencias múltiples nos permitió conocer el tipo de inteligencia que más tiene el futuro licenciado en comercio y cuando proyectamos los resultados obtenidos al impacto social, ambiental y económico encontramos que en el momento actual donde la inteligencia emocional, la comunicación asertiva y la empatía se han convertido en cualidades casi obligadas dentro de la cultura organizacional. En el ambiente empresarial organizacional se traduce en líderes que permiten la comunicación bidireccional, que motivan a sus subalternos, con habilidades de negociación y manejo de conflictos y todo lo antes mencionado trae consigo un impacto económico para sociedad y empresa pues al promover las habilidades de liderazgo e inteligencia emocional en todos los miembros de un equipo éstas se traducirán en entornos de trabajo sanos, productivos, con habilidades de venta y persuasión.

## REFERENCIAS

- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Paidós Educación.
- García, J. E. (2016). La introducción de la escala de inteligencia de Stanford-Binet en Paraguay. *Interacciones*, 2(1), 65-83. <https://ojs.revistainteracciones.com/index.php/rin/article/view/20/42>
- García-Ancira, C. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Revista Cubana Educación Superior*, 39(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142020000200015&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200015&lng=es&tlng=es)
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2014). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (G. Sánchez Barberán, Trans.). Ediciones Paidós.
- Guzmán, B., y Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación*, (58), 177-202. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372009.pdf>
- Herranz Torres, N. (2012). La medida de la inteligencia. Primeros acercamientos, desarrollo y procedimientos actuales. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, (1), 21-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369066>
- Naranjo, L. M., & Rodríguez Cajamarca, J. (2014). *La Influencia de Francis Galton en la consolidación de la Psicología como disciplina científica. Medir y Evaluar*. [https://www.humanas.unal.edu.co/lab\\_psicometria/application/files/7716/0464/2028/Medir\\_y\\_Evaluar\\_No1-paginas-41-52.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/7716/0464/2028/Medir_y_Evaluar_No1-paginas-41-52.pdf)
- Steconni, C. (2006). Inteligencias Múltiples y el cuestionario de autoevaluación (CAIM). *Calidad de vida – Universidad de Flores*, 1(5), 147-164. [https://www.cienciared.com.ar/ra/usr/41/1060/calidaddevidauflo\\_n5v2pp147\\_164.pdf](https://www.cienciared.com.ar/ra/usr/41/1060/calidaddevidauflo_n5v2pp147_164.pdf)
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2023). *Mapa curricular, Licenciatura en negocios y comercio internacional. Facultad de Contaduría y Administración*. <https://fca.uaq.mx/index.php/programas/lnci>



## Procesos de acreditación, un análisis de las recomendaciones a la categoría de Personal Académico

**María Titzé Yunuen Cárdenas Ayala**

*Universidad Autónoma de Nayarit*

*yunuen.cardenas@uan.edu.mx*

**Adriana Bernal Trigueros**

*Universidad Autónoma de Nayarit*

*adriana.bernal@uan.edu.mx*

**Abraham Meza Ramos**

*Universidad Autónoma de Nayarit*

*abrajam.meza@uan.edu.mx*

### RESUMEN

En las siguientes líneas, se podrá adentrar en la evolución de la evaluación externa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit, analizando las recomendaciones que ha emitido el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE) principalmente, en la categoría de personal académico. Es un recorrido desde el 2003 hasta el 2022 en sus cinco evaluaciones. Por ello, se abordan la diferencia entre docente y personal académico y como la evaluación institucional y la evaluación de programas educativos forman parte de la evaluación externa. Siendo, por tanto, una revisión documental enfocado al comparativo de las recomendaciones e identificar las evoluciones que, con base en los resultados, de la evaluación uno a la quinta, aumenta de dos recomendaciones a ocho, pero se identifican las demandas que a lo largo del tiempo ha aumentado en las funciones del docente a personal académico.

**Palabras clave:** Docente, evaluación externa, personal académico.

### ABSTRACT

In the following lines, you will be able to delve into the evolution of the external evaluation of the Bachelor of Education Sciences at the Autonomous University of Nayarit, analyzing the recommendations issued by the Interinstitutional Committee for the Evaluation of Higher Education (CIEES) and the Committee for the Evaluation of Pedagogy and Education Programs (CEPPE) mainly, in the category of academic personnel. It is a journey from 2003 to 2022 in its five evaluations. Therefore, the difference between teaching and academic staff is addressed and how institutional evaluation and evaluation of educational programs are part of external evaluation. Being, therefore, a documentary review focused on comparing the recommendations and identifying the evolutions that, based on the results, from evaluation one to

the fifth, increases from two recommendations to eight, but the demands that throughout the of time has increased in the functions of the teacher to academic staff.

**Keywords:** Teacher, external evaluation, academic staff.

## INTRODUCCIÓN

Todo proceso interno o externo es una forma de conocer lo que la institución realiza, así como en toda institución existen sujetos que ejecutan las estrategias para el cumplimiento de propósitos, acciones e indicadores que aporten a dichos procesos. Uno de los sujetos es el docente, que a lo largo de los años el concepto mismo y su práctica fue y está envuelto en polémica. Lo cierto es que es uno de los sujetos importantes en la educación, difícil es considerar que uno solo pueda ser el centro del proceso educativo, dirigiéndonos también a los estudiantes y administrativos dentro de una institución educativa, en este caso de educación superior.

Hablando del docente, consideramos que es el que brinda el camino para la innovación, el conocer y las herramientas para proponer algunas de las metodologías para el aprendizaje, ya que cada estudiante determina sus estrategias. La enseñanza es variada, las interpretaciones por igual, pero la función del docente sigue siendo importante para fortalecer los aprendizajes, así como su enseñanza a través de la interacción que tiene con el resto de los sujetos.

Para Gómez y Ponce (2022) el docente del siglo XXI debe enfatizar el aprendizaje activo y participativo del sujeto, adquiriendo las herramientas competenciales necesarias para integrarse en una sociedad que demanda individuos creativos y autorrealizables. Además, Santiago y Fonseca en 2016, citado por los mismos autores, comenta que deben estar basado en problemas; contextos que potencien el interés, la capacidad autónoma, inventiva y creativa de los discentes, lo que implica un desarrollo de las habilidades, actitudes, destrezas y aptitudes manifiestas en esta línea en el quehacer docente. (pp. 78 y 80).

Entonces, retomando la controversia en cuanto al concepto de docente y considerando las habilidades y competencias que se deben o debe explotar, es preciso hacer mención del concepto de personal académico, puesto que, si este sujeto debe crear entornos activos, creativos y con conocimiento de lo que acontece en su contexto social para trasladarlo al campo educativo, entonces iniciemos en cómo lo define la Ley General de Educación Superior (2021) citado en el Capítulo II. De la mejora continua, la evaluación y la formación de la educación superior. En el apartado IX del Artículo 59. (p. 34): “el personal académico de las instituciones de educación superior [es] como [un] elemento para fortalecer la docencia y el desarrollo de la investigación científica, humanística, el desarrollo tecnológico y la innovación.”

A esto se suma la Ley General del Trabajo, que por sus siglas se nombra LGT (2024), donde maneja un término similar llamado trabajador académico, que en el capítulo XVII. Trabajo en las Universidades e Instituciones de Educación Superior Autónomas por Ley, en su artículo 353-K se refiere a este como “la persona física que presta servicios de docencia o investigación a las universidades o instituciones conforme a los planes y programas establecidos por las mismas[.]” (p. 99).

Este trabajo de análisis documental está enfocado a la población de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), institución educativa de nivel superior más grande del estado de Nayarit, que al igual que como se establecen en las anteriores leyes, en su Reglamento de personal académico, en el título primero del personal académico: derechos y obligaciones. Capítulo primero disposiciones generales, en específico en los artículos 2 y 3, define al trabajador académico como:

la persona física que presta servicios de docencia y/o investigación, conforme a los planes y programas establecidos por los órganos competentes de la Universidad [.] Las funciones gene-

rales que deberá desarrollar el personal académico universitario son las siguientes: I. Impartir la educación superior y la media superior en la Universidad con el propósito de formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad. II. Participar en la organización, realización y dirección de investigaciones sobre temas y problemas de interés nacional, regional y estatal, aportando como resultado de ellos las posibles soluciones. III. Desarrollar las actividades conducentes al enaltecimiento y difusión de la cultura. (UAN, 2013, p. 3)

Por lo que y con base en las anteriores definiciones de autores, leyes y normativa institucional, a partir de aquí, se estará refiriendo al concepto de personal académico y por su importancia en el proceso educativo, este trabajo tiene como propósito analizar las recomendaciones para mostrar la evolución de los cambios derivados de las evaluaciones externas realizadas a la categoría de personal académico caso del programa académico de licenciatura en Ciencias de la Educación en su experiencia en estos 19 años de someterse a evaluaciones con fines de acreditación. Es un recorrido desde el 2003 hasta el 2022 en sus cinco evaluaciones: dos por el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y tres por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE).

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

### *De la evaluación externa*

Es algo complicado entender la diferencia entre evaluación institucional y la evaluación de programas educativos. Aunque ambas tienen su propósito, en el caso de la evaluación institucional es identificar, analizar, dar seguimiento para determinar las fortalezas de las instituciones educativas y sus áreas de oportunidad en sus procesos de ejecución para cumplir con el propósito de las funciones sustantivas y adjetivas a partir del modelo educativo y académico, mientras que la evaluación de programas educativos se especializa en entender la función que ejerce un programa educativo a partir del sustento de la propuesta de formación a la que hace referencia, con base en el modelo curricular desde la ejecución de la práctica docente y estudiantil, tomando de base los modelos mencionados en la evaluación institucional. En muchos de los casos, se considera que las dos anteriores evaluaciones son necesarias realizarlas sólo cuando se llega un tiempo determinado de visita por evaluadores externos, errónea idea porque en todo momento puede iniciarse una evaluación de ambos tipos siempre y cuando la institución educativa tenga claro su plan de trabajo. Lo cierto es que en ocasiones es más reconocido las opiniones externas que las internas mismas.

Al mismo tiempo, el realizar una evaluación institucional o de programas educativos, ambos resultados pueden ser insumos para la evaluación curricular. Brovelli (2001) comenta que el interés por la evaluación curricular ha aumentado como consecuencia de nuevas ideas que cobran fuerza en el discurso pedagógico actual, tales como la mayor autonomía y responsabilidad social de estas instituciones; la preocupación por buscar mayor coherencia y eficacia en su funcionamiento y resultados; el desarrollo profesional del profesorado. Todas estas cuestiones están ligadas al problema de la necesaria mejora de las prácticas de enseñanza y por lo tanto a la mejora de la calidad de la educación. (p. 113). Esto recae nuevamente en el personal académico. Por su parte, el mismo autor hace mención que el realizar una evaluación con el aporte de un agente externo convocado por la propia institución a ser evaluada, su actuación implicará compenetrarse con las intenciones institucionales y establecer en un marco de coincidencias básicas para el desarrollo del proceso evaluativo, brindando su asesoramiento con la conducción del proceso, ofreciendo otra mirada, con menor grado de implicancia en el funcionamiento institucional y curricular, que podrá ser contrastada con los datos e interpretaciones de los protagonistas directos. (p. 105)

Actualmente, con las nuevas políticas que han surgido en torno a la realización de la evaluación

externa, a través del Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (2023), se considera un ámbito dirigido al profesorado y que se le llama profesionalización de la docencia, que se entiende como el conjunto de procesos que desarrollan las capacidades, la identidad y el reconocimiento que requieren las personas para hacerse cargo de realizar actividades de enseñanza y educativas en general, con el alto grado de responsabilidad, complejidad y atención especializada que estas requieren. La profesionalización depende de los procesos formativos de diverso tipo que permiten adquirir y mejorar en forma continua los saberes, las habilidades, las disposiciones y los principios éticos, entre otros (p. 19).

En este caso, para el análisis de las recomendaciones a la categoría de personal académico se basó en las características que se plantean en el margo general del CIEES y del CEPPE, que en su caso el CIEES en México, fue el iniciador de los términos de evaluación institucional y de evaluación de programas educativos con fines de acreditación. Estos comités elaboraron y pusieron a disposición de la comunidad académica los primeros instrumentos con ese propósito, mismos que se han modificado, adecuado y actualizado para responder a las necesidades y los retos de nuestra época. (Zayas, 2020). Y en el caso del CEPPE, para la categoría de personal considera necesario entender al académico desde el momento de su reclutamiento en la institución, su desarrollo, formas de reconocimiento, su distribución en actividades frente a grupo, de investigación y de extensión, así como los mecanismos para su auto y evaluación en la misma organización. Esto con base en el Marco de referencia para la acreditación de programas universitarios de las páginas 13 a la 19.

#### **ANTECEDENTES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT**

Según datos obtenidos del Proyecto curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, 2012, los orígenes de la conformación de lo que hoy es la Licenciatura en Ciencias de la Educación inician en el año 1989 con un curso único complementario de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. En 1990 se funda la Escuela Superior de Ciencias de la Educación y se diseña el plan de estudios con el propósito de formar a profesores de la universidad en servicio, derivado de la necesidad de profesionalizar en el campo pedagógico y otorgarles un título profesional. El eje fundamental de la licenciatura la constituyó la formación psicopedagógica y por consiguiente la formación docente, fundamentado en la necesidad de formar a los profesores en activo en la docencia. La poca demanda de los profesores universitarios para cursar la licenciatura motivó la oferta del servicio a profesores de otras instituciones y a algunos estudiantes de nivel medio superior.

En 1997 surge un nuevo plan, resultado de la evaluación anterior. El rediseño integra dos áreas formativas: tronco común (propuesto por la creación e incorporación de una nueva licenciatura en la Escuela Superior de Ciencias de la Educación: la Licenciatura en Psicología Educativa) y área específica, incorporándose la línea de formación de administración.

En el año 2003 inicia el proceso de reforma universitaria que implicó, entre otros aspectos, la reestructuración administrativa de la universidad, creándose las facultades, lo que dio paso a la formulación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Surge entonces el Plan de estudios 2003, en modalidad escolarizada, incorporando elementos curriculares como la flexibilidad, la distribución del trayecto formativo en áreas de formación (tronco básico universitario, tronco básico de área y área disciplinar profesionalizante), y espacios curriculares con cinco líneas formativas: Psicopedagógica, investigación educativa, administración-gestión, filosófico social e integradora; se incorporan además al servicio social y la práctica profesional como espacio curricular, entre otros elementos que conformaron el plan de estudios 2003. Las modificaciones curriculares que le siguieron a este plan de estudios dieron paso a la modificación 2006. En 2011 esta misma licenciatura se oferta en modalidad mixta bajo el mismo plan.

En 2012 se propone un nuevo plan de estudios, derivado, entre otras fuentes, de la evaluación y recomendaciones emitidas por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE). Este plan sigue vigente hasta la fecha. El plan tiene el propósito de formación:

1. Formar profesionales íntegros, capaces de resolver problemas educativos en lo particular y sociales en lo general en un contexto regional, nacional e internacional.
2. Propiciar actitudes humanísticas, críticas y comprometidas, que faciliten la innovación, diseño, instrumentación, aplicación y evaluación de los procesos y productos educativos.
3. Desarrollar habilidades para la generación, divulgación y aplicación de nuevos conocimientos.

La estructura curricular del plan de estudios se basa en líneas formativas que la componen: Psicopedagógica, en la que se desarrolla la reflexión sobre implicaciones teóricas metodológicas entre la psicología y pedagogía; Investigación educativa, que brinda orientaciones teóricas y metodológicas para la investigación educativa; Filosófico social, en el que desarrollan actividades para la reflexión, toma de conciencia y juicio crítico del contexto educativo; la línea de Gestión educativa, la cual desarrolla de reflexión para la construcción de competencias sobre el proceso administrativo y de gestión en las organizaciones educativas; línea de Procesos curriculares, en las que se desarrollan competencias para el diseño y desarrollo curricular; y la línea Integradora, que proporciona herramientas e instrumentos para las demás líneas formativas.

## METODOLOGÍA

Para este trabajo se consideraron datos cualitativos a partir de documentos y materiales organizacionales, en este caso cinco informes presentados desde el programa académico a los organismos evaluadores y acreditadores como al Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y tres por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE). El análisis se realizó con base en las recomendaciones.

## RESULTADOS

### *De la evaluación externa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*

La historia de la Licenciatura en Ciencias de la Educación empieza hace 35 años, con la intención de formar profesionalmente en la disciplina de las ciencias de la educación, en primer término, en la formación pedagógica para los profesores en activo de la Universidad Autónoma de Nayarit, posteriormente se amplían las intenciones del programa hacia los egresados del nivel medio superior que coinciden en sus intereses de formación profesional con la licenciatura. Derivado de lo anterior, se realizaron modificaciones curriculares sustentadas en la nueva perspectiva más general sobre las ciencias de la educación.

Estos cambios significativos dieron origen a un nuevo plan de estudios, el cual sufrió modificaciones, motivado, además, por la reforma académica que se promovió en la universidad, lo que trajo consigo cambios en la estructura tanto académica, curricular, como administrativa y de gestión. Este acontecimiento, junto con las políticas gubernamentales de evaluación en las instituciones de educación superior, trajeron consigo la necesidad de realizar la primera de las evaluaciones a la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Es así como en estos años la licenciatura se ha sometido a 5 evaluaciones externas:

### *1ra. Evaluación por el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES 2003)*

Según datos de CIEES, en agosto del 2003 se dictamina al programa educativo con una evaluación en la que le correspondió al Comité de Evaluación y Humanidades realizarla por parte del organismo. El programa se sometió al proceso junto con la Licenciatura en Psicología Educativa, que en

aquel momento también se ofrecía en la Facultad de Educación. La evaluación se realizó en el lapso en que ambos programas estaban en proceso de modificación del plan 1997 para proponerse el plan 2003, derivados de la reforma promovida en esos tiempos. En este sentido la evaluación se realizó al plan de estudios 1997. En el lapso de operación del plan de estudios ambos programas mencionados ocupaban una buena parte de la misma planta académica (además de una Maestría en Educación Superior y diplomados organizados por la Facultad de Educación).

Una nota destacada derivado del análisis realizado, arroja la preocupación sobre la formación específica de las disciplinas en las que participa, donde de los 13 profesores de tiempo completo, menos de la mitad contaban con formación idónea para el programa (algunos con formación en Pedagogía, otros en Psicología y Ciencias de la Educación), el resto, es decir, una gran parte de profesores contaban con una formación diferente (2 ingenieros civiles, 3 economistas, 1 politólogo, 1 administrador 1 filósofo, 1 químico farmacobiólogo y 1 profesor de inglés). Dato otorgado por CIEES, en el que identificamos que sólo 3 profesores de tiempo completo contaban con la formación disciplinar directo acorde al perfil requerido en la licenciatura. Adicionalmente, el grado del total de los profesores tanto de asignatura como de tiempo completo es de licenciatura, entre los que se reportaron pasantes de maestría, grado de maestro y un doctorado. Aunque se destaca que la formación, como se mencionó en líneas anteriores, es en disciplinas diferentes a la licenciatura. La maestría ofertada en la facultad fue formadora de los profesores maestrantes y titulados, lo que identificaron como endogamia como lo refirió en el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías (CONACYT). (CIEES, 2003).

### *2ª Evaluación de seguimiento, por el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES 2006*

Como lo plasma el informe de CIEES, esta evaluación de seguimiento estuvo acentuada por la transición universitaria, de un modelo administrativo de escuelas y facultades a un modelo departamental, lo que obedeció según el organismo, a la necesidad de flexibilizar a la universidad en los ámbitos de lo académico y lo administrativo. De las 10 recomendaciones previas, menciona el reporte que 8 fueron atendidas totalmente, 2 aún sin atender.

Entre las recomendaciones atendidas se encontraron el avance y cumplimiento en las siguientes recomendaciones de CIEES a partir de la Primera evaluación (Recomendaciones 2003):

- Renovar la planta académica con graduados de otras instituciones que posean al menos una maestría y tengan alguna experiencia en investigación, comprobable mediante sus publicaciones o institución de prestigio (calificada favorablemente por CIEES o CONACYT) en la que se hayan formado.
- Empezar acciones de intercambio con otras universidades de esa región del país. Están funcionando en “circuito cerrado”, sin espacios de reflexión que fomenten la autocrítica. Hay instituciones de prestigio en la región, tales como la U de G o la UAS, un poco más lejos la Universidad de Colima. En todos estos casos hay programas clasificados en el nivel 1 por los CIEES y es con éstos que hay que buscar acciones conjuntas de intercambio y superación académica.
- Propios de la L.C.E.
- La facultad debe concentrarse en mejorar los programas de licenciatura que imparte, y plantearse objetivos a mediano plazo, la impartición de diplomados, especialidades y otros cursos, así tengan demanda social impide que la facultad sienta sus prioridades: la primera de éstas: la superación urgente de los múltiples problemas detectados en la evaluación. a saber: nivel académico de los profesores, rigor y actualidad en planes y programas de estudio, impulso a un proceso inicial de un trabajo de investigación que sea riguroso y bien orientado. Por último, logrado lo anterior, mejorar la infraestructura.

Observaciones de cumplimiento: Se realizaron cambios de adscripción y contrataciones para la integración de personal académico

*3ª Evaluación de seguimiento, por Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, CEPPE, 2009*

En diciembre del 2007 el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) autorizó al Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE) ser un organismo acreditador de programas en esta disciplina, por lo que la UAN inicia los trámites para el proceso de acreditación de la LCE presentándose la autoevaluación a finales de 2009 y recibir la visita para la acreditación en febrero de 2010. En abril del mismo año se entregó el Reconocimiento como Programa Acreditado. Entre las fortalezas que destacan estaba el satisfactorio clima organizacional que se percibía entre los integrantes de la comunidad, la gran relación que existía entre los estudiantes y docentes, el programa de tutorías para el apoyo al aprendizaje, así como las instalaciones y el acervo de la biblioteca, entre otros. En cuanto a las principales recomendaciones (de un total de 29) se contaba: la necesidad de crear un programa de seguimiento de egresados que impactará directamente en el programa, así como considerar la oferta de educación continua; además de buscar apoyo para la obtención de grado de los profesores y fortalecer la investigación.

*4ª Evaluación de seguimiento, por Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, CEPPE, 2013*

EN ESTA AUTOEVALUACIÓN SE DAN POR ATENDIDAS 11 DE LAS 29 RECOMENDACIONES RECIBIDAS EN LA ACREDITACIÓN Y SE CONSIDERAN 18 EN PROCESO, SOBRE LAS CUALES, PRINCIPALMENTE, SE DIO CUENTA EN EL INFORME DE AUTOEVALUACIÓN QUE SE ENTREGÓ A CEPPE EN MARZO DE 2015 SOLICITANDO EL PROCESO PARA NUESTRA PRIMERA REACREDITACIÓN. LA VISITA DE LOS EVALUADORES SE RECIBIÓ A FINALES DE ABRIL DE 2015. EL RESULTADO DE ESTA EVALUACIÓN CONSIDERÓ 40 RECOMENDACIONES EN 8 DE LAS 10 CATEGORÍAS, DE LAS CUALES SE RENDIÓ CUENTAS EN 2019 CON EL INFORME DEL PLAN DE MEJORA.

*5ª Evaluación de seguimiento, por Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, CEPPE, 2021*

En este informe se presentan 39 fortalezas donde se destaca la presencia de normativas que encaminan al desarrollo integral del estudiante y sobretodo del seguimiento al personal académico, sin embargo, entre las recomendaciones sobresalen la necesidad de plantear programas claros sobre el seguimiento a los egresados y empleadores, establecer manuales de procedimientos para la aplicación, seguimiento y presentación de resultados de evaluación docente. Esto implicando a la vez el fortalecer la difusión y divulgación de los proyectos de investigación que surgen de la investigación educativa como el análisis de trayectorias escolares, índices de satisfacción y la modificación urgente del plan de estudios 2012.

**EVOLUCIÓN DE LOS CAMBIOS DERIVADOS DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS REALIZADAS A LA CATEGORÍA DE PERSONAL ACADÉMICO. RESULTADOS.**

Los principales resultados de las evaluaciones realizadas al programa académico, con respecto a los académicos, han tenido observaciones constantes que se destacan y detallan en los rubros relacionados con la vinculación e intercambio académico y con otras organizaciones, el desarrollo y preparación del personal académico, sobre la investigación educativa y la evaluación del profesorado: En el año 2003, el seguimiento 2006 y evaluación 2010, se plasmó la recomendación de una mayor vinculación e intercambio con otras instituciones de educación superior para la superación académica de los profesores, con empresas para el desarrollo de programas de investigación, así como la

vinculación y participación del profesorado en la participación en asociaciones de profesionales o colegios afines.

En 2010 y 2022 se recomienda con relación al desarrollo y preparación continua: La diversificación de la oferta de estudios de posgrado a los profesores del programa académico, establecer un programa, estrategia o mecanismos para fomentar e incrementar la obtención de profesores con grado académico de posgrado, específicamente de doctorado, promover un plan de desarrollo o plan de vida de la tarea docente e implementar programas del programa académico para estimular el mérito y desempeño académico de los profesores, con un carácter inclusivo.

La evaluación de los años 2010, 2015 y 2022, llevaron consigo recomendaciones en torno a la investigación, planteando lo siguiente: La generación de mecanismos para la consolidación de los cuerpos académicos atendiendo la parte epistemológica que articule las líneas de generación y aplicación del conocimiento, el desarrollo de acciones para impulsar el incremento de profesores a ingresar al Sistema Nacional de Investigación, SNI, y el fortalecimiento de la investigación en el programa académico y el fortalecimiento de la colaboración de los PTC en los procesos de generación, aplicación y difusión del conocimiento y la investigación.

La evaluación del 2010, 2015 y 2022 orientó la necesidad de realizar acciones para la evaluación docente enfocadas en elaborar un sistema de evaluación de profesores en la que se incluya la evaluación de pares académicos, autoevaluación, heteroevaluación y la evaluación por parte de los alumnos, desarrollar acciones que permitan la evaluación de la evaluación institucional que se realiza a la planta docente, realizar estudios concretos sobre los resultados de la evaluación de los profesores, elaborar un diagrama de flujo sobre el proceso de evaluación docente con el fin de tener mayor claridad en el mismo e implementar estrategias concretas para retroalimentar al profesor para el mejoramiento del desempeño docente.

## CONCLUSIONES

Queda mucho por discutir en cuanto a la diferencia entre docente y personal académico, esto a su vez las funciones específicas entre los que se encuentran en los tipos de educación básico, media superior y los que se encuentran en el tipo superior.

Si se quiere lograr cumplir las funciones que implica del personal académico, se debe primero que tener claro el plan de trabajo para determinar los mecanismos para el realizar la investigación, la extensión y qué alcances se tienen en la práctica pedagógica, en la docencia, por lo que su vez deben generarse los instrumentos adecuados para la evaluación y el seguimiento del cumplimiento mismo de la función del académico.

Toda recomendación externa es importante, en cuanto a cuestionar y entender lo que se hace dentro de una institución, pero no es la obligación de esta última atender todas las recomendaciones puesto que cada institución se rige de su normativa, pero sí puede ser un antecedente esos cuestionamientos para mejorar todo proceso. Las experiencias y las buenas prácticas también son buenas aliadas, por eso existen hoy en día las redes de colaboración.

Entonces, como en todo momento van surgiendo nuevas situaciones que atender socialmente, siempre se estará en constante revisión las funciones que ejerce o aquellas nuevas que debe realizar el personal académico.

## REFERENCIAS

Brovelli, M. (2001) Evaluación curricular. Fundamentos en Humanidades. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(4). 101-122. 3.-%20La\_evaluacion\_curricular%20%2C%20Fundamentos%20en%20humanidades (1).pdf

- Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE). (2015). *Marco de referencia para la acreditación de programas universitarios*. <https://ceppe.org.mx/wp-content/uploads/2021/09/Marco-de-Referencia-Programas-Universitarios-2021.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). (2003). *Informe de evaluación. Licenciatura en Ciencias de la Educación. Licenciatura en Psicología*.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (CIEES). (2006). *Informe de evaluación (seguimiento). Licenciatura en Ciencias de la Educación*.
- Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación. A.C. (2010). *Informe de los resultados de la evaluación. Licenciatura en Ciencias de la Educación*.
- Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación. A.C. (2015). *Informe de los resultados de la evaluación. Licenciatura en Ciencias de la Educación*.
- Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación. A.C. (2023). *Informe de los resultados de la evaluación. Licenciatura en Ciencias de la Educación*.
- Secretaría de Educación Pública. (2023) *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Ley General de Educación Superior*. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2024). *Ley General del Trabajo (LGT)*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf>
- Rico Gómez, M. L. y Ponce Gea, A. I. (2022). El docente del siglo XXI. Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000100077&script\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000100077&script_abstract)
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). (2012). *Proyecto curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Nayarit*. Consejo Coordinador Académico.
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). (2013). *Reglamento de personal académico de la Universidad Autónoma de Nayarit*. <http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/reglamento-personal-academico.pdf>
- Zayas Barreras, I. (2020). Evaluación de la licenciatura en Administración y Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas por CIEES: gestión de innovación en la UPVE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 11(21). 1-27. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.791>



## El rol directivo en la Nueva Escuela Mexicana

**Rocío del Carmen Arreola Flores**

*Secretaría de Educación de Jalisco*  
*del.arreola@jaliscoedu.mx*

**Edgard Lozano Méndez**

*Secretaría de Educación de Jalisco*  
*edgard.lozanomendez@jalisco.gob.mx*

### RESUMEN

El presente artículo versa sobre la recuperación de significados de directoras de educación preescolar en relación con su rol y la reforma educativa del año 2022, pues las prácticas del director se han movilizado. Se centra en la recuperación del rol directivo y tiene como objetivo identificar el significado de este en el marco del proceso de codiseño del programa analítico. Se parte de la fenomenología hermenéutica, recuperando las experiencias y significados de los directivos en relación con su rol. Se encontró en su narrativa un cambio de paradigma y sobre todo la necesidad de (co)construcción del codiseño del programa analítico, identificando la diferencia como sustancial para la construcción y su rol en la reforma educativa. Lo anterior, ha propiciado que los directivos se vean en la necesidad de transformar(se) junto con la comunidad, valorando la construcción conjunta y constante de un ejercicio que le atañe a los docentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** Directores, fenomenología, lenguaje, reforma curricular.

### ABSTRACT

This article is about the recovery of meanings of preschool education directors in relation to their role and the educational reform of the year 2022, since the director's practices have been mobilized. It focuses on the recovery of the managerial role and aims to identify its meaning within the framework of the co-design process of the analytical program. It starts from hermeneutic phenomenology, recovering the experiences and meanings of managers in relation to their role. A paradigm shift was found in his narrative and above all the need for (co)construction of the codesign of the analytical program, identifying the difference as substantial for the construction and its role in the educational reform. The above has led managers to see the need to transform together with the community, valuing the joint and constant construction of an exercise that concerns teachers, the teaching and learning processes.

**Keywords:** Directors, phenomenology, language, curricular reform.

## INTRODUCCIÓN

La docencia en México ha sido marcada por un ejercicio homogeneizador, los docentes y el sistema educativo mexicano ha sido instrumento los intereses del Estado, de la iglesia y como la gran parte del mundo occidental, recientemente por el mercado. En este sentido las y los docentes han orientado su práctica desde una lógica de supeditada a la verdad verdadera al conocimiento orientado al mercado, los aprendizajes impuestos por los modelos educativos vigentes en cada momento (Lajonquiere, 2000). Sin embargo, la lógica del árbol de Porfirio (Deleuze & Guattari, 2014) se mantiene, a finales del 2012 se les dijo a los colectivos escolares que podían definir temas a trabajar dentro de los planteles, pero ya en el 2013, enero, esta indicación cambió, se daban lineamientos a seguir. Las quejas no se hicieron esperar, pero no prosperaron pues esto superó el ámbito de los patios escolares.

Los docentes continuaron aplicando, con cierta molestia, las reformas venidas de especialistas que nunca han ejercido la docencia (comunicación personal, enero del 2013), se argumentó. Aunque el ejercicio de la docencia dentro de las aulas, las cuales, aun, hay bastante libertad de cátedra responde a los modelos preponderantes en la sociedad, los docentes eran pequeños amos que controlan lo que sucede en el aula, las o los directivos tienen control sobre sus docentes. Entonces, por un lado, había un deseo de no seguir respondiendo a un amo, poseedor del conocimiento, y por otro lado buscaban sostenerse de la misma lógica del amo y el esclavo para legitimar sus prácticas.

Amo y esclavo, en la escuela, los docentes son esclavos del o la directora, amo en su aula, los esclavos y amos. Los amos buscan el reconociendo y validación de los esclavos, estos deben de someterse pues les han hecho creer que ellos necesitan del amo (Hegel, 2017). Los esclavos demandan directrices para orientarse, para saber que hacer, aunque renieguen de tales indicaciones, de ese que es diferente a nosotros (Kojève & Martos, 2013).

Lo anterior parece ser que es el caso de lo que ocurre con la Nueva Escuela Mexicana, pues los docentes y directivos, a pesar de que argumentaban la necesidad de ya no ser esclavos sino amos de su quehacer docente, ahora se enfrentan un nuevo desafío, no solo una reforma más, sino, una reforma con un cambio epistemológico y metodológico, que requiere de los profesionales de la educación una mirada distinta, un quehacer distinto, una forma de mirarse y mirar al otro diferente (Kojève & Martos, 2013).

En este marco de cambios, se han tenido que apropiarse, no solo de conceptos nuevos, sino de procesos que los implican, que hacen esa devolución que tanto han solicitado, ser sujetos que propician la emancipación (Dussel, 2015), no solo de los estudiantes, sino de la comunidad, del contexto donde está la escuela. En este tránsito se ha centrado la atención en lo que se ha llamado el proceso de codiseño del programa analítico, en el que el director no puede ser más el amo que dicta qué hacer a los docentes, sino que se implican ambos en un proceso dialógico y dialéctico de construcción colectiva.

No ha sido extraño escuchar a directivos expresar “necesitamos capacitación, no podemos hacer el programa analítico si no nos dicen cómo hacerlo” (comunicación personal, marzo de 2023), ¿se argumenta la necesidad de que alguien más dicte lo hay que hacer?, las constantes reformas y las experiencias previas en ellas, ha hecho que se conserve la idea de que para una reforma necesitamos una “capacitación previa” es decir, esperar, que el amo nos dicte el qué y cómo actuar, ¿no sería esto contrario a los planteamientos epistemológicos de la Nueva Escuela Mexicana, no sería esto, aquello que tanto anhelaban los docentes y directivos, ser amos?

Por lo anterior, esta investigación parte de la pregunta, ¿de qué manera significan su rol directivo en marco del proceso de construcción del codiseño del programa analítico? Persiguiendo el objetivo de identificar el significado del rol del directivo en el marco del proceso de codiseño del programa analítico.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Partimos de una postura fenomenológica hermenéutica, puesto que pretendemos identificar los significados que las directoras que están construyendo con las experiencias que están viviendo en la reforma educativa del 2022 en torno al codiseño del programa analítico, que se basa en el trabajo comunitario, el desarrollo del pensamiento crítico para incidir en la transformación de las comunidades (SEP, 2022).

La reforma educativa, llamada NEM (Nueva Escuela Mexicana, tiene como una de sus principales premisas, “la comunidad al centro” (SEP, 2022), se parte de la idea de comunidad, de transformar la sociedad al intervenir en la solución de problemas que se identifican en el contexto. Por ello, es que se inicia la construcción del programa analítico, con lo que, se solicita al directivo y su colectivo docente que realicen un codiseño, esto es, contextualicen lo que se ha de aprender en la escuela a partir del programa sintético (dictado por la SEP) y se parta de un problema o fortaleza que se presente en la comunidad (SEP, 2022).

Este proceso de codiseño del programa analítico se presenta imperante para que los colectivos centren la atención en lo que es necesario abordar con los estudiantes y en la comunidad, ahí es donde entra el rol del directivo, sin embargo, en esta investigación lo que interesa es identificar cómo los directivos están significando su ahora rol, que como dicta MEJOREDU (2023), se trata de acompañar codo a codo, propiciando la reflexión, el diálogo, el análisis, ya no desde una postura de ser aquel que dicta lo que hay que hacer.

Por ello, se parte de las premisas de que el lenguaje y con él, los relatos, permiten observar, identificar aquellos cambios o transformaciones que los directivos tienen en su ahora rol en la NEM. Partimos de los postulados de Deluze, Sassure, Agamben, Freire, Onfray, Dussel, entre otros, que nos permiten plantear desde el lenguaje, la narración, el relato, el significado que se está construyendo en torno a cómo actuar en el rol directivo en el proceso de codiseño del programa analítico.

### *El lenguaje y el relato como parte de “ver” el pensamiento*

San Agustín se planteó definir qué es el tiempo y se encontró con que “si nadie me pregunta qué es el tiempo, lo sé, pero si me lo preguntan y quiero explicarlo, ya no lo sé” (Isler Soto, 2008); siendo que el tiempo es un fenómeno al cual todos estamos expuestos, ¿por qué resulta tan difícil de explicarlo? Tú, quien lee este artículo, inténtalo, ¿ves?, ominoso y divertido. ¿Describir qué es el tiempo es una de las pocas situaciones que resultan evanescente a la hora de describir? El ejercicio de la descripción, escribir, narrar, relatar, es un reto (Derrida, 1978).

Existe una relación entre la realidad y el lenguaje ¿Los límites del lenguaje son nuestros límites para pensar la realidad? (Benveniste, 1977) ¿Cómo es que se dificulta describir un fenómeno tan a la mano? Definitivamente no podemos argüir que San Agustín carecía de los elementos lingüísticos para abstraer y definir qué es el tiempo, ¿dónde radica la dificultad? ¿Cómo es que, pese a estar inmersos en una situación, es inasimilable y descriptible? Tal vez, la condición de ser y estar en una situación dificulta el que podamos advertir las condiciones de esta (Agamben & Segovia, 2003).

El lenguaje no sólo son las palabras, sino que estás son categorías, abstracciones que nos permiten movernos en el mundo (Benveniste, 1977). Pero las palabras no son los objetos, claro, es una observación obvia pero necesaria. Si la relación de las palabras con las cosas no es directa, sino arbitraria, tal como nos lo dice Saussure (1991), podemos dar un paso más y decir que si las palabras no son una representación fiel de la realidad esto significa que nuestro acercamiento a la realidad esta mediado, no es fiel, es parcial, incompleto (Maturana, 2020; Volóshinov et al., 2009).

El relato en occidente tiene sus orígenes en la visión platonista, cartesiana y cristiana, lo que nos deja con una visión marcada por verticalidad, con la lógica del árbol de Porfirio (Freire & Onfray, 2008). Desde esta lógica los relatos sobre la vida derivan de lo dicho por ciertos personajes que son

la autoridad, y esto no puede ser cuestionado, pues a nivel lógico son los cimientos del pensamiento, de subjetividad, de la argumentación, de los sentidos de la vida, lo describable y lo registrado por los sentidos, porque, aunque los sentidos puedan percibir los fenómenos sociales específicos estos serán descritos, analizados, conformados mediante el lenguaje a nivel diacrónico y la implementación a nivel sincrónico e individual por parte del relator (Deleuze & Guattari, 2014).

El lenguaje no solo nos permite describir e identificar, sino que da forma a las subjetividades, damos cadenas de sentido a estos hechos desde lo que ya conocemos, claro, pero además y aún más radical, desde donde pensamos como sujetos sociales (Freire & Onfray, 2008). El relato hegemónico es normalizador, es una cosmovisión, la cual nos permite ser, ser-ahí en el lenguaje, no sólo es una herramienta para expresar, sino que es la condición para ser (Freire & Onfray, 2008).

Foucault y Certeau (1996) tuvieron una discrepancia, en el sentido amplio, el primero argumentó que los dispositivos, eran elementos de lenguaje, que pueden ser cosas físicas o no, pero tienen la cualidad de orientar, determinar, modelar las acciones, interpretaciones, pensamientos homogeneizadores y que van de acuerdo con la lógica hegemónica (Agamben, 2015).

Entonces escapar de las fauces del lenguaje son mínimas, todo está dispuesto para concordar y legitimar el statu quo. El segundo, Certeau (1996), argumentó que, aunque existen dispositivos que orientan, modelan la conducta, los pensamientos, mediante la moral, el uso de objetos y demás, no necesariamente se usan para lo diseñado y propuesto.

## METODOLOGÍA

El análisis de los datos se llevó a cabo a partir del paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica de Van Manen (2003), ya que se pretendía identificar los significados y experiencias de las directoras en función del proceso de construcción del codiseño del programa analítico. Por ello, esta investigación es de corte narrativo con análisis inductivo.

Se realizó un primer grupo focal (Silveira et al., 2015) con la finalidad de recuperar las experiencias y significados de cinco directoras de educación preescolar de una misma zona escolar en el Área Metropolitana de Guadalajara, en torno al codiseño del programa analítico. Por ello, se planteó una guía de dos preguntas centrales, con la finalidad de que la narrativa de las directoras fluyera de manera espontánea y sin guiones, pues se trató de indagar a profundidad los significados y las experiencias construidas (Van Manen, 2016). Dicho análisis se realizó en Atlas.ti y para la transcripción del grupo focal se utilizó el programa de Sonix, el cual, una vez que había sido transcrito se revisó y modificó con la finalidad de que el texto se apegara fielmente a lo que las directoras narraron.

Para el análisis se realizaron ejes temáticos de manera inductiva, posteriormente se realizó una primera codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002) con la finalidad de realizar las primeras categorías y establecer sus propiedades y dimensiones. Después se realizó una segunda codificación con la finalidad de cuidar el rigor metodológico. Finalmente se realizó una codificación axial (Strauss y Corbin, 2002) con la finalidad de identificar las relaciones entre las categorías, para tal caso, se utilizó un diagrama de Sankey, apoyados por Atlas.ti, que permite evidenciar las relaciones entre las categorías.

## RESULTADOS

Dentro de la narrativa de las directoras, encontramos que el significado que tienen respecto a su rol, gira en torno a un proceso de (co)construcción, pasando de una posición de poder, de amo (Kojève & Martos, 2013), a un significado compartido, de construcción constante, de construcción colectiva, de una construcción que implica y necesita la diferencia para su creación.

Esto es, las directoras, a través de su relato, “muestran” el sentido y significado que le otorgan

al proceso que están llevando y esto permite ver desde dónde están pensando como sujetos sociales (Freire & Onfray, 2008), en donde es necesaria la mirada del Otro, de los otros, y esto me pone en una posición de “iguales” pero tan “diferentes” a la vez, que somos necesarios para construir, desde ese otro lugar al que se les invita.

También podemos dar cuenta en su narrativa, que asumen la responsabilidad “tan anhelada” de lo que sucede dentro del aula, han transitado en el (re)conocimiento de su función como “acompañante” y (co)constructores de lo que se ha de aprender. Existe un reconocimiento de que, sobre sí, tienen la responsabilidad de decidir qué es lo que se ha de “enseñar” y qué es lo que se ha de “aprender” de acuerdo con las características del contexto y de las problemáticas sociales que acontecen, ahí en la escuela.

Significan su rol directivo en función del proceso de (co)construcción del proceso de codiseño, como parte sustancial de su ahora quehacer profesional, donde éste tiene impacto en la sociedad, pareciera ser que, desde su narrativa, las directoras muestran que se “han movido” ¿a dónde? Hacia una construcción colectiva hacia dar cuenta de no soy sin el otro y que soy con el otro.

## CONCLUSIONES

El tránsito hacia la actual reforma educativa (NEM), ha causado que, al menos en el caso de las directoras que se presentan, se vean en la necesidad de transformar su rol, de aquél que espera “indicaciones” para lo que hay que hacer, a otro en donde se tiene que implicar, tomar responsabilidad y asumir su función en (co)construcción con los colectivos.

El proceso de codiseño del programa analítico ha permitido, que los paradigmas imperantes se vayan transformando y se vean en la necesidad de transformar(se) junto con la comunidad, valorando la construcción conjunta y constante de un ejercicio que le atañe a los docentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El movimiento de una perspectiva a otra, una perspectiva que posibilite la emancipación necesita de un acontecimiento, una situación que rompa con la lógica, hasta ese momento imperante, y que haga evidente y necesaria otra perspectiva (Žižek & Vicedo, 2014). Estos cambios de paradigma suceden, regularmente, por eventos imprevistos, los esfuerzos conscientes o volitivos no alcanzan a originar esos sucesos, los docentes, ahora se están expuestos a una reforma que les está orillando a cambiar de perspectiva, consideramos que es un acontecimiento capital para el magisterio en México.

A pesar de que este acontecimiento ha surgido de las altas esferas del Estado mexicano no por eso pierde su carácter emancipatorio, dadas las condiciones, el cambio de paradigma tenía que propiciarse desde ahí e ir bajando por la estructura, no como una lógica del Árbol de Porfirio, sino desde algo más como son lo Rizomas, pues los diagnósticos, propuestas en la escuela exige la implicación, personal profesional, de las maestras y los maestros en su ejercicio docente.

El lenguaje permite que dilucidemos los significados que las directoras están construyendo a partir de significar su experiencia por medio de sus narrativas, estos resultados preliminares, nos invitan a continuar con la indagación en otros grupos de directoras y directores, que nos permitan identificar cómo y sobre todo, si ese fenómeno se repite y es constante o continuamos en “lo mismo”.

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo? seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino*. Anagrama.
- Agamben, G., & Segovia, T. (2003). *El lenguaje y la muerte: un seminario sobre el lugar de la negatividad*. Pre-Textos.

- Benveniste, É. (1977). *El lenguaje y la experiencia humana. In Problemas de lingüística general* (Vol. II). Siglo XXI.
- Deleuze, G., & Guattari, P. F. (2014). *Rizoma*. Distribuciones Fontamara.
- Derrida, J. (1978). *De la gramatología*. Siglo Veintiuno.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Freire, L., & Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir: Manifiesto hedonista*. Editorial Anagrama.
- Hegel, G. (2017). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de cultura económica.
- Isler Soto, C. (2008). El Tiempo en las Confesiones de San Agustín. *Revista de Humanidades*, 17-18.
- Kojève, A., & Martos, A. A. (2013). *Introducción a la lectura de Hegel*. Editorial Trotta, S.A.
- Lajonquière, L., & Antelo, E. (2000). *Infancia e ilusión (Psico) pedagógica: escritos de psicoanálisis y educación*. Ediciones Nueva Visión.
- Maturana, H. (2020). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Paidós Chile.
- MEJOREDUE. (2023). *Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos. ¡Aprendamos en comunidad!*. SEP
- SEP. (2022). *Plan de estudios de la Educación Básica*. SEP.
- Silveira Donaduzzi, D. S., Colomé Beck, C. L., Heck Weiller, T., Nunes da Silva Fernandes, M., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de dotación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. Editorial Universidad del Cauca.
- Volóshinov, V. N., Bubnova, T., Winne, H. L., & Gullumi, A. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje: (Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*. Ediciones Godot.
- Žižek, S. & Vicedo, R. (2014). *Acontecimiento*. Sexto piso.

## ***Problem Solving: Una propuesta metodológica para la investigación educativa***

**Heriberto Antonio-García**

*Universidad Veracruzana*

*hantonio@uv.mx*

**Jorge Héctor Alvarado Barranco**

*Universidad Veracruzana*

*joalvarado@uv.mx*

### **RESUMEN**

La educación superior del siglo XXI constantemente ofrece nuevos retos y desafíos en varios ámbitos, algunos de ellos, orientados a incluir metodologías más flexibles que fortalezcan la práctica docente y sucesivamente la investigación educativa. En la actualidad la investigación educativa está ligada a diferentes objetos de estudio principalmente con un peso en los discursos, narrativas y subjetividad de los actores educativos. No obstante, los objetos de estudio y la investigación educativa independiente de su peso, puede ampliar sus horizontes a través de heurísticas para acercar a los estudiantes a las metodológicas de forma más interesantes. Por ejemplo, Problem Solving es una estrategia heurística que analiza y representa un estado de cosas, con el propósito de alcanzar su posible aplicación en la solución de un problema. Se concluye que esta heurística podría considerarse una ruta metodológica innovadora para intervenir e investigar nuevas directrices especialmente asociadas a la metodología de la investigación en la educación superior, y la investigación educativa como un campo multidisciplinario proliero para visibilizar nuevas experiencias, conocimientos y prácticas educativas.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico, educación y heurística.

### **ABSTRACT**

Higher education in the 21st century constantly offers new challenges in various areas, some of them aimed at including more flexible methodologies that strengthen teaching practice and subsequently educational research. Currently, educational research is linked to different objects of study, mainly with a weight in the discourses, narratives and subjectivity of educational actors. However, the objects of study and educational research, independent of their weight, can broaden their horizons through heuristics to bring students closer to methodologies in a more interesting way. For example, Problem Solving is a heuristic strategy that analyzes and represents a state of affairs, with the purpose of reaching its possible application in solving a problem. It is concluded that this heuristic could be considered an innovative methodological route to intervene and investigate new guidelines especially associated with the methodology of research in higher education, and educational research as a proliferating multidisciplinary field to make visible new experiences, knowledge and educational

practices.

**Keywords:** Critical thinking, education and heuristics.

## INTRODUCCIÓN

La metodología de la investigación ha sido clave en diferentes campos científicos, en especial, para comprender o explicar diferentes objetos de estudio según el paradigma (Acevedo, 2011). A pesar de que hoy en día los estudios cualitativos (Tarrés, 2001) proliferen más, a diferencia, de los diseños cuantitativos (Mardones, 1994), los entornos educativos de acuerdo a cada área del conocimiento constantemente ofrecen nuevos retos y perspectivas para repensar e innovar en la docencia universitaria, sobre todo, cuando las y los estudiantes se vincula en la investigación. Así pues, es cada vez más natural optar por heurísticas que ayuden a introducir de manera más didáctica y flexible a investigar problemas que inciden en cada disciplina.

La propuesta llamada *Problem Solving* se inscribe en esta línea de heurísticas flexibles que cumple un doble propósito; el primero, facilitar una ruta para el planteamiento de un problema de investigación en un área específica; y el segundo, establecer directrices para la investigación educativa. *Problem Solving* es una expresión original del inglés, se traduce en el español como resolución de problemas. Sin embargo, el significado y uso se refiere a una estrategia heurística para analizar y representar un estado de cosas, con el propósito de alcanzar su posible aplicación en la solución de un problema.

Un antecedente importante de esta propuesta en los últimos años ha sido divulgación de las ciencias a través de la feria de ciencias, cuyo papel consiste en una estrategia que estimula el aprendizaje colaborativo, la investigación, la creatividad y divulgación en las y los estudiantes acerca de un problema científico (Calafell y Banqué, 2017). No obstante, aunque el papel principal de la feria de ciencias es la divulgación de experimentos científicos, *Problem Solving* toma a la metodología de forma implícita como un supuesto para abordar cualquier tipo de problema según la disciplina. Por ejemplo, en el área de agronomía, se ha utilizado para analizar y representar el problema del “gusano de alambre en el maíz”. Esta es una plaga típica que suele afectar la cosecha de maíz en diferentes zonas. Más adelante podré dar detalles de este ejemplo que pudiera ilustrar esta propuesta.

Ahora bien, lo descrito arriba podría resumirse a través de la siguiente pregunta; ¿Qué ventajas metodológicas supone *Problem Solving* a diferencia de otras metodologías más convencionales? Si bien, no es una propuesta típica que recupere métodos cuantitativos o cualitativos, por un lado, intenta ser una guía básica para ayuda a las y los estudiantes a vincular a las metodologías de la investigación de forma más interesante; por el otro, ofrece nuevas interrogantes para investigar directrices asociadas a la investigación educativa como un campo multidisciplinario. Por ello, el objetivo es analizar las ventajas metodológicas que proporciona *Problem Solving*, y lograr una discusión importante con las metodologías más convencionales. Para lograr tal fin, conviene definir en qué consiste la propuesta llama *Problem Solving*.

## DESARROLLO

### *Problem Solving*

Es una estrategia heurística que analiza y representa un estado de cosas, con el propósito de alcanzar su posible aplicación en la solución de un problema. De aquí, se desprenden tres ejes teóricos; metodológico, epistemológico y arquitectónico. Dichos ejes sostienen un enfoque didáctico-investigativo que posibilita a las y los estudiantes, interesados no solo en la solución sino en la investigación de un problema según el área científica, humanística, técnica, etc.

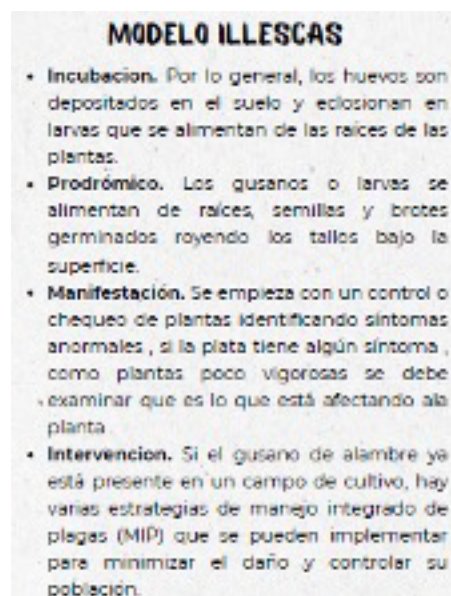
### *Eje metodológico*

Se refiere “... a la “estrategia”, el plan de acción, el proceso subyacente a las elecciones y a la aplica-

ción de técnicas de trabajo específicas llamadas métodos (...)” (Gómez, Deslauriers y Alzate, 2010, p. 94). En otras palabras, alude a las directrices y procesos que se requieren en este caso para estudiar y analizar un problema. Suele ocurrir, en algunas veces que las y los estudiantes desconocen cómo delimitar, precisar y clarificar un problema de investigación. No obstante, si bien este eje, estrictamente, no busca un planteamiento del problema, si intenta explicar a través de algunos modelos (o métodos) las diversas etapas, procesos y desarrollos de un problema. Los modelos son herramientas que sirven para comprender, representar y analizar un problema de cualquier área del conocimiento; algunos pueden ser el modelo de periodos en la solución o resolución de problemas (Illescas, 2017), el modelo DICOP (Antonio, 2017) y el modelo de necesidades psicológicas (De León, 2003), el modelo ACRISPRO (Arias, 2017) entre otros.

Por ejemplo, el “gusano de alambre en el maíz”. Esta es una plaga típica que suele afectar la cosecha de maíz en diferentes zonas. Ahora bien, con el fin de conocer el desarrollo de esta plaga, se utilizó el modelo de Illescas (2017) para explicar los alcances y limitaciones de este problema en el área de agronomía. En la figura 1, se puede observar el análisis del gusano de alambre basado en el modelo antes mencionado.

*Figura 1. El gusano de alambre y el modelo Illescas (2017)*



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1, se nota claramente de acuerdo a los periodos del modelo de Illescas (2017), las etapas, procesos y desarrollos de un problema, en el caso de la plaga llamada “gusano de alambre”. Cabe aclarar que, no se logra el periodo de la defervescencia y la recuperación debido a la complejidad de la plaga y otras causales. Sin embargo, se destaca brevemente la explicación de un problema mediante la articulación del modelo de Illescas (2017) como una posible aproximación a la delimitación del problema a investigar o a resolver. Por lo tanto, se pueden argumentar que 1) el eje metodológico sirve para procesar la información relacionada con los alcances y límites del problema y 2) los modelos que se describen arriba no son los únicos para cumplir con el eje metodológico, se pueden incluir otros de diferente índole siempre y cuando se adapten al problema.

### *Eje epistemológico*

Este eje hace hincapié en cómo el individuo o investigador posee una visión de la realidad específica (Ramírez, Fabián y Zwerg-Villegas, 2012). Es decir, desde qué conjunto de creencias o supuestos está asumiendo el investigador para abordar dicha realidad en la que subyace el problema. La perspectiva de Problem Solving está basada en Polya (1989) en la que (...) resolver un problema, esencialmente es encontrar la relación entre los datos y la incógnita” (p. 108). Aparentemente esta perspectiva podría ser correlacional; no obstante, va más allá de eso, ya que la incógnita puede ser aquello que se busca describir, explicar, intervenir, etc. En otros términos, podría ser un objeto de estudio que se desea investigar a profundidad. Mientras que los datos, es simplemente la información relevante para alcanzar y aclarar con bases el problema (incógnita). La información la pueden aportar los informantes, los reportes técnicos, la literatura, evidencias, etc.

El ejemplo citado con anterioridad, el “gusano de alambre en el maíz” muestra que las causas pueden ser diversas, como la humedad del suelo, el monocultivo, los pastizales, etc. Esto último, se refiere a los datos que se conocen acerca de la plaga, aunque podría surgir nuevos datos considerando el desarrollo de su entorno. La incógnita siguiendo el ejemplo, sería saber cuáles son los indicios que derivan dicha plaga al momento de su desarrollo. El tratamiento de esta plaga solo es preventivo y no resolutivo. Cabe precisar, que esta plaga genera otra discusión completamente diversa a la que se intenta llegar en este escrito.

Por último, si bien esta perspectiva de Polya (1989) sobre la solución de un problema pudiera no satisfacer en gran medida, me parece que deja abierta la posibilidad de una discusión metodológica más nutrida por dos razones: 1) los métodos cualitativos y cuantitativos aparentemente pueden ser distantes y teóricamente opuestos; en ambos casos, sus técnicas recuperan datos para tratar de comprender o explicar según la naturaleza del problema. 2) la triangulación metodológica (Aguilar y Barroso, 2015) que hoy en día puede entenderse como la relación entre la teoría, el método y los resultados no es otra cosa que ofrecer una explicación a la incógnita a partir de la relación de diferentes componentes. Así, Polya (1989) ofrece una heurística que evidencia que un problema, sin importar su disciplina, debe solucionarse a partir de la investigación. Sin embargo, cuando se investiga el problema solo se obtiene elementos de juicio para establecer un plan de acción o proyecto operativo para resolverlo.

### *Arquitectónico*

En este eje se basa en la materialización del problema que se desea estudiar o investigar. Si bien, algunos métodos pueden representarse por medio gráficas y justificar estadísticamente la prevalencia, la correlación o las diferencias significativas de un objeto de estudio (Creswell, 2012), la propuesta Problem Solving representa el problema a través de una maqueta, que incluye componentes visuales y creativos que ilustran la problemática a resolver. Así como en arquitectura se elaboran maquetas para representar los diseños y detalles de una casa, del mismo modo, este principio se suscribe a la materialización del problema. A continuación, se visualiza en la figura 2, la maqueta sobre el “gusano de alambre en el maíz”:

*Figura 2. La maqueta del gusano de alambre*



Fuente: Fotografía propia.

Como se aprecia, en la figura 2 se muestra la maqueta del “gusano de alambre”. Ejemplo que se ha descrito en este trabajo parcialmente en líneas atrás. De esta manera, el término “materialización del problema” puede ser una expresión quizás ambigua pero su finalidad es representar las etapas, procesos y desarrollos del problema. Este eje se adapta fácilmente al eje metodológico, en el sentido de que según el modelo o método que se utilice será el que se represente en la maqueta. Ésta última, puede ser una suerte de experimento visual que describa o explique concretamente los diferentes componentes, aspectos y narrativas del problema que se desea abordar desde el eje epistemológico (Polya, 1989).

El eje arquitectónico estrictamente no es una representación de lo real sino una posible aproximación a las características de un problema real. De tal modo, que las y los estudiantes puedan comprender visualmente los alcances del problema, de lo que se trata es la simulación del problema real. Me parece que este principio ofrece dos ventajas: 1) sirve para investigar de manera documental y ubicar el contexto del problema, y 2) permite introducir a las y los estudiantes a una temporalidad y espacialidad para abordar el problema.

### *Enfoque didáctico-investigativo*

Dicho enfoque tiene el propósito de enseñar, orientar, guiar y divulgar la investigación de un problema mediante tres fases vinculadas estrechamente con los ejes, a saber;

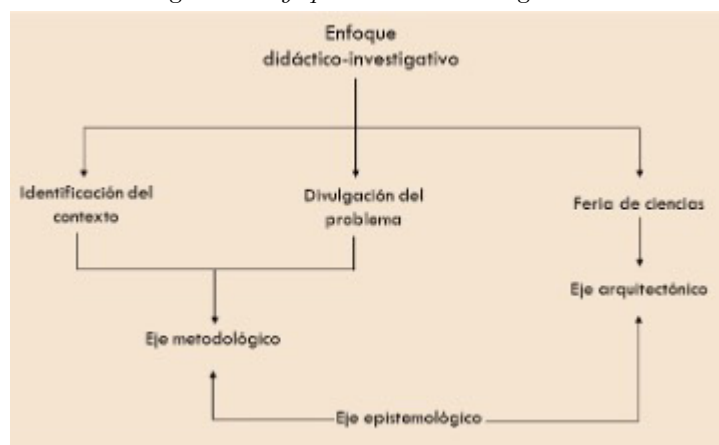
- Identificación del contexto: analizar los métodos o modelos que se consideran propicios a partir

de los alcances y limitaciones del problema.

- Divulgación del problema: elaboración de un tríptico impreso o digital con el fin de ofrecer información consistente asociada al problema como los antecedentes, datos curiosos, infografías, estadística, etc.
- Feria de ciencias: se organiza una exposición oral para explicar de forma nutrida la maqueta que representa los elementos claves del problema, cuyo fin es comunicar a través de un dialogo las diversas variantes, controversias y narrativas que las y los estudiantes infieren sobre el problema a resolver o investigar.

En la figura 3, se puede ver icónicamente la relación entre las fases del enfoque didáctico investigativo y los ejes:

Figura 3. Enfoque didáctico-investigativo



Fuente: Elaboración propia.

La figura 3, denota un orden de ideas de acuerdo al enfoque didáctico-investigativo de Problem Solving; dicho enfoque, muestra que tanto la identificación del contexto como la divulgación del problema se vinculan con el eje metodológico, debido a la apropiación de la información y comunicación del problema a investigar o resolver. En algunas ocasiones pasa que ni siquiera se domina el tema-problema, mucho menos se puede transmitir de manera clara y consistente. Por ello, se propone indagar al problema a través de métodos o modelos que faciliten su comprensión; alcances y limitaciones. Con lo anterior, se podrá visibilizar el problema a un grupo de personas interesadas, no necesariamente expertas, mediante un tríptico que incluya información necesaria y suficiente del problema para conocer e identificar problemas con posible impacto social, educativo, económico, etc.

Por otro lado, en la figura 3 se puede apreciar particularmente el vínculo de la feria de ciencias con el eje arquitectónico; puesto que la feria de ciencias es un espacio creativo para divulgar las formas en la que se propicia un conocimiento científico (Calafell y Banqué, 2017), sin embargo, la feria puede promover dichas formas a partir de elaboración de maquetas, de tal suerte que, se considere un experimento visual que simule la realidad del problema para describir o explicar concretamente los diferentes componentes, aspectos y narrativas del problema a tratar. Finalmente, el eje epistemológico es la base de los demás ejes, dicho eje sostiene fundamentalmente que “(...) resolver un problema, esencialmente es encontrar la relación entre los datos y la incógnita” (Polya, 1989, p. 108). Así, el eje metodológico y arquitectónico, considerando sus características, contribuyen de manera especial; por un lado, a procesar información relacionada con los alcances y límites del problema; y

por el otro, es la representación del problema simulado en un microespacio.

## CONCLUSIONES

En este apartado se plantean algunas reflexiones que pueden ofrecer una visión integral de esta propuesta:

### *Discusión*

- *Problem Solving*: Ventajas metodológicas para la investigación.

En seguida se presentan al menos dos ventajas claves de esta propuesta:

1. Introducción a la metodología de la investigación: si bien, esta contribución llamada Problem Solving no representa estrictamente una metodología de la investigación, es una estrategia heurística que vincula de manera didáctica a las y los estudiantes de educación superior para analizar y representar un problema mediante la recuperación de algunas directrices de la investigación. El objetivo es ofrecer un acercamiento a las características de un problema real especialmente a un grupo de estudiantes de recién ingreso a la universidad, en la que regularmente desconocen los métodos, enfoques, literatura, etc., de la metodología.
2. Ejemplificar la posible investigación: la gran mayoría de las y los estudiantes reconocen dificultades para limitar y definir el objeto de estudio que desean investigar. Me parece algo normal cuando se inicia en la investigación; sin embargo, resulta más sencillo y fácil cuando se logra ejemplificar un problema. En este caso, las fases del enfoque didáctico-investigativo de Problem Solving sugieren una especie de líneas para el diseño y/o planeación de un proyecto educativo para evaluar el aprendizaje colaborativo, las habilidades, actitudes y conocimientos específicos de un problema de interés.

- *Problem Solving*: Diferencia respecto a metodologías más convencionales.

En seguida se presentan al menos dos diferencias claves de esta propuesta:

1. Metodologías más flexibles; los enfoques mixtos de investigación (Pereira, 2011) pueden entenderse parcialmente flexibles por el hecho de combinar ambos métodos, en este caso cualitativo y cuantitativo. No obstante, puede ser que prevalezca un método sobre otro según los fines de la investigación. También, el método cualitativo por ser más subjetivo puede ser flexible en comparación al cuantitativo. Por supuesto, esto último genera tal vez una tensión entre el cualitativo. En cambio, Problem Solving es flexible porque no solo se adapta a cualquier disciplina sino a cualquier proyecto educativo. Esto significa que, utilizar este tipo de propuesta especialmente cuando las y los estudiantes apenas están incursionando en la investigación, supone trazar un proyecto educativo que se relacione con la investigación y el área afín.
2. De metodología a heurística; una metodología se refiere a un conjunto de métodos, directrices, técnicas, etc., que permiten la investigación de un problema en especial (Buenfil, 2012). Usualmente, en el campo del quehacer científico en términos generales se ejecutan, citan, replican, disponen o aplican dicha metodología de la investigación. Mientras, una heurística se podría decir se ubica en la antesala de la investigación, quiere decir, opera como una práctica previa que identifica y analiza a través de algunas actividades de investigación.

- Aportes a la investigación educativa.

Por último, ofrezco al menos dos aportes para la investigación educativa:

1. Construcción de objetos de estudio según la disciplina: cada área a fin puede indagar sobre los

problemas que más interesen a las y los estudiantes. En esa dinámica se pueden definir y limitar diversos objetos de estudios, por ejemplo, en estos momentos se están analizando algunos datos que se recuperaron de un cuestionario que se aplicó a estudiantes de educación superior del área biológico-agropecuaria para analizar de manera cualitativa “las experiencias, actitudes y saberes que propicia Problem Solving como proyecto de innovación educativa”.

2. Generación de literatura educativa: aunque el término de Problem Solving es una expresión original del inglés, la cual se traduce en el español como resolución de problemas. Me parece que muestra una idea que está abierta a una discusión tanto en términos teóricos como metodológicos, considerando que no está acabada sino en proceso de construcción.

## REFERENCIAS

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88.
- Acevedo, C. (2011). Acuerdos comunes de validez: diálogo entre la metodología cuantitativa y Cualitativa. *Cinta de Moebio*, (42), 276-287.
- Aguilar, S y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88.
- Antonio-García, H. (2017). Organizador DICOP como modelo para el planteamiento de problemas. En *Antología 2017 Estudiantes*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/apps/afbgcursos/An-tologia%20PC%202017/>
- Arias, J. (2017). *De la instrumentación de Pensamiento Crítico o Teoría de la argumentación en la solución de problemas (PC-TA/SP): ACRISPRO una estrategia de enseñanza*. En *Antología 2017 Estudiantes*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/apps/afbgcursos/Antologia%20PC%202017/>
- Buenfil, R. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M. A. Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. SADE/Plaza y Valdez.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research*. Pearson.
- Calafell G. y Banqué, N. (2017). La Feria de Ciencias, una oportunidad para ambientar una asignatura de la formación inicial de maestros en educación infantil. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 3117-3124.
- Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. A. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(5).
- De León, C. (2003). *Flujo de vida*. Ediciones PAX
- Gómez M., Deslauriers J. y Alzate M. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado*. Investigación, escritura y publicación. Ecoe ediciones.
- Illescas, C. (2017). Periodos en la solución o resolución de problemas. En *Antología 2017 Estudiantes*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/apps/afbgcursos/Antologia%20PC%202017/>
- Mardones, J. (1994). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas: materiales para una fundamentación científica*. Anthropos.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de métodos mixtos en la investigación en la educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Polya, G. (1989). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas.
- Ramírez A., Fabián, H., y Zwerg-Villegas, A. (2012). Metodología de la investigación: Más que una receta. *AD-minister*, (20), 91-111.
- Tarrés, M. (2001). Lo cualitativo como tradición. En M. Tarrés (Coord). *Observar, escuchar, comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Porrúa.

## La investigación en educación básica: Una tarea fundamental en la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

**José Edgar Correa Terán**

*Universidad Pedagógica Nacional Unidad 144*

*edgar.correa@upn144cdguzman.edu.mx*

### RESUMEN

La investigación se efectúa con acciones que van desde la mera indagación u obtención de información sobre algo, hasta una intervención más sistematizada para enfrentar determinadas problemáticas; de tal manera que dichas acciones son implícitas en cualquier profesión u oficio de la vida cotidiana. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la investigación se propone como una tarea permanente y continua no solamente para los profesores que están frente a grupo; sino también para personal de apoyo educativo, directivos, padres de familia y todos los agentes implicados. Entre las problemáticas o necesidades comunes en educación básica están bajo rendimiento, reprobación, deserción escolar, problemas de aprendizaje, dificultades en la integración y dinámica grupal, barreras para el aprendizaje y participación (BAP), etc. El propósito de este ensayo es analizar la importancia de investigar en educación básica a partir de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), considerando los compromisos y responsabilidades recientemente propuestas para todos los agentes involucrados, especialmente el profesor de grupo. Se determina que la investigación no es una acción improvisada o espontánea, conlleva la adquisición de competencias teóricas y metodológicas para ejercerla adecuadamente. Destaca el pendiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por brindar programas de capacitación continua a los agentes educativos con fines de responder asertivamente a las demandas y necesidades enunciadas en la NEM.

**Palabras clave:** Investigación, necesidades educativas, trabajo colaborativo, contextualización.

### ABSTRACT

Research is carried out with actions that range from mere inquiry or obtaining information about something, to a more systematized intervention to face certain problems; in such a way that these actions are implicit in any profession or trade of daily life. Within the framework of the New Mexican School (NEM), research is proposed as a permanent and continuous task not only for teachers who are in front of the group; but also for educational support staff, managers, parents and all the agents involved. Among the common problems or needs in basic education are low performance, failure, school dropout, learning problems, difficulties in integration and group dynamics, barriers to learning and participation (BAP), etc. The purpose of this essay is to analyze the importance of research in basic education from the New Mexican School (NEM), considering the commitments and responsibilities recently proposed for all the agents involved, especially the group teacher. It is determined that research is not an improvised or spontaneous action, it entails the acquisition of theoretical and methodological skills to carry it out properly. The efforts of the Ministry of Public

Education (SEP) to provide continuous training programs to educational agents in order to respond assertively to the demands and needs stated in the NEM stand out.

**Keywords:** Research, educational needs, collaborative work, contextualization.

## INTRODUCCIÓN

Lejos están los tiempos cuando la formación de los profesores en las Normales, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o en cualquier otra institución de educación superior; era completamente funcional para, entre otras acciones, realizar sus prácticas profesionales, servicio social o mejor aún, iniciar formalmente el ejercicio de su profesión docente. Como todos los planes de estudio, aquellos donde era ex profesa (especializada) la formación para profesores, contemplaban un mapa curricular dividido en áreas de tronco común, áreas de profesionalización en las disciplinas de pedagogía, psicología y sociología; y finalmente, en las áreas de la especialización cursada, según el nivel educativo donde se ejercería la docente (preescolar, primaria, secundaria, educación especial, etc.).

Sin duda, independientemente de la formación de los profesores para ejercer la enseñanza en determinado nivel educativo, se apostaba a profesionalizarlos; es decir, brindar las herramientas para la docencia, destacando: diseñar, ejecutar y evaluar planeaciones académicas, evaluar los aprendizajes de los alumnos, diseñar material didáctico, técnicas de manejo y dinámica de grupos, etc. Las instituciones formadoras de docentes cumplían con otorgarles las competencias para ejercer, conforme a los modelos y planes educativos vigentes. Aunque, con el paso del tiempo y, especialmente, una vez egresados de las instituciones; quienes ejercen la docencia identifican que la formación recibida no es suficiente para hacer frente a las diversas demandas de los contextos y complejidad de las realidades donde se labora.

Según la percepción de Secretaría de Educación Pública (SEP), a los profesores se les otorga la capacitación, apoyo y acompañamiento que requieren, para ejercer su práctica docente. Ello se traduce en las fases ordinarias o intensivas de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), o en la llamada formación continua (talleres, cursos, diplomados, etc.); que de manera institucional pudiera complementar la formación inicial de los profesores. Aunque sus realidades inmediatas marcan que esto no es suficiente. Una de las alternativas para fortalecer dichas trayectorias formativas, es cuando se estudia una especialización, maestría o doctorado; con la intención de adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes; para, no solamente, contribuir en la profesionalización de la docencia, sino también actuar como investigador en el marco de su labor docente.

Conforme a lo anterior, la investigación es una tarea fundamental e imprescindible en la Nueva Escuela Mexicana (NEM); ya que, por ejemplo, ayudará al profesor a realizar diagnósticos, identificar necesidades de atención educativa de los alumnos, caracterizar al grupo escolar y al contexto para diseñar los programas analíticos, generar acciones donde se puedan vincular y sincronizar las acciones de diferentes agentes educativos.

Otras de las ventajas se presentan con los conocimientos técnicos que brinda la investigación, los cuales habilitarán al profesor para realizar de manera profesional la problematización sobre situaciones que surjan en su práctica docente, identificación de conocimientos previos, perfiles de estilos de aprendizaje y habilidades académicas de cada alumno; hasta llegar al diseño de estrategias de intervención, que ayuden a enfrentar las necesidades o problemáticas detectadas.

## DESARROLLO

Por lo común, el término “investigación”, denota una labor compleja de ejercer, especialmente, porque se circunscribe en los ámbitos de universidades, instituciones de educación superior o centros de investigación. Sin embargo, como lo refieren investigadores de prestigio a nivel internacional y nacional; por ejemplo, Arias (2020), Barraza (2022), Díaz Barriga (2003), y Hernández-Sampieri y

Mendoza (2018); si se analiza concienzudamente la labor de investigar, es una acción que constantemente se pone en práctica de manera cotidiana en los ámbitos académicos y profesionales.

Para ilustrar esto, se comparte lo siguiente: se dice que un médico al momento de realizar una consulta explora los diversos síntomas o signos presentados por el paciente para determinar un diagnóstico; un contador indaga en cifras, datos o números para poder realizar sus cálculos y, en consecuencia, tomar una decisión; un profesor diseña una planeación académica, a partir de un modelo educativo; un psicólogo aplica una serie de test o pruebas, para determinar las necesidades o problemáticas que manifiesta el sujeto; un ingeniero civil para calcular las dimensiones o proporciones físicas de un terreno, se apoya en instrumentos de medición especializados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

De esa forma se demuestra que en la vida cotidiana y profesional se ejecutan procesos de investigación, conforme a una lógica definida; sin importar el paradigma, enfoque o método de estudio implementado. Las etapas comunes de cualquier proceso de investigación son: planteamiento del problema (¿qué deriva el estudio?), marco teórico (¿quiénes sustentan el estudio?), metodología (¿cómo se realizará el estudio?) y resultados (¿cuáles fueron las principales conclusiones o hallazgos obtenidos?).

A pesar de ello; Correa (2022) además de Jiménez, Martínez, y Barenca (2020); afirman que la misma cotidianidad deriva la necesidad de encauzar la formación para la investigación a partir de espacios curriculares especializados en programas de pregrado o posgrado de universidades o instituciones de educación superior. Es aquí donde se marcan las diferencias entre los programas que le apuestan a la profesionalización o, justamente, la formación para la investigación. En este marco, algunas universidades públicas albergan centros de investigación o dentro del personal se cuenta con docentes en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT); en cuyos proyectos involucran a estudiantes, quienes fungen como “asistentes” para ejecutar acciones metodológicas o instrumentales inherentes a los proyectos (aplicación de encuestas, entrevistas, observaciones, grupos focales, etc.). Cuando sucede ello, la formación para la investigación radica en la mentoría por parte de los investigadores expertos; quienes transmiten sus conocimientos y experiencias a los estudiantes.

Conforme a lo expresado, generalmente la formación para la investigación se oferta y brinda en las universidades o instituciones de educación superior, mediante cursos especializados en metodología de la investigación o cuando se participa en programas de mentoría con investigadores expertos. Aunque para las instituciones formadoras de docentes y profesionales de la educación; como son los programas de pregrado de las escuelas normales y las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); la situación es diferente (UPN, 2019). En dichas instituciones, la metodología de investigación se concibe como un área secundaria; la prioridad radica en la profesionalización; por consiguiente, es limitada la formación para la investigación.

Entre de las principales repercusiones negativas de esto, sobresale que los egresados cuando quieren inscribirse a un posgrado, carecen de elementos para el diseño de un protocolo de investigación; o, peor aún, en ocasiones tampoco tienen las habilidades de investigación a priori; que pudieran facilitar su tránsito por los diversos espacios curriculares del posgrado. Diferente a esto, se tiene identificado que el método de investigación – acción es altamente promovido en los programas de formación inicial de las escuelas normales y de la UPN (Barraza, 2022).

Una de las bondades de método señalado, es que, a diferencia de otros, no solamente se basa en un procedimiento que contempla el análisis de una problemática y diagnóstico situacional; además, del diseño, puesta en práctica, evaluación y seguimiento de un plan de intervención. Para las escuelas normales aplica en relación a la labor que realizan los profesores, especialmente, en educación básica (análisis de la práctica docente). En cambio, para los estudiantes de la UPN el impacto

radica en sus funciones como pedagogos o interventores educativos. A través de las competencias mencionadas, los estudiantes sistematizan su práctica docente o profesional, que posibilita tener un acercamiento con el método de investigación – acción (Barraza, 2022), por considerarse ad hoc o pertinente para las labores que efectúan.

Lo anterior representa el panorama y los antecedentes para caracterizar el tipo de agentes o sujetos inmersos en el ámbito escolar, cuya responsabilidad y compromiso se traduce en trabajar por brindar una educación de calidad; principalmente a niños y jóvenes. A partir de la premisa expresada, se concibe que la investigación puede ser ejercitada por cualquier integrante del organigrama dentro del ámbito escolar. Es decir; lo mismo puede ser significativa, relevante y pertinente la investigación que realice un rector de universidad, un secretario de educación o jefe de sector; hasta un asesor técnico pedagógico o el profesor titular de un grupo escolar.

Reynaga (2002) menciona que sólo cuando el directivo o profesor estudian un posgrado (especialidad, maestría o doctorado) o, incluso, un diplomado; realizan investigación con fines de detectar problemáticas o necesidades del contexto, procesos o sujetos a su cargo. La investigación se desarrolla a manera de un proyecto de investigación como tal o de intervención, que finalmente, se formaliza en un documento a manera de tesina o tesis para la obtención del grado académico correspondiente. Sin embargo, la costumbre también dicta que después del examen profesional rara vez se da seguimiento a los resultados del proyecto.

Entonces, se identifica que estos esfuerzos esporádicos o temporales por parte de directivos o profesores, son insuficientes para abatir los principales problemas de la educación en México, como son la reprobación, el bajo rendimiento y la deserción. En consecuencia, el sistema educativo demanda colaboradores que no solamente investiguen para fines o intereses personales, sino que sus estudios tengan un impacto positivo y significativo en las comunidades educativas a su cargo.

Ahora bien; a los directivos, profesores y personal de apoyo en educación básica en las reformas educativas previas a la NEM, no se les había exigido ejercer la investigación como parte de su función docente, sino más bien realizar su práctica con la mejor calidad posible, es decir, se le apostaba a la profesionalización docente. Sin embargo, según documentos normativos de la NEM (SEP, 2019; 2023a, 2023b), señalan que la actualidad entre otras necesidades se requieren identificar los conocimientos previos de los alumnos, integrar sus perfiles académicos a partir de sus estilos de aprendizaje (auditivo, visual y kinestésico), describir sus fortalezas y debilidades, conocer las características principales del entorno inmediato (contextualización), detectar y describir las Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP). Estas representan las problemáticas o necesidades más sentidas o emergentes, las cuales conllevan la aplicación de técnicas de investigación y la sistematización de la información o datos que arrojan.

Se confirma que la investigación “ya no es un lujo o privilegio” o solamente una necesidad para quienes estudian un posgrado o curso de formación continua, donde es necesario partir de una problematización para generar un producto académico que acredite dichas las capacitaciones. En el marco de la NEM la investigación se considera una acción implícita para quienes ejercen una labor directiva, docente o de apoyo en educación, debido a que el diseño de los proyectos, planeaciones o programas siempre debe partir de conocer a los participantes, el contexto donde se aplicará y tener presentes los fines que se pretenden alcanzar (SEP, 2023a).

Sin embargo, el panorama en cuestión de competitividad académica es limitado, ya que gran parte del personal de educación básica no cuenta con una especialidad, maestría o doctorado; espacios académicos donde se le apuesta a la formación para la investigación. Entre las respuestas o pretextos para no dar seguimiento a su preparación académica destaca, lo siguiente: saturación de actividades administrativas, falta de preparación académica especializada en investigación, carencia de recursos económicos para solventar los gastos operativos, limitado apoyo de los padres de fami-

lia en los procesos educativos escolares, prioridad por realizar una intervención colaborativa en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), deficiencias en el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), entre otras; las cuales en el supuesto alejan a directivos y profesores de ejercer la “ciencia” dentro del ámbito escolar.

Según la SEP (2019) los conocimientos y herramientas científicas pueden brindar competencias para que directivos puedan elaborar diagnósticos institucionales; con el propósito de identificar áreas de fortaleza y debilidad en cuestión de organización, operar los programas de estudio y dar las pautas para el desarrollo de Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) en educación básica. Se puede agregar la vinculación de la escuela con los padres de familia y la sociedad.

En cambio; los profesores frente a grupo, por lo común enfatizan en cuestiones de aprendizaje y desarrollo. Los tópicos a considerar como objeto de investigación; son las habilidades para la lecto – escritura, lógico matemáticas, creativas, comunicativas, socioafectivas, etc. Se agregan los problemas de aprendizaje, dinámicas grupales, problemas de conducta, violencia entre pares, etc.; que, sin duda, son determinantes para óptimo desarrollo del proceso educativo.

Las problemáticas o dificultades enunciadas, hasta cierto punto condicionan la labor de investigación de los profesores; aunque se parte del supuesto que, con una acción, voluntad, y dedicación; pueden esforzarse más de lo hecho hasta el momento. Una alternativa es poner en práctica los conocimientos, habilidades o competencias relacionadas con la investigación, adquiridas durante la formación inicial. Por ejemplo; aplicar técnicas e instrumentos para realizar diagnósticos y evaluaciones, diseñar proyectos educativos, analizar la práctica docente, sistematizar los resultados de las intervenciones docentes, etc.; acciones que representan las “manifestaciones por excelencia de la investigación en el ámbito de educación básica”. Las problemáticas o necesidades señaladas han sido propuestas por la Comisión Nacional para la Mejora Continua (MEJOREDU, 2023); instancia gubernamental que genera materiales y recursos de apoyo, libros, y videos para informar y concientizar a los profesores sobre la importancia de “problematizar” con fines de generar programas analíticos o hasta proyectos de investigación.

## CONCLUSIONES

Entre los principales hallazgos con la elaboración del ensayo, se puede mencionar la creencia que los directivos o profesores no están aptos para realizar investigación, especialmente, con fines de mejorar la calidad educativa de las instituciones donde laboran. En este sentido las diferencias de competencias para la investigación, radican en las instituciones donde se formaron los agentes educativos. Por lo común en las universidades o instituciones de educación superior, se tienen espacios curriculares o de mentoría por parte expertos para contribuir en la formación de investigadores. Contrario a ello, en las escuelas normales o unidades de la UPN, se le apuesta a la profesionalización; que hasta cierto punto limita los espacios curriculares especializados en metodología de la investigación.

Con los antecedentes descritos, se percibe compleja la labor de investigación en los ámbitos escolares, no obstante, se identifican más bondades y beneficios cuando los profesores la practican para analizar las problemáticas o necesidades de la institución en general o los grupos escolares. Se presentan las evidencias que, al estudiar un posgrado directivos o profesores realizan un proyecto de investigación o intervención; con fines de adquirir el grado académico correspondiente, pero son casos limitados en relación al seguimiento de los resultados. Es así como se hace extensiva la invitación para que los agentes educativos se motiven o tengan la iniciativa por investigar. Según los beneficios que se proponen en el marco de la NEM y la instancia MEJOREDU; con la investigación se apoyará a los estudiantes a desarrollar habilidades intelectuales y académicas, a diseñar estrategias para enfrentar la reprobación, bajo rendimiento y deserción escolar; incrementar el nivel de profesionalización de los PEMC y sistematizar la práctica docente y los procesos educativos institucionales que

se trabajan en el marco de los CTE.

Si bien, el enfoque o la prioridad en las instituciones educativas avocadas en la formación de profesores no es la adquisición y desarrollo de competencias para la investigación; pudiera ser una excelente alternativa para que los estudiantes realicen una intervención sistematizada en las prácticas profesionales, servicio social y, sobre todo, en el campo laboral. Por ejemplo; elaborar diagnósticos, diseñar una propuesta de intervención docente, evaluar procesos y productos académicos, colaborar en el diseño de un proyecto de impacto institucional; entre otras acciones, que implican las tareas de problematizar, teorizar, implementar una metodología, hasta determinar los principales hallazgos.

Es aquí donde cabe la siguiente frase: “Los principales problemas de la educación, se abaten o enfrentan conciencia”. Sin duda, como directivos y profesores es fundamental que participemos en esta tarea y reto colectivo.

## REFERENCIAS

- Arias, G. J. (2020). *Métodos de investigación online. Herramientas digitales para recolectar datos*. <https://perio.unlp.edu.ar/tesis/sites/perio.unlp.edu.ar/tesis/files/M%C3%A9todos%20y%20herramientas%20online.pdf>
- Barraza M., A. [coord.]. (2022). *Experiencias de investigación acción en ámbitos educativos*. Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ExperienciasInvestigacion.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua [MEJOREDU]. (2023). *Problematización de la realidad en el proceso de construcción del Programa Analítico* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=mXALX73dU-o>
- Correa T., J. E. (2022). *Formación para la investigación aplicada de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigaciones sobre procesos educativos y sus paradigmas en los sistemas de aprendizaje*. Casia Creaciones.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (7ª ed.). <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Jiménez, M., Martínez, M. y Barenca, Y. (2020). La importancia de la formación de investigadores en la Licenciatura en Pedagogía sistema ejecutivo. *Revista Educarnos*, 9(36), 63-68. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2019/12/educarnos36.pdf>
- Reynaga O., S. (2002). Los posgrados: una mirada valorativa. *Revista de la Educación Superior*, 31(124). <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res124/art4.htm>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023a). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedag%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023b). *Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU)*. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo3\\_aprendamos-comunidad.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo3_aprendamos-comunidad.pdf)
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana. Subsecretaría de Educación Básica*. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedumeep.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2019). *Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2019-2024*.

## **El Sistema Nacional de Investigadores (SNI): Evolución histórica en la Universidad Autónoma de Chiapas**

**Luis-Alan Acuña-Gamboa**

*Universidad Autónoma de Chiapas*

*luis.gamboa@unach.mx*

**Hiram Almejo Díaz**

*Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos*

*halmejo@edubc.mx*

**Enrique Félix Rangel**

*Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza*

*enriquefelix@benuff.edu.mx*

**Jorge-Gustavo Gutiérrez-Benítez**

*Universidad Autónoma de Baja California*

*gutierrez.jorge@uabc.edu.mx*

### **RESUMEN**

El Sistema Nacional de Investigadores, principal programa de estímulos de la investigación en México es revisitado y discutido en el marco de la actividad investigativa de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Con base en un diseño longitudinal de evolución de grupo se analiza la historia de los académicos unachenses dentro del Sistema, la cual reporta sus primeros miembros en el 2004; a 30 años de su creación, y aunque ha ido incrementando, se mantiene en la sexta posición de la región, representando tan solo el 0.33% de los investigadores a nivel nacional, y sigue teniendo una brecha de género regional que coincide con la situación a nivel nacional. No obstante, a estos datos se encuentran acciones institucionales relevantes que permiten asegurar el incremento de la comunidad científica y tecnológica en los siguientes años, aunque se finaliza delineando líneas de investigación y acción institucional para la mejora de la realidad actual de la UNACH.

**Palabras clave:** Política científica, Cambio organizacional, Personal científico, Personal académico docente.

### **ABSTRACT**

The Researchers' National System, the main research stimulus program in Mexico, is reviewed and discussed within the framework of the research activity of the Autonomous University of Chiapas (UNACH). Based on a longitudinal design of group evolution, the history of UNACH's academics within the System is analyzed, which reports its first members in 2004; 30 years after its creation,

and although it has been increasing, it remains in the sixth position in the region, representing only 0.33% of researchers nationwide, and continues to have a regional gender gap that coincides with the situation at the national level. However, these data are relevant institutional actions that allow ensuring the increase of the scientific and technological community in the following years, although it ends outlining lines of research and institutional action for the improvement of the current reality of the UNACH.

**Keywords:** Research policy, Organizational change, Scientific personnel, Higher education teaching personnel.

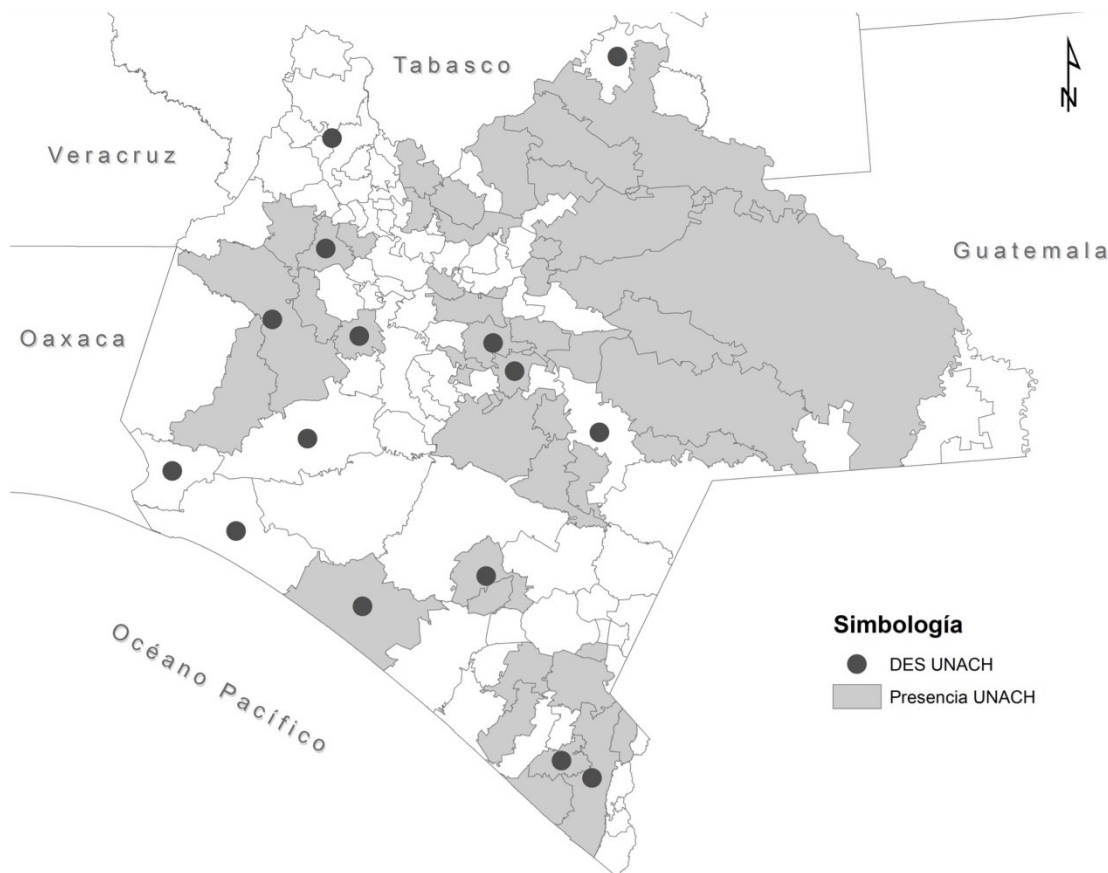
## INTRODUCCIÓN

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es uno de los programas de reconocimiento al quehacer docente y de investigación, así como el sistema de incentivos económicos más importante (merit pay) a nivel nacional que nace para resarcir la decadencia económica de los académicos en los años 70 del siglo XX. Más allá del reconocimiento al quehacer profesional de los académicos, el SNI se ha convertido en un referente evaluable y evaluador dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) para la obtención de más y mejores recursos financieros por parte de los gobiernos federal y estatal, así como mecanismo para evaluar su calidad de la educación superior.

Así, el SNI concreta las intenciones del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), instancia que lo administra, de ser un mecanismo que agrupe a investigadoras e investigadores nacionales, a la vez que promueve la realización de investigación científica, tecnológica y de innovación para el desarrollo del país. En sintonía con lo anterior, las instituciones de educación superior (IES) del país buscan incentivar la incorporación de sus docentes al Sistema, puesto que la evaluación del mérito académico se traduce como un plus en la mejora de la calidad de la educación superior ofertada al estudiantado nacional (Acuña Gamboa, 2020; Gil Antón y Contreras Gómez, 2017; Lloyd, 2018).

La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) es una de las IES públicas que surgen ante la demanda nacional de educación superior que generó el acelerado crecimiento poblacional de las décadas de los 50 y 60, esto derivado de la gran depresión de las economías mundiales. A 48 años de historia institucional, la UNACH se ha consolidado como la máxima casa de estudios en la entidad, tendiendo presencia en 48 de los 124 municipios, lo que representa el 38.7% de la cobertura universitaria en la entidad; así, la Universidad está constituida por nueve Dependencias de Educación Superior (DES) (Ciencias Agropecuarias, Ciencias Administrativas y Contables, Enseñanza de Lenguas, Arquitectura e Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Jurídicas y Gestión Pública; y Sociedad e Interculturalidad), las cuales mantienen la oferta educativa presencial y/o virtual en el estado (ver Figura 1).

Figura 1. Cobertura académica de la UNACH



Fuente: Elaboración propia.

Esta ponencia se divide en cuatro apartados; primero, en la revisión de la literatura se analizan los aportes más importantes que se han desarrollando sobre la temática en el contexto nacional; segundo, en el método se detalla el proceso sobre el que se recopilaban, sistematizaron e interpretaron los datos que dan sustento al documento; tercero, en los resultados se exponen los hallazgos más importantes de la investigación en torno a la temática; por último, en la discusión y conclusiones se da cuenta de los puntos de encuentro y desencuentro de los resultados aquí expuestos con lo encontrado por otros autores, para cerrar el apartado exponiendo las fortalezas y áreas de oportunidad que la política universitaria de incentivación para la incorporación de más académicos de la UNACH al SNI.

### REVISIÓN DE LA LITERATURA

Estudios realizados sobre el SNI dividen las opiniones respecto a la rigurosidad y necesidad del Sistema. Por un lado, algunos autores aseveran que gracias al programa se ha mejorado la productividad científica y tecnológica en México, ya que los criterios de evaluación para el ingreso, permanencia y promoción dentro de este, encamina a las y los académicos a la mejora de sus perfiles profesionales, al liderazgo, la participación, el prestigio y reconocimiento nacional e internacional en sus respectivos campos de estudio, lo que ha convertido al Sistema en un grupo de élite, así como en la conformación de nuevas generaciones de investigadores y científicos nacionales (Camarillo Hinojoza, 2020; Castillo Ochoa, 2019; Contreras-Gómez et al., 2020; Galaz-Fontes y Gil-Antón, 2013; Her-

nández Pérez, 2019; Jiménez Moreno, 2019; Ramón Santiago et al., 2020; Reveles Barajas, 2019; Reyes Ruiz y Surinach, 2015; Reyes Ruiz y Suriñach i Caralt, 2010; Rojas Méndez et al., 2017; Silva Payró, 2018), y en algunos casos como un plus en el mercado académico laboral donde cada vez hay menos opciones para obtener plazas de medio tiempo y tiempo completo (Hernández Pérez y Jiménez Vásquez, 2017; Izquierdo Campos y Atristan Hernández, 2019). Por otro lado, hay trabajos que exponen que, si bien el SNI funge como un mecanismo de producción de conocimiento, la relevancia y calidad de dicha producción entre los distintos niveles, entre las áreas de conocimiento, así como entre los centros de adscripción de los académicos dentro del programa no es clara, e incluso puede apreciarse como disímil, aunado al hecho de que sigue existiendo una marcada centralización geográfica dentro del sin, particularmente en la Ciudad de México (Castillo Ochoa, 2019; Contreras-Gómez et al., 2020; Gras Tuñas, 2018; Olivas-Ávila y Musi Lechuga, 2019; Tovar Cabañas et al., 2019).

En el mismo tenor, se alude también a que este Sistema es meritocrático en la medida de que los académicos nacionales sojuzgan, de manera voluntaria, su trabajo profesional para alcanzar los estándares del Estado, así como para mejorar sus ingresos económicos (Guzmán Acuña et al., 2014; Izquierdo Campos y Atristan Hernández, 2019; Jiménez Moreno, 2019; López, 2017; Olivas-Ávila y Musi Lechuga, 2019; Rojas Méndez et al., 2017).

Desde otra mirada, hay datos que enfatizan el hecho de que dentro de los miembros del SNI prevalece la participación mayoritaria de los hombres sobre las mujeres, esto a pesar de que en los últimos años el porcentaje de las académicas en el Sistema ha incrementado, aunque con marcas problemáticas en las evaluaciones que no les permite promoverse dentro de los niveles de SNI como sus colegas hombres, manteniendo el “efecto Matilda” dentro de este ejercicio profesional (Contreras Gómez et al., 2022; Contreras-Gómez et al., 2020; Contreras Gómez y Gil Antón, 2022; Rojas, 2017). De acuerdo con Luna Morales (2015, p. 125), el efecto Matilda en México y el mundo se clasifica en cinco hechos: a) Educación Superior, lo que supuso acceso tardío a investigación de mujeres. Además, la plantilla de profesoras universitarias en México sigue siendo desventajoso; b) menos capacidades. Menos mujeres en ciencias e ingenierías; c) puestos de mando y liderazgo: limitadas a obtener puestos de mando y liderazgo, menos posibilidad de ser contratadas en puestos importantes. d) Se desconoce el trabajo de investigación de las mujeres, se ignora el trabajo que hacen y eso repercute en reconocimientos, sueldos, salarios y estímulos. Por tanto, el efecto Matilda “es una falla de la estructura social de la ciencia” (p. 126). Sobre todo porque está basado en un esquema meritocrático, y estructuralmente no se permite que las mujeres accedan a iguales oportunidades de desarrollo que los hombres.

En el texto ¿Legitimidad o Reconocimiento? Las investigadoras del SNI. Retos y propuestas (Mendieta Ramírez, 2015), escrito por mujeres, se reflexiona el papel del SNI como esquema de reconocimiento de la participación en la ciencia, denunciando las fallas que ha tenido dicho sistema contra las mujeres, y proponiendo vías de discusión que permita la visibilización de las mujeres en la ciencia, el reconocimiento de lo que se hace y la creación de esquemas inclusivos.

En contraparte, los problemas familiares por el tiempo y esfuerzo invertidos para pertenecer al SNI es una línea de investigación incipiente, sobre la cual algunos autores ponen de manifiesto que ser, o dejar de ser, miembro de este grupo ocasiona problemas en la vida personal y familiar, así como en la reducción de actividades sociales o de esparcimiento por parte de sus integrantes, que hace de la reflexión sobre el costo-beneficio una constante en los miembros y aspirantes a ingresar al Sistema (Camarillo Hinojoza, et al., 2020; Camarillo Hinojoza, 2020; Ramón Santiago et al., 2020; Silva Payró, 2018; Valdez Patzy, 2016).

En cuanto a los estudios dentro del contexto chiapaneco, son pocos los trabajos que dan cuenta de la realidad socioprofesional de los miembros del SNI en la entidad, y solo nutren dos líneas específi-

cas de conocimiento en la materia. Por un lado, la investigación de Estrada Soto et al. (2020) analiza las desigualdades profesionales entre géneros que priman al interior de las IES del Estado; tomando como eje de reflexión la incorporación de las y los académicos al SNI, los autores encuentran que el número de académicas que pertenecen al Sistema es cada vez es mayor, pero hay brechas que deben cerrarse en pro de las mujeres en la ciencia y su respectivo reconocimiento.

Por otro, se encuentran estudios sobre la actividad científica en el área ingenieril en la entidad, en los cuales se concluye que la pertenencia al SNI significa prestigio profesional e incentivos económicos con los que se puede continuar con las investigaciones en este campo de estudio, así como que los SNI en esta área representan, según los trabajos revisados, menos del 1% de los miembros de Chiapas lo que ha obligado el desarrollo de la resiliencia de estos académicos ante las evaluaciones cada vez más estrictas para la incorporación, permanencia o promoción en este y los recursos cada vez menores que se le asigna a la ciencia y tecnología en el país (Alonso Gómez et al., 2021a; Alonso Gómez et al., 2021b; Alonso Gómez et al., 2021c; Alonso Gómez et al., 2020).

Como se evidencia, la investigación que toma como objeto de estudio el SNI en Chiapas es incipiente y no dan cuenta de la evolución por la que han pasado las IES de la entidad en la consolidación de sus grupos científicos; de manera específica, el análisis en la materia dentro de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) al ser esta la máxima casa de estudios de la entidad; desde esta óptica, es necesario preguntarse ¿qué tendencias han demarcado la conformación y consolidación de los SNI en la UNACH a lo largo de su historia? ¿cuál es la representatividad de los SNI unachenses en función de la producción del conocimiento científico y tecnológico del país? Preguntas que delinean los argumentos aquí expuestos.

## METODOLOGÍA

El presente trabajo se sustenta en un diseño longitudinal de evolución de grupo que toma como objeto de estudio a los miembros del SNI adscritos a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) a través de su historia; por consiguiente, el estudio tiene como punto de partida el 2004 porque es el año en que institucionalmente es cuando se tiene registro de la distinción de los primeros académicos unachenses dentro del Sistema, y se extiende hasta el 2022. Para el análisis de la evolución de los SNI en la UNACH se recuperó la información contenida en los archivos históricos institucionales y de bases de datos del Conacyt del período antes mencionado.

### *Diseño del estudio*

Para el análisis de los datos y dar cuenta de la evolución de los académicos de la UNACH dentro del SNI, se consideraron las siguientes variables de estudio: 1) sexo, 2) tipo de contratación, 3) área del conocimiento, 4) nivel dentro del SNI, y 5) municipio donde labora. Estas variables permitieron las fortalezas y áreas de oportunidad para la consolidación de la labor científica y tecnológica de la Universidad.

### *Análisis de los datos*

Los datos compilados se vaciaron en un archivo Excel el cual permitió el procesamiento de la información recabada. En una primera fase, a través del análisis de frecuencia y promedio, se obtuvieron datos para analizar y demostrar el comportamiento histórico de los niveles de las distinciones SNI que han obtenido los académicos de la UNACH, así como las relaciones existentes entre dichos niveles, con el sexo, tipo de contratación, área del conocimiento y los municipios donde laboran.

En una segunda fase, se emplearon los Sistemas de Información Geográfica (SIG) y el Programa ArcGIS con la finalidad de representar, de manera gráfica, los municipios del Estado y las sedes de la Universidad donde se encuentran más y menos académicos distinguidos por el SNI del Conacyt. El procesamiento de la información consideró, en primer lugar, la anexión de una clave o identificador a cada respuesta obtenida, para que fueran únicas e irrepetibles. Posteriormente se realizó

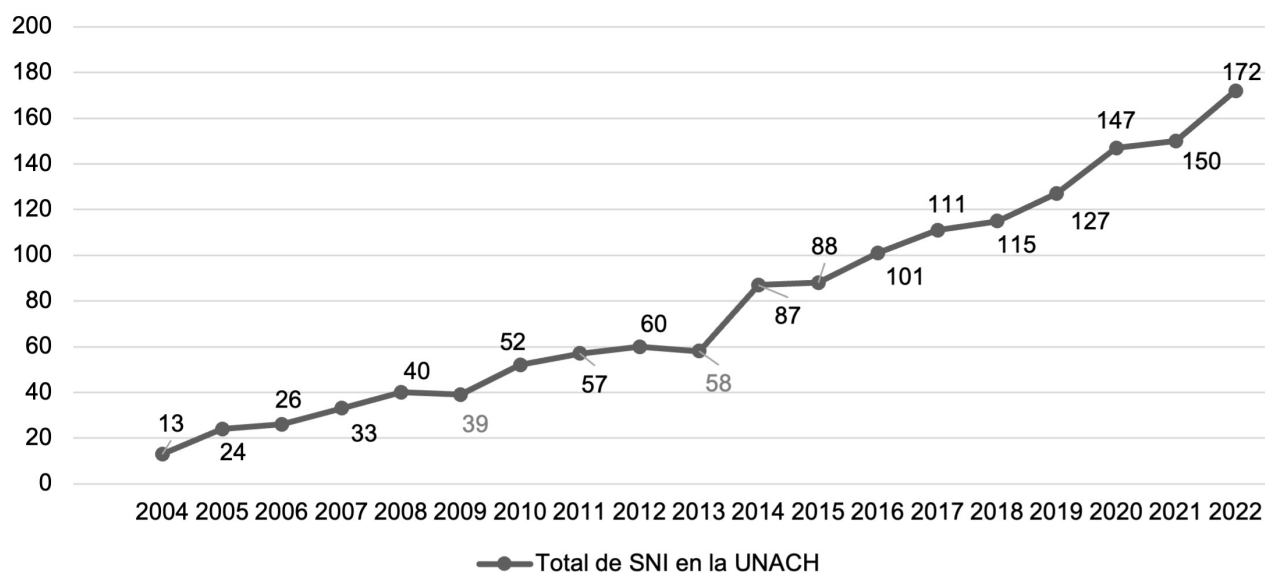
un catálogo que sustituyó las categorías de la base de datos por una nomenclatura corta y precisa (metadatos de la base). Finalmente, se asignó el tipo de dato a cada uno de los indicadores obtenidos para su migración al SIG.

## RESULTADOS

Con base en The SCImago Institutions Rankings (SIR) la UNACH ocupa el lugar 37 a nivel nacional y el 745 a nivel internacional en cuanto a “research performance, innovation outputs and societal impact measured by their web visibility” (SCImago, 2022, párr. 1), aspectos que se relacionan de manera directa con la producción del conocimiento científico y tecnológico de los académicos de la institución expresada en la web. Con base en esto, a continuación se presentan los hallazgos sobre el objeto de estudio con los que se esboza la evolución histórica de los SNI al interior de la UNACH.

Aunque el SNI se crea y entra en operaciones a nivel nacional en julio de 1984 como medio para mejorar los ingresos económicos de los académicos en México ante la crisis económica de esa década (Galaz-Fontes y Gil-Antón, 2013; Lloyd, 2018), es 20 años después que la UNACH cuenta con sus primeros académicos dentro del Sistema (ver Gráfica 1).

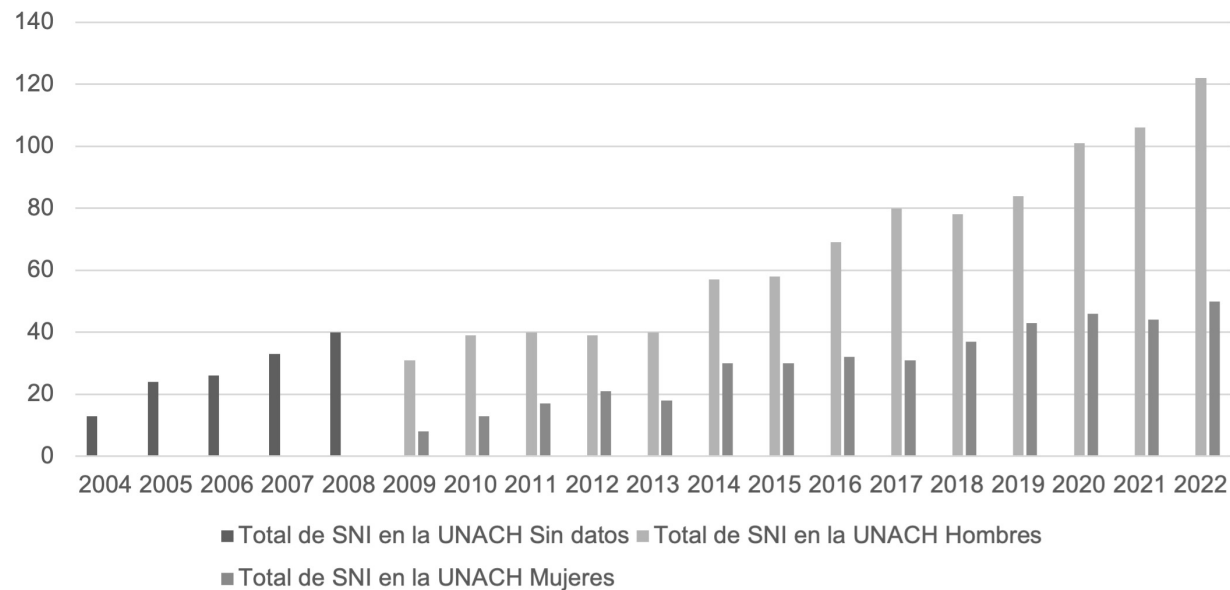
Gráfica 1. Historia de los académicos de la UNACH con distinción en el SNI, en números



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la figura la evolución de los académicos de la UNACH dentro del Sistema ha sido constante y progresiva, solo en los años 2009 y 2013 se observa un decremento en el número de investigadores reconocidos por el SNI ( $n = 39$  y  $n = 58$  respectivamente). Asimismo, resulta evidente que en los últimos ocho años (2014-2022) el número de investigadores SNI incrementó 97.7%, esto gracias a programas vigentes para el fortalecimiento a la docencia y a la investigación que las autoridades universitarias diseñaron para medrar las condiciones laborales y económicas de este grupo académico. Por otro lado, en cuanto a la distribución por sexo de los académicos dentro del Sistema, se evidencian desigualdades a lo largo de la historia en la Universidad (ver Gráfica 2).

Gráfica 2. Historia de los académicos de la UNACH con distinción en el SNI, por sexo



Fuente: Elaboración propia.

Entre 2004 y 2008 no existen datos respecto a la distribución por sexo de los integrantes del Sistema, solamente los absolutos. Con base en el histórico del Conacyt, se aprecia que desde 2009 la distribución entre hombres y mujeres académicas de la UNACH ha sido desigual, al grado de que en todos estos años en promedio el 69.62% de los académicos unachenses en el SNI son hombres, y solo el 30.38% mujeres, aunque la brecha continúa disminuyendo. En relación con los totales anuales de los SNI a nivel nacional, la UNACH es una de las instituciones que menos investigadores dentro del Sistema tiene; para el caso de la región sur sureste, ocupa el 6° lugar, solo por arriba de sus homólogas: la Universidad Autónoma de Campeche (7°), la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (8°), y la Universidad Autónoma de Quintana Roo (9°).

Tabla 1. Miembros del SNI de la UNACH en función del total a nivel nacional, en números y porcentajes

| Año  | Total SNI UNACH | Total SNI Nacional | Porcentaje  |
|------|-----------------|--------------------|-------------|
| 2004 | 13              | 10,189             | 0.127588576 |
| 2005 | 24              | 10,925             | 0.219679634 |
| 2006 | 26              | 12,096             | 0.21494709  |
| 2007 | 33              | 13,485             | 0.244716352 |
| 2008 | 40              | 14,681             | 0.272461004 |
| 2009 | 39              | 15,565             | 0.250562159 |
| 2010 | 52              | 16,598             | 0.313290758 |
| 2011 | 57              | 17,637             | 0.323184215 |
| 2012 | 60              | 18,476             | 0.324745616 |
| 2013 | 58              | 18,555             | 0.312584209 |

|      |     |        |             |
|------|-----|--------|-------------|
| 2014 | 87  | 21,257 | 0.409276944 |
| 2015 | 88  | 23,321 | 0.37734231  |
| 2016 | 101 | 25,077 | 0.402759501 |
| 2017 | 111 | 27,191 | 0.408223309 |
| 2018 | 115 | 28,634 | 0.401620451 |
| 2019 | 127 | 30,549 | 0.415725556 |
| 2020 | 147 | 33,165 | 0.443238354 |
| 2021 | 150 | 35,178 | 0.426402865 |
| 2022 | 172 | 36,624 | 0.469637396 |

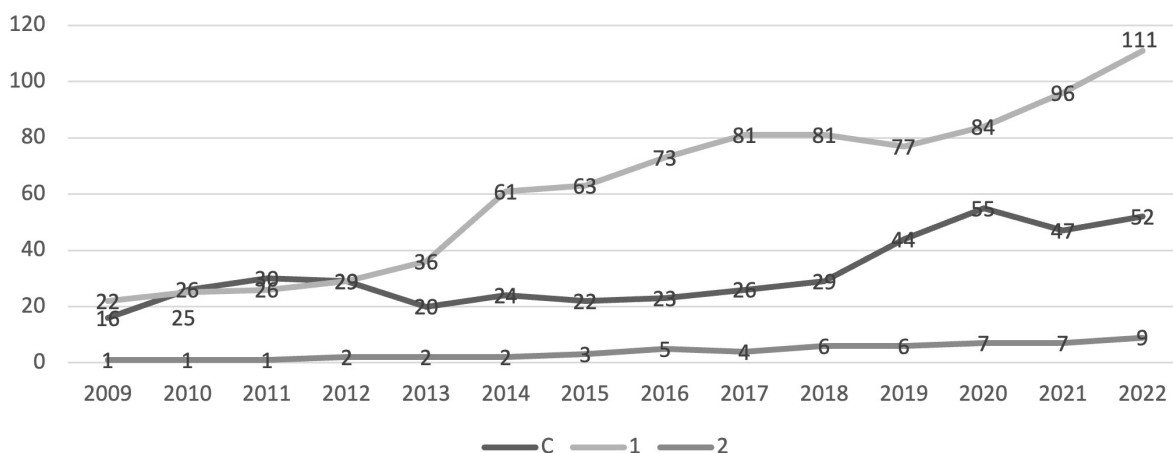
Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia, los miembros del SNI de la UNACH han representado, desde sus inicios hasta el 2022, solo el 0.33% de la comunidad científica y tecnológica del país lo que la posiciona como unas de las que menos aporta a la producción de conocimiento a nivel nacional.

#### *Niveles de distinción en la UNACH*

Como se ha comentado en otros espacios, el Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt se erige como “... el programa que acredita y reconoce el trabajo de las y los investigadores mexicanos en todos los campos del conocimiento científico” (Acuña-Gamboa, 2022, p. 427; Cfr. Reglamento del SNI 2022) a través de tres niveles de distinción: 1) candidato(a) a investigador(a) nacional; 2) investigador(a) nacional I, II o III; e 3) investigador(a) nacional emérito. En este sentido, desde 2004 la UNACH ostenta el reconocimiento de un porcentaje de sus académicos dentro del Sistema (ver Gráfica 3).

Gráfica 3. Histórico de los académicos de la UNACH en el SNI, por niveles de distinción



Fuente: Elaboración propia.

De 2004 a 2008 no se cuentan con los niveles de distinción en el SNI de los académicos unachenses. Sin embargo, de 2009 a 2022 se observa un incremento gradual en el número y nivel de distinción de estos académicos; en cifras, la distinción de candidato(a) a investigador(a) nacional ha incrementado en 12.09% de manera anual y 225% durante el período, pasando de 16 a 52 académicos.

micos con esta distinción. En lo que respecta al investigador(a) nacional nivel I, anualmente se incrementa 14.42% (404% durante el período) pasando de 22 a 111 profesores y nivel que representa a la población más grande de SNI en la Universidad. En cuanto al nivel II, el incremento anual ha sido del 22.45% (800% durante el período), sucediendo la cifra de uno a nueve académicos con esta distinción. Sin embargo, nótese la ausencia de miembros en el nivel III y Eméritos.

## CONCLUSIONES

En México, el Sistema Nacional de Investigadores es el instrumento más consolidado tanto para la promoción como para la evaluación de la actividad científica individual, con un sistema estructurado de estímulos económicos de pago al mérito (merit pay) directos a los académicos que comprueban dedicación a la investigación, formación de capital humano de alto nivel, y a la comunicación social de la ciencia. El estímulo, ligado a estos criterios meritocráticos, ubica en diferentes niveles a los investigadores, jerarquizando su reconocimiento con base en la demostración fehaciente de criterios relacionados con la productividad académica. Esta ha sido tradicionalmente el criterio más importante para la valoración de la actividad, particularmente la producción de conocimiento a partir de obra publicada.

En este sentido, el presente trabajo permite concordar con algunos hallazgos encontrados dentro de la revisión de la literatura; a decir, resulta evidente que el SNI ha permitido la consolidación de los perfiles profesionales y el liderazgo en los campos disciplinares de los académicos de la UNACH, lo que se evidencia con el incremento de los miembros de la comunidad docente al Sistema, haciendo de esta distinción un elemento importante para la mejora de la calidad de la educación superior de la Universidad (Alonso Gómez et al., 2021a; Alonso Gómez et al., 2021b; Camarillo Hinojoza, 2020; Castillo Ochoa, 2019; Contreras-Gómez et al., 2020; Galaz-Fontes y Gil-Antón, 2013; Ramón Santiago et al., 2020; Reyes Ruiz y Suriñach i Caralt, 2010; Rojas Méndez et al., 2017).

Por otro lado, también se asume la conclusión de que en el SNI todavía persiste la participación mayoritaria de hombres, lo que se comprueba a través de la historia de la Universidad, al tener en promedio el 69.62% de hombres, y solo el 30.38% mujeres reconocidas por el Sistema (Contreras Gómez et al., 2022; Contreras-Gómez et al., 2020; Contreras Gómez y Gil Antón, 2022; Estrada Soto, et al., 2020; Rojas, 2017), aunque cabe aclarar que esta relación asimétrica dentro de la UNACH va en descenso. Como tercer punto de encuentro, se evidencia que la centralización de los miembros del SNI se mantiene a nivel nacional, siendo la UNACH una de las IES que menos académicos distinguidos tiene en la región Sur Sureste del país (Castillo Ochoa, 2019; Contreras-Gómez et al., 2020; Gras Tuñas, 2018; Olivas-Ávila y Musi Lechuga, 2019; Tovar Cabañas et al., 2019).

Asimismo, algunos estudios realizados en la entidad sobre la investigación en el campo ingenieril de la UNACH aseveran que los académicos reconocidos por el SNI representan menos del 1% (Alonso Gómez et al., 2021a; Alonso Gómez et al., 2021b; Alonso Gómez et al., 2021c; Alonso Gómez et al., 2020), situación que se mantiene y a las que se adhieren las áreas II (Biología y Química) y III (Medicina y Ciencias de la Salud), representando áreas de oportunidad para la Universidad.

Con base en lo anterior, una discusión actual sobre la evaluación involucra el proceso de dictaminación que se lleva a cabo y cómo afecta la subjetividad de los evaluadores, y los ejes a través del cual se eslabonan las valoraciones, ubicando tanto elementos cualitativos como cuantitativos.

En cuanto a los criterios cuantitativos se demanda que se cumplan todos los criterios preponderantes mencionados. Se ha avanzado en clarificar la cantidad de productos, que de manera sintética son 2 para candidato, 4 para nivel I, 6 para nivel II y 8 para nivel III, además de participar en la formación de comunidad académica y demostrar investigaciones incidentes, es decir, que estén dirigidas a tener impactos sociales verificables y demostrables. Para el caso de los criterios cualitativos, hay un interés creciente en solicitar que las postulaciones de las y los investigadores demuestren su

protagonismo, agencia y directividad en la actividad investigativa que desarrollan. El aspecto de autonomía y liderazgo en torno a una línea de investigación sólida, será un criterio que definirá los niveles más elevados del SNI.

La UNACH, con casi medio siglo de historia, ha dedicado sólo dos quintas partes de este tiempo a la actividad investigativa. Aunque hay un crecimiento constante a partir de la aparición de los primeros SNI en el 2004, aún no se logra su consolidación. Esta situación ayuda a pensar la regionalización, desconcentración y federalización del SNI. Parte de la política actual es precisamente reposicionar el sistema de estímulos considerando las diferencias regionales y hacer acciones afirmativas para reconocer a mayor número de mujeres en el sistema.

Como se aprecia, la Universidad Autónoma de Chiapas se encuentra en un proceso de transformación y reestructuración en aras de medrar y reconocer la investigación como verdadera función sustancial de la institución, las cuales abren líneas emergentes para futuras y necesarias indagaciones sobre el campo de estudio al interior de la Universidad. Primero, es necesario dar cuenta de la relación existente entre los académicos distinguidos por el SNI de la UNACH con la mejora de la calidad de la educación superior que se oferta al estudiantado, lo que permitirá estimar la relevancia de este capital humano profesional al interior de la institución. Segundo, se hacen indispensables investigaciones que tomen como objeto de estudio las condiciones laborales y de contratación en la que los académicos de asignatura y por honorarios desarrollan su quehacer investigativo en la UNACH, puesto que este gremio representa el 33.14% de los académicos distinguidos por el SNI; tercero, estudiar los problemas sociofamiliares que viven y padecen los docentes unachenses ante su ingreso, permanencia o promoción dentro del Sistema se visualiza como una línea de suma importancia ante el síndrome de burnout que incrementa drásticamente en la comunidad científica, tecnológica y de innovación en México.

Por último, ante la progresiva ampliación de sedes universitarias a distancia y la representación de académicos de la Universidad en el SNI (equivalente al 6.75% en 2021), es preciso indagar los procesos de contratación del nuevo personal académico, en cuanto a los perfiles deseables que den respuesta a los objetivos planteados por las autoridades universitarias. Como queda evidencia en el documento, son muchas y variadas las aristas desde donde se puede analizar el desarrollo histórico de los miembros del SNI en la UNACH y para ello se precisan de más y profundas indagaciones que den cuenta de las líneas emergentes que aquí se exponen, esto con la finalidad de buscar nuevas y mejores opciones para el desarrollo institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas.

## REFERENCIAS

- Acuña-Gamboa, L.-A. (2022). Periodismo científico y formación de investigadores educativos en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LII(3), 425-448. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.506>
- Acuña Gamboa, L. A. (2020, 28 de octubre). ¿Puede el mérito académico ser un ejercicio democrático? *Blog Educativo Nexos*. <https://bit.ly/3m5o3OT>
- Alonso Gómez, N., Hernández Cruz, D. y Rivas Flores, J. I. (2021a). La narrativa: Una mirada desde los investigadores de Ingeniería en Chiapas. *Rain*, 1(1), 67-75. <https://bit.ly/3fybXO5>
- Alonso Gómez, N., Hernández Cruz, D. y Rivas Flores, J. I. (2021b). Ser resiliente: Desde la percepción de los académicos e investigadores de las Ingenierías en Chiapas. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, (18), 109-128. <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.17776>
- Alonso Gómez, N., Hernández Cruz, D. y Rivas Flores, J. I. (2021c). La ingeniería en Chiapas como campo científico: análisis desde las políticas públicas de inversión.

- Revista de Estudios de Políticas Públicas*, 7(1), 112-120. <https://doi.org/10.5354/0719-6296.2021.59168>
- Alonso Gómez, N., Hernández Cruz, D. y Rivas Flores, J. I. (2020). La ciencia en Chiapas: Un reto para los investigadores de las Ingenierías. *Devenir*, XIII(38), 71-89. <https://bit.ly/3E6UDtK>
- Camarillo Hinojoza, H. M., Vázquez Martínez, A. E., Ramírez Gómez, A. E. y Barboza Regalado, C. D. (2020). La pérdida de la membresía del Sistema Nacional de Investigadores: Hallazgos de investigación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(178), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4997>
- Camarillo Hinojoza, H. M. (2020). La rational choice en la comprensión de los motivos de ingreso al Sistema Nacional de Investigadores. *Revista Latinoamericana de Investigación Social*, 3(3), 65-71. <https://bit.ly/3oHBLbS>
- Castillo Ochoa, E. (2019). El Sistema Nacional de Investigadores en México: Percepciones de académicos y académica sobre la política pública. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 775-783). Octaedro. <https://bit.ly/3SkrVda>
- CONACYT. (2020). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*. <https://bit.ly/3CxETxw>
- CONACYT. (2017). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*. <https://bit.ly/3MnYe8B>
- Contreras Gómez, L. E., Gil Antón, M. y Altonar Gómez, X. A. (2022). Las investigadoras en el Sistema Nacional de Investigadores: Tan iguales y tan diferentes. *Revista de la Educación Superior*, 51(201), 51-72. <https://bit.ly/3Lxql4Y>
- Contreras Gómez, L. E. y Gil Antón, M. (2022). Desconcentración de la actividad científica en México: Una aproximación desde el Sistema Nacional de Investigadores. *Sociológica*, 37(105), 41-75. <https://bit.ly/3BJUcE4>
- Contreras-Gómez, L. E., Olivares-Vázquez, J. L., Palacios-Núñez, G., Marmolejo Leyva, R., González Brambila, C. N., Pérez Angón, M. A. y Gil Antón, M. (2020). Desconcentración del Sistema Nacional de Investigadores (SNI): Geografía y estratificación. El caso de las ciencias sociales (2002-2018). *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 83-106. <https://bit.ly/3eQyMMn>
- Estrada Soto, D., López Gutiérrez, F. I., López Gutiérrez, Y. F. y Grajales García, G. (2020). Espacios de académicas y su labor en la investigación en Chiapas. *Miscelánea Filosófica ἀρχή Revista Electrónica*, III(9), 31-46. [https://doi.org/10.31644/mfarchere\\_v.3;n.9/20-A02](https://doi.org/10.31644/mfarchere_v.3;n.9/20-A02)
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico. (2005). *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico A.C. <https://bit.ly/3CnnEPj>
- Galaz-Fontes, J. F. y Gil-Antón, M. (2013). The impact of merit-pay system on the work and attitudes of Mexican academics. *Higher Education. The International Journal of Higher Education Research*, 66(3), 357-374. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9610-3>
- Gil Antón, M. y Contreras Gómez, L. E. (2017). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿Espejo y modelo? *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.004>
- Gras Tuñas, N. (2018). *La evaluación de la investigación y su relación con la producción de conocimiento: Un análisis estructural para el Sistema Nacional de Investigadores de México* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma Metropolitana. <https://bit.ly/3UEWtYj>

- Guzmán Acuña, T., Pérez Sena, J. y Guzmán Acuña, J. (2014). Percepciones de los investigadores SNI del Estado de Tamaulipas sobre la trascendencia e impacto de los resultados de su quehacer académico. *VIII Congreso Internacional de Innovación Educativa*. <https://bit.ly/3r8aLTY>
- Hernández Pérez, A. (2019). El Sistema Nacional de Investigadores. Tensiones, desafíos y oportunidades para los académicos. *Sociológica*, 34(98), 85-110. <https://bit.ly/3PJgKte>
- Hernández Pérez, A. y Jiménez Vásquez, M. S. (septiembre, 2017). Evolución de las políticas del Sistema Nacional de Investigadores y su impacto en la trayectoria de los investigadores. *Congreso Internacional de Educación 2017*, Tlaxcala. <https://bit.ly/3r0XIn6>
- Izquierdo Campos, I. y Atristan Hernández, M. (2019). Experiencias de investigadoras en su ingreso, promoción y permanencia en el Sistema Nacional de Investigadores: Tensiones y estrategias identitarias. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 127-142. [https://dx.doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i18.466](https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.466)
- Jiménez Moreno, J. A. (2019). El Sistema Nacional de Investigadores en México como mecanismo meritocrático de un Estado Evaluador. *Reflexión Política*, 21(41), 81-90. <https://doi.org/10.29375/01240781.2850>
- Lloyd, M. (2018). El sector de la investigación en México: Entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 1-31. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.185.64>
- López, A. S. (2017). Flashes de emancipación en la actuación docente e investigación universitaria de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). *Roteiro*, 42(1), 11-36. <https://doi.org/10.18593/r.v42i1.11547>
- Luna Morales, M. E. (2015). El efecto matilda en la ciencia mexicana. En A. Mendieta Ramírez (Coord.), *¿Legitimidad o Reconocimiento? Las investigadoras del SNI. Retos y propuestas* (pp. 121-128). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Ediciones La Biblioteca. <https://bit.ly/3zypDPf>
- Mendieta Ramírez, A. (2015). *¿Legitimidad o Reconocimiento? Las investigadoras del SNI. Retos y propuestas*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Ediciones La Biblioteca. <https://bit.ly/3zypDPf>
- Olivas-Ávila, J. A. y Musi Lechuga, B. (2019). Evaluación científica y el Sistema Nacional de Investigadores. *Cuadernos Fronterizos*, 15(46), 44-46. <https://bit.ly/3UpqhIB>
- Ramón Santiago, P., Silva, M. P., García, V. y Estay Sepúlveda, J. G. (2020). Afrontamiento, vida personal y familiar de los profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de una universidad del sureste de México. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.492>
- Reveles Barajas, K. (2019). *El estrés y sus derivaciones de los docentes-investigadores durante el proceso de incorporación al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Reyes Ruiz, G. y Surinach, J. (2015). Análisis sobre la evolución del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en México. *Investigación Administrativa*, 44(115), 55-69. <https://doi.org/10.35426/IAv44n115.04>
- Reyes Ruiz, G. y Suriñach i Caralt, J. (2010). Los nuevos ingresos como candidato a investigador en el SNI, 1996-2003. *Perfiles Educativos*, XXXII(127), 8-37. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.127.18877>

- Rojas Méndez, D., González Bello, E. O. y Castillo Ochoa, E. (2017). Aproximaciones a los significados del SNI en los académicos de la Universidad de Sonora. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí. <https://bit.ly/3SwsDn5>
- SCImago. (2022). *SCImago Institutions Rankings. Methodology*. <https://bit.ly/3CABEGE>
- Silva Payró, M. P. (2018). *Factores que diferencian a investigadores que pertenecen o no al Sistema Nacional de Investigadores. El caso de una universidad pública del sureste de México* (Tesis de Doctorado inédita). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. <https://bit.ly/3SFSQ3x>
- Tovar Cabañas, R., Vázquez Espinosa, S. A. y Márquez Roa, U. (2019). Propuesta para estimar la trascendencia internacional de los investigadores SNI-III del Conacyt, México. *Universita Ciencia*, 8(22), 86-106. <https://bit.ly/3BmuWCc>
- Universidad Autónoma de Chiapas [UNACH]. (23 de agosto de 2022). *Legislación Universitaria. Estatuto Integral de la Universidad Autónoma de Chiapas*. <https://bit.ly/3feaHQh>
- Valdez Patzy, P. G. (2016). *Evaluación de los factores asociados al estrés en investigadores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores* (Tesis de Maestría inédita). Universidad Autónoma de Baja California. <https://bit.ly/3bIWqZY>



## La formación de investigadores promueve y desarrolla la identidad politécnica

**Oscar Barrón Ochoa**

*Instituto Politécnico Nacional*  
*obarron@ipn.mx*

**Georgette del Pilar Pavía González**

*Instituto Politécnico Nacional*  
*gpaviag@ipn.mx*

**Alan Jossimar Robles Arguelles**

*Instituto Politécnico Nacional*  
*aroblesa@ipn.mx*

### RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar los programas institucionales de formación de investigadores (PIFI) y su incidencia en el desarrollo de identidad politécnica, se hizo una revisión teórica-normativa de los programas de investigación en las Universidades Públicas, se contextualizó al Instituto Politécnico Nacional, haciendo mención de sus antecedentes que muestran la importancia de la educación tecnológica y las competencias de investigación, con lo cual de acuerdo con profesores-investigadores se puede aprender a realizar investigación y mostrar pertenencia a partir de integrarse a estos programas y con ello sustentar la metodología que se refiere al análisis documental sobre los programas que se dan en las instituciones de educación superior (en este caso las públicas) y contar con los resultados donde es posible visualizar que este programa con casi 40 años ha formado investigadores que posiblemente hoy ya se han consolidado como: profesores-investigadores de sus escuelas superiores de formación inicial, miembros del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII), ejercen puestos de gestión y sobre todo bajo un esquema de identidad politécnica y concluyendo que los programas PIFI fortalecen a los estudiantes para adquirir competencias y claro que forman y desarrollan identidad institucional.

**Palabras clave:** Formación en Investigación, Programas Institucionales, Identidad Politécnica (institucional).

### ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the institutional research training programs (PIFI) and their impact on the development of polytechnic identity, a theoretical-normative review of research programs in public universities was made, the National Polytechnic Institute was contextualized, mentioning its background that shows the importance of technological education and research skills,

with which, according to teacher-researchers, it is possible to learn to do research and show belonging by integrating into these programs and thus support the methodology that refers to the documentary analysis of the programs that are given in higher education institutions (in this case the public ones) and have the results where it is possible to visualize that this program with almost 40 years has trained researchers who possibly today have already consolidated as: teacher-researchers of their higher schools of initial training, members of the National System of Researchers and Researchers (SNII), exercise management positions and above all under a polytechnic identity scheme and concluding that PIFI programs strengthen students to acquire competencies and of course that form and develop institutional identity.

**Keywords:** Research Training, Institutional Programs, Polytechnic Identity (institutional).

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación es una aportación teórica que correlaciona la percepción identitaria politécnica y la formación de investigador noveles, desde el programa institucional de formación de investigadores (PIFI) que se ha realizado desde 1985 y que para el Instituto Politécnico Nacional (IPN) es una fortaleza para su identidad y también para la producción científica, cabe mencionar que la importancia de formar investigadores en las instituciones de educación superior ha de ser imperativa para la difusión de la ciencia y con esto dar cabida a la vinculación escuela-empresa y funcionalidad para la sociedad, haciendo a la Universidad pertinente.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

### *Identidad Politécnica*

Qué es el Instituto Politécnico Nacional, es una institución educativa del Estado creada para consolidar, a través de la educación, la Independencia Económica, Científica, Tecnológica, Cultural y Política para alcanzar el progreso social de la Nación, de acuerdo con los objetivos Históricos de la Revolución Mexicana, contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (IPN, n.d.).

En este sentido la misión institucional del IPN:

Somos la institución de educación tecnológica de México, que genera talento profesional, de investigación e innovación para el desarrollo social, humanístico, sustentable, económico y tecnológico del país, con reconocimiento internacional, con base en el fomento de la cultura, la creatividad y emprendería en nuestros estudiantes, a través de la vinculación con los sectores productivo y social, con valores y principios institucionales. (IPN, n.d.)

Por otro lado, la Visión del IPN:

En el 2036 seremos la institución de educación tecnológica de calidad, con enfoque de sustentabilidad, sentido de identidad y reconocimiento Internacional, posicionándonos entre las mejores universidades del mundo, a través de la colaboración internacional con las mejores escuelas y centros de investigación, convirtiéndonos en líder por las contribuciones a la ciencia y tecnología, con impacto y sentido de responsabilidad social, respetando la diversidad y equidad de género. (IPN, n.d.)

La identidad politécnica, está conformada por los valores culturales y la representación que tienen los miembros de la comunidad de sí mismos y la que proyectan frente al resto de las instituciones de enseñanza superior en México, se ven reflejadas en las actitudes y acciones de los individuos, particularmente en la práctica estudiantil (Payán Porras et al., 2005).

La identidad politécnica es un constructo complejo que se desarrolla a través de múltiples experiencias educativas y sociales. Los aspectos fundamentales de esta identidad incluyen un enfoque práctico y aplicado, multidisciplinariedad, innovación, compromiso con el desarrollo sostenible y social, ética profesional y ciudadanía global, y una estrecha vinculación con la industria y la comunidad. Estos aspectos están respaldados por argumentos sólidos y evidencias que destacan la eficacia y la relevancia de la educación politécnica en la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social y económico. Por lo tanto se infiere que la identidad politécnica se refiere a la construcción de un conjunto de valores, conocimientos, habilidades y actitudes que caracterizan a los individuos formados en instituciones politécnicas. Este concepto engloba varios aspectos esenciales que distinguen a estos profesionales en el ámbito educativo y laboral.

#### *Historia y evolución de la identidad política*

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) fue fundado en 1936 como una respuesta del gobierno mexicano a la necesidad de formar técnicos y profesionales que pudieran contribuir al desarrollo industrial y económico del país. El contexto histórico de su fundación se ubica en el período postrevolucionario, durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas del Río, quien buscaba impulsar la educación pública y la modernización del país. (IPN, n.d.)

La infraestructura y campus se construyeron nuevos edificios y campus para albergar a un número cada vez mayor de estudiantes. El campus principal, conocido como el Casco de Santo Tomás, se convirtió en un símbolo del IPN. La vinculación con la Industria se establecieron colaboraciones con la industria y el sector productivo, lo que permitió a los estudiantes adquirir experiencia práctica y facilitó la transferencia de conocimientos y tecnología (Payán Porras et al., 2005)

Con la llegada de la nueva era con retos y modernización (1980-2000), el IPN se enfrentó a nuevos desafíos y oportunidades, adaptándose a los cambios tecnológicos y económicos, así como las reformas educativas que se implementaron para modernizar los planes de estudio, incorporando nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza, se fortalecieron las capacidades de investigación y desarrollo, con la creación de centros de investigación y la promoción de proyectos innovadores, llegando la globalización del IPN comenzó a internacionalizarse, estableciendo vínculos con instituciones educativas y de investigación de otros países, y promoviendo programas de intercambio académico (IPN, 2006).

#### *Formación de Investigadores y sus programas*

El IPN ha desarrollado un sistema integral y estratégico para la formación de investigadores mediante el Programa Institucional de Formación de Investigadores (PIFI). Este programa, instituido en 1985, se ha convertido en un pilar fundamental para fomentar la investigación científica y tecnológica dentro del IPN. A partir de 2014 incorpora a su estructura la “Beca de Estímulo Institucional de Formación de Investigadores” (BEIFI), coordinada junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y administrada por la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP) del IPN (Instituto Politécnico Nacional, 2018).

Fundamentalmente, persigue dos objetivos cardinales: fortalecer la relación colaborativa entre docentes y alumnos, y proporcionar recursos humanos necesarios para la ejecución de actividades de investigación. Este programa es una pieza clave del Modelo Educativo Institucional y del Modelo de Integración Social del IPN, ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades investigativas esenciales para la generación de conocimiento continuo a lo largo de su vida profesional (Instituto Politécnico Nacional, 2018).

### Definición y procesos

El PIFI es un programa enfocado en la formación de investigadores mediante la inmersión de estudiantes en proyectos de investigación activos y registrados en la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP) del IPN. Los estudiantes participan en todas las etapas del proceso investigativo, desde la formulación de hipótesis hasta la recolección de datos, análisis y difusión de resultados, proporcionando una experiencia completa en el ámbito de la investigación científica (Instituto Politécnico Nacional, 2018).

Se estructura en una serie de procesos diseñados para asegurar una formación integral y rigurosa de los futuros investigadores. Estos procesos abarcan desde la selección y admisión de los estudiantes hasta la evaluación y presentación de resultados, garantizando que cada participante adquiera las competencias necesarias para desarrollar una carrera exitosa en la investigación científica y tecnológica, tal y como puede observarse en la tabla siguiente:

| Proceso                                    | Descripción                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Selección y Admisión                       | Los estudiantes interesados deben postularse a proyectos de investigación vigentes presentando sus solicitudes a través de los directores de proyecto, quienes las evalúan y determinan las prioridades de asignación de las becas, basándose en la relevancia del proyecto y el desempeño académico del estudiante.                                                                |
| Asignación de Becas (BEIFI)                | Son otorgadas a los estudiantes seleccionados para apoyarles económicamente durante su participación en actividades de investigación, tienen una duración de cinco meses por periodo escolar y están diseñadas para cubrir gastos asociados a la investigación, permitiendo a los alumnos enfocarse plenamente en sus proyectos.                                                    |
| Desarrollo de Actividades de Investigación | Los becarios PIFI son integrados en proyectos de investigación donde realizan actividades específicas asignadas por sus directores de proyecto. Estas incluyen la asistencia a conferencias y cursos, la participación en eventos de investigación, la elaboración de ponencias, y la publicación de artículos científicos en revistas de alto impacto.                             |
| Evaluación y Seguimiento                   | El progreso de los becarios es evaluado periódicamente por una comisión que utiliza una tabla de puntuación detallada para medir el cumplimiento de actividades y la obtención de productos de investigación. Esta rigurosidad asegura que los estudiantes mantengan un óptimo nivel en su rendimiento académico y contribuyan significativamente a sus proyectos de investigación. |
| Informes y Resultados                      | Al final de cada periodo, los becarios deben presentar un informe detallado de las actividades realizadas y los productos obtenidos. Estos informes son cruciales para la renovación de las becas y la continuidad en el programa, y también sirven como documentos de referencia para futuras evaluaciones y análisis de desempeño.                                                |

Fuente: Elaboración propia a partir de los Lineamientos para la operación del PIFI del IPN (Instituto Politécnico Nacional, 2018).

### *Modelos y enfoques de formación*

De acuerdo con Rodríguez et al (2014) el PIFI se basa en un modelo de regulación de las IES se tienen antecedentes para diseñar el PRONAE de la SEP, este programa integró los procesos de evaluación, acreditación, planeación participativa y estratégica, financiamiento y rendición de cuentas de las instituciones públicas de educación superior, que ha pretendido funcionar como motor de cambio institucional, utilizando un conjunto de indicadores para modelar las características que debe tener una institución de educación superior de calidad, tomando como referencia las llamadas universidades de investigación y, con base en ello, establecer un orden jerárquico (ranking) para obtener recursos económicos adicionales (Comas Rodríguez et al., 2014).

Comas, cita a Rubio (2006), donde menciona que: “la génesis del PIFI, según la política educativa, se ubica en la expansión acelerada que tuvo el subsistema de educación superior durante la segunda mitad del siglo XX, la cual no se acompañó de esquemas, medios pertinentes y suficientes para fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de sus programas académicos, lo cual generó rezagos considerables en las mismas y en la calidad de sus funciones. (Comas Rodríguez et al., 2014)

Rubio (2016) citado por Comas (2014) menciona que “con el PIFI se buscaba impulsar la planeación participativa y estratégica como táctica eficaz para re-orientar el rumbo de las universidades públicas y evitar la simulación de una “planeación formal”, que sólo se realizaba a manera de requisito normativo, y que tenía poca efectividad en el logro de metas relevantes, asociadas al objetivo de alcanzar niveles superiores de desarrollo y consolidación”. (Comas Rodríguez et al., 2014), por lo que en el texto Rubio (2016) expresa:

... la SEP ha buscado que mediante esta estrategia, las instituciones y sus directivos ante la complejidad creciente del trabajo académico y de la gestión ... conciban la planeación como un medio eficaz para construir y arraigar esquemas eficaces de mejora continua y aseguramiento de la calidad de sus funciones ..., ordenar los procesos internos y orientarlos hacia resultados congruentes ..., mejorar la limitada conceptualización de la planeación estratégica ..., lo que ocasionó su escasa implementación y la conducción guiada por la inercia o por la espontaneidad, lo que en ciertos casos agravó los problemas y deterioró las condiciones de gobernabilidad de esas instituciones ...

### *Relación entre la Formación de Investigadores y la Identidad Politécnica*

De lo anterior, el PIFI se ha enfocado a resultados, en el que se evalúa el cumplimiento de actividades y la obtención de productos de investigación que realizan los becarios durante su participación en un proyecto de investigación (IPN, 2018). Dicha acción está bajo el cargo de un investigador que mientras realiza su trabajo se apoya con los estudiantes y los forma en esta actividad, situación que posiciona al alumno como un miembro activo de la comunidad que tenderá a desarrollar identidad tanto académica como politécnica.

El IPN desde su fundación y hasta la actualidad ha fomentado, desarrollado y promovido valores institucionales para crear pertenencia entre su comunidad, como son símbolos como su “burrito blanco”, los colores “guinda y blanco”, el decálogo, su himno, el día de identidad politécnica, entre otros.; que desde que se inicia como estudiante la entrada a esta casa de estudios y hasta que se egresa son elementos que propician esta identificación. Lo cual promueve la idea del “Orgullo Politécnico” puesto que motiva a la comunidad a sentirse perteneciente al Instituto.

Es en este espacio donde la identidad politécnica es desarrollada y promovida desde un programa institucional que promueve actividades diferentes y de alto nivel fuera del aula, donde el intercambio de ideas, costumbres y culturas provoca una nueva perspectiva, ampliando la identidad.

## METODOLOGÍA

Para este estudio se utilizó el método documental en donde se hizo una revisión minuciosa sobre los Programas Institucionales de Formación de Investigadores (PIFI) para las Universidades e Instituciones de Educación Superior, dado que este programa nació como una necesidad para la investigación. Se analizó la situación del programa, pero con la finalidad de verificar los elementos que tiene para desarrollar la identidad politécnica puesto que a partir del análisis se puede confirmar. Se ha analizado con enfoque interpretativo, sobre los becarios de este programa.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación sobre el impacto de la formación de investigadores en la promoción de la identidad politécnica ha revelado hallazgos:

- Se encontró que las actividades de investigación juegan un papel fundamental en el fortalecimiento de la identidad institucional. Según la teoría de la identidad organizacional, las organizaciones, incluidas las instituciones educativas, desarrollan una identidad distintiva a través de sus prácticas, valores y logros compartidos.
- La participación en proyectos de investigación permite a los miembros de la comunidad politécnica identificarse con los objetivos y los estándares de excelencia que caracterizan a la institución, lo que contribuye a fortalecer la cohesión interna y la percepción externa de la institución.
- Las actividades de investigación proporcionan a los investigadores en formación oportunidades únicas para adquirir y desarrollar habilidades especializadas.
- La participación en la investigación promueve la adquisición de competencias metodológicas, la resolución de problemas complejos y el desarrollo de un juicio crítico. Estas competencias son fundamentales para la identidad politécnica de los investigadores, ya que refuerzan su reputación dentro de la comunidad académica y profesional, así como su capacidad para contribuir significativamente al avance del conocimiento en su campo específico.
- Al fortalecer la identidad politécnica a través de la investigación, el IPN no solo mejoran su prestigio y reconocimiento, sino que también cultiva una cultura de innovación y excelencia que puede atraer a estudiantes talentosos y colaboradores externos.
- El desarrollo de una identidad politécnica sólida puede servir como un diferenciador competitivo en un entorno educativo y científico cada vez más globalizado.

## CONCLUSIONES

Tras investigar el impacto de la formación de investigadores en la promoción de la identidad politécnica, se ha observado que las actividades de investigación desempeñan un papel crucial en el fortalecimiento tanto de la identidad institucional como profesional en entornos educativos específicos. Según lo analizado desde la perspectiva teórica de la identidad organizacional y el desarrollo profesional, la participación en proyectos de investigación no solo enriquece el conocimiento académico y técnico de los investigadores, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y compromiso con la institución politécnica. Este proceso se ve favorecido por la integración de valores, normas y prácticas que caracterizan a la comunidad investigadora, reforzando así la identidad compartida y el prestigio asociado a la investigación en este contexto específico. Asimismo, se destaca que la formación en investigación no solo mejora las habilidades metodológicas y de resolución de problemas, sino que también facilita la internalización de los principios éticos y el compromiso con la excelencia profesional, elementos cruciales para la consolidación de una identidad politécnica robusta y reconocida tanto dentro como fuera de la institución.

## REFERENCIAS

- Comas Rodríguez, O., Fresán Orozco, M. M., Buendía Espinosa, A., & Gómez Morales, I. (2014). El PIFI en las universidades públicas: de la decisión racional a la legitimidad institucional. *SciELO México*. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602014000100004](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000100004)
- Instituto Politécnico Nacional. (2018). *Lineamientos para la operación del Programa Institucional de Formación de Investigadores del Instituto Politécnico Nacional*. IPN. <https://www.ipn.mx/assets/files/investigacion/docs/estimulos/beifi/Lineamientos-2018.pdf>
- IPN. (n.d.). *Misión e Historia - Identidad Politécnica - IPN*. Instituto Politécnico Nacional. <https://www.ipn.mx/comunidad/organizacion-y-estructura/mision-e-historia.html>
- IPN. (2006). *Sin título*. Instituto Politécnico Nacional. <https://www.ipn.mx/assets/files/seacademica/docs/RecursosDigitales/MPLRI3BCD.pdf>
- Payán Porras, T. C., Guerra Álvarez, M., Martínez López, N. R., & García Sierra, J. R. (2005, Agosto). *Valores e identidad en los estudiantes de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional*. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004308.pdf>



## La producción intelectual de maestrantes: Una propuesta para la gestión del conocimiento

**Victoria Ortiz Esteban**

*Universidad Pedagógica Nacional unidad 151*  
*nena\_viupn@hotmail.com*

**Moisés Cruz Ventura**

*Universidad Pedagógica Nacional unidad 151*  
*moises.cruz@seiem.edu.mx*

### RESUMEN

La presente contribución tiene como propósito la producción intelectual de los maestrantes a través de la investigación educativa, como una propuesta para la gestión del conocimiento, herramienta que permite, la intervención, reflexión y transformación, al desarrolla habilidades de pensamiento en los estudiantes de educación básica, cuya intención permite exponer la experiencia que construyen los maestrantes durante su profesionalización que tiene lugar en la Maestría en Educación Básica (/MEB); programa que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 151, Sede Regional Jilotepec. La concreción de proyectos de intervención se sitúa en diversos entornos, procesos y niveles escolares, en donde los maestrantes desarrollan su práctica educativa, al hacer hincapié al rol de los agentes educativos que les corresponde; la producción y disseminación del conocimiento. La prioridad institucional del posgrado, surge al promover el conocimiento, cuya habilidad intelectual se genera de las investigaciones de los maestrantes al mostrar diversas estrategias funcionales contextualizadas en el campo en donde como investigadores motiva a otros docentes, para que, en comunidad, logren la reflexión, crítica y transformación de la práctica docente.

**Palabras clave:** Investigación, producción intelectual y gestión del conocimiento.

### INTRODUCCIÓN

El conocimiento intelectual que generan los maestrantes con sus proyectos de intervención durante su formación en la Maestría en Educación Básica dan muestra de las diversas estrategias funcionales que surgen del campo de la experiencia como investigadores, con ello se pone especial atención en los aspectos que demuestren una vorágine de sucesos que expliquen el hecho de marcar ampliamente un abismo de factores que afectan la producción intelectual, pero sobre todo los resultados reales al aplicar sus propuestas en los entornos escolares donde se ponen en práctica y promueven procesos de aprendizaje en sus alumnos.

Con base a lo anterior se hizo un proceso de problematización al tener como objeto de estudio el proceso de profesionalización de los docentes investigadores al hacer un nudo problemático que permite el análisis para profundizar en la forma en como desarrollan las habilidades investigativas y gestiones del conocimiento.

Considerante que hacer del docente investigador van recuperando a la recuperación de lo anterior se busca reconocer cómo los estudiantes de educación básica logran los aprendizajes esperados a partir de la intervención del docente investigador tiene un antes, durante y después de la aplicación las propuestas que se gestan en diversos entornos, procesos y niveles escolares donde realizan su práctica educativa.

### ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La metodología que define la ruta de la indagación, permite un tipo de investigación con enfoque cualitativo, bajo diseño fenomenológico, cuyo alcance descriptivo aborda el análisis de la situación en cuestión, se toma en cuenta la interpretación de categorías congruentes con el planteamiento metodológico; la propuesta se considera fenomenológica, debido a que se analiza y comprende el fenómeno teniendo en cuenta las similitudes que tienen diferentes personas en sus formas de experimentar sus propias prácticas y resultados en torno a lo investigado.

Estableciendo a dichos sujetos como una muestra no probabilística, representada por un grupo de 15 maestrantes, elegidos directamente, sin la necesidad de utilizar técnicas de carácter probabilísticas para conocer sus opiniones, perspectivas y puntos de vista tienen sobre la producción intelectual, sus experiencias e impresiones en sus entornos y niveles educativos donde se desempeñan como docentes. Para garantizar los resultados se hace uso de aplicación de diversos instrumentos cuyo objetivo permite la obtención de datos confiables; a raíz de lo obtenido se generan los siguientes ejes que permitieron las categorías de análisis:

- El impacto de la intervención docente
- La maestría en Educación Básica
- El perfil de egreso de la MEB
- El docente de Educación Básica
- Perfiles, parámetros e indicadores para la Educación Básica
- Agentes educativos (docentes)
- Sujetos de investigación (maestrantes)
- La producción del conocimiento
- La producción intelectual
- Compromiso y responsabilidad de los agentes educativos para la gestión del conocimiento, una perspectiva disciplinar y transdisciplinar
- Difusión de la investigación educativa y su impacto a nivel institucional.

Como se puede apreciar, el enfoque de investigación es cualitativa, por analizar la situación de con técnicas de esa misma naturaleza, para la recolección de información se diseñó y aplicó un formularios en línea, así como entrevista a profundidad y técnica de focus groups, En efecto, el análisis, aborda una vorágine de sucesos que interpretan y explican detalladamente los factores que ayudaron a sistematizar lo que se hace en el aula de Educación Superior.

### OBJETIVO GENERAL

Sistematizar la producción intelectual derivada de la investigación educativa de los maestrantes como una propuesta para la gestión del conocimiento, reconociendo como herramienta de intervención, reflexión y transformación que desarrolla las habilidades de pensamiento en los estudiantes de nivel básico, exponiendo la experiencia que construyen los maestrantes durante su formación en la MEB.

El referido objetivo permitió la indagación sistemática y profunda de la investigación, al dar apertura a todo aquello que forma parte de los antecedentes.

Los antecedentes que sitúan la evolución del ente en donde se ha desarrollado la investigación, han permitido valorar los cambios en las actividades académicas desde la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, subrayando que el 25 de agosto de 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional por Decreto Presidencial, publicándose en el Diario Oficial de la Federación el 29 de agosto del mismo año. Como decreto de creación estaba encaminado a la mejora de la docencia, orientada a la elevación del ejercicio profesional de los profesores de Educación Básica (DOF. 1978).

Actualmente la universidad busca formar profesionales de la educación para insertarse en diversos campos del ejercicio laboral educativo, y, también se le ha dado una nueva estructura académica, que, aunque no corresponde a las disposiciones legales establecidas en el decreto mencionado, han funcionado a la perfección en el alcance de su objetivo principal.

Por lo que la exigencia social fue generando que la universidad tradicional tuviera que transformarse internamente desarrollando armónicamente sus tareas sustantivas de docencia, de investigación y extensión cultural, para continuar ofreciendo uno de los principales bienes sociales: la Educación, marcando el inicio de una oferta académica orientada a la “nivelación” de los profesores en servicio de educación básica, a través de operar un proyecto institucional para la formación de los docentes y de generar una cultura pedagógica de calidad.

Para cumplir con dicho decreto oferta el Programa de Maestría en Educación Básica, (MEB). (2009, p. 4). El cual señala un pronunciamiento acorde al tipo de docente para el siglo XXI, mismo que a la letra dice:

Los cambios en el contexto educativo producen nuevas necesidades y expectativas en la educación y por lo tanto, se requiere la formación y profesionalización de los docentes con elementos teórico - conceptuales acordes con las necesidades sociales, locales, regionales, nacionales e internacionales, de tal manera que promuevan una educación de calidad que propicie mayores oportunidades de aprendizaje, es decir, se requiere de docentes con una intervención educativa reflexiva y transformadora. (Programa de Maestría en Educación Básica, 2009, pp. 3-4)

A 45 años de su creación, se marca un hito en la historia de la UPN, lo cual ha resignificado su papel como formadora de docentes logrando a través de los años la transferencia de los recursos humanos, materiales y financieros de las Unidades; y con ello, genera conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para comprender y transformar la educación, teniendo como finalidad formar profesionales de la educación en Licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general.

La Universidad Pedagógica Nacional, Sede Regional Jilotepec, se apertura en 1999, y el 17 de abril de 2004 se inaugura el edificio de la subsede con domicilio conocido Km. 7.5 carretera Ixtlahuaca-Jilotepec, desde ese año, la universidad funciona de acuerdo con los lineamientos establecidos en el manual de organización de Educación Superior de los SEIEM, con la finalidad de hacer mejores profesionales de la Educación, el compromiso presente y futuro es y será brindar una formación profesional que permita a los estudiantes tener una actitud comprometida en el entorno sociocultural que dé, respuesta a las expectativas de este mundo cambiante y en beneficio de la sociedad, en su formación del ser- saber y hacer.

#### ENFOQUE CONCEPTUAL

Para orientar la investigación desde el punto de vista teórico - conceptual, se retoma a Morin, quien señala que “la educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana”, (2012, p. 63), con este argumento es prioritario entender la educación desde la postura holística del ser humano, la importancia de formar a formadores desde el enfoque integral

para ejercer la acción docente de manera asertiva.

Actualmente la UPN 151, Sede Regional Jilotepec, como integrante de las Instituciones de Educación Superior, (IES), destaca el interés por contribuir con la actividad investigativa como un elemento indispensable para la identificación de problemáticas educativas, y también para la producción de nuevos conocimientos, los cuales, en el entendido de Cárdenas, Hernández & García, (2010), señala:

No puede entenderse una investigación que sólo revele resultados; es imprescindible que los resultados transformen de manera positiva en el entorno estudiado, esto es, hoy una investigación que se da en el escritorio, o en la biblioteca, o que permite solo tener un grado académico, no puede concebirse de utilidad profesional y gremial. (p. 225)

Como parte de la gestión de conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos diseñados por los docentes para comprender y transformar la educación, los agentes educativos del posgrado han realizado investigación en materia educativa para reconocer la viabilidad de la cultura pedagógica que se genera en las aulas de la educación superior, así como también verificar si los logros obtenidos han marcado avances significativos en el marco de la investigación educativa.

Cabe señalar que los aportes que hacen los sustentantes de la maestría al realizar procesos de investigación para la elaboración del documento recepcional, se convierte en una premisa de investigación para ahondar en las propuestas pedagógicas que se generan desde la función de los agentes educativos al gestionar la producción intelectual de los maestrantes de MEB y con ello traducir la utopía del aula de Educación Superior para identificar si son realmente herramientas funcionales que surgen, corrigen y transforman la realidad del aula de educación básica.

De modo que al analizar el contexto se detecta que la realidad de los agentes educativos del posgrado ha realizado producción del conocimiento solo para una titulación o para obtener un grado más, cuando en realidad la investigación es un campo de formación para los universitarios ya sea licenciatura o maestría, en ese tenor se aprecia que como parte fundamental de las actividades sustantivas del docente universitario está, la de hacer investigación, oportunidad que permite asesorar a los investigadores noveles en la construcción de sus proyectos de titulación los cuales utilizan con fines de obtener el grado que los acredite como licenciados o maestros titulados.

Sin embargo, esta situación no tiene mayor impacto a reserva de lograr el perfil de egreso del universitario, ya que sus producciones intelectuales terminan engavetadas en la biblioteca de la universidad o de alguna otra sede regional o la unidad misma, obstaculizando la posibilidad de poder darse a conocer por medio de la difusión y divulgación del conocimiento, obviando la oportunidad de reconocer el impacto que tienen estas propuestas en el medio de la educación básica.

Como uno de los argumentos de la política del Estado de México, se retoma Plan de Desarrollo del Estado de México, del PDEM (2023 – 2029), el Eje 4, apartado d. “Educación de excelencia y humanista para el bienestar de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos”, en los objetivos: 4.5 “Garantizar el derecho a la educación de excelencia, favoreciendo la formación ciudadana, la cultura del deporte, ciencia, tecnología, innovación y humanismo, para una convivencia en comunidad, sin discriminación, con equidad y reconociendo la diversidad cultural y regional”; además de la estrategia 4.5.1 “Fortalecer las acciones que contribuyan a la cobertura educativa en todos los tipos y niveles del sistema educativo”.

De ahí que al pretender responder a este planteamiento los agentes educativos de la MEB, buscan las formas para gestar desde las aulas de educación superior, el interés del maestrante por la investigación de problemas educativos con la finalidad de generar soluciones dentro de los contextos áulicos, creando así producciones intelectuales que surgen del análisis de la práctica docente propia que incida en el análisis de la práctica para transformar la realidad, aun así, a pesar de ser propues-

tas excelentes sólo son presentadas para su examen de titulación del programa, omitiendo el impacto que tienen en el contexto general de la educación es decir, no se generaliza su funcionalidad.

Con ello el maestrante logra alcanzar el perfil de egreso de la MEB, el cual consiste en que se “profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica, en el marco de una formación por competencias”, (Programa de Maestría en Educación Básica, (MEB), 2009, p. 6), con lo anterior se logra orientar el impacto en los contextos de la educación básica y en la producción intelectual de los maestrantes en los contextos de la investigación educativa, sin embargo hace falta que no solo se quede en el estado del arte, o en algunas propuestas elementales, es decir como algo que contribuya a un requisito administrativo que queda en resguardo académico, es menester diseminar la información.

Para profundizar en lo anterior se retoma a Díaz, (2006), quien, considera lo siguiente en torno al tema en cuestión:

La propuesta de la formación de los profesionales como prácticos reflexivos corre en paralelo con otras propuestas de enseñanza reflexiva y coincide con los autores de la cognición situada en que los estudiantes, para convertirse en expertos, requieren enfrentar problemas auténticos en escenarios reales. (p. 10)

Como se puede apreciar es menester reconocer los obstáculos que impiden el cumplimiento de objetivos, a su vez, es prioritario para los profesionales de la educación además de detectar el problema, diseñar estrategias, aplicar y evaluar, deben difundir la investigación realizada, compartiendo experiencias y conocimiento.

Por lo tanto, en relación a la producción intelectual, Cervantes (2016), señala que es la capacidad de producir nuevo conocimiento, con el fin de realizar aportes innovadores y/o desarrollar nuevas contribuciones a la ciencia, (parr.1), aportes que se puedan implementar en aspectos productivos, sociales y educativos, los cuales constituyen una base fundamental para el progreso de la educación y el bienestar social. No obstante, las circunstancias en las cuales se lleva a cabo.

Al cumplir con la función de la investigación educativa en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional, se buscan estrategias para identificar los resultados de las producciones intelectuales, pues a pesar de que se fundamentan e identifican en el marco institucional, legal y normativo, al cual pertenecen, el ejercicio académico que realizan resulta un tanto subjetivo ya que no se muestran el logro que tiene en los aprendizajes de los estudiantes de nivel básico, con lo anterior se ignoran los resultados y el impacto que causan en los entornos donde se aplican.

Lo anterior, convierte a la IES, en uno de los soportes de la producción intelectual, donde los docentes - estudiantes que dedican su tiempo a la investigación, proponen los resultados obtenidos de sus estudios y transmiten el conocimiento obtenido, sin embargo, este acto es poco significativo en el sentido en el que los docentes investigadores desarrollan la habilidad de la investigación mientras operan en la gestión del aula lo cual involucra un proceso que lleva al vínculo de la acción y la investigación que debe darse a conocer en el marco de la producción del conocimiento.

Cabe señalar que, en el caso de la UPN Jilotepec, los esfuerzos realizados por los maestrantes tiene impacto esperado en el contexto de los procesos ya que logran realizar una intervención reflexiva y transformadora, además de que cumplen con los lineamientos para la titulación, demuestran haber llevado a cabo la investigación como un proceso metódico y sistemático dirigido a la solución de problemas o preguntas científicas, mediante la producción de nuevos conocimientos, los cuales constituyen la solución o respuesta a tales interrogantes.

Actualmente la ANUIES (2004), en su fracción II, capítulo primero apartado 4, señala que es importante dar prioridad a los métodos de enseñanza que conduzcan a la formación de habilidades para el manejo de la información y el planteamiento y resolución de problemas, a su vez busca formar más que informar, enseñar a aprender y fomentar el autoaprendizaje de manera que deberán ser directrices operativas, no sólo declarativas, en el conjunto de las instituciones.

Al respecto es necesario crear e impulsar comunidades científicas, así como promover las relaciones entre investigadores y docentes para promover y estimular la producción de materiales didácticos entre el personal académico y su difusión en el sistema; sin embargo los méritos no han sido suficientes para que la universidad Pedagógica Nacional Sede regional Jilotepec contribuya a este aspecto y se vea favorecida por los requerimiento que emanan de esta Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.

Como se puede apreciar, a pesar de la existencia de acuerdos que favorecen la excelencia académica en las Instituciones de Educación Superior del Estado de México, es menester manifestar que aún no se han podido lograr establecer mecanismos que favorezca este acuerdo. El PDEM (2023 – 2029), en su estrategia 4.5.1.10, habla de construir mecanismos que faciliten la conclusión de estudios en la educación media superior y superior, en sus modalidades escolarizada y no escolarizada.

Con lo anterior en la UPN se ha contribuido a este requerimiento, es decir, los académicos tratan de responder a las exigencias del docente de educación superior y sobre todo a la política educativa que se maneja en la IES, por lo que desde sus espacios generan las estrategias para abordar los objetivos de cada programa que se ofrece en dicha institución con el fin de formar profesionales de la educación capaces de crear una reflexión sobre su práctica docente para garantizar servicio de calidad en su ejercicio profesional: la docencia.

Con lo anterior se logra contribuir al perfil de egreso de cada programa, observando como resultado el diseño de proyectos de intervención que bien pueden ser aplicados en diversos contextos, niveles y procesos de intervención que contribuyen a la mejora de las prácticas educativas, a través de investigaciones que generen conocimiento intelectual en los maestrantes y propongan alternativas de solución a la problemática educativa actual por lo que es menester difundir los esfuerzos que se realizan.

Tomando en cuenta que una forma para difundir la producción intelectual es la gestión del conocimiento (GC). En (García & Gómez, 2015), se define la GC como un procedimiento ordenado mediante el cual se puede generar, reunir, utilizar aprovechar y divulgar el conocimiento. Por otro lado, autores como Tedesco (2000), señalan que la gestión del conocimiento constituirá en el futuro uno de los elementos centrales de la transformación institucional de las escuelas del sistema educativo escolar en México que se incorporen a las dinámicas de la sociedad del conocimiento.

Insiste al mismo tiempo en las diferencias entre escuelas de distintos niveles, ubicaciones y contextos socioculturales, de las poblaciones a las que atienden y los recursos con los que cuentan, serán factores determinantes de la gestión del conocimiento y las dinámicas de incorporación diferencial de éstas a la sociedad del conocimiento, caracterizada por el acceso generalizado a las tecnologías de información y comunicación y por su relación con la economía del conocimiento.

Y si bien es cierto los maestrantes producen sus textos, pero no los difunden, la falta de espacios y gestiones correspondientes por parte de los agentes educativos del posgrado es muy notorio y en función de ello, las producciones intelectuales de los maestrantes aún, no han podido impactar en el ejercicio de la gestión debido a los siguientes indicadores:

- No se logra rescatar la importancia de las prácticas y experiencias de los maestrantes.
- No hay gestión debido a que no se generan las condiciones por parte de los agentes educativos ni las prestaciones de la misma institución,
- El agente educativo no cuenta con las condiciones para incidir en la difusión de las producciones

intelectuales de los maestrantes.

- Las prácticas de los maestrantes no han impactado en los estados del conocimiento.
- No hay gestión y difusión del conocimiento de los maestrantes
- Se alcanza un conocimiento intuitivo.
- No se impacta en la proyección de los proyectos de investigación
- No tenemos el hábito de compartir experiencias y estrategia de aprendizaje funcionales.

## CONCLUSIÓN

Para Hernández (2012), si se deseara formar individuos activos, no es posible hacerlo mediante procedimientos que fomenten la pasividad. ¿esto qué significa?, significa que si se espera alumnos creadores e inventivos se les debe permitir que se ejerciten en la acción y la reflexión (p. 57), por ello es inminente y prioritario además de promover en los estudiantes de maestría la producción intelectual, favorecer la difusión del mismo con la firme intención de que adquieran durante su formación las bases de docente investigador, y se atrevan a compartir a través de la publicación sus propios hallazgos.

Para poder contribuir con los estados del conocimiento es necesario llevar a cabo la gestión del conocimiento por parte de los agentes educativos del posgrado para difundir las producciones intelectuales de los maestrantes. Por tal razón siguiendo la propuesta de Gibbons, en torno a los modos de producción del conocimiento se opta por el modo dos bajo la perspectiva transdisciplinar, basada en la creación de una Revista Académica de la UPN- Sede Regional Jilotepec, que permita difundir los procesos, desarrollos y conclusión del trabajo de investigación de maestrantes.

## REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *ANUIES*.
- Morin E. (2012). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.
- PDEM 2023 –2029. *Plan de Desarrollo del Estado de México 2023 - 2029*.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006) *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Cervantes, L. (2016). La producción intelectual: innovación y tecnología. *RICEA Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración*, 5(10). <http://www.ricea.org.mx/index.php/ricea/article/view/70>
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Gibbons M. (1994). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. [https://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod1\\_Gibbons.pdf](https://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod1_Gibbons.pdf).
- Hernández, R., Fernández, C., & del Pilar, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.



## TIC para fomentar inclusión en adultos mayores. Una revisión sistemática

**Jesús Ramón Coronado Segovia**  
*Universidad Autónoma de Baja California*  
*ramon.coronado@uabc.edu.mx*

### RESUMEN

El objetivo central del trabajo ha sido realizar una revisión sistemática de documentos relacionados con el uso que hacen de las TIC adultos mayores de 60 años en el periodo 2019 a 2023. Se ha realizado una revisión en cinco bases de datos las cuales son: Redalyc, Pumed, Dialnet, Google académico y Scielo. La pregunta de investigación fue la siguiente: ¿Cómo se describe el uso de las TIC en la alfabetización digital de adultos mayores? Así mismo se han filtrado los términos alfabetización digital, TIC y adulto mayor. Como resultado se encontró en los diversos estudios un interés en analizar la relación que existe entre el uso del internet y el bienestar psicológico de los ancianos. Finalmente es necesario seguir desarrollando espacios de alfabetización digital que contribuyan en su envejecimiento activo. En las actividades donde pueden beneficiarse con el uso del internet se encuentran ocio, acercamiento con familiares, aprender cosas nuevas, empleo a distancia, cuidado personal, actividades físicas entre otras.

**Palabras clave:** Adulto mayor, TIC, Alfabetización digital.

### ABSTRACT

The central objective of the work has been to carry out a systematic review of documents related to the use of ICT by adults over 60 years of age in the period 2019 to 2023. A review has been carried out in five databases which are: Redalyc, Pumed, Dialnet, Google scholar and Scielo. The research question was the following: How is the use of ICT described in the digital literacy of older adults? Likewise, the terms digital literacy, ICT and older adults have been filtered. As a result, an interest in analyzing the relationship between Internet use and the psychological well-being of the elderly was found in the various studies. Finally, it is necessary to continue developing digital literacy spaces that contribute to active aging. The activities where they can benefit from the use of the Internet include leisure, getting closer to family, learning new things, remote employment, personal care, physical activities, among others.

**Keywords:** Older adults, ICT. Digital literacy.

### INTRODUCCIÓN

Demográficamente el planeta se ha modificado, teniendo en cuenta que en la actualidad el nivel promedio de vida de los seres humanos ha aumentado produciéndose el fenómeno de envejecimiento poblacional, lo cual representa un reto para los países del mundo obligándolos a redefinir políticas relacionadas con salud, financiamiento, ocio entre otras (Huenchan, 2019).

Sin embargo, esto ha sido insuficiente, ya que una de las problemáticas más recurrentes es la invisibilización de los adultos mayores de ahí el interés de priorizar la inclusión de las personas de la tercera edad. En algunos países latinoamericanos las políticas se están modificando hacia la promoción y utilización de las nuevas tecnologías de la información (Sunkel y Ullman, 2019). Los adultos mayores, igual que todas las personas, también tienen apremiantes necesidades físicas y emocionales es importante atenderlas, en el mismo sentido el Inapam propone trabajar hacia el bienestar de las personas mayores para otorgar disfrute pleno de los derechos humanos, un envejecimiento digno y fuera del alcance de la pobreza, participación plena en la vida económica, política, social y la posibilidad de desarrollo (INAPAM, 2023).

La alfabetización digital en adultos mayores es la capacidad para realizar diferentes actividades en diversos ambientes tecnológicos, esta definición incluye la habilidad para localizar, investigar y analizar información utilizando las TIC. Las nuevas tecnologías pueden proporcionar una mejora de la calidad de vida en el adulto mayor, consiguiendo una mayor cohesión social para reducir la brecha digital y promover la adaptación de las personas de edad más maduras en el constante cambio tecnológico (INAPAM, 2023). Así mismo con el uso de la TIC los adultos mayores se benefician en aspectos como: salud, aprendizaje, entretenimiento, comunicación y desarrollo personal, El reto es integrar a este sector poblacional, hacerlo visible y reconocer que son personas capaces de construir sus propios significados digitales. El objetivo central del trabajo ha sido realizar una revisión sistemática de documentos científicos relacionados con el uso que hacen los adultos mayores de las TIC.

## METODOLOGÍA

La metodología utilizada comprendió el análisis y revisión sistemática de artículos científicos acordes al tema de investigación. Se ha realizado una revisión en seis bases de datos las cuales son: Redalyc, Pumed, Dialnet, Google académico y Scielo que incluyen revistas latinoamericanas en español y en inglés. La revisión se realizó en el periodo de agosto del 2023 a diciembre del 2023. La recopilación de artículos se elaboró por el investigador seleccionado los trabajos pertinentes, después de concluir la primera etapa de búsqueda se escogieron 523 artículos. En dicho proceso fue necesario eliminar 1135 trabajos que no cumplían con los criterios de inclusión exclusión, otros estaban repetidos en las diversas bases de datos, Finalmente se procedió a leer completamente los 38 que quedaban se desecharon otros 17 y se aprobaron 21.

La pregunta de investigación fue la siguiente: ¿Cómo se describe el uso de las TIC en la alfabetización digital de adultos mayores? Para valorar la calidad de los estudios se ha utilizado QUADAS. Menciona (Ciapponi, 2015) que, al momento de evaluar una prueba diagnóstica, es necesario analizar su precisión como su calidad metodológica para esto sea desarrollado la herramienta QUADAS.

### *Criterios de inclusión y exclusión de información*

A continuación, se mencionan los criterios de inclusión y exclusión que se utilizaron en la revisión sistémica y sirvieron para establecer límites de la revisión sistemática. En cuanto al periodo de tiempo se trabajó con artículos no mayores de cinco años de publicación del 2018 a 2023, esto debido a que necesitaban estudios vigentes y actualizados. Respecto al idioma se buscaron fuentes español e inglés debido a que las principales bases de datos manejan la mayoría de su información en inglés. Así mismo en lo relacionado al tipo de publicación se utilizaron documentos originales, otras revisiones sistemáticas, estudios de caso relacionados con la alfabetización digital de personas de la tercera edad y la razón de hacerlo de esta forma es que son los que más información aportaron al tema de estudio.

RESULTADOS

Se han evaluado 21 artículos que cubren los criterios de inclusión y exclusión. Se encontró un interés de los investigadores por estudiar lo relacionado con el uso que hacen los adultos mayores de las nuevas tecnologías. A continuación, se explican a manera de síntesis los hallazgos más importantes:

Tabla 1. Artículos de la revisión sistemática

| Autores                                                                                   | Título                                                                                                   | Metodología                                                                                                                                                                                                                    | Conclusiones/Resultados                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Devora Navarrete Fernández<br>Tamara Needham Torres<br>María Eugenia Ortega<br>Alegría    | Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación y bienestar emocional en adultos mayores          | Realizaron búsquedas en bases de datos electrónicas.                                                                                                                                                                           | Concluyen que las TIC han contribuido al bienestar de los adultos mayores al permitir que estos mantengan interacciones sociales y vínculos afectivos fomentando el bienestar físico y mental. |
| Paula Marcela Arroyave Zambrano<br>Jhonatan Ocampo Arias<br>Sindy Paola Sánchez Velásquez | Inclusión digital como opción aportante al envejecimiento activo                                         | No se menciona en el artículo.                                                                                                                                                                                                 | La inclusión digital favorece procesos de envejecimiento activo.                                                                                                                               |
| Luz María Flores Cabello                                                                  | La Cobertura de la prensa digital, el público adulto mayor y las nuevas tecnologías durante el Covid-19. | La metodología es de naturaleza cuantitativa y cualitativa, de carácter exploratorio y documental en 87 piezas informativas correspondientes a 72 medios de comunicación digitales de diferentes naciones de habla castellano. | En la gran mayoría de los países de América Latina, los medios no difunden contenido noticioso sobre la utilidad de la tecnología para personas de la tercera edad.                            |
| Alfredo Urbina Carreño                                                                    | La relación entre el uso de las TIC y el sentimiento de soledad                                          | Estudio descriptivo mediante una revisión bibliográfica.                                                                                                                                                                       | Se necesita una mayor incorporación de políticas públicas que incidan en la inclusión digital de este sector poblacional en Chile.                                                             |

Nota. Esta tabla muestra los principales resultados obtenidos en la revisión sistemática

Tabla 1. Artículos de la revisión sistemática (continuación)

| Autores                                                                                                             | Título                                                                                                                                                      | Metodología                                                                                                                                        | Conclusiones/Resultados                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aquino Negrin, Orlando<br>Hernández Romero, Gladys                                                                  | Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas de trabajo en docentes mayores de 60 años                                                    | La investigación fue cuantitativa, con enfoque transversal, no experimental, al igual que no probabilísticas.                                      | Los resultados indican bajo nivel de interés e implementación de las TIC en clases impartidas por los docentes mayores de 60 años.                                                     |
| Camacho coronel Ana Isabel<br>Zurita Fabre, Adela<br>María Eugenia Lapo Maza,<br>María del Carmen Bustamante Ubilla | Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la satisfacción con la vida de los adultos mayores.                                               | Los datos fueron obtenidos en los centros gerontológicos seleccionados aleatoriamente, el muestreo fue estratificado.                              | Los resultados muestran que el acceso a estos recursos en general es escaso, pero aún es más notorio en el área rural.                                                                 |
| Forero, Hector Camilo<br>Moreno Garcia, July Angelica<br>Munca Cardozo, Monica Alejandra<br>Morales Pineda, Nidia   | El relacionamiento de las personas mayores con el Estado colombiano, mediante la implementación de la Política de Gobierno Digital.                         | Alcance descriptivo, con un enfoque cualitativo, utilizando un método fenomenológico.                                                              | Es prioritario que se estudien las necesidades de los ancianos, el Estado debe fomentar el uso de las TIC en este sector.                                                              |
| Cruz Argollo, Gabriela                                                                                              | Procesos de formación virtual de participantes del programa adulto mayor de la facultad de humanidades y ciencias de la educación.                          | Enfoque Mixto                                                                                                                                      | Se demuestra que el Programa Adulto Mayor aportó significativamente en la calidad de vida de sus ancianos.                                                                             |
| Agüero Barrantes Burneo Soberon                                                                                     | Covid-19 y adultos mayores una mirada la brecha digital en Perú Y Colombia                                                                                  | Estudio cualitativo estudia el panorama del acceso, uso y apropiación de las TIC por parte de la población de la tercera edad durante el año 2022. | Se encontró una relación entre mayores niveles educativos y un mayor aprendizaje de habilidades en nuevas tecnologías.                                                                 |
| Alan L. Can Poot<br>María V. Cen Pech<br>Gabriel Hernández Ravell<br>Sergio H. Quinoñez Pech                        | Desarrollo de un curso en línea para adultos mayores enfocado en el desarrollo de la competencia de creación de contenidos digitales en tiempos de COVID-19 | El estudio se considera como de desarrollo y se emplea el modelo de diseño instruccional ADDIE como metodología.                                   | Participantes desarrollaron la competencia de creación de contenido digital el diseño, desarrollo e implementación del curso contribuyó a un mejor aprendizaje de los adultos mayores. |

Nota. Esta tabla muestra los principales resultados obtenidos en la revisión sistemática

Tabla 1. Artículos de la revisión sistemática (continuación)

| Autores                                                                                                                                          | Título                                                                                                                 | Metodología                                                                                | Conclusiones/Resultados                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Elizabeth Neria-Piña<br>Ma. Guadalupe Medina Barrer                                                                                              | Satisfacción del adulto mayor en el uso de las TIC.                                                                    | Investigación, de tipo cuantitativa de alcance explicativo con diseño transversal causal   | Los hallazgos son útiles para fortalecer el diseño del sitio web ayudando a la organización a brindar un mejor servicio a través de las TIC.                                                |
| Aguilar Flores, Sandra Marlene;<br>Chiang Vega, Margarita María                                                                                  | Factores que determinan el uso de las TIC en adultos mayores de Chile                                                  | Se elaboró un estudio de diseño no experimental, de tipo transversal y causal.             | Se puede concluir que sí existen factores que inciden positivamente el uso de las TIC las cuales mejorarían su calidad de vida y tendrían una real integración digital.                     |
| Doris Amanda Zuluaga Serna                                                                                                                       | Procesos de alfabetización digital en el adulto mayor.                                                                 | La realización de esta Monografía se realizó con un enfoque cualitativo, Transversal.      | Los ancianos necesitan un proceso de enseñanza mediado a través de estrategias didácticas y paciencia en aprendizaje de las TIC.                                                            |
| Eva María Galán Mireles                                                                                                                          | Adultos mayores y exclusión digital                                                                                    | Cuantitativo y cualitativo.                                                                | Se puede detectar una ingenua asunción sobre las nuevas tecnologías como buenas per se, para todo y para todos, ignorando los riesgos latentes, como en todo uso de técnicas y tecnologías. |
| Thomas A Arcury<br>Joanne C Sandberg<br>Kathryn P Melius<br>Sara A Quandt<br>Xiaoyan Leng<br>Celine Latulipe<br>D Alden Smith<br>Alain G Bertoni | Uso de Internet para adultos mayores y alfabetización en eSalud.                                                       | Datos recolectados de un extenso estudio analizando el uso del portal por adultos mayores. | Al aumentar el uso del internet en los ancianos podría mejorar el acceso a la ehealth, mejorando su salud personal.                                                                         |
| Yao Jiang, Fan Yang                                                                                                                              | Asociación entre el uso de Internet y el envejecimiento exitoso de las mujeres chinas mayores: un estudio transversal. | Se ha utilizado un estudio longitudinal.                                                   | El envejecimiento exitoso está muy relacionado con el uso frecuente del Internet.                                                                                                           |

Nota. Esta tabla muestra los principales resultados obtenidos en la revisión sistemática

Tabla 1. Artículos de la revisión sistemática (continuación)

| Autores                                                                                           | Título                                                                                                                                                           | Metodología                                                                                      | Conclusiones/Resultados                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hui Foh Foong,<br>Sook Yee<br>Fakhrul Zaman<br>Mohamad Fazdillah<br>Siti Farra Zillah Abdullah,   | ¿Para bien o para mal?<br>Una revisión del alcance de la relación entre el uso de Internet y la salud mental en adultos mayores durante la pandemia de COVID-19. | Búsqueda en bases de datos.                                                                      | La relación entre el uso del internet y salud mental de los adultos mayores podría depender del propósito con que se utilice el Internet. |
| Jamyllé Lucas Diniz<br>Andréa Carvalho Araújo<br>Moreira<br>Iane Ximenes Teixeira<br>Samir Gabrie | Inclusión digital y uso de Internet entre adultos mayores en Brasil: un estudio transversal.                                                                     | Estudio transversal, análisis descriptivos, univariados y bivariados.                            | Podrían utilizar internet en cuestiones de salud, entretenimiento y aprendizaje.                                                          |
| Kexin Yu<br>Shinyi Wu<br>Iris Chi                                                                 | Uso de Internet y soledad de los adultos mayores a lo largo del tiempo: el efecto mediador del contacto social                                                   | Este estudio empleó datos de las oleadas de 2006, 2010 y 2014 del Estudio de Salud y Jubilación. | El uso de Internet se asoció con una menor soledad durante un período de 8 años.                                                          |
| Claryn S J Kung<br>Andrew Steptoe                                                                 | Uso de Internet y bienestar psicológico entre adultos mayores en Inglaterra: un análisis de diferencias sobre la pandemia de COVID-19                            | Estudio Longitudinal cuasiexperimental                                                           | Acceso a las TIC podrían generar beneficios en términos de protección contra el malestar psicológico.                                     |
| Jinyan Xu, Qianqian Zhang                                                                         | La relación entre el uso de Internet y la salud mental de las personas mayores: Análisis de las diferencias entre lo urbano y lo rural                           | Los datos provienen de los datos de la encuesta social general china (CGSS) de 2017.             | Los resultados muestran que, para todas las personas mayores, el uso de Internet puede mejorar directamente su nivel de salud mental.     |

Nota. Esta tabla muestra los principales resultados obtenidos en la revisión sistemática

## CONCLUSIONES

El tema de la apropiación tecnológica por parte de las personas de la tercera edad es un tema que ha ido cobrando relevancia en los últimos años. El objetivo de esta investigación ha sido analizarlo partiendo de una revisión sistemática. Para lograrlo se han estudiado las bases de datos de Redalyc, Pumed, Dialnet, Google académico, Scielo y se han seleccionado los más apropiados para el estudio y principalmente que cumplan con los criterios de inclusión y exclusión.

La mayoría de artículos revisados fueron principalmente en inglés y español y frecuentemente se hacen colaboraciones entre dos o más autores. En los diversos estudios es común observar el interés de la relación entre el uso del internet por los ancianos asociados a su bienestar psicológico.

Se repite frecuentemente el argumento que desde el surgimiento de la pandemia a nivel internacional se ha hecho más evidente la importancia de la TIC en el diario vivir de las personas de

la tercera edad, las cuales según los artículos revisados inciden positivamente en su envejecimiento activo. Se concluye basándose en la literatura estudiada que las nuevas tecnologías pueden resultar en grandes beneficios para los adultos mayores. El trabajo realizado hasta ahora permite observar que los estudios en donde se analizan el uso que hacen los adultos mayores del internet y TIC son insuficientes.

Otro aspecto que se pudo observar reiteradamente en los estudios es que las TIC contribuyen a que los ancianos desarrollen vínculos afectivos que les ayudan en su bienestar psicológico y físico, se reduce la vulnerabilidad, sentimiento de soledad. Es notoria la necesidad de desarrollar programas de alfabetización digital que permita a las personas de la tercera edad obtener beneficios.

## REFERENCIAS

- Aguilar Flores, Sandra; Chiang Vega, Margarita María. (2020). Factores que determinan el uso de las TIC en adultos mayores de Chile. *Revista Científica Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, 39(3), 296-308. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=504372924004>
- Arcury, T. A., Sandberg, J. C., Melius, K. P., Quandt, S. A., Leng, X., Latulipe, C., Miller, D. P., Jr, Smith, D. A., & Bertoni, A. G. (2020). Older Adult Internet Use and eHealth Literacy. *Journal of applied gerontology : the official journal of the Southern Gerontological Society*, 39(2), 141–150. <https://doi.org/10.1177/0733464818807468>
- Arroyave Zambrano, P. M., Ocampo Arias, J., Sánchez Velásquez, S. P. & Antonio Vega, O. (2020). Inclusión digital como opción aportante al envejecimiento activo. *E-Ciencias de la Información*, 10(2), 123-136. <https://dx.doi.org/10.15517/eci.v10i2.39522>
- Cabello, L. M. F. (2022). Digital press coverage, elderly person and new technologies during Covid-19. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3804>
- Diniz, J. L., Moreira, A. C. A., Teixeira, I. X., Azevedo, S. G. V., Freitas, C. A. S. L., & Maranguape, I. C. (2020). Digital inclusion and Internet use among older adults in Brazil: a cross-sectional study. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(suppl 3), e20200241. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0241>
- Galán Mireles, E. M. (2023). Adultos mayores y exclusión digital: Una reflexión educativa. *Tribuna Pedagógica*, 1(2), 18–27. Recuperado a partir de <https://tribunapedagogica.upnmda.edu.mx/index.php/tp/article/view/19>
- Foong, H. F., Lim, S. Y., Rokhani, F. Z., Bagat, M. F., Abdullah, S. F. Z., Hamid, T. A., & Ahmad, S. A. (2022). For Better or for Worse? A Scoping Review of the Relationship between Internet Use and Mental Health in Older Adults during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3658. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063658>
- Jiang, Y., & Yang, F. (2022). Association between internet use and successful aging of older Chinese women: a cross-sectional study. *BMC Geriatrics*, 22(1), 536. <https://doi.org/10.1186/s12877-022-03199-w>
- Kung, C. S. J., & Steptoe, A. (2023). Internet use and psychological wellbeing among older adults in England: a difference-in-differences analysis over the COVID-19 pandemic. *Psychological Medicine*, 53(11), 5356–5358. <https://doi.org/10.1017/S0033291722003208>
- Urbina Carreño, A. (2023). La relación entre el uso de las TIC y el sentimiento de soledad: Una mirada desde los Determinantes Sociales de la Salud de las personas mayores en Chile. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 74-80. <https://doi.org/10.20318/recs.2023.7229>

- Xu, J., & Zhang, Q. (2023). The relationship between Internet use and mental health of the elderly: Analysis of the differences between urban and rural. *PloS one*, 18(1), e0280318. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280318>
- Zuluaga, D. A. (2021). *Procesos de alfabetización digital en el adulto mayor*. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/43480>

## Identificación de factores de riesgo de recaída en adolescentes drogadictos: Una intervención educativa

**Gerardo Villalobos Valdez**

*Universidad Autónoma de Sinaloa*

*gerardovillalobos@uas.edu.mx*

**Sergio Azcary Yarahuan Hernández**

*Universidad Autónoma de Sinaloa*

*sergioyarahuan@uas.edu.mx*

**Ma. de la Luz Hernández Reyes**

*Universidad Autónoma de Sinaloa*

*marluz2@yahoo.com.mx*

**Jesús Madueña Molina**

*Universidad Autónoma de Sinaloa*

*malu.hernandez@uas.edu.mx*

### RESUMEN

Esta investigación en el Centro de Rehabilitación “La Hacienda” busca identificar factores de riesgo de recaída y diseñar una intervención educativa para mitigarlos. Se aplicó el Cuestionario de Tamizaje de Problemas en Adolescentes (POSIT) a ocho adolescentes en rehabilitación. El POSIT evalúa áreas como uso de sustancias, salud mental, relaciones familiares y educativas, entre otras. El 100% de los participantes mostró riesgos relacionados con el consumo de sustancias. El 62.5% presentó problemas de salud mental y conductas agresivas. El 37.5% tuvo dificultades familiares, y el 75% mostró problemas educativos. Menos del 25% presentó riesgos en relaciones con amigos e interés laboral. Los resultados subrayan la necesidad de intervenciones tempranas y personalizadas para abordar los factores de riesgo. La colaboración entre profesionales de salud, familia, personal capacitado en los centros de rehabilitación, así como la educación es esencial para diseñar estrategias que promuevan el bienestar y prevengan recaídas en adolescentes.

**Palabras clave:** Adolescentes, Drogadicción, Factores de riesgo, Intervención educativa, Prevención de recaídas.

### ABSTRACT

This research at the “La Hacienda” Rehabilitation Center seeks to identify risk factors for relapse and design an educational intervention to mitigate them. The Adolescent Problem Screening Questionnaire (POSIT) was applied to eight adolescents in rehabilitation. The POSIT evaluates areas

such as substance use, mental health, family and educational relationships, among others. 100% of the participants showed risks related to substance use. 62.5% presented mental health problems and aggressive behaviors. 37.5% had family difficulties, and 75% showed educational problems. Less than 25% presented risks in relationships with friends and work interest. The results underscore the need for early, personalized interventions to address risk factors. Collaboration between health professionals, family, trained personnel in rehabilitation centers, as well as education is essential to design strategies that promote well-being and prevent relapses in adolescents.

**Keywords:** Adolescents, drug addiction, risk factor's, educational intervention, Relapse prevention.

## INTRODUCCIÓN

El consumo de drogas entre adolescentes representa un desafío significativo para la salud pública y el bienestar social. Castro-Jalca, Jaya-Campos y Párraga-Cedeño (2023) discuten las consecuencias físicas y psicológicas del consumo de drogas en adolescentes, señalando que provoca cambios orgánicos, especialmente en los grupos más vulnerables como los jóvenes, además de impactar su estructura familiar y los entornos en los que viven y crecen.

La adolescencia es un período crítico durante el cual los jóvenes están expuestos a diversas influencias y presiones, incluidas las relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas. El consumo de drogas en adolescentes no solo es resultado de la voluntad de los sujetos, sino que está acentuado por la dependencia hacia sustancias tóxicas y psicoactivas. Cobos y Monzón (2021) analizan este consumo y proponen una alternativa de prevención y desarrollo resiliente desde la educación, destacando que la resiliencia es crucial para prevenir conductas como la drogodependencia. Por lo tanto, para disminuir el número de personas adictas, es esencial abordar el tema desde la prevención primaria y enfocarse también en la prevención de recaídas, fomentando la capacidad de recuperación ante la adversidad.

En este caso, Baquerizo Cabrera, Quinde Reyes, Acuña Cumba y Zambrano Bello (2020) afirman que “el uso de drogas entre los jóvenes estudiantes se ha convertido en una epidemia actual, presentando graves consecuencias para la salud y el desarrollo académico” (p. 2). En este contexto, el Centro de Rehabilitación “La Hacienda” emerge como un punto de intervención crucial, ofreciendo programas de rehabilitación y recuperación diseñados para las necesidades específicas de los jóvenes.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del centro y otros organismos, la alta tasa de recaídas sigue siendo un desafío persistente, afectando la salud y el bienestar individual de los adolescentes, así como teniendo ramificaciones significativas a nivel familiar, social y comunitario. Comprender los factores que contribuyen a esta tendencia es fundamental para mejorar los resultados de rehabilitación y prevenir futuras recaídas.

Por lo tanto, las preguntas que guían esta investigación se centran en identificar los factores de riesgo específicos que predisponen a los adolescentes a la recaída en el consumo de drogas y diseñar una intervención educativa efectiva para abordar estas vulnerabilidades, por lo tanto, se tendría que dar respuesta a las siguientes preguntas ¿Cuáles son los factores individuales, familiares y sociales que aumentan la probabilidad de recaída? ¿Cómo pueden ser mitigados estos factores a través de una intervención educativa diseñada específicamente para este contexto?

En este sentido, Yaguana García y Álvarez Saquinaula (2022) afirman que “Existen técnicas de entrenamiento en habilidades sociales pueden ser efectivas para reducir los factores de riesgo asociados con la adicción en adolescentes” (p. 1).

Por esto, el objetivo general de esta investigación es obtener información válida y aplicable para identificar los factores de riesgo de recaída y desarrollar una intervención educativa basada en evidencia para abordar estos riesgos en el Centro de Rehabilitación “La Hacienda”. Los objetivos específicos incluyen:

- Evaluar los factores individuales, familiares y sociales que contribuyen a la recaída en el consumo de drogas entre adolescentes en rehabilitación.
- Diseñar una intervención educativa con participación comunitaria adaptada a las necesidades específicas de los adolescentes en rehabilitación para reducir los factores de riesgo de recaída.

Se plantea la hipótesis de que la identificación de factores de riesgo permitirá diseñar una intervención educativa que podría contribuir significativamente a la reducción de las tasas de recaída en adolescentes drogadictos en el Centro “La Hacienda”. Por lo tanto, esta investigación no solo tiene el potencial de mejorar los resultados de rehabilitación en el centro, sino que también puede ofrecer información valiosa y prácticas recomendadas para otros programas de rehabilitación y prevención de drogas dirigidos a adolescentes en contextos similares.

En última instancia, esta investigación contribuirá al desarrollo del campo de la educación así como la prevención, proporcionando una comprensión más profunda de los desafíos que enfrentan los adolescentes en rehabilitación y sus familias ofreciendo estrategias efectivas para su apoyo y recuperación.

### REVISIÓN DE LA LITERATURA

El consumo de drogas entre adolescentes ha aumentado significativamente en muchas partes del mundo debido a factores como la accesibilidad a las drogas, la presión de grupo, la falta de supervisión parental, la influencia de los medios de comunicación y factores socioeconómicos en este sentido, Rivadeneira-Díaz et al. (2021) enfatizan la relevancia de identificar y abordar los factores de riesgo asociados con el consumo de sustancias psicoactivas en la población juvenil, destacando la necesidad de estrategias de intervención temprana y adaptadas a las particularidades de cada comunidad. En términos estadísticos, la Organización de las Naciones Unidas (2023) reporta que en 2021, 13.2 millones de personas se inyectaron drogas (18% más que lo estimado anteriormente) y 296 millones consumieron drogas, un aumento del 23% respecto a la década anterior. El número de personas con trastornos por consumo de drogas se incrementó en un 45%, alcanzando los 39.5 millones.

En México, Ávila Larreal, Morán Almendáriz, Franco Altamirano y Encalada Campos (2021) indican que un 6.4% de los adolescentes ha probado alguna droga, con un 3.1% consumiendo en el último año y un 1.2% en el último mes. La adicción durante la adolescencia no solo afecta el rendimiento académico y las relaciones interpersonales, sino que también tiene impactos a largo plazo en la salud física, mental y emocional, y está asociada con comportamientos de riesgo como la delincuencia, la violencia y el suicidio (Gracia et al., 2019).

La recuperación de la adicción en adolescentes es especialmente desafiante debido a las presiones de los compañeros, la exposición a entornos con drogas y la lucha por mantener la motivación para el tratamiento a largo plazo. Reyes, Vega, Sagarduy y Ramírez (2022) subrayan la importancia de intervenciones efectivas que aborden tanto la prevención del consumo como la prevención de recaídas, revisando rasgos o trastornos de personalidad que afectan a pacientes con adicciones.

A pesar de diversas estrategias preventivas y de tratamiento, falta un enfoque holístico y centrado en el individuo para abordar la complejidad de la adicción en la adolescencia. Este proyecto de intervención educativa surge en respuesta a esta necesidad, basándose en la educación y el apoyo continuo como elementos clave para prevenir recaídas y promover la recuperación sostenida. Se espera que al proporcionar un entorno de aprendizaje seguro y de apoyo, los adolescentes puedan desarrollar habilidades y resiliencia necesarias para superar los desafíos de la adicción y construir vidas significativas y libres de drogas.

La adicción entre adolescentes no es un fenómeno aislado, sino que está influenciado por una combinación de factores individuales, familiares, sociales y culturales. Los adolescentes con dificultades familiares, estrés académico, trauma emocional o predisposición genética son más susceptibles al abuso de sustancias. El entorno social también juega un papel crucial, ya que la presión de grupo, la disponibilidad de drogas y la falta de modelos positivos influyen en las decisiones de los adolescentes.

En términos de tratamiento y prevención, Santander (2023) subraya la importancia de un enfoque cognitivo y neuropsicológico en el tratamiento de adolescentes con problemas de consumo de drogas, lo que podría mejorar la eficacia de las intervenciones preventivas y terapéuticas, del mismo modo, el panorama actual presenta desafíos significativos. Aunque existen programas y servicios disponibles para adolescentes con problemas de adicción, la eficacia y la accesibilidad de estos recursos varían considerablemente según la ubicación geográfica, los recursos financieros y la disponibilidad de personal capacitado. Además, la estigmatización asociada con la adicción a menudo actúa como una barrera para que los adolescentes busquen ayuda y apoyo.

En este contexto, la intervención educativa emerge como una estrategia prometedora para abordar la adicción entre adolescentes de manera integral y proactiva. Al integrar la educación sobre salud mental, habilidades para la vida, estrategias de afrontamiento y apoyo emocional, se puede empoderar a los adolescentes para tomar decisiones informadas y saludables sobre el consumo de drogas y fortalecer su resiliencia frente a los desafíos que enfrentan. Finalmente, Quimís-Cantos et al. (2023) enfatizan la necesidad de intervenciones integrales que no solo prevengan el consumo de sustancias, sino que también atiendan las manifestaciones clínicas y comportamentales de las conductas adictivas en los adolescentes.

## METODOLOGÍA

El diseño de esta investigación es de tipo descriptivo y analítico, con el objetivo de evaluar y analizar diversas áreas de la vida cotidiana de adolescentes en proceso de rehabilitación en el Centro de Rehabilitación “La Hacienda”. Este diseño permite identificar patrones y relaciones dentro de la población de estudio, así como explorar posibles causas y efectos de comportamientos y condiciones observadas.

La población de estudio está compuesta por ocho adolescentes menores de edad que están en proceso de rehabilitación en el Centro de Rehabilitación “La Hacienda”. Esta población incluye a hombres menores de edad de diversas edades y antecedentes socioeconómicos, quienes comparten el contexto común de estar en rehabilitación. La muestra se seleccionará mediante un muestreo por conveniencia, tomando en cuenta la disponibilidad y características de la población. Este método es adecuado debido a las limitaciones logísticas y la necesidad de acceder a los adolescentes que están presentes y dispuestos a participar en el estudio durante el período de recolección de datos.

Para la recolección de datos, se utilizará el POSIT (Problem Oriented Screening Instrument for Teenagers). Este instrumento de evaluación diagnóstica fue elaborado y validado en USA por el National Institute on Drug Abuse (NIDA) y el National Institutes of Health (1991) como parte del Sistema de Evaluación y Referencia del Adolescente (AARS).

En su versión original, el POSIT consta de 139 reactivos que cubren 10 áreas de análisis: uso/abuso de sustancias, salud física, salud mental, relaciones familiares, relaciones con amigos, nivel educativo, interés vocacional, habilidades sociales, entretenimiento y recreación, y conducta agresiva/delictiva. En 1997, fue validado para la población mexicana juvenil por la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Nacional de Psiquiatría “Juan Ramón de la Fuente Muñiz”, y se redujo a 81 reactivos agrupados en siete áreas de la vida cotidiana:

1. Uso/abuso de sustancias: 18 reactivos (RF: 5)
2. Salud mental: 19 reactivos (RF: 5)
3. Relaciones familiares: 9 reactivos (RF: 3)
4. Relaciones con amigos: 7 reactivos (RF: 3)
5. Nivel educativo: 12 reactivos (RF: 5)
6. Interés laboral: 6 reactivos (RF: 2, condicionado a la edad)
7. Conducta agresiva/delictiva: 14 reactivos (RF: 5)

El POSIT emplea un nivel de medición nominal dicotómico (Sí/No) y se transforma a un nivel escalar al integrar las puntuaciones por área. Su confiabilidad promedio es de  $\alpha=.9057$ , indicando alta consistencia y agrupación estadística. La validez del POSIT ha sido rigurosamente evaluada en términos de contenido, constructo, predicción y sensibilidad/especificidad.

Se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales para analizar los datos recolectados. Las técnicas descriptivas permitirán resumir y presentar las características de la muestra y los patrones observados. Las técnicas inferenciales se emplearán para explorar relaciones entre variables y probar hipótesis sobre la población de estudio. Se garantizó la confidencialidad de los datos y el respeto por la autonomía de los participantes durante todo el proceso de investigación. Además, se aseguró que ninguna intervención o procedimiento cause daño a los participantes (principio de no maleficencia).

1. Fase de Preparación y Diseño
2. Recolección de Datos
3. Análisis de Datos
4. Redacción de Informe Final

El presupuesto incluyó los recursos necesarios, personal (investigadores, asistentes de investigación), material (cuestionarios, material de oficina), equipo (computadoras, software estadístico), y otros costos asociados (transporte, capacitación).

## RESULTADOS

La aplicación del Cuestionario de Tamizaje de Problemas en Adolescentes (POSIT) en el Centro de Adicciones “La Hacienda” ha revelado resultados significativos que requieren atención detallada e intervención preventiva especializada. El análisis de los datos recopilados destaca varios aspectos clave.

En cuanto al Uso/Abuso de Sustancias, el 100% de los participantes presentó al menos un factor de riesgo relacionado con el consumo de sustancias. Este hallazgo indica una alta prevalencia la cual era esperada debido al contexto de la población. En la categoría de salud mental cinco de los ocho adolescentes (62.5%) mostraron signos de posibles dificultades emocionales o psicológicas. La detección de múltiples “Red Flags” en esta área subraya la necesidad de brindar apoyo especializado y atención terapéutica adecuada para abordar las necesidades emocionales de estos jóvenes y prevenir posibles recaídas en el futuro.

En cuanto a las relaciones Familiares Tres encuestados (37.5%) presentaron factores de riesgo relacionados con sus relaciones familiares. La identificación de señales de alerta en el entorno familiar resalta la importancia de fortalecer las relaciones familiares y abordar cualquier conflicto o dificultad que pueda afectar la dinámica familiar y el bienestar de los adolescentes.

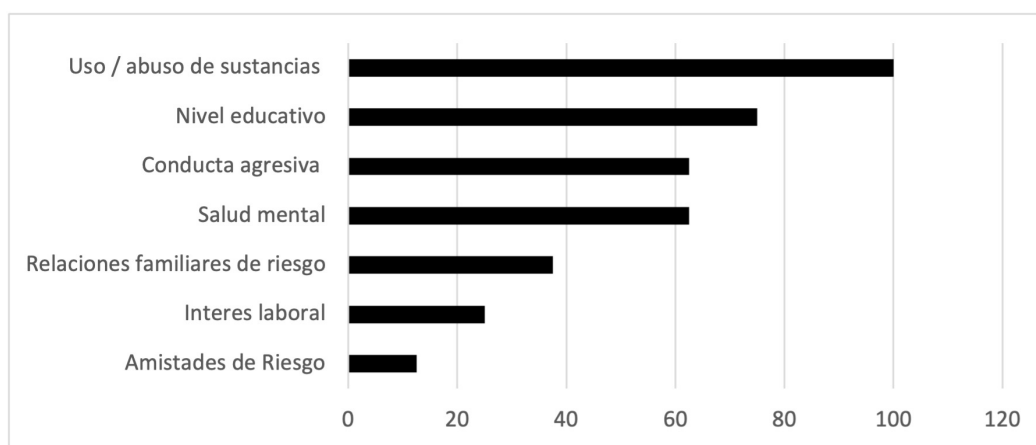
Por otra parte en la categoría de amistades solo un participante (12.5%) mostró factores de riesgo en esta categoría. Aunque la influencia del grupo de amigos no representa un factor de riesgo predominante en esta muestra específica, es esencial seguir monitoreando esta dimensión, ya que las amis-

tades pueden tener un impacto significativo en las decisiones y comportamientos de los adolescentes.

El nivel educativo obtuvo seis de los ocho encuestados (75%) los cuales presentaron factores de riesgo en el ámbito educativo. Se obtuvo la presencia de veintidós “Red Flags” relacionadas con el rendimiento académico y la motivación escolar lo cual, destaca la necesidad de implementar programas de apoyo académico y motivacional para ayudar a los adolescentes a superar estas barreras y alcanzar su máximo potencial académico.

Continuando con el interés laboral solo dos encuestados (25%) mostraron factores de riesgo relacionados con el interés laboral. Esto sugiere la necesidad de explorar más a profundidad la relación entre la familia contexto social y el riesgo de consumo de sustancias en los adolescentes, así como proporcionarles orientación y apoyo para equilibrar sus responsabilidades laborales con su desarrollo personal y académico.

*Gráfica 1. Porcentaje de encuestados con “Red Flags” por categoría*



Fuente: Elaboración propia.

A su vez, la dimension de conducta agresiva, obtuvo que cinco encuestados (62.5%) se encontraron al límite de ser considerados con factores de riesgo, aunque solo dos (25%) cumplieron con los criterios completos. La presencia de conductas agresivas, incluso en niveles limítrofes, resalta la importancia de evaluar de manera precisa y detallada estos comportamientos y de intervenir de manera oportuna para prevenir posibles situaciones de violencia o conflicto para una mejor incorporación escolar y familiar. (ver Gráfica 5).

## CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados detallados de la aplicación del cuestionario POSIT en esta muestra específica de adolescentes ponen de manifiesto la presencia de múltiples factores de riesgo en áreas fundamentales como el consumo de sustancias, la salud mental, las relaciones familiares, el nivel educativo, el interés labora ( plan de vida) y la conducta agresiva. Estos hallazgos subrayan la importancia de una intervención preventiva y terapéutica temprana y personalizada para abordar las necesidades específicas de cada adolescente y promover su bienestar integral. Es esencial que los profesionales de la salud, la educación, la psiquiatría y psicología trabajen de manera colaborativa para diseñar estrategias de intervención efectivas que aborden de manera integral los desafíos identificados en esta población adolescente y promuevan un desarrollo saludable y positivo en su transición a la adultez y proporcionar con ello herramientas para un trabajo digno así como integración al ámbito escolar.

Por lo que es necesario considerar que se argumenten políticas públicas para la inserción laboral y escolar así como espacios de rehabilitación sean espacios adecuados y sanos para donde se aborden de manera integral esta problemática que cada día va en aumento.

## REFERENCIAS

- Avila Larreal, A. G., Morán Almendáriz, B. V., Franco Altamirano, K. K., & Mg. Encalada Campos, G. E. (2021). Riesgos psicosociales y económicos asociados al consumo de drogas en adolescentes rurales escolarizados de milagro-ecuador. *Revista Salud y Bienestar Colectivo*, 5(28736).
- Baquerizo Cabrera, M. B., Quinde Reyes, M. del C., Acuña Cumba, M. L., & Zambrano Bello, A. R. (2020). Drogadicción en la juventud estudiantil una epidemia en la actualidad. *RECIAMUC*, 4(1), 242-252. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/4.\(1\).enero.2020.242-252](https://doi.org/10.26820/reciamuc/4.(1).enero.2020.242-252)
- Castro-Jalca, A. D., Jaya-Campos, D. M., & Párraga-Cedeño, A. A. (2023). Consecuencias Físicas y Psicológicas por Consumo de Drogas en Adolescentes. *MQRInvestigar*, 7(4), 388-418. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.7.4.2023.388-418>
- Cobos, A. C., & Monzón, N. S. (2021). Consumo de droga en estudiantes ecuatorianos. Una alternativa de prevención y desarrollo resiliente del alumnado desde la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 364-383. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.021>
- Gracia, M., Font, C., Poch, F. V., Juárez López, J. R., & Malo Cerrato, S. (2019). Risk of Addiction: Its Prevalence in Adolescence and its Relationship with Security of Attachment and Self-concept. *Clínica y Salud*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). El Informe Mundial sobre las Drogas 2023 de UNODC advierte sobre crisis convergentes a medida que los mercados de drogas ilícitas siguen expandiéndose. *World Drug Report 2023*. <https://www.unodc.org/lpomex/es/noticias/junio-2023/el-informe-mundial-sobre-las-drogas-2023-de-unodc-advierter-sobre-crisis-convergentes-a-medida-que-los-mercados-de-drogas-ilicitas-siguen-expandindose.html>
- Reyes, D. R., Vega, A. A. A., Sagarduy, J. L. Y., & Ramírez, L. A. O. (2022). Perfiles de personalidad, droga de impacto y seguimiento de pacientes atendidos en un centro de rehabilitación al Noreste de México. *Acta Universitaria*, 32, 1-19. <https://doi.org/10.15174/au.2022.3327>
- Rivadeneira-Díaz, Y. M., Torres-Valdivieso, R. E., & Collaguazo-Vega, E. V. (2021). Consumo de sustancias psicoactivas que provocan adicciones en la población inanto juvenil del cantón Olmedo de la provincia de Loja. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 286-300. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i2.1797>
- Santander, Ó. A. E. (2023). Drogas en la adolescencia. Modelo descriptivo de tipo cognitivo y neuropsicológico. *Psicología Desde el Caribe/Psicología Desde el Caribe*, 38(02), 148-166. <https://doi.org/10.14482/psdc.38.2.158>
- Quimís-Cantos, Y. Y., Quimís-Chóez, J. P., & Ponce-Pincay, D. P. (2023). Conductas adictivas en adolescentes: prevención, atención y manifestaciones clínicas. *MQRInvestigar*, 7(4), 571-588. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.7.4.2023.571-588>
- Yaguana García, J. A., & Álvarez Saquinaula, D. F. (2022). Técnica de entrenamiento en habilidades sociales y factores de riesgo en adolescentes con adicción a la marihuana: una revisión bibliográfica. Pro Sciences: *Revista De Producción, Ciencias e Investigación*, 6(42), 279-290. <https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vol6iss42.2022pp279-290>



## Teatro como favorecedor de ambientes de aprendizaje para la construcción de una cultura de paz

**Daniel Rodríguez Ríos**

*Escuela Preparatoria del Estado Salomón González Blanco*

*danielrodriguezprepa@gmail.com*

### RESUMEN

Los ambientes educativos son concebidos por la persona docente como espacios de enseñanza-aprendizaje cuyo diseño se sujeta a las alineaciones curriculares o contenidos. Transitamos una realidad en la que son necesarios cambios a favor de mejorar las condiciones sociales, ambientales y políticas en un contexto nacional pos pandémico, aunado al cuadro de violencia generalizada, que obligan a mirar con otros ojos los cimientos fundamentales de la sociedad, la educación. Transformar el paradigma de desarrollo dominante contempla garantizar una educación de calidad; esto implica que los estudiantes adquieran saberes mediante la promoción de una cultura de paz. Desde la educación, contribuir a esta construcción significa permitir a los discentes enfrentar el conflicto y los dilemas éticos que conlleva, como parte de su desarrollo integral. Ambientes así, reforzados con la práctica del teatro permitiría a los estudiantes identificar y reflexionar acerca de comportamientos, hábitos y costumbres violentas de manera que puedan accionar para neutralizarlas. Para favorecer un ambiente de aprendizaje que pretenda fomentar una cultura de paz, el Teatro Aplicado en la Educación resulta una innovadora respuesta, ya que su campo de acción en la formación humana es tan amplia que dota a los espacios de una dimensión axiológica mediante el drama.

**Palabras clave:** Cultura de paz, ambiente educacional, teatro.

### ABSTRACT

Educational environments are conceived by the teacher as teaching-learning spaces whose design is subject to curricular alignments or content. We are living through a reality in which changes are necessary to improve social, environmental and political conditions in a post-pandemic national context, coupled with the generalized violence, which forces us to look at the fundamental foundations of society, education, with different eyes. Transforming the dominant development paradigm includes guaranteeing quality education; This implies that students acquire knowledge by promoting a culture of peace. From education, contributing to this construction means allowing students to face the conflict and the ethical dilemmas that it entails, as part of their integral development. Environments like this, reinforced with the practice of theater, would allow students to identify and reflect on violent behaviors, habits and customs so that they can take action to neutralize them. To promote a learning environment that aims to promote a culture of peace, Applied Theater in Education is an innovative response, since its field of action in human formation is so broad that it provides spaces with an axiological dimension through drama.

**Keywords:** Older adults, ICT. Digital literacy.

## INTRODUCCIÓN

Los ambientes educativos o de aprendizaje, muchas veces, son concebidos por la persona docente como espacios de enseñanza-aprendizaje cuyo diseño se sujeta a las alineaciones curriculares o contenidos. En la actualidad, indudablemente transitamos una realidad donde son necesarios cambios para mejorar condiciones sociales, ambientales y políticas en un contexto nacional pos pandémico, aunado al cuadro de violencia generalizada, que obligan a mirar con otros ojos los cimientos fundamentales de la sociedad, la educación.

En este tenor, los ambientes educativos son el entorno ideal, contruidos en pos de una formación con diversas aristas y que más allá de la adquisición de contenidos o el cumplimiento de programas institucionales, accionan hacia la adquisición o refuerzo de habilidades y actitudes que redunden en una cultura de paz, donde la equidad, el respeto, la unión y la cooperación sean parte axiológica natural de un porvenir que es apremiante.

En este terreno, el teatro resulta un elemento innovador pues brinda una dimensión para el ejercicio de dilemas éticos que permita al discente, a través de situaciones hipotéticas y trabajo colaborativo, el desarrollo del pensamiento crítico y habilidades relacionadas con la cognición, la creatividad, el intelecto y el desarrollo social, así como afectivo, demostrando que amplía su rango de influencia en la formación humana cuando no es usado como mera estrategia didáctica.

Esta tendencia prima en los programas educativos, por lo que la experiencia indica que hay una ausencia de ambientes educativos para una cultura de paz a través del teatro, dado el enfoque predominante en la aprehensión de contenidos. La realidad nos ha rebasado y deja de manifiesto que éste no puede ser el fin último de la enseñanza-aprendizaje, sino que hay que apuntar a allanar el camino hacia la consecución de sociedades más justas y equitativas, sin violencia, lo que subraya la imperiosidad de no dejar pasar la oportunidad que ofrece el arte para transformaciones en este sentido, alejándonos de su uso meramente didáctico, sino acentuando su cualidad formadora.

Espinoza y Rodríguez (2017) ya han señalado que la principal responsabilidad de la formación del educando supera la transferencia de saberes puesto que implica una nueva perspectiva que descansa en “un cambio de actitud que se manifieste en asumir un nuevo rol, mediante una planeación que conlleve a la generación de verdaderos ambientes de aprendizaje. Ambientes donde el estudiante encuentre las condiciones para participar en su proceso de formación” (párr. 2).

Es decir, la persona docente debe construir espacios de aprendizaje que permitan al estudiante involucrarse de forma activa en el ejercicio de su desarrollo holístico; por lo tanto, atender con el mismo ahínco que los conocimientos, las habilidades afectivas, sociales y el ejercicio intrínseco de los valores humanos.

Así, esta investigación pretende ser un aporte teórico en el que se reflexiona acerca de las contribuciones del teatro al campo educativo y su potencialidad para la transformación hacia una cultura de paz, a partir de las cuestiones: ¿Cuáles son los aportes del Teatro Aplicado a la Educación en la construcción de una Cultura de Paz en los ambientes de aprendizaje?; ¿por qué es importante una cultura de paz en ámbitos escolares?; ¿cómo son los ambientes de aprendizaje, a partir de sus cualidades y constricciones?; y ¿hay elementos donde converjan el Teatro Aplicado a la Educación y la Cultura de Paz?

Por ello, el objetivo general de estas reflexiones teóricas es analizar el Teatro Aplicado a la Educación para establecer sus aportes a la construcción de una cultura de paz en los ambientes de aprendizaje. Para tal fin, como objetivos específicos, primero, pretende explicar la Cultura de paz para indicar su relevancia en contextos educativos; después, describir las condiciones de los ambientes educativos para reconocer sus limitaciones; y por último relacionar los elementos transversales de la cultura de paz y el Teatro Aplicado a la Educación para ilustrar su articulación.

### CULTURA DE PAZ: RECONFIGURAR EL CONFLICTO

Quedan por delante, seis años para continuar la encomienda de transformar el paradigma de desarrollo dominante de los países, hacia uno que signifique una senda hacia la sostenibilidad y la inclusión, a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que constituyen la Agenda 2030. El Objetivo 4, que contempla la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, se propuso entre sus metas asegurar que los estudiantes adquieran saberes que promuevan este cambio por medio, entre otros, de la promoción de una cultura de paz y no violencia (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2018, p. 27).

¿Por qué hablar de cultura de paz? Porque si caminamos sobre un cambio de paradigma, es fundamental la presencia de una reflexión ética. Este proceso consiste en sistemas de creencias y prácticas “que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia, democracia, todos los derechos humanos, tolerancia y solidaridad; que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998, p. 4).

Es decir, una educación de calidad atiende una dimensión axiológica para conseguir el mejoramiento de la vida de las personas; entonces, debe generar espacios que fomenten el establecimiento de vínculos entre congéneres con base en valores.

Hernández et al., reconocen la profunda implicación del desarrollo integral del ser humano en la cultura de paz, la cual si bien tiene incidencia en los ámbitos económico, político, ecológico, social, cultural, su construcción sucede desde la escuela (2017, pp. 157, 162).

Hablar de construir una cultura de paz significa reconfigurar la percepción del conflicto distanciándonos de la mirada occidentalista que lo estigmatiza, y entenderlo como inherente e inevitable de lo humano pero con factible potencial motivador de transformaciones. Esto es: admitirlo, habitarlo y trascenderlo.

El lugar de rehuirle, revalorarle para rescatar su cualidad positiva ya que “la resolución pacífica de conflictos es un campo de conocimiento” y por lo tanto, “se debe educar al ser humano en y para el conflicto” (Hernández et al., 2017, p. 159).

Si se busca contribuir a la construcción de una cultura de paz, el docente como actor principal debe dejar a sus estudiantes enfrentar el conflicto y los dilemas éticos que conlleva, como parte de su desarrollo integral. Así, los individuos lograrían competencias para manejar conflictos, superando el modelo de educación bancaria predominante, que se limita a la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares.

Ahora, es evidente que los conceptos de conflicto y ambiente son fundamentales para la noción que nos ocupa. El primero es un común denominador de la cultura de paz y el teatro. En el terreno de lo escénico, es el conflicto la razón detrás de la acción escénica y de todo lo que acontece en la ficción verdadera. Mediante el drama, los estudiantes se adentran en conflictos hipotéticos para el ejercicio del pensamiento crítico, la empatía, el trabajo colaborativo y los valores en un espacio educativo diverso e inclusivo; por lo tanto, de justicia, respeto y libertad que los citados autores identifican como principios del ambiente para la formación de ciudadanos, en una educación para la construcción de una cultura de paz (Hernández, et al., 2017, p. 167).

Ambientes así, reforzados con la práctica del teatro no como una estrategia didáctica, permitiría a los estudiantes identificar y reflexionar acerca de comportamientos, hábitos y costumbres violentas para accionar y neutralizarlas no sólo en la ficción escénica, sino en su vida cotidiana. Esto apremia a que como docentes, repensemos la configuración de los ambientes educativos y los fines que perseguimos, salgamos de la zona de confort y aprovechemos las bondades que el teatro ofrece para favorecer la cultura de la paz.

## AMBIENTE EDUCACIONAL COMO COMPONENTE RELACIONAL

Como actores educativos, en la construcción de una cultura en la que acompañamos a los estudiantes, hacemos uso de manera consciente y planeada de los ambientes educativos o de aprendizaje. Éstos conforman situaciones específicas que apuestan por beneficiar, en la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades que serán necesarias para la vida cotidiana y laboral, pero que a su vez se expanden hacia aspectos humanos como la convivencia o la interacción, que independiente del contenido curricular tratado en el momento, conllevan a una práctica de lo social.

Resaltar entonces este componente relacional, es vital ya que podemos enfatizar y encaminarlo a la conciencia de lo comunitario, que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como parte de un todo simbiótico y por lo tanto determinen que lo que realicen en favor del entorno, éste reaccionará positivamente hacia ellos, mientras que por el contrario, cuando actúen en detrimento de su medio social y ambiental, habrán consecuencias opuestas a las esperadas.

Muñoz (2023), puntualiza que “un ambiente de aprendizaje es una construcción activa que involucra al ser humano, sus acciones, valores, costumbres y vivencias de los actores que hacen parte de una comunidad y en este asunto particular la comunidad educativa” (p. 40). Es decir que esta condición, reúne y pone en juego una serie de características profundas del individuo, las cuales reconocidas y debidamente encausadas, posibilitan un aprendizaje significativo, que puede ser aplicable en su realidad porque parte de la esencia de la misma, y debería poseer entonces la carga de valor suficiente para transformarla.

Es así que al hablar de un ambiente se “debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura” (Duarte, 2003, p. 2). Entonces, el ambiente de aprendizaje debe proporcionar los elementos para la edificación de una visión cultural mediante las interconexiones e intercambios en razón de su cualidad humana y desde luego comunicativa, lo cual es terreno fértil para el teatro como herramienta educativa, puesto que éste cubre sin problemas tanto el componente comunicacional, el de relación interpersonal, así como ser una fuente sólida de suministro cultural.

Reconocemos de esta manera que en el acto de aprender o de aprehender, la persona en formación percibe a través de sus distintos sentidos, desde su priorización entre distintas inteligencias, múltiples elementos semánticos que conforman lo aprendido. Por lo tanto la visión tradicional y única de que aprendemos en un aula escuchando y leyendo lo que el profesor dice y escribe en el pizarrón, es desde luego reduccionista.

En el ambiente educacional ideal, se complementa el proceso educativo no solo mediante lo concerniente al ámbito de lo infraestructural o al discurso docente; adquieren importancia cardinal diversos componentes que ligán transversalmente al educando con lo social, como afirman Camargo, et al. (2019):

La comunicación y la relación entre personas generan materiales y actividades para la curiosidad, la capacidad creadora, el diálogo, la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general (p. 3).

Hablamos entonces de una verdadera riqueza cognitiva, sensorial y física en beneficio de los estudiantes, al implementar acciones dentro o fuera del aula, que estén diseñadas a partir de considerar valores, significados lingüísticamente disímiles, emociones y desde luego las relaciones personales, en consideración de reforzar la cualidad humana de nuestra realidad educativa.

Esto adquiere una dimensión más amplia si consideramos el creciente uso de equipos tecnológicos de comunicación personal, redes sociales y contenidos digitales, que lejos de estimular lo humano, provocan aislamiento en un contexto actual pos pandémico, donde una inmensa cantidad de niños y jóvenes padecen de haber cursado estudios y relaciones sociales únicamente a través de la pantalla

de un dispositivo, durante muchos meses y cuyo distanciamiento presume hoy de haber provocado atrofia en la percepción socioemocional.

### TEATRO APLICADO A LA EDUCACIÓN PARA LA REHUMANIZACIÓN

En afán de desarrollar estrategias formativas más enriquecidas en beneficio de los niños y jóvenes, es imperioso y justo voltear a ver el teatro más allá de lo que tradicionalmente se le reconoce en el terreno educativo, pues a nivel discursivo una infinidad de docentes puede dar fe de los beneficios del teatro en sus aulas a la hora de trabajar la progresión del día, sin embargo, el desconocimiento, entendible en gran medida, de los componentes comunicativos, sociales, psicológicos y culturales conformantes del teatro, hacen que esta disciplina artística realmente siga en lo general sin ser aprovechada en toda su extensión, coincidentemente con el hecho de que a pesar de su conexión con la educación desde hace siglos, de manera formal se ha estudiado apenas hace unas décadas.

Asimismo se presenta el teatro aplicado a la educación como vía de recomposición y rehumanización de la mano de los docentes, ante las fracturas dejadas por una realidad nacional e internacional afectada por una pandemia que se disolvía en medio de una abrumadora ola por el uso de teléfonos celulares y exposición a contenidos vacuos en internet, además de una inseguridad creciente y cruel. En esta línea, Sedano (2016), afirma que:

En medio de este complejo escenario en el que la educación se enfrenta a retos sin precedentes en la historia de la humanidad, el teatro se ha planteado como una alternativa válida para enfrentar cambios en los ámbitos económico, tecnológico, social y personal. (p. 42)

Es por ello la búsqueda en este análisis de visibilizar la amplitud del teatro aplicado a la educación, que tiene la posibilidad de permear tanto al individuo, como a la comunidad donde se desarrolla, llevando el acto educativo a trascender las paredes del aula. El teatro es movimiento: Las ideas como receptores de una lectura, la creatividad al recrear de manera única un momento escénico o dramatizado, así como la expresión corporal propia a partir de las expresiones del otro en una sinergia, se movilizan con ayuda de recursos sonoros y visuales en tiempo real, en una composición altamente dinámica, que requiere de concentración, comunicación, actividad física y verbal, intención y creatividad. Es decir que un estudiante se moviliza por completo en la teatralidad, aunado al conocimiento que adquiere en el ejercicio dramático.

Además, en esta vorágine de elementos en juego, debemos considerar, a favor del valor de lo social y por ende de una cultura de paz, de armonización con los otros y lo que rodea, que el participante durante la acción o juego dramático, no puede actuar de manera aislada; parte de y junto a los demás, de sus ideas, capacidades, limitaciones y sensibilidades e incluso hasta de su ritmo, musicalmente hablando. Lo que coloca a esta disciplina artística en favor de la divergencia, la inclusión y la equidad.

Del Canto et al. (2021), subrayan los destacables beneficios del teatro aplicado a la educación:

Crear juegos dramáticos, personajes y situaciones teatrales favorece el desarrollo físico e intelectual, amplía el acervo psicológico y social, alfabetiza las habilidades afectivas y la dimensión ética de las personas, independientemente del contexto, la edad o el objetivo que motive su práctica escénica. (p. 60)

Eso significa que a pesar de que el teatro sea comúnmente utilizado simplemente como facilitador de contenidos, es tan beneficioso que intrínsecamente provee por naturaleza una serie de aportes integrales para, en el sentido amplio de la palabra, sus actores. Es necesario recalcar que el teatro aplicado a la educación no pretende formar actrices o actores, incluso ni artistas. En términos rela-

tivos a la educación Motos y Méndez (2023), aclaran que la finalidad de esta estrategia educativa es “despertar al individuo para que tome conciencia de sí mismo, de las otras personas y del mundo de alrededor, es decir, tiene como meta el proceso de crecimiento personal y grupal a través del juego teatral” (p. 50). Un desarrollo bidireccional entre el individuo y los otros, en armonía, que se dirige en línea opuesta al egoísmo, la ignorancia y la apatía.

## CONCLUSIONES

A partir de esta revisión teórica, se concluye que en la búsqueda emprendida por nuevas formas de desarrollo social, en las que la educación de calidad se erige como uno de los objetivos prioritarios, es apremiante fomentar la construcción de una cultura de paz. Esta no puede pensarse desligada del desarrollo integral del ser humano, lo que evidencia la necesidad de favorecer ambientes educativos donde los estudiantes adquieran y ejerzan competencias para la resolución pacífica de conflictos como mediar en situaciones de esta naturaleza y conciliar a las partes confrontadas, de manera que identifiquen y cuestionen prácticas violentas para desmontarlas en su vida cotidiana.

Las estrategias, por tanto, deben apuntar al desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, el ejercicio intrínseco de valores como el respeto, la libertad y la justicia de forma que interpelen al estudiante a una reflexión ética en situaciones de conflicto. Ante estas condiciones particulares para favorecer un ambiente de aprendizaje que pretenda fomentar una cultura de paz, el Teatro Aplicado en la Educación resulta una innovadora respuesta, ya que su campo de acción en la formación humana es tan amplia que dota a los espacios de una dimensión axiológica mediante el drama, ya que permite a quienes lo practican una experiencia inmersiva en conflictos hipotéticos para el ejercicio de valores humanos en un entorno diverso, inclusivo y equitativo. Además, permite el ejercicio crítico del pensamiento y de la creatividad. Una labor de rehumanización.

Estas características dejan en evidencia que sus aportes en el ámbito educativo han sido subestimados, ya que más que una estrategia para la enseñanza-aprendizaje de contenidos, el teatro aplicado a la educación tiene gran potencial para contribuir a la construcción de una cultura de paz y por lo tanto, a la consecución de una educación de calidad y de ciudadanos más conscientes.

## REFERENCIAS

- Camargo, I., Cervantes, J. y Arias, M. (09 al 12 de abril de 2019). Ambientes de aprendizaje en educación [Ponencia]. *3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P701.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Del Canto, L., García Huidobro, V., Sedano, A. y Compañía La Balanza: Teatro & Educación. (2021). *Teatro Aplicado en Educación*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, (29), 97-113. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2961/3875>
- Espinoza, L. y Rodríguez, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 110-132. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672017000100110](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672017000100110)
- Hernández, I.; Luna, J.; Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149–172. <https://>

doi.org/10.19053/01227238.5596

Motos, T. y Méndez, E. (2023). *Teatro en educación sin memorizar textos*. Octaedro Editorial.

Muñoz, E. (2023). Influencia de los ambientes de aprendizaje en el desarrollo integral de los estudiantes. *Unaciencia Revista de Estudios E Investigaciones*, 16(31), 36–50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9279229>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). *Informe preliminar de síntesis a las Naciones Unidas acerca de la cultura de paz*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111280\\_spa#:~:text=Una%20cultura%20de%20paz%20consiste,prevenir%20los%20conflictos%20tratando%20de](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111280_spa#:~:text=Una%20cultura%20de%20paz%20consiste,prevenir%20los%20conflictos%20tratando%20de)

Sedano, A. (2016). *El Teatro Aplicado como campo Científico-didáctico en la formación docente. Sistematización teórica y propuesta curricular para el desempeño del profesorado* (Tesis de doctorado). Universidad de Alcalá. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/41362>



## La construcción del sentido como enlace epistémico en el campo formativo

**Florentino Silva Becerra**

*Universidad de Guadalajara*

*florentino.silva@caademicos.udg.mx*

### RESUMEN

La sociedad del conocimiento establece un marco donde el desarrollo de la pedagogía contemporánea a tendiendo el progreso y transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje planteando a los campos formativos, subrayando la necesidad global de la integración del currículum, bajo relaciones interdisciplinarias que se dan en campos amplios de conocimiento. Este trabajo tiene por objetivo el de analizar la práctica docente de los actores involucrados en las relaciones que guardan entre sí como implicados en el proceso de generación del sentido del campo formativo en la escuela secundaria. Para lograrlo se aborda un enfoque cualitativo, porque se busca comprender desde el marco de referencia de quien actúa. En este recorrido centrado en la construcción del sentido en el campo permite circunscribir la acción de los participantes a una realidad de una estructura determinada, por los sentidos que se hayan en conexión con los objetos, donde la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas permite integrar la visión. Por lo que se establece que, en las acciones docentes constitutivas del significado relacional, se encuentran en la búsqueda del sentido transversal integrando una serie de características sociales, también se reconoce que no todas las relaciones que establecen los profesores en la vida del aula presentan ese carácter, pues sólo tienen un sentido social aquellas acciones cuyo contexto corresponde a un diseño o a una formulación consciente e intencional.

**Palabras clave:** campos formativos; integración curricular; didáctica epistémica; el sentido; relaciones entre sí.

### ABSTRACT

The knowledge society establishes a framework where the development of contemporary pedagogy tends towards the progress and transformation of the teaching and learning processes, posing the training fields, underlining the global need for the integration of the curriculum, under interdisciplinary relationships that occur in broad fields of knowledge. The objective of this work is to analyze the teaching practice of the actors involved in the relationships they have among themselves as involved in the process of generating the meaning of the educational field in secondary school. To achieve this, a qualitative approach is taken, because it seeks to understand from the frame of reference of the person acting. In this journey focused on the construction of meaning in the field, it allows the participants' action to be limited to a reality of a specific structure, through the senses that are in connection with the objects, where the plurality of knowledge and knowledge from different disciplines allows integrate the vision. Therefore, it is established that, in the teaching actions that constitute relational meaning, they are in the search for transversal meaning integrating a series

of social characteristics, it is also recognized that not all the relationships established by teachers in classroom life present that character, since only those actions whose context corresponds to a conscious and intentional design or formulation have a social meaning.

**Keywords:** training fields; curricular integration; epistemic didactics; the sense; relationships with each other.

## INTRODUCCIÓN

La integración curricular por campos propone una relación articulada entre saberes disciplinares, científicos y los conocimientos comunitarios, es decir, el encuentro y diálogo que se opone al esquema de la memorización o la repetición, sino a la incorporación de un nuevo tipo de entendimiento para responder a las dinámicas que permitan la construcción de conocimientos, por lo que, de esta manera se desestructura el paradigma que tenía como base vertical que las personas requieren de una gran cantidad de conocimientos en su intelecto, de ahí la insistencia que tuvo el paradigma de la memorización bajo la premisa de que solo de esta manera se podría formar una persona para alcanzar el éxito.

Tiene por objetivo analizar la práctica docente de los actores involucrados en las relaciones que guardan entre sí como implicados en el proceso de generación del sentido del campo formativo en la escuela secundaria. En este tejido de transformación de paradigmas en la enseñanza y el aprendizaje, que se adecuan según a la necesidad del tiempo, permite preguntarse: ¿Cuál es el sentir de los profesores ante esta nueva forma de ver la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo articulan los contenidos los profesores de las asignaturas que integran un campo formativo para el enriquecimiento epistémico? ¿Cuál es el sentido que se persigue en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje para el acercamiento a la realidad? ¿Cómo se integran los procesos de evaluación que establece una estructura determinada por las relaciones que guardan entre sí los actores que integran un campo formativo?

Por lo que, se tiene por este planteamiento que los actores involucrados en las relaciones que guardan entre sí en el desarrollo de su práctica docente como involucrados en el proceso de generación del sentido del campo formativo en secundaria se acercan a la realidad mediante la articulación de los elementos constituidos en su didáctica epistémica.

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Este trabajo aborda un carácter cualitativo, busca comprender desde el marco de referencia de quien actúa y, describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas, desde dentro, enfatizando la subjetividad de los participantes, por lo que, el diseño del estudio tiende a evolucionar a lo largo del proyecto.

La metodología tiene como objeto el de confirmar las propiedades aplicables al trabajo de investigación desde la práctica docente. Su método se integra por estrategias, procedimientos y técnicas que encaminan las acciones hacia el propósito de este trabajo.

### *Enfoque*

Se trata de la producción de un estudio analítico descriptivo de las prácticas epistémicas realizadas por los profesores de secundaria producto de la cultura escolar, por lo que se tiene en la etnografía los hechos que se viven y se observan en el aula de clases en la búsqueda de la nueva realidad que se da entre los elementos que emergen de la interacción de las partes constituyentes en este estudio. Una investigación centrada en un grupo de personas en su propio entorno durante un tiempo determinado.

### *Técnicas de investigación*

Aborda a la observación participante que implica la intervención directa del observador, en palabras de Goetz y LeCompte (1998), se refiere a una práctica que consiste en estar dentro del aula donde se realizan las interacciones entre profesores y alumnos a los que se estudia en relación a su didáctica epistémica, porque la interacción planificada obedece a un objetivo, en la que la entrevista semiestructurada que trata de generar su libre expresión de donde se recogen sus creencias, intereses y valores, como recursos para obtener conocimiento.

### *Participantes*

Los participantes son profesoras y profesores de escuela secundaria, donde los sujetos perciben, comprenden e interpretan la realidad, es decir, los que intervienen directa o indirectamente, de modo significativo en la toma de decisiones involucradas en los procesos que integran los campos formativos que buscan obtener la mejor información, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados. Se basa en la participación voluntaria a solicitud del investigador, la información es la que guía el muestreo, y por ello esta puede evolucionar en el propio campo ya que es necesario que cubra todos los requerimientos conceptuales del estudio.

## **ENFOQUE CONCEPTUAL**

Desde este recuadro se enfoca a la realidad como un espacio que niega la universalidad, evidentemente este no es común para todos, por lo que, no se puede describir esa realidad desde un espacio disciplinar de conocimiento que le dé sentido. Esta premisa modifica los esquemas educativos y se plantea la necesidad de interpretar la realidad desde una posición más dilatada, porque los espacios se sostienen en campos amplios y variados del conocimiento y, por lo tanto, una visión más compleja de la realidad, es lo que permite ampliarse a diversos ámbitos de sentido y enriquecer las verdades epistémicas.

Es decir, la verdad o la realidad se construye a través del pensamiento múltiple y no en una posición individual, por lo que, la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas con los cuales se puede acceder a la realidad que se quiere estudiar (Morin et al., 2003; Santos, 1997).

En este sentido el pensamiento complejo es, por tanto, apertura a la universalidad, porque se “requiere pensar de manera conjunta las realidades dialógicas” (Morin, 2003, p. 323).

De igual forma el pensamiento que crea el acercamiento a la realidad tiene como consecuencia la fecundación del campo formativo que contradice al viejo esquema que integra contenidos como proceso objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje, de esta manera el campo posee “una estructura determinada por las relaciones que guardan entre si los actores involucrados” (Amparán, 1998, p.182).

En todo caso, el sentido de la realidad es la del mundo, que es más bien el trasfondo ante el que resalta lo que existe en él, en este caso, los sentidos se hayan en conexión con los objetos independientemente del tipo de objeto, en los que, la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas permite no fragmentar la visión de la realidad que le da sentido al objeto en un campo formativo, ya que es el área de acción que en este caso sus significados convierten a la región en un espacio de interacción.

Desde la lógica de los campos Bourdieu (1997) se manifiesta que la realidad es observada como un conjunto relaciones entre sí, y es vista como una “metáfora espacial en la que se reconoce la fluidez del espacio social y el papel de los actores en el campo” (Amparán, 1998, p. 179).

Esta expresión deja entrever que para lograr el sentido de los campos formativos es necesaria la interacción generada por la didáctica que se consolida epistémicamente en el sentido que le imprime

al proceso de enseñanza y aprendizaje, porque las interacciones entre objetos le dan al campo a la construcción, es decir que va presidido por la idea de conocimiento cierto, efectivo, aunque sea limitado, lo cual alude a una universalidad concreta y en consumación, es decir quienes interaccionan en las interrelaciones de las realidades, desde la didáctica epistémicamente, se contribuye a integrar los fragmentos y parcelas del conocimiento a través del sentido que se le otorga a las múltiples interrelaciones “recuperando la diversidad de conocimientos y saberes que se han construido alrededor de ellos” (Morin et al., 2002; Santos, 1997).

Porque el campo formativo es el conjunto de saberes que nos acercan a la realidad, es el sentido de la educación, es una relación entre un objeto (“algo dado”) y un sujeto (un “quién” al que se le da ese algo); porque los sentidos se hallan en conexión con los objetos” (Aguirre, 2021, p. 14).

La posmodernidad establece una relación entre objetos, al decir que “las cosas solo existen como se nos presentan o las construimos “nosotros” (Alcudia, 2016, p.138), porque tenemos acceso real a las cosas y lo que necesitamos es una nueva caracterización o definición de nuestra existencia.

De esta manera el diseño de las múltiples articulaciones entre los contenidos de un campo, requiere la manifestación de situaciones de enseñanza y aprendizaje para propiciar la interacción hacia nuevos saberes de nuestra objetividad, a través de distintas acciones relacionadas con la vida cotidiana, para lograr a una comprensión del mundo sociocultural y natural que nos rodea desde una mirada amplia y compleja, porque de esta manera un campo es “una postura teórica, generadora de elecciones metodólicas, tanto negativas como positivas, en la construcción de los objetos” (Bourdieu, 1996, p.7).

Y en este sentido, los campos formativos presentan una mirada sobre el mundo desde una diversidad de saberes y conocimientos, para contribuir a transformar el entorno (SEP, 2022), por lo que, en términos analíticos un campo puede ser definido como dice Bourdieu (1996), en “una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (p. 150).

Es decir, en el contexto de campo se genera en la conexión con otras asignaturas de manera transversal, porque pensar en un campo es pensar relacionamente, constituyéndose en una trama que desprende, en consecuencia, el sentido de un campo formativo es la manifestación por parte de un sujeto, de propiedades de objetos, desde el campo de la didáctica epistémica.

## RESULTADOS

En este recorrido centrado en el concepto de campo desde donde se permite circunscribir la acción de los participantes a la realidad de una estructura determinada por los sentidos que se hayan en conexión con los objetos, donde la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas permite integrar la visión que le da sentido al objeto mediante observaciones sistemáticas.

En este apartado se presentan las secuencias de la didáctica, marco epistémico que organizan las actividades de enseñanza y aprendizaje con un orden interno entre sí, partiendo de la consecución de objetivos educativos que hilvanan dando estructura a las experiencias articulando didácticamente los aprendizajes. Por lo que se el análisis de la práctica parte de la apertura de la sesión. Las conexiones se establecen a partir de los saberes previos se instituyen conjunciones con las asignaturas que integran el conocimiento, porque estas conexiones instauradas en el currículo transversal tiene como hilo conductor a la interacción constituida en el diálogo, la integración, la síntesis y el intercambio, de esta manera el sentido que se persigue evita la fragmentación de las disciplinas que guardan sentido hacia la creación de un conocimiento más particular que universal; un proceso en el que las piezas interactúan como organismos vivos, creando los segmentos a treves de la didáctica que llevan a conexiones de sentido entre las partes y ampliando la mirada disciplinaria (Van der Linde, 2007).

Esta forma se establece partir de las conexiones interactivas al interior del campo formativo siempre siguiendo al sentido epistémico.

## DISCUSIÓN

Se parte de buscar el sentir de los profesores en este paradigma que se convierte en una visión que se incorpora en la didáctica, donde se busca la comprensión del sentido, para establecer la articulación, la conexión y la evaluación que son una nueva forma de ver el aprendizaje como consecuencia de la transformación de la tarea docente, porque ahora se tiene el compromiso de hilvanar conjuntamente los contenidos diseñados con las demás asignaturas entre profesores, partiendo de los saberes que los alumnos poseen para construir conocimientos, buscando en este proceso didáctico el sentido que estos le otorgan a mediante los procesos de evaluación formativa en una organización determinada por las relaciones que guardan entre sí los actores involucrados. Ver y sentir mediante su participación a través de la atención del trabajo docente que, ahora se extiende a otras áreas mediante la planeación transversal, respondiendo a la propuesta de los organismos internacionales cuyas ideas proponen un conocimiento integrado (SEP, 2022).

El abordar campos formativos permite responder a las dinámicas complejas bajo las cuales se vive la realidad que propone una ecología de saberes entre asignatura y conocimientos contextuales “un encuentro y diálogo entre conocimientos disciplinares con otro tipo de saberes para así mismo” (SEP, 2022).

¿Qué quiere decir esto? Que la escuela vive una completa transformación para responder a las dinámicas de construcción del conocimiento, pero, siempre se ha hablado de construir el conocimiento en la escuela básica ¿Qué es lo que se pretende ahora en esta integración curricular que indica que se deben trabajar campos formativos? Entonces, ¿Qué es un campo formativo? En este trabajo se originó a partir de realizar un análisis de la didáctica epistémica que los docentes utilizan para dar sentido a la articulación del campo formativo. Es decir ¿cómo realizan la articulación y la conexión de saberes en el manejo a través de la didáctica epistémica? ¿Cuáles son las conexiones que utilizan para integrar el conocimiento de las tres signaturas para no fragmentar el conocimiento? ¿De dónde parten para integrar los saberes a las tres disciplinas curriculares?

En este sentido se constituyó una metodología cualitativa buscando comprender lo que los profesores manifiestan, para responder en forma subjetiva y descriptiva a la relación que se establece desde su práctica docente, donde se construyen los saberes que integran un campo un formativo.

En esta conversación con el apartado descriptivo que se exhibe y la información subjetiva que presenta el concepto de campo formativo desde donde se circunscribe la práctica docente que tiene como tarea la integración de los sentidos que acompañan a los alumnos y profesores para la construcción del conocimiento en un espacio más amplio, más universal, desde la perspectiva de la realidad que los estudiantes viven. Desde aquí, el campo formativo es una superficie de sentidos, es un lugar donde “aparece” una cosa “sentido” que no es otra cosa que el modo de darse y concebir una cosa” (Alcudia, 2016).

Por ejemplo, “Cristóbal Colón descubrió América”(Historia) Cristóbal Colón es un navegante genovés(Formación Cívica) que llegó a América sin saberlo(Geografía); estos son sentidos de la misma cosa  $3+1$  y  $2+2$ , por lo que estamos ante un nuevo realismo de la práctica docente.

Porque en el campo formativo los profesores integran el sentido, entonces el sentido es una relación entre un objeto “algo dado” y un sujeto un “quién” al que se da ese algo, por lo que el sentido da cuenta de propiedades de los objetos, es decir, que están en los objetos y que el sujeto las formula, es decir una didáctica epistémica. En otras palabras, para construir un campo formativo tiene que tener sentido y para ello se integran los saberes para construir un conocimiento, un conocimiento que se desprende de un campo formativo, en un espacio donde se comportan y buscan integrarse los sentidos.

## CONCLUSIONES

Los sentidos permiten circunscribir la acción de los participantes a la realidad de una estructura determinada que se hayan en conexión con los objetos, donde la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas que permiten integrar el sentido que es el todo para destacar una visión de saberes que se integran en un conocimiento a partir de un marco contextual.

La didáctica se transforma a través de un enfoque diferente que le da el matiz del campo formativo, un paradigma que se yergue ante nosotros, por lo que es innegable que la didáctica “ha experimentado, igual que las demás Ciencias Sociales, las vicisitudes de las indefiniciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas.

En esta didáctica epistémica se reconoce al docente como dotado de la experiencia y el conocimiento para abordar otros caminos que lo conduzcan a la construcción de los aprendizajes que les permitan problematizar la realidad. En términos analíticos cada campo particular se encuentra constituido por una red de relaciones objetivas entre diferentes posiciones donde se requiere la interdependencia como elemento objetivo que le da sentido para construir un espacio de encuentros e interacciones.

## REFERENCIAS

- Aguirre García J. C. (2021). Campos de sentido: rasgos y paradojas. *Philosophia*, 81(1), 9-28. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/philosophia/article/view/4976>. 2021
- Albizu, E. (2005). Sentido: Una frontera de la filosofía. *Tópicos*, (13), 5-27.
- Alcudia, J. A. N. (2016). En defensa del Mundo. Notas críticas a la ontología hiperpluralista de Markus Gabriel. Análisis. *Revista de Investigación Filosófica*, 3(1), 137-147.
- Alcudia, J. A. N. (2016). En defensa del Mundo. Notas críticas a la ontología hiperpluralista de Markus Gabriel. Análisis. *Revista de Investigación Filosófica*, 3(1), 137-147.
- Amparán, A. C. (1998). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *Polis*, 1(2), 179-200.
- Bourdieu, P. (1996). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama.
- Santos, M. (1997). *La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas*. Ediciones Aljibe.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1998). *Estrategias de recogidas de datos. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*.
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Universidad de Valladolid.
- Morin, E., y Pakman, M. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pierre Bourdieu y Loic J.D. Wacquant (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Pierre Bourdieu y Loic Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- SEP. (2023). *Integración curricular: reto para la práctica de docentes de secundaria*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Van der Linde, G. E. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 4(8): 11-12.

## **Integración sensorial mediante el juego como práctica escolarizada en estudiantes del grado transición Colegio Bethlemitas**

**Gladys Marina Becerra Solano**

*Universidad Santo Tomás*  
*gladysbecerra@usantotomas.edu.co*

**Anyi Tailana Vergel Diaz**

*Universidad Santo Tomás*  
*anyivergel@usantotomas.edu.co*

**Brightte Samanda Cardenas Forero**

*Universidad Santo Tomás*  
*brighttecardenas@usantotomas.edu.co*

### **RESUMEN**

Esta investigación nace de la necesidad de motivar a los docentes del grado Transición del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Pamplona Norte de Santander, sobre la importancia del juego para el desarrollo e integración sensorial de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje e interrelación con el entorno. El objetivo se orienta en Desarrollar una experiencia de formación docente poniendo en práctica una serie de juegos intencionados utilizando estrategias didácticas que contribuyan al desarrollo integral de los niños, con actividades que estimulen los sentidos y posibilite procesos mentales, afectivos, cognitivos y su interacción con el entorno. Para la práctica se utilizó La investigación cualitativa como método participativo con la aplicación de técnicas de observación, talleres didácticos y espacios de integración grupal, con 21 niños entre los 4 y 5 años y la intervención de los docentes, creando y utilizando los espacios creativos de la institución, lo que permitió mostrar resultados óptimos en el proceso de enseñanza aprendizaje y una gran motivación de los niños y niñas del colegio.

**Palabras clave:** Integración sensorial, juego, estudiantes, docentes.

### **ABSTRACT**

This research was born from the need to raise awareness and motivate teachers about the importance of play in the development of sensory integration in children in the Transition grade of the Sagrado Corazón de Jesús School, Pamplona Norte de Santander. The objective is to develop a teacher training experience based on the practice of intentional play, to promote sensory integration processes through didactic strategies that contribute to the integral development of children, with activities that stimulate the senses and enable mental, affective, cognitive processes and their interaction with the environment. For the practice, qualitative research was used as a participatory method with the application of observation techniques, didactic workshops and group integration spaces, with 21

children between 4 and 5 years old with the intervention of teachers, creating and using the creative spaces of the institution, which allowed to show optimal results in the teaching-learning process and a great motivation of the children of the school.

**Keywords:** Sensory integration, play, students, teachers.

## INTRODUCCIÓN

Diferentes investigaciones han demostrado la importancia de trabajar la estimulación sensorial en la educación preescolar ya que los primeros años de vida son la etapa propicia para la formación de las estructuras cerebrales relacionadas con el desarrollo sensorial y el lenguaje reforzando las conexiones neuronales. Basados en lo anterior y con la responsabilidad de establecer las estrategias a aplicar en el proceso de enseñanza aprendizaje del grado de transición de la Institución Educativa Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hermanas Bethlemitas Pamplona Norte de Santander, conformado por 21 estudiantes de los cuales once (11) son niños y diez (10) niñas entre la edad de 4 a 5 años, se determinó la necesidad de realizar un trabajo incluyente con los niños de preescolar en los que el Juego intervenga como practica escolarizada para lograr una óptima integración sensorial trabajando la motivación y la preparación de los docentes encargados del manejo de este grupo diverso en sus características.

Dentro del curso se encuentra un caso de autismo y otro de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por lo que se requiere del grupo respeto y aceptación con los compañeros y a la vez que los docentes logren la inclusión educativa y social con una eficiente implementación de estrategias didácticas para su desarrollo e integración sensorial teniendo en cuenta el Juego como factor central.

Como antecedente problemático, se observa que la practica pedagógica de los docentes es a través de métodos tradicionales como la elaboración de guías y textos, sin aprovechar los espacios que ofrece la institución, se evidencia además el poco conocimiento sobre la importancia de la enseñanza colaborativa y del uso del juego como herramienta didáctica para el desarrollo sensorial de los niños y más aún cuando el grupo se caracteriza por contar con niños con altas dificultades para la atención, la comprensión y el manejo de la información. Así mismo, hay desconocimiento de algunos docentes que trabajan con este grado sobre las condiciones, necesidades, potencialidades, entornos y el uso apropiado de los recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de los niños con necesidades específicas.

Por otro lado, se considera necesario integrar a los padres de familia en todas las actividades propuestas dentro de la institución educativa, donde se evidencie sentido de pertenencia e interés en los procesos educativos de sus hijos a pesar de las diferentes circunstancias y dificultades para ellos.

De ahí que el propósito fundamental de la investigación se enfoque en la práctica participativa con docentes y estudiantes en las actividades sensoriales de diversión, exploración, estimulación sensorial y desarrollo de habilidades que proporcione a los alumnos pequeños beneficios en el mejoramiento de su desarrollo físico, cognitivo y afectivo como la concentración en el aprendizaje.

El logro de este objetivo contribuye no solo a beneficiar a la población infantil del colegio del Sagrado Corazón de Jesús en Pamplona, sino que permitirá incluir en el Proyecto Educativo de la Institución PEI y del nivel nacional un programa que eleve el nivel de preparación de los docentes encargados y una aplicación pedagógica en la educación de la niñez en su primera etapa favoreciendo el desarrollo perceptivo y emocional hacia objetos y personas, el desarrollo motor y la aparición del lenguaje.

### *Pregunta de investigación*

¿Cómo una experiencia de formación docente basado en la práctica de juego intencionado puede favorecer procesos de integración sensorial en los niños y niñas del grado transición del Colegio Sagrado Corazón de Jesús?

### *Objetivo General*

Desarrollar una experiencia de formación docente basado en la práctica del juego intencionado, para favorecer procesos de integración sensorial en los niños y niñas del grado transición del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Bethlemitas Pamplona.

### *Objetivos Específicos*

- Adecuar espacios creativos de juego para el desarrollo de procesos de integración sensorial en los niños y niñas del grado transición.
- Plantear estrategias pedagógicas que involucren a los maestros en el desarrollo de material educativo didáctico para la estimulación de integración sensorial.
- Evaluar el impacto de la formación docente y las actividades implementadas en el desarrollo de habilidades sensoriales de los niños y niñas.

## **REVISIÓN DE LA LITERATURA**

La integración sensorial se define como el proceso mediante el cual el sistema nervioso central recibe todas las sensaciones que le llegan a través de los sentidos, las interpreta y organiza para dar lugar a respuestas adaptativas. Es decir, un buen procesamiento sensorial es necesario para responder adecuadamente a las demandas del entorno. Cuando este proceso se ve alterado, hablamos de desórdenes de integración sensorial, lo cual puede afectar todos los ámbitos de la vida del niño (Neurocentro, 2021).

Desde lo pedagógico, a integración sensorial se centra en crear un entorno educativo que reconoce y atiende las necesidades sensoriales de los niños, promoviendo su desarrollo integral a través de estrategias didácticas específicas, las cuales se aplicaron fuera del aula de clases, como las experiencia significativa y de esparcimiento en el juguetero, en el parque, en los columpios, el arenero, las llantas, caminatas ecológicas, juegos en el tapete, cajas sensoriales, cocinar, cojines de equilibrio, identificación de sonidos, cuentos sensoriales y contenedores sensoriales entre otros.

Para lograr el desarrollo de procesos de integración sensorial enfocado en el diseño universal y la planificación se puede afirmar que todos los niños necesitan jugar y encontrarse entre sí, y que además se necesita un entorno bien pensado para adaptarse a esto Según (Souza, ArchDaily Colombia, 2021). De lo anterior, podemos verificar la necesidad del juego en los procesos de aprendizaje, pues al sacar a los niños del aula y llevarlos a espacios recreativos se puede evidenciar una mayor comprensión de los contenidos propuestos de destrezas sensoriales.

Durante las primeras etapas del desarrollo es importante que los niños se den la oportunidad de conocerse y descubrir la riqueza del mundo que les rodea; para ello es necesario facilitar una serie de experiencias sensoriales significativas que le otorguen su participación en el medio y potencien su desarrollo motriz, emocional, cognitivo y social. De acuerdo con (Martínez, 2020) se deben desarrollar actividades táctiles, propioceptivas y vestibulares. Por otro lado, y de acuerdo con Piaget citado en (Agudelo, 2017) el desarrollo cognitivo nace de la socialización, interacción con el entorno y el mundo que lo rodea, de esta forma el niño percibe, organiza y adquiere aprendizajes que le permiten crecer tanto intelectual como madurativamente. Cabe agregar que la educación hoy se debe enfocar desde la exploración de sus entornos a llevar a los estudiantes a tener experiencias significativas por medio del juego que involucre la exploración de su cuerpo y percepción de sus movimientos.

En la construcción activa del conocimiento en los niños, los maestros juegan un papel fundamental, pues los entornos y las experiencias significativas que ayudan a los niños a desarrollar activamente conceptos y habilidades se brindan intencionalmente por medio del juego dirigido. La construcción activa del conocimiento es el objetivo del maestro que trabaja con la primera infancia. A medida que los niños crecen, descubren, construyen y perciben un significado sobre el mundo que los rodea. (París, Beeve, Springer, 2023). En la educación los niños se convierten en los constructores de su propio aprendizaje, por lo tanto, el docente se debe convertir en instrumento en el proceso de desarrollo integral, involucrándose de forma activa y creativa despertando la fantasía e interés de sus estudiantes.

Las habilidades cognitivas son las destrezas que permiten al estudiante adquirir conocimientos, desarrollar la capacidad de pensar críticamente, potenciar su creatividad e innovación y el trabajo en equipo. Encontramos dos tipos de capacidades cognitivas: las básicas y las superiores, siendo las primeras las que posibilitan la adquisición del conocimiento y, las segundas, la capacidad para filtrar y aplicar esos conocimientos (Promethean, 2021).

Considerando lo anterior, se debe llevar a los estudiantes a seguir indicaciones, saber escuchar, resolver problemas, fortalecer la memoria, lenguaje y la creatividad que les permita adquirir sus conocimientos y habilidades, demostrando la comprensión de estos.

Dentro de la literatura académica se pueden encontrar varias posiciones, frente a la diversidad de estrategias metodológicas que el docente puede implementar en el aula de clase, encontrando que las herramientas pedagógicas deben apuntar a reconocer en el estudiante sus propias capacidades (Pérez, 2012); permitiéndoles así, que el niño reconozca e identifique su vocación y que ésta le permita salir adelante en un mundo que en muchas ocasiones ignora a quienes no tienen un saber hacer; es decir, que el maestro se dedique, a descubrir formas y técnicas, que conlleven al desarrollo humano integral de los niños (Cortés y García, 2017). Es importante que a través de estrategias pedagógicas en el aula se lleve al estudiante a la exploración de sus habilidades mediante actividades como chefcito, imitación de roles y profesiones, exploración de diferentes texturas, sonidos, luces y movimientos de manera libre y segura, trepar, balancearse, aplastar, estirar o manipular diferentes materiales, y así mismo involucrado a los padres de familia en el proceso integral de sus hijos.

Argumenta Paredes (2019) que los materiales didácticos son un elemento fundamental, en cuanto al uso de las herramientas pedagógicas, estos provocan la actividad y construcción de conocimiento en el niño, ofrecen una idea del tipo de trabajo que se llevará a cabo en el aula. Diferentes objetivos, motivar diversas actividades y fomentar la creatividad, entre otros. Los materiales comerciales, los recuperables del medio, o los traídos la casa, tienen implícitos valores y una determinada idea metodológica. No cabe duda de que lo dicho anteriormente por el autor es importante, ya que los materiales didácticos son fundamentales para provocar la actividad y construcción de conocimiento en el niño estimulando los sentidos de los estudiantes, proporcionando experiencias sensoriales variadas y significativas, fomenta la exploración y el descubrimiento, desarrollan habilidades motoras y cognitivas y promoviendo la creatividad y la imaginación.

La discapacidad ofrece una perspectiva única para explorar nuevas formas de percepción, comprensión y experiencia del mundo. Esto requiere reconocer la diversidad de estudiantes en la escuela, cada uno con sus propias capacidades y experiencias, lo que nos permite, como educadores, salir de nuestros enfoques tradicionales y rígidos para enseñar de manera más inclusiva y efectiva (Parra, 2020).

## METODOLOGÍA

Esta investigación, de acuerdo con el objetivo abordado y el propósito perseguido, se inscribe en el paradigma cualitativo, a partir del tipo de investigación acción participación, donde se tienen en cuenta las experiencias en el aula, los entornos familiar y social de los estudiantes, así mismo, la observación de los métodos de aprendizaje aplicados por los docentes de esta institución, de manera específica a la directora de grupo del grado transición. A la vez, se aplicó la técnica de grupos focales por medio de la interacción y dialogo con los estudiantes mediante la aplicación de taller y el apoyo de algunas experiencias pedagógicas con los estudiantes.

La población está conformada por 21 estudiantes la cual consta de once (11) niños y diez (10) niñas entre la edad de 4 a 5 años, de los cuales se utiliza como muestra el 100% de la población por su tamaño. Con base en los estudiantes con dificultad de aprendizaje se utilizó la investigación acción participación de la misma forma utilizando técnicas como la observación participante, investigación a través de juegos y grupos focales. En cuanto a las consideraciones ética la Institución otorga la mayor relevancia a la calidad de las personas que integran su equipo humano, ya que todos ellos constituyen el factor decisivo de su crecimiento y desarrollo.

## RESULTADOS

Se logro concientizar y capacitar a los docentes sobre la importancia del juego, el manejo de conflictos y casos de estudiantes con diversidad, desde el apoyo de psicología y la alta dirección, logrando la motivación e interés de los estudiantes, la integración del personal educativo y la concientización de los padres de familia en la importancia de su acompañamiento en los procesos de aprendizajes de sus hijos.

Se comprobó que los talleres fueron de gran motivación para los estudiantes los cuales respondieron adecuadamente a los estímulos, en el sistema táctil con un 80%, en el sistema propioceptivo con un 85% y en el sistema vestibular con un 90%. Estos porcentajes surgen de la observación de las actividades y comportamiento en los niños el manejo de los espacios, el equilibrio, la coordinación, el reconocimiento de ellos mismos. De igual manera en el desarrollo de los talleres, se encontró un pequeño grupo con un grado de dificultad para la realización de las actividades los cuales se seguirán apoyando con la colaboración de los padres de familia y la intervención en el aula con prácticas pedagógicas que aporten a la transformación en el aula.

La experiencia obtenida con los dos niños con dificultades de aprendizaje fue positiva ya que se evidencio que, al aplicar actividades mediante juegos de integración sensorial, se logró una mayor integración grupal, acogida, seguimiento de indicaciones, se obtuvo la atención del grupo, manejo de emociones, expresión de sentimiento, desarrollo de habilidades por medio de la pintura, el dibujo, la música y el trabajo de equipo. Finalmente se considera importante que la institución educativa a nivel nacional implemente estrategias didácticas aplicadas en los procesos de aprendizaje que den paso a la inclusión innovando sus metodologías y basándose en las habilidades de los niños con dificultades de atención y aprendizaje.

## CONCLUSIONES

- Se identificaron y se utilizaron los diferentes recursos y materiales de la institución, como el juguetero, el arenero, el proceso de siembra, cuidado y recolección de los productos del huerto además de la adecuación y ampliación del parque de juego, gimnasia y deportes que permitieron un proceso de aprendizaje más significativo y divertido.
- Se aplicaron estrategias para el desarrollo de los sentidos como caminatas ecológicas, danzas, juegos en el tapete, cajas sensoriales, preparación de alimentos, cojines de equilibrio, identificación de sonidos, cuentos sensoriales, piscina de pelotas y contenedores sensoriales,

- Se contrataron docentes sombra para el acompañamiento con los niños con necesidades específicas de aprendizaje.
- Se implementó la restructuración de PEI, donde se tiene en cuenta el perfil del docente para poder ofrecer una formación integral por medio de la integración sensorial.
- Impacto positivo y con propuesta de mejoramiento en los procesos de habilidades de los estudiantes con el desarrollo de proyectos pedagógicos enfocados en la formación integral por medio del juego, la música, el deporte, la exploración del entorno, protección del medio ambiente y la formación en valores humano-cristianos por medio del apoyo de la pastoral educativa.

## REFERENCIAS

- Agudelo, P. (2017). La estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo de la primera infancia. *Revista Fuentes*, 4-11. [https://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa\\_del\\_desarrollo\\_cognitivo\\_de\\_Piaget?](https://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget?)
- Arévalo, J. (2022). La integración sensorial y la importancia del abordaje de la terapia ocupacional de niños con TEA. *Manta*, 8(2), 1588-599.
- Ávila Mahecha, A. C., Ávila Santos, L. M., Castro Mora, L. G., Coifman Cuperman, R., Cortés González, J. J., De la Hoz Albor, C., Gómez Díaz, V., Merchán Besabe, C. A., Moncada Gómez, L. A., Monroy Sandoval, J. A., Morán Guancha, E. G., Palacios Palma, P. A., Parra Gómez, M. L., Piracún Cely, Ó. N., Rodríguez Uribe, G., Torres Sánchez, J. D., & Yazzo Zambrano, M. A. (2020). *Discapacidad en la escuela. Mitos, realidades y oportunidades* (pp. 56-58). Magisterio educación & Pedagogía.
- Cortés y García, A. y. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio. *Revista Interamericana de Educación y Pedagogía RIIEP*, 125-143.
- Martínez, P. (2020). *Red Cenit Valencia-España*. Centro de desarrollo cognitivo: <https://www.redcenit.com/pautas-de-modificacion-ambiental-para-ninos-con-autismo/>
- Neurocentro. (26 de Diciembre de 2021). Que es la integración sensorial. Obtenido de <https://neuro-centro.com/que-es-la-integracion-sensorial/>
- Paredes, R. (2019). *El juego y materiales didácticos como estrategia pedagógica para el aprendizaje significativo en el preescolar*.
- París, Beeve, Springer, J. (2023). *Introducción al Plan de Estudios para la Educación en la primera Infancia*. A. Johnson, Ed.
- Promethean. (2021). *Herramientas TIC para potenciar el desarrollo cognitivo en el aula*. <https://www.prometheanworld.com/es/recursos/blogs/herramientas-tic-para-potenciar-el-desarrollo-cognitivo-en-el-aula/>
- Souza, E. (2021). *ArchDaily Colombia*. Juegos sensoriales y su impacto en el desarrollo infantil: <https://www.archdaily.co/co/962785/integracion-sensorial-juegos-infantiles-bien-disenados-forman-ciudadanos-mas-saludables>

## Acercamiento a una propuesta de formación docente para alumnas y alumnos que enfrentan BAP

**Karen Liliana Jaimes Martínez**

*Universidad Autónoma de Querétaro*  
*karenjaimes.kljm@gmail.com*

**Luis-Alan Acuña-Gamboa**

*Universidad Autónoma de Chiapas*  
*luis.gamboa@unach.mx*

**Martín Plascencia González**

*Universidad Autónoma de Chiapas*  
*martin.plascencia@unach.mx*

**Magda Concepción Morales Barrera**

*Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica*  
*magdacmorales@gmail.com*

### RESUMEN

El Sistema Educativo Mexicano tiene el compromiso de garantizar escenarios educativos inclusivos y de calidad, la función del personal docente de USAER es apoyar en la minimización y/o eliminación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, siendo la formación docente un aspecto de gran relevancia para afrontar los retos y desafíos que se encuentran en las realidades educativas. El presente documento sigue un enfoque metodológico cualitativo mediante Investigación Acción Participativa, participaron 17 agentes educativos de USAER; los resultados permitieron obtener información sobre el perfil, necesidades e intereses de formación docente siendo la base para esbozar algunas acciones hacia una propuesta de formación destinada a docentes de USAER desde ambientes multimodales en el DUA para la atención educativa de alumnas y alumnos que enfrentan BAP. Se concluye que la formación docente es fundamental, principalmente, haciendo uso de ambientes multimodales y de modelos emergentes como el DUA, a fin de contar con mayores herramientas para la atención educativa de alumnas y alumnos que enfrentan BAP.

**Palabras clave:** Ambientes Multimodales; Barreras para el Aprendizaje y la Participación; Formación Docente; USAER.

### ABSTRACT

The Mexican Educational System is committed to guaranteeing inclusive and quality educational scenarios. The role of USAER teaching staff is to support the minimization and/or elimination of

Barriers to Learning and Participation, with teacher training being a highly relevant aspect. to face the challenges and challenges found in educational realities. This document follows a qualitative methodological approach through Participatory Action Research, 17 educational agents from USAER participated; the results allowed obtaining information on the profile, needs and interests of teacher training, being the basis for outlining some actions towards a training proposal for USAER teachers from multimodal environments in the UDL for the educational attention of students facing BAP. It is concluded that teacher training is essential, mainly, making use of multimodal environments and emerging models such as UDL, in order to have more tools for the educational attention of students facing BAP.

**Keywords:** Multimodal Environments; Barriers to Learning and Participation; Teacher Training; USAER.

## INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) en educación básica corresponde a preescolar, primaria y secundaria, cuenta con diversos departamentos para la atención de la diversidad uno de ellos son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) las cuales se integran a escuelas de educación básica con el fin de aportar en la inclusión de alumnas y alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) (Secretaría de Educación de Guanajuato [SEG], 2018). El papel de docentes de USAER es contribuir en la elaboración de orientaciones, sugerencias y recomendaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje; para atender los retos y demandas actuales es fundamental la formación docente en metodologías, modelos, diseños y estrategias novedosas y emergentes, como es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aunado a esto las Tecnologías para la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TIC-CAD) son un baluarte que han fortalecido la formación docente desde ambientes multimodales.

El presente se deriva de una investigación doctoral en proceso, en esta participación el objetivo es esbozar acciones para una propuesta de formación destinada a docentes de USAER desde ambientes multimodales en el DUA para la atención educativa de alumnas y alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Se contempla como una contribución al campo de la educación al situarse en los escenarios actuales de formación docente mediados por tecnología en temáticas emergentes como el DUA, que brindan componentes teóricos y prácticos para la puesta en marcha de estrategias que impacten en las realidades educativas y que permitan hacer frente a las BAP.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Este apartado permite ahondar sobre los alcances, limitaciones y áreas emergentes relacionadas a la función de docentes de USAER, Barreras para el Aprendizaje y la Participación, DUA y formación docente desde ambientes multimodales. Las USAER pueden ser una de las maneras para alcanzar la inclusión ya que desde su función brindan apoyos de planeación, formación docente, orientación, entre otros aspectos (Acuña et al., 2017). No obstante, las investigaciones respecto el papel del personal docente de USAER se encuentran entre retos y desafíos, por tanto, las y los docentes de USAER tienen la encomienda de generar acompañamiento, orientaciones y seguimiento entre distintos actores educativos (Acuña-Gamboa y Pons, 2024; Muñoz, 2020; Zhizhko, 2020).

La función del docente USAER es aportar a la minimización o eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación las cuales se guían desde un modelo social, refiriéndose a aquellos obstáculos que surgen de la interacción entre estudiantes y entornos que van a dificultar el acceso, la permanencia y el logro educativo (Coronel et al., 2023; Covarrubias, 2019; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

Las clasificaciones en torno a las BAP son diversas y se consideran distintos criterios, para López (2011) las Barreras para el Aprendizaje y la Participación se clasifican en políticas, culturales y didácticas, mientras que Puigdemívol (2009) considera las actitudinales, metodológicas, organizativas y sociales, Covarrubias (2019) realiza una clasificación de las BAP a partir de los planteamientos de Booth y Ainscow (2015) sobre educación inclusiva, siendo estas: culturales (actitudinales e ideológicas), políticas, prácticas (de accesibilidad y de didáctica), mientras que desde la Secretaría de Educación Pública en México se han considerado diversas clasificaciones siendo la más reciente la que corresponde a los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), lo cual atañe a Barreras para el Aprendizaje y la Participación estructurales, normativas, didácticas y actitudinales (Covarrubias, 2019; Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández, 2022; SEP, 2019). En la Tabla 1 se describe la calificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación de Covarrubias (2019) y SEP (2019; 2023).

Tabla 1. Clasificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación

| Personas autoras      |                |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                         |
|-----------------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Covarrubias (2019)    |                | Culturales                                                                                                                                       | Políticas                                                                                                                                              | Prácticas                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                         |
|                       |                | Se identifican aquellas que se encuentran arraigadas social y culturalmente, relacionadas a ideas, creencias, paradigmas, por mencionar algunos. | Se relacionan a la normatividad y legislación que guían las instituciones educativas, desde autoridades, gestión y organización del sistema educativo. | Se agrupan en de accesibilidad y de didáctica. Las primeras están relacionadas a aspectos físicos, las segundas se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la aplicación de estrategias, metodologías, evaluación, colaboración, entre otros aspectos. |                                                                                         |
| Nueva Mexicana (2023) | Escuela (2019; | Normativas                                                                                                                                       | Estructurales                                                                                                                                          | Didácticas                                                                                                                                                                                                                                                                  | Actitudinales                                                                           |
|                       |                | Se refieren a las leyes, lineamientos y disposiciones que guían el sistema educativo.                                                            | Se derivan de un sistema social, cultural, político y/o económico que propicia la desigualdad, exclusión e injusticia.                                 | Están relacionadas a las prácticas educativas y cotidianas, desde los procesos de enseñanza y evaluación.                                                                                                                                                                   | Se relacionan con los prejuicios, exclusión, estereotipos, sobreprotección y exclusión. |

Fuente: Elaborado a partir de Covarrubias (2019) y SEP (2019; 2023).

Pese a la diversidad de clasificaciones de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, es un hecho que, el marco de acción inmediato y/o realista del personal docente se ubica en las barreras prácticas desde la didáctica; a lo largo de las últimas décadas han surgido distintos modelos, enfoques y estrategias para la atención educativa a la diversidad, uno de ellos es el Diseño Universal para el Aprendizaje.

El DUA se encuentra fundamentado en la neurociencia, el aprendizaje cognitivo, la psicología, la tecnología y la educación hace hincapié en la creación de entornos y productos que puedan utilizarse por todos y todas las personas, es decir, que el currículo desde objetivos, métodos, materiales y evaluación sea flexible y ofrezca una variedad de oportunidades para la diversidad (Centro de Tecnología Especial Aplicada [CAST], 2018; Espada et al., 2019; Pastor, 2019; SEP, 2019).

Por su parte, autores como Díez y Sánchez (2024) y Espada et al. (2019) coinciden en la necesidad de la capacitación docente sobre el DUA para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a

fin de contrarrestar los impactos de las BAP.

Es innegable que ante escenarios como el actual el uso de la tecnología para la capacitación, formación y actualización docente es fundamental; los ambientes multimodales de aprendizaje hacen alusión a escenarios en los que destaca la flexibilidad, la inclusión, el acceso, la diversidad y la tecnología; el enfoque multimodal se relaciona a los métodos de enseñanza y aprendizaje que hacen uso de tecnología digital mediante una diversidad de elementos como videos, imágenes, textos, audios y multimedia, incitando al personal docente desde la educación multimodal a un cambio de los roles como actores educativos (Guzmán y Escudero, 2016; Villalobos, 2015), al encontrarse involucrados de forma activa en su proceso de aprendizaje, construyendo comunidades y redes de aprendizajes.

## METODOLOGÍA

El presente forma parte de una investigación doctoral que se encuentra en proceso, en este documento se busca esbozar acciones para una propuesta de formación destinada a docentes de USAER desde ambientes multimodales en el DUA para la atención educativa de alumnas y alumnos que enfrentan BAP, resulta fundamental que dicha propuesta se derive de las necesidades e intereses de formación del personal docente, por lo tanto, se sigue una metodología cualitativa mediante Investigación Acción Participativa (IAP), se caracteriza por generar procesos colaborativos, con un propósito de transformación social a partir de la producción, análisis, reflexión y reproducción del conocimiento (Sanahuja et al., 2020).

Para la recopilación de la información se aplicó un perfil socioprofesiográfico que permite obtener información de manera individual o en pequeños grupos de manera autoadministrada (Acuña-Gamboa y Pons-Bonals, 2016). Se llevó a cabo a través de la plataforma de Google Forms permitiendo recabar información siguiendo las categorías analíticas de inclusión educativa, formación docente en ambientes multimodales y Diseño Universal para el Aprendizaje.

Se tuvo la participación de agentes educativos que laboran de manera activa en una zona escolar perteneciente a educación básica de la Secretaría de Educación Pública, se contó con la aportación de 11 docentes y 6 directivos de educación especial que laboran en los servicios de USAER.

El análisis de la información obtenido del formulario se realizó bajo las categorías analíticas mencionadas; para el tratamiento y análisis se utilizó el software ATLAS.ti versión 24 que permite la comprensión y la organización de la información en códigos, categorías, y redes semánticas afinando el análisis y la conclusión de los hallazgos (Rojano et al., 2021). Asimismo, se utilizan datos descriptivos que permiten ahondar hacia resultados empíricos y descriptivos del hecho social investigado desde un enfoque cualitativo (Mejía, 2011).

## RESULTADOS

Este documento tiene como propósito ofrecer una perspectiva, sin pretender generalizar hechos tan complejos como es la función del personal docente de USAER. Los resultados versan en dos momentos, en el primero se comparten los resultados obtenidos del instrumento aplicado obteniendo información sobre el perfil, necesidades e intereses de formación docente, en el segundo momento se esbozan algunas de las acciones para una propuesta de formación destinada a docentes de USAER desde ambientes multimodales en el DUA para la atención educativa de alumnas y alumnos que enfrentan BAP.

### *Perfil, necesidades e intereses de formación de docentes USAER.*

En este rubro se buscó conocer el perfil, necesidades e intereses de formación del personal docente de USAER con el propósito de que dichas respuestas formen la base para las acciones de la propuesta de formación.

Iniciando con el perfil docente, con base a los datos e información recabada se da cuenta que las y los participantes en su mayoría tienen una edad que oscila entre los 36 a 40 años que corresponde al 41.2%, seguido por el 23.5% con edades de 26 a 30 años, mientras que el 17.6% tienen de 41 a 45 años.

Respecto a la antigüedad en la función que desempeñan el 47.1% tienen de 0 a 5 años, mientras que el 23.5% de 11 a 15 años, el 11.8% de 6 a 10 años. Asimismo, en su mayoría estudiaron la Licenciatura en Educación Especial, seguida por la Licenciatura en Psicología Educativa. Respecto al último grado de estudios, el 52.9% cuenta con estudios de licenciatura, mientras que el 47.1% con maestría.

Sobre las necesidades de formación docente, se identifican retos y desafíos (ver Tabla 2), es significativo identificar y realizar acciones ante esos retos ya que al no realizarlo no se estarían minimizando o eliminando las BAP (Covarrubias, 2019; Booth y Ainscow, 2015).

Tabla 2. Necesidades de formación docente desde la clasificación de BAP

|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Covarrubias (2019)                  | <p><b>Culturales:</b> Aceptación; Cultura; Actitudes; Falta de empatía e interés; Desconocimiento; Cambio de actitud ante la diversidad y la discapacidad; Resistencia de docentes; Compromiso entre familia y escuela; Concientización sobre la discapacidad; Sensibilización sobre la diversidad</p> <p>Ideas o creencias sobre la discapacidad.</p> <p><b>Políticas:</b> Vinculación del Proyecto Escolar de Mejora Continua con las escuelas.</p> <p><b>Prácticas:</b> Trabajo colaborativo; Estrategias; Ajustes razonables; Dificultad en la identificación de necesidades y BAP; Poca claridad en líneas de intervención; Ajustes en la evaluación; Intervenciones áulicas; Comunicación entre familia y escuela; DUA para planear.</p>                             |
| Nueva Escuela Mexicana (2019; 2023) | <p><b>Estructurales:</b> Concientización sobre la discapacidad; Sensibilización sobre la diversidad; Ideas o creencias sobre la discapacidad; Cambio de actitud ante la diversidad y la discapacidad.</p> <p><b>Normativas:</b> Vinculación del Proyecto Escolar de Mejora Continua con las escuelas.</p> <p><b>Didácticas:</b> Trabajo colaborativo; Estrategias; Ajustes razonables; Dificultad en la identificación de necesidades y BAP; Poca claridad en líneas de intervención; Ajustes en la evaluación; Intervenciones áulicas; DUA para planear.</p> <p><b>Actitudinales:</b> Comunicación entre familia y escuela; Aceptación; Cultura; Actitudes; Falta de empatía e interés; Desconocimiento; Resistencia de docentes; Compromiso entre familia y escuela.</p> |

Fuente: Elaborado a partir del trabajo de campo, Covarrubias (2019) y SEP (2019; 2023).

Algunas de las necesidades de formación docente subyacen en las prácticas, una de las participantes menciona que es fundamental “pasar de la teoría a la práctica, posiblemente muchos de los que estamos en educación especial conocemos la teoría y sus finalidades, sin embargo, no lo hemos podido aterrizar a la práctica” (E-AEC1). Dentro de las temáticas que destacan en interés para procesos de capacitación o formación, se encuentran: metodologías activas, Diseño Universal para

el Aprendizaje y tecnologías en la educación. Respecto a la modalidad de inclinación para tomar capacitaciones, las y los docentes prefieren en un 52.9% virtual, 17.6% híbrido y 17.6% presencial. Sobre la temporalidad el 76.5% consideran el periodo de 2 a 3 meses para una capacitación.

Se identificaron los intereses respecto al DUA, una de las participantes relata que su interés versa en “estrategias específicas para favorecer el aprendizaje e inclusión considerando cada principio y pautas de acción” (P-EE5). Enseguida en la Figura 1 se comparten las palabras clave que se derivan de los intereses de las y los docentes respecto al DUA.

Figura 1. Intereses de las y los docentes respecto al DUA



Fuente: Elaborado a partir del trabajo de campo.

Las palabras clave permiten reflexionar sobre la necesidad docente de conocer cómo llevar a la práctica los principios y pautas del DUA con el fin de minimizar las BAP.

*Propuesta de formación a docentes USAER para la atención educativa de alumnas y alumnos que enfrentan BAP*  
Derivado del análisis previo se han considerado los planteamientos de las y los participantes, especialmente, aquello que se requiere fortalecer y mejorar para el logro de una atención educativa que minimice y elimine las BAP (ver Tabla 3).

Tabla 3. Acciones por considerar para la propuesta de formación a docentes USAER

| Acciones                                                                                                                               | Propuestas                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Categoría Analítica: Inclusión Educativa                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias</li> <li>- DUA</li> <li>- Tecnología</li> </ul>                                   | <p>Compartir estrategias para las líneas de intervención en los contextos: áulico, escolar y familiar.</p> <p>Diseñar estrategias mediante los principios del DUA: proporcionando múltiples formas de representación; de acción y expresión; de participación e implicación para minimizar y/o eliminar BAP.</p> |
| Categoría Analítica: Formación Docente en Ambientes Multimodales                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temáticas: metodologías activas, DUA y tecnologías.</li> <li>- Modalidad: virtual.</li> </ul> | <p>Crear una Comunidad Virtual entre Docentes para el diseño, difusión y colaboración de materiales digitales.</p> <p>Elaboración en colectivo de un Compendio digital de información y estrategias sobre el DUA.</p>                                                                                            |
| Categoría Analítica: Diseño Universal para el Aprendizaje                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Áreas de oportunidad en los tres principios del DUA.</li> <li>- Información para la aplicación práctica del DUA: estrategias y evaluación.</li> </ul> | Realización de un taller sobre el DUA que aporte a diversas estrategias y formas de evaluación de manera horizontal y colaborativa para la atención educativa de la diversidad de alumnas y alumnos minimizando y/o eliminando BAP. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fuente: elaborado a partir del trabajo de campo.

## CONCLUSIONES

La atención educativa de alumnas y alumnos, principalmente, de quienes enfrentan BAP requiere de agentes educativos comprometidos a la actualización, capacitación y formación; el personal docente que labora en USAER tiene entre sus fines, aportar hacia una educación más inclusiva, justa y de calidad, ya que las intervenciones, orientaciones y estrategias que comparta en colectivo docente pueden ser una de las vías para el logro de la minimización y eliminación de BAP.

El objetivo del presente documento permitió esbozar acciones para una propuesta de formación destinada a docentes de USAER desde ambientes multimodales en el DUA para la atención educativa de alumnas y alumnos que enfrentan BAP. En un primer momento, se reflexionó acerca de enfoques teóricos, tales como la inclusión educativa, las BAP, los ambientes multimodales para la formación docente y el DUA. Se reconoce que el papel de las y los docentes de USAER se encuentra ante retos y desafíos para aportar de manera consistente a la eliminación de BAP, las cuales, cuentan con distintas clasificaciones que guían los procesos de atención, institucionales, políticos y sociales desde los escenarios educativos.

Dentro de las clasificaciones de las BAP es en las prácticas donde el personal docente cuenta con mayor capacidad de transformación, por lo cual, la formación docente es fundamental a fin de contar con mayores herramientas para la atención educativa de todas y todos los estudiantes. Se piensa entre otras muchas estrategias y modelos que han surgido en la actualidad, en el DUA que a partir de sus postulados el personal docente pueda diseñar y crear entorno que presenten múltiples formas para alcanzar aprendizajes.

En el apartado de resultados se presenta en un primer momento, el perfil, necesidades e intereses de formación de docentes de USAER sin intentar generalizar, pero incidiendo en las acciones de la propuesta de formación a docentes USAER para la atención educativa de alumnas y alumnos que enfrentan BAP, aportando algunas propuestas derivadas de las categorías analíticas que permitirán generar una propuesta más sólida.

A nivel científico el estudio aporta al análisis, reflexión y práctica de las categorías analíticas: inclusión educativa, Barreras para el Aprendizaje y la Participación, formación docente en ambientes multimodales y Diseño Universal para el Aprendizaje. A nivel social y cultural las implicaciones del estudio son contribuir a una cultura y sociedad inclusiva aportando a la minimización o eliminación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

## REFERENCIAS

- Acuña Gamboa, L. A., Mérida Martínez, Y., y Villaseñor Rodríguez, A. D. (2017). Trastorno del Espectro Autista e Inclusión Educativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: ¿Reto posible para a USAER? *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1). <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/86/83>
- Acuña-Gamboa, L. A., y Pons Bonals, L. (2024). Competencias digitales de docentes de Educación Especial en México durante la pandemia. *Revista Colombiana de Educación*, 92, 327-346. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17206>

- Acuña-Gamboa, L. A., y Pons-Bonals, L. (2014). Instrumento de capitales y hábitos y su relación con la calidad educativa. *Revista Praxis Investigativa REDIE*, 8(15), 124-135.
- Centro de Tecnología Especial Aplicada [CAST]. (2018). *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)*.
- Coronel Morales, I. A., Avitia Espadas, M. R, y Avitia Espadas, M. T. (2023). Necesidades formativas para favorecer una educación sin BAP. *RECIE Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1752. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1752>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones de Maestros En Servicio En el Escenario de la Nueva Escuela Mexicana*.
- Díez Villoria, E., y Sánchez Fuentes, S. (2014). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Espada Chavarría, R. M., Gallego Condo, M. B., y González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador. *Alteridad: Revista de Educación*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Guzmán Flores, T., y Escudero Nahón, A. (2016). Implementación del Sistema Multimodal de Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. *Revista de Educación Mediática y TIC*.
- Herrera-Rodríguez, J. I., y Guevara-Fernández, G. E. (2022). El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamérica de Metodología de la Investigación Social*, 1.
- Muñoz Barrón, G. B. (2020). *El papel de la USAER en la nueva cultura de inclusión. Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones y Experiencias de Inclusión en el Aula*.
- Pastor Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. Participación Educativa. *Revista del Consejo del Estado. Participación y Mejora Educativa*, 6(9).
- Rojano, Y., Contreras, M., y Rojano, A. (2021). Uso del aplicativo ATLAS.ti para la gestión estratégica de datos en la aplicación del método de la teoría fundamentada. En Memorias de la *Vigésima Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática*.
- Sanahuja, A., Moliner, L., y Benet, A. (2020). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social*, 9(1), 125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Secretaría de Educación de Guanajuato [SEG]. (2018). *Guía Operativa para los Servicios de Apoyo a la Educación Regular*. Secretaría de Educación de Guanajuato.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Estrategias para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación*.
- Villalobos Ferrer, E. J. (2015). Uso del Blog educativo en procesos de aprendizaje de Educación Ambiental. *Revista de Investigación*, 39(85).

## Estereotipos de género en el ambiente educativo: Desafíos de la práctica docente con perspectiva de género

**Karla Silvia Sarmiento Zenteno**

*Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas*

*karla.s.zenteno@gmail.com*

### RESUMEN

La desigualdad en relación al género se ha perpetuado en diversas instancias de la sociedad, en donde se han generado estereotipos sobre los roles de género y una de estas instancias ha sido la escuela, generando diferencias entre hombres y mujeres; por lo que se considera que la escuela y el docente al tener una participación notable en la formación de ciudadanos y profesionales pueden intervenir de una manera positiva, para cuestionar las actitudes e ideologías que han generado brechas de género y han provocado desigualdades, pero el profesional docente que guíe su trabajo con perspectiva de género, permitirá relaciones de igualdad y de respeto, en donde se incluya a mujeres, hombre y a otras identidades de género, para propiciar así un reconocimiento real hacia los derechos de todas las personas, en donde el docente con perspectiva de género puede ser un referente de cambio en su aula y sociedad.

**Palabras clave:** Perspectiva, género, docente, educación.

### ABSTRACT

Inequality in relation to gender has been perpetuated in various instances of society, where stereotypes about gender roles have been generated and one of these instances has been the school, generating differences between men and women; therefore it is considered that the school and the teacher by having a notable participation in the training of citizens and professionals can intervene in a positive way, to question the attitudes and ideologies that have generated gender gaps and have caused inequalities, but the teaching professional who guides their work with a gender perspective, it will allow relationships of equality and respect, where women, men and other gender identities are included in order to promote a real recognition of the rights of all people, where the teacher with a gender perspective can be a reference for change in their classroom and society.

**Keywords:** Perspective, gender, teacher, education.

### INTRODUCCIÓN

Vivimos en contextos de desigualdad por el hecho de ser hombre o ser mujer en donde la mujer continúa siendo la más afectada en estas desigualdades, siendo afectada por la violencia de género, debido a que, al no cumplir con los estándares sociales, es puesta en desventaja ante las posibilidades de desarrollo del hombre.

La perpetuación de ideologías y actitudes que se han naturalizado a lo largo del tiempo en donde se ha discriminado a la mujer, ha abarcado tantos espacios que también ha afectado las aulas educativas, generando así que, en contextos escolares, se generan estereotipos en relación a la mujer y

su rol en la sociedad.

Por consiguiente, se encuentra necesario que en el ámbito educativo se visibilicen estas desigualdades sociales, porque el desgarramiento inicial de las desigualdades humanas se presenta de primer momento cuando se presenta la diferenciación sexo-genérica (Barrancos, 2021), y para romper con estas barreras que no permiten que todas y todos alcancen el mismo desarrollo o apropiación de conocimientos al existir pensamientos hegemónicos que colocan al hombre como el único ser capaz de desarrollar todo su potencial en relación a su género, o al rol que juega en la sociedad, desvalorizando o minimizando las cualidades y características de la mujer; es urgente que exista un entendimiento y apertura hacia la perspectiva de género, para reconocer las desigualdades que se presentan en relación al ello y lo necesario que es en nuestra sociedad el generar cambios en torno a los estereotipos de género, y que mejor que, considerar los espacios educativos como un punto de transformación, como un contexto oportuno para la promoción de ideologías basadas en perspectiva de género, teniendo como guía y apoyo para lograr estos cambios, al docente, quien al formarse en perspectiva de género, y educar bajo nuevas perspectivas de reconocimiento y respeto, puede ser un referente de cambio en la sociedad.

## DESARROLLO

### *El género como causante de desigualdad*

La mujer a lo largo del tiempo ha tenido un recorrido difícil en su historia, en su ser, en su lucha por ser partícipe de espacios públicos, para ser vista y tomada en cuenta como un ser que vale y que tiene la capacidad de poder elegir por ella y por sus intereses, la mujer a lo largo de la historia ha luchado contra las estructuras patriarcales, capitalistas y machistas que la han relegado a ser sumisa o tomar una posición de “ser mujer”, de lo que le tocó por el hecho de ser mujer, esto desde una postura relacionada a con los roles de género, como comenta Álvarez Espinoza (2016) “los individuos asumen roles, estatus, obligaciones y poder deóntico, de acuerdo con lo dictaminado por las instituciones de la sociedad” (p. 11), la mujer es puesta entonces, en un estatus relegado, en donde se le considera débil y que debe acotarse a las imposiciones de la sociedad predominantemente machista; actitudes que se vislumbran desde etapas tempranas, es decir, desde la infancia, la sociedad impone a los niños y principalmente a las niñas, estos roles de género, al respecto González y Rodríguez (2020) refieren que “la naturalización y determinismo biológico de una organización social construida que generaliza comportamientos de hombres y mujeres, que a su vez, son estereotipados, asimétricos, jerarquizados...desiguales” (p. 128).

Al establecer estereotipos sobre como debe ser o el rol de una mujer o un hombre deben tener en su sociedad, genera ciertas expectativas sobre ellos, imponiendo características que buscan encasillarlos en ciertas formas de ser. Al respecto Dorantes Carrión et al. (2023) mencionan lo siguiente:

Las sociedades, los grupos e individuos participamos en la construcción de estereotipos que definen al hombre y a la mujer, en los que observamos categorías de género que han sido atribuidas y reproducidas a lo largo del tiempo y de la historia, en la cual las diversas sociedades y culturas han ido adaptándose, arraigándose y legitimándose. (p. 109)

El asignar un rol determinado a un niño o niña, a un futuro hombre o mujer, propicia que se naturalice el cómo debe presentarse ante su sociedad, lo que afecta las relaciones o intercambios que se puedan tener, ya que las conductas o interacciones estarían afectadas e influidas por los estereotipos establecidos socialmente.

Estas construcciones sociales alrededor del género afectan de diversas formas, en palabras de De-Palma y Cebreiro López (2018):

Se entiende que este concepto supone una barrera para la desarticulación de los discursos que imponen la desigualdad de género, ya que en cierto modo legitima esta discriminación sobre la base de diferencias dadas por naturaleza-presumiblemente indiscutibles e insalvables-. Así pues, esta concepción del sexo opera, en última instancia, a favor del mantenimiento del sistema patriarcal (p. 213).

El aceptar que las diferencias en relación al sexo son inamovibles, y que derivado a estas diferencias biológicas, se naturaliza que exista y perpetúen las diferencias, estableciendo y manteniendo jerarquías de género, afecta de manera directa a las mujeres y enfocándonos principalmente a las niñas o mujeres, a quienes, desde diferentes espacios sociales, se les considera que deben representarse de cierta forma, para cumplir ese rol asignado socialmente; y para entrar en materia, nos referiremos en particular a los espacios educativos, como una de las instituciones primarias de socialización, la escuela, se establece en ese sentido, la meta de perpetuar con ideologías hegemónicas su labor educativa, al convertir a los niños y niñas, en verdaderos hombres y mujeres, continuando así, con las normas de masculinidad y feminidad, establecidas a lo largo del tiempo (Flores , 2008), las cuales no permiten visibilizar la importancia de la mujer en los diferentes espacios de desarrollo para que pueda gozar de sus derechos y lograr así una inserción positiva en espacios como los académicos, para garantizar su derecho a una educación de calidad, en donde se reconozcan sus capacidades.

Enfatizando en el género, se considera que es un conjunto de diversas características que van a retomar desde aspectos sociales, psicológicos y culturales, en donde se relaciona a la persona con su contexto y en algún momento también con su sexo (Salinas Garza et al., 2023), atribuyendo entonces, creencias, roles sociales y expectativas en relación al sexo. En donde a partir de estas expectativas se van a atribuir a la mujer una serie de elementos con los cuales se esperará que cumpla, ya que, en su condición de mujer, se le niega la posibilidad de alcanzar un espacio en su sociedad o como se ha mencionado, en el ámbito académico, esta perspectiva se puede presentar tanto en los docentes, como en los compañeros hombres estudiantes; quienes tienen una visión de que la mujer es parte activa de la sociedad, pero también la siguen ubicando bajo estereotipos sociales, considerándolas solo aptas para labores domésticas, para el cuidado de otros o ser más vulnerables físicamente (Vizuite Salazar y Lárez Lárez, 2021).

#### *Perspectiva de género, no es un tema solo de mujeres*

Al hablar de género se habla de una categoría eficaz, que permite visibilizar las desigualdades entre hombres y mujeres (Flores , 2008) por lo que en muchas ocasiones se ha considerado que solo es un tema en donde se debe involucrar a las mujeres, posiblemente derivado a que es, quienes sufre mayores desigualdades debido a los estereotipos y roles sociales pero si se revisa lo propuesto por Torres y Zuloaga (2022) se encuentra que:

La perspectiva de género es una categoría analítica sobre las construcciones socio-culturales que se atribuyen a hombres y mujeres y que también se puede considerar como un concepto novedoso en México al intentar entender la problemática de la justicia y el goce de los derechos humanos de todas las personas (p. 93).

Por esto, la perspectiva de género es un tema que compete a todos, tanto a hombres como mujeres, lo que apertura la oportunidad de vislumbrar que todos en conjunto busquen comprender las problemáticas que surgen ante las desigualdades de género, y encaminar acciones hacia prácticas más equitativas. Esto lográndose desde espacios de intercambio como las instituciones educativas, en donde se cuenta con un entorno favorable para que se logre la transformación por medio de la educación, y que el alcanzar una socialización de género se vea como un proceso más cercano, que

tome en cuenta la equidad y el respeto en relación a los intercambios que se producen cotidianamente (Islas Limón et al., 2023).

Pero se debe reconocer que actualmente no se puede hablar solo de mujeres y hombres, es decir, existen otras poblaciones que sufren de desigualdad y violencia de género; generando un impacto significativo en las desigualdades que sufren las personas de la población LGBTIQ+, por su orientación sexual o su identidad de género no normativa, así como por condiciones de etnia, sexo, entre otras (Salinas Garza et al., 2023), por lo que cerrarse a solo considerar al binarismo sexo genérico, sería también excluyente para las otras orientaciones e identidades de género, que deben ser reconocidas y respetadas dentro de la perspectiva de género.

Se considera por lo tanto, que al ser un tema que involucra diversas áreas y a la sociedad en general, siguiendo a Colás Bravo como se citó en (DePalma y Cebreiro López, 2018) queda entonces como responsabilidad y voluntad de los docentes, introducir la perspectiva de género dentro de sus clases a partir de los currículos que se orienten al tema y al desarrollo integral del alumno, considerando aspectos académicos y afectivos, apostando así la generación de relaciones de reconocimiento e igualitarias.

### *Erradicar estereotipos, apertura a la igualdad de género*

Como se ha referido anteriormente la mujer ha sido confinada a espacios privados en donde su valía solo se llega a reconocer por lograr y realizar actividades asignadas a su rol de mujer, pero en la actualidad, como refiere Zúñiga Escobar (2010) “las nuevas metas del desarrollo buscan crear las condiciones para que ellas se conviertan en sujetos -conciencia-, en actores sociales con capacidad y voluntad de cambiar el orden establecido que las define sólo por sus tradicionales roles sociales” (p. 90).

Surgen diferentes perspectivas que deben dar cuenta de la realidad de nuestra sociedad, haciendo referencia a que es imperante reconocer el papel de la mujer en su entorno, no solo a nivel doméstico, sino en el desempeño académico y laboral; se considera de gran importancia que conforme la mujer vaya ganando espacios públicos con su preparación educativa y profesional tendrá más oportunidades de organizar su vida desde diferentes esferas de desarrollo y no solo bajo las encomiendas domésticas (Martínez Olvera et al., 2020).

Las instituciones educativas se vislumbran entonces como espacios en donde la sociedad se refleja y esto puede tomarse a favor del docente y los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que se puede considerar que, en este acompañamiento y contexto educativo, se puede preparar a los estudiantes para su futuro, (Martín Nuñez, 2021).

Es por ello que el espacio áulico su puede convertir en un contexto en donde la mujer pueda romper con las desigualdades que se continúan perpetuando en diferentes escenarios de desarrollo, debido a lo cual, se establece la importancia de hablar sobre igualdad de género, ya que continúa permeando en la sociedad una ideología, en donde se prioriza al hombre antes que a la mujer, y aunque han habido avances sobre estas posturas, aun se aprecian vestigios de estos pensamientos que excluyen a la mujer, evitando que tenga los mismos derechos en la sociedad (Martín Nuñez, 2021).

Bajo este contexto es que diversas instituciones han visto la necesidad de generar centros o programas de atención sobre estudios de género, promoviendo espacios y planteamientos de trabajo que en acompañamiento con otras organizaciones de la sociedad reconozcan y reestablezcan los derechos de quienes están siendo vulnerados (Echeverría Echeverría, 2024).

Entonces, se reconoce la importancia de hablar y entender a los espacios educativos desde la mirada de la igualdad de género, se necesita romper con la violencia que se ha ejercido hacia las mujeres y a las diversidades sexo genéricas, pero para ello se requiere de reformas educativas que dejen de lado las discriminaciones (Barrancos, 2021), y utilizar las aulas como un espacio libre de jerarquías

hegemónicas y abierto a prácticas de reconocimiento y respeto hacia el otro, hacia otras identidades, hacia la mujer (Flores , 2008), se tratará por lo tanto, de un proceso de transmisión, de enseñanza que debe consolidarse en las instituciones, dado que las convenciones culturales son aprendidas, se pueden generar espacios de reflexión que realmente promuevan un cambio de paradigma (Álvarez Espinoza, 2016).

*Educación y sensibilización: El rol del docente con perspectiva de género*

En cuanto a la institución educativa, López Molina y Vázquez Guerrero (2018) comentan que, “los discursos de género que participan en la vida institucional representan un conjunto de fuerzas en lucha permanente al interior de ésta; una constante confrontación entre el ser y el deber ser, entre lo instituyente y lo instituido” (p. 142), existe una lucha entre lo que se ha perpetuado a lo largo del tiempo como algo inamovible, pero para que esta lucha rompa con perspectivas hegemónicas, se deben dejar de normalizar los discursos de género excluyentes, y permitir una transformación institucional, la cual se debe plantear desde una perspectiva de trabajo orientada a la prevención de la discriminación y violencia.

Que la mirada institucional se torne hacia generar espacios de convivencia y respeto, en donde se fortalezcan habilidades de empatía y asertividad en los alumnos, y toda la comunidad escolar, implicando una mejora en las estrategias para el desarrollo en el desempeño académico y social, (Gómez Herrera et al., 2020). A la par es necesario, por consiguiente, dotar al profesional en educación, de herramientas didácticas y metodológicas que le permitan brindar una atención igualitaria en su clase, siendo capacitado y formado en perspectiva de género (García Villanueva et al., 2020).

El docente en muchas ocasiones es consciente de que las actitudes o ideologías que se replican en el aula no son adecuadas para dar el reconocimiento a mujeres y hombres por igual, es por ello que el tener una perspectiva de género clara en la práctica profesional permitirá que las desigualdades de género disminuyan.

El docente al estar dispuesto a los cambios que la sociedad exige con el desarrollo de nuevos conocimientos y perspectivas, supone un cambio para superar las brechas sociales, contribuyendo a la eliminación de las desigualdades (Aguilera Ávila et al., 2019); y al ser figuras que guían e interceden en el desarrollo y pensamiento de los alumnos, tienen una responsabilidad hacia el fortalecimiento de ideales y actitudes que permitan lograr cambios en ideologías o estereotipos para dar paso a temas como la inclusión y perspectiva de género, pero es necesario contar con un compromiso tanto de las instituciones educativas y del profesional docente basado en su liderazgo para que permitan en conjunto, garantizar el cambio de actitudes e ideas (Pedraja Rejas y Rodríguez Cisterna, 2023) que generan sesgos en cuanto al género.

El profesional en educación, es responsable de construir contextos de interacción y entendimiento entre los estudiantes, en donde las y los estudiantes cuenten con espacios de igualdad y reconocimiento hacia sus capacidades y conocimientos, rompiendo las barreras de género; se trata entonces de erradicar el sexismo en las aulas, que se genere un cambio en las valoraciones tanto de hombres como en mujeres y que se trabaje con principios pedagógicos que favorezcan a todos por igual (García Villanueva et al., 2020).

Desde su práctica, el docente, puede implementar diversos cambios como el uso de lenguaje incluyente y no sexista, un lenguaje que considere a las mujeres y a los hombres por igual, permitirá la construcción de la subjetividad sus subjetividades y aportará a la construcción de su experiencia (Ayuste González et al., 2016) es decir, dejar de considerar solo términos masculinos como genéricos, esto refiere la inclusión de términos para nombrar de manera adecuada a la mujer, y a otras personas o grupos poblacionales, atendiendo a la diversidad.

Es de suma importancia que los ambientes educativos estén libres de violencia, en donde la perspectiva de género se haga presente y esto claro, con el acompañamiento del docente, para promover experiencias académicas libres de violencia y una educación integral en igualdad de derechos; las universidades no deben mantenerse al margen del tema de la perspectiva de género, al contrario, tienen una responsabilidad ante esta problemática social, como responsable de propiciar conocimientos pero también valores (García Villanueva et al., 2023).

Como ya se ha mencionado el docente que desarrolla su práctica con enfoque de género, dentro de contextos académicos fortalecedores, generará espacios de reconocimiento ante las desigualdades en relación al género, y al ser un guía o educador, se apuesta a que, por medio de la educación, se generan cambios, como exponen (Vega Navarro et al., 2018):

La educación al ser uno de los principales instrumentos para el logro de la igualdad de facto entre las futuras generaciones, cuando se orienta a garantizar las oportunidades de mujeres y hombres en igualdad, y a potenciar el papel de las mujeres en la sociedad. (pág. 188)

El objetivo más importante para lograr en relación a la equidad de género, es un involucramiento de todos, dentro de la propia cultura y contexto, para replantearse nuevas formas de convivencia, afrontar nuevos retos como sociedad; (Zúñiga Escobar, 2010), siendo la educación un elemento clave para alcanzar los objetivos en relación a las propuestas de la perspectiva de género, considerando la posibilidad de una transformación social en los hombre y mujeres en general.

## CONCLUSIONES

Hablar de perspectiva de género relacionada a la práctica educativa no debe ser visto como algo pasajero, sino como algo crucial para ser utilizada como una herramienta de cambio ante las necesidades actuales de las personas y de la misma educación. Implementar una práctica bajo la perspectiva de género permite que se generen grietas en las estructuras hegemónicas, que a lo largo del tiempo han marcado las relaciones entre hombres y mujeres bajo estereotipos, roles y diversas ideologías de discriminación y violencia.

La formación del docente bajo la perspectiva de género, se vuelve pieza fundamental para el acompañamiento en la formación de los alumnos que se encuentran en proceso de cambio o transformación ante las realidades que los acontecen en su cotidianidad. Por lo que el docente desde su práctica, podrá desafiar las ideas tradicionales que han generado sesgos en las relaciones entre mujeres y hombres y que han repercutido en el sistema educativo y en el aula. Por lo tanto, desde el enfoque del género, se pueden construir nuevas formas de intercambio y relación, en donde el docente promueva un pensamiento crítico en los estudiantes y que esto a su vez, permita participar de una manera activa en el desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria.

Siendo entonces el docente, un agente de cambio y transformación; tiene la oportunidad de ser un referente que de cuenta de la realidad que se vive en las aulas, pero que también sea participe de un cambio para que, entre todos y todas, asuman la responsabilidad de romper con la violencia de género. Para que los y las alumnas y las poblaciones diverso sexo genéricas, gocen de espacios de desarrollo personal y académico que realmente abonen a su crecimiento integral, en donde se consideren a todos y todas, respetando sus derechos como personas y alumnas y alumnos.

Por ese motivo plantearse nuevos escenarios de actuación en el ámbito académico, orientado a un trabajo docente con perspectiva de género, es algo que se puede alcanzar a medida en que se piense en el otro, en que la formación del docente se oriente a una cultura del reconocimiento hacia los y las demás, libre de discriminaciones y planteando nuevas relaciones de intercambio; en donde todas y todos tengan espacios en donde se les tome en cuenta y se rompan las jerarquías en donde el

sexismo se hacia presente.

El docente se vuelve un elemento fundamental para eliminar esas brechas sociales y de género, al transformar desde su practica practicas inconscientes o que se volvieron imperceptibles, por eso el visibilizar y nombrar a las desigualdades, permitirá que se reflexione ante los cambios educativos y sociales que se vuelven urgentes en la sociedad.

## REFERENCIAS

- Aguilera Ávila, L., Calzadilla Medina, M., Hernández Torres, E., Capote Pérez, L., Vega Navarro, A., y García Cuesta, S. (2019). *Transversalidad de género en innovación educativa*. Universidad de La Laguna. <https://doi.org/https://doi.org/10.25145/b.innovauull.2019.001>
- Álvarez Espinoza, N. (2016). La moral, los roles, los estereotipos femeninos y la violencia simbólica. *Humanidades*, 6(1), 181-212. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498054743007>
- Ayuste González, A., Rodríguez Menéndez, M. C., y Vila Merino, E. S. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En I. Carillo Flores, *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 117-140). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5783797>
- Barrancos, D. (2021). La indispensable formación docente con perspectiva de género. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1), 31-41. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/6>
- De Palma, R., y Cebreiro López, I. (2018). La disidencia sexual y la educación como activismo. *Historia de la Educación*, (37), 199-222. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14201/hedu201837199222>
- Dorantes Carrión, J., Martínez Rámila, K., y Hernández Durán, R. (2023). Las representaciones sociales sobre la categoría de género. Una mirada estudiantil universitaria. *Revie - Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), 108-131. <https://doi.org/https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num1.2023.pp108-131>
- Echeverría Echeverría, R. (2024). Igualdad de género e inclusión social en universidades públicas del sur-sureste mexicano. *Revista Estudios de Género La Ventana*, 7(59), 225-256. <https://doi.org/https://doi.org/10.32870/lv.v7i59.7726>
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalizació. *Trabajo Social UNAM*, (18), 14-21. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/49253>
- García Villanueva, J., Díaz García, D., y Hernández Ramírez, C. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 11(1), 69-82. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06>
- García Villanueva, J., Hernández Ramírez, C., y Lora Anaya, S. (2023). Propuesta pedagógica sobre la incorporación de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior de la Ciudad de México. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales Y Humanas*, 14(2), 177-193. <https://doi.org/https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.231402.07>
- Gómez Herrera, J., Covarrubias Terán, M., y Cuevas Jiménez, A. (2020). Prevención de la violencia escolar, presencial y virtual. Propuesta en un ambiente universitario. *EDUCAmazônia*, 25(2), 438-461. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7618410>

- González Barea, E., y Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7607766>
- Islas Limón, J., Ojeda, N., Tovar Hernández, D., y Viñas Velázquez, B. (2023). Contradicciones en la incorporación de la perspectiva de género en la práctica docente en Tijuana, México. *Culturales*, 11(1), 1-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.22234/recu.20231101.e741>
- López Molina, S., y Vázquez Guerrero, M. (2018). Las políticas de género en una universidad pública estatal: discrepancias institucionales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 138-156. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2019.25.346>
- Martín Nuñez, N. (2021). *RIULL Repositorio institucional*. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/25149>
- Martínez Olvera, A., Tuñón Pablos, E., y Evangelista García, A. (2020). Mujeres indígenas con educación superior ante las normas hegemónicas de género. *Revista Interdisciplinaria de Estudios De Género*, 6(1), 1-37. <https://doi.org/https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.427>
- Pedraja Rejas, L., y Rodríguez Cisterna, C. (2023). Habilidades del pensamiento crítico y liderazgo docente: propuesta con perspectiva de género para la formación inicial. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(104), 1667-1684. <https://doi.org/https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.104.17>
- Salinas Garza, J., Rodríguez Lozano, L., y García Monroy, M. (2023). Perspectiva de género. *Jurídica Mario Alario D'Filippo*, 15(30), 326-339. <https://doi.org/https://doi.org/10.32997/10.32997/2256-2796-vol.15-num.30-2023-4252>
- Torres Caballero, S., y Zuloaga Thomassiny, C. (2022). Respetar y defender los derechos humanos desde la perspectiva de género. *Revista del Posgrado en Derecho*, 79-106. <https://revistaderecho.posgrado.unam.mx/index.php/rpd/article/view/284/449>
- Vega Navarro, A., García Cuesta, S., Díaz Hernández, M., Espino Espino, E., Calzadilla Medina, M., Santos Vega, J., y Torrado Martín Palomino, E. (2018). *Una experiencia de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de género*. Universidad de la Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9640>
- Vizute Salazar, X., y Lárez Lárez, A. (2021). Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato. *Alteridad*, 16(1), 130-141. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.10>
- Zúñiga Escobar, M. (2010). Sin equidad de género no hay desarrollo. *La manzana de la Discordia*, 5(2), 89-103. <https://repositorio.unal.edu.co/browse?type=authoryvalue=Z%C3%BA%C3%Bliga%20Escobar,%20Miryan>

## Recursos digitales multilingües y desarrollo de competencias para el emprendimiento en personas con discapacidad auditiva

**Mayra Aridel Flores-Corro**

*Universidad Veracruzana*  
*mayra.aridel.flores@gmail.com*

**Sebastián Figueroa Rodríguez**

*Universidad Veracruzana*  
*sfigueroa@uv.mx*

**Carlos Alberto Rojas Kramer**

*Universidad Veracruzana*  
*carojas@uv.mx*

### RESUMEN

La OMS menciona que más del 5% de la población mundial tiene discapacidad auditiva y proyecta que para el 2050 se incremente en un 50%. La ONU en los objetivos de desarrollo sostenible 4.4 y 4.5 de la agenda 2030, promueve la educación inclusiva y propone aumentar las competencias para acceder al empleo y al emprendimiento. El INEGI informa que entre 2 y 3 niños de cada mil que nacen en México padecen de discapacidad auditiva. Para su educación el Gobierno creó las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM) laboral. La presente investigación tiene como objetivo evaluar en qué medida el uso de recursos digitales multilingües, en personas con discapacidad auditiva, puede impactar en el desarrollo de competencias para el emprendimiento. Se realizó una revisión documental donde se abordaron los constructos: Recursos digitales, multilingüismo y educación de personas con discapacidad auditiva. No se han encontrado estudios que aborden la combinación de los tres constructos o que evalúen el desarrollo competencias para el emprendimiento. Solo se han encontrado estudios que combinan dos de los constructos, siendo abordados de forma exploratoria y descriptiva, pero no experimental.

**Palabras clave:** Competencias, multilingüismo, recursos digitales, sordera, México.

### ABSTRACT

The WHO mentions more than 5% of the world's population has hearing disabilities and projects by 2050 it will increase 50%. The UN, in sustainable development goals 4.4 and 4.5 of the 2030 agenda, promotes inclusive education and proposes increasing skills to access employment and entrepreneurship. The INEGI reports between 2 and 3 children of every thousand born in Mexico suffer from hearing disabilities. For their education the Government created the Regular Education Support Services Units (USAER) and the Multiple Attention Centers (CAM). Development: The

objective of this research is to evaluate what extent the use of multilingual digital resources, in people with hearing disabilities, can impact the development of entrepreneurship skills. A documentary review was conducted addressing the constructs: Digital resources, multilingualism and education of deaf people. No studies have been found with the three constructs or that evaluate the development of entrepreneurship skills. Only studies have been found with two constructs like an exploratory and descriptive research, but not experimental.

**Keywords:** Skills, multilingualism, digital resources, deafness, Mexico.

## INTRODUCCIÓN

La educación de personas con discapacidad auditiva se encuentra enmarcada por los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). El ODS número 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. El ODS 4.5 promueve la eliminación de las disparidades de género en la educación y busca garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, en todos los niveles de enseñanza y de formación profesional. El ODS 4.4 propone aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que posean las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, al trabajo decente y al emprendimiento (ONU/UN, 2024).

En México las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) trabajan en concordancia con el ODS 4.5, ya que promueven la educación inclusiva y la integración de los estudiantes con capacidades diferentes en las aulas escolares. Mientras que los Centros de Atención Múltiple (CAM) laboral, concuerdan con el ODS 4.4, al promover la formación para la vida y el trabajo de jóvenes entre 15 y 22 años de edad, a través del desarrollo de competencias laborales (Gobierno de México, 2024).

La presente investigación se suma al ODS 4.5 y al trabajo desempeñado por la USAER, pues se abordarán temas relacionados con la educación de personas con discapacidad auditiva. Así mismo, apoya al ODS 4.4 y a las actividades desarrolladas en los CAM laboral, al abordar la temática del desarrollo de competencias para la vida, específicamente el desarrollo de competencias para el emprendimiento.

### *Planteamiento del problema*

La OMS/WHO (2021) menciona que más del 5% de la población mundial, 466 millones de personas necesitan rehabilitación para abordar su discapacidad auditiva. Se calcula que para el 2050 esta cifra aumente un 50%, alcanzado los 700 millones de personas, es decir, se estima que una de cada diez personas tendrá discapacidad auditiva.

La UNESCO (2021) informa que en los países pobres la comunidad de personas con discapacidad auditiva suele verse marginada, principalmente por aspectos relacionados a prejuicios sociales, sumado a las escasas condiciones existentes en las instituciones educativas para mejorar su inclusión, reflejadas en la limitada flexibilidad en las modalidades en que se imparte la educación, ocasionando múltiples desigualdades y menos oportunidades en el acceso a una educación de calidad.

El INEGI (2021) con base en el Censo de Población y Vivienda 2020, informa que en México entre 2 y 3 niños de cada mil que nacen en el país, padecen de discapacidad auditiva. Al respecto, el gobierno ha realizado esfuerzos para su educación e inclusión, atendiendo a personas con discapacidad auditiva a través de las USAER y los CAM.

Sin embargo, la educación inclusiva es un asunto incompleto en las instituciones, con frecuencia se presentan situaciones que impiden que las personas con discapacidad auditiva se desarrollen eficientemente, ocasionando marginación y desvinculación de las actividades cotidianas. Pero, si se

aprovecha el auge de la usabilidad pedagógica de las TIC, se puede analizar las características que poseen los recursos digitales eficaces para la educación de personas con discapacidad auditiva, se puede tratar de identificar las competencias de educación básicas y las competencias para la vida y el emprendimiento, que desarrollan las personas con discapacidad auditiva por el uso de recursos digitales multilingües, y si estos incrementan sus posibilidades de integrarse productivamente a la sociedad y tener mejores perspectivas.

Holcomb y Smith (2018) comentan que las perspectivas de las personas con discapacidad auditiva rara vez se documentan en la literatura, y mencionan que es necesario considerar las oportunidades que éstas pueden tener para lograr una mayor participación e inclusión total en la sociedad, a fin de que sean vistas como individuos competentes, inteligentes, autónomos e independientes.

Martínez, Gutiérrez y Fernández (2018) mencionan que la tecnología es útil para incrementar la eficiencia de los procesos de educación. Los estudiantes tienen la oportunidad de comunicar sus pensamientos a través de la escritura, de forma síncrona o asíncrona. Las autoras comentan que los entornos digitales fomentan la instrucción académica de los alumnos con discapacidad auditiva en el aula, a través de procesadores de textos, conferencias, correo electrónico, así como, en el almacenamiento y análisis de datos. Las autoras enfatizan que las TIC permiten que los alumnos con discapacidad auditiva y los docentes compartan ideas expresadas en texto.

Según Trejo y Martínez (2020), el diseño y aplicación de un recurso digital para la enseñanza de alumnos con discapacidad auditiva, abarca la elaboración de animaciones 2D, videos y juegos. Comentan que los recursos digitales apoyados en recursos visuales, kinestésicos y en el juego, favorecen la comprensión del español escrito en alumnos con discapacidad auditiva y concluyen que las TIC, junto con la cultura inclusiva, amplían sus posibilidades de aprendizaje.

Los recursos digitales existentes actualmente en México, utilizan en su mayoría el bilingüismo intermodal, es decir, se enfocan en la alfabetización de personas con discapacidad auditiva, utilizando como primer lenguaje la lengua de señas mexicana (LSM) y como segundo lenguaje el español escrito, sin embargo, se debe puntualizar que las personas con discapacidad auditiva que usan auxiliares auditivos de alta tecnología o implante coclear, persiguen, en su generalidad, el objetivo primordial de poder ser oralizados, por lo que, si bien el uso combinado de la LSM con el español escrito es útil para su educación y el desarrollo de competencias de educación básicas, puede resultar insuficiente para que desarrollen lenguaje hablado y competencias para la vida y el emprendimiento.

En los últimos años se ha propuesto el uso del multilingüismo: Lengua de señas + español escrito y hablado + otro idioma o dialecto escrito o hablado, para la educación de las personas con discapacidad auditiva, con el fin de disminuir las posibilidades de un semilingüismo y de proveer mayores recursos educativos. Esta investigación tiene como objeto de estudio el análisis del uso de recursos digitales multilingües para el desarrollo de competencias para el emprendimiento en personas con discapacidad auditiva. A continuación, se presenta el marco epistémico, iniciando por una matriz de congruencia de preguntas y objetivos (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Matriz de congruencia de preguntas y objetivos de investigación

| Preguntas de investigación                                                                                                                                                                                     | Objetivos de investigación                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pregunta general de investigación:<br>¿En qué medida el uso de recursos digitales multilingües, en personas con discapacidad auditiva, puede impactar en el desarrollo de competencias para el emprendimiento? | Objetivo general:<br>Evaluar en qué medida el uso de recursos digitales multilingües, en personas con discapacidad auditiva, puede impactar en el desarrollo de competencias para el emprendimiento. |
| Pregunta específica 1:<br>¿Qué componentes hacen eficaces los recursos digitales multilingües para la educación de personas con discapacidad auditiva?                                                         | Objetivo específico 1:<br>Reconocer los componentes que hacen eficaces los recursos digitales multilingües para la educación de personas con discapacidad auditiva.                                  |
| Pregunta específica 2:<br>¿Qué competencias desarrollan las personas con discapacidad auditiva por el uso de recursos digitales multilingües?                                                                  | Objetivo específico 2:<br>Describir las competencias que desarrollan las personas con discapacidad auditiva por el uso de recursos digitales multilingües.                                           |
| Pregunta específica 3:<br>¿Qué competencias para el emprendimiento desarrollan las personas con discapacidad auditiva por el uso de recursos digitales multilingües?                                           | Objetivo específico 3:<br>Analizar las competencias para el emprendimiento que desarrollan las personas con discapacidad auditiva por el uso de recursos digitales multilingües.                     |

Fuente: Elaboración propia.

En la presente investigación se plantean dos variables de estudio: Desarrollo de competencias para el emprendimiento en personas con discapacidad auditiva (VD) y Uso de recursos digitales multilingües (VI). Ambas variables están representadas en la Hipótesis nula ( $H_0$ ) y en la hipótesis alternativa ( $H_a$ ) (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Matriz de hipótesis

| Hipótesis nula                                                                                                                                                                        | Hipótesis alternativa                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| $H_0$ : La relación entre el desarrollo de competencias para el emprendimiento en personas con discapacidad auditiva y el uso de recursos digitales multilingües no es significativa. | $H_a$ : Existe una relación significativa entre el desarrollo de competencias para el emprendimiento en personas con discapacidad auditiva y el uso de recursos digitales multilingües. |

Fuente: Elaboración propia.

## DESARROLLO

Se realizó un ejercicio de revisión documental de fuentes de referencia relacionadas con artículos científicos, libros, capítulos de libros, conferencias o ponencias, que fueron publicados dentro del periodo de los últimos siete años (2017-2024). Así mismo, se revisaron informes de investigación y tesis de interés y relevancia, así como páginas web de organismos públicos internacionales y nacionales, con el fin de analizar, sintetizar e interpretar el estado de conocimiento para abordar la pregunta de investigación: ¿En qué medida el uso de recursos digitales multilingües, en personas con discapacidad auditiva, puede impactar en el desarrollo de competencias para el emprendimiento?

Se estableció un protocolo para la elaboración del estado del arte, con el fin de sistematizar las pesquisas científico-académicas y realizar un ejercicio de documentación pertinente y competente.

Para la búsqueda y selección de las fuentes de información se definieron dos lineamientos: académicos y metodológicos. En los primeros, se delimitaron los tipos de fuentes, el periodo de consulta y las bases de datos. Al respecto, se examinaron dos modalidades de bases de datos, CONRICyT: Scopus, Web Of Science y EBSCO y de libre acceso: Scielo, Google Scholar, Redalyc, Dialnet, Latindex, Bibliat y ERIC. En los lineamientos metodológicos se consideraron: Autor (es), título, año, revista, país, idioma, palabras clave, objetivos, enfoque, métodos y técnicas utilizados, resultados, conclusiones y el link.

En las pesquisas se utilizaron doce algoritmos de búsqueda, términos que se encuentran en el Tesoro de la UNESCO (2024), siendo los cuatro principales: Educación inclusiva, multilingüismo, sordo y recursos digitales. Los ocho algoritmos restantes que también pueden ser de interés son: Bilingüismo, competencias, educación especial, educación de sordos, Inclusión, lenguaje de signos, sordera y TIC. Así mismo, se procuró el uso de operadores booleanos de presencia como AND, + y &, de alternancia como OR y de posición como SAME y ADJ.

A continuación, se presenta la numeralia de las fuentes consultadas, clasificadas por tipo de fuente, donde se puede apreciar que los artículos científicos ocupan el primer lugar, representando el 55% de los registros consultados, debido a su nivel de impacto entre la comunidad académica-científica y a su calidad, requisito indispensable en los procesos de selección para su publicación. En segundo lugar, se encuentran los libros con un 15%, seguido por las páginas web de organismos internacionales y nacionales con un 11.7%, pues el tema de investigación al representar una problemática social internacional, ha provocado productividad bibliográfica y medición estadística por parte de organismos e instituciones como la ONU, UNESCO, OMS, INEGI y el Gobierno de México (Ver Tabla 3).

En el análisis porcentual de los doce algoritmos utilizados, la palabra clave sordo tiene un 20% de empleo en las fuentes revisadas, seguido del término educación inclusiva que representa un 12% (Ver Tabla 3).

Entre los enfoques utilizados en los artículos de investigación, las conferencias o ponencias y en las tesis consultadas hasta el momento, el que destaca es el cualitativo con un 29%, posteriormente se encuentran el enfoque cuantitativo, mixto y longitudinal, cada uno representando el 17% del total. Se excluyeron de este análisis los informes de investigación y las páginas web de organismos internacionales y nacionales, pues se utilizaron en la delimitación del problema de investigación con fines estadísticos.

Esta investigación se enfoca principalmente en el campo de conocimiento de las humanidades, aunque dada la problemática que se plantea de la discapacidad auditiva, existen numerosas publicaciones que la abordan desde el ámbito de la medicina, con el fin de investigar las causas, perspectivas y mecanismos para la rehabilitación del hipoacúsico, como la intervención temprana, a través de auxiliares auditivos, implante coclear y terapia especializada. Sin embargo, aunque la temática de interés es multidisciplinaria, la presente investigación se aborda desde las disciplinas de la educación y la psicología.

En el análisis de las fuentes de investigación, específicamente de los artículos científicos, las exposiciones o ponencias y las tesis, se encontró que el 100% presentan las palabras clave, objeto de estudio, marco epistémico, enfoque, método, resultados y conclusiones. En el análisis hermenéutico de dichas fuentes se identificaron disciplinaria y conceptualmente tres constructos teóricos vinculados al objetivo general de la investigación, los cuales son: a) Educación de personas con discapacidad auditiva. b) Multilingüismo para la educación de personas con discapacidad auditiva y c) Recursos digitales para la educación de personas con discapacidad auditiva (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Constructos vinculados a la dimensión teórica de los objetos de estudio

| Constructos teóricos                                                             | Algoritmos<br>Palabra clave | Tipo de fuente           |        |                      |                             |                              |       |               | Total por<br>constructo |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------|----------------------|-----------------------------|------------------------------|-------|---------------|-------------------------|
|                                                                                  |                             | Artículos<br>científicos | Libros | Capítulo<br>de libro | Conferencias<br>o ponencias | Informes de<br>investigación | Tesis | Sitios<br>web |                         |
| Educación de personas con<br>discapacidad auditiva                               | Inclusión                   | 3                        |        |                      |                             |                              |       | 1             | 37                      |
|                                                                                  | Educación inclusiva         | 3                        | 1      | 1                    |                             |                              |       | 2             |                         |
|                                                                                  | Educación especial          | 2                        |        |                      |                             | 1                            |       |               |                         |
|                                                                                  | Educación de sordos         | 2                        | 3      |                      |                             |                              |       |               |                         |
|                                                                                  | Sordo                       | 7                        | 2      |                      |                             |                              | 1     | 2             |                         |
|                                                                                  | Sordera                     | 4                        |        |                      |                             |                              | 1     | 1             |                         |
| Multilingüismo para la<br>educación de personas con<br>discapacidad auditiva     | Multilingüismo              | 2                        | 1      |                      |                             |                              |       |               | 10                      |
|                                                                                  | Bilingüismo                 | 2                        |        |                      |                             |                              |       |               |                         |
|                                                                                  | Lenguaje de signos          | 2                        | 1      |                      |                             |                              | 2     |               |                         |
| Recursos digitales para la<br>educación de personas con<br>discapacidad auditiva | TIC                         | 2                        |        |                      | 2                           |                              |       |               | 13                      |
|                                                                                  | Recursos digitales          | 3                        | 1      |                      | 2                           |                              |       |               |                         |
|                                                                                  | Competencias                | 1                        |        |                      |                             | 1                            |       | 1             |                         |
| Total por tipo de fuente                                                         |                             | 33                       | 9      | 1                    | 4                           | 2                            | 4     | 7             | 60                      |

Fuente: Elaboración propia.

La educación de personas con discapacidad auditiva es el constructo teórico más importante entre las fuentes revisadas hasta el momento, representando un 61.6% del total, mientras que los recursos digitales ocupan el segundo lugar con el 21.7%, seguido del multilingüismo con el 16.7% (Ver Tabla 3).

La educación de personas con discapacidad auditiva se refiere en su aspecto más básico, a la enseñanza de la escritura y la lectura de una lengua a una persona con problemas de audición. El multilingüismo es un hecho que describe que una persona o una comunidad es capaz de expresarse en varias lenguas. Los recursos digitales consisten en un sistema tecnológico que permite la interacción del usuario en tiempo real, con actividades que le facilitan su aprendizaje. Permiten a los alumnos participar interactivamente en actividades, tener acceso a materiales y recursos didácticos, y ser retroalimentados oportunamente a través de aplicaciones móviles de enseñanza aprendizaje.

Figura 1. Esquema conceptual de la articulación teórica



Fuente: Elaboración propia.

En el esquema conceptual de la articulación teórica se pueden apreciar, en recuadros color gris, los tres constructos teóricos: Educación de personas con discapacidad auditiva, multilingüismo y recursos digitales. Así mismo, en recuadros color beige, se retoman los organismos que conforman el contexto internacional y nacional de la educación de personas con discapacidad auditiva: La ONU con los ODS 4.4 y 4.5 de la Agenda 2020, las USAER y los CAM laboral. En los recuadros color blanco, se mencionan cuatro términos complementarios para la investigación: Educación inclusiva, discapacidad auditiva, competencias básicas y competencias para la vida. (Ver Figura 1).

La educación inclusiva es el proceso mediante el cual la capacidad del sistema educativo se fortalece, ayudando en la superación de obstáculos y promoviendo la participación y el logro de objetivos de todos los estudiantes. La discapacidad auditiva, hipoacusia, pérdida auditiva o sordera, consiste en la disminución, pérdida o carencia de la capacidad para oír en cualquiera de los componentes del aparato auditivo. Las competencias básicas son el conjunto de habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras, así como, comportamientos sociales y afectivos, que le permiten a las personas realizar una función, tarea o actividad de forma adecuada. Las competencias para la vida son aquellas competencias que, de forma generalizada y transversal, sea cual sea la actividad profesional o laboral, le permiten a una persona planear su vida, según sus intereses, talentos y capacidades, alcanzado de esta forma su máximo potencial.

Finalmente, en los recuadros color azul marino del esquema conceptual de la articulación teórica se presentan las dos variables de estudio de la presente investigación: El uso de recursos digitales multilingües (VI) y el desarrollo de competencias para el emprendimiento (VD). Los recursos digitales multilingües son herramientas basadas en la revolución global digital, que, junto con la sociedad multilingüe, apoyan en el desarrollo de competencias digitales y a la adquisición de segundas lenguas, para la formación de una ciudadanía competente. En el caso de las personas con discapacidad auditiva, son recursos digitales que utilizan el lenguaje signado, el español escrito y hablado, y otro idioma o dialecto. Las competencias para el emprendimiento se refieren a las habilidades y conocimientos que una persona requiere para el inicio, desarrollo y gestión de un negocio propio, tales como: Visión empresarial, creatividad e innovación y conocimientos en gestión empresarial como mercadotecnia, ventas, administración, fundamentos legales y finanzas.

CONCLUSIONES

En la revisión sistemática de la literatura destacan los siguientes resultados (Ver Tabla 4):

Tabla 4. Principales resultados de revisión sistemática

| Autor/Año                                     | Principales resultados                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Briales, Alonso, y Filsinger (2018)           | Para los estudiantes el uso de dispositivos móviles es una necesidad apremiante. Parecen exhibir dinámicas constructivistas en los procesos de aprendizaje, los sujetos parecen cubrir sus lagunas competenciales multilingües con recursos externos (tecnológicos o humanos) (p. 1). |
| Osorio, Malpartida, Ávila y Valenzuela (2021) | Estas plataformas permiten la virtualización de la enseñanza, la separación del proceso educativo de un espacio arraigado, así como el uso de nuevas formas de lenguaje, vinculado a la cultura tecnológica de los dispositivos móviles (p. 1).                                       |

|                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Trejo y Martínez (2020)                         | Las herramientas digitales son complementos que se aplican en el aula para favorecer los procesos de aprendizaje del alumnado sordo y un acompañamiento a profesores y tutores para la enseñanza de la lengua (p. 1).                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Torres-Coronas, Lutfi, Rosell y Aparicio (2021) | Pasar de la intención de crear una empresa a la acción es un problema multidimensional condicionado por el entorno, las características personales o por la autoeficacia percibida [...] el fomento de la auto ocupación, muestran los factores internos (falta de confianza en las habilidades personales y conocimientos) y externos (necesidad de apoyo personal, recursos y experiencia laboral) que limitan el emprendimiento como opción de carrera entre las personas con discapacidad (p. 20). |

Fuente: Elaboración propia.

En la revisión documental realizada se encontraron estudios que desarrollan de forma exploratoria, descriptiva y experimental la temática relacionada con el uso de recursos digitales para la educación de personas con discapacidad auditiva. Se encontraron investigaciones que describen la evolución de la educación de los sordos. En primera instancia, a través del uso exclusivo del lenguaje signado, con la problemática de ser considerado un translenguaje. En segundo lugar, con la utilización de la técnica auditivo-verbal, en búsqueda exclusiva de su oralización, con la problemática de que, en ocasiones, solo pueden alcanzar un semilingüismo. En tercer lugar, por medio del bilingüismo intermodal, es decir, el lenguaje signado combinado con la lengua materna escrita y hablada. Y, en cuarto lugar, la propuesta del plurilingüismo o multilingüismo que adiciona la utilización de un segundo idioma o dialecto escrito y hablado, esto con el fin de convertirlos en ciudadanos globales.

En el tema del emprendimiento se encontraron estudios que lo abordan a nivel exploratorio y descriptivo como alternativa para la búsqueda de autonomía y desarrollo profesional y económico de personas con discapacidad, entre esta, la auditiva, pero hasta el momento no se ha encontrado estudios del tipo experimental. No se han encontrado estudios que aborden la combinación de los constructos: Recursos digitales, multilingüismo y el desarrollo de competencias para el emprendimiento en personas con discapacidad auditiva, objetivo de la presente investigación.

## REFERENCIAS

- Briales, I., Alonso, E., & Filsinger, G. (2018). Esto necesito y así lo soluciono: necesidades y herramientas de estudiantes y profesionales de la traducción y la interpretación frente al reto multilingüe digital. *Tradumática*, 16(1), 1-23. <https://ddd.uab.cat/record/200770>
- Gobierno de México. (2024, 8 de mayo). *Gobierno de México. Educación especial*. [https://www.aefcm.gob.mx/que\\_hacemos/especial.html](https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html)
- Holcomb, T. y Smith, D. (2018). *Deaf Eyes on Interpreting* (1ª ed.). Gallaudet University Press. <https://muse.jhu.edu/book/59211>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2021, 15 de enero). *INEGI*. [https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Discapacidad\\_Discapacidad\\_01\\_44ae2514-5d2b-4c7e-ad80-49a3c772ed44](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Discapacidad_Discapacidad_01_44ae2514-5d2b-4c7e-ad80-49a3c772ed44)
- Martínez, S., Gutiérrez, J. y Fernández, B. (2018). Percepciones y uso de las TIC en las aulas inclusivas. Un estudio de caso. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática*, 7(1),

- 87-106. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v7i1.10132>
- Mera, S., Andrade, M., Alcívar, V., Rodríguez, M., & Mala, M. (2024). Aplicaciones Tecnológicas como Recurso Didáctico en el Aprendizaje del Inglés en el Estudiante con Discapacidad Auditiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 6425-6442. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.9987](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9987)
- Osorio, E., Malpartida, J. Avila, H. y Valenzuela, A. (2021). Aplicaciones móviles: incorporación en procesos de enseñanza en tiempos de Covid-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 65-77. <https://www.redalyc.org/journal/290/29066223005/29066223005.pdf>
- Torres-Coronas, T., Lutfi, T., Rossell, I., y Aparicio, E. (2021). El nivel de autoeficacia emprendedora en estudiantes universitarios con discapacidad intelectual [ponencia]. *3rd SBRLAB International Virtual Conference. Managing the Future. Challenges and Proposals for Pos-pandemic Society*. España.
- Trejo, P. y Martínez, S. (2020). La inclusión de niños sordos en educación básica en una escuela de México mediante el diseño de recursos digitales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-25. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.758>
- United Nations (2024, 29 de marzo). *ONU/UN*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2024, 14 de marzo). *UNESCO*. <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2021, 11 de julio). *UNESCO*. <https://en.unesco.org/>
- World Health Organization. (2021, 1 de abril). *OMS/WHO*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>



## El juego en la modernidad en jóvenes universitarios. Búsqueda de innovación para la formación humana

**Mayra Araceli Nieves Chávez**

*Universidad Autónoma de Querétaro*

*mayra.araceli.nieves@uaq.mx*

**María Cristina Ortega Martínez**

*Universidad Autónoma de Querétaro*

*maria.cristina.ortega@uaq.mx*

### RESUMEN

La necesidad de investigar el juego como innovación para potencializar los procesos de humanización, es por la poca emoción y las acciones bruscas en el acto de jugar, en las y los estudiantes universitarios, limitando el gozo en los encuentros sociales. Realidad que llevó a cuestionarse cómo entienden y viven el juego, el objetivo fue comprender lo que las y los estudiantes universitarios llaman juego y cómo les gustaría que fueran las experiencias de juego. Se planteó una investigación de corte cualitativo, desde un método fenomenológico y hermenéutico, para aproximarnos a la experiencia de, lo que las y los estudiantes, definen como juego desde relatos de vida para reconstruir experiencias. Se encontró que se presenta una desvalorización del juego por un ambiente de desconfianza y competitividad. Las y los jóvenes universitarios desean espacios de juego que les permita una vivencia integral, sentir bonito, hacer cosas que les permita expresar lo que son y sienten, crear y compartir, que puede tener su origen en los recuerdos de infancia.

**Palabras clave:** Juego, humanización, sociología de la educación, innovación educativa.

### INTRODUCCIÓN

El contexto actual nos presenta retos en las formas de enseñanza, ya que venimos de un tiempo de pandemia que nos fragmentó en el lazo social y nos colocó en una virtualidad sin precedentes. El reencuentro en las aulas trajo consigo la necesidad de conectar con los otros, de lograr la concentración de estudio por tiempos más prolongados, volver a sentir emoción por la discusión teórica. Una forma de atender tales necesidades fue jugar, metodologías lúdicas que permitieran suavizar el reencuentro en aula.

El juego, a pesar de su carácter divertido, no siempre es recibido con entusiasmo y deseo de estar jugando. Se presentaron formas de vivirlo que implicaron renuncia, poca ternura y en ocasiones poca imaginación para pensar lo nuevo. Un ejemplo de renuncia es que ante una invitación de vamos a jugar a saltar aros, la respuesta es: ¡ay no, no quiero! ¡¿Jugar, cómo?, ¿qué vamos a ganar si jugamos?, ¡eso no me gusta!, ¡ya no me acuerdo como se brinca! El responder con poco entusiasmo y con pretextos lleva a cuestionar ¿por qué no les parece grato jugar? El juego se puede definir como una actividad divertida que ocupa la vida y que se espera y desea (Moreno, 2005 y Paredes, 2003).

Otra experiencia se les invita a jugar a actuar como si fueran una lavadora, a ser un policía persiguiendo a un ladrón, también en pares jugar a ser un actor y un fan, diversas situaciones que implican despegar un rol, lo que sucedió fue que se mostraron cohibidos al no actuar lo esperado, o exagerar reacciones siendo poco tersos en sus trato. Jugar implica un compromiso, para Huizinga (2002) es un “como si”, es decir, implica crear un ambiente para crear la situación acordada, suspender lo cotidiano para entrar en situaciones imaginadas. ¿Qué entienden las y los jóvenes universitarios por jugar?

Más allá de las definiciones de juego, Morin (2015) menciona que las personas tiene la capacidad de entrar y salir de la imaginación, porque reconocen lo que es real de lo que no, a partir de la imaginación puede crear intersticios para soñar y crear posibles formas de estar en el mundo, y salir de este para nuevamente incorporarse el mundo real. Tanto el “como sí” de Huizinga, como la capacidad de imaginar de Morin es un acto de juego, son dos formas de definir la capacidad de juego de la persona. Jugar no es solo una condición de infantes, Bally (1973) sostiene que los hombres, alusión a la concepción genérica, son los únicos seres que juegan durante toda la vida, así mismo lo sostiene Paredes (2003) al referirse al juego como el acompañante de toda persona ya que el juego nace, crece y muere con la persona.

Es necesario preguntarse por los factores que obstaculizan jugar, si el juego es una experiencia que acompaña la vida, en la infancia es la vida misma (Moreno, 2005). La infancia, desde la sociología de la educación y según Palomares (2003), el juego es lo inherente a la etapa infantil, se aprende jugando, se ambientan los espacios para el juego, se busca introducir a la vida adulta. La escuela favorece el juego para los aprendizajes sociales. En la etapa juvenil los aprendizajes sociales, culturales y académicos se enseñan y se aprenden de otras formas, como es la cátedra, la investigación y prácticas en laboratorios. La sociología de la juventud, sostendrá que las y los jóvenes están por entrar a la adultez, es decir asumir roles, estatus, compromisos, como el trabajo y reproducción de lo social (Heller, 1977 y Groppo, 2017). Los compromisos de adulto se alejan de jugar, aunque Paredes (2003) sostiene que el juego siempre está presente, cabría preguntar cómo el proceso de escolarización deja de lado jugar.

El contexto social puede también ser otro factor que inhibe el juego. Los tiempos actuales se pueden contextualizar en una modernidad líquida que según Bauman (2002 y 2010), es la licuefacción de estructuras sociales y el debilitamiento del lazo afectivo, un deseo de no compromiso, un tiempo lleno de impaciencia, de avance tecnológicos y objetos múnadas frutos del conocimiento científico, un individualismo exacerbado que lleva a la pérdida de la sensibilidad y la ternura, se abren escenarios de violencia, indiferencia y poco compromiso social, Bauman y Donskis (2015). La modernidad y sus características culturales es un escenario hostil para jugar, ya que para jugar se necesita un ambiente de confianza y libertad (Moreno, 2005), el contexto social entra en las aulas, por ejemplo, en una clase un compañero les pone música para bailar antes de la clase, les indica que bailen según lo que vayan sintiendo con los ojos cerrados, y no se mueven, se miran y bailan tímidamente, uno estudiante expresa: ¡no nos vayas a tomar video!, otro dice: ¡al rato vamos a estar en Tick Tock! Pareciera que hay un ambiente de desconfianza que no deja expresar porque hay suficiente confianza para vivir libremente. En otro momento, jugaron a ojos cerrados encontrando una pareja, al encontrarse una estudiante expreso: ¡qué asco eres tu...!, una expresión poco tersa y amigable, espejos de un contexto social macro.

Sumando las grandes transformaciones en lo económico y político. Una globalización y mundialización de la producción y mercado laboral, impactando en las formas de ser y estar de la juventud como en la idea de productividad y calidad, de ahí que las universidades busquen formas cuadros burocráticos que respondan a estas nuevas necesidades, madurar a nuevos adultos que sostengan la vida laboral (Weber, 1972). Realidad que lleva a hacer evanescente el goce, jugar de forma libre y sin

limitaciones, sino se despierta un juego de competitividad, agresión, exclusión, mofa, un ejemplo de ello es no querer jugar con alguien poco habilidoso, querer un premio al ganar, o arañarse entre sí al competir, tronar un pelota por jalones.

La acción de imaginar y crear puede ser una ventana a la creación de mundos posibles, suspender lo cotidiano, el juego es una salida para ello, un juego lúdico, es decir, una actividad que promueva crear y resignificar el mundo conocido (Jiménez, 2007). En algunos casos las y los estudiantes preguntan ¿así está bien? ¿es así como se juega?, esperan cumplir de forma esperada lo solicitado, sin permitirse gozar de la experiencia o de nuevas posibilidades. El juego como innovación en el aula va teniendo dificultades, de ahí hay que buscar formas nuevas formas de jugar, de conocer cómo juega un universitario y que esperan del momento de jugar, crear lo nuevo en el juego desde las y los universitarios, es aquí donde radica incorporar el juego como innovación, esto es, implementar nuevas formas de hacer el juego (Moschen, 2009), para crear lo nuevo (Pitluk, 2016).

### ESTADO DEL ARTE

Las investigaciones realizadas sobre juego en espacios escolares ofrecen dimensiones sobre el concepto de juego desde un ideal pedagógico, un por qué jugar para ser para la emancipación de las realidades limitantes de las personas, el autor Castillo y Pirela (2020), documentan la necesidad del amor, la felicidad y el juego para superar realidades opresoras y que limitan la libre expresión de las capacidades. Otra investigación plantea la necesidad de jugar en un espacio que permita el despliegue de acciones, que invite a la pertenencia, identidad y que se convierta en un segundo hogar, Feixa Pàmols (2000), en su trabajo “La ciudad recreada” describe como los jóvenes le dan sentido a los espacios de la ciudad a través del juego, el juego requiere de un tiempo y espacio propio para ser vivido y con ello la vivencia de experiencias gratas y llenas de sentido. El jugar en espacios y tiempo que permiten el disfrute es posible por la vivencia de procesos internos que pueden derivar en un acto de emancipación, el trabajo de Gómez (2017) en su trabajo “La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial” descubre que la placentero de jugar no es asunto individual, sino un asunto colectivo, cuando se goza en grupo la emancipación es un proceso social, porque se transforman relaciones sociales. Finalmente un trabajo de investigación en el juego con profesores de Aranda (2020) “¿Puede el juego y la lúdica aportar a la construcción de espacios de esperanza?”, encuentra que el juego puede ser constructor de esperanza, de confiar en lo venidero a partir del disfrute individual y colectivo.

### CONTAR Y JUGAR: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación fue de corte cualitativa, buscó las características que describen las experiencias de juegos, se precisó de contemplar al jugador, la experiencia de estar en un “como sí”, observar más allá de la actividad en sí misma y descubrir el significado que le otorga el jugador, es un aproximarse a quien juega (Schewartz, 2006, p. 25). El objetivo general de investigación fue comprender lo que las y los estudiantes universitarios llaman juego y cómo les gustaría que fueran sus espacios y tiempos de juego.

#### *Población de estudio*

La población de estudio fueron estudiantes de la Universidad Autónoma de Querétaro, de diversas facultades como Psicología y Educación, Ingeniería, Lenguas y Letras, Nutrición. Se buscó representatividad de hombres y mujeres, se encontró que son jóvenes que van de 18 a 22 años, algunos asumen el papel de padres o madres y proveedores de su hogar. Otros trabajan y estudian, pasan la mayor parte del tiempo en la universidad y el tiempo para el disfrute del tiempo libre es reducido.

### *Métodos, técnicas e instrumentos*

Para estudiar las actividades de juego fue necesario el método fenomenológico y hermenéutico para describir e interpretar la vivencia subjetiva de jugar. La fenomenología es la indagación de las experiencias de vida, sacar a la luz; la hermenéutica les da la posibilidad de reorganizar las ideas para comprender y dar razón de cómo el sujeto asimila en su diario vivir la idea de juego y el por qué lo vive así (Heidegger, 2014). La técnica de investigación fue el relato de vida consiste en una narración biográfica de su experiencia de vida, destaca los aspectos más importantes (Moriña: 2017). Así como dos tipos de observación: externa y participante interna, en ambos tipos de observación se estuvo en el espacio natural de la experiencia de juego. La observación participante interna invitó a asumir el rol de jugador activo en el grupo. En otros momentos se fue observador externo, fue describir y registrar el cómo juegan y los juegos de las y los universitarios (Girardi, 2011). Los instrumentos utilizados fueron: el diario de campo y un guión de entrevista para preguntar sobre la idea y experiencia de juego.

### **DESNATURALIZACIÓN DEL JUEGO: DE LA VIDA MISMA A SOLO PASAR EL MOMENTO**

Las prácticas de juego se estructuran de tres elementos: 1) a partir de una definición personal sobre qué es jugar y su finalidad, 2) de una serie de emociones que se detonan en la invitación a jugar, durante el juego y posterior al juego y, 3) las acciones que dan cuerpo a las formas de juego. Estos elementos configuran la práctica de juego en un contexto de modernidad.

En las y los jóvenes universitarios el juego es una práctica de tiempo libre, su finalidad es procurar relajación, diversión y momentos de paz, las actividades que ellos tienen como juego corresponden a prácticas de la vida adulta. El concepto de juego y su finalidad adquiere un segundo plano en la vida. Los espacios educativos relegan el juego libre y espontáneo, es necesario pensar la vida desde lo objetivo y subjetivo, educar en las múltiples facetas de lo humano (Morin, 2015), no únicamente pensar en el juego como recurso de enseñanza, sino como necesidad humana para crecer en conocimiento de sí, restauración del lazo social, salud mental y manejo de emociones, así como un camino para el pensamiento creativo.

Se juega sin emoción: ¡ya no tiene la chispa de antes!, ¡me da vergüenza que me vean jugar porque me debo profesionalizar!, ¡antes era divertido, hoy solo juego para competir y ganarme un lugar en la sociedad! Son algunas de las experiencias que se tiene del juego, no causa emociones que lleven a esperar o desear jugar. En los siguientes apartados se hace un análisis de dicha condición de desvalorización del juego.

La desvalorización del juego se produce por el ambiente de desconfianza, inseguridad de sí y del otro, miedo a mostrarse, la poca tersura en el trato, es una consecuencia de tiempos de modernos y de las metas propuestas en el espacio académico. El compromiso de jugar no está presente porque hay recelo, miedo, desgano, y jugar implica: concentración, decisiones, compromiso, exponerse a sí mismo frente al otro, Huizinga (2022) habla que jugar es asumir un “como sí”, Moreno (2015) sostendrá que para jugar se requiere confianza y autoconfianza, es decir, emociones positivas, parte de no jugar son los ambientes hostiles de la convivencia cotidiana.

La innovación en el acto de jugar es resignificar las formas de gestionar los tiempos y espacios de juego (Pitluk 2016), hay que evocar lo que un día fue, reconstruir los momentos para buscar la forma de traerlos al presente, por ejemplo jugar la ronda del lobo, un estudiante al saber que la iban a jugar “El lobo” expresó: ¡es verdad, vamos a jugar a El lobo!, sus ojos eran redondos como plato, su sonrisa era inocultable y su tono de voz de la emoción de un infante, su cuerpo al moverse era la de un niño y cantaba como cuando era niño, su rostro era de disfrute. Una barrera para la lúdica humanizante es que a pesar de jugar como niños sigue siendo un mundo solitario, no se reconoce al otro como cómplice del juego, aun así es una esperanza apelar al recuerdo para construir lo nuevo.

Jugar desde lo lúdico hace posible salir de sí para asumir el camino de crecimiento personal, el dominio de sí (López-Calva, 2009), que sería aprender a vivir, esto se logró comprobar cuando se creó un espacio de juego utópico, desde la reflexión de lo que es jugar y de lo ellos como personas anhelan, este espacio fue nombrado “burbujas de juego”, que permiten expresar lo que se desea a partir de fragmentos de poesía, un espacio para meditar con silencio y la palabra compartida en un espacio con naturaleza, que tuviera la posibilidad de descansar, de compartir y crear. Estas burbujas expresan deseo de encuentro, y que además tiene reglas específicas: No criticar, no juzgar, quitarse los zapatos y estar cómodos y prometer no romper las reglas. Este momento permitió reflexionar que la innovación necesita de la implicación de las y los otros, de la recuperación del recuerdo grato de jugar, de salir de lo real a partir de la posición del cuerpo y las emociones, que el juego para que sea humanizante necesita de mirar y actuar de la complejidad de lo que somos y esperamos.

### CONCLUSIONES

Los procesos de escolarización contribuyen a la desvalorización del juego, al limitarlo según la edad, y solo pensarlo como recurso didáctico, además de socializar las ideas de productividad, versus, el tiempo de juego como tiempo perdido. Hay un señalamiento a la cronologización de la vida por parte de la escuela, esta tiene un llamado a la humanización, esto es una invitación a buscar formas de favorecer una vida desde la ternura y el gozo de toda persona, es decir, cuidar el tiempo y espacio de juego, es necesario volver a jugar. La escuela debe educar para ser, educar para jugar de la manera más natural, reconocer sin vergüenza alguna que nacemos, crecemos y morimos jugando.

La modernidad debilita el lazo social, el uso de objetos nómadas no permite gozar el aquí y ahora. El juego necesita de un tiempo concreto, liberado para ello, y de espacio físico que inviten a jugar, el jugador necesita de un clima de juego. Quien invita a jugar debe ser capaz de expresar una invitación a la libertad, desde la confianza y el amor. Quien juega debe tener el deseo de jugar. Desde la educación construir un espacio de juego debe ser desde el deseo y la implicación de los que juegan para que sea una construcción comunitaria y ese espacio se convierta en el laboratorio de las utopías humanistas.

Finalmente innovar en el aula, es lograr el compromiso de todos los agentes educativos, y crear lo nuevo desde repensar lo que se vive, así como retomar lo que fue bueno desde ayer e imaginar lo que se desea hacer, pero desde lo que habita en el interior y la unión de fuerzas personales.

### REFERENCIAS

- Bally, G. (1973). *El juego como expresión de libertad*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica
- Bauman, Z. (2007). *Amor líquido*. Fondo de Cultura Económica
- Bauman, Z. (2009). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbres*. Ensayo TusQuets
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de la sensibilidad en la modernidad líquida*. Paidós
- Díaz, H.A. (2006). La función lúdica del sujeto. *Una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas*. Mesa Redonda Magisterio.
- De la Torre, S., y Moraes, C. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Ediciones Aljibe.
- Girardi, (2011). *Investigación cualitativa. Estrategias en psicología y educación*. Universidad Intercontinental
- Grosso, L.A. (2017). *Introdução à Sociologia da Juventude*. Paco Editorial
- Heidegger, M. (2014). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Biblioteca Ágnes Heller
- Huizinga, J. (2014). *De lo lúdico y lo serio*. Casimiro.

- Huizinga, J. (2022). *Homo Ludens*. Casimiro
- Jiménez, C.A. (2007). *La lúdica como experiencia cultural. Etnografía y hermenéutica del juego*. Mesa Redonda Magisterior
- López-Calva, M. (2009). *Educación humanista*. Gernika
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea
- Moreno, I. (2005). *El juego y los juegos*. Lumen Humanita
- Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la Reforma. Reformar el pensamiento*. Seix.
- Morin, E. (2015). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO
- Moschen, J.C. (2009). *Innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente*. Bonum
- Palomares, F. (Coord.) (2003) *Sociología de la Educación*. España: Pearson Educación
- Paredes, J. (2003). *Juego, luego soy. Teoría de la actividad lúdica*. Editorial Deportiva S.L.
- Pitluk, L. (2016). *La gestión escolar. El desafío de crear contextos para hacer y estar bien*. Homo Sapiens Ediciones.
- Schwartz, H., Jacobs, J. (2006). *Sociología cualitativa*. Trillas
- Weber, M. (1972). *Ensayos de sociología contemporánea*. Ediciones Martínez Roca S.A.

## La autonomía del docente para favorecer los ambientes innovadores desde la NEM

**Orfilda Amaro Baltazar**

*Secretaría de Educación del estado de Michoacán*

*orfy-amaro@hotmail.com*

**María del Pilar Güentella Sosa**

*Escuela Normal Urbana Federal “Prof. J. Jesús Romero Flores”*

*coronamosa@gmail.com*

### RESUMEN

La autonomía se logra consolidando y sistematizando en la escuela procesos de investigación en la acción, como recurso metodológico para la reconstrucción colectiva permanente del currículo escolar, que unan la reflexión crítica sobre la práctica, con la reflexión sobre la teoría que orienta esa práctica y su sentido, en búsqueda de la verdad; desde donde el docente construya teoría pedagógica sobre su práctica como acción dialógica. De tal manera que el maestro como profesional gane en autodeterminación, y autocrítica en el ejercicio creativo el cuestionamiento y la ilustración, aprenda y enseñe a enfrentar de manera argumentada los problemas de la vida cotidiana; potencialice sus capacidades estructurante y crítica y la de los estudiantes, como base para configurar conscientemente en la contrastación, sus principios y convicciones y para orientar a otros a hacerlo.

**Palabras clave:** Autonomía, ambientes, innovación, docente.

### INTRODUCCIÓN

La construcción de la autonomía docente ha sido una constante preocupación de pedagogos y gestores educacionales ya que el desarrollo de ésta supone la capacidad de pensar por uno mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Autonomía significa, por tanto, gobernarse a sí mismo. Es lo contrario de la heteronomía, que significa ser gobernado por los demás. Pero además la autonomía requiere el desarrollo de habilidades y competencias profesionales (Serramona, 2012, p. 11).

De ahí que la importancia de la formación de docentes autónomos en el mundo actual es tal, ya que en el año 2005 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005, p. 5) identificó tres competencias claves, siendo una de ellas el “actuar de forma autónoma”. Asimismo, se ha vinculado la autonomía profesional con la satisfacción docente, el bienestar subjetivo, el auto concepto académico y el vínculo interpersonal satisfactorio. Lo cual conduce a generar ambientes de aprendizajes innovadores y cercanos a la comunidad.

## OBJETIVOS GENERALES

Identificar los elementos que favorecen la autonomía docente para desarrollarlos en la formación inicial durante sus prácticas profesionales con estrategias específicas para su desempeño, mediante la puesta en marcha de ambientes innovadores.

Las políticas sobre la autonomía docente, por su parte, están presentes en distintos marcos regulatorios de política pública educativa como respuesta, en la mayoría de las realidades latinoamericanas, a las demandas de los movimientos sociales por la educación, a pesar de que los mismos marcos educativos terminan prescribiendo un trabajo docente subordinado casi por completo al cumplimiento de bases curriculares estandarizadas y objetivos predeterminados. (Fernández Ugalde, 2017).

Definir entornos de aprendizaje Innovadores, que puedan impactar tanto en educación básica como en media superior y superior, para lo que es necesario investigar, reflexionar y actuar por parte del docente en el contexto donde se encuentra y considerar los retos educativos actuales mediante la formación de liderazgo educativo, desarrollo profesional y autoevaluación permanente.

Implicar al docente y al centro de trabajo en la transformación educativa desde la autonomía docente. Aprender principios de aprendizaje que le permitan al docente diseñar espacios innovadores y relacionar los principios innovadores con las dimensiones organizativas para los espacios de aprendizaje.

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Con un enfoque cualitativo, se considera la indagación y la reflexión permanente sobre el propio actuar docente, de este modo, hay que considerar que la autonomía docente se constituye sobre la base de ciertas características valoradas en la modernidad, la primera de ellas alude a la capacidad de los docentes para ir construyendo su propia reflexión epistemológica sobre el hecho educativo, es decir, su capacidad para construir su propio saber pedagógico. Sin desconocer en ello, que la educación es un fenómeno complejo y multidimensional que convoca a distintos profesionales y, por tanto, no es un hecho acabado sino en permanente transformación. El enfoque cualitativo permite explorar las perspectivas y experiencias de las personas involucradas en el estudio. Se centra en comprender los significados, interpretaciones y motivaciones detrás de los comportamientos y las acciones de los participantes. Esto es especialmente relevante en investigaciones educativas, donde se busca comprender la dinámica de enseñanza-aprendizaje, las interacciones en el aula y las experiencias de los estudiantes y profesores.

El enfoque cualitativo incide en una comprensión profunda y detallada de los fenómenos estudiados. Dicha perspectiva sitúa el fenómeno de estudio en su contexto real y comprende cómo las circunstancias sociales, culturales y situacionales influyen en dicho fenómeno. Se presta atención a los factores contextuales que pueden influir en los resultados y se busca capturar la complejidad y la diversidad de las situaciones investigadas.

Asimismo, reconocer la práctica reflexiva como un fenómeno de construcción social relacionado con aspectos éticos y dialógicos del sujeto, en un contexto social particular, implica ir descubriendo gradualmente ciertos supuestos teóricos que subyacen en esta interrelación y problematizar las posturas existentes sobre el quehacer formativo y profesional de los educadores, a la luz de concepciones emancipadoras del saber pedagógico.

## ENFOQUE CONCEPTUAL

En la actualidad para el ejercicio de la autonomía docente es importante seguir la idea de Jürgen Habermas, desde esta mirada, la racionalidad se manifiesta de formas diferentes en los grupos sociales, siendo la expresión de ésta, aquello que determina lo que los grupos sociales distinguen como conocimiento. Este autor distingue tres intereses cognitivos básicos:

Un modelo de autonomía profesional marcadamente eficientista (donde los valores no aparecen como problema pues son universales e indiscutibles, es decir, se trata de una visión de raíz positivista); pasando por una concepción más práctico-hermenéutica (donde los valores tienen más peso, pero se trataría de valores universales y absolutos, valores que son tales a partir de la conciencia de las personas; hasta llegar a una concepción de la autonomía desde referentes críticos sociales donde los valores se construyen consensuadamente, son históricos y se ligan con la tarea de emancipación de las conciencias.

Dicho lo anterior, es posible plantear la existencia de una concepción de autonomía profesional en la cual ser crítico y creativo no es sino la búsqueda de sentido ético en la escuela y la sociedad, a partir de la cual el profesor se convierte en un legítimo agente de transformación y desarrollo moral, operando según las reglas mínimas de la argumentación y la convivencia democrática.

El tema de la autonomía profesional, como se sugiere, aparece en la actualidad como emergente y fundamental en todo discurso pedagógico y social, más aún si lo ligamos al tema de la formación docente. Ocurre que las demandas que hoy se le hacen a la formación de docentes y con ello al desempeño de los profesores, se orientan hacia la consideración de la autonomía profesional como un imperativo cuyo valor viene asociado a la necesidad de consolidar nuevos enfoques en torno a la educación y la pedagogía.

Si la autonomía profesional es una construcción social, supraindividual y permanente, entonces hemos de comprenderla en relación a los ideales democráticos como escenarios donde está presente una obligación moral que implica para los pedagogos un momento de discernimiento moral: una reflexión en torno a ciertos valores y compromisos morales que guían su actuar y luego, desde allí, el desafío de formar sujetos críticos, reflexivos, con altas capacidades creativas que a la par tienen la idea de transformación, tanto personal como social.

Los siete principios para diseñar entornos de aprendizaje innovadores:

- El entorno de aprendizaje establece con claridad que las personas que están aprendiendo son sus integrantes centrales, promueve su implicación activa y desarrolla la comprensión de su propia actividad en el aprendizaje.
- El entorno de aprendizaje se fundamenta en la naturaleza social del aprendizaje y estimula activamente el aprendizaje bien organizado y cooperativo.
- Los profesionales del aprendizaje en entornos de aprendizaje son muy receptivos a las motivaciones de las personas que están aprendiendo y al papel clave de sus emociones en los logros.
- El entorno de aprendizaje es intensamente sensible a las diferencias individuales entre las personas que están aprendiendo en él, incluyendo sus conocimientos anteriores.
- El entorno de aprendizaje plantea programas que requieren esfuerzo y retos por parte de todos sin una sobrecarga excesiva.
- El entorno de aprendizaje funciona con expectativas claras y despliega estrategias de evaluación coherentes con estas expectativas; hay un fuerte énfasis en la respuesta formativa como respaldo para el aprendizaje.
- El entorno de aprendizaje promueve intensamente la «interconexión horizontal» entre áreas de conocimiento y materias, y en toda la comunidad y el mundo en general (OCDE, 2019).

Es preciso reconocer la perspectiva de autonomía-emancipación, aunque el último término sea individual, se concreta a partir de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, basada ésta en la posibilidad de relaciones humanas enraizadas en una comunicación libre de distorsiones. Siguiendo a José Contreras Domingo (1997), la autonomía profesional docente, desde una concepción dinámica, se resumiría por seis momentos que implican:

1. El paso de la independencia de juicio...

2. ... a la constitución de la identidad en el contexto de las relaciones,
3. Consiguiendo mantener una distancia crítica que implica...
4. La toma de conciencia de la parcialidad de nuestra comprensión de los demás...
5. Una comprensión de quiénes somos, pero también una cualidad de la relación con otros que implica, a su vez...
6. Un proceso de discusión y contraste con otros.

En esta mirada crítico social comienza a revelarse una serie de procesos pedagógicos estrictamente ligados al potencial real de transformación que poseen los docentes, aquello que los hace legítimamente sujetos innovadores y reflexivos.

En el ejercicio de la práctica docente para implementar respuestas idóneas en cada centro educativo, se requiere de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión en las instituciones educativas, que deben disponer de la posibilidad de tomar decisiones propias para adecuar el sistema establecido a las realidades contextuales y a la población particular que deben atender. El ejercicio de una autonomía comprometida y responsable será la base de una calidad educativa pertinente con los requerimientos actuales de la sociedad. Para ello, la formación de directivos y docentes, el liderazgo inclusivo y la evaluación institucional interna, constituyen elementos básicos que permitirán alcanzar los objetivos previstos para el individuo y para el conjunto de la sociedad. (Casanova, 2021).

La autonomía profesional de los docentes es fundamental para lograr pertinencia en el desempeño de la formación de los alumnos, así el maestro desde la visión y dirección de los planes y programas de estudio puede con autonomía conducir a los alumnos hacia el aprendizaje con un marco referencial del contexto y atendiendo las necesidades e intereses, así como el lugar donde se encuentra la institución escolar y por ende favorecer un ambiente propicio para que ellos también manifiestan su creatividad.

Dada la importancia de poner al estudiante al centro de la acción educativa y hacerlo partícipe en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario tener en cuenta el entorno con influencia favorable para su desempeño escolar, son pilares fundamentales para la autonomía docente la formación, capacitación y profesionalización que se manifiestan en el quehacer educativo de los maestros y finalmente recaen de manera positiva en los educandos cuando éstos obtienen resultados positivos y sus conocimientos, valores y actitudes dan cuenta de sus aprendizajes.

La autonomía profesional se debe ejercer tanto en el ámbito personal como en el colectivo ya que se requiere el trabajo colaborativo entre pares con el fin de lograr metas comunes que beneficien tanto al alumnado como en general a la comunidad en todo su conjunto. Lo anterior hace posible la participación de los alumnos y se favorece la reflexión y conciencia crítica a través de todo el colectivo docente.

Una forma de poner en práctica la autonomía docente es llegar a hacer todas las actividades curriculares, cuidando el bienestar propio y el de los alumnos y no perdiendo de vista que todo lo que se emprenda sea agradable y motivador para toda la comunidad escolar, es decir el ambiente de aprendizaje no se limita al aula. Las actividades que se dirigen a los alumnos deben ir encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje activo. Además de propiciar un ambiente seguro y accesible en todas las actividades diarias, así como espacio para el juego lúdico.

En la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, la autonomía profesional de los docentes es fundamental para lograr la pertinencia de los objetivos, está entendida como la facultad de los colectivos docentes para tomar decisiones que permitan contextualizar, jerarquizar y ordenar los contenidos nacionales, así como incluir contenidos locales, de acuerdo con los intereses, habilidades y necesidades de niños, niñas y adolescentes y que hagan posible su aprendizaje.

Para promover la autonomía profesional individual y colectiva es necesario que en los colectivos escolares:

- Se fortalezca la identidad profesional de los docentes desde la comprensión de su función educativa como agentes de transformación social.
- Se generan espacios para la reflexión constante sobre la práctica docente y la identificación de aquellos aspectos en los que se requiere mejorar.
- Se revisen críticamente las decisiones que se toman en relación a: con qué, cómo y para qué de la enseñanza y el aprendizaje.
- Se promueve el diálogo y el trabajo para la construcción de una cultura de colaboración y toma de decisiones entre pares.
- Se reconozca la riqueza de la diversidad de los estudiantes, familias y colectivo docente para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- Se coloca la formación integral y el aprendizaje de los estudiantes al centro de la acción educativa.
- Se asume la formación y capacitación docente como un compromiso y responsabilidad colectiva para fortalecer la práctica docente.
- La autonomía profesional de los docentes también requiere de compromiso, confianza y decisión de las autoridades educativas estatales para generar condiciones de participación, colaboración, acompañamiento y respeto a las decisiones de los colectivos en cada escuela y comunidad escolar.

La autonomía profesional desde la nueva escuela mexicana reconoce el papel protagónico del docente y lo enmarca en el compromiso, colaboración, acompañamiento y respeto a las decisiones en los colectivos en cada escuela y plantel educativo. De igual manera también contempla la autonomía del profesorado como la habilidad de los maestros para ejercer decisiones en torno a su práctica docente y desarrollo profesional, es decir, la autonomía considerada como la capacidad de toda persona o entidad de establecer sus propias normas y regirse por ellas a la hora de tomar decisiones.

En México el docente enfrenta nuevos horizontes ante la autonomía curricular para adaptar el currículo a las necesidades de los estudiantes en sintonía con los diversos entornos sociales, culturales y étnicos y por si fuera poco la flexibilidad para crear los propios materiales educativos y enfrentar los retos de las nuevas generaciones de los estudiantes cibernéticos.

## CONCLUSIONES

A modo de conclusión podemos decir que la autonomía no se puede analizar desde un plano individual o psicológico como si fuera una capacidad que poseen los individuos. La autonomía como los valores morales en general, no es una capacidad individual, tampoco es un estado o un atributo de las personas, sino un ejercicio entendido como una cualidad de la vida que viven. Por lo tanto, hay que hablar de procesos y situaciones sociales en las que las personas se conducen autónomamente y en ese proceso, construyen su identidad ética.

El concepto de profesional al que nos hemos estado refiriendo se perfila como un generador de conocimiento autónomo, en tanto que intelectual y al mismo tiempo creativo, dado que además de trasladar a la práctica sus conocimientos pueden extraer de ella otros nuevos. Pero ya que el conocimiento es sobre todo una creación en interacción, no podemos dejar de considerar que la comprensión de las situaciones educativas y sociales, necesariamente depende del conocimiento público y de las experiencias individuales y colectivas. En esta idea cabe recordar que:

La comprensión situacional ni se deriva directamente de la teoría ni se forma espontáneamente en los intercambios cotidianos, sino que requiere un proceso de contraste reflexivo de las propias in-

interpretaciones que se generan en la cultura del aula, la escuela y la sociedad. (Pérez Gómez, 1993)

La autonómica docente puede favorecer la innovación de espacios educativos, pero se requiere de un gran compromiso por parte no sólo del docente quien es el responsable del diagnóstico al inicio de cada ciclo escolar, lo que le permite visualizar esos posibles escenarios, en virtud de que los alumnos no sólo aprenden en entornos institucionales denominados escuela, sino que también lo hacen en entornos familiares y en todos los lugares donde interactúa cada alumno de forma individual y en algunos casos de manera colectiva fuera del espacio denominado escuela, luego entonces las posibilidades son muchas pero se tiene identificadas desde el conocimiento del contexto y de una forma muy importante la responsabilidad se comparte con la comunidad educativa y especialmente con los tutores de los alumnos, los pronósticos pueden ser favorables.

Desde la propuesta que aquí se menciona defendemos un modelo de profesionales intelectuales y autónomos que se encarga de consolidar o transformar, si fuera el caso, los intereses, valores y tendencias sociales explícitas o públicamente debatidos y asumidos desde actuaciones construidas alrededor de una base teórica elaborada en un constante proceso de reflexión personal y colectiva.

Para construir prácticas pedagógicas autónomas en la educación es requisito en el ejercicio profesional de la docencia generar ambientes de aprendizaje, caracterizados por relaciones de tolerancia, responsabilidad y solidaridad, de tal manera que el maestro asuma su quehacer docente como un encuentro interdisciplinario de saberes en reconstrucción permanente, con propósitos de formación. A través de la cual se oye críticamente, se reconoce el valor de los argumentos, se enriquece el propio pensamiento, se vigilan aquellas ideas que actúan coartando la posibilidad de otra mirada.

La cuestión de la autonomía curricular aparece en el discurso pedagógico y educativo como un tema emergente, necesario y fundamental para concretar los objetivos del nuevo currículo escolar y los aprendizajes establecidos en el nuevo modelo educativo. Sin embargo, no es muy visible su articulación con la formación docente. En este campo, aparece más como una demanda de política y como una cuestión posó asociada a los nuevos enfoques para la intervención pedagógica.

Desde este marco de ideas, es conveniente señalar que propiciar un sentido y una acción de autonomía curricular en los docentes va más allá de proponerles el uso de un tiempo determinado de la jornada escolar y un abanico de temas y contenidos que puede desarrollar. La autonomía curricular implica pensar y reflexionar la práctica de manera crítica, poseer un amplio conocimiento de la teoría pedagógica y curricular, además exige un conocimiento contextual de su entorno, así como del entorno de los educandos, donde se propician ambientes innovadores de aprendizaje mediante los proyectos que se desarrollan específicamente para cada grupo.

Por lo tanto, la formación docente debe ser sólida y seria en los campos de la educación y de la pedagogía, ya que la apropiación discursiva del nuevo modelo educativo y la comprensión para llevarlo a la práctica plantea a los profesores desafíos fuertes de conocimiento que sean capaces de enfrentar sólo con una estrategia formativa permanente, puntual, pertinente y comprometida en cada uno de los aspectos planteados, incluyendo por supuesto, el de autonomía curricular.

## REFERENCIAS

- Bazán, D. y otros. (2004). *Sociocreatividad y Transformación. Ideas para problematizar la creatividad en perspectiva social*. UAHC.
- Casanova, R. M. A. (2021). Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Contreras, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Ediciones Morata.
- Fernández, R. (2017). *Los discursos sobre autonomía del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio educativo*. Universidad de Chile.

- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Taurus.
- Imbernón, F. (1996). *La Formación del Profesorado. Formar para Innovar*. Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo.
- Pérez, J. (1993). *Autonomía profesional y control democrático*. Cuadernos de pedagogía.
- Serramona, J. (2012). *Autonomía y calidad de la educación*. Educación y Cultura.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *La Nueva Escuela Mexicana*.
- Solanly, A. (2022). *Estudios sobre motivación de contextos educativos*. Pontificia Universidad Javeriana de Cali
- Stenhouse, L. (1993). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Morata.
- Otalora Sevilla, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. <https://doi.org/10.18046/recs.i5.452>.
- Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya. (2019). *Manual para Entornos de Aprendizaje Innovadores*. Editorial UOC.



## **Estrategia didáctica para la implementación de criterios estructurales en la edificación de vivienda de interés social**

**Raúl Valdez Gil**

*Universidad Autónoma de Chiapas*  
*raul.valdez@unach.mx*

**Emmanuel de Jesús Ortega Montoya**

*Universidad Autónoma de Chiapas*  
*emmanuel.ortega@unach.mx*

**Ernesto Alejandro Ruiz Coello**

*Universidad Autónoma de Chiapas*  
*ernesto.coello@unach.mx*

**Marco Antonio Moreno Domínguez**

*Universidad Autónoma de Chiapas*  
*marco.moreno@unach.mx*

### **RESUMEN**

El idóneo proceso de enseñanza – aprendizaje contempla la implementación de estrategias didácticas que pedagógicamente permitan la comprensión de las unidades de competencia no solo en la formación profesional, sino que relacione su aplicación en el área disciplinar. Bajo este esquema se propone una metodología para la implementación de los criterios estructurales que se divide en tres aspectos fundamentales, el primero es desarrollar la unidad de competencia como un curso taller, segundo disponer de los recursos necesarios y por último contar el material de referencia y para ello resulta fundamental establecer pautas académicas que permitan implementar criterios estructurales desde la gestación del proyecto arquitectónico y que por ende resulte integral en la relación formal con la función y plástica. El conocimiento básico y general de las normativas vigentes, la habilidad en el diseño arquitectónico y el conocimiento general de elementos estructurales son la clave para la implementación de una estrategia didáctica donde a través del análisis y la observación se obtuvo una mejora cognitiva en el aprendizaje de las personas estudiantes hacia la estructuración de una vivienda tipo interés social como caso de estudio.

**Palabras clave:** Estrategia didáctica, criterios estructurales, vivienda, interés social.

### **ABSTRACT**

The ideal teaching-learning process contemplates the implementation of didactic strategies that pedagogically allow the understanding of the units of competence not only in professional training, but

also relate their application in the disciplinary area. Under this scheme, a methodology is proposed for the implementation of structural criteria that is divided into three fundamental aspects, the first is to develop the unit of competence as a workshop course, second to have the necessary resources and finally to have the reference material and for this it is essential to establish academic guidelines that allow the implementation of structural criteria from the gestation of the architectural project and that therefore it is integral in the formal relationship with function and plastic. The basic and general knowledge of the current regulations, the ability in architectural design and the general knowledge of structural elements are the key to the implementation of a didactic strategy where through analysis and observation a cognitive improvement was obtained in the learning of students towards the structuring of a social interest type housing as a case study.

**Keywords:** Didactic strategy, structural criteria, housing, social interest.

## INTRODUCCIÓN

En respuesta al imperante énfasis para contribuir a la mejora de la formación profesional en la enseñanza de la aplicabilidad de criterios estructurales se hace hincapié en la estrategia y la adaptación a una instrucción que permita acercarse a los objetivos de enseñanza que a medida de la praxis docente podría resultar complejo de enseñar y transmitir.

El caso de estudio que desarrolla este proyecto de investigación se sitúa en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Chiapas, cuyo plan de estudios (2013) contempla unidades de competencia destinadas al desarrollo y aplicación de estructuras del cuarto al sexto semestre, mismas que están a cargo por docentes que cumplan el perfil de “Arquitecto o Ingeniero Civil con experiencia en análisis y diseño estructural” (pp. 197, 229, 263); por tanto, se espera que esta dupla disciplinar solventada por la actual plantilla docente permite que el Ingeniero Civil con posgrado en el área solicitada y con experiencia en el ramo del diseño estructural, acompañado de un Arquitecto haga de la enseñanza de los criterios estructurales una subcompetencia relativamente fácil de abordar.

Por el contrario, Meli Piralla (2002) afirma que “resulta difícil enseñar criterios estructurales en los libros y en las aulas” (p. 22) a los alumnos de los diferentes niveles y áreas de la Arquitectura e Ingeniería Civil, de alguna forma solo se llega a transmitir algunas de las experiencias propias tanto en los libros de texto como en las aulas y “es mucho más fácil enseñar fundamentos teóricos, métodos analíticos y requisitos específicos” (Meli Piralla, 2002, p. 22).

Con base en lo anterior y en la experiencia propia de los autores al impartir estas unidades de competencia en el plan de estudios (2013) se puede agregar que a pesar de existir esta dupla disciplinar resulta complejo conectar el conocimiento de ambos y transmitirlos pedagógicamente a los alumnos. No obstante, a través de la praxis profesional docente se han buscado diferentes estrategias didácticas para la implementación de los criterios estructurales aplicados a la casa habitación, siendo este uno de los primeros trabajos que se plantean resolver por parte de los alumnos en el actual plan de estudios; si bien es cierto, la Ley de Fraccionamientos y Conjunto Habitacionales para el Estado de Chiapas y los Municipio de Chiapas (2014) clasifica a los conjuntos habitacionales como: vivienda de interés social, de tipo medio, de tipo residencial, entre otros. Este proyecto se basa en la implementación de los criterios estructurales en la vivienda de interés social como modelo base para la aplicación de la estrategia didáctica.

Ahora bien, ¿qué es el criterio estructural? Garza Contreras (2020) define al Criterio Estructural como:

Es el análisis previo de las cargas actuantes, los esfuerzos a resistir y las fuerzas resultantes a transmitir; seleccionando los materiales y los productos adecuados para diseñar los elementos estructurales y proponer un sistema estructural basado en la geología del sitio. (p. 8)

Mientras tanto Gallo Ortiz et al. (2005) plantea que el objetivo principal del criterio estructural se basa en la seguridad estructural, el criterio reglamentario del diseño estructural y los reglamentos de diseño y proporcionar soluciones con un buen comportamiento y con una seguridad adecuada ante la posibilidad de falla (pp. 3-5). Por otro lado, resulta casi imposible hablar de criterios estructurales especialmente en zonas sísmicas. Según Sánchez Arévalo (2006) establece que

La principal causa de daños ocurridos por sismos en las edificaciones es la inadecuada configuración de las mismas, la cual está directamente relacionada con el tamaño y la forma de la estructura... y ubicación de los elementos estructurales y no estructurales. Esta es una responsabilidad profesional de los arquitectos. (p. IV)

Es importante mencionar que la República Mexicana no es ajena a los sismos, por la ubicación geográfica en la que se encuentra, la Comisión Federal de Electricidad (CFE) la divide en 4 regiones sísmicas, de acuerdo con el Manual de Diseño de Obras Civiles de CFE. Capítulo C.1.3 Diseño por Sismo (2015) como se muestra en la Tabla 1, donde se puede observar que existen dos zonas de alta sismicidad y dos zonas de baja sismicidad.

Tabla 1. Regionalización sísmica de la República Mexicana

| Zona Sísmica | Intensidad sísmica | Descripción             |
|--------------|--------------------|-------------------------|
| D            | Muy Alta           | $a_0 \geq 200$          |
| C            | Alta               | $100 \leq a_0 \leq 200$ |
| B            | Moderada           | $50 \leq a_0 \leq 100$  |
| A            | Muy baja           | $a_0 \leq 50$           |

Fuente: Adaptado de Manual de Diseño de Obras Civiles de la Comisión Federal de Electricidad.

Con base en lo anterior y con el afán de mejorar la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Arquitectura de la UNACH a partir de la praxis docente se han buscado estrategias didácticas que permitan garantizar que la persona estudiante pueda desarrollar un proyecto arquitectónico de vivienda de interés social, implementando los criterios estructurales básicos de acuerdo al sistema estructural y tomen en consideración los peligros sísmicos a los que una edificación se ve expuesta según la zona en la que se vaya a desarrollar dicho proyecto. Para efectos de este trabajo se considera como estudio de caso edificaciones con alta sismicidad en Zona Sísmica C.

Fernández Sola (2011) señala que esta tarea sigue siendo difícil de llevar a cabo, dado que a la fecha la mayoría de los despachos de arquitectura, desarrolla un proyecto arquitectónico sin la intervención de un especialista en diseño estructural y por tanto, no se toma en cuenta la vulnerabilidad sísmica en el desarrollo del proyecto, y es hasta el momento en que el proyecto arquitectónico se encuentra definido en su totalidad cuando se pide la intervención para la estructuración (pág. 2). Esto se puede traducir en dos cosas, el primero, el proyecto se retrasaría en tiempo al realizar los ajustes arquitectónicos necesarios que probablemente repercutan en la forma por la estructuración, afectando así a la plástica del proyecto originalmente definido que no consideró los puntos anteriores, trayendo consigo un proyecto vulnerable sísmicamente; y segundo, el costo económico se elevaría por el juego de replantear la estructuración.

Es por ello que subrayamos la importancia del aprendizaje cognitivo a partir del proceso enseñanza-aprendizaje. Para lo cual, se propone una estrategia didáctica que mitigue esta brecha académica entre el proyecto arquitectónico y el diseño estructural, mediante la implementación de los criterios estructurales al momento de la concepción y desarrollo del proyecto, tomando en cuenta la zona sísmica.

mica, con la finalidad de plantear proyectos eficientes que reflejen efectividad en el proceso ejecutivo de su desarrollo, optimizando tiempo y recursos económicos desde su gestación.

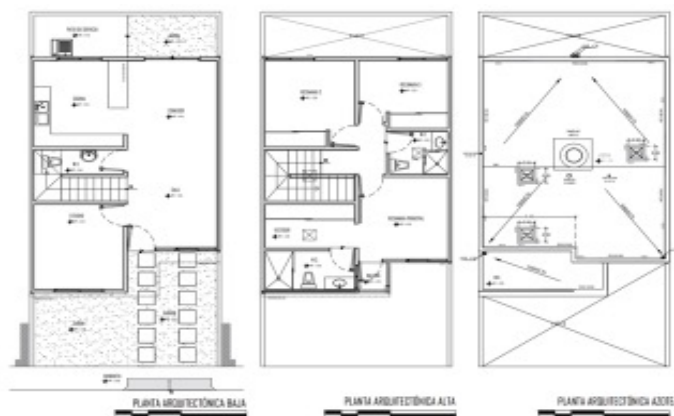
Cabe señalar que la estrategia didáctica ha sido diseñada para proporcionar a las personas estudiantes las bases teóricas que permitan un fortalecimiento y desarrollo de la capacidad de análisis, mismo que es una pauta de pensamiento que enmarca la formación de conclusiones con base a la observación y comprensión de principios básicos de los sistemas estructurales (mampostería, concreto, acero y madera) y su aplicación en ejercicios análogos durante y posteriormente a su forma profesional.

## METODOLOGÍA

Para poder establecer una estrategia didáctica en la que los estudiantes de arquitectura de la UNACH puedan implementar “criterios estructurales” en la edificación de la vivienda de interés social, se trabajó con un grupo de cuarto semestre del ciclo Agosto – Diciembre 2023 y se evaluaron los conocimientos previos, adquiridos durante los primeros tres semestres de la licenciatura, incluyendo parte de los propósitos y contenidos de las unidades de competencia del área de diseño Taller de Proyectos Arquitectónicos; sin embargo, al revisar los alcances de cada una de estas unidades de competencia, se observa que de acuerdo al plan de estudios (2013) se tiene como directriz principal los conceptos “función-espacio, forma y estructura” donde los alumnos tienen como propósito principal “aplicar soluciones arquitectónicas, apegándose a la normatividad vigente, las condiciones del sitio, además de los requisitos estructurales y constructivos elementales” (pp. 103-103, 124, 134, 156).

Por otro lado, referente a las unidades de competencia de la sub-área de estructuras Análisis de Sistemas Estructurales y Análisis del Comportamiento de las Estructuras, en el propósito se observa parte de la misma directriz donde se le pide al alumno relacionar el espacio-forma-estructura y formular criterios propios en cuanto al cálculo y al análisis de los elementos estructurales (pp. 146-147, 170). De acuerdo con lo anterior y tomando en cuenta estos alcances expuestos en los propósitos y contenidos, se diseñó una evaluación diagnóstica que agrupara tanto los conceptos teóricos como las directrices del componente de la arquitectura “función-espacio, forma y estructura” en este espacio se acompañó de un plano arquitectónico de una casa habitación de dos niveles para que ellos aplicaran los criterios para la estructuración, sin realizar ningún cálculo, más que la propia interpretación de los conocimientos adquiridos durante los últimos tres semestres, como se puede observar en la Figura 1 en la que se puede apreciar que la vivienda consta de planta baja, planta alta y la planta de azotea.

*Figura 1. Plano Arquitectónico inicial*



Fuente: Elaboración propia.

Una vez que los alumnos respondieron el examen diagnóstico se encontró que solamente el 7.14% de los evaluados pudo establecer un criterio estructural inicial y realizó un esbozo de lo que se le conoce como el sembrado de castillos, además hubo un intento de proponer muros de carga, y a diferencia del 92.86% de los alumnos evaluados, estos no lograron establecer un criterio estructural para el proyecto arquitectónico mostrado en la figura 1, siendo que durante los últimos tres semestres de manera integral como lo plantea el plan de estudios (2013) se les instruye para “relacionar el espacio-forma-estructura y formular criterios” propios para el desarrollo de un proyecto arquitectónico como el propuesto en la evaluación diagnóstica.

A partir de estos datos, se planteó una metodología que permita implementar una estrategia didáctica que favorezca a la comunidad estudiantil de arquitectura en el desarrollo de competencias para la aplicación de criterios estructurales en el a partir del proyecto arquitectónico de la vivienda de interés social y que a su vez cumpla con los objetivos y propósitos establecidos en el Plan de Estudios (2013) que inferen a “relacionar el espacio-forma-estructura y formular criterios” en cualquier proyecto arquitectónico.

Para cumplir con estos propósitos se planteó la siguiente metodología:

- Establecer realmente la unidad de competencia como un curso-taller
  1. Sesiones teóricas
  2. Actividades prácticas
  3. Evaluación continua
- Recursos necesarios
  1. Uso de software especializado (AutoCAD)
  2. Proyector para las demostraciones
- Material de referencia
  1. Leyes, reglamentos y normativas vigentes
  2. Ejemplos resueltos de proyectos de interés social

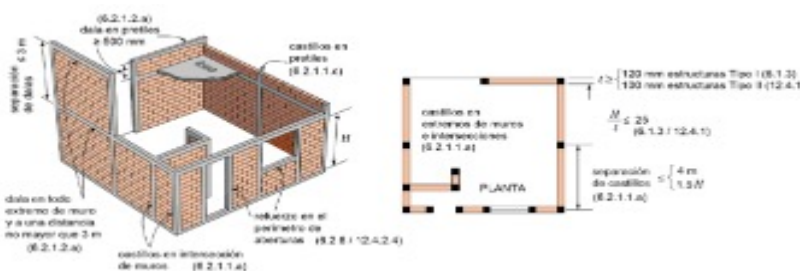
Con base en estos tres puntos, se comenzó explorando junto a los alumnos los fundamentos para determinar qué sistema estructural usar, Meli Piralla (2002) y Gallo Ortiz et al. (2005) proponen cuatro ejes principales: 1) Estructuración, 2) Estimación de cargas, 3) Análisis y, 4) Dimensionamiento.

Conociendo que la responsabilidad de la geometría de la edificación recae en el arquitecto (Sánchez Arévalo, 2006), comienza entonces a surgir la estrategia didáctica, nuestros alumnos en este semestre son capaces de definir la geometría de la edificación (planta y elevación) producto del criterio y la capacidad creativa del estudiante de arquitectura, como parte de la estrategia didáctica se adiciona, determinar que materiales se van a utilizar; en esta etapa, la persona estudiante debe contar con la información general de la vivienda a construir (uso o destino, ubicación, datos generales del suelo en el que se va a desplantar), nuevamente se le plantea al estudiante la necesidad o no de cumplir con las formas regulares y/o simétricas, pero siempre cumpliendo con las normatividades vigentes.

Una vez que el estudiante conoce y entiende estos puntos, es momento de definir a qué grupo pertenece la edificación, tomando el Reglamento de Construcciones para el Municipio de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (2022), se puede clasificar en Construcciones del Grupo A o Construcciones del Grupo B, pudiendo ambas tener subgrupos. Es hasta este momento en que podemos decidir el tipo de sistema estructural con el que se pretende trabajar, siendo los más usuales, Marco rígido (vigas y columnas), estructuras únicamente con muros (estructuras de mampostería), estructuras mixtas o sistemas duales, entre otros, finalmente se procede a definir el sistema de piso o techo a usar, pudiendo ser losas macizas de concreto armado, losas aligeradas (losas nervadas, vigueta y bovedilla, etc.).

Teniendo esta información clara acerca de la vivienda de interés social se define el sistema estructural más idóneo, llegando a la conclusión que por la zona sísmica en la que se pretende desplantar la edificación es necesario usar un sistema de muros de mampostería confinada y losa maciza, siendo estos, los sistemas que más se trabaja en la región de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas y se revisan las condiciones mínimas establecidas en capítulo 6 de las Normas Técnicas Complementarias para Diseño y Construcción de Estructuras de Mampostería (NTC-Mampostería) de la ciudad de México (2023) en el apartado 6.2 Requisitos de castillos y dalas donde se especifica que tanto los castillos y dalas deben de cumplir con las especificaciones de los apartados 6.2.1.1 para castillos y 6.2.1.2 para dalas y como resumen se puede observar la figura 2 donde se muestran los requisitos para la mampostería confinada.

*Figura 2. Requisitos para mampostería confinada*



Fuente: Obtenido de Normas Técnicas Complementarias para Diseño y Construcción de Estructuras de Mampostería (NTC-Mampostería)

Finalmente surge la estrategia didáctica, con ayuda del software AutoCAD, se presenta un proyecto arquitectónico de casa habitación de interés social, donde el docente a cargo limpia las plantas arquitectónicas dejando únicamente el sistema estructural de muros, posteriormente y siguiendo las especificaciones de las NTC-Mampostería (2023) y apoyados en la figura 2 se colocan los castillos al inicio y final de cada muro, además de las intersecciones de estos, luego de ellos se revisa que ninguno de estos castillos sobrepase 1.5 veces la altura del muro o que tenga una separación máxima de 4 m, anexo a eso, en los espacios de puertas y ventanas se coloca un castillo al inicio y al final de estos, como paso siguiente se adicionan los elementos cadenas o dalas, cuidando que la separación máxima entre estos no sea mayor de 3 m y colocando justo el mismo esquema en los espacios de ventanas y puertas.

Por último, se analiza el planteamiento propuesto y se revisa si existen claros que disten de esta lógica estructural debido a su longitud y que por ende requieran el uso adicional de elementos estructurales, tales como vigas y columnas, sin olvidar lo importante que resulta revisar desde el proyecto arquitectónico la densidad de muros en sentido longitudinal y transversal que ayudarán que el sistema estructural definido, sea capaz de resistir los efectos de un sismo y que estos resulten lo menos dañados o sin daño alguno al momento de que se haya edificado.

No obstante, es importante señalar que si el proyecto consta de dos o más niveles, se sigue con la misma estrategia didáctica y se sobreponen los niveles superiores en la planta baja, con la finalidad de revisar las coincidencias de los muros superiores con los muros inferiores y en caso que estos no coincidan o no exista continuidad, se establece la necesidad de proponer elementos adicionales en estos espacios como vigas y columnas que puedan, desde el proyecto, configurarse como un elemento necesario para soportar estas posibles demandas de cargas y que a través de su plástica arquitectónicamente sean contemplados como parte integrador del diseño y configuración del espacio.

Con la implementación de esta estrategia y la repetición en otros proyectos ahora por parte de los

alumnos, se espera que cuenten con las habilidades y conocimientos para que puedan replicarla e implementarla, cubriendo así lo que el plan de estudios establece como “relacionar el espacio-forma-estructura y formular criterios propios de un objeto arquitectónico”.

## RESULTADOS

Antes de la implementación de esta estrategia didáctica los resultados son variables en relación a las competencias desarrolladas en cada una de las personas estudiantes. El 7.14% de los estudiantes logró proponer algunas dimensiones de los elementos estructurales, para este caso muros de 15 cm de ancho, losas de entrepiso y azotea con un espesor mínimo de 10 cm y hubo un intento de implementar algún tipo de criterio estructural para la colocación de castillos y cadenas, mientras que el 35.71% de los alumnos lograron realizar una propuesta numérica de espesores de losas y muros, pero no tuvieron la iniciativa de proponer un criterio de estructuración; por el contrario, el 14.29% únicamente logró proponer espesores de muros o de losas y algún tipo de material a utilizar y finalmente 42.86% de los evaluados solo logró definir algún tipo de material de manera general siendo la respuesta que más se repetía concreto y ladrillos.

Tras la implementación de la estrategia didáctica los resultados tuvieron un avance significativo, una vez que se observó que ahora el 71.43% de los evaluados tuvo una comprensión total y logró de manera satisfactoria implementar los criterios estructurales aplicando la normativa vigente y acorde al sistema estructural definido, mientras que el 21.43% tuvo avance sustancial implementado en su proyecto la mayor parte de elementos y por lo tanto se cumple el criterio estructural; sin embargo, la variable de aprendizaje consta en que tuvieron alguna dificultad para proponer los elementos estructurales extras como columnas, ya que dudaron si dejar o no el castillo junto con la ahora viga que se requería en el espacio por claros demasiados grandes, pero con el trabajo colaborativo con ellos y el docente arquitecto esta duda se logró disipar posteriormente. En este punto es importante acotar que algunas de las dudas que surgieron partían desde la configuración formal manifestando el probable cambio espacial sin afectar la función del espacio arquitectónico.

Así mismo, el 7.14% no logró definir de manera inicial un criterio estructural correcto, ya que existían demasiadas dudas por parte de esta persona estudiante respecto a la estrategia usada; estos resultados se sustentan en una condicionante extra, ya que la persona estudiante presenta repetidas inasistencias a clases durante la implementación de la estrategia, lo que pudo derivar en que no se logró la comprensión de los criterios estructurales, siendo esta la principal variable en el aprendizaje la que no se pudo controlar durante la investigación.

Además, se observó que durante la fase práctica, los alumnos pudieron identificar algunas de las limitaciones de sus diseños a través de los modelos digitales propuestos en el software AutoCAD y llevados a un modelo físico como lo fue la construcción de una maqueta, estos de acuerdo al primer planteamiento antes de la implementación de la estrategia didáctica, no se comportaba como se esperaba, lo que permitió a las personas estudiantes reflexionar e intercambiar opiniones sobre la sinergia que se debe seguir entre el diseño arquitectónico y la implementación de un criterio estructural definido acorde al sistema estructural y a los reglamentos y normas de construcción vigentes.

## CONCLUSIONES

De acuerdo a la metodología propuesta, el desarrollar la clase como un taller demostró ser una herramienta efectiva para la comprensión teórica y aplicación práctica para la implementación de los criterios estructurales en la vivienda de interés social, mientras que esta combinación de elementos teóricos y prácticos permitió que los estudiantes pudieran desarrollar las competencias y el propósito fijado en el plan de estudios para la unidad de competencia de cuarto semestre, mejorando así, la capacidad de enfrentarse a nuevos proyectos de tipo real y que esto no quede solo en el aula. El trabajo

colaborativo y la retroalimentación constante fue el papel fundamental para que se desarrollaran las competencias necesarias para implementar criterios estructurales.

Esto sugiere que, en futuros programas educativos, se debería de incluir más actividades que propicien la sinergia entre los conceptos teóricos y prácticos, considerando las normas vigentes y las zonas sísmicas donde se pretenda desarrollar el proyecto, siendo esto escalable a otros sistemas estructurales como estructuras de concreto, estructuras de acero y estructuras de madera. El uso de la tecnología jugó otro papel importante al momento de la implementación de la estrategia didáctica en el cumplimiento de los alcances establecidos en la formación profesional a través de competencias longitudinales y transversales; es importante incentivar las habilidades en la persona estudiante sobre el diseño arquitectónico, en el que conciba el diseño estructural como elementos integradores de la plástica, cuya espacialidad responda no solo a las necesidades de los usuarios sino también a los requerimientos normativos que garanticen seguridad y confort.

## REFERENCIAS

- Fernández Sola, L. (26-29 de Octubre de 2011). La enseñanza de la Ingeniería Sísmica en la Arquitectura. *XVIII Congreso Nacional de Ingeniería Sísmica*, Aguascalientes. <https://smis.org.mx/congresos/>
- Gallo Ortiz, G., Espino Márquez, L. I., & Olvera Montes, A. E. (2005). *Diseño Estructural de Casa Habitación*. McGraw Hill.
- Garza Contreras, A. (2020). *Los criterios estructurales en la edificación básica*. Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/20875/1/20875.pdf>
- GCDMX. (2023). *Normas Técnicas Complementarias para Diseño y Construcción de Estructuras de Mampostería (NTC-Mampostería)*. [https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/portal\\_old/uploads/gacetas/b3c4f4ff37241d0a93cc6742a8b0bf2f.pdf](https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/portal_old/uploads/gacetas/b3c4f4ff37241d0a93cc6742a8b0bf2f.pdf)
- H. Ayuntamiento de Tuxtla Gutiérrez. (2022). *Reglamento de Construcciones para el Municipio de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas*. <https://www.tuxtla.gob.mx/1Normatividad-vigente>
- Meli Piralla, R. (2002). *Diseño Estructural*. Limusa.
- Mena Hernández, U., & Pérez Rocha, L. E. (2015). *Manual de diseño de obras civiles de CFE. Capítulo C.1.3 Diseño por Sismo*. CFE.
- Mérida Mancilla, A. (2013). *Plan de estudios 2013 de la Licenciatura en Arquitectura*. Universidad Autónoma de Chiapas. <https://arquitectura.unach.mx/images/licarqui/pe2013arqu.pdf>
- Poder Judicial del Estado de Chiapas. (2014). *Ley de Fraccionamientos y Conjunto Habitacionales para el Estado de Chiapas y los Municipio de Chiapas*. <https://www.poderjudicialchiapas.gob.mx/archivos/manager/52d7ley-de-fraccionamientos-y-conjuntos-habitacionales-para-el-estado-y-los-municipios-de-chiapas.pdf>
- Sánchez Arévalo, N. A. (2006). *Criterios estructurales para la enseñanza de los alumnos de arquitectura* [Tesis de grado inédita]. Pontifica Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/134>

## Perfil sociolingüístico y sociodemográfico de estudiantes indígenas Pijao en la ciudad de Armenia: Un estudio de caso

**Stefan Palencia Palacio**

*Universidad del Quindío*  
*spalenciap@uqvirtual.edu.co*

### RESUMEN

La incidencia del español como L2 dentro de una lengua indígena L1 y su afectación a los perfiles sociodemográficos y sociolingüísticos de estudiantes indígenas de una escuela primaria. Es necesario indagar e implementar políticas públicas educativas interculturales para la adaptación y preservación de sus cosmovisiones y arraigo étnico-cultural. Este estudio de caso toma como evidencia la ausencia de docentes titulados como etnoeducadores y la falta de aplicación de las políticas mencionadas anteriormente en escuelas indígenas. Se realizó un estudio de caso con estudiantes indígenas de dos escuelas rurales, en los cuales se observaron clases de 3 grado de primaria, para dichos procedimientos se realizaron entrevistas asistidas a la población indígena. De igual forma, se observó una latencia en aplicabilidad de políticas públicas interculturales para dicha población. Los resultados sugieren que se deben incluir etnoeducadores dentro de las escuelas indígenas para poder generar una preservación de su cosmovisión y transferencias lingüísticas generacionales. Para ahondar en la investigación de este tipo de estudios de caso se plantea continuar con el abordaje desarrollado hasta el momento o diseñar una estrategia ligada al mismo.

**Palabras clave:** Bilingüismo, etnoeducación, poblaciones indígenas, grupos indígenas, interculturalidad, políticas públicas, perfil sociodemográfico, perfil sociolingüístico.

### ABSTRACT

The incidence of Spanish as an L2 within an indigenous language L1 and its impact on the sociodemographic and sociolinguistic profiles of indigenous students in a primary school. Investigating and implementing intercultural educational public policies is necessary to adapt and preserve their worldviews and ethnic-cultural roots. This case study shows the absence of teachers qualified as ethno-educators and the lack of application of the above-mentioned policies in Indigenous schools. A case study was carried out with Indigenous students from two rural schools, in which, 3rd grade primary school classes were observed. For these procedures, assisted interviews were conducted with the indigenous population. Likewise, a latency in the applicability of intercultural public policies for this population was observed. The results suggest that ethno-educators should be included within Indigenous schools to generate the preservation of their worldview and generational linguistic transfers. To delve deeper into the research of this type of case study, it is proposed to continue with the approach developed so far or design a strategy linked to it.

**Keywords:** Bilingualism, ethno-education, Indigenous populations, Indigenous groups, intercultural, public policies, sociodemographic profile, sociolinguistic profile.

## INTRODUCCIÓN

En una sociedad en pro de una era globalizada como la actual con recursos tecnológicos que hacen que la educación y la comunicación puedan ser más asertivas, aún existen brechas en cuanto a la inclusión e implementación de algunos códigos lingüísticos territoriales. El mundo interconectado de hoy regido por las leyes del mercado, las comunicaciones y la ciencia, ha puesto al orden del día la necesidad intrínseca de hablar más de una lengua; por ello, se ha convertido esta necesidad en una política lingüística de inclusión al bilingüismo a cargo del sistema educativo. Las políticas de bilingüismo en Colombia han sido diseñadas para mejorar el dominio del inglés como segunda lengua en el país y fortalecer la competitividad laboral en la población nacional, aun así, las lenguas indígenas están pasando a segundo plano, perdiendo con ello su importancia étnica y cultural territorial colombiana. Ahora bien, cuáles son las características sociodemográficas y sociolingüísticas de estudiantes indígenas y con la intención de hacer un diagnóstico del uso de la lengua Pijao y el español dentro de las prácticas educativas indígenas, al igual que delimitar los perfiles de estos estudiantes y plantear acciones curriculares para mantener un bilingüismo balanceado entre códigos.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Este proyecto de investigación tiene como objetivo analizar y revisar las políticas públicas educativas de bilingüismo implementado en escuelas primarias indígenas del municipio de Armenia, Quindío. Este proyecto de investigación se desarrolló dentro de un lapso de 12 meses en los cuales se realizaron entrevistas semiestructuradas y visitas a ciertas comunidades indígenas en diferentes departamentos del país, como lo fueron Valle del Cauca Y Quindío. su cobertura se vio localizada al principio en el departamento del Valle del Cauca en una escuela de una comunidad indígena Emberá Chamí, pero por cuestiones de seguridad y movilidad dicho proyecto se vio en la necesidad de ser aplicado en un departamento base (Quindío, Colombia). La población con la que se pudo trabajar en este proyecto de investigación fue con estudiantes de entre 8 a 10 años y con sus acudientes con diferentes rangos de edades, y por consiguiente este proyecto se desarrolla en un contexto educativo.

## METODOLOGÍA

El proyecto de investigación contó con un enfoque cualitativo, puesto que el análisis hecho se llevó a cabo gracias a las entrevistas semi estructuradas que se llevaron a cabo tanto con los estudiantes como también con los padres de familia o acudientes de estas poblaciones indígenas, al igual que con los veedores o junta directiva del cabildo indígena en mención. Por otro lado, el tipo de investigación fue exploratoria, por su carácter indagador en cuanto a lo relacionado a las diferentes políticas públicas educativas aplicadas en los contextos educativos del departamento del Quindío, especialmente para la comunidad Pijao. Dentro de los instrumentos de recolección de datos se implementaron entrevistas semi estructuradas, las cuales se aplicaron a los estudiantes de 3 grado de primaria, a cuerpo directivo y a integrantes de la comunidad indígena para la obtención de la información y su posterior triangulación para el análisis y seguidamente poder analizarlas y dar unos resultados al mismo proyecto de investigación. Para la intervención con los estudiantes se realizaron citaciones previas para poder acceder al cabildo indígena y consentimientos informados a los padres de familia para la posterior intervención con los estudiantes.

## RESULTADOS

Los resultados arrojados por el proyecto de investigación fueron analizados de carácter cualitativo, por la naturaleza de su enfoque. estos resultados arrojaron datos que de cierta forma eran más que desconocidos eran latentes dentro del contexto educativo indígena del departamento. como primera instancia, las escuelas rurales carecen de varios factores externos e internos que impiden su funcio-

nalidad de forma correcta en cuanto a la aplicación de estas mismas políticas públicas educativas interculturales. Se encontraron falencias en cuanto al tipo de inclusión y aplicación de un bilingüismo equilibrado, donde lo que en realidad prevalece es un tipo de bilingüismo subordinado, en donde el español es el eje central como L25 sobre un Pijao como lengua materna como L2. Se amplían fronteras en cuanto a la búsqueda de información sobre similitudes en otros departamentos o países de América Latina, pero en la misma búsqueda se encontraron informes sobre la adaptación del bilingüismo y sobre su proceso de formación a docentes como etnoeducadores para poder ejercer de forma correcta dentro de estas escuelas que requieren profesionales formados como tal para poder equilibrar ambos códigos lingüísticos.

## REFERENCIAS

- Aparicio, X. (2021). *Maître de conférences en psychologie cognitive*, Université Paris-Est Créteil Val de Marne.
- Arias, P., Valdivia, M., Del Mar, C., & Arias, Y., (2017). *Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe, Una Propuesta de Educación Intercultural*. Repositorio Institucional, Comité Editorial de Publicación de Texto.
- Artunduaga, L. (s.f). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13).
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Ruiz, G., (1990). El proceso bilingüismo en contexto multiétnico. En B. G. Cuarón & P. Levy (Eds.), *Homenaje a Jorge A. Suárez: lingüística indoamericana e hispánica* (1st ed., Vol. 18, pp. 459–476). El Colegio de México.
- Camargo, Z., Caro, M., & Uribe, G. (2008). *La secuencia didáctica: concepto, características y diseño*.
- Cardona, C. C., (2020). *Prácticas educativas en clase de inglés en dos instituciones públicas del departamento del Quindío: Una con presencia de formadores nativos extranjeros y otra convencional*.
- Cavalié, F. (2013). *Interculturalidad. El Mundo de Navita*.
- Daros, William R. (2002). ¿Qué es un marco teórico? *Enfoques*, XIV(1),73-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25914108>
- Figueroa, M., (2016). *El Marco Teórico. Saber Metodología, el plan es saber nuestras intenciones*.
- Galindo, A. (2009). *Bilingüismo habilidades metalingüísticas y lenguaje escrito: acercamiento teórico experimental*.
- Galindo, A., & Moreno, L. (2019). Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: estudio de caso. *Lenguaje*, 47(2S), 648-684. doi:10.25100/lenguaje. v47i3.6906
- García León, J. y García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Hamers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*.
- Ibáñez Pacheco, M. J. (2021). La primera infancia indígena: entre la escolarización y la familia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81).
- Jiménez Gámez, R. Á., & Serón Muñoz, J. M. (1992). Paradigmas de Investigación en Educación. Hacia una Concepción Crítico-constructiva. *Revista de Ciencias de la Educación*, 9, 105–128.

- Krainer, A. (1996). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Revista Colección Pueblos del Ecuador*, 7, 5-74.
- López, M., (2019). *Escuelas Normales Bilingües do Estado de Chiapas. San Cristóbal de las Casas, Estado de Chiapas, México.*
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia Very Well, Programa Nacional de inglés.*
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Protección Social, Promoción Social y Grupos Étnicos.*
- Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. (2022). *Colombia avanza en su meta de estar conectada en un 70 % en 2022.*
- Organización Regional Indígena del Departamento del Quindío. (2009). *Plan Salvaguarda 2009.*
- Ovando, C. J., & Combs, M. C. (2018). *Bilingual and ESL classrooms. Teaching in multicultural contexts* (6th ed.). Rowman & Littlefield.
- Romero, F., (2002). *LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA: REFERENTES CONCEPTUALES Y SOCIOHISTÓRICOS.*
- Ruelas Vargas, D. (2019). Los movimientos indígenas y la educación del siglo XX en el sur andino puneño, peruano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33).
- Shin, S. (2018). *Bilingualism in schools and society. Language, identity and policy* (2nd ed.). Routledge.
- Signoret Dorcasberro, A. (2003), Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, XXV(102), 6-21,
- Soraya, A., & Manjarrés, M. (2013). APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS A LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. *Enfermería en Cardiología.*

## Experiencias docentes: Aprendizaje basado en proyectos desde un enfoque de la Nueva Escuela Mexicana

**Francisca Susana Callejas Ángeles**

*Benemérita Escuela Nacional de Maestros*

*francisca.callejas@aeefcm.gob.mx*

**Karina García Juárez**

*Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga*

*karina.garciaj@aeefcm.gob.mx*

**Alan Uriel Jiménez González**

*Servicios Educativos Integrados al Estado de México*

*alanpedagogymx@gmail.com*

**Luis Francisco García Pérez**

*Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México*

*profesor.luis.garcia.20@gmail.com*

### RESUMEN

La Nueva Escuela Mexicana es el modelo educativo implementado en México desde el año 2022, fundamentado bajo los paradigmas humanista, intercultural e inclusivo. La transformación educativa es un hecho inminente derivado de las condiciones sociales y culturales por lo que la NEM considera como centro del aprendizaje a la comunidad, siendo esta parte esencial en la formación educativa de las niñas, niños y adolescentes mexicanos. En el presente trabajo de reflexión se pretende dar a conocer las experiencias docentes en la implementación del modelo de la NEM siendo que la metodología principal de enseñanza – aprendizaje es el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). La organización, planeación y ejecución de la metodología ABP en la educación básica conformada por preescolar, primaria y secundaria fueron elementos circunstanciales de la presente reflexión, contemplando y considerando las experiencias docentes, permiten identificar los retos, áreas de oportunidad y avances significativos durante la puesta en marcha de la metodología ABP en las instituciones mexicanas, siendo esta una transformación significativa para la práctica docente.

**Palabras clave:** Metodología, Proyecto, Inclusión, Aprendizaje.

### ABSTRACT

The New Mexican School is the educational model implemented in Mexico since 2022, based on the humanistic, intercultural and inclusive paradigms. Educational transformation is an imminent fact derived from social and cultural conditions, which is why the NEM considers the community as the

center of learning, this being an essential part of the educational training of Mexican girls, boys and adolescents. In this reflection work, the aim is to present the teaching experiences in the implementation of the NEM model, since the main teaching-learning methodology is PBL (Project-Based Learning). The organization, planning and execution of the PBL methodology in basic education made up of preschool, primary and secondary were circumstantial elements of the present reflection, contemplating and considering the teaching experiences, allow us to identify the challenges, areas of opportunity and significant advances during the implementation. Implementation of the PBL methodology in Mexican institutions, this being a significant transformation for teaching practice.

**Keywords:** Methodology, Project, Inclusion, Learning.

## INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana es el modelo educativo vigente desde el 2022 en las escuelas de educación básica, misma que considera a la comunidad como centro de aprendizaje en la cual se debe considerar como un eje rector de la formación educacional de los niños, niñas y adolescentes, teniendo presente su contexto como un medio de aprendizaje, la intención principal del presente trabajo es generar una reflexión referente a la aplicación y ejecución de dicho modelo educativo basado en una metodología en el aprendizaje basado en proyectos, a fin de generar una construcción de aportaciones desde la experiencia docente. Por otra parte, en la presente reflexión se pretende brindar una perspectiva pedagógica de intervención educativa en la implementación del modelo educación de la NEM el cual reconstruye la forma de enseñanza al momento de generar acciones educativas que permitan en los alumnos una capacidad de propuesta, innovación e intervención.

Para esto es fundamental hacerse estas preguntas ¿cuál es la metodología más adecuada para favorecer los aprendizajes?, ¿cuál permite la inclusión de los niños, niñas y adolescentes NNA?, ¿que requiere el docente para diversificar su planeación?. Al poder darle respuesta a estas preguntas se puede determinar el impacto que tiene en el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje que se vive en las aulas y lo que los docentes requieren para apropiarse de estas metodologías activas.

## DESARROLLO

Cuando existe un cambio o transformación en los modelos educativos, es de total importancia reconocer las experiencias docentes, siendo que estas son las que definen la factibilidad del mismo, considerando las áreas de oportunidad, así como los aspectos de mejora que se deben de contemplar para la ejecución del nuevo modelo, este análisis no se genera en afán de construir una crítica sin valor significativo, sino de reconocer e identificar los aspectos relevantes en la implementación del mismo.

Bazán (2019) menciona que “Un modelo educativo es un conjunto de opciones asumidas para formar un estudiante de un ciclo escolar determinado, al cual la institución se propone haberlo dotado a su egreso de un conjunto de elementos culturales considerados necesarios para su desarrollo personal y social” (p. 1).

Dichos modelos se generan desde una necesidad derivado de las condiciones actuales de una sociedad, y sobre todo considerando una escala nacional el modelo educativo propuesto debe poder atender a todos los contextos y sin dejar de lado ningún tipo de población.

Un elemento central en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es el derecho humano a la educación de niñas, niños y adolescentes, donde van a gozar de una relación profesional e incluyente de sus profesores, donde deben atender sus ritmos, necesidades y características de aprendizaje, siempre preocupados por el desarrollo continuo de sus aprendizajes y conocimientos.

Otro aspecto importante de la NEM, es contar con un currículo nacional desde la diversidad, esto es, que aunque excitan en Programa Nacional (Programa Sintético), cada escuela podrá realizar los ajustes necesarios a los contenidos, de acuerdo a su realidad, a partir de un diagnóstico sociocritico, donde se prioricen sus necesidades, esto se vería reflejado en su Programa Analítico y su Codiseño.

Las variantes en la implementación de un nuevo modelo educativo generan acciones pedagógicas que enriquezcan el sector educativo, dichas variantes van desde una aplicación metodológica diferente a modelos anteriores o donde únicamente se generen acciones de mejora que permitan un avance educativo a través de una reconstrucción de los perfiles de egreso, e incluso las modificaciones al artículo tercero constitucional, para esta investigación se considera en específico la educación básica, siendo que en México desde el 2022 se implementa el modelo educativo denominado Nueva Escuela Mexicana.

El cual referido por la Secretaría de Educación Pública (2022) se caracteriza por una estructura abierta que integra a la comunidad. Prioriza la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y sociales), con la finalidad de brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos. (p. 3)

Esta propuesta educativa fue una reconstrucción significativa siendo un cambio principal la agrupación de las asignaturas en campos formativos, de las cuales las antes llamadas asignaturas o materias pasan a ser disciplinas transversales, mismas que generan en conjunto contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje, detonando en un nivel de logro para los alumnos o lo que se espera que ellos desarrollen; por tal motivo, los campos formativos no se ven como una suma de conocimientos, sino que permiten integrar conocimientos y saberes de diferentes disciplinas, con la finalidad de desarrollar en las niñas, niños y adolescentes el pensamiento crítico, lo cual le permitirá contribuir a transformar el entorno en donde vive o se desenvuelve. Otro cambio relevante, es que ahora hay un programa de estudios nacional que es flexible, donde cada comunidad, o escuela puede adaptar de acuerdo a su contexto. Además un eje rector de todo el sistema educativo impulsa a las comunidades, sin importar las condiciones socioeconómicas, estas forman parte de todo lo anterior desde un enfoque metodológico de aprendizaje basado en proyectos.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2023) esta metodología permite crear aprendizajes gracias a la realización de una producción concreta. A través de una serie de etapas, los alumnos colaboran, guiados por el o la docente, para responder a una problemática, resolver una situación o responder a una pregunta, apoyándose en un tema que suscita su interés. Es muy importante que los estudiantes se enfrenten a una problemática real que deberán resolver siguiendo un proceso de investigación-acción, movilizandolos conocimientos, habilidades y actitudes de una forma interdisciplinar y colaborativa. (p. 1)

Según lo mencionado en las Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos Ciclo Escolar 2022-2023, la idea de emplear metodologías didácticas coadyuva a que las y los estudiantes se reconozcan como sujetos que forman parte de una comunidad, a la cual pueden contribuir desde la escuela en su mejoramiento o en la conservación de saberes, tradiciones y creencias, a partir de la colaboración.

Esta metodología se caracteriza por involucrar a los alumnos en sus procesos de desarrollo de aprendizaje a través de un trabajo cooperativo y colaborativo que les permita accionar en sus habilidades en situaciones didácticas, pedagógicas y educativas pertinentes, el aprendizaje basado en proyectos fue un desarrollo que se generó en los tres niveles de educación básica; preescolar, primaria y secundaria.

Un reto fundamental para los docentes, en el proceso de construcción del Programa Analítico, es trabajar en colectividad ya que se requiere un diálogo continuo con toda la comunidad con el fin de llegar a acuerdos para tomar las mejores decisiones para el proceso de enseñanza aprendizaje, este reto es continuo, ya que, se requiere enriquecer a partir de lo que se observe en su puesta en práctica.

Uno de los principales retos fue reconocer la metodología de aprendizaje basada en proyectos en el sentido de ubicar las etapas de desarrollo desde un enfoque de planeación didáctica siendo que en el modelo educativo anterior se trabajaba en una metodología basada en los contenidos académicos y el desarrollo de actividades de reforzamiento, por el contrario el trabajo por proyectos busca generar en los alumnos la capacidad de propuesta e intervención ante hechos de su comunidad, reto principal del docente en detonar dichas aptitudes necesarias, además cabe destacar que este efecto retardador demuestra el proceso resiliente en los docentes al adaptarse y buscar las alternativas necesarias para la ejecución de un modelo educativo en construcción, mostrando así el proceso de actuación, adecuación y dosificación de contenidos referentes al Programa Sintético.

En la implementación de la metodología de proyectos se pudieron observar varias condiciones: como en algunos proyectos se involucra a la comunidad, en específico a los padres de familia, los cuales intervinieron de diferentes maneras, asistiendo al cierre del proyecto a apreciar el trabajo de las niñas y niños, o de igual manera asistieron a trabajar dentro de la escuela con sus hijos realizando alguna actividad diseñada por el docente; a los alumnos en general les gustaba ver a sus padres en la escuela trabajando con ellos o apreciando su trabajo. Claro está que no siempre todo fue como se esperaba, ya que, en algunos casos padres de familia no participaban en los proyectos junto con sus menores hijos, en algunas ocasiones porque sus jornadas laborales no se los permitían, sin embargo, en otros casos, porque no lo consideraban relevante.

No hay que olvidar que en la NEM, se favorece una evaluación formativa, donde se priorizan los procedimientos más que los resultados, por tal motivo todo el tiempo el docente puede hacer una valoración de las alumnas y alumnos, sin embargo, no sólo el docente es el que evalúa, ya que también debe aplicar una heteroevaluación, donde la misma comunidad de aprendizaje da la valoración del trabajo, por otro lado la autoevaluación es de suma importancia, donde el mismo alumno va a valorar lo que aprendió, así como, el proceso que siguió para lograrlo. Sin embargo, no hay que dejar a un lado la evaluación que el mismo docente realiza de su propio proceso de enseñanza, ya que esto le servirá para hacer los ajustes correspondientes de acuerdo a la valoración del grupo.

Para dar atención a lo que menciona la NEM en relación a la inclusión, los docentes se dieron a la tarea de incluir en sus planeaciones didácticas el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), donde a partir del diagnóstico del grupo, diseñaron actividades donde atendían los diferentes canales de aprendizaje, algunas actividades estaban enfocadas a los auditivos, kinestésicos o visuales; sin embargo, también se realizaron algunas adecuaciones para aquellos alumnos que a pesar que se encontraban en la fase 4 o 5 y aún no habían consolidado la lecto escritura, participaran de manera oral, a través de un video, una historieta, etc. lo que permitió que algunos alumnos que enfrentan alguna Barrera para el Aprendizaje tuvieran mayor confianza y participaran con mayor seguridad.

Uno de los principios de la NEM es la interculturalidad, a partir del desarrollo de algunos proyectos, se pudo hacer partícipes a padres de familia que proceden de alguna comunidad indígena de nuestro país, donde compartieron parte de sus tradiciones, creencias, conocimientos, así como, compartieron con los alumnos palabras o frases en su lengua materna, esto ayudó a conocer más de las diferentes culturas que componen nuestro país.

De igual manera, algunas escuelas al reconocer las instituciones con las que cuenta la comunidad, realizaron alguna vinculación por ejemplo con los PILARES de la Ciudad de México, por ejemplo ofertaron actividades o talleres para que los alumnos asistieran en periodos vacacionales, en otro caso, se pusieron de acuerdo con algunos docentes y apoyaban en contraturno a los alumnos que

presentaban rezago educativo, y haciendo una comunidad personal de PILARES, padres de familia y docente del grupo apoyaron a los alumnos.

## CONCLUSIONES

Sin duda el hablar de las metodologías didácticas y la implementación en las aulas es un tema controversial, pues muchas experiencias pudieran no estar centradas en la aplicación reconocimiento de los proyectos como una metodología que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues debemos reconocer que los docentes requieren tener claridad en la planeación, aplicación y evaluación.

A pesar de que varios docentes no dominan la metodología de proyectos, la mayoría mostraron una buena actitud e interés para conocer más, investigar y aplicar. A lo largo del ciclo escolar pasado formaron grupos colaborativos, ya sea por grado, fase, nivel, etc. donde pudieron socializar sus experiencias y aportar sugerencias a otros docentes, esto permitió que se sintieran acompañados. En cuanto a la evaluación es fundamental seguir diseñando y aplicando una variedad de instrumentos que permitan recabar la evaluación formativa de los estudiantes, esto implica considerar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

El trabajar con las metodologías de proyectos implica que también las madres, padres de familia o tutores se involucren en los aprendizajes de sus hijas, hijos o adolescentes, ya sea desde casa, que asistan a la escuela o que trabajen con la comunidad, pero en la realidad, varios padres de familia, por diversas causas no pueden asistir a la escuela o apoyar a sus hijos, lo que dificulta el trabajo en comunidad que se pretende en las metodologías sociocríticas.

Sin embargo, el reto para todos los docentes es seguir actualizándose y algo muy importante a partir de la experiencia que van adquiriendo, realizar los ajustes necesarios para ir mejorando su práctica, siempre en beneficio de las alumnas y alumnos. Para los directores y supervisores se les queda el reto de dar un acompañamiento efectivo a docentes, donde se abran espacios para socializar las experiencias con la Nueva Escuela Mexicana, se revisen a profundidad las metodologías de proyectos y se logre impactar en el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

La tarea para las madres, padres de familia o tutores es acercarse más a las actividades que programa la escuela, le den seguimiento y que las lleven a cabo en su comunidad, con la finalidad que los contenidos abordados en la escuela tengan un impacto en la misma comunidad y que poco a poco vayan cambiando.

## REFERENCIAS

- Bazán, J. (2014). *Un acercamiento a la definición de modelo educativo. Foro de consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo de la Educación Media Superior*. [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/122/JosedeJesus\\_Bazan\\_Levy\\_1414778440.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/122/JosedeJesus_Bazan_Levy_1414778440.pdf)
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Reconociendo nuestro contexto*. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo1\\_aprendamos-comunidad.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo1_aprendamos-comunidad.pdf)
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad*. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo3\\_aprendamos-comunidad.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo3_aprendamos-comunidad.pdf)
- Flores, J. M. (2023). La nueva escuela mexicana con enfoque humanista: una mirada analítica. *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la Educación*, 1(2), 19-28. <http://revista.isceem.edu.mx/index.php/revista/article/view/9>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/>

NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.  
pdf

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudios para la Educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP. [http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/Plan\\_de\\_Estudios\\_para\\_la\\_Educacion\\_Preescolar\\_Primaria\\_y\\_Secundaria.pdf?1722520903372](http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf?1722520903372)

Secretaria de Educación Pública (2023). *Metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP)*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>

## La instrucción en deontología y derechos fundamentales en las instituciones de educación jurídica en México

**Tania Haideé Torres Chávez**

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

*torreschaveztaniahadee@gmail.com*

**Miguel Ángel Medina Romero**

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

*miguel.medina.romero@umich.mx*

**Rodrigo Ochoa Figueroa**

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

*ochoafigueroarodrigo@gmail.com*

### RESUMEN

La educación en ética y derechos humanos en las facultades de derecho mexicanas enfrenta desafíos en su implementación y efectividad. Este estudio analiza el estado actual de esta educación mediante una revisión de la literatura publicada en los últimos diez años. Los resultados revelan un aumento moderado en la inclusión de cursos sobre ética y derechos humanos, una tendencia hacia metodologías de enseñanza más participativas, y una persistente falta de formación especializada del profesorado. Se identificó una escasez de evidencia empírica sobre el impacto a largo plazo de esta formación en la práctica profesional. La investigación concluye que existe una necesidad urgente de desarrollar enfoques integrales y prácticos en la enseñanza de ética y derechos humanos, así como de fortalecer la capacitación del profesorado. Este trabajo proporciona una base sólida para futuras investigaciones y políticas educativas, subrayando la importancia de mejorar la formación ética de los futuros abogados en México para enfrentar los desafíos contemporáneos de la práctica legal.

**Palabras clave:** Educación jurídica, Ética profesional, Derechos humanos, Escuelas de Derecho.

### ABSTRACT

Education in ethics and human rights in Mexican law schools faces challenges in its implementation and effectiveness. This study analyses the current state of this education through a review of literature published over the past ten years. The results reveal a moderate increase in the inclusion of courses on ethics and human rights, a trend towards more participatory teaching methodologies, and a persistent lack of specialised training for faculty. A scarcity of empirical evidence was identified regarding the long-term impact of this training on professional practice. The research concludes that there is an urgent need to develop comprehensive and practical approaches to teaching ethics and human rights, as well as to strengthen faculty training. This work provides a solid foundation

for future research and educational policies, emphasising the importance of improving the ethical training of future lawyers in Mexico to address the contemporary challenges of legal practice.

**Keywords:** Legal education, Professional ethics, Human rights, Law schools.

## INTRODUCCIÓN

La instrucción en deontología y derechos fundamentales en las instituciones de educación jurídica desempeña un rol crucial en la preparación de juristas comprometidos con la equidad y el respeto a la dignidad del ser humano. En el contexto mexicano, esta formación ha adquirido una relevancia singular en el último decenio, especialmente tras la modificación constitucional en materia de derechos humanos de 2011. Dicha reforma instauró un nuevo paradigma que demanda a los profesionales del derecho un conocimiento exhaustivo y una praxis ética en el ámbito de los derechos humanos (Torres-Chávez & Medina Romero, 2024).

En este escenario, resulta imperativo examinar cómo las facultades de derecho mexicanas están abordando la enseñanza en deontología y derechos fundamentales, considerando que estos elementos son esenciales para la edificación de una sociedad más equitativa y justa (Corona Nakamura & González Madrigal, 2023). Asimismo, la instrucción en estos aspectos es fundamental para afrontar los dilemas éticos que emergen con la implementación de tecnologías innovadoras en la praxis jurídica (Ramírez, 2023).

Estudios recientes han explorado diversas facetas de la educación en deontología y derechos fundamentales en las instituciones de educación jurídica mexicanas. Martínez Bahena (2018) examinó la incorporación de la inteligencia artificial en la enseñanza del derecho, subrayando la trascendencia de abordar las disyuntivas éticas asociadas a estas nuevas tecnologías. Por su parte, Nava Garcés (2023) indagó en la interrelación entre la ética, los derechos humanos y el derecho penal en la formación de juristas, enfatizando la necesidad de una instrucción integral que vincule estos aspectos. De igual manera, Pérez Brito (2021) analizó la intersección entre la inteligencia artificial y los derechos humanos, señalando la urgencia de incorporar estas temáticas en los programas de estudio de las facultades de derecho.

No obstante estos avances, persisten áreas pendientes de exploración en la literatura sobre el estado actual de la educación en deontología y derechos fundamentales en las instituciones de educación jurídica mexicanas. Cáceres Nieto (2023) advierte sobre la carencia de investigaciones que evalúen la eficacia de los programas de ética y derechos humanos en estas instituciones. Arguelles Toache & Amaro Rosales (2022) identifican la necesidad de indagar cómo se están abordando las disyuntivas éticas relacionadas con las tecnologías emergentes en la formación de los futuros juristas. Finalmente, hay una ausencia de análisis comparativos entre las diversas facultades de derecho en México en cuanto a sus enfoques para la enseñanza de la deontología y los derechos fundamentales (Hirsch Adler & Pérez Castro, 2021; Softplan, 2024).

En este contexto, el propósito del presente trabajo es determinar el estado actual de la instrucción en deontología y derechos fundamentales en las instituciones de educación jurídica mexicanas mediante una revisión de la literatura publicada en el último decenio. Este análisis pretende subsanar las lagunas identificadas en la literatura, proporcionando una visión holística y actualizada de cómo se está abordando la formación en ética y derechos humanos en estas instituciones. Adicionalmente, se busca identificar las mejores prácticas, los desafíos persistentes y las áreas de oportunidad para optimizar esta formación crucial para los futuros profesionales del derecho en México.

## DESARROLLO

### *Planteamiento y Fundamentación Teórica*

La instrucción ética y en derechos humanos en las instituciones de educación jurídica mexicanas resulta esencial para la preparación de juristas comprometidos con la equidad y el respeto a la dignidad del ser humano. Este ámbito ha experimentado un notable auge hace poco, especialmente tras la modificación constitucional en materia de derechos humanos de 2011. Como consecuencia, la enseñanza ha adoptado un enfoque multidisciplinario, integrando conocimientos de filosofía, sociología e incluso ciencias políticas, con el propósito de que los estudiantes comprendan la interrelación entre estos campos, los derechos humanos y la ética para un adecuado desempeño profesional (Tünnermann Bernheim, 2017).

La relevancia de esta temática se fundamenta en que una formación robusta en ética y derechos humanos no solo capacita a los futuros abogados para afrontar los retos éticos de su profesión, sino que también coadyuva a la edificación de una sociedad más equitativa y justa (Corona Nakamura & González Madrigal, 2023). Asimismo, la instrucción en estos aspectos es fundamental para abordar las disyuntivas éticas que emergen con la implementación de tecnologías innovadoras en la praxis jurídica (Ramírez, 2023). Para ello, es imperativo que la conducta de los futuros profesionales se cimiente en una formación axiológica donde prevalezcan valores como el respeto, la justicia, la igualdad y el compromiso social.

La formación en ética y derechos humanos alude a la preparación académica orientada a inculcar en los estudiantes de derecho los principios y valores fundamentales que orientan su conducta profesional y el respeto a los derechos humanos. De acuerdo con Beltrán Lara (2021), la instrucción en derechos humanos constituye un proceso que fomenta el desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto por los derechos y libertades fundamentales. Por otra parte, la deontología jurídica se conceptualiza como el conjunto de principios y normas que regulan el comportamiento de los abogados, garantizando la integridad y la justicia en su ejercicio profesional (Cáceres Nieto, 2023), propiciando que su función en beneficio de la sociedad se ajuste a los estándares morales que contribuyan a la consolidación de un auténtico estado de derecho.

En la praxis, las facultades de derecho mexicanas han implementado diversas estrategias para la enseñanza de la ética y los derechos humanos. A modo de ejemplo, Martínez Bahena (2018) subraya la incorporación de la inteligencia artificial en la enseñanza del derecho, lo que plantea nuevos desafíos éticos que deben ser abordados en el plan de estudios. Nava Garcés (2023) indica que algunas universidades han incorporado actividades extracurriculares, como visitas a organismos de derechos humanos, la elaboración de ensayos sobre problemáticas afines, la instauración de clínicas jurídicas e incluso el desarrollo de proyectos de investigación sobre temas innovadores relacionados con los avances recientes, con el fin de complementar la formación teórica con experiencias prácticas.

La instrucción en ética y derechos humanos ofrece múltiples beneficios y oportunidades para los estudiantes de derecho. Una formación sólida en estos temas prepara a los estudiantes para afrontar los dilemas éticos de su futura práctica profesional, fomentando una cultura de respeto y justicia (Hirsch Adler & Pérez Castro, 2021; Softplan, 2024). Además, Pérez Brito (2021) y Pérez Luño, (2010) destacan que la incorporación de estos temas en el currículo académico puede mejorar la percepción pública de la profesión jurídica y fortalecer la confianza en el sistema de justicia.

No obstante los beneficios, la educación en ética y derechos humanos enfrenta diversos desafíos. Cruz Barney (2018) señala la dificultad de integrar estos temas en un currículo ya saturado y la resistencia de algunos sectores académicos a modificar los enfoques tradicionales de enseñanza. Asimismo, Arguelles Toache & Amaro Rosales (2022) advierten sobre la necesidad de desarrollar marcos éticos específicos para orientar el uso de tecnologías de la información en la práctica jurídica, lo que

requiere una actualización constante de los contenidos educativos.

De cara al futuro, es fundamental que las facultades de derecho mexicanas continúen innovando en la enseñanza de ética y derechos humanos. Es deseable el desarrollo de programas de formación continua para los docentes, asegurando que estén actualizados en las últimas tendencias y desafíos éticos (Torres-Chávez & Medina Romero, 2024). Además, Corona Nakamura y González Madrigal (2023) proponen la creación de redes de colaboración interuniversitarias para compartir mejores prácticas y recursos educativos, lo que podría mejorar la calidad de los formadores en todo el país, redundando en beneficio del sector estudiantil y, por ende, de la sociedad en general.

En síntesis, el análisis del estado actual de la educación en ética y derechos humanos en las facultades de derecho mexicanas es crucial para comprender cómo se están preparando los futuros abogados para afrontar los desafíos éticos de su profesión. Este estudio pretende proporcionar una visión integral y actualizada de la situación, identificando las mejores prácticas, los desafíos persistentes y las áreas de oportunidad para mejorar esta formación esencial. Esto permitirá abordar los problemas que enfrenta la sociedad debido a la aplicación inadecuada de la norma, la falta de ordenamientos acordes a las circunstancias de vida de la sociedad actual o la carencia de operadores que asesoren y representen a las personas cuando se enfrentan a problemas derivados de la correcta interpretación de la norma jurídica.

### REVISIÓN DE LA LITERATURA, AVANCES Y DESAFÍOS

La presente exposición examina la producción académica de la última década concerniente a la instrucción en ética y derechos humanos en las instituciones de educación jurídica mexicanas, revelando hallazgos notables que ameritan un escrutinio minucioso en el marco de la literatura vigente. En lo referente a la incorporación curricular de la ética y los derechos humanos, este estudio señala que, no obstante el incremento en la inclusión de asignaturas sobre estas temáticas en los programas académicos de las facultades de derecho mexicanas, su integración en el plan de estudios general continúa siendo restringida. Esta observación concuerda con las conclusiones de Pérez Hurtado (2018), quien indicó que únicamente el 30% de las instituciones de educación jurídica en México ofertaban cursos específicos sobre derechos humanos. No obstante, la presente indagación evidencia un modesto incremento en este porcentaje, alcanzando el 35% en años recientes. Esta variación podría atribuirse a la creciente concienciación sobre la trascendencia de estas materias en la formación jurídica.

Respecto a las estrategias didácticas, el análisis aquí expuesto revela una inclinación hacia la adopción de metodologías más interactivas y pragmáticas en la enseñanza de ética y derechos humanos. Aunque este hallazgo difiere de quienes apuntan que en gran parte de las facultades de derecho en México persiste el empleo de métodos pedagógicos convencionales (Ortega Soriano, 2018; Serna de la Garza, 2004). La discrepancia podría explicarse por el enfoque específico de nuestro estudio en la instrucción de ética y derechos humanos, ámbitos que podrían prestarse con mayor facilidad a enfoques pedagógicos innovadores, lo cual demanda profesionales comprometidos con la enseñanza del derecho, dispuestos a conciliar tanto las transformaciones sociales como las estructuras novedosas de los sistemas informáticos que han propiciado el surgimiento de la inteligencia artificial.

Un aspecto inquietante derivado de la revisión efectuada es la carencia de formación especializada del cuerpo docente en ética y derechos humanos. Este resultado es congruente con lo informado por Martínez Bahena (2018), quien identificó una brecha significativa en la capacitación de los educadores en estas áreas. La persistencia de esta problemática sugiere la imperiosa necesidad de implementar programas de desarrollo profesional para los docentes de derecho en México, pertinentes a las exigencias de las nuevas formas de vida y conducta de los individuos.

En cuanto al impacto en la praxis profesional, el presente trabajo identifica una limitada repercu-

sión de la educación en ética y derechos humanos en los egresados de las facultades de derecho, quienes en su ejercicio profesional carecen de instrumentos para implementar cuestiones vinculadas con la defensa y salvaguarda de los derechos humanos, así como una deficiente ética profesional. Esta laguna en la literatura también fue señalada por Corona Nakamura y González Madrigal (2023), quienes argumentaron la necesidad de estudios longitudinales para evaluar la eficacia de estos programas educativos a largo plazo, mediante los cuales se puedan obtener resultados fidedignos sobre la forma de verificar si efectivamente el desempeño de los abogados se adhiere a principios éticos y morales.

Finalmente, se destacan algunas consideraciones para futuras investigaciones sobre la temática abordada: se propone plantear la evaluación de la efectividad de los programas de ética y derechos humanos en las facultades de derecho mexicanas; asimismo, se recomienda realizar un análisis comparativo entre diversas regiones de México, así como con otros países de América Latina, para identificar oportunidades de mejora; del mismo modo, se sugiere efectuar un seguimiento a largo plazo para evaluar el impacto de la educación en ética y derechos humanos en la práctica profesional de los egresados; y, por último, se estima necesario indagar sobre los programas de capacitación efectivos para docentes en ética y derechos humanos, evaluando su repercusión en la calidad de la enseñanza.

En síntesis, esta indagación proporciona una perspectiva actualizada de la situación de la educación en ética y derechos humanos en las facultades de derecho mexicanas, revelando progresos significativos, pero también desafíos persistentes. Los resultados subrayan la necesidad de un enfoque más integral y práctico en la enseñanza de estas materias, así como la importancia de la formación continua del profesorado. Las futuras investigaciones deberían centrarse en evaluar el impacto de estas iniciativas educativas y en desarrollar estrategias para superar los obstáculos identificados en la implementación efectiva de programas de ética y derechos humanos en la educación jurídica mexicana.

## CONCLUSIONES

El presente estudio ofrece una perspectiva intrincada y dinámica sobre la instrucción en ética y derechos humanos en las instituciones de educación jurídica mexicanas. Los hallazgos más relevantes comprenden: 1) un incremento paulatino en la incorporación de asignaturas específicas sobre ética y derechos humanos en los currículos, elevándose del 30% al 35% en las facultades durante el último lustro; 2) una incipiente propensión hacia estrategias pedagógicas más interactivas y aplicadas en estas disciplinas, aunque aún no universalizada; 3) una carencia persistente de capacitación especializada del cuerpo docente en ética y derechos humanos; y 4) una insuficiencia de datos empíricos sobre las repercusiones a largo plazo de la formación en las facultades de derecho en relación con el ejercicio profesional de sus egresados. Estos aspectos aportan significativamente al ámbito académico, al proporcionar una visión contemporánea y holística de los progresos y retos en la formación ética y en derechos humanos de los futuros juristas mexicanos, cuya atención compete a las entidades responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho en el nivel terciario.

En consonancia con el propósito de examinar el estado actual de la educación en ética y derechos humanos en las facultades de derecho mexicanas mediante una revisión de la literatura publicada en la última década, esta investigación, además de identificar las tendencias vigentes en la integración curricular y las metodologías didácticas, también evidenció las brechas existentes en la formación del profesorado y en la evaluación del impacto a largo plazo.

El presente documento subraya la imperiosa necesidad de desarrollar aproximaciones más comprensivas y pragmáticas en la enseñanza de ética y derechos humanos, así como la trascendencia de robustecer la capacitación del cuerpo docente en estas áreas cruciales, asignando mayores recur-

ses económicos que permitan alcanzar este objetivo, y fomentando la sinergia entre el profesorado de las diversas facultades de derecho para que, de manera conjunta, conciban programas de estudio más idóneos que respondan integralmente a las exigencias sociales en el ámbito del conocimiento jurídico fundamentado en la ética y el respeto irrestricto de los derechos humanos.

Es menester enfatizar que estos resultados emanan de un trabajo de divulgación basado en una revisión bibliográfica, lo cual ha posibilitado una síntesis comprehensiva de la literatura existente sobre la materia en la última década. Este enfoque facilita la identificación tanto de patrones como de tendencias en la educación en ética y derechos humanos en las facultades de derecho mexicanas, proporcionando un cimiento sólido para futuras investigaciones que, a su vez, coadyuven a la formulación de políticas educativas congruentes con la evolución social reciente y los innovadores sistemas de inteligencia artificial que están transformando los modos de vida de la población.

Al reflexionar sobre las implicaciones más amplias de este estudio, resulta evidente que la formación en ética y derechos humanos en las facultades de derecho mexicanas se encuentra en un punto de inflexión. Si bien se han logrado avances, persisten desafíos significativos que demandan atención inmediata. Se recomienda que las investigaciones futuras se enfoquen en la realización de estudios empíricos que evalúen directamente la eficacia de los programas de ética y derechos humanos, incluyendo estudios longitudinales que examinen el impacto a largo plazo en la práctica profesional. Asimismo, es crucial desarrollar y evaluar programas de capacitación para docentes en estas áreas. Finalmente, se aconseja explorar enfoques innovadores para integrar la ética y los derechos humanos de manera transversal en todo el currículo de la enseñanza del derecho a nivel superior, garantizando que estos principios fundamentales se conviertan en parte integral de la formación de todos los futuros juristas mexicanos.

En la coyuntura actual, es imperativo implementar políticas educativas que fortalezcan la enseñanza-aprendizaje del derecho a nivel superior, considerando que las facultades encargadas de dicho proceso cuenten con reconocimiento de calidad en cuanto al manejo de la ética y los derechos humanos, reflejado en el perfil profesional de los docentes y en los planes de estudio acreditados. Esto con el propósito de lograr una formación sólida de abogados, pertinente para abordar las cuestiones relacionadas con la interpretación y aplicación adecuada y oportuna del derecho, lo que redundará en una mejor interacción social y un entorno de armonía y paz propicio para la autorrealización de los individuos.

## REFERENCIAS

- Arguelles Toache, E., & Amaro Rosales, M. (2022). Preocupaciones éticas en el uso de inteligencia artificial, transparencia y derecho de acceso a la información. El caso de los chatbots en el gobierno de México, en el contexto de la COVID-19. *Estudios en Derecho a la Información*, 1(15), 85-111. <https://doi.org/10.22201/ijj.25940082e.2023.15.17472>
- Beltrán Gaos, M. (2019). La importancia de la educación en derechos humanos. Especial referencia a América Latina. *Revista de Educación y Derecho*, 20, 1-20.
- Cáceres Nieto, E. (2023). La inteligencia artificial aplicada al Derecho como una nueva rama de la teoría jurídica. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 57, 63-89.
- Corona Nakamura, L. A., & González Madrigal, J. A. (2023). La perspectiva ética y jurídica de la Inteligencia Artificial en México. *Misión Jurídica*, 16(25), 199-214. <https://doi.org/10.25058/1794600X.2261>
- Cruz Barney, O. (2018). *El secreto profesional del abogado en México*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

- González-Hernández, D., Pacheco-Balam, G. P., Tejero-Bolón, F. J., & Hernández-Méndez, A. (2018). Retos actuales de la enseñanza del derecho en México. En Reyes, M. (Ed.), *Ciencias de la Educación* (pp. 96-105). ECORFAN. [https://www.ecorfan.org/handbooks/Ciencias\\_de\\_la\\_educacion\\_TI/La\\_ense%C3%B1anza\\_aprendizaje\\_y\\_evaluaci%C3%B3n\\_bajo\\_el\\_enfoque\\_en\\_competencias\\_8.pdf](https://www.ecorfan.org/handbooks/Ciencias_de_la_educacion_TI/La_ense%C3%B1anza_aprendizaje_y_evaluaci%C3%B3n_bajo_el_enfoque_en_competencias_8.pdf)
- Hirsch Adler, A., & Pérez Castro, J. (Coords.). (2021). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: Experiencias institucionales*. Universidad Nacional Autónoma de México y Comunicación Científica. <https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2021/06/6.-Etica-profesional-INTERIORES-PDF2.pdf>
- Martínez Bahena, G. C. (2018). La inteligencia artificial y su aplicación al campo del Derecho. *Alegatos*, (100), 827-846. <http://alegatos.azc.uam.mx/index.php/ra/article/view/205/184>
- Nava Garcés, A. E. (2023). *Inteligencia artificial y derecho*. Porrúa.
- Ortega Soriano, R. A. (2018). Algunos problemas persistentes para la enseñanza del derecho en México: Una revisión de la enseñanza jurídica a partir de algunas ideas del profesor Miguel Villoro Toranzo. *Jurídica Ibero*, (4), 33-46.
- Pérez Brito, R. L. (2021). La inteligencia inhumana. La evolución de los derechos humanos. *Derechos y Libertades: Revista de Filosofía del Derecho y Derechos Humanos*, (45), 163-198. <https://doi.org/10.20318/dyl.2021.6105>
- Pérez Hurtado, L. F. (2018). La educación jurídica en México: un panorama general. En H. Fix-Fierro, J. A. Suárez Ávila, & A. Corzo Sosa (Eds.), *Entre un buen arreglo y un mal pleito: La justicia en México* (pp. 145-180). UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Pérez Luño, A. E. (2010). *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*. Editorial Tecnos.
- Ramírez, A. M. (2023). Implicancias de la inteligencia artificial en el ejercicio de la abogacía. *Revista Jurídica de San Isidro. Serie Contemporánea*, (2), 95-102. <https://www.casi.com.ar/sites/default/files/2023-09/J-Ramirez.pdf>
- Serna de la Garza, J. M. (2004). Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 37(111), 1047-1082. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-86332004000300007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332004000300007&lng=es&tlng=es)
- Softplan. (2024, enero 1). *Ética, justicia y tecnología: Reflexiones sobre un equilibrio necesario*. <https://sectorpublico.softplan.com.br/blog/etica-justicia-y-tecnologia/>
- Torres-Chávez, T. H., & Medina Romero, M. Á. (2024). Incidencia de la inteligencia artificial en los derechos humanos: desafíos y oportunidades para el Estado mexicano. *Transdigital*, 5(10). <https://doi.org/10.56162/transdigital363>
- Tünnermann Bernheim, C. (2017). La enseñanza de los Derechos Humanos en la educación superior. (2017). Temas de Nuestra América *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 10(21), 23-45. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/9541>



## Aproximaciones pedagógicas a la Inteligencia Artificial en estudiantes de la URC y la ENAH

**Gabriel Alejandro Álvarez Hernández**

*Universidad Rosario Castellanos*

*gabo.alvarezh@gmail.com*

**Arturo Alejandro Pérez Velasco**

*Escuela Nacional de Antropología e Historia*

*pwarturo@gmail.com*

### RESUMEN

La presente ponencia surge de una investigación que se realizó a partir de reconocer que desde el 2022 la Inteligencia Artificial comenzó a incorporarse en la vida cotidiana de nuestra sociedad y en los escenarios educativos, también se identifica que hay pocas investigaciones empíricas sobre sus efectos en las universidades, lo que llevó a este proyecto que incorporara la perspectiva y las experiencias de estudiantes universitarios sobre el uso y apropiación de esta herramienta tecnológica. La metodología se dio desde un enfoque cualitativo y con perspectiva fenomenológica hermenéutica, fueron dos estudios de caso en dos universidades: Universidad Rosario Castellanos y la Escuela Nacional de Antropología e Historia en un periodo de febrero del 2023 al mismo mes del 2024, se trabajó con 125 estudiantes y los instrumentos fueron cuestionarios y grupos focales, para el análisis de datos se usó ChatGPT. Los resultados develan que el estudiantado expresa un uso resolutivo de la IA, una mirada utilitaria; también expresan preocupaciones éticas. Se concluye con la necesidad de sistematizar los usos del estudiantado a la IA para sus estudios y lograr propuestas didácticas estructuradas, es menester el debate ético sobre el impacto de esta herramienta y la necesidad de regularla.

**Palabras clave:** Estudiantes universitarios, Inteligencia Artificial, Educación Superior.

### ABSTRACT

This presentation arises from an investigation that was carried out after recognizing that since 2022, Artificial Intelligence began to be incorporated into the daily life of our society and in educational settings, it is also identified that there is little empirical research on its effects on the universities, which led to this project that incorporated the perspective and experiences of university students on the use and appropriation of this technological tool. The methodology was given from a qualitative approach and with a hermeneutic phenomenological perspective, there were two case studies in two universities: Rosario Castellanos University and the National School of Anthropology and History in a period from February 2023 to the same month of 2024, we worked with 125 students and the instruments were questionnaires and focus groups, ChatGPT was used for data analysis. The results reveal that the students express a decisive use of AI, a utilitarian view; They also express ethical concerns. It concludes with the need to systematize the student's uses of AI for their studies and achieve

structured didactic proposals; there is a need for ethical debate on the impact of this tool and the need to regulate it.

**Keywords:** University students, Artificial Intelligence, Higher Education.

## INTRODUCCIÓN

Desde la década de los años 50 se ha teorizado sobre la IA (CampusVirtual CIECAS, 2023a), misma que experimenta un notable crecimiento en la incorporación y aplicación en la educación (Moreno, 2019) e integrándose naturalmente al nivel superior, abonando en la transformación del aprendizaje y enseñanza propias del nivel educativo. El acceso masivo a la IA, a partir de 2021, coloca a las instituciones y comunidad académica de la educación superior frente al reto de incorporar y aprovechar con efectividad a la IA en los procesos didácticos, de planificación, diseño e implementación curricular, entre muchos otros. Con ello se fomenta la formación de profesionales capaces de adaptarse a contextos sociotecnológicos en constante evolución, además de uso de las herramientas que ofrece la IA, de manera efectiva (Ocaña et al, 2019).

En ese sentido Xicoténcatl Martínez resalta que la IA es usada en centros educativos y por la comunidad a pesar de la poca investigación y teorización existente, incluso sin las regulaciones por parte de muchos países, particularmente de América Latina (CampusVirtual CIECAS, 2023b). Es por ello que en 2023 el Centro de Investigación y Posgrado en Humanidades, Ciencia y Tecnología de la Universidad Rosario Castellanos (URC) inició un proyecto de investigación con el fin de identificar y comprender el uso y apropiación por parte de estudiantes universitarios, desde una mirada hermenéutica y comprensiva de la incorporación de la IA en la educación. Al proyecto se integró la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) que pertenece al Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). El presente trabajo se centra en los resultados obtenidos en el trabajo llevado al cabo en la URC.

## REVISIÓN DEL ESTADO DEL ARTE

El trabajo parte de una premisa hermenéutica y comprensiva (Von Wright, 1987; Ricoeur, 2000; Hans-Georg, 2012; Martin-Alonso et al, 2019; Heidegger, 2022); en el particular, sobre la apropiación y uso de la IA, que implica un giro hermenéutico (Heidegger, 2022), lo que permite describir los fenómenos en la conciencia humana y recuperar la interpretación como componente clave de la experiencia, donde el sujeto da sentido al fenómeno vivido y a su propia existencia.

Es, en el sentido de la experiencia que se recupera a Husserl (2013), para quien la experiencia va más allá de la percepción sensorial, abarcando todo lo que vivimos conscientemente y nos permite relacionarnos con el mundo y con nosotros mismos. Esta experiencia tiene una intencionalidad inherente, dirigiéndose hacia algo específico. En este trabajo, las experiencias se enfocan en el fenómeno del uso y apropiación de la IA en estudiantes universitarios. En esa línea Jorge Larrosa (2003), explica que la experiencia va más allá de lo externo, es lo que nos afecta internamente y no solo es información del entorno, sino lo que tiene significado y sentido para nosotros. Solo aquello significativo es una experiencia que, por tanto, nos interpela, nos cuestiona y nos hace crecer, de tal suerte que un evento banal para uno puede ser transformador para otro. Componente fundamental durante la investigación fue el reconocimiento de la otredad, como mencionan Skliar y Larrosa (2009) a través de relatar y escuchar las experiencias del otro, mismas que configuran su identidad y guían sus acciones.

Para contribuir en la comprensión del uso y apropiación de la IA de los estudiantes, se recupera a Coll (2008) y Marimon-Martí (2022), donde, a partir de análisis sobre la educación con TIC, se proponen marcos de análisis y debate sobre sus implicaciones subyacentes. Plantea que el potencial transformador de las TIC en la educación depende del contexto de uso y los objetivos perseguidos, factores que determinan su capacidad para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

**METODOLOGÍA**

Se aplicó un enfoque cualitativo (Chalmers, 1992; Rodríguez, 1999; Álvarez-Gayou, 2003; Flick, 2012 y 2015; Hernández y Mendoza 2018), el estudio se basó en una metodología inductiva que involucró la integración al contexto del estudiantado, la interacción directa y una perspectiva holística. Se buscó comprender el uso y apropiación de la IA por parte del estudiantado, identificando su experiencia en su contexto social y cultural. El ejercicio se llevó al cabo de febrero de 2023 a febrero de 2024, en el mismo se trabajó con 125 estudiantes, donde quienes presentan el presente trabajo son personal docente de las universidades mencionadas que contactaron a los estudiantes en el escenario áulico, se les explicó el proyecto y se les invitó a participar completando un cuestionario (detallado en apartados posteriores).

**RESULTADOS**

*Perspectiva utilitaria en la cotidianidad y en el estudio*

Si bien la IA está presente en la vida cotidiana desde hace algunos años (teorizada desde la década de 1950), en Latinoamérica aún falta análisis, reflexión y marcos regulatorios. En cuanto al ámbito educativo, los estudiantes reconocen las aplicaciones cotidianas de la IA, valoran sus beneficios y expresan inquietudes, como lo señalan las respuestas al cuestionario, entre otras:

Una herramienta muy valiosa si se sabe utilizar. (C38).  
Es una herramienta que ayuda a facilitar algunas tareas de la vida cotidiana con ayuda del Internet. (C91).  
Cómo un avance tecnológico que en ocasiones suele ser rápido y muy práctico ya que es una herramienta útil. (C65).  
Algo innovador y en estos momentos indispensable para la vida, cosa que podría resultar mala. (C111).

Las percepciones sobre la IA entre el estudiantado son diversas, desde una visión pragmática hasta una más cautelosa. Reconocen su potencial para facilitar la vida y transformar diversos aspectos de la existencia. Ven en la IA oportunidades para optimizar tareas y ahorrar tiempo y esfuerzo.

Tanto C3 y C30 resaltan el uso de la IA como herramienta, esta percepción práctica destaca el papel utilitario de la IA, reconoce su capacidad para simplificar procesos y mejorar la eficiencia en diversas actividades. La visión utilitaria se ve complementada con C38 cuya respuesta sugiere una comprensión más profunda de los desafíos y oportunidades asociados con la IA, reconociendo la importancia de la capacitación y la comprensión adecuadas para aprovechar su potencial.

La IA está transformando la vida de las personas en diversos aspectos como con C3 y C111, donde la ventaja de hacer las tareas con mayor rapidez y precisión podría implicar una dependencia a la tecnología, de allí que C111 se aventure a decir que podría ser mala, refiriéndose al posible impacto negativo que esto podría tener en nuestra autonomía y habilidades

Adicionalmente, la información obtenida en el trabajo con los grupos focales (GF) reafirma y enriquece los resultados de los cuestionarios, donde los estudiantes universitarios utilizan la IA para buscar información o producir trabajos escritos. A continuación, algunos relatos de los GF con su identificador de participante.

Me ha servido único para buscar información. O incluso buscar en bibliotecas hasta a lo mejor de otros países (IGF9). También hay veces en que tenemos algunos errores ortográficos y los vemos gracias al auto corrector y a la inteligencia artificial [...] pero también he notado que tiene algunos errores. (IGF13).

Pues creo que también facilita a la hora de hacer los trabajos, por ejemplo, me dejaban de tarea hacer de mapas mentales y cosas así, entonces yo encontré una página donde a mí sí me facilitaba hacer los mapas, entonces ya era para mí más sencillo hacerlos. (IGF33). Yo sí tuve una experiencia con ChatGPT en un semestre que nos tocó virtual [...] mi compañero nada más agarraba el texto, le borraba pues los saludos y eso y lo mandaba a la inteligencia artificial y luego el resumen que le daba lo pegaba en un Word y lo enviaba al profesor, al final mi compañero sacó 10 y yo también y yo lo hice a mano y no se me hacía justo porque yo si me esforcé [...] una vez hizo la tarea allí conmigo y nos tardamos muy poco, fue más tardado hacer y poner la portada y lo enviamos y los dos sacamos 10 y cuando me di cuenta que los profes no revisaban pues ya comencé a hacer mi tarea así. (IGF103).

Es frecuente el uso de la IA, por parte de los estudiantes, para la búsqueda rápida y eficiente de información, inclusive de otros países, lo que destaca el potencial de la IA como herramienta para acceder a la información y contribuir en la investigación, como menciona IGF9. Por su parte IGF13 expresa la utilidad de la corrección de errores ortográficos y gramaticales, pero menciona que ha encontrado errores, destacando la necesidad de la revisión por parte de los usuarios desde una visión crítica.

Así mismo, la IA les permite elaborar trabajos escolares, accediendo a recursos web y aplicaciones que generan mapas mentales, facilitando la organización y la visualización de la información, además de resultar de utilidad para elaborar tareas de acuerdo con las indicaciones de los docentes IGF33. En esta línea, IGF103 narra su experiencia con IA para elaborar un resumen, resultando en un ahorro de tiempo y esfuerzo, sin embargo, se desvela un dilema ético en cuanto a la originalidad y el contenido del trabajo, además de lo razonable de la calificación de un trabajo elaborado por el estudiante, al generado con IA.

El trabajo de Piscitelli (2009), invita a repensar la educación desde la perspectiva de los nativos digitales y el potencial de la IA para desarrollar el aprendizaje y la vida cotidiana. Por ello es fundamental que la IA se vea reforzada con técnicas adecuadas que puedan ser abordadas y solucionadas con IA, en la cotidianidad y la vida académica y con el uso de dispositivos como los teléfonos celulares de última generación. Se presenta, entonces, un área de oportunidad para que la comunidad científica guíe y elabore propuestas en beneficio de los estudiantes y la sociedad en general.

Es momento que las universidades integren la IA en todos los aspectos de la educación, desde la didáctica hasta el diseño curricular, permitiendo formar profesores que comprendan y se adapten en esta tecnología en constante evolución, de manera efectiva y ética (Ocaña et al., 2019). Se debe dar desde un enfoque holístico que abarque desde la formación inicial del profesorado hasta su actualización continua (Ocaña et al., 2019), siendo crucial que los docentes dominen y comprendan como la IA puede transformar las prácticas pedagógicas y mejorar el aprendizaje.

Es por ello por lo que las universidades deben fomentar el aprendizaje de la IA en los planes de estudio de todas las disciplinas, capacitar a los estudiantes para un uso responsable de la IA y considerar los aspectos éticos y sociales de la IA en la educación, con ello se podrá preparar a los futuros profesionales para que generen sólidas competencias digitales y enfrenten los desafíos del uso y apropiación de la IA.

Como conclusión a la perspectiva utilitaria en la cotidianidad y en el estudio, se observa que la integración de la IA en la educación superior requiere un enfoque dimensional en donde se capacite a docentes y estudiantes y se trabaje en la actualización de planes de los planes de estudio para incluir la IA en todas las disciplinas curriculares, además de promover un uso ético y responsable considerando la privacidad, la equidad y el impacto social. Es necesario reconocer que la IA está transformando todos los aspectos de la vida académica y social y las buenas prácticas en su aplicación, optimizando tareas y procesos en la educación, que permitirán formar profesionales adaptables para

liderar en un mundo integrado a la IA.

Por otro lado, los estudiantes expresaron inquietudes éticas, mismas que a continuación se desarrollan.

*Consciencia ética: preocupaciones y requerimientos de regulación*

La educación superior promueve el pensamiento crítico en los estudiantes al exponerlos a un ambiente de aprendizaje diverso con diferentes enfoques, teorías y planteamientos epistémicos que sientan la base para analizar reflexionar y comprender los fenómenos que constituyen la realidad del estudiante. Se suma la pluralidad de experiencias y cosmovisiones que se encuentran en las escuelas, es decir un cruce de culturas constante, (Pérez, 1999), esta variedad de perspectivas enriquece el proceso educativo y les permite desarrollar una comprensión más profunda del mundo en el que habitan.

Al explorar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la IA y su impacto social, encontramos un panorama de opiniones variadas que abarcan desde visiones optimistas sobre los beneficios de la IA, hasta preocupaciones sobre sus potenciales riesgos. Entre las respuestas más destacadas se encuentran:

Es una herramienta que debe ser regulada para no quitar empleos a los humanos. (C18).  
Un posible aliado que necesita mucha regulación. (C68).  
Que cualquier persona puede utilizarla sabiendo usarla y cómo manejarla. (C109).  
Puede ser fácil de utilizar y al mismo tiempo te beneficia dependiendo el objetivo con el que lo uses. (C74).  
Es tanto bueno y malo porque es muy funcional en tantas cosas, pero llega a un punto que hace que no nos esforcemos por conseguirlo. (C52).  
Puede ser un poco de los dos, positivo sí porque puede ayudarme a revisar algunas cosas más rápido de lo común, pero también negativo porque el tener todo rápido me acostumbraría a ya no trabajar mi mente al 100. (C81).

En lo referente a la regulación de la IA, C18 y C68 perciben que la falta de una adecuada regulación podría tener un impacto negativo en el mercado laboral, particularmente en actividades automatizadas que pueden desplazar a los trabajadores humanos. Es por ello por lo que encuentran en la regulación una solución para asegurar que la IA, en el rubro laboral, se implemente de manera ética y solidaria. La utilidad de la herramienta es abordada por C109 y C74 quienes consideran que la herramienta será útil en la medida que los usuarios la manejen adecuadamente. Su percepción es que la IA puede democratizar el acceso a tecnologías avanzadas y mejorar la eficiencia en diversas tareas, todo en el marco de un debate sobre el uso ético de la IA.

En ese sentido, los beneficios y posibles inconvenientes son temas relevantes para C52 y C5, quienes valoran la utilidad de la IA, pero expresan preocupación por la dependencia, e impacto el esfuerzo y capacidad cognitiva que podrían fomentar, por lo que expresan la necesidad de un uso equilibrado y consciente de la IA.

He estado viendo en algunas empresas de animación que han querido implementar IA y dicen que, pues gracias a la inteligencia artificial, pueden hacer producciones más rápido sin tener que estar solicitando más animadores y por lo tanto pagan menos. Pero pues en eso yo estoy en contra, porque pues al momento de ya no utilizar animadores, personas físicas, ya no se generan empleos y por lo tanto ya no se está dando un reconocimiento a los que en verdad están esforzándose por hacer una animación que sí es muy difícil de hacer y que se le debe de respetar. (IGF09).  
Realmente siento que la IA facilita las cosas, recuerdo los tiempos de an-

tes que era ir a una biblioteca, buscar información, o ir a museos, o sea, realmente era fastidioso. Siento que la facilidad del Chat GPT, ya todo está a la palma de tu mano, te busca la información en cuestión de segundos, es facilidad. (IGF16). Pues sí te ayuda, que es una gran referencia, se puede comparar, se puede analizar y pues llegar hasta ayudar a hacer una conclusión. Es muy buena herramienta, pero tiene que ser uno muy responsable para utilizarlo porque con la inteligencia artificial podemos desviarnos también, me ha ayudado, pero siendo responsable y no tan confiado en ella. (IGF18).

Las respuestas ofrecen visiones diversas que van desde la preocupación por el aspecto laboral y la autonomía personal, hasta los beneficios de la herramienta en cuanto a accesibilidad y eficiencia. Ejemplo de ello es IGF09 quien comparte la experiencia en el campo laboral donde se puede observar una desvalorización del trabajo humano, lo que invita a una reflexión para encontrar la forma en que la IA complementa y no reemplaza la actividad humana, garantizando el reconocimiento y la remuneración justa.

El potencial de la IA para democratizar el acceso a la información y optimizar procesos, mejorando la calidad de vida y las oportunidades es mencionado por IGF16, sin embargo, es necesario considerar cómo esta facilidad afecta el proceso de aprendizaje y la comprensión. Desde la perspectiva de IGF18, hay una postura equilibrada en donde reconoce los beneficios del uso de la IA, a la vez que enfatiza en su uso responsable y la evaluación crítica de los resultados, es decir una conciencia crítica y un uso responsable.

Podemos afirmar que es necesario que los estudiantes y docentes desarrollen habilidades para evaluar y corroborar la información generada por la IA, evitando la dependencia en exceso y fomentando un papel activo en la toma de decisiones y el proceso de aprendizaje. La IA tiene el potencial para modificar positivamente nuestras vidas, pero para ello se requiere un desarrollo e implementación responsables y éticos.

Destacan las inquietudes de los estudiantes sobre el impacto de la IA en el empleo y la autonomía personal, aunque reconocen los beneficios en cuanto a accesibilidad y eficiencia. Se presentan, entonces, desafíos éticos y prácticos que deben estudiarse a profundidad, con un enfoque crítico y responsable, para maximizar su potencial de manera responsable y equitativa.

Acorde con lo dicho, Echeverría (2023) observa en la IA una innovación disruptiva que resalta profundas consecuencias en el futuro de la humanidad y resalta aspectos positivos en la eficiencia en el trabajo y la toma de decisiones basadas en datos a la vez que menciona los dilemas éticos y sociales que hay que discutir. Por su lado Huamán (2023) reflexiona sobre la capacidad de adaptación de las universidades a las nuevas tecnologías. Es así como las instituciones educativas presentan el desafío de integrar la IA en sus prácticas pedagógicas replanteando los métodos educativos e incorporando competencias digitales, por lo cual es clave comprender el uso y apropiación de la IA en la vida escolar y cotidiana de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

La IA es vista por los estudiantes universitarios como una herramienta práctica que simplifica procesos y mejora la eficiencia en diversas actividades educativas. Destaca la automatización en tareas repetitivas, permitiendo desarrollar actividades más creativas y significativas. Indican que es valiosa “si se sabe utilizar”, lo que implica un desafío para la implementación efectiva en las escuelas, tarea que involucra a toda la comunidad escolar, generando análisis y debate para su implementación en el contexto educativo.

La implementación de la IA debe contemplar la capacitación a docentes y alumnos, de tal manera que su aplicación en entornos educativos sea con una visión crítica y responsable, evitando generar dependencia de su uso y fomentando el aprendizaje autónomo y la toma de decisiones informadas.

Es necesaria la visión de la IA como aliada en la elaboración de trabajos escolares e investigación, más allá de una fuente de información ya puede estimular la organización, creatividad y productividad en el desarrollo de sus actividades.

Destaca la inquietud manifestada por la posible afectación a las fuentes de empleo en tareas repetitivas que desplacen el trabajo humano, pero también tiene el potencial de crear nuevas oportunidades laborales en campos como la programación, el análisis de datos, la robótica y la inteligencia artificial. Para ello es fundamental fomentar el diálogo entre alumnos, docentes, especialistas en IA, autoridades educativas y políticas, para abordar las inquietudes de los estudiantes y garantizar la integración de esta herramienta en la educación de manera que ofrezca nuevas alternativas para su futuro.

En esta irrupción exponencial de la IA en la vida académica, la capacidad para evaluar y verificar la información proporcionada por estos sistemas es crucial para discernir la verdad y evitar impactos negativos en la vida cotidiana. Es vital evitar la dependencia excesiva de la IA y mantener un rol activo en el aprendizaje y la toma de decisiones. La IA tiene el potencial de transformar positivamente nuestras vidas, pero su desarrollo e implementación deben ser responsables y éticos para beneficiar a la sociedad.

Es por ello por lo que se debe fomentar el pensamiento crítico y la alfabetización digital, ya que la integración de estas habilidades en las currículas escolares de los estudiantes les permitirá tomar decisiones informadas y críticas. Es necesaria la promoción de transparencia y rendición de cuentas para el desarrollo e implementación de sistemas de IA en la educación, alineadas con principios éticos y valores sociales. Además de invertir en la formación de educadores, brindándoles la capacitación y apoyo para integrar la IA de manera efectiva en su práctica docente y guiar responsablemente a sus alumnos.

El estudio permitió identificar dos limitaciones que, a su vez, ofrecen nuevas líneas de investigación para integrar la IA en la práctica educativa. La primera es la falta de sistematización pedagógica y didáctica, en donde es necesaria la elaboración de propuestas reales para incorporarla de manera crítica en su proceso de aprendizaje. Y la ausencia de perspectiva docente, donde es necesario explorar la percepción y valoración de los docentes sobre el uso y apropiación de la IA por parte de los estudiantes en su trayectoria formativa.



## La inteligencia artificial en la formación docente

**María Dolores Adame Villa**

*Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”*

*lolisadame@hotmail.com*

### RESUMEN

La inteligencia artificial (IA) ha permeado en diferentes ámbitos, entre los que destaca la educación, impulsando las capacidades de profesores y estudiantes para hacer una intervención didáctica acorde a la realidad. El objetivo de esta investigación es identificar el conocimiento que se tienen de la IA entre docentes y estudiantes para revisar el uso que dan a estos sistemas durante la formación. La investigación es un estudio de casos donde se diseñaron y aplicaron entrevistas centradas en el significado a estudiantes y docentes implicando una codificación, condensación e interpretación de las respuestas con base a la guía de Kvale. Los resultados muestran que la mayoría conocen aplicaciones diversas de IA y mencionan que la utilizan, sin embargo, cada uno adquirió el conocimiento por su propia cuenta, pero sin estrategias para utilizarla como detonante del aprendizaje y no se menciona el crédito de búsqueda de la información. Los hallazgos permiten vislumbrar las múltiples aplicaciones que tiene la IA para generar el aprendizaje a través de la adaptabilidad con los diversos contenidos temáticos, sin embargo, la brecha es aún amplia entre los que tienen acceso y no a estos sistemas.

**Palabras clave:** Inteligencia Artificial, Formación de docentes, Aprendizaje, Enseñanza.

### ABSTRACT

Artificial intelligence (AI) has permeated different areas, among which education stands out, boosting the capabilities of teachers and students to make a didactic intervention in accordance with reality. The objective of this research is to identify the knowledge of AI among teachers and students to review the use they give to these systems during training. The research is a case study where interviews focused on meaning were designed and applied to students and teachers, involving coding, condensation and interpretation of the responses based on Kvale's guide. The results show that the majority know various applications of AI and mention that they use it, however, each one acquired the knowledge on their own, but without strategies to use it as a trigger for learning and the search credit for the information. The findings allow us to glimpse the multiple applications that AI has to generate learning through adaptability with various thematic contents, however, the gap is still wide between those who do and do not have access to these systems.

**Keywords:** Artificial Intelligence, Teacher Training, Learning, Teaching Strategy.

### INTRODUCCIÓN

La formación docente ha sido conceptualizada desde diferentes enfoques, en su mayoría permiten la autonomía y autoformación; en la escuela normal existe esta libertad para docentes y estudian-

tes, pero hay programas de cada asignatura del currículo que orienta los procesos, sin embargo, la pandemia marco rumbos diferentes que han permitido acceder a sistemas de Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizajes Digitales (TICCAD), que vislumbraron una nueva forma de adaptación para una intervención educativa acorde a la realidad que se vive en el mundo y en las escuelas.

Se requiere centrar la mirada en la relevancia de alfabetizar digitalmente a todos los agentes educativos, esto como lo mencionan diferentes autores ayudará a introducir las tecnologías en las aulas escolares. Es importante señalar que si el docente está capacitado para llevar la educación a distancia se podrá lograr un sistema educativo abierto y equitativo porque podrá llegar el aprendizaje a una mayor población, dando oportunidad a todas las personas de alfabetizarse. Además de ser una estrategia para motivar al alumno y crear nuevos proyectos en pro de la humanidad.

Las aportaciones de la inteligencia artificial no son nuevas, sin embargo, actualmente tienen mucha popularidad y se ha extendido en diferentes áreas, por lo tanto, es necesario realizar desde el contexto de la formación de docentes, una investigación que permita establecer un diagnóstico de las herramientas tecnológicas que se utilizan, como lo menciona López Martín (2023), los sistemas de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) pueden llegar a mejorar los procesos de redacción, revisión y publicación de trabajos, pero también se tienen que plantear los dilemas éticos para garantizar la honestidad académica en las publicaciones. Ante ello la pregunta es ¿Cuáles son las capacidades que actualmente tienen los docentes y estudiantes en el uso de la IAG durante el trayecto de formación en diferentes programas educativos que oferta la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”?

El objetivo de esta investigación es identificar el conocimiento que se tienen de la IAG entre docentes y estudiantes para revisar el uso que dan a estos sistemas durante la formación, ante los resultados se pretende proponer estrategias para la integración de las diferentes aplicaciones, que de manera didáctica se puedan aplicar en los procesos de intervención de enseñanza – aprendizaje.

La IAG puede ser un elemento que motive y contribuya al proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado, para ello el profesorado tiene que prepararse e involucrarse en esta tecnología para estar a la vanguardia de los retos que la vida actual presenta y que la sociedad requiere.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

La Inteligencia Artificial Generativa (IAG) como lo menciona Prieto & Pech (2024), es una tecnología que utiliza algoritmos de aprendizaje profundo para generar contenido nuevo y original. Estos algoritmos funcionan tomando una cantidad masiva de datos y aprendiendo a imitar patrones y estilos encontrados en los mismos. A partir de esta información, la guía puede crear contenido nuevo y original que se ajusta a los patrones y estilos aprendidos.

Kaur (2022) refiere que “la inteligencia artificial (IA) está teniendo un profundo impacto en la vida diaria. Es utilizada en diferentes aplicaciones de alto riesgo como atención médica, negocios, gobierno, educación, y justicia, llevando hacia una sociedad más algorítmica” (Sanabria et al., 2023).

La integración de IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene el potencial de optimizar varios aspectos del quehacer educativo a través de la automatización de tareas repetitivas, la personalización de contenidos, la predicción de patrones en el desempeño académico y el aprovechamiento de enormes cantidades de datos para mejorar la toma de decisiones (Popecini & Kerr, 2017).

Es necesario valorar los desafíos que enfrenta al profesorado y los estudiantes de Educación Superior en el uso de la IA, porque esta puede ser un elemento que contribuya a innovar el proceso de enseñanza aprendizaje y lograr fortalecer las habilidades de los docentes en formación, convirtiéndose en un instrumento para construir un mundo más inclusivo, equitativo y humano.

En la Semana del Aprendizaje Móvil de la UNESCO llevada a cabo en el mes de marzo de 2019 en París, Francia, Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO afirmó que la IA transformará profundamente la educación, “se van a revolucionar los métodos de enseñanza, las formas de aprender, de acceder al conocimiento, de capacitar a los docentes” (Moreno, 2019).

Los ejemplos a nivel mundial sobre alfabetización digital ayuda a comprender la profundidad sobre la verdadera utilidad y practicidad de la IA, así mismo refiere sobre la relevancia de construir verdaderas competencias pedagógicas orientadas a favorecer un pensamiento científico y tecnológico.

Entre las recomendaciones emitidas por Vera (2023), para el uso de IA se encuentran: comprender las necesidades y preferencias del estudiantado, proporcionar capacitación y apoyos adecuados, evaluar la calidad de las herramientas de IA, monitorear y ajustar continuamente el uso, promover la ética y la responsabilidad al utilizarla, fomentar la participación activa de los involucrados, personalizar el aprendizaje, motivar la creatividad e innovación, incluir aspectos socio emocionales y establecer los aspectos éticos y normativos al utilizarla.

Algunas de las principales herramientas basadas en IA utilizadas en la educación superior son: sistemas de tutoría virtual, plataformas de aprendizaje adaptativo, herramientas de detección de plagio, asistentes de escritura, plataformas de análisis de datos educativos y sistemas de recomendación de cursos.

## METODOLOGÍA

La investigación que se realizó es de tipo cualitativo con la finalidad de observar la realidad de la forma como se utiliza la Inteligencia Artificial Generativa durante el proceso de la formación del estudiantado, como de las herramientas que utilizan los docentes, que se integran en la intervención de los diferentes cursos, como fundamento de análisis, considerando que el acercamiento directo permite describir y explicar desde el interior del contexto escolar las interacciones que se efectúan ante las nuevas Tecnologías de Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD).

Ante los diferentes instrumentos para recabar información se considera que la entrevista da la oportunidad de una interacción con los sujetos de manera directa, lo que permite una conversación sobre la inteligencia artificial generativa sobre como fue el proceso de conocimiento y la implementación dentro del aula, como parte de la formación; la manera más directa para construir y deconstruir entre los participantes.

En una conversación de entrevista, el investigador pregunta y escucha lo que las personas mismas cuentan sobre su mundo vivido, sobre sus sueños, temores y esperanzas, hoy esas ideas y opiniones en sus propias palabras y aprende sobre su situación escolar y laboral, su vida familiar y social. En la investigación con entrevistas es una entrevista donde se construyen conocimientos (Kvale, 2011, pp. 23-24).

Entre los tipos de herramientas para la recopilación de datos en las investigaciones se encuentra la entrevista semiestructurada que como bien menciona León (2005), es necesario que durante la percepción de alguna situación se establezca una conexión que esté presente en la memoria, además de tener una intencionalidad porque ayuda a identificar una mejor percepción de lo que acontece, esta se planifica, pero durante el proceso, es flexible lo que permite obtener mayor información por la forma en que comparte la interpretación del uso de la Inteligencia Artificial Generativa.

El acercamiento fue a través de una muestra de 39 estudiantes y 11 docentes entrevistados, todos forman parte de una misma institución educativa, que tiene una matrícula de 243 estudiantes y un total de 27 docentes, representando el 16% y 40% respectivamente, lo que permitió obtener información y contrastar las categorías entre las funciones de los dos tipos de sujetos entrevistados,

comunicando la finalidad de dicha entrevista y asegurando la confidencialidad de los participantes. Para dar seguimiento se consideraron las siete etapas que menciona Kvale (2011) que son: organización temática, diseño, entrevista, transcripción, análisis, verificación e informe, además de tomar en consideración algunos elementos de la entrevista de InfoChannel High Teach Editores (2024).

La entrevista fue diseñada con diez preguntas principales y ocho preguntas secundarias, que en virtud del rumbo de la conversación pudieran ser consideradas por el entrevistador, se aplicó en un primer momento entre los colaboradores para identificar la claridad, oportunidad y categorización del seguimiento del guión, ante esa revisión se realizaron algunos ajustes, además de integrar una introducción donde se comunicaba el propósito de la entrevista, la confidencialidad y al finalizar un cierre de agradecimiento.

Tomando en cuenta los tiempos para realizar las entrevistas se decidió hacer grabaciones que permitieran posteriormente la transcripción en registros, tomar notas y así facilitar la fluidez de la conversación. “La transcripción, en lugar de ser una simple tarea menor, es un proceso interpretativo en el que las diferencias entre el habla oral y los textos escritos dan lugar a una serie de problemas prácticos y principales” (Kvale, 2011, p. 124).

Ante las nuevas aplicaciones que facilitan y apoyan al investigador durante el proceso de transcripción, se utilizó la aplicación de inteligencia artificial “tactiq” con la que se exporta la entrevista en texto a pdf o word como extensión de Chrome, para analizar los datos obtenidos en cada una de las entrevistas; esto da fiabilidad porque además de que permite archivarla, se puede escuchar de manera repetida las veces que sean necesarias, además de la validez porque no es una copia es una transcripción de la conversación y así se efectúan construcciones interpretativas que a su vez proporcionan los datos para analizar.

Para cada investigación no existe un método estándar, sin embargo hay algunos enfoques comunes para hacer un análisis técnico del significado de los textos de las entrevistas, se utilizó en un primer momento la categorización que permite hacer una conceptualización sistemática de una declaración, para posteriormente codificarlos asignando una o más palabras clave a un segmento de texto que permitir la identificación posterior de una declaración (Kvale, 2011, p. 138).

La codificación realizada permitió a través de las categorías hacer un análisis de contenido cuantificando las frecuencias que se abordan en las preguntas, con ello se comparan y efectúan correlaciones con la información obtenida, es decir estos procesos se descomponen, examinan, comparan conceptualizar y categorizar los datos, para elaborar una figura o gráfica que proporciona un panorama general de todas las grandes transcripciones de las entrevistas; entonces se somete a prueba la hipótesis de la problemática identificada.

En esta investigación tomando en cuenta a Kvale (2011), se hizo una condensación del significado de las transcripciones completas pasando a las generales donde se concentra la información que posteriormente figurará como categoría, además se acompañó la entrevista de diferentes análisis, a través de la lingüística, mediante el proceso narrativo de conversación, del discurso y la de construcción, tomando en cuenta el uso de la voz pasiva y activa los pronombres personales e impersonales que durante la entrevista se hacen evidentes e incluso las posiciones implícitas del hablante y del oyente.

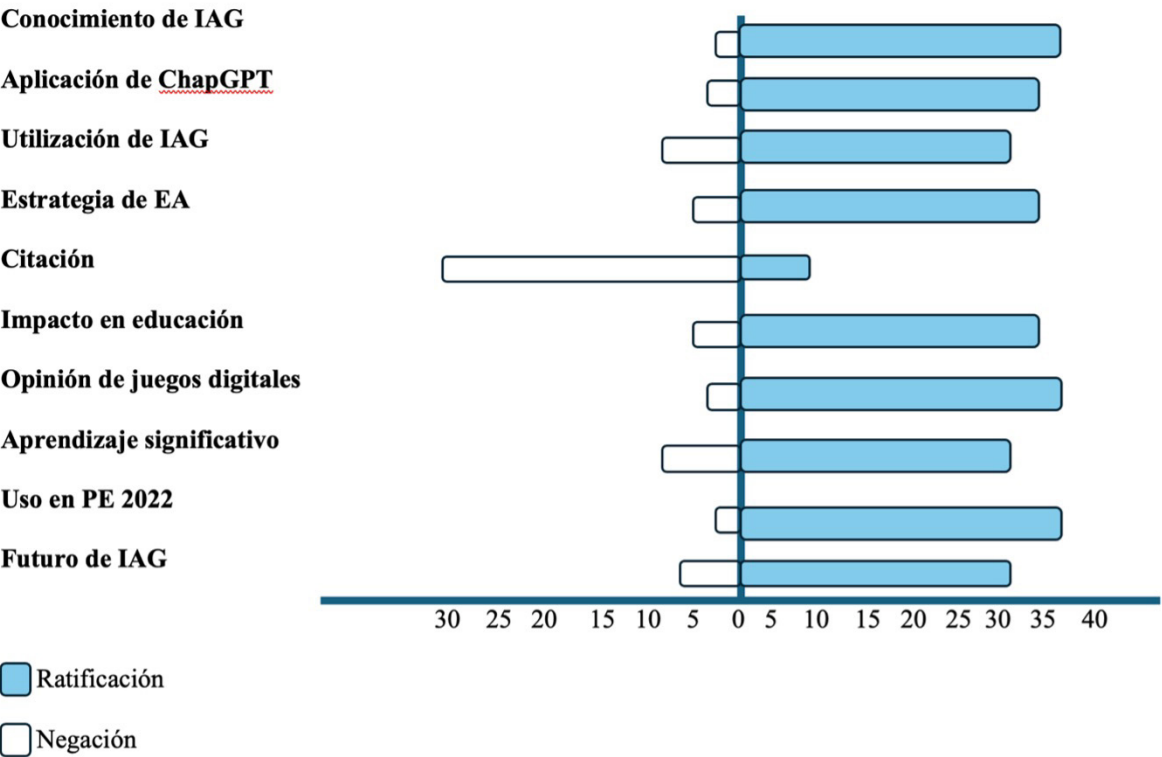
## RESULTADOS

Para obtener los resultados de manera objetiva se elaboró una categorización de cada una de las funciones del sujeto, una para docentes y otra para estudiantes, mostrando de manera general, la ratificación o negación de las respuestas al aplicar las 50 entrevistas, para un análisis del uso que actualmente tiene la inteligencia artificial en las aulas donde se forman los próximos docentes.

Los resultados muestran que los estudiantes tienen cierto conocimiento de la herramientas que ofrece la IA pero algunos confunden las aplicaciones, utilizadas invariablemente de acuerdo a sus

necesidades, sin embargo no hay un aprendizaje o seguimiento desde la formación, cada uno se apropió de estos sistemas por su cuenta, ninguno tiene un curso que le permita establecer las particularidades que tienen al utilizarlas, el desconocimiento de la citación es de la mayoría, aunque consideran que son elementos de importancia para la educación como instrumento para mejorar el aprendizaje significativo, lo utilizan como parte de los juegos didácticos que implementan en su intervención, creen fundamental que en el Plan de Estudio 2022 (PE 2022) (Info Channel High Teach, 2024), se utilice la IA, porque consideran que en el futuro se usará.

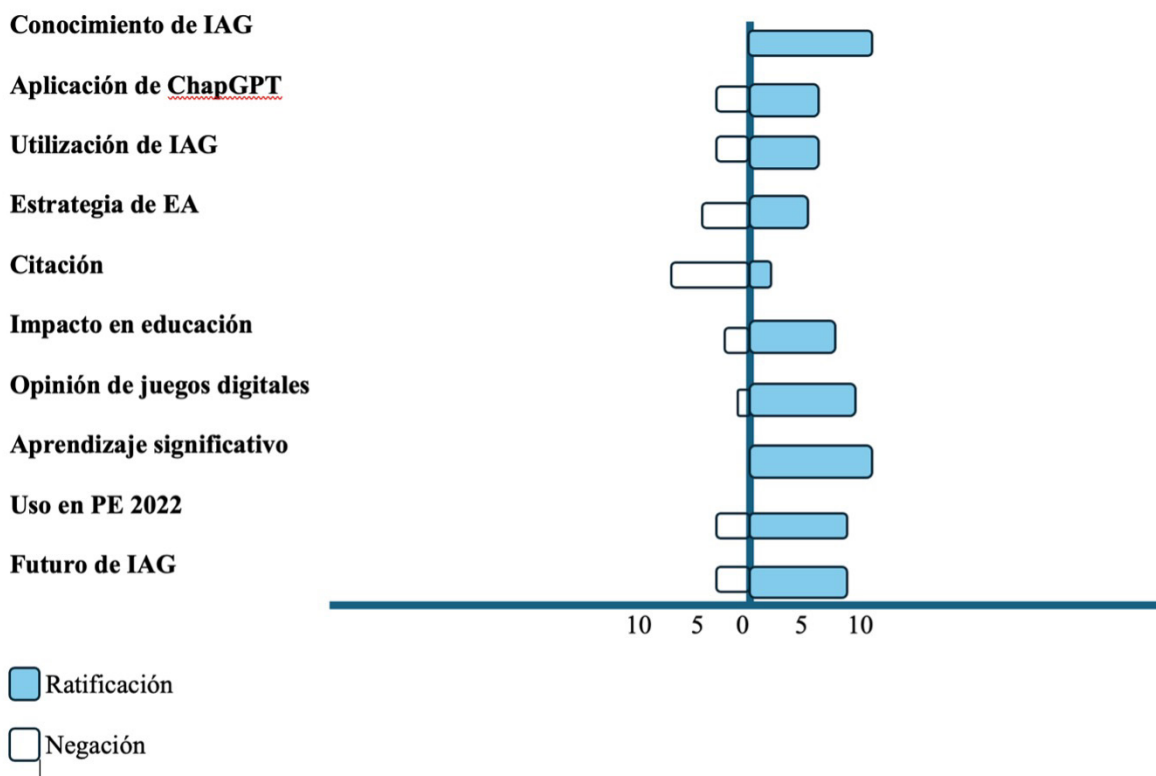
**Figura 1. Categorización de entrevista a estudiantes**



Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas con los docentes mostraron que también conocen la IAG, mencionaron que han utilizado especialmente ChapGPT, solo dos de ellos que son formadores en tecnología mencionaron algunas aplicaciones diferentes, en su mayoría dicen que las usan más que como estrategia, como herramienta porque consideran que impacta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo también un gran porcentaje desconoce como se requiere citar, están de acuerdo en la importancia que tiene para motivar un aprendizaje significativo y en el desarrollo del plan de estudio de la formación docente, pero alguno no creen que tenga un futuro para la intervención docente.

**Figura 2. Categorización de entrevista a docentes**



Fuente: Elaboración propia.

También se realizó el análisis por condensación de significados que menciona Kvale (2011), a través de un resumen de los significados expresados por los entrevistados, en donde las declaraciones largas, se resumen en otras más breves en las que el significado principal de lo que se dice, se expresa de otra manera, en pocas palabras que llevan a un círculo hermenéutico.

Los resultados muestran como docentes y estudiantes coinciden en el conocimiento que se tiene de la IAG, sin embargo, en su mayoría solo utilizan ChaptGPT, y en algunas ocasiones, no hay precisión de su uso y de las normas éticas, mencionan que es un instrumento para el aprendizaje, en su totalidad han llegado al conocimiento de manera empírica, y aunque consideran que lo usan, si desconocen la citación quiere decir que no hay una forma responsable de aplicación.

Algunos de los entrevistados aún mencionan que no conocen la inteligencia Artificial Generativa y que no generan un aprendizaje significativo, así como el poco futuro que consideran tiene en el área educativa, sin embargo, el contexto y la pandemia llego a todos los rincones y se tuvo que incidir con poco o nulo acceso a la tecnología para dar seguimiento a los procesos de formación educativa.

## CONCLUSIONES

Existen contextos en los que apenas se tiene acceso a la IAG, uno de ellos es la institución mencionada, a pesar de que los planes de Estudio de la Formación Docente se encuentran en proceso de coodiseño, este tema es solo abordado en dos cursos, la incorporación de la tecnología desde la fundamentación pedagógica y didáctica es urgente en los procesos de enseñanza aprendizaje, los conocimientos tecnológicos con los que llega el estudiantado es mínimo, hay deficiencias que es necesario reconocer para poder avanzar; en ocasiones hay desconocimiento hasta de la paquetería bá-

sica y ante ello se requiere estar preparado para poder trabajar con ella o sin ella, como se estableció en la contingencia de la pandemia y de la que en cualquier momento nos puede alcanzar tal vez no de salud, pero sí del medio ambiente como se vivió en el estado de Guerrero con el huracán OTIS.

Al interior de la institución es necesario actualizarse constantemente en esta mediación de la tecnología, de manera consiente para aplicarla en los diferentes cursos en virtud de las habilidades de cada uno, la integración curricular no es solo incorporarla en cursos, sino más allá en cada curso usarla apropiadamente para lograr una verdadera integración en el currículo.

La pandemia mostró la importancia que tiene la tecnología, ante ello es necesario señalar las estrategias de uso, desde la discriminación de información, es un reto para todos, aquí es donde la mediación tecnológica puede integrarse para mejorar los procesos de aprendizaje; se requiere preguntar la clase de personas se desea formar, para educar con o sin tecnología, si se visualiza esta forma bajo el contexto en el que se vive es prioritario identificar los temas transversales, para de esta forma anticiparse vislumbrando a los docentes que se van a requerir en el futuro.

Los desafíos en los formadores van más allá de las generaciones, la competencia digital docente es el dominio cognitivo, procedimental y actitudinal para el empleo seguro, crítico y creativo de las TICCAD, lo primero es reconocer en qué condiciones se encuentran los docentes, para generar un espacio común de formación, reconocer las fortalezas y debilidades, podemos armonizar los procesos de actualización y potencializar la tecnología.

Los hallazgos permiten vislumbrar las múltiples aplicaciones que tiene la IA para generar el aprendizaje a través de la adaptabilidad con los diversos contenidos temáticos, sin embargo, la brecha es aún amplia entre los que tienen acceso y no a estos sistemas, especialmente en el contexto en el que se realizó dicha investigación; en primera instancia se identificó la necesidad de actualización de los docentes, además de los desafíos éticos que su aplicación implica y en lo que se necesita establecer un mayor grado de atención.

## REFERENCIAS

- DGESuM. (2022). *Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza*. SEP.
- DGESuM. (2024). *Plan de estudios*. Secretaría de Educación Pública: <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>.
- Info Channel High Teach. (2024). *Inteligencia artificial en México: entre la dependencia y la desconfianza. Al día*. <https://infochannel.info/noticias/al-dia/inteligencia-artificial-en-mexico-entre-la-dependencia-y-la-desconfianza>
- Kvale, S. (2011). *El papel de la inteligencia artificial generativa en la publicación científica*. Morata.
- López-Martín, E. (2023). El papel de la inteligencia artificial, generativa en la publicación científica. *Educación XXI*, 27(1), 9-15.
- Moreno, P. R. (2019). *La llegada de la inteligencia artificial a la educación*. RITI: <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Popecini, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Revista Científica Dominios de la Ciencia*, 1097-1108.
- Prieto, M. M., & Pech, C. S. (2024). Cómo la Inteligencia Artificial Generativa transforma el Aprendizaje Humano: Conceptos, Casos y Ejemplos. En M. M. Prieto, *Tecnologías y innovación en la práctica educativa*. CCiTA.
- Sanabria, N. J., Silveira, P. Y., & Pérez, B. D. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea. *Comunicar*. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-08>
- Vera, F. (2023). *Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Desafíos y oportunidades. Transformar*. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>



## Detección de necesidades de capacitación en docentes de educación media superior

**Rolando Granados Muñoz**

*Universidad de Guanajuato*

*r.granadosmunoz@ugto.mx*

### RESUMEN

La detección de necesidades de capacitación es un proceso esencial para el desarrollo y fortalecimiento de organizaciones y equipos de trabajo, permite diseñar programas de formación personalizados y pertinentes, suele tener aplicaciones en el ámbito institucional como es el caso de la formación docente en varios niveles educativos. El objetivo de esta investigación fue detectar los cursos de formación a través de un instrumento de necesidades de capacitación en docentes de Educación Media Superior. El enfoque empleado fue cuantitativo, con alcance descriptivo y un diseño transversal, por medio de un instrumento de Detección de Necesidades de Capacitación (DNC) de auto aplicación en su versión digital, se encuestó a 960 docentes, se recabaron datos sociodemográficos y se exploraron las dimensiones integral, digital y profesional. Como resultados se obtuvo que las y los docentes solicitaron los cursos para la dimensión integral de salud emocional seguido del curso de manejo del estrés. Para la dimensión digital seleccionaron el curso de estrategias de enseñanza aprendizaje para la modalidad híbrida, seguido del curso de aplicaciones para generar contenido digital gratuito. Para la dimensión profesional fue seleccionado el curso de métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje, seguido del curso de metodología de proyectos. Se concluye que estos cursos detectados favorecen al desarrollo de varias áreas de formación para las y los docentes, tanto en lo particular como en lo institucional.

**Palabras clave:** Educación; enseñanza técnica y profesional; formación del personal docente.

### ABSTRACT

The detection of training needs is an essential process for the development and strengthening of organizations and work teams. It allows the design of personalized and relevant training programs and is often applied in institutional settings, such as teacher training at various educational levels. The objective of this research was to identify training courses through an instrument that detects training needs in high school teachers. The approach used was quantitative, with a descriptive scope and a cross-sectional design. Using a self-administered digital version of the Training Needs Detection (TND) instrument, 960 teachers were surveyed. Sociodemographic data was collected, and the integral, digital, and professional dimensions were explored. The results showed that teachers requested courses in the integral dimension, specifically in emotional health, followed by a stress management course. In the digital dimension, they selected a course on teaching and learning strategies for hybrid modalities, followed by a course on applications for generating free digital content. In the professional dimension, they selected a course on teaching and learning methods and techniques, followed by a course on project methodology. It is concluded that these detected courses favor the development

of various training areas for teachers, both individually and institutionally.

**Keywords:** Education; technical and vocational teaching; teacher training.

## INTRODUCCIÓN

Este estudio aborda la detección de necesidades de capacitación en docentes de Educación Media Superior en Guanajuato, la investigación se centra en la importancia de adaptar la formación docente a las condiciones socioambientales cambiantes y utiliza un enfoque cuantitativo con un diseño transversal mediante una encuesta realizada a 960 docentes por medio de un instrumento digital de autoaplicación.

Se recolectaron datos sociodemográficos y se exploraron tres dimensiones de formación: integral, digital y profesional. Se destaca la prioridad de las y los docentes por cursos en salud emocional y manejo del estrés en la dimensión integral, estrategias de enseñanza para modalidades híbridas y aplicaciones para generar contenido digital gratuito en la dimensión digital, y métodos y técnicas de enseñanza y metodología de proyectos en la dimensión profesional.

Este proceso de detección es esencial para diseñar programas de formación personalizados que mejoren la práctica pedagógica, respondan a las dinámicas cambiantes del entorno educativo y contribuyan al desarrollo integral y continuo de los docentes.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Según estadísticas de la Secretaría de Educación de Guanajuato (2020) se asume una cantidad de docentes del sistema escolarizado de educación media superior al inicio del ciclo escolar 2019-2020 de 20 mil 150, esta cantidad se distribuye en bachillerato general, bachillerato tecnológico, bachillerato profesional técnico, en el ámbito público y en el privado. En este mismo estudio se enfatiza en que, una de las condiciones primordiales para que exista una formación pedagógica basada en competencias es el uso de herramientas tecnológicas.

Se hace esta precisión debido a que las condiciones socioambientales cambian, por ende, las maneras de enseñar, formar y de capacitar también lo hacen; las maneras de formar y de educar no deben ser estáticas sino dinámicas, ya lo refiere Estrada (2016) al elaborar un instrumento de evaluación de competencias docentes, los procesos formativos han adquirido la característica de quedarse estáticos sin sufrir adecuaciones en áreas donde se considera fundamental intervenir.

Día con día hay docentes que abandonan sus carreras profesionales y otras y otros más que inician su carrera profesional, siendo así, es como se hace evidente la necesidad de una actualización constante del conocimiento y, sobre todo, de verificar el estado y de estimular los procesos de formación. De acuerdo con algunos criterios de las investigaciones de Sánchez y Huchim (2015), la carrera profesional de cada docente está compuesta de varios aspectos que incluyen experiencia, conocimiento, aprendizajes y enseñanza, estos componentes convierten el proceso de enseñanza aprendizaje en algo dinámico, razón por la cual se requiere de una actualización constante para adiestrar a cada docente en la adquisición de destrezas, conocimientos y habilidades. La práctica docente es un proceso que marca el actuar de cada docente, las experiencias que ellos y ellas van teniendo les permiten construir aprendizajes significativos que emanan de sus creencias y lo que alcanzan a saber en cuanto a educación se refiere (Vergara, 2016).

Por una parte, respecto al momento inicial como docente, Sánchez-Sánchez y Jara- Amigo (2018) aportan una concepción de formación inicial docente como un proceso que se encuentra sistematizado y con orden, que provee de competencias propias del ejercicio profesional mediante la integración de saberes pedagógicos y disciplinares, además, indican en parte de los resultados de su estudio, que el trayecto formativo que se desarrolla en el aula y bajo el cual se prepara cada docente suele llevarse a un choque de realidades. Esto tiene sentido en lo que a la experiencia laboral dentro

del aula se refiere, no obstante, la diversidad de circunstancias y condiciones obliga al desarrollo de habilidades y cualidades específicas, varias de las veces estas habilidades y cualidades requieren integrarse a manera de procesos de capacitación.

De acuerdo con Camargo et al. (2009) la formación permanente o capacitación puede ser definida como “un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende” (p. 81).

La capacitación que se brinda en las instituciones educativas debe cubrir necesidades de formación esenciales que son requeridas para concretar una práctica adecuada de la enseñanza, pues en última instancia impactan en el desarrollo de cada estudiante, dicha capacitación debe ir acorde a ciertas áreas de competencias docentes (Rodríguez, 2017). Por ello es importante lo que resalta Colín (2021) como un aspecto importante en el perfil de cada docente, pues indica que, para el logro de un aprendizaje significativo en la o el estudiante, las competencias docentes se gestan en habilidades que cada profesor o profesora adquieren mediante la incorporación de diferentes áreas formativas, pues propicia una formación integral que mejora la enseñanza. En ese sentido es que el estudio de González (2016) visiona que la capacitación puede ser considerada como un medio para potenciar el conocimiento y las habilidades institucionales y alcanzar una gestión eficiente de procesos organizacionales.

De estos últimos puntos referidos es que se pretende una capacitación y formación integral de cada docente, es decir, una trayectoria fortalecida en la mayor parte de las áreas de desarrollo docente. La formación docente debe ser un proceso continuo y no un trayecto aislado y sin atenderse, y no solamente estar enfocado hacia técnicas y métodos de enseñanza, sino que también debe estar centrado en lo social, cultural y emocional (Álvarez, 2011). El proceso consiste en identificar las necesidades de capacitación y posteriormente a partir del recurso económico que se destina para capacitación y actualización docente, se genera un programa o un plan el cual debe ser publicado y dado a conocer a otras instancias, dado que la característica esencial es que sea integral y permanente (Monzoy, Acosta y Sánchez, 2011). Conforme al estudio de Valdés, Angulo, Urías, García y Mortis (2011) demuestran que una de las necesidades con mayor demanda en el personal docente es la capacitación en temas generales del uso de las TIC, conocimientos y habilidades didácticas para el uso en la práctica docente de las TIC.

En lo que concierne a la identificación de necesidades de capacitación y formación docente, es una práctica que favorece al moldeado de una trayectoria profesional del personal dedicado a la docencia, y también contribuye un saber para las adaptaciones y preferencias de enseñanza seleccionadas por cada docente. De acuerdo con Rodríguez y Soto (2017) una trayectoria hace referencia a diferentes aspectos del desarrollo humano y se define en función de proyectos de vida constituidos por las expectativas, intereses y posibilidades de las personas; recogen el historial y las experiencias adquiridas en diferentes momentos y programas por los que han pasado los formadores desde su formación inicial hasta la actualidad (p. 1). Por otra parte, se ha documentado acerca de docentes que prefieren un modelo de aprendizaje presencial y a distancia, que con frecuencia hagan uso de formato taller y seminario, cortos y en sábado. Se destaca la importancia de la evaluación periódica y permanente con el fin de identificar mejoras de diseño (Herrera et al., 2013).

Todo ello con el propósito de enriquecer su formación profesional, en apego al marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior, con el fin de contribuir al enfoque de perfiles docentes que favorezcan el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo en las clases. De igual forma a la antes descrita, se planteó como objetivo de este trabajo el detectar los cursos de formación a través de un instrumento de necesidades de capacitación en docentes de Educación Media Superior.

## METODOLOGÍA

Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y diseño de investigación transversal, para la recolección de datos se utilizó la técnica de encuesta y un cuestionario como instrumento de auto aplicación en su versión digital, el tipo de muestreo fue no probabilístico accidental.

### *Participantes*

La muestra estuvo conformada por 960 docentes de Educación Media Superior. Se incluyeron mujeres y hombres que tuvieran cargo de responsable o de docente en su centro, además de incluirse a quienes formaran parte de alguna de las áreas disciplinares de Ciencias Exactas y Experimentales, del área de Ciencias Sociales y Humanidades y finalmente, del área de Comunicación. Se excluyeron a quienes no fueran docentes de educación media superior.

### *Instrumento*

Se aplicó un instrumento de Detección de Necesidades de Capacitación (DNC) realizado con anterioridad y programado a través de formularios de Google. La estructura de este instrumento contenía un cuestionario sociodemográfico donde se le preguntaba al docente sobre su correo electrónico, nombre completo, número telefónico, el género, el cargo que ocupa en su centro de trabajo y el área disciplinar de conocimiento.

El instrumento también contenía una sección para selección de cursos, esta sección se agrupó en tres dimensiones con opciones de cursos para elegir, la dimensión integral con seis opciones de cursos, la dimensión digital con ocho opciones de selección de cursos y la dimensión profesional, con 11 opciones de cursos para elegir.

### *Procedimiento*

En un primer momento se preparó el instrumento para la detección de necesidades de capacitación, su aplicación fue integrada dentro de una actividad académica denominada trabajo colegiado la cual se realiza cada fin de mes, en esta actividad se establecieron acuerdos y actividades a realizar, además se les hizo llegar una minuta, de forma similar, también como un procedimiento administrativo, se les envió el formulario DNC a través de correo electrónico al personal docente para su respuesta oportuna.

El instrumento estuvo a disposición durante 1 día hábil para su respuesta y se llevó a cabo un monitoreo constante a dudas y respuestas, dentro de lo cual no se rescata alguna situación relevante ya que la aplicación fue muy fluida. A las y los docentes se les comunicó que la información que fuera aportada sería manejada de manera confidencial. Los datos fueron trabajados a través de estadística descriptiva haciendo uso de herramientas informáticas como Excel y PowerPoint para el tratamiento de los resultados.

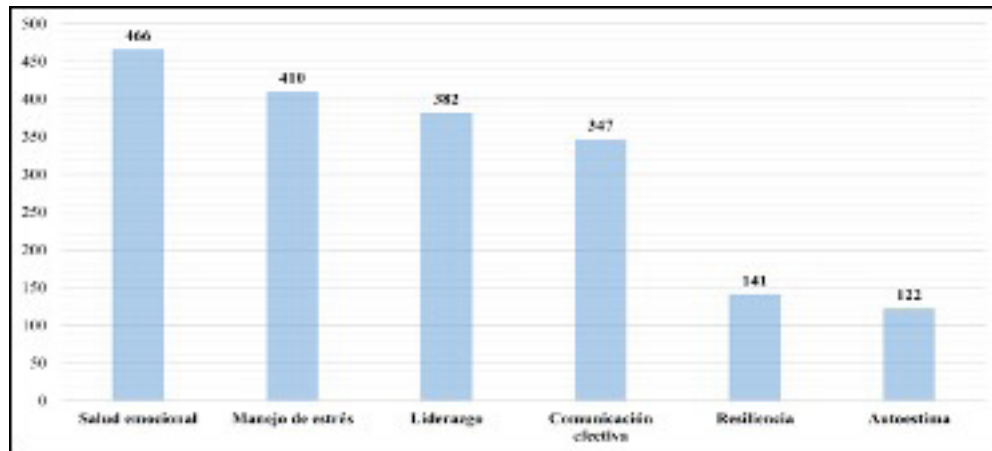
## RESULTADOS

Conforme al análisis de los datos, se obtuvieron las siguientes estadísticas: de las y los 960 docentes a quienes se hizo llegar el DNC, la distribución por género indica la participación de 556 mujeres (58%) y 404 hombres (42%). A su vez, hubo una participación de acuerdo al rol por su cargo en el centro de trabajo de 630 docentes (66%) y 330 docentes con cargo de responsables (34%).

De esta muestra también se destaca la participación por área disciplinar de 314 docentes del área de Ciencias Exactas y Experimentales (33%), 329 docentes del área de Ciencias Sociales y Humanidades (34%), finalmente, 317 docentes del área disciplinar de Comunicación (33%). En cuanto a la selección de cursos de la dimensión integral, la distribución de las y los participantes se presenta en la Figura 1, cabe destacar que las y los docentes priorizan el curso de salud emocional para su

formación, seguido del curso de manejo del estrés.

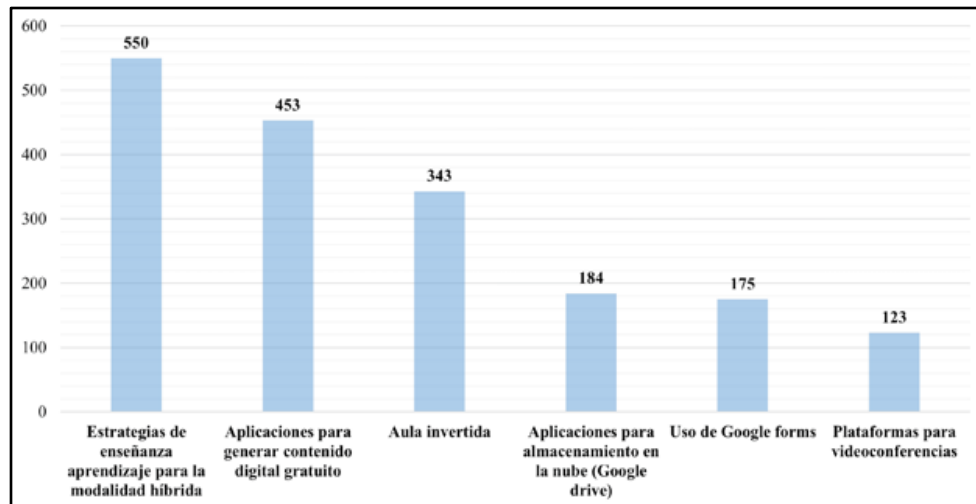
*Figura 1. Selección de cursos de la dimensión integral. Se propusieron seis opciones de selección de cursos para esta dimensión de las cuales se presentan con sus respectivos puntajes*



Fuente: Elaboración propia.

Para la selección de cursos de la dimensión digital, la distribución de las y los participantes se presenta en la Figura 2, para este caso las y los docentes muestran interés por el curso de estrategias de enseñanza aprendizaje para la modalidad híbrida, seguido del curso de aplicaciones para generar contenido digital gratuito.

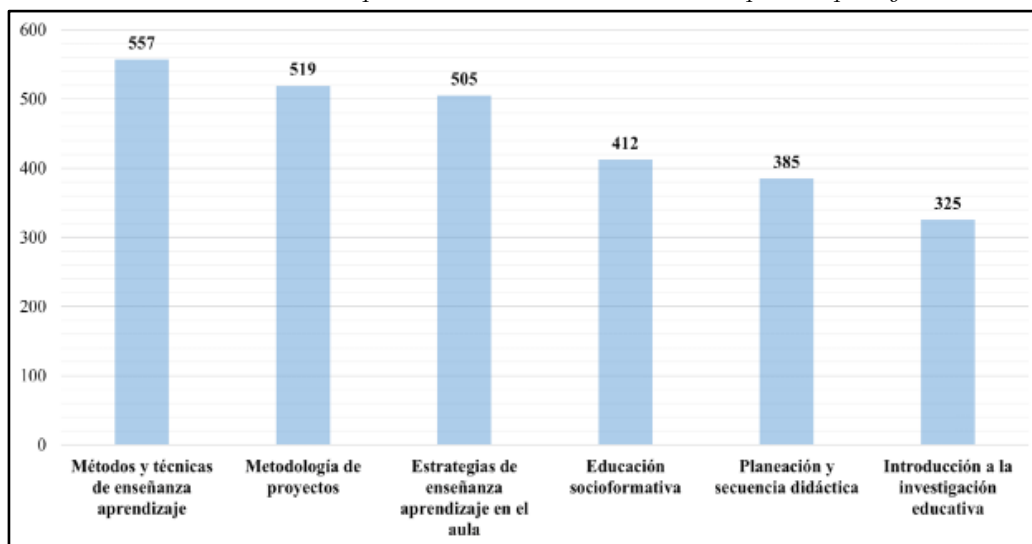
*Figura 2. Selección de cursos de la dimensión digital. Se propusieron ocho opciones de selección de cursos para esta dimensión de las cuales se presentan únicamente seis con sus respectivos puntajes*



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la selección de cursos de la dimensión profesional, la distribución de las y los participantes se presenta en la Fig. 3, para este supuesto las y los docentes muestran una mayor inclinación por el curso de métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje, seguido del curso de metodología de proyectos.

*Figura 3. Selección de cursos de la dimensión profesional. Se propusieron 11 opciones de selección de cursos para esta dimensión de las cuales se presentan únicamente seis con sus respectivos puntajes*



Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES

La detección de necesidades de capacitación se erige como un proceso esencial para el desarrollo y fortalecimiento de organizaciones y equipos en un entorno institucional en constante evolución. A través de un análisis profundo y sistemático, se logra identificar las brechas entre las competencias actuales y las requeridas, permitiendo así diseñar programas de formación personalizados y pertinentes. Este proceso no solamente garantiza un flujo constante de aprendizaje y mejora, sino que también contribuye a la optimización de la productividad, la motivación del personal y la adaptación ágil a los desafíos cambiantes del mercado. En última instancia, esta práctica se manifiesta como un puente hacia el éxito sostenible, tanto a nivel individual como organizacional, ya que se impulsa un crecimiento continuo y una ventaja competitiva duradera.

De acuerdo a la literatura, este proceso consiste en identificar las necesidades de capacitación y posteriormente a partir del recurso económico que se destina para capacitación y actualización docente, se genera un programa o un plan el cual debe ser publicado y dado a conocer a otras instancias, dado que la característica esencial es que sea integral y permanente (Monzoy, Acosta y Sánchez, 2011). Bajo esta consigna del proceso de detección de necesidades de capacitación y sus implicaciones, con referencia al objetivo de detectar los cursos de formación a través de un instrumento de necesidades de capacitación en docentes de Educación Media Superior, es asequible considerar que, el propósito en cuestión ha sido alcanzado cabalmente, habiéndose identificado los cursos que peticiona el personal docente, razón por la cual se concluye este trabajo con las ideas presentadas a continuación.

Existe un porcentaje con mayor presencia de participación en el proceso de detección de necesidades de capacitación de docentes mujeres que hombres. En cuanto al cargo que desempeñan en los centros, es comprensible los porcentajes de participación por cargo debido a que, aproximadamente participó un responsable por cada dos docentes que no lo son. En lo conducente al área disciplinar, como lo refieren los porcentajes obtenidos, generalmente las y los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades se muestran con más disposición, tanto en este proceso como en convocatorias y en la propia capacitación.

Una de las principales ideas a destacar también es que, el instrumento empleado para detectar necesidades de capacitación es funcional y permite adecuar los requerimientos formativos a la

realidad que viven las y los docentes, mantiene una capacidad de sobrellevar la problemática que detalla Estrada (2016) en cuanto a que los procesos formativos denotan inmovilidad, razón por la cual deben tener modificaciones a través de instrumentos de evaluación que aperturen alternativas de intervención. Desde el inicio se comentaba lo cambiante que es el entorno y por ende, los cambios que pueden sufrir los procesos educativos, la teoría lo indica, la carrera profesional de cada docente se encuentra compuesta por varios aspectos que convierten la enseñanza y el aprendizaje en algo dinámico (Sánchez y Huchim, 2015), en ese sentido, si el entorno cambia, también cambia la o el docente, también cambian los procesos de enseñanza y aprendizaje, también deben cambiar los procesos de formación, y por supuesto, los instrumentos de detección de necesidades de capacitación deben mantenerse en esta misma consigna, es conveniente precisar que las experiencias docentes marcan las creencias y los conocimientos sobre educación del profesorado (Vergara, 2016), si lo que cree y conoce la o el docente sobre educación viene reforzado a través de la capacitación y actualización contante, por consiguiente, se obtendrá una plantilla docente eficiente y productiva, y mejor todavía, esta capacitación aportará a la formación inicial que mencionan Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo (2018) y al mantenimiento de docentes, atenuando el choque de realidades y desarrollando habilidades pedagógicas de adaptación.

Es importante considerar que la formación permanente es un proceso que actualiza la praxis pedagógica de manera significativa, pertinente y adecuada respecto a lo que sucede en la sociedad (Camargo et al., 2009), en esta visión es que se propusieron la dimensión integral, digital y profesional como áreas de formación para la selección de cursos; tan solo en los resultados obtenidos, se detectaron los cursos de salud emocional y el curso de manejo del estrés como las temáticas principales que petitionaron las y los docentes para su formación, y ello deviene precisamente de factores internos y externos que se encuentran permeando la labor docente en quienes respondieron, se clarifica que hay una preocupación por la salud, las emociones y por el estrés, precisamente en este punto es fundamental referirlo, esa sería una de las limitaciones a considerar en estudios similares a futuro, el contar con técnicas y herramientas cualitativas a fin de garantizar una correcta atención a la necesidad, si bien es cierto que se han detectado los temas que preocupan a la plantilla docente, no se sabe su etiología. A esta circunstancia se pronuncia Rodríguez (2017), quien afirma que, para concretar una práctica educativa adecuada, la capacitación debe contener un enfoque concreto en áreas específicas de las competencias de cada docente, ya que incluso, ello trasciende en el desarrollo de cada estudiante. Además de ello, no solamente debe cubrir áreas relacionadas a métodos y técnicas para enseñar, sino que debe integrar también las áreas sociales, culturales y emocionales (Álvarez, 2011).

Debido a que el perfil de cada docente ocupa determinadas habilidades que se potencian a partir de los procesos de capacitación para cumplir sus objetivos de enseñanza (Colín, 2021), y considerando que una de las necesidades elementales que las y los docentes demandan es la capacitación en temas generales de uso de las TIC para el establecimiento de su didáctica (Valdés, Angulo, Urías, García y Mortis, 2011), la dimensión digital es representativa de estas circunstancias por efecto de la constante evolución de las tecnologías de información, en este trabajo el curso de estrategias de enseñanza aprendizaje para la modalidad híbrida y el curso de aplicaciones para generar contenido digital gratuito fueron las dos principales temáticas de interés para las y los docentes; algo que no extraña, pues la plantilla docente requiere a través de su selección que se les brinde información acerca de estrategias y medios para mejorar su práctica pedagógica, desde tal circunstancia, se debe reflexionar en que existen modelos preferentes de enseñanza aprendizaje por el personal docente y en diferentes formatos (Herrera et al., 2013), lo cual muchas de las ocasiones implica el uso de tecnología de información para la potenciación de sus habilidades.

Finalmente, las y los docentes van creando su propia trayectoria a partir de diferentes aspectos de la humanidad y de sus proyectos de vida, lo que especta y lo que experimenta (Rodríguez y Soto,

2017), esa trayectoria a pesar de que incluye varios contextos de las y los docentes, pues obviamente se nutre en gran medida de aspectos de formación profesional, es por esa razón que también se pone a criterio los cursos seleccionados en la dimensión profesional, la plantilla docente solicita que se le brinden temas sobre métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje y sobre metodología de proyectos, expresan una necesidad de que se les explique apropiar esos conocimientos a la práctica que desarrollan, es decir, que se les dé luz de cómo usar las estrategias en lo que hacen, muchas de las ocasiones, incluso en sus labores administrativas, a esa circunstancia habrá que tomar de referente que la propia capacitación es tan benéfica que potencia habilidades y conocimientos, incluso aquellos que tengan que ver con la gestión organizacional (González, 2016).

Para dar cierre a estas ideas, solamente se orienta a refrendar en que la detección de necesidades de capacitación debe ser un proceso constante, continuo, integral y objetivo (Álvarez, 2011), dentro del cual se tenga como objetivo elemental el mejorar en varios sentidos, en un primer momento en el personal docente, y por consecuente, a la organización de la cual forma parte.

## REFERENCIAS

- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 99-107.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M. C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. (2009). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- Colín, M. I. (2021). Importancia del perfil docente. *Acta Educativa*, 4(1), 1-6.
- Estrada, A. (2016). Instrumento para detectar las necesidades de formación docente. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(6).
- González, Y. (2016). Detección de necesidades de capacitación para microempresas familiares del municipio de Tecamachalco Puebla. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(6).
- Granados, R. y Sandoval, W. (2021). Detección de necesidades de capacitación en docentes de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera*, 14(35), 1-24.
- Herrera, C. A., Niklitschek, I., Pizarro, M., Solís, N., Olivos, T., Rojas, V., Etcheberry, L., Rivera, H., Muñoz, E., Bitran, M., Padilla, O. y Riquelme, A. (2013). Identificación de las necesidades de capacitación docente de los jefes de programa de especialización médica. *Revista Médica de Chile*, 141(9), 1117-1125.
- Monzoy, E. F., Acosta, D. M. y Sánchez, C. (2011). La capacitación docente, factor clave en la calidad de la educación superior en el Instituto Tecnológico de Oaxaca. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1(2), 88-100.
- Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca, Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9).
- Rodríguez, J. J. y Soto, O. G. (2017). Trayectorias profesionales, académicas y competencias de los profesores de cuatro instituciones formadoras de docentes. *14º Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí).
- Sánchez, C. y Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 148-167.
- Sánchez-Sánchez, G. I. y Jara-Amigo, X. E. (2018). De la formación inicial al trabajo docente: comprensión de la trayectoria. *Revista Educación*, 42(2), 1-20.

- Secretaría de Educación de Guanajuato. (2020). *Panorama educativo de Guanajuato 2020, educación básica y media superior*. <https://www.seg.guanajuato.gob.mx/SIIE/Documents/DocAnalisis/Panorama2020.pdf>
- Valdés, Á. A., Angulo, J., Urias, M. L., García, R. I. y Mortis, S. V. (2011). Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 211-223.
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99.



## Intervención educativa en el Síndrome de Down: Un enfoque inclusivo

**Karina García Juárez**

*Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga*  
*karina.garciaj@aeefcm.gob.mx*

**Beatriz Santiago Fuentes**

*Universidad Intercontinental*  
*beatriz.santiago@universidad-uic.edu.mx*

**Sergio Manuel Tamayo Parra**

*Instituto Mexicano de Psicooncología*  
*seiko\_nagashi@yahoo.com.mx*

236

### RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo efectuar una revisión exhaustiva sobre las variables del Síndrome de Down y los proyectos educativos. Es sabido que, mientras más nos aproximamos a los cambios sobre la educación inclusiva en nuestro país, la necesidad de reformular las prácticas por medio del Diseño Universal del Aprendizaje se hace más notables. El currículo académico, al ser un multiverso de modalidades y posibilidades de cambio educativo, requiere diversas adaptaciones que mejorarán benéficamente, en eficacia y eficiencia la respuesta de cada uno de los actores educativos involucrados en su desarrollo. Todo proceso que transforme la posibilidad de otorgar una calidad educativa ante las necesidades de los alumnos, minimizando y/o eliminando las barreras de aprendizaje y participación. Para esto es fundamental identificar como en la Nueva Escuela Mexicana se desarrollan los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje por medio de los proyectos que se implementan dentro de las aulas, realizando los ajustes razonables en la planeación que incluya al alumno con Síndrome de Down.

**Palabras clave:** Aprendizaje, Proyectos Educativos, Procesos de Aprendizaje, Necesidades Educativas.

### ABSTRACT

The objective of this research is to carry out an exhaustive review of the variables of Down Syndrome and curricular design. It is known that, the closer we get to the changes in inclusive education in our country, the need to reformulate practices through the Universal Design of Learning becomes more notable. The academic curriculum, being a multiverse of modalities and possibilities of educational change, requires various adaptations that will beneficially improve, in effectiveness and efficiency, the response of each of the educational actors involved in its development. Any process

that transforms the possibility of providing educational quality to the needs of students, minimizing and/or eliminating barriers to learning and participation. For this, it is essential to identify how in the New Mexican School the Learning Development Processes are developed through the projects that are implemented within the classrooms, making reasonable adjustments in the planning that includes the student with Down Syndrome.

**Keywords:** Learning, Educacional Projects, Learning Processes, Educational Needs.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad dentro de la Nueva Escuela Mexicana se habla de una inclusión a la diversidad dentro de las aulas para esto es importante ir determinando la calidad que se brinda dentro de la educación tomando en cuenta si existen algunos alumnos que puedan estar enfrentando alguna barrera para el aprendizaje y la participación, reconociendo que tienen diferentes necesidades para poder desarrollar su aprendizaje, ahora bien dentro de esta investigación se estará hablando acerca del Síndrome de Down y de qué manera se puede trabajar dentro del nivel de preescolar, así como los ajustes que se realizan dentro del currículum y al final como se realiza la evaluación.

Para esto es fundamental hacerse estas preguntas ¿Qué características tiene esta población de Síndrome de Down? ¿Existe alguna comorbilidad? ¿Qué tipo de diagnóstico educativo se realiza para determinar el desarrollo de habilidades en esta etapa de preescolar? Al poder darle respuesta a estas preguntas se puede determinar en qué áreas se va a trabajar y así poder elegir un modelo curricular para que este proceso de enseñanza – aprendizaje sea de calidad, pero sobre todo se le brinde al alumno de herramientas que pueda utilizar en su vida cotidiana y llegar alcanzar la autonomía.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Para dar inicio a esta investigación es importante definir qué son las Barreras de Aprendizaje y la Participación BAP Covarrubias (2013) cita a López donde menciona que “las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan, el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 141) tomando en cuenta que dentro del aula hay una gran diversidad esto implica que en ocasiones dependiendo de los resultados del diagnóstico se tienen que realizar algunos ajustes dentro de la planeación de acuerdo a las necesidades que tienen los alumnos.

En el siguiente cuadro se mencionan las Barreras de Aprendizaje y Participación a las cuales se puede enfrentar el alumno de acuerdo a lo mencionado por Covarrubias.

- 1- Estructurales: que son las condiciones estructurales en las que se encuentra la institución.
- 2- Actitudinales: La actitud y valores que tienen las personas que están alrededor.
- 3- Normativas: Son las leyes, normas, políticas educativas que no se respetan.
- 4- Didácticas: La metodología de enseñanza - aprendizaje que se implementa.

Estas BAP son consideradas de la infografía que la SEP brindó como herramienta para las juntas de Consejo Técnico Escolar. (2023)

Con lo mencionado arriba es fundamental que el docente logre identificar que BAP puede estar enfrentando el alumno para que de esta manera se pueda realizar los ajustes razonables más adecuados, ahora bien tomando en cuenta esta información enseguida se menciona acerca del caso que se estará abordando en este escrito que es acerca del Síndrome de Down. Se empezará por identificar algunas características que se pueden ir desarrollando en estos alumnos con Síndrome de Down porque esto permitió realizar adecuaciones dentro del aula.

## DEFINICIÓN DEL SÍNDROME DE DOWN

El Síndrome de Down es una alteración que conlleva a la manifestación de deficiencia mental, problemas en el desarrollo físico y fisiológico, que tienen su origen en un trastorno cromosómico,

apareciendo durante el periodo de gestación fetal (Fernández Morales, 2016, p. 34). Como lo señala el autor, esta alteración tiene afectaciones psicológico-físicas que se ven reflejadas en el individuo (incluyendo factores fenotípicos y genotípicos) donde se expresa una modificación estructural congénitamente.

### PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE DOWN

Según la Organización Mundial de la Salud, se estima que, el Síndrome de Down está situada entre 1 de cada 1,000 a 1,100 recién nacidos en el mundo, aunque otras cifras arrojan un resultado con una tasa estimada de 6.1 a 13.1 por 10,000 nacimientos (de Graaf, Vis, Haveman, van Hove, de Graaf y Tijssen 2011; de Graaf, Buckley, Skotko, 2017; citado por Esparza-Ocampo, Chaidez-Fernández y Magaña-Ordorica, 2022, p. 4).

### CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS EN EL SÍNDROME DE DOWN

Las características psicológicas en el SD son destacablemente importantes a considerar. Por ejemplo, Fernández Morales (2016), señala que los niños con Síndrome de Down presentan mayores déficits como la capacidad de discriminación visual y auditiva, reconocimiento táctil en general y de objetos en tres dimensiones, copias y reproducción de figuras geométricas, y rapidez perceptiva (p. 36).

Zeaman y Horse (1963), Furby (1974), mencionan que, en el área de la atención, existen un déficit marcado en los niños mentalmente disminuidos, llevándolos más tiempo crear hábitos de redireccionamiento atento, lo que conlleva a inhibir o retener su respuesta hasta después de haber tomado el tiempo suficiente para examinar a detalle los aspectos más útiles o componentes más abstractos de los estímulos presentados (Fernández Morales, 2016, p. 36).

Los estudios de Spitz sobre la memorización de los niños con SD, informan que los mecanismos de base del aprendizaje y memorización son los mismos que para el resto de los niños y que su diferencia radica en los procedimientos empezados para organizar espontáneamente sus aprendizajes y memorizaciones (citado por Fernández Morales, 2016, p. 36). Esto supone un desafío en los tratamientos actuales y la estandarización de los procesos curriculares para mejorar la eficiencia y la eficacia de su respuesta ante el medio, que demanda una autonomía y adaptación a las necesidades diarias y no solo esto, sino que se convierte en el mayor reto para desarrollar las habilidades de vida independiente. Hay algunas áreas que también se deben de considerar las cuales se mencionan a continuación.

#### *Área psicomotriz*

Una de las áreas que se tendría que estar desarrollando es la psicomotora, como ya se mencionó arriba una de las causas es la hipotonía muscular para esto es vital desarrollar movimientos de coordinación, fuerza en brazos, piernas, tronco, así como trabajar la motricidad fina en agarrar, atrapar, rasgar, apretar entre otras.

#### *Área cognitiva*

Dentro de esta área los procesos cognitivos que se van a ver afectados son la memoria, la atención y el lenguaje esto a su vez va hacer que se disperse con más facilidad aquí es importante tomar en cuenta sus intereses, necesidades y curiosidades.

#### *Área socio-afectiva*

La interacción que va a desarrollar con las personas que estén en su contexto será de forma imitativa para esto es importante generar una rutina de actividades para que vaya comprendiendo el objetivo de lo que está realizando, en ocasiones puede presentarse la terquedad, curiosidad por realizar otro

tipo de actividades.

### *Área de lenguaje*

Es una de las áreas que más se puede ver afectada Arregui (1997) menciona que “El lenguaje oral se adquiere de forma natural, es un proceso no consciente ni planificado que se inicia y desarrolla en un entorno informal en el que lo que se desea es poder comunicarse con otras personas” (p.22) por la cuestión del retraso mental esto hace que en ocasiones tarda en procesar la información que se le va dando a menor, esto genera que su expresión oral tarde más en desarrollarse ahora bien si su contexto no ayuda a que se genere o que tenga la necesidad de que se vaya desarrollando para poder comunicarse con las demás personas.

### *Calidad educativa*

Después de identificar el concepto de BAP y las características de alumnos con Síndrome de Down ahora es fundamental hablar acerca de la calidad educativa sobre todo si se toma en cuenta lo que ahora en la actualidad busca la Nueva Escuela Mexicana de acuerdo a lo establecido por la Secretaría de Educación Pública (2019) “tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación” (p.2) por tal motivo se busca desarrollar en los alumnos ciertas habilidades como generar un pensamiento crítico, ser autónomo, sentir curiosidad por la investigación, ser reflexivos y que todo esto que aprendan en la escuela pueda aplicarlo en la vida real. Para poder llevar a cabo esto, el docente debe considerar el tipo de metodología que se utilice para el proceso de enseñanza - aprendizaje sea el más óptimo para toda la diversidad de alumnos que hay dentro del aula esto permitirá crear un ambiente de aprendizaje favorecedor.

239

## **METODOLOGÍA**

La metodología empleada en esta investigación ha sido cualitativa Hernández (2014) menciona que “se enfoca en comprender los fenómenos, explotandolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358) aquí es importante mencionar que donde se realizó fue en un Jardín de Niños donde es importante ver los avances que se han obtenido a lo largo del ciclo escolar, donde todos los niños se involucraron en la interacción con el alumno con Síndrome de Down así como las docentes.

Todas las docentes han participado a lo largo del ciclo escolar, así como los alumnos en la interacción a la hora de la entrada, la activación, en la ceremonia cívica y en el evento de la clausura.

En el nivel preescolar una de las metodologías que se pueden aplicar para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es por medio de proyectos donde identificando la problemática o el interés de los alumnos y su contexto permitirá que la docente pueda diseñar las actividades para que los alumnos desarrollen ciertos Procesos De Desarrollo de Aprendizaje de acuerdo a lo que menciona la Secretaría de Educación Pública (2022) “los hacen suyos al darles otro significado al participar en diversas actividades sociales” (p.77) El mismo alumno es el que va ir desarrollando su propio aprendizaje y algo que requiere es poder aplicarlo en su vida cotidiana, es importante mencionar que por lo general los proyectos tienen una duración de 10 días esto permite observar los resultados que se van a obteniendo al ponerlo en práctica.

Para ello se realizan ajustes razonables de acuerdo con Organización de las Naciones Unidas, en la Convención de los Derechos de los Niños:

Se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos

los derechos humanos y libertades fundamentales. (28 de febrero de 2018.)

Por su parte la Secretaria de Educación Pública nos indica:

Los ajustes razonables se realizan porque no siempre será posible diseñar o hacer los productos o servicios de tal forma que todos puedan utilizarlos, es así que existirán algunos que requieran modificaciones o adaptaciones específicas para que puedan ser utilizados por una persona. En las escuelas y en las aulas, los ajustes razonables pueden realizarse en: Los materiales didácticos, en Los objetos de uso cotidiano, en La organización de la jornada escolar, entre otros. (2012, p.54).

Estos ajustes razonables se realizaron en la planeación tomando en cuenta las necesidades y características del alumno con Síndrome de Down, pero a su vez pudo interactuar con sus demás compañeros ya que por medio de la imitación el realizaba ciertas actividades que eran de su interés aquí es importante mencionar que las áreas que más se desarrollaron fueron la psicomotora por medio de circuitos en la clase de educación física, en el lenguaje se trato de que empezara a pedir las cosas aunque no hubo mucho avance pero el buscaba como comunicarse por medio de señas, en el área cognitiva se estuvo trabajando la atención y memoria con actividades como rompecabezas de objetos, clasificar objetos por forma, tamaño, color y en la socio - afectiva no hubo problema por que sus pares le brindaban el apoyo que requería y lo incluyen en las actividades que se realizaban.

Al inicio del ciclo escolar en la primera junta de consejo escolar se les brindó información por medio de un taller para que conocieran lo que es el síndrome de Down, así la manera en se podría intervenir dentro del aula, posteriormente en la junta de bienvenida con los padres de familia se les mencionó que se tenía un alumno con necesidades educativas especiales dentro del grupo y que se iba a estar trabajando de manera directa.

Se citó a los padres de familia para informarles de qué manera se iba a estar trabajando con ellos, así como mencionarles que se les iba a citar a lo largo del ciclo escolar para dar seguimiento y rescatar avances.

A lo largo del ciclo escolar se estuvieron realizando diferentes proyectos donde se han realizado algunas adaptaciones sobre todo para que todos los alumnos puedan realizar las actividades propuestas teniendo como resultado interés sobre todo cuando son más de movimiento y que los alumnos las pueden realizar, hay otras que muestran desinterés, pero se seguirá trabajando en estos últimos meses del ciclo escolar con actividades que sean de interés.

## RESULTADOS

A lo largo del ciclo escolar se han realizado diferentes proyectos escolares en los cuales han participado los alumnos es importante que para que se dé el proceso de enseñanza – aprendizaje es que las actividades que se realizaron fueron más psicomotoras que han permitido desarrollar ciertas habilidades en los alumnos, así mismo en la creación de trabajos con figuras geométricas donde las actividades han sido más dirigidas.

*Figura 2. Evidencias de actividades que se realizaron en los proyectos*



Fuente: Fotografía propia

Es importante recuperar de esta imagen, primero como se fue desarrollando el área psicomotora por medio de circuitos en Educación Física, en la segunda se caracterizó de bombero para los oficios para imitar las acciones que realiza tal oficio, en la tercera ayudó a la docente a contar la historia donde el iba mostrando los títeres, en la cuarta estuvo imitando las actividades que hace el personaje del circo el hombre más fuerte y en la última observo lo que pasaba cuando colocaba materiales para un experimento.

## CONCLUSIONES

El realizar los ajustes a la planeación para que el alumno pudiera realizar las actividades de acuerdo a sus necesidades fue importante primero identificar las áreas que se iban a desarrollar, posteriormente de qué manera se implementan dentro del aula considerando que había ocasiones que una de las barreras de aprendizaje y la participación que enfrentaba era la actitudinal por parte de él mismo ya que no eran actividades que le interesan así mismo en ocasiones las didácticas por las metodologías que en ocasiones se llegaron a utilizar y esto en ocasiones no era atractivo para el alumno, pero se seguía buscando más actividades que fueran del interés del alumno.

## REFERENCIAS

- Arregui Martínez A. (1997). *Síndrome de Down: Necesidades educativas y desarrollo del lenguaje*. <https://goo.su/dtpyXN>
- Aspectos generales sobre el Síndrome de Down. (2018). *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 2(1). <https://goo.su/vHAZN0>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.* <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- Esparza-Ocampo K, Chaidez-Fernández Y, Magaña-Ordorica D, et al. Principales características fenotípicas crónico degenerativas asociadas al síndrome de Down: Una revisión narrativa. *Rev Med UAS.*, 12(Esp). 3-22. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=109966>

- Gutiérrez Sánchez A. M., et al. (2019). Síndrome de Down: incidencia actual y comorbilidades. *Med Clin (Barc)*. <https://n9.cl/u8tlez>
- Hernández. S.R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc.Graw Hill Education.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://n9.cl/eoktr> [SNIPPET].
- Secretaría de Educación Pública (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. México. <https://n9.cl/ejdud>
- Secretaría de Educación Pública (2023). *¿Qué son las Barreras para el aprendizaje y la Participación? Infografía*. SEP. México. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324\\_s2\\_Infografia\\_BAP.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324_s2_Infografia_BAP.pdf)



# CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL DE EDUCACIÓN

*Retos y horizontes de la educación al 2050*

21, 22 y 23 de noviembre de 2024