



Propuestas educativas y transdisciplinariedad ante los cambios actuales

Compiladores

Joaquín Vázquez García
Luis Fernando García Hernández
Fausto Medina Esparza
Rey David Román Gálvez
María Elizabeth Vizcarra Álvarez





Compiladores

Joaquín Vázquez García

Luis Fernando García Hernández

Fausto Medina esparza

Rey David Román Gálvez

María Elizabeth Vizcarra Álvarez

Propuestas educativas y transdisciplinariedad ante los cambios actuales

**Universidad Autónoma de Baja California
Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C.**

©D.R. 2025 Joaquín Vázquez García
Luis Fernando García Hernández
Fausto Medina Esparza
Rey David Román Gálvez
María Elizabeth Vizcarra Álvarez

© Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C. Calle 5 de Mayo, Maz.
12, Lt. 4, Col. San Bartolo el Chico Alcaldía: Tlalpan
C.P. 14380 Ciudad de México www.cipei.org

©Universidad Autónoma de Baja California Av. Álvaro Obregón y Julián Carrillo
s/n Col. Nueva
C.P. 21100
Mexicali, Baja California www.uabc.mx

ISBN UABC: 978-607-607-997-3
ISBN CPEI: 978-970-96637-0-9

Producto del Cuerpo Académico PRODEP "Gestión y Administración de
Sistemas Educativos" de la Universidad Autónoma de Baja California.

"La presente obra fue dictaminada por el método a doble ciego por dos
evaluadores externos conforme a los criterios académicos vigentes"

Avales académicos, revisores:

Nelia Josefina González de Pirela
Edgar Olivares Álvares

Los capítulos incluidos en la presente obra fueron dictaminados por pares
académicos

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del
contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización
expresa y por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal de
Derechos de Autor.

El contenido de los capítulos incluidos en la presente obra es responsabilidad
de los autores

Diseño de portada y contraportada: Uriel Miranda Eusebio



Universidad Autónoma de Baja California

**Dr. Luis Enrique Palafox Maestre
Rector**

**Mtra. Edith Montiel Ayala
Secretaria General**

**Dra. Lus Mercedes López Acuña
Vicerrectora Campus Ensenada**

**Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel
Vicerrector Campus Mexicali**

**Dra. Haydeé Gómez Llanos Juárez
Vicerrectora Campus Tijuana**



ÍNDICE

	INTRODUCCIÓN	11.
01.	RELACIÓN DEL DESARROLLO DE INNOVACIÓN CON LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA	15.
	Ana María González Ibarra Nivia Tomasa Álvarez Aguilar Jesús Alejandro Quiroz Aguilar	
02.	RASGOS DE LA PERSONALIDAD DEL PERSONAL DE LA SUPERVISIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR ZONA 012 EN EL RENDIMIENTO LABORAL	24.
	Víctor Hugo Gordillo Herrera Carolina Luna Blanco Wendy Leticia Gordillo Beltrán	
03.	EXPERIENCIAS DEL ESTUDIANTADO DE POSGRADO EN UN CURSO DE DESARROLLO HUMANO	34.
	Nora Verónica Druet Domínguez Luisa Rosa Isela Aguilar Vargas Dora Esperanza Sevilla Santo	
04.	EL ANÁLISIS EDUCATIVO COMO UN PROBLEMA COMPLEJO. EL CASO DE LOS LIBROS DE TEXTO	45.
	Temístocles Muñoz López Marta Nieves Espericueta Medina Alma Patricia Alfaro Ramos	
05.	HACIA DÓNDE SE DIRIGE LA EDUCACIÓN	56.
	Rocío Isabel Ramos Jaubert Temístocles Muñoz López Jorge Ramírez Chávez	



ÍNDICE

- 06.** ANÁLISIS CRÍTICO Y REFLEXIVO SOBRE LOS CAMBIOS EN EL PROGRAMA EDUCATIVO DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA **71.**
Luis Fernando García Hernández
Joaquín Vázquez García
María Elizabeth Vizcarra Álvarez
- 07.** DISEÑO DE ACTIVIDADES CON EL USO DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS A ESTUDIANTES CIEGOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA **77.**
Yulissa Itzel Zazueta Fuentes
- 08.** INNOVANDO LA GESTIÓN DEL CAMBIO EN ENTORNOS EDUCATIVOS: PROPUESTA DEL MODELO DTC **87.**
Judith Rivera Bolaños
Andrés Ramírez Portilla
Vanessa María González Lizárraga
- 09.** APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR PARA EL ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE LA PLANTA DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL ESTADO DE SONORA, MÉXICO CON ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA POR COVID-19 **99.**
Susana Hernández Galindo
- 10.** IMPORTANCIA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL EMPRENDIMIENTO DE LAS NACIONES: UN ANÁLISIS DE DATOS DE PANEL PARA PAÍSES EMERGENTES Y DESARROLLADOS (2010-2015) **109.**
Javier Eduardo Ruiz Luna
Erika García Meneses
- 11.** CONSTRUYENDO PUENTES DE SABER: INTEGRANDO STEAM EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO **117.**
Gessure Abisaí Espino Flores
Marcelino González Maitland



ÍNDICE

- 12.** PRÁCTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN Y TRANSDISCIPLINA INSPIRADAS EN EL APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERNACIONAL **128.**
- Elsa del Carmen Villegas Morán
Yazmin Vargas Gutiérrez
Graciela Paz Alvarado
- 13.** REFLEXIONES EN TORNO AL ECEL PLUS EDU COMO INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA **135.**
- Lisset Aracely Oliveros Rodríguez
María Melina Torres Alaniz
- 14.** TRIBUNAL UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA, FACULTADES, PROCEDENCIA, Y CASOS EMBLEMÁTICOS **142.**
- Paola Lizett Flemate Díaz
Denise Irasema Cossio Díaz
Luis Antonio Garín Pacheco
- 15.** INFLUENCIA DE LAS TICCAD EN EL PROCESO FORMATIVO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO **150.**
- Angélica Crespo Cabuto
Sonia Verónica Mortis Lozoya
- 16.** LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL DESDE LA DIVERSIDAD DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE SAN LUIS POTOSI **159.**
- María Alejandra Lugo Elizalde
- 17.** CONCEPCIONES DE EGRESADAS Y EGRESADOS SOBRE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EL ICEUABJO **174.**
- Carlos Alberto Martínez Ramírez



ÍNDICE

18. ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN DOS LENGUAS: **184.**
 CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE DOCENTES Y
 ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DESDE UN
 ENFOQUE SOCIOCULTURAL
 Aída Araceli Lizárraga Ávila
 Laura Emilia Fierro López

19. LA INVESTIGACIÓN CON INCIDENCIA EN EL **193.**
 SURESTE DE MÉXICO: REFLEXIONES EN LAS
 ENTRAÑAS DE LA TRANSDISCIPLINA
 Trinidad Cristina Guerrero Jiménez
 Obeimar Balente Herrera Hernández

20. LA GESTIÓN EMPRESARIAL DE LAS PYMES EN EL **201.**
 ENTORNO TERRITORIAL DE LA PROVINCIA DE
 SANTA ELENA
 Alonso Elías Pirela Añez
 William Alberto Caiche Rosales

21. UNA MIRADA HACIA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y **214.**
 LA INCLUSIÓN SUSTANTIVA EN BAJA CALIFORNIA
 Hildelisa Limón Sánchez
 Sheila Azalia Morales Flores
 Bryan Alonso Ramos Mendias

22. LA METODOLOGÍA DESIGN FOR CHANGE Y LA **224.**
 CONCIENCIA SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES
 Isabel Amarilis Leal Maridueña
 Tania Daniela Samaniego García
 Patricio Álvarez Muñoz

23. LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y EL PLAN DE **241.**
 ESTUDIOS 2022
 Lilia Martínez Lobatos
 Rey David Román Gálvez
 José Manuel Casillas Domínguez
 José Efraín Carrera Salcido

24. DESAFÍOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE EL **250.**
 POSGRADO: CAMBIOS EN EL PROCESO DE
 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
 Claudia del Carmen Pank Valenzuela
 José Ignacio Enríquez Monzón
 Diana Elizabeth Osuna Ulloa

Introducción

Referirnos a Propuestas Educativas como las estrategias, metodologías y enfoques diseñados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en distintos niveles educativos. Estas pueden incluir innovaciones pedagógicas, la integración de tecnologías, el desarrollo de competencias clave, la inclusión de nuevas disciplinas o la adaptación de programas educativos a las necesidades actuales de la sociedad. En el contexto de los cambios actuales, estas propuestas buscan responder a desafíos como la digitalización, la equidad educativa, la formación docente, el aprendizaje colaborativo e intercultural, y el impacto de la globalización en la Educación.

Por otro lado, la transdisciplinariedad implica un enfoque educativo que trasciende los límites tradicionales de las disciplinas académicas para abordar problemas complejos desde una perspectiva integradora. A diferencia de la interdisciplinariedad (que combina conocimientos de diferentes disciplinas) o la multidisciplinariedad (que yuxtapone varias disciplinas sin necesariamente integrarlas), la transdisciplinariedad busca generar un conocimiento holístico en el que las distintas áreas del saber convergen para solucionar problemas reales.

Ante los cambios actuales, la transdisciplinariedad en la Educación se convierte en una herramienta clave para enfrentar desafíos como la sostenibilidad, la inteligencia artificial, la transformación digital y la inclusión social. Al integrar diversas áreas del conocimiento, se fomenta en los estudiantes habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la capacidad de adaptación, elementos esenciales en un mundo en constante evolución.

En conjunto, las propuestas educativas transdisciplinarias buscan reformular la manera en que se enseña y aprende, promoviendo una Educación más flexible, dinámica y centrada en la resolución de problemas complejos, con el fin de preparar a los estudiantes para un futuro incierto y en continuo cambio.

Vivimos en una era de constantes transformaciones donde la Educación arrostra desafíos inéditos. Los avances tecnológicos, las crisis sociales, los cambios en las dinámicas laborales y la globalización han reformulado las formas en que aprendemos, enseñamos y generamos conocimiento. Ante este panorama, es imprescindible repensar los modelos educativos desde una perspectiva transdisciplinaria, promoviendo enfoques innovadores que permitan la integración del saber desde múltiples disciplinas.

El presente libro "Propuestas educativas y transdisciplinaria ante los cambios actuales", reúne diversas reflexiones y estrategias que buscan responder a la necesidad de transformar la educación. A través de un enfoque transdisciplinario, se exploran nuevas metodologías, experiencias y perspectivas que favorecen el aprendizaje significativo, adaptable y orientado a la resolución de problemas complejos. Se convocó a profesorado de todos los niveles educativos, a investigadores de las distintas Instituciones de Educación Superior, así también investigadores independientes con un mismo objetivo, reflexionar sobre los desafíos y oportunidades que presenta la Educación, marcado por la complejidad y los constantes cambios.

A lo largo de sus capítulos, el lector encontrará análisis y propuestas que abordan múltiples perspectivas que convergen en un mismo objetivo: la mejora de la Educación a través del análisis crítico, la innovación y la adaptación a las condiciones actuales, desde el desarrollo de competencias en estudiantes de ingeniería hasta la influencia de la personalidad en la supervisión educativa, cada capítulo presenta una visión única sobre los distintos niveles educativos.

La relación entre Educación e innovación es eje central en varias contribuciones, incluyendo el uso de material didáctico para estudiantes ciegos, la integración de STEAM en la formación docente y las prácticas de internacionalización basadas en el aprendizaje colaborativo. Asimismo, se analizan experiencias docentes y estudiantiles desde un enfoque interdisciplinar, como el impacto de la enseñanza remota de emergencia por COVID-19 en la educación primaria en diversas regiones o los cambios curriculares en los programas educativos de licenciatura.

Desde una mirada institucional, se reflexiona sobre la identidad de universidades interculturales, el papel del Tribunal Universitario y la calidad de la formación docente mediante instrumentos de evaluación como los de egreso de licenciatura. Además, se abordan temas clave como la inclusión educativa, las políticas públicas en el emprendimiento y la alfabetización académica en dos lenguas, aspectos fundamentales en la construcción de un sistema educativo más equitativo y de calidad, la implementación de tecnologías emergentes hasta la educación basada en proyectos, el pensamiento crítico, la inclusión y la sostenibilidad, así también, se presenta un enfoque crítico sobre el análisis educativo como un problema complejo, tomando como caso de estudio los libros de texto y se reflexiona sobre hacia dónde se dirige la Educación.

Finalmente, este conjunto de estudios y reflexiones no solo ofrece un panorama del estado actual de la Educación, sino que propone estrategias en tendencias y prospectiva. La gestión del cambio, la implementación de metodologías innovadoras como el Design Change y la promoción de la conciencia social en los estudiantes se presentan como herramientas clave para la transformación educativa. Cada aporte refleja la importancia de superar las barreras disciplinarias tradicionales, fomentando la colaboración entre distintas áreas del conocimiento para construir soluciones integrales y pertinentes. A través de este recorrido, se invita al lector a analizar críticamente las tendencias, retos y posibilidades que definirán el rumbo de la educación en los próximos años.

Esta obra está dirigida a docentes, investigadores, estudiantes y profesionales de la Educación que buscan enriquecer su práctica con nuevas herramientas y enfoques. Más allá de ser un compendio teórico, es una invitación a la acción, al diálogo y a la construcción conjunta de un modelo educativo más flexible, equitativo y preparado para los desafíos del siglo XXI.

Esperamos que esta obra inspire nuevas formas de pensar y hacer educación, promoviendo un aprendizaje que no solo responda a las exigencias del presente, sino que también contribuya a la construcción de un futuro más sostenible y humano.

1. RELACIÓN DEL DESARROLLO DE INNOVACIÓN CON LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

Ana María González Ibarra
Nivia Tomasa Álvarez Aguilar
Jesús Alejandro Quiroz Aguilar

Introducción

La sociedad actual está en constante cambio, por tanto, el desarrollo de la ciencia y la tecnología es importante, por ello, es necesario reflexionar acerca de lo obsoleta que esta la educación tradicional que ofrece a los estudiantes universitarios. Los nuevos problemas requieren nuevas soluciones que permitan enfrentar los cambios para transformar la manera en que los sistemas educativos forman a futuros profesionales. Las herramientas del pasado ya no son suficientes ante lo que vivimos hoy.

Este escenario ha impulsado a las universidades a transformarse para mejorar los procesos de aprendizaje y formar profesionales en un currículo más cercano al diseño y gestión de la innovación.

Uno de los mayores desafíos es desarrollar profesionales que puedan resolver problemas de manera innovadora y desarrollar habilidades empresariales y creativas. Esto requiere el desarrollo de competencias genéricas y específicas que contribuyan a una educación integral. La formación integral considera no solo el desarrollo dentro de un campo específico, sino también la adquisición de conocimientos relacionados con el desarrollo personal, habilidades y actitudes del estudiante (Salazar Botello, Olguín Gutiérrez, Muñoz Jara, 2019).

Una educación centrada en el desarrollo de competencias facilita la adquisición de aprendizaje necesarios e innovadores para los futuros profesionales, permitiéndoles alcanzar el éxito en el complejo mundo laboral actual (Jiménez Galán, 2019). Con base en lo anterior, citado en Villa y Poblete (2007) y Tejeda (2016) Jiménez Galán (2019), las competencias son interdisciplinarias y transdisciplinarias sobre soluciones innovadoras a problemas sociales, además, favorecen la relación entre los problemas sociales y las organizaciones.

En este sentido, la innovación juega un papel clave en la educación, por lo que es una de las competencias transversales que todo profesional debe poseer. Las competencias transversales son competencias que no dependen de una disciplina concreta, sino que forman parte del desarrollo personal de cada individuo, por lo que son aplicables a una variedad de situaciones y van más allá del conocimiento cotidiano (Jiménez Galán, 2019; Agudo, Hernández Linares, Rico) y (Sánchez, 2013).

De acuerdo con Freire (2018), las exigencias del progreso científico y tecnológico están directamente relacionadas con la resolución creativa de problemas y la innovación constante de los profesionales modernos. Hoy en día, los profesores en particular los de ingeniería, no pueden simplemente emprender proyectos innovadores (Tejada, 1995), sino que deben fomentar la innovación de los estudiantes en las diversas materias que imparten. Esto se debe a que los empleadores buscan cada vez más profesionales con habilidades destacadas relacionadas con la innovación.

Las denominadas competencias generales o transversales constituyen la base de las competencias profesionales, ya que se relacionan con los más diversos tipos de procesos de pensamiento lógico y comportamientos necesarios para desarrollar y resolver problemas y tareas en un campo específico.

El presente estudio se desarrolla en el contexto de una escuela de ingeniería del noreste de México cuya misión es formar ingenieros socialmente responsables, competentes y conscientes del entorno local, nacional y global, con principios y valores, competitivos e innovadores, comprometidos con el “desarrollo sostenible de la ciencia, la tecnología y la cultura”. Por ello, está enfocada en desarrollar continuamente modelos educativos que faciliten el logro de su misión (FIME, 2021).

Dado lo anterior, esta investigación inicia con la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se relacionan las competencias generales con la capacidad innovadora de los estudiantes de ingeniería?

Las nuevas exigencias de la sociedad impactan directamente en el proceso educativo de los estudiantes de ingeniería, debido a que es disciplina enfocada en la resolución de problemas. Esto requiere una sólida base científica y técnica, pero también una formación social y humanística. Por tanto, los estudiantes de ingeniería deben adquirir un conjunto de habilidades y competencias que les permitan adaptarse a este entorno incierto, cambiante y complejo (Varas Contreras, 2017).

A la luz de lo anterior, existe la necesidad de romper con los paradigmas existentes y avanzar hacia nuevos enfoques de la educación que requieren habilidades como la adaptabilidad, la creatividad y la innovación que están en constante cambio.

La formación de los estudiantes universitarios debe considerar dos tipos de competencias: competencias profesionales o específicas y competencias transversales o genéricas. Las competencias profesionales son habilidades que están estrechamente relacionadas con la experiencia. Las competencias genéricas, por otro lado, se refieren a un conjunto de habilidades que son comunes a todas las profesiones y que pueden aplicarse a una variedad de situaciones que enfrentan los futuros profesionales.

Las Competencias Genéricas (CG) desempeñan un papel muy importante durante la educación de los estudiantes ya que le permite desenvolverse efectivamente en la sociedad. Asimismo, estas competencias corresponden a rasgos personales de carácter cognitivo, social, actitudinal o evaluativo que complementan la formación profesional. Son, por tanto, imprescindibles para el ejercicio profesional, pero aportan un valor añadido (Salazar Botello, Olguín Gutiérrez, Muñoz Jara, 2019).

Entre estas competencias se encuentran la innovación y la creatividad, que, según Warner (2012), es la capacidad de generar ideas e innovaciones e implementar esas ideas con el fin de alcanzar las metas y objetivos organizacionales, definida como un proceso mental que ayuda a para lograrlo de manera eficiente y efectiva.

Sustento teórico

El término de competencia es inmenso, según se mire o el énfasis en algún elemento, es saber hacer las cosas en un determinado entorno. Las competencias se entienden como un grupo de actitudes, habilidades y conocimientos que se integran en características personales.

Suarez (2005) menciona que las competencias se pueden clasificar como "...competencias, genéricas y específicas, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas, aptitudes y actitudes más adecuados para alcanzar unos objetivos sociales de largo recorrido" (Suárez Arroyo, B 2005, p. 6).

Así como también, lo dice la UNESCO "La educación a lo largo de la vida se basa en: aprender a conocer, combinando los instrumentos de la comprensión y los conocimientos particulares de las diferentes disciplinas; aprender a hacer, adquiriendo las competencias para influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, desarrollando el sentido de cooperación con los demás, en todas las actividades humanas, participando en proyectos comunes y aprender a ser, actuando con creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal". (UNESCO, 1996, p. 34).

La propuesta anterior es pertinente y actual. Por este motivo, las instituciones académicas se ven ante la necesidad de cuestionar y transformar los modelos educativos tradicionales, enfocándose en la adquisición de habilidades como una vía viable para generar un impacto sustancial en la educación de los estudiantes. Para las universidades, resulta un desafío la tarea de formar individuos con principios éticos, capaces de desempeñarse de manera responsable y comprometida en la resolución de los desafíos presentes en su entorno laboral. Esto implica desarrollar competencias de manera competente y creativa, adaptándose a las demandas del progreso científico y tecnológico, en sintonía con las necesidades cambiantes de la sociedad. Con el objetivo de mejorar el desempeño en la realización de la misión social de las instituciones de educación superior, en los últimos años se ha buscado abordar los desafíos significativos en el ámbito educativo a través de enfoques pedagógicos que fomentan el desarrollo de competencias en los estudiantes. Este enfoque implica un cambio en la metodología educativa, dejando de lado la mera memorización de contenidos y promoviendo prácticas que faciliten la comprensión y aplicación de los conocimientos en situaciones concretas de la vida real.

Por lo tanto, el enfoque educativo centrado en competencias resalta la relevancia de habilidades como la aplicación práctica ("saber hacer") y las habilidades sociales ("saber convivir"), objetivos que subrayan su pertinencia, aunque posiblemente no aborden la importancia de la capacidad de "saber transformar". Además, es beneficioso observar que en los modelos basados en competencias se promueve la noción de un aprendizaje autónomo en el desarrollo de los estudiantes.

La sugerencia de un modelo educativo, a pesar de contar con una justificación sólida, constituye solo una faceta dentro de la intrincada red de relaciones y factores que definen como se preparan los estudiantes para integrarse en la sociedad. La preparación universitaria basada en competencias, en particular, sería beneficiosa para alcanzar este objetivo.

Naturalmente, el éxito de cualquier enfoque adoptado en la enseñanza universitaria está estrechamente ligado a la preparación de los líderes y profesores para materializar sus objetivos centrales. Por consiguiente, es crucial evitar dejar la ejecución a la interpretación de los participantes en el ámbito educativo. Dado que este proceso está regido por principios, leyes y regularidades ampliamente conocidos, es esencial abordarlo con un enfoque científico para obtener los resultados óptimos. En línea con esta perspectiva, las propuestas para la capacitación docente, centradas en las necesidades sociales y personales, continúan siendo una contribución fundamental y pertinente.

Asimismo, el modelo educativo basado en el aprendizaje colaborativo y autónomo busca cultivar competencias que posibiliten a las personas asimilar conocimientos significativos, promoviendo así el descubrimiento y el fortalecimiento de sus propias habilidades.

El Proyecto Tuning caracteriza las competencias como una mezcla de características que abarcan habilidades, actitudes y conocimientos; éstas refieren los logros educativos que los estudiantes demuestran al finalizar un programa académico. Se destaca la importancia de que las competencias definidas sean evaluables, lo cual, debe posibilitar identificar el aprendizaje adquirido (Tuning América Latina, 2007). Es crucial destacar que, en el proceso educativo, no solo se valoran los resultados que son representativos del enfoque conductista. Sin prestar la debida atención al desarrollo del proceso mismo, es poco probable alcanzar resultados óptimos.

Metodología

Procedimiento

Es una investigación de tipo exploratorio, con un diseño no experimental, de corte descriptivo y transversal. Se optó por una muestra no probabilística por conveniencia, la cual según Quintana (2006) “tiene su origen en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados.” (p.59)

El instrumento utilizado se denomina *Cuestionario Para La Evaluación De Competencias Genéricas* elaborado por Solanes Puchol, Núñez & Rodríguez Marín (2012). Dicho cuestionario está conformado por 45 ítems con escala tipo Likert. Los ítems se clasifican en: competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales, los que fueron modificadas para cumplir con las necesidades y objetivos de la investigación.

Posterior a la modificación del cuestionario, se realizó una prueba piloto con 80 estudiantes lo cual permitió medir el tiempo de respuesta y el entendimiento de este, a partir de este pilotaje se modificaron algunos ítems que no contaban con la claridad necesaria. Finalmente, se procedió a la aplicación mediante Microsoft Forms, por las facilidades de comunicación que ofrece esta vía, para de esta forma de recabar la información en el menor tiempo para su análisis.

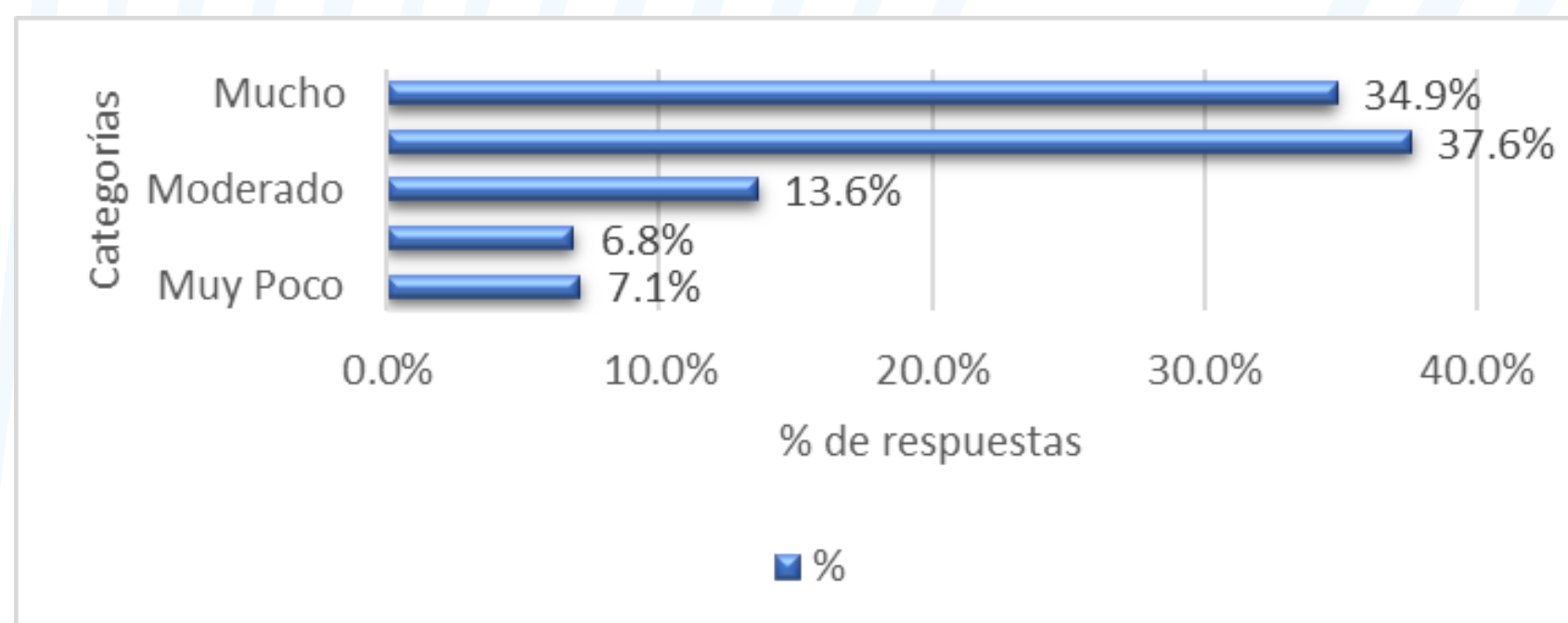
El cuestionario se envió a 500 estudiantes y se recibieron respuesta de 367, los participantes en este estudio son estudiantes de ingeniería de las diferentes carreras que se ofertan en esta escuela, los cuales cursaban los semestres 1 a 4 en el periodo febrero-junio 2022.

Resultados

En la Figura 1 se puede apreciar cómo el estudiante percibe su capacidad de innovación en las prácticas o trabajos de la carrera y como está pudiera impactar en su futuro como profesional. Un total de 176 estudiantes respondieron "Bastante" seguido de 104 en "Mucho", siendo esto un porcentaje de 48% y 28.3% respectivamente, el resto de los estudiantes respondieron de manera casi equitativa en el resto de las categorías." Muy Poco" 6.8%, "Poco" 7.6% y "Moderado" 9.3%.

Figura 1.

Capacidad de innovación en las prácticas o trabajos. Con datos de encuesta.

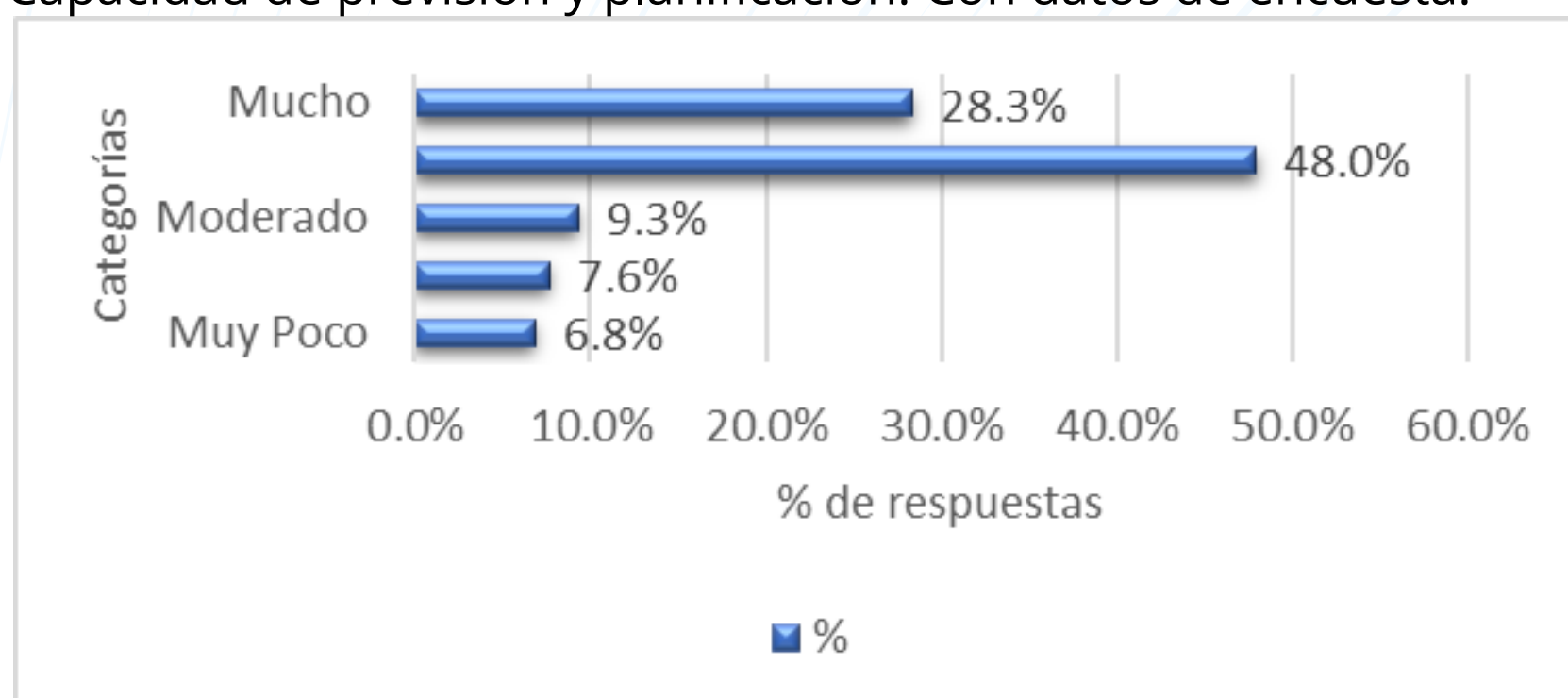


Elaboración propia

Se observa cómo la Capacidad de previsión y planificación puede impactar en la innovación y creación ayudando al estudiante a desarrollar mejor sus habilidades, un total de 266 estudiantes respondieron entre "Bastante y "Mucho" con un 37.6% y 34.9% respectivamente seguido de "Moderado " con 13.6% con 50 respuestas a su favor. (Figura 2).

Figura 2.

Capacidad de previsión y planificación. Con datos de encuesta.

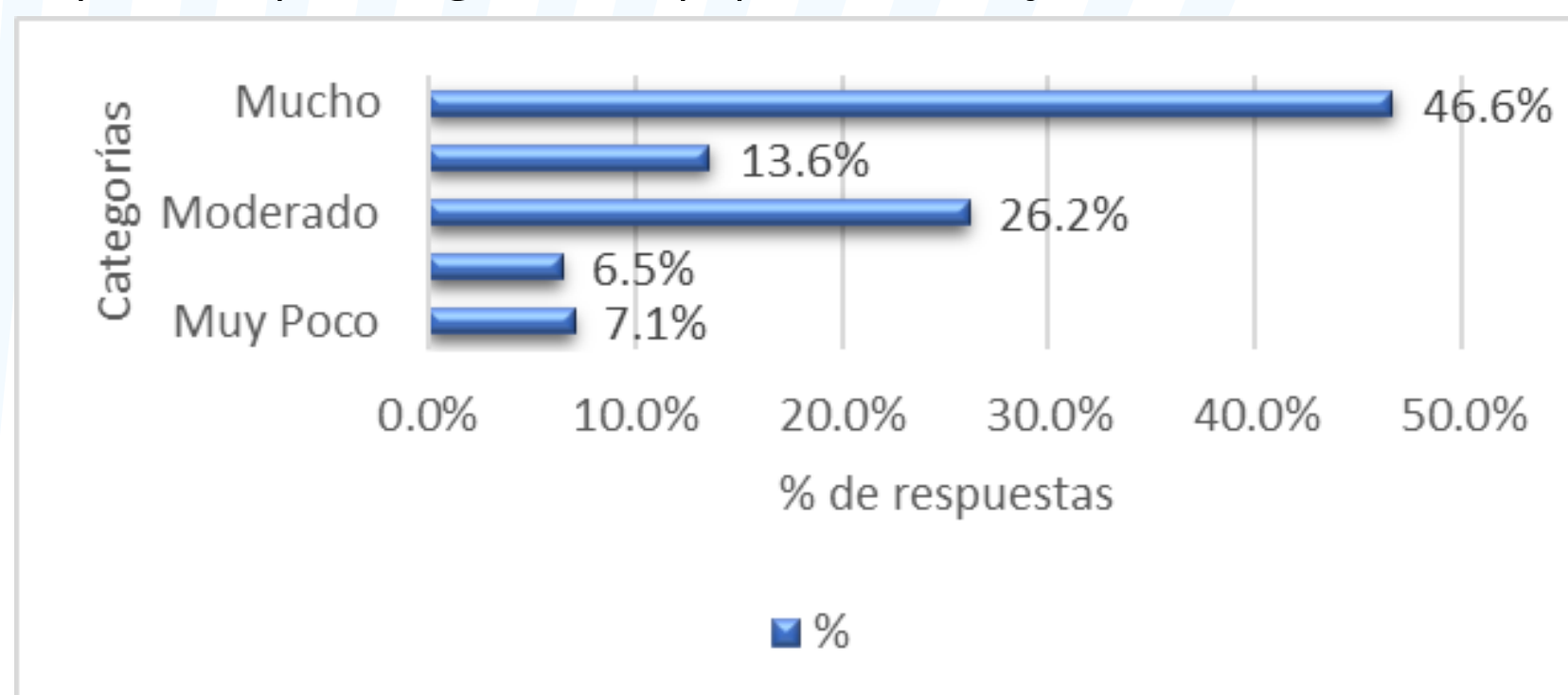


Elaboración propia

La Figura 3 evidencia la ayuda que aporta al estudiante la capacidad de organizar equipos de trabajo, siendo esta una cualidad imprescindible para su futuro como profesional. Un 46.6% de respuestas seleccionaron "Mucho" lo que equivale a 171 estudiantes del total de la muestra. El resto de las respuestas se dividió de la siguiente manera "Bastante" 13.6%, "Moderado" 26.2% y el restante 13.6% se dividió entre "Poco" y "Muy Poco"

Figura 3.

Capacidad para organizar equipos de trabajo. Con datos de encuesta.

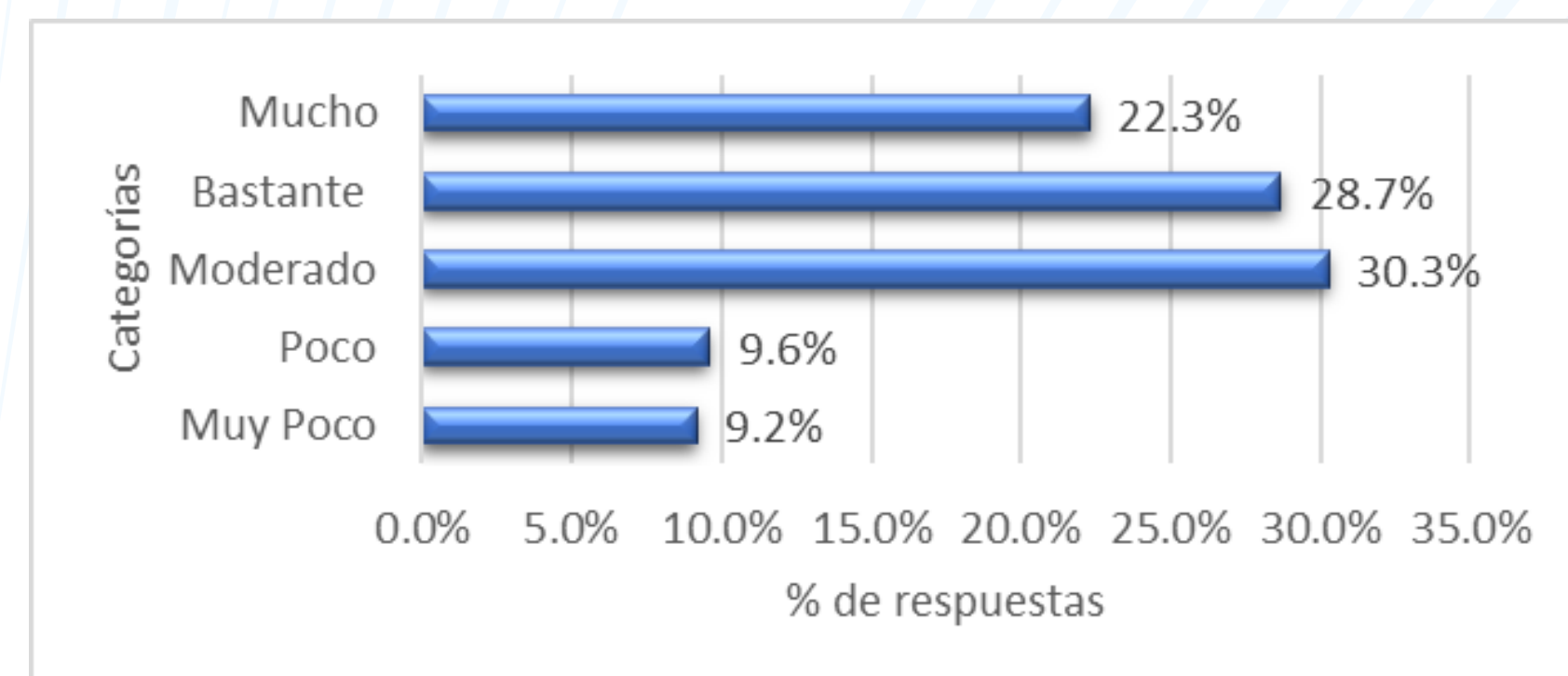


Elaboración propia

En la Figura 4 se visualiza el impacto de la resolución de problemáticas desde su análisis, toma de decisiones y puesta en práctica y como está promueve la innovación y creación de soluciones en el estudiante con el fin de llevar a cabo una tarea o cumplir un objetivo. Un 72.8% respondió "Mucho" y "Bastante" siendo este último el de mayor porcentaje de ambos, con un 37.9%.

Figura 4.

Resolución de problemas (capacidad para analizar situaciones y tomar decisiones, llevándolas a la práctica de manera efectiva), en materias de clase, en las practicas. Con datos de encuesta.

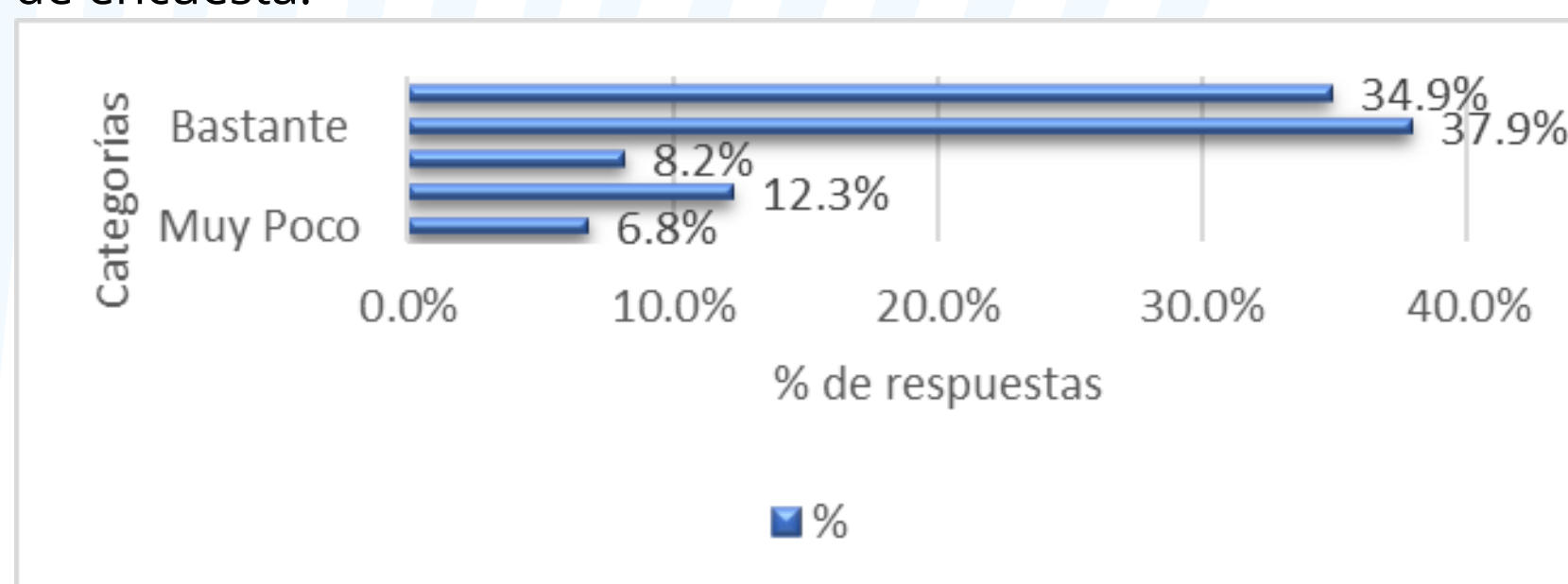


Elaboración propia

La Figura 5, admite observar la influencia de las actividades extraescolares en las diferentes perspectivas y soluciones a las distintas problemáticas. La gran mayoría de las respuestas fueron "Mucho" 22.3%, "Bastante" 28.7% y "Moderado", siendo el de mayor cantidad con 30.3%. Estas respuestas pueden estar condicionadas con varios factores tales como; ambiente laboral, experiencia de los compañeros, así como la facilidad y/o oportunidad del estudiante de poder expresar su criterio según el rol que está desempeñando el estudiante.

Figura 5.

Capacidad de habitualmente encontrar soluciones originales con nuevas perspectivas. Con datos de encuesta.

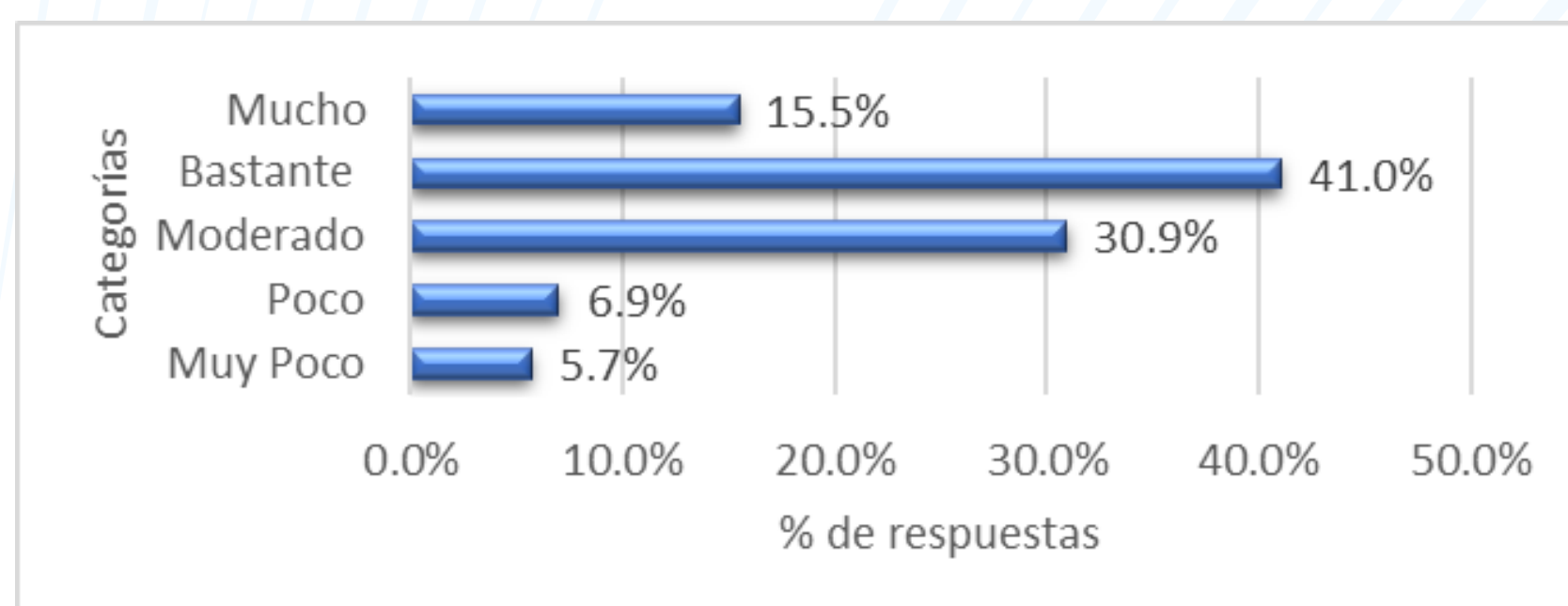


Elaboración propia

En el Figura 6 se aprecia que el establecimiento de sistemas de trabajo y/o control para aprovechar al máximo los recursos contribuye a desarrollar estas competencias en el estudiante. Un 41% respondió "Bastante", seguido de 30.9% "Moderado" y apenas un 15% "Mucho". Este resultado pudiera evidenciar áreas de oportunidad donde se puede trabajar para mejorar, aunque apenas un 12.6% respondió entre "poco" y "Muy poco" con 6.9% y 5.7% respectivamente.

Figura 6.

Capacidad de establecer sistemas para el aprovechamiento óptimo de los recursos. Con datos de encuesta.



Elaboración propia

Aunque los resultados obtenidos en este estudio están estrechamente relacionados con estudios similares, cabe destacar que existen pocos estudios recientes que demuestren una relación entre las competencias generales y el desarrollo de habilidades innovadoras en estudiantes de ingeniería. Este hecho indica la necesidad de fomentar la investigación sobre este tema, dada su importancia para los ingenieros actuales.

Estudios como el de Marín González, García Sánchez, Inciarte, Sánchez, Conde y García Martín (2019) muestran que la introducción de estrategias educativas y procesos de evaluación adecuados mejora la satisfacción de los estudiantes en términos del desarrollo de habilidades generales. Estas estrategias de educación y evaluación deben incluir procedimientos para despertar y desarrollar la capacidad de innovar.

Una forma de fomentar la innovación y la creatividad es a través de actividades como la resolución de problemas, según Jiménez (2019), es importante incentivar a los estudiantes a proponer ideas inusuales y animarlos a transferir lo aprendido a otras materias.

Conclusión

Como señalan varios autores, las competencias generales incluyen la adquisición y mejora de habilidades que contribuyen no sólo a la vertiente académica, sino también al desarrollo del ámbito personal de cada estudiante. Además, la innovación como parte de estas competencias es crucial para el desarrollo de los futuros ingenieros, porque es precisamente a través de ella que se puede realizar el desarrollo científico y tecnológico de la sociedad.

Por lo tanto, el cumplimiento del objetivo de este estudio demuestra que la educación recibida en el campus contribuyó a desarrollar habilidades como la planificación, el trabajo en equipo, la gestión de recursos, el emprendimiento y la innovación.

Con base en los datos obtenidos en la encuesta, se puede observar que la mayoría de los estudiantes 48% en la clase siente que ha desarrollado la capacidad de innovar en la práctica o en el trabajo, el 37% cree que la innovación aumentó. Respecto a la pregunta sobre la capacidad para organizar grupos de trabajo, el 46,6% logró mucho en la categoría, mientras que el 39,8% cree que no ha desarrollado plenamente esta capacidad. En cuanto a la capacidad de analizar situaciones para resolver problemas, 34 participantes coinciden en tener muy desarrollada esta habilidad.

Por otro lado, el resultado difiere en 28,7 de los estudiantes que piensan que la capacidad para encontrar soluciones originales y nuevas perspectivas en la resolución de problemas no está tan desarrollada. En definitiva, se puede afirmar que según los estudiantes han logrado desarrollar las habilidades mencionadas a través de la formación académica adquirida durante su carrera, pero aún no se han logrado los resultados deseados en términos de impacto.

Las competencias generales deben estar en el desarrollo de la educación y la capacidad de los estudiantes para innovar. Estos resultados muestran que no existe relación entre el nivel deseado de habilidades generales y su impacto en el desarrollo innovador de los futuros ingenieros. Por ello, cabe señalar que se deben trabajar estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades innovadoras para que cumplan con los requerimientos actuales.

A través de este proyecto se logró asentar las bases del desarrollo de competencias generales relacionadas con la educación en ingeniería: creatividad, innovación y emprendimiento. Estas habilidades complementan el contenido de la estructura central de los programas académicos. Por lo tanto, es importante utilizar e implementar métodos que promuevan el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Recomendaciones

Se recomienda desarrollar estudios relacionado con las metodologías utilizadas por los docentes para promover el desarrollo de competencias genéricas, principalmente aquellas que contribuyan a promover la innovación y creatividad para solución de problemas de contexto actual.

Referencias

- Agudo, J. Enrique, R. Hernández-Linares, M. Rico, H. Sánchez. "Competencias Transversales: Percepción de su desarrollo en el Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos." *Formación universitaria*, Vol. 6, No. 5, pp. 39-50, 2013. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000500006>
- Espinoza Freire, E. E. "El problema de investigación." *Revista Conrado* Vol. 14 No. 64, pp. 22-32, 2018. Dirección de internet: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442018000400022&script=sci_arttext
- FIME. "Política y Objetivos de Calidad del Sistema de Gestión Integral." Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. 2021. Dirección de internet: <https://www.fime.uanl.mx/politica-y-objetivos-de-calidad-del-sistema-de-gestion-integral/>
- FIME. "La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica." Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. 2021. Dirección de internet: <https://www.fime.uanl.mx/la-fime/>
- Jiménez Galán, Y. I. "¿Cómo Desarrollar Competencias De Creatividad E innovación En La educación Superior? Caso: Carreras De ingeniería Del Instituto Politécnico Nacional". *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, Vol. 9, No. 18, pp. 356-76, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.427>
- Marín González, F., J. N., García Sánchez, A., Inciarte, E. R., Sánchez, M. E., Conde, & J. García Martín, Evaluación y metodologías docentes y su incidencia en las competencias genéricas: perspectivas teóricas. *Revista INFAD*, Vol. 3, No.1, 2019. Dirección de internet: <https://dehesa.unex.es/handle/10662/11030>
- Solanes Puchol, Á., R., Núñez Núñez, & J. Rodríguez Marín, Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, Vol. 30, No. 1-3, pp. 513-522, 2012. Dirección de internet: <https://hdl.handle.net/11441/84684>
- Tejeda Díaz, R. "Las competencias transversales, su pertinencia en la integralidad de la formación de profesionales". *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, Vol. 7 No. Extra-6, pp. 199-222, 2016. Dirección de internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6672964>
- Tejada Fernández, J. "El papel del profesor en la innovación educativa: Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora." *Educación*, No. 19, pp. 19-32, 1995. Dirección de internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5570193>
- Tuning América Latina. (2007). Recuperado de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1, septiembre 2015.
- Quintana Peña, A. "Metodología de investigación científica cualitativa." En Quintana Peña, A. y W. Montgomery, (Eds.) *Psicología tópicos de actualidad*, 2006. Dirección de internet: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2724>
- Salazar Botello, C. M., C. E., Olgún Gutiérrez, & Y. A., Muñoz Jara, "Competencias genéricas en la educación superior: una experiencia en la Universidad del Bío-Bío, Chile." *Revista Venezolana de Gerencia* Vol. 24, No. 87, 2019. Dirección de internet: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29060499011>
- Suarez y Arroyo, B (2005) *La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro*, Universidad Politécnica de Cataluña Barcelona
- UNESCO. (1996). Informe de la Comisión Delors: La educación encierra un tesoro. Aula XXI, Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF, octubre 2015
- Varas Contreras, M. "Innovaciones Educativas en Ingeniería Iniciativas de académicos para el mejoramiento de los aprendizajes en ingeniería." 2017. Dirección de internet: https://www.researchgate.net/publication/322273739_Innovaciones_educativas_en_Ingenieria_Iniciativas_de_academicos_para_el_mejoramiento_de_los_aprendizajes_en_Ingenieria_Actas_segunda_jornada
- Villa A. & M. Poblete (Dirs.). "Aprendizaje Basado En Competencias. Una Propuesta Para La evaluación De Las Competencias genéricas. Bilbao: Editorial Mensajero, Colección Estudios E Investigación Del ICE. Universidad De Deusto, 336 pp.". *Estudios Sobre Educación*, Vol. 16, pp. 197-198, 2007. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.16.23342>
- Warner, J. "Creatividad e Innovación: Perfil de competencias". Editorial Universitaria Ramón Areces, Vol. 2. 2009. Dirección de internet: https://www.cerasa.es/libro/creatividad-e-innovacion_49896/

2. RASGOS DE LA PERSONALIDAD DEL PERSONAL DE LA SUPERVISIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR ZONA 012 EN EL RENDIMIENTO LABORAL

Víctor Hugo Gordillo Herrera
Carolina Luna Blanco
Wendy Leticia Gordillo Beltrán

Introducción

En la educación existe una diversidad de docentes con características diferentes, hay docentes que desempeñan un papel pasivo, permitiendo que alguien más tome la iniciativa. En algunos casos existe el desinterés, en otros la baja tolerancia a la frustración, por mencionar algunas características que influyen para generar una mayor productividad en las funciones de su centro de trabajo.

La presente investigación pretender favorecer en el contexto educativo a los docentes de educación superior, con la finalidad de reconocerse y valorar aspectos de su personalidad.

Con ello lograr una mayor conciencia de sí mismos; y así contribuir a la sociedad como personas productivas a la economía de la ciudad y del país, logrando una vida personal saludable.

Es por eso, que es indispensable conocer la personalidad y características del personal que labora en la supervisión para mejorar el rendimiento y dirigirlos hacia objetivos que favorezcan la mejora en las funciones que cada uno ejerce para elevar la calidad en el servicio brindando un mejor seguimiento y acompañamiento con las instituciones de educación superior asignadas a la zona escolar.

Marco Contextual

El desarrollo profesional docente actual tiene un gran reto que exige la sociedad del conocimiento del siglo actual: calidad, equidad, pluralidad, democracia e inclusión.

Por tal motivo, esta investigación pretende demostrar que el rol del docente y su propia personalidad son esenciales para dar un mejor acompañamiento a las instituciones educativas, logrando trascender los obstáculos de su contexto.

La población de una investigación, según Hernández y Mendoza (2018) es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones”. (p.199).

El contexto del cual se desprende esta investigación se presenta con docentes que conforman el personal asignado a la supervisión de educación superior de la zona escolar 012 con sede en la ciudad de Puebla, con asignación de 12 instituciones ubicadas en la ciudad y municipio de Cuautlancingo en el Estado de Puebla, bajo la dirección de educación superior particular perteneciente a la Subsecretaría de Educación Superior según organigrama de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado.

La supervisión escolar, está ubicada en calle General Nicolás Bravo No. 311, colonia gobernadores en el Estado de Puebla, Tlaxcalancingo.

El personal asignado a la supervisión es docente de tiempo completo; tres con titularidad C, un titular B, un titular A y un administrativo asociado C, con años de servicios de 5 a 30 años, formación normalista y universitaria, posgrados de maestría y doctorado.

Uno de los retos de las Universidades del Siglo XXI, es la colaboración entre iguales en distintas modalidades, planteados por el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (IESALC y ANUIES, 2004), y para esta contribución se plantea en la siguiente interrogante:

¿De qué manera favorecen los rasgos de la personalidad del personal de la supervisión de educación superior zona 012 en el rendimiento laboral?

El objetivo general de este estudio es analizar la manera en que los rasgos de la personalidad favorecen el rendimiento laboral en el personal designado a la supervisión de la zona escolar 012 de educación superior.

Sustento teórico

Según Castro y Casullo (2001), mencionan que la personalidad está relacionada con la orientación al logro, la planificación y la organización es el mejor predictor de rendimiento académico exitoso (p. 78) Esto es, el dominio y manejo del conocimiento en función al desempeño adecuado de sí mismo ayudará a determinar un buen rendimiento laboral.

Además, Muelas y Beltrán (2011), comentan que “las tendencias conductuales reflejadas en los rasgos de personalidad afectan a los hábitos que tienen una influencia en el éxito académico” (p. 117). Por lo que los rasgos de personalidad son de relevancia para el rendimiento laboral.

Cupani y Zalazar (2014) mencionan que “es posible diferenciar entre aquellos que reflejan capacidades cognitivas y diferencias individuales consideradas como no cognitivas, las cuales refieren a aspectos afectivos y motivacionales” (p. 58). La personalidad tiene una gran influencia en la resolución de problemas.

Cabe destacar que Arango (2015), explica que “los rasgos de la personalidad tratan de alguna manera explicar cómo el comportamiento se forma a través de que el individuo se desarrolle en la sociedad” (p. 12).

Rasgos de la personalidad

En la personalidad las características que identifican la estructura emocional que todas las personas poseen, ya que se desarrolla desde la concepción y se va generando, así como consolidando a medida que se va pasando por las etapas vitales del desarrollo humano.

Definición de rasgos

Según Allport (s.f., citado por Schultz y Schultz 2009), define los rasgos como “características distintivas que rigen la conducta. Los rasgos se miden sobre un continuo y están sujetos a influencias sociales, ambientales y culturales” (p. 246). Por otro lado, Bonduel (2012) indica que los rasgos “son las unidades de la personalidad que hacen que un individuo actúe, piense, sienta y reaccione de manera individual, habitual y diferente de otras personas ante determinadas situaciones” (p. 10).

Definición de personalidad

Mckechnie (1983, citado por Frager y Fadiman 2010), define a la personalidad como “patrones y características habituales de la conducta de un individuo que se expresan en actividades y actitudes físicas y mentales” (p. 2). Por lo que es un conjunto de características únicas en los individuos.

Igualmente, Schultz y Schultz, (2002, citado por Bonduel 2012), menciona que “también se puede utilizar el término para referirse a las características perdurables que son estables y predecibles de una persona, únicas de cada ser humano” (p. 9).

Componentes de la personalidad

La personalidad se compone de dos elementos fundamentales, los cuales se identifican como: temperamento y carácter.

Según Quintana y Muños (2010) mencionan que “el temperamento proviene de nuestra dotación genética, influye en y es influido por la experiencia de cada individuo siendo uno de sus resultados de esta dinámica, la personalidad” (p. 38).

Así mismo, Cerdá (1985, citado por Montaña, Palacios y Gantiva 2009), consideran del temperamento como un fenómeno naturalmente emocional, es decir, que se puede presentar a causa de factores genéticos o hereditarios (p. 85) Por tanto, el temperamento es otorgado innatamente desde la concepción, involucrando a los factores psicosociales para modificar las dimensiones biológicas permitiendo un desarrollo de carácter.

Montaña Palacios y Gantiva (2009) explican que el carácter es una combinación de valores y sentimientos que un individuo va adquiriendo a lo largo de su desarrollo a través de la interacción, condiciones, circunstancias externas y difiere en cada individuo de acuerdo con su forma o punto de vista de interpretar la realidad humana. (p. 86).

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, desde la perspectiva de Taylor y Bogdan (citados por Rodríguez, Gómez y Gil, 1996), se concibe la investigación cualitativa como “(...) aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p. 33).

Por ello, Salgado (2007) afirma que el diseño, en el marco de una investigación predominantemente cualitativa, es flexible y abierto, razón por la cual ha de ajustarse a las características, no solo del objeto de estudio, sino también a las condiciones en que se circunscribe.

Alcance de la investigación

La presente investigación tiene un alcance descriptivo ya que según Hernández y Mendoza (2018), mencionan que se caracteriza por “especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 108).

Dicha investigación busca describir únicamente el perfil de personalidad de los estudios de caso de los alumnos participantes en la investigación de campo. Limitando a medir ciertas dimensiones como son: ascendencia, responsabilidad, estabilidad emocional, sociabilidad, cautela, originalidad, relaciones personales y vigor.

Diseño de investigación

Esta investigación presenta un diseño no experimental ya que según establece Hernández, Fernández y Baptista (2014), el diseño no experimental se caracteriza por “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (p. 152). Se realizó una propuesta de intervención a partir de los resultados obtenidos, excluyendo cualquier tipo de manipulación sobre la variable de investigación.

Dentro del diseño no experimental se conocen dos rutas de estudio para clasificar la investigación: investigación transversal y longitudinal.

En el estudio se utilizó la ruta transversal, que de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), la definen como la “recolección de datos en un solo momento, en un tiempo único con el propósito de describir variables, evaluar una situación y/o analizar la incidencia” (p.176).

Por último, se puede determinar que la presente investigación aplicó el instrumento de evaluación en el mes de enero del 2023, favoreciendo entonces la recolección de datos.

Estudio de caso

Según Hernández y Mendoza (2018) los estudios de caso son considerados como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y apoyar el desarrollo de teoría” (p. 185).

Mencionado lo anterior y con los datos con los que se cuenta, esta investigación tiene una participación de los 6 integrantes de la supervisión considerados como estudios de caso.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación que considera la evaluación de personalidad en docentes que conforman el personal de la supervisión con un rendimiento laboral medio. Se comienza con la descripción de los aspectos relacionados con las variables sociodemográficas para posteriormente describir los resultados de la variable de investigación sobre los rasgos de la personalidad.

Resultados variables sociodemográficas

En este apartado se desglosarán los resultados de las variables sociodemográficas, a lo que corresponden a: género, edad y grado escolar.

Como primera variable sociodemográfica se tiene el apartado de género de los participantes en la investigación, concluyendo que el 50% son del género femenino, equivalente a una frecuencia de 3 mujeres. Mientras que el 50% restante corresponde al género masculino equivalente a 3 hombres; dando un total del 100%, equivalente a 6 participantes.

Como segunda variable sociodemográfica se tiene la edad; el cual está estructurado por un rango de edad de 23 años a 62 años.

La participación quedo con la siguiente distribución: el 33.32% de los participantes pertenecen a una frecuencia de 2 sujetos con una edad de más de 60 años; mientras que el 33.32% corresponde a dos participantes con una edad más de 50 años, el 16.66% corresponde a 1 sujeto con una edad de más de 40 años y finalmente el 16.66% restante a 1 sujeto con una edad de menos de 30 años. Dando un total del 100%, equivalente a 6 participantes.

En la última variable sociodemográfica se ubica la variable de grado escolar de los participantes de la investigación, misma que está estructurada por tres categorías que son: licenciatura, maestría y doctorado.

Se concluye que el 33.32% de los participantes corresponden a 2 frecuencias en el grado licenciatura; mientras que el 16.66% restante corresponde a 1 participante de maestría y el 50 % 3 participantes con doctorado. Dando un total del 100%, equivalente a 6 participantes.

Resultados de la variable de investigación

En este apartado, se comenzará describiendo los elementos denominados rasgos que componen la prueba aplicada; así como sus rangos de puntaje e interpretación. Posteriormente se describirá cada rasgo con su distribución de frecuencia en los 6 estudios de caso participantes.

El instrumento utilizado Perfil – Inventario de la Personalidad de Gordon; considera la medición de los siguientes rasgos:

Tabla 1.

Perfil – Inventario de la Personalidad de Gordon

Perfil de Personalidad de Gordon (PPG)	Inventario de Personalidad de Gordon (IPG)
A=Ascendencia	C= Cautela
R= Responsabilidad	O= Originalidad
E= Estabilidad Emocional	P= Relaciones Personales
S= Sociabilidad	V= Vigor

Nota: Elaboración propia, recuperado de P-IP, Gordon V.

Para complementar lo anterior, las siguientes tablas indican las puntuaciones correspondientes en los ocho rasgos, identificando que los niveles que considera la prueba son: alto, medio y bajo. Esto como dato informativo para su posterior uso en la descripción de los resultados obtenidos por los participantes de la investigación.

Tabla 2.

Puntuaciones y nivel de significancia en la prueba P-PG P, Gordon V.

Nivel	A	R	E	S
Alta	26 a 36	26 a 36	26 a 36	26 a 36
Media	16 a 25	16 a 25	16 a 25	16 a 25
Baja	6 al 15	6 al 15	6 al 15	6 al 15

Nota: Elaboración propia, recuperado de P-I P, Gordon V

Tabla 3.

Puntuaciones y nivel de significado en la prueba I-PG

<i>Puntuaciones y nivel de significancia en la prueba I-PG</i>				
Nivel	C	O	P	V
Alta	26 a 36	26 a 36	26 a 36	26 a 36
Media	16 a 25	16 a 25	16 a 25	16 a 25
Baja	6 al 15	6 al 15	6 al 15	6 al 15

Nota: Elaboración propia, recuperado de P-IP, Gordon V.

Para comenzar la descripción de resultados se inicia con el rasgo denominado A=ascendencia del PPG, a partir de los resultados obtenidos en la prueba:

Rasgo ascendencia

Una frecuencia de 3 participantes obtuvo una puntuación equivalente a un nivel de ascendencia alta, lo que significa que se caracterizan por poseer seguridad en sí mismos, tomado un rol activo dentro de su grupo, así como una toma de decisiones sin influencia externa.

Mientras que el 50%, es decir una frecuencia de 3 participantes obtuvo una puntuación equivalente a un nivel medio de ascendencia, que posiciona a los participantes en una zona de riesgo, ya que no tienen seguridad propia, ni un rol activo en su totalidad, son influenciados en el desarrollo de las acciones de cada participante.

Finalmente, ningún participante se ubicó en un nivel bajo. Por ello se obtiene un total del 100% es decir una frecuencia de 6 participantes.

Para continuar la descripción, se observa el segundo rasgo correspondiente a R=responsabilidad a partir de los puntajes obtenidos mediante el instrumento.

Rasgo de Responsabilidad

El 16.66% es decir una frecuencia de un participante obtuvo una puntuación en un nivel alto de responsabilidad, que refiere a una persona persistente y tenaz, capaz de concluir tareas.

El 50 %, es decir, 3 participantes obtuvieron un nivel medio de responsabilidad, por lo que tienden a dejar las tareas con facilidad.

Mientras que un 33.32% es decir, una frecuencia de dos participantes obtuvo un nivel bajo de responsabilidad lo que representa en los participantes una falta de sentido de responsabilidad, inestables y poco confiables.

Dando un total del 100% equivalente a 6 participantes.

El siguiente rasgo correspondiente es E= Estabilidad emocional

Rasgo de estabilidad emocional

Se concluye que un porcentaje de 33.32%, es decir, una frecuencia de dos participantes obtuvo una puntuación en un nivel alto de estabilidad emocional describiéndolos como personas calmadas, fáciles de tratar, libres de preocupaciones y ansiedades.

El 50%, es decir, 3 participantes obtuvieron un nivel medio de estabilidad emocional, lo que significa que aún no tienen una estabilidad emocional adecuada, ya que si se enfrentan a una problemática están propensos a tensiones nerviosas y ansiedades.

Mientras que un 16.66% es decir con una frecuencia de 1 participante obtuvo un nivel bajo de estabilidad emocional, donde se percibe como una persona preocupada, nerviosa, con baja tolerancia a la frustración, ya que se disgusta si las cosas van mal. Observando un total del 100% equivalente a 6 participantes.

El siguiente rasgo correspondiente es S= Sociabilidad

Rasgo de sociabilidad

Se observa un porcentaje del 50% es decir una frecuencia de 3 participantes obtuvieron una puntuación en un nivel medio en sociabilidad, lo que indica que se les dificulta hacer nuevas amistades, son poco sociables, difícilmente conviven con gente nueva.

Por tanto, 0%, que equivale a los 0 participantes, los cuales tendrían un nivel bajo en sociabilidad que describe a personas con falta de interés en estar con otras personas, así como relacionarse con nuevas amistades y la falta de interés al unirse en actividades grupales.

Y el otro, un 50% restantes es decir una frecuencia de 3 participantes se ubicaron un nivel alto en sociabilidad., dando un total del 100% equivalente a una frecuencia de 6 participantes.

Para comenzar la descripción de los resultados de la prueba en el apartado IPG, se inicia con el rasgo C=Cautela, a partir de los resultados obtenidos en la prueba y descritos a continuación:

Rasgo de cautela

El 16.66% corresponde a una frecuencia de un participante obtuvo un nivel alto en cautela, lo que describe a personas que piensan mucho antes de tomar decisiones, no les gusta correr riesgos dejándolos al azar.

El 66.64% es decir, una frecuencia de 4 participantes obtuvo una puntuación en un nivel medio en cautela, dejando a los participantes en una situación de riesgo, pueden ser personas impulsivas y que tomen decisiones erróneas.

Y finalmente, el 16.66% restante, es decir, una frecuencia de un solo participante, el cual obtuvo un nivel bajo en cautela, lo que significa que es sumamente emocional e impulsivo en la toma de decisiones, llevándolo a cometer riesgos equivocados en su vida diaria.

Dando un total del 100% equivalente a la participación de 6 participantes.

El siguiente rasgo correspondiente a O= originalidad

Rasgo de originalidad

Se concluye un porcentaje del 33.32 %, es decir con una frecuencia de dos participantes obtuvieron un nivel alto en originalidad, por lo que les gusta trabajar con ideas innovadoras y originales, y poner en práctica un proyecto más que planearlo.

El 50% es decir una frecuencia de 3 participantes obtuvieron una puntuación en un nivel medio de originalidad por lo que refiere a personas con ideas creativas, que aún no tienen potenciado el rasgo de originalidad y difícilmente lo llevan a la práctica.

Mientras que el 16.66% restante, esto es un participante obtuvo un nivel bajo en originalidad que carece de ideas creativas e innovadoras, no le gusta poner en práctica sus ideas.

Dando un total del 100% equivalente a 6 participantes.

El siguiente rasgo correspondiente es P=relaciones personales

Rasgo de relaciones personales

Un porcentaje del 50 % es decir tres participantes obtuvieron un nivel alto en relaciones personales, son tolerantes, pacientes, honestos y comprensivos con las personas de su entorno y confían en las personas.

El 50% es decir una frecuencia de 3 participantes obtuvieron una puntuación en un nivel medio en relaciones personales que refiere a personas con poca tolerancia con las personas, y no han potenciado este rasgo para un beneficio positivo.

Mientras que el 0% restante es decir con una frecuencia de cero participantes obtuvo un nivel bajo en relaciones personales refiriendo a individuos sin tolerancia falta de confianza en la demás, tendencia a criticar a las personas de su entorno y a enojarse e irritarse por lo que hacen los demás.

Dando un total del 100% equivalente a 6 participantes.

El siguiente y último rasgo de personalidad corresponde a V= vigor

Rasgo de vigor

Se observa que un porcentaje del 16.66 % es decir un participante obtuvo un nivel alto en vigor por lo que caracteriza a personas que les gusta trabajar con rapidez ya que poseen bastante vitalidad y energía.

El 66.64%, es decir, una frecuencia de 4 participantes obtuvo una puntuación con un nivel medio en vigor, caracterizándolos con niveles bajos en vitalidad y energía con tendencia a establecer un ritmo lento al trabajar, así como una tendencia a cansarse fácilmente afectando su rendimiento académico y productividad.

Por tanto, un 16.66% es decir una frecuencia de un participante se ubicó un nivel bajo en vigor, dando un total del 100% equivalente a una frecuencia de 6 participantes.

Conclusión

Para concluir los resultados generales de la variable de investigación, se entiende que la mayoría de los docentes entre 3 y 4 de ellos, obtuvieron una puntuación entre 16 a 25 puntos considerando el nivel medio en los rasgos de ascendencia, responsabilidad, estabilidad emocional, cautela, originalidad, relaciones personales y vigor. Dejándolos en situación de riesgo ya que el nivel medio puede descender y convertirse en un nivel bajo con sus deficiencias.

El rasgo de sociabilidad se ubica en un punto intermedio entre el nivel alto y medio, considerándolo también un factor de riesgo y un rasgo a intervenir en los participantes y su rendimiento laboral.

Finalmente, para que exista un rendimiento laboral en función a las actividades académicas y laborales, es necesario generar una personalidad sana y sobre todo reconocer el tipo de personalidad que te define como individuo, ya que las acciones están ligadas a su productividad laboral.

Referencias

- ANUIES (2004). Revista de la Educación Superior Vol. XXXIV (4), No. 136, octubre-diciembre de 2005, pp. 77-93. ISSN: 0185-2760.
- Arango, R. (2015). Rasgos de personalidad según orden de nacimiento, (tesis para obtener el grado de licenciado). Universidad Rafael Landívar, facultad de humanidades. Quetzaltenango.
- Bonduel, A. (2012). Rasgos de personalidad en adolescentes diagnosticadas con trastornos de la conducta alimentaria, (tesis para obtener el grado de licenciado). Universidad Rafael Landívar, facultad de humanidades departamento de psicología. Guatemala de la Asunción.
- Castro, S. y Casullo, M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 18(1), 65-85. doi:18011326003.
- Cupani, M. y Zalazar-Jaime, M. F. (2014). Rasgos complejos y rendimiento académico: contribución de los rasgos de personalidad, creencias de autoeficacia e intereses. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 57-71.
- Díaz G. S. (2013). Lo humano en la Teoría de las Organizaciones Visión Gerencial. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545895008>.
- Frager, R. y Fadiman, J. (2010). Teorías de la personalidad, sexta edición. Del. Cuauhtémoc, Ciudad de México; Alfaomega.
- Gerosa, F. (2016). Personalidad, autoestima y desempeño académico. una aproximación complementaria a partir de la teoría de los cinco factores de la personalidad, *Psocial*. 2(2) pp. 46-53.
- Gordon, L. V. (1994). Perfil inventario de la personalidad: P-IPG (2a. ed. --.). México: Manual Moderno.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). Metodología de la investigación. D.F. México.
- Hernández, S. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México. McGRAW-HILL / Interamericana editores, S.A. DE C.V.
- Montaño, S., Palacios, C., y Gantiva, C., (2009). teorías de la personalidad, Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia. Avances de la disciplina*, vol. 3(2), núm. pp. 81107.
- Muelas, A. y Beltrán, A. (2011). Variables influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes, *Revista de psicología y educación*, num.6, pp. 173-196.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). Educación de un vistazo 2019. DOI: 10.1787/f8d7880d-en.
- Seelbach, G. (2013). Teorías de la personalidad. Estado de México; Red Tercer Milenio S.C.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019 primera edición. Recuperado de: www.planeacion.sep.gob.mx.
- Schultz, D. P, y Schultz, S, E. (2009). Teorías de la personalidad, 9ª ed. Cruz Manca, Santa Fe C.P. 05349, México, D.F: Cengage Learning, Inc.
- Sollod, R., Wilson, J. y Monte, C. (2009). Teorías de personalidad debajo de la máscara, octava edición. Delegación Álvaro Obregón, México, D.F: The McGraw-Hi

3. EXPERIENCIAS DEL ESTUDIANTADO DE POSGRADO EN UN CURSO DE DESARROLLO HUMANO

Nora Verónica Druet Domínguez
Luisa Rosa Isela Aguilar Vargas
Dora Esperanza Sevilla Santo

Introducción

La educación del siglo XXI profesa el reconocimiento del potencial humano de los diferentes actores que conforman la comunidad educativa. De modo que, la educación retoma principios fundamentados en las teorías humanistas, las cuales proponen una formación integral, es decir, aquella que permite un tipo de educación que no únicamente se centre en el aspecto cognitivo del estudiantado, sino que además es capaz de ofrecerle las condiciones necesarias para su crecimiento personal y el desarrollo de sus cualidades, condiciones, así como su potencial. (Guerra, Mórtigo y Berdugo, 2014).

En este sentido, las instancias educativas son las responsables de propiciar las condiciones para la promoción de la integralidad. Para lo cual, deberán tomar en consideración la realidad de la persona, y dotarlos de una buena preparación que les permita aportar y generar procedimientos de transformación en sus contextos o realidades. (Irizar, González y Noguera, 2010).

En este ejercicio reflexivo sobre la naturaleza de la educación, se resalta a la formación de docentes como un elemento sustancial. Es importante observar que la profesión docente implica múltiples exigencias ocasionadas por la excesiva carga laboral que en muchas de las veces se realiza bajo condiciones precarias, como las referentes a bajos salarios, jornadas mayores a 48 horas, aumento de responsabilidades administrativas y académicas, escaso reconocimiento social a su profesión, la falta de disciplina por parte de los estudiantes, falta de habilidades sociales para el trabajo directo con los estudiantes, padres de familia, directivos y personal administrativo, lo mismo que la escases de recursos e infraestructura. (Rivero y Cruz, 2010).

Las condiciones antes señaladas repercuten en la salud física y mental del profesorado, dado que genera en ellos la presencia de ansiedad, insomnio, problemas psicósomáticos, depresión, cefalea tensional, daños en las cuerdas vocales, varices, gastritis, astenia, psicodermatosis e insuficiencia cardiaca, entre otros. (Kooijiman et al. 2006; Rivero y Cruz, 2010; Marengo y Ávila, 2015; Gómez y Calderón, 2017; Villamizar et al., 2015).

Por tanto, se hace necesario realizar acciones encaminadas a la promoción de la salud mental del profesorado, ya que esto favorecerá a la comprensión de las dificultades que enfrenta en su quehacer docente, la construcción de las relaciones con el estudiantado, colegas, directivos y padres de familia, equilibrio entre los ámbitos social, familiar y laboral, lo que redundaría en la prevención de enfermedades y sufrimiento psíquico ocasionado por su profesión. (Villamizar et al., 2015; Gómez y Calderón, 2017).

El desarrollo personal se transforma en un elemento con especial énfasis, dado que el profesorado mantiene interacciones e impacto positivo que se encuentran determinadas por su autoconocimiento, salud mental y la buena gestión de sus relaciones interpersonales. En concordancia, Nieva y Martínez (2016), resaltan que es importante considerar este desarrollo en todos los actores educativos que se encuentran inmersos en la cultura, la búsqueda de su tipo de ser humano y el logro de una sociedad inclusiva.

La formación de docentes desde los cursos de posgrado implica un gran reto para dar respuesta a estas nuevas necesidades. Se ha encontrado que existen muy pocos cursos optativos u obligatorios dirigidos a promover el desarrollo humano en la docencia y de igual modo los cursos son percibidos por algunos agentes educativos como una extensión carente de sentido en las mallas curriculares de los programas. Sin embargo, la educación es un camino para que la persona se reconozca como proyecto en vías de llegar a ser, en relación con los otros en el que se posibilita el sentido de solidaridad, aunado a ser un constructor de su vida a través de las decisiones que va tomando. (García, 2014).

En este sentido, este trabajo pretende explorar los significados que otorgó el estudiantado de un posgrado en educación a sus experiencias en un curso de desarrollo humano y se promueve el incluir asignaturas dentro de los programas de formación docente que atiendan su desarrollo humano, aspecto que contribuye a revitalizar su práctica y enfrentar los desafíos inherentes a su profesión. Asimismo, este curso permitió el reconocimiento de nuevas posibilidades dentro de sus prácticas educativas, lo cual favorecerá el aprendizaje de sus estudiantes y en la promoción de ambientes de convivencia.

Sustento teórico

El papel del docente en la educación

Actualmente, se torna necesario mantener una educación de calidad, la cual se fundamenta principalmente en la promoción del bienestar del estudiantado. No obstante, también es importante fortalecer en el profesorado aspectos que contribuyan al desarrollo de su inteligencia emocional, motivación, propósito y autoeficiencia; procesos que se relacionan con su salud física, productividad y el establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales, lo que facilitará su labor de guiar y acompañar al estudiantado durante el proceso educativo. (Cortés & Ruíz, 2019).

Asimismo, representa una fuente de conocimiento y su labor tiene un impacto tanto en la formación de los individuos como en la sociedad. Ante esta situación, se torna relevante contar con un profesorado que posea salud mental y sea capaz de gestionar sus emociones, ya que de esta forma contribuirá al bienestar y al logro de las metas y objetivos académicos del estudiantado. En este sentido, Grenieer et al. (2021) indican que existe la necesidad de reformular la formación del personal docente, colocando especial atención en el desarrollo de sus competencias socioemocionales, lo que ayudará a elevar la calidad educativa y construir ambientes de convivencia en el aula.

Por otro lado, la formación docente tiene que ser continua, tomando en consideración las distintas y nuevas estrategias de enseñanza, aspectos que facilitarán la innovación y la adaptación a los cambios que tienen lugar dentro y fuera del aula. Al respecto, Rojas et al. (2018) indican que quien ha tomado la decisión de ser docente, no solo debe mantener su enfoque en la adquisición de una formación académica, sino también en su desarrollo humano.

El desarrollo humano contribuye al logro de una identidad docente, lo mismo que en el mejoramiento de las relaciones con los otros y con el contexto educativo, dado que las experiencias de vida del profesorado están íntimamente ligadas con su actividad profesional, ya que enseñar requiere de una implicación personal. En consecuencia, una formación basada en la reflexión personal brinda una oportunidad para que el docente amplíe su autoconocimiento por medio de la exploración de lo que hace y cómo lo lleva a cabo. (Imbernón, 2020).

En concordancia con lo anterior, Perdomo y Matos (2010) mencionan que la tarea educativa debe llevarse a cabo mediante el reconocimiento del otro, dando prioridad a la formación del ser, teniendo como centro el hacer; es decir el docente mediante su reflexión personal, promueve el que sus estudiantes desarrollen su autonomía, su creatividad y su espíritu crítico.

A este respecto, se ha planteado en diversos estudios la necesidad de desarrollar las competencias emocionales del profesorado, dado que son los agentes encargados de promover vínculos y ambientes de convivencia, incluso pueden convertirse en figuras de apego secundario o tutores de resiliencia, ya que el establecimiento de una relación positiva entre el docente con el alumnado puede compensar las carencias afectivas recibidas por parte de los cuidadores primarios. (Karreman y Vinherhoets, 2019).

Psicología positiva en apoyo al desarrollo humano

Educación en el desarrollo humano implica el reconocimiento de uno mismo, del otro y de la alteridad de los individuos. Por lo tanto, se reconoce a los individuos dentro de un contexto biológico, psicológico y social, por un lado, determinados y por el otro, en constante construcción. Es así como estas premisas se encuentran presentes en el desarrollo humano en cuanto al ser, hacer, conocer, transformar y convivir, por lo que el acto educativo se convierte en un proceso de aprender a ver al otro con y desde los ojos del otro. (Hopenhayn y Ottone, 2000).

Desde esta perspectiva, la alteridad permite al docente mirar al estudiantado desde las dimensiones bio-psico-social-espiritual, lo que promueve el descubrimiento de su yo, aunado a la creación de vínculos desde la convivencia en un ambiente de respeto mutuo. En esta convivencia podría darse la posibilidad de descubrir y comprender que no hay una única manera de vivir, dado que cada uno tiene una forma de resignificar su existencia.

A partir de lo anterior, la formación de los docentes tiene que considerar los postulados de la Psicología Positiva, la cual se conceptualiza como un enfoque que se centra en el estudio sistemático y serio sobre las cualidades humanas, así como de la experiencia subjetiva óptima, como de los estados, rasgos y situaciones que se relacionan con el bienestar psicológico. (Park et al. 2013).

Es una disciplina científica que surgió en el año de 1998 en diversas universidades de Estados Unidos y en grupos de investigación independientes. Abarca tres ámbitos: el estudio de las emociones positivas; el estudio de los aspectos positivos de la personalidad y el estudio de las instituciones positivas para el desarrollo humano, tales como la familia, escuela y comunidad. (Vopel, 2005).

Dado que la Psicología Positiva se centra en los aspectos positivos de los seres humanos, la hace adecuada para promover el desarrollo humano del profesorado, dado que estos enfrentan situaciones difíciles inherentes a su profesión, donde es necesario brindarles la fuerza y valor, lo mismo que el alcanzar metas que den sentido a sus vidas y quehacer docente. (Vopel, 2005).

Las emociones positivas son el primer punto central de la psicología positiva, dado que contribuyen a que las personas puedan llevar una vida feliz y optimista y que se encuentren motivados para el desarrollo de sus virtudes y capacidades, lo que les permitirá llevar una vida productiva. (Vopel, 2005).

Por lo que esta disciplina permite colocar la mirada en las fortalezas y virtudes de los individuos, lo cual permite tener una visión más amplia respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades. (Sheldon y King, 2001). Asimismo, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) también señalan que se deben desarrollar las virtudes cívicas e institucionales, ya que permiten guiar a los individuos a tomar responsabilidades sobre su comunidad y a ser mejores ciudadanos.

Metodología

Enfoque y técnicas de recolección de información

El proceso de investigación propuesto se sustenta bajo el enfoque de investigación cualitativa, la cual se encuentra orientada a generar información descriptiva basada en las perspectivas de las personas, de manera hablada o escrita y de la conducta observable. (Quecedo y Castaño, 2002). De igual manera, intenta lograr una comprensión e interpretación de las situaciones sociales generadas en contextos específicos, con el propósito de establecer constructos que son establecidos a partir de un fenómeno social. (Taylor y Bogdan, 1994).

Por lo tanto, y atendiendo a los diferentes diseños de investigación que incluye este enfoque, se decidió utilizar a la fenomenología como elemento clave, debido a que se fundamenta en el análisis de las experiencias de vida, respecto a un hecho determinado, desde la vista del participante. Su importancia radica en que, a diferencia de otros diseños, permite profundizar en aspectos complejos de la realidad humana más allá de aspectos netamente cuantificables. (Fuster, 2019).

A partir de lo anterior, las técnicas utilizadas para este estudio fueron el análisis de contenido de las actividades de aprendizaje derivadas del curso y de los diarios de reflexivos que elaboró el estudiantado. De manera complementaria, se elaboró un grupo focal, el cual estuvo compuesto por 5 preguntas orientadas a conocer la experiencia vivida durante su estancia en el curso. El análisis de la información facilitó la construcción de categorías que orientaron este estudio, a saber: principales problemáticas que enfrentan como docentes, su rol docente, autoconocimiento, autocuidado y el significado que tuvo el curso en su formación profesional.

Contexto y población

De acuerdo con el diseño fenomenológico, el proceso de investigación inicia con la selección del objeto-sujeto de estudio, recopilando su experiencia tal y como la vive. (Van Manen, 2003). Con base en lo anterior, se trabajó con un grupo de cuatro estudiantes (una mujer y tres hombres), cuyas edades oscilaban entre los 27 y 30 años y quienes cursaban una Especialización en Docencia que se encuentra dentro de un Programa de Posgrados de Calidad en una universidad del sureste de México.

La asignatura que se encontraban cursando llevaba por nombre "Desarrollo humano en la docencia", cuya duración fue de 64 horas presenciales y 64 horas no presenciales. La competencia consistió en elaborar una propuesta para promover el desarrollo humano del estudiantado, con base en los principios de la psicología positiva y en la autorreflexión de su práctica educativa.

Confiabilidad y validez

Dentro de la investigación cualitativa la validez se establece en la medida en que el estudio plasma la realidad que se aborda, mientras que la confiabilidad refiere a la obtención de resultados estables, congruentes e iguales en diferentes momentos o situaciones. (Álvarez-Gayou, 2003). Entonces, la principal preocupación en cuanto a la confiabilidad y validez del estudio consistió en reflejar la verdadera realidad descrita y vivida por los participantes.

Por lo tanto, se ha tomado en consideración el resguardo de toda la información proporcionada por los participantes a partir el análisis de contenido, diarios y grupo focal. Por otro lado, uno de los medios para identificar estos aspectos es el principio de triangulación. (Álvarez-Gayou, 2003; Martínez, 2006; Stake, 1998; Yin, 1994).

La triangulación se refiere al uso de tres puntos de referencia acerca de datos o supuestos para su comprensión y afirmación. (Álvarez-Gayou, 2003; Castro, 2010; Stake, 1998). Esta triangulación es posible de realizar mediante la comprobación de los datos a través de diversas fuentes o técnicas de recolección de datos. (Castro, 2010).

Este principio de confiabilidad y validez se estableció para presentar con total exactitud y fidelidad el fenómeno estudiado, a través de la relación entre los datos recabados con base en el análisis de contenido, diarios y grupo focal.

Procedimiento de análisis de la información

Para el análisis de la información es importante destacar que se realizó por medio del método inductivo, destacando que la recogida de datos y su análisis es un continuum a lo largo del estudio. (Rodríguez, 2003; Taylor y Bogdan, 1994). El análisis cualitativo se trata de un proceso de comprensión profundo, dinámico y creativo que se sustenta en identificar tendencias y patrones en los resultados para su codificación por medio del establecimiento de categorías de análisis relacionadas a los objetivos planteados de este estudio. (Álvarez-Gayou, 2003; Rodríguez, 2003).

Para el análisis de la información se toma el procedimiento de Krueger (1998 citado en Álvarez-Gayou, 2003), por lo que en primer lugar se llevó a cabo la recolección de la información, seguidamente de la captura y organización de la información y finalmente se procedió a la codificación de carácter axial, es decir, se establecieron categorías y subcategorías de análisis. En la Tabla 1, se muestra la conformación final de la codificación.

Tabla 1.

Categorías y subcategorías de análisis

Objetivo general	Categorías
Explorar los significados que otorgó el estudiantado de un posgrado en educación a sus experiencias en un curso de desarrollo humano.	-Problemáticas que enfrentan como docentes -Rol docente -Autoconocimiento -Autocuidado -Significado del curso en su formación profesional.

Elaboración propia

De esta manera, de acuerdo con la categorización propuesta, se llevó a cabo la estructuración e interpretación de la información obtenida para responder a la pregunta de investigación, así como a los objetivos establecidos.

Resultados

Problemáticas que enfrenta como docente

A partir del análisis de la información, la mayoría de los docentes enfrentan adversidades tanto a nivel personal como institucional. En relación con las adversidades a nivel personal señalan problemas de salud, estrés, depresión, cansancio, falta de gestión en las emociones y desmotivación, entre otros. Con respecto a lo institucional, señalaron sobrecarga de trabajo, mala organización, falta de capacitación, indisciplina de los estudiantes, insuficiente apoyo por parte de los padres, directivos y colegas y manifestaron una falta de apoyo en servicios de salud mental, tal como se observa en los siguientes comentarios:

“Es necesario establecer un personal a quien delegar trabajo que no está relacionado con nuestras clases, aumentar el sueldo, talleres para gestionar emociones, sensibilidad y cuidado personal, capacitar en el trato e inclusión de los estudiantes, infraestructura y organización de las instalaciones, talleres de capacitación para el manejo de situaciones y conflictos. Mala actitud de los alumnos, sobrecarga de trabajo, desmotivación, depresión, desorganización”. (Comunicación personal, 9 de julio de 2023).

“Se requiere un área de atención psicológica donde los docentes y los estudiantes cuenten con programas de gestión de emociones, evitar la comparación, uso de las actualizaciones, internet, personal para delegar tareas/trabajo, aprendizaje continuo, estrategias colaborativas, integrar el arte, aprovechar la creatividad, estrategias psicoemocionales para lidiar con la frustración, motivar a motivar, cooperación entre docentes, apoyo entre colegas, saber ser compañeros y gestión de tiempo”. (Comunicación personal, 23 de junio de 2023).

Rol docente

En esta categoría se puede ver que el profesorado percibe su rol docente como un facilitador del cambio, transformación y cuya acción se sustenta en la vocación, creatividad y los valores. Es importante resaltar que este grupo de profesores tiene una visión diferente a la educación tradicionalista, donde el profesor es el centro de la atención y el alumno se encuentra en segundo plano. En este sentido, todos concuerdan en que desean formar personas que sean agentes de cambio y se reconozcan como seres integrales, como se observa a continuación:

“Permitir la frustración a los estudiantes, porque una frustración bien empleada genera cambios y adaptaciones, también el quitarle toda la carga al docente de enseñar y dar clases, es decir, en el aula se deben reforzar los valores como el respeto a las personas y a las reglas, no tener que empezar la educación desde cero; dejar de hacer show por buscar una clase integradora y mejor hacer planeaciones con una didáctica atractiva eso también ayuda para la motivación, ir acorde a tus principios los de la escuela y los de la familia para que todo se mueva en sinergia. Pero es importante dar los espacios de reflexión para los estudiantes y sean seres activos en su aprendizaje”. (Comunicación personal, 11 de junio de 2023).

“Soy un dirigente de mi grupo y es una gran responsabilidad. Es ser guía, amigo y profesor de tus alumnos, para serlo se necesita de valores o conceptos, por ejemplo, transmitir conocimientos, tomar riesgos, salirse de nuestra zona de confort, ser creativos. El buen docente enseña con el corazón y no con los libros”. (Comunicación personal, 11 de junio de 2023).

Autoconocimiento

En esta categoría se muestra que, a partir de los ejercicios vivenciales realizados, los participantes identificaron cualidades y virtudes que poseen, tales como: inteligencia, capacidad de análisis, creatividad, sencillez, cariñosos, fuertes, flexibles y transparentes en sus actos. Esto se puede observar en lo siguiente:

“Yo me considero una persona simple, me gusta la vida sencilla, tranquila, rodeada de cariño y además cuando las personas creen que es fácil lastimarme, suelo demostrar que no, por supuesto nunca haciendo daño. Siempre me muestro como soy, demostrando mi lado más humano, así tan frágil, pero a la vez resistente, es reflectante porque suelo ser el reflejo de cómo me trates y te comportes conmigo”. (Comunicación personal, 20 de junio de 2023).

“Soy transparente y claro con las cosas, con los demás y todos tenemos problemas y los tengo me rompo como vidrio”. (Comunicación personal, 20 de junio de 2023).

Autocuidado

En esta categoría los participantes mencionaron la falta de atención a su salud física, en específico, falta de ejercicio, sueño, inadecuada alimentación y enfermedades relacionadas al estrés. También, refirieron una desatención a sus relaciones sociales, principalmente con los amigos y la familia. Por otro lado, señalaron una mejor atención a su esfera intelectual y espiritual, como se observa:

“Me gusta nutrir mi cabeza, mi alma y cuidar mis emociones, pero también destaca que me falta cuidar mi cuerpo físico, dormir bien, comer saludablemente, atenderme al primer signo y no al grito de dolor, también en fortalecer mis relaciones sociales y cuidarlas. No siempre se puede tener un balance perfecto y está bien, pero es necesario hacer consciente las señales y atenderlas”. (Comunicación personal, 18 de julio de 2023).

“Me considero de una forma correcta en el ámbito intelectual, emocional y social. Pero siento que en la física me falta hacer ejercicio y comer más saludable. En la parte espiritual lo relaciono con Dios, yo profeso la religión católica y estoy apegado a ella. Gracias a mi religión he fomentado mis valores y fortalecido mis sentimientos y emociones. Debo ser más positivo, tengo que disfrutar el presente”. (Comunicación personal, 18 de julio de 2023).

Significado del curso

Los participantes refirieron que el curso contribuyó a revitalizar su vocación docente y motivación, la búsqueda del equilibrio en diferentes dimensiones de su vida, así como valorar el espacio proporcionado para compartir y reflexionar sobre sus emociones y experiencias derivadas de la práctica docente. Por otro lado, el curso también representó un espacio donde se construyeron ambientes de convivencia donde imperaban los valores de respeto, aceptación, empatía, solidaridad, entre otros, como se observa a continuación.

“Me ha hecho consciente de la falta que hace sensibilizar a los maestros. Nunca había tenido un espacio donde compartir y trabajar las emociones y experiencias. Me hizo ser consciente del equilibrio que quiero tener en mi vida junto con sus dimensiones: física, intelectual, social, emocional y espiritual. Me hizo conocerme mejor. Identificar y gestionar mis emociones, ver posibilidades de la vida y que es bello vivirla. También, me hizo recordar por qué amo la docencia y por qué decidí ejercerla”. (Comunicación personal, 14 de julio de 2023).

“Fortaleció mis valores, optimismo y el trabajar en mi práctica docente”. (Comunicación personal, 14 de julio de 2023).

Conclusión

El curso sobre desarrollo humano en la docencia representó para los docentes un espacio para compartir dudas, experiencias, problemas, éxitos, fracasos, aspectos importantes en el desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado. Asimismo, se facilitó el compartir, analizar y reflexionar más que de transmitir y aceptar contenidos no acordes al contexto e historia personal del alumno.

En este sentido, la docencia debe de considerarse como un trabajo colaborativo caracterizado por el diálogo y la interacción compartida. La formación debe tener en cuenta el desarrollo de la actitud colaborativa en la que el profesorado pueda aceptar críticas, discrepar, exponer su punto de vista, generándose un clima propicio para desarrollar la creatividad, salir tanto de los propios límites como los impuestos por los demás. Esto facilitará el no tener temor ante los cambios, a lo inesperado y a las nuevas ideas, aspectos clave de la profesión docente.

Se tiene que avanzar en la formación del profesorado tanto en los aspectos académicos como en los personales y que esta formación debe estar encaminada hacia la mejora la mejora continua de sus prácticas, no solamente considerarla como una asignatura de relleno, de hastío o poco valiosa. Por lo que los resultados de este curso alientan a las instituciones encargadas de la formación de profesionales de la educación a tener presente el desarrollo humano, como un medio para ser un agente de cambio que impacte positivamente en la sociedad.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de administración*, 1(2), 31-54.
- Cortés, J. A., & Ruiz, M. I. (2019). Bienestar emocional del docente de educación inicial. *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial*. Recuperado de http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/2146/1/Libro_practicas_131-138.pdf
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, G. (2014). Ética del cuidado de sí y desarrollo humano: un reto para la Educación Superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 11(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69531554016>
- Gómez, M. y Calderón, P. (2017). Salud mental en el trabajo: entre el sufrimiento en el trabajo y la organización saludable. *Katharsis*, (23). Recuperado de <https://doi.org/10.25057/25005731.871>
- Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological wellbeing in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X2030806X>
- Guerra, Y., Mórtigo, A. y Berdugo, N. (2014). Formación integral, importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Educación y Desarrollo Social*, 1(8). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386176>
- Hopenhayn, M. y Ottone, E. (2000). *El gran eslabón: educación y desarrollo en el siglo XXI*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado algunas tendencias para el siglo XXI. *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7447586>
- Irizar, L., González, J., & Noguera, C. (2010). EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO. UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN HUMANISTA PARA LATINOAMÉRICA. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86918064007>
- Karreman, A. y Vinherhoets, A. (2012). Attachment and well-being: the mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7). Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.06.014>
- Kooijman, P.G., De Jong, F.I., Thomas, G., Huinck, W., Donders, R. y Graamans, K. (2006). Risk factors for voice problems in teachers. *Cadernos de Saúde Pública*, 58(3). Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16636564/>
- Marengo, A. y Ávila, J. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 10(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297245905009.pdf>
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (20), 165-193.
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). UNA NUEVA MIRADA SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es

- Park, N., Peterson, C. y Sun, J. (2013). Positive psychology: research and practice. *Terapia Psicológica*, 31(1). Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000100002>
- Perdomo, Y. y Matos, Y. (2010). Transformación Del Hacer Docente De Educación Especial Desde Una Relación Dialógica y Amorosa. *Revista Educare*, 12(3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3919391>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Rivero, L. y Cruz, M. (2010). Trastornos psíquicos y psicosomáticos: problemas actuales de salud de los docentes mexicanos. *Psicología y Salud*, 2(20). Recuperado de <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/607>
- Rodríguez, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Simposio El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave. Universidad de Granada, República Dominicana.
- Rojas, A., Luna, J. A., & Hernández, I. (2018). Competencias docentes transversales para el quehacer de profesores de pregrado en Psicología. *Educación y Educadores*, 21(3). Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.5>
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1). Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-001>
- Sheldon, K. y King, L.(2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/12020093_Why_positive_psychology_is_necessary
- Stake, R. R. (1998). Investigación con estudio de casos (2da edición). Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Paidós Educador.
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Ed. Idea Books. <https://es.slideshare.net/kenita/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen>
- Villamizar, D., Padilla, S. y Mogollón, O. (2015). Contexto de la salud mental en docentes universitarios. Un aporte a la salud pública. *Revistas CES salud pública*, 6(2). Recuperado de https://revistas.ces.edu.co/index.php/ces_salud_publica/article/view/310
- Vopel, K. (2005). Praxis de la psicología positiva. España: Editorial CCS.
- Yin, R. K. (1994). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. SAGE Publications.

Anexos

Tabla 1.
Categorías y subcategorías de análisis

Objetivo general	Categorías
Explorar los significados que otorgó el estudiantado de un posgrado en educación a sus experiencias en un curso de desarrollo humano.	<ul style="list-style-type: none">-Problemáticas que enfrentan como docentes-Rol docente-Autoconocimiento-Autocuidado-Significado del curso en su formación profesional.

Elaboración propia

4. EL ANÁLISIS EDUCATIVO COMO UN PROBLEMA COMPLEJO. EL CASO DE LOS LIBROS DE TEXTO

Temístocles Muñoz López
Marta Nieves Espericueta Medina
Alma Patricia Alfaro Ramos

Introducción

La presente investigación se realiza durante el inicio de cursos 2023-2024 que registró procesos de rebeldía en varias entidades federativas en contra de la distribución federal de los Libros de Texto Gratuitos (LTG) con evidentes tintes políticos y actitudes críticas a su contenido.

Sustento teórico

Menciona Abbagnano que un problema es el carácter propio de una situación que no tiene un único significado o que incluye, de cualquier manera, alternativas de cualquier especie; esto implica la situación no resuelta o indeterminada (Abbagnano, 1992) y se presenta como un hecho real no explicable con los conocimientos que se tienen. Así, el problema encierra y evidencia los vacíos, lagunas, inconsistencias y contradicciones en el conocimiento, y las irregularidades o anomalías con respecto a la confrontación con la realidad y nuestras ideas.

Un problema complejo tiene características que dependen de las relaciones entre los elementos constituyentes del sistema de referencia, su diversidad, su estructura, sus conexiones con el entorno y sus tendencias de desarrollo o evolución; estos problemas involucran múltiples elementos interconectados y relaciones no lineales entre ellos, como lo ha comentado Stuart Kauffman en su libro "En casa en el universo: la búsqueda de las leyes de la autoorganización y la complejidad". (Kauffman, 1995). Adicionalmente, habrá que considerar que en los problemas complejos surgen propiedades o comportamientos emergentes (emergencia sistémica) que no pueden explicarse únicamente por el estudio de los componentes individuales (Snowden, 2002) y tienen además un componente heredado de las condiciones iniciales que los afectan, como se aborda en la obra de Edward Lorenz como el caos determinista. (Lorenz, 1963).

En la complejidad los problemas son también complicados, y pueden ser adaptativos y autoorganizados, como lo sugiere Murray Gell-Mann (Murray, 2006); tienen una dinámica temporal y pueden cambiar con el tiempo según lo afirma Ilya Prigogine (Premio Nobel de Química 1977) en sus múltiples trabajos sobre Sistemas alejados del Equilibrio, estructuras disipativas, sistemas complejos e irreversibilidad. (Prigogine & Stengers, 2018). Esto probablemente se relacione, según James Gleick, con la no linealidad y la posibilidad de comportamientos caóticos que son características discutidas por muchos autores (Gleick, 2012). Así que, asumimos que para comprender completamente un problema complejo, a veces se necesita también una perspectiva multidisciplinaria cuyas fronteras habrá que romper, y además pensar que, según Mandelbrot, los problemas complejos a menudo tienen límites en su predictibilidad. (Mandelbrot, 2021).

Los problemas complejos tienden frecuentemente a mostrar interdependencia entre sus elementos, y esta interdependencia puede ser nodal para su comprensión, como se destaca en trabajos como La complejidad y el arte de las políticas públicas: resolver los problemas de la sociedad de abajo hacia arriba. (Colander & Kupers, 2016).

Los autores anteriores consideran a la educación como una disciplina filosófica, porque aporta una perspectiva global, totalizante e integradora sobre el hecho educativo, pero respondiendo siempre a un contexto concreto, es decir, a la realidad educativa del sujeto que aprende, con sus necesidades, problemáticas y situaciones específicas.

Los autores explican la filosofía de la educación como un saber práctico; identifican los puntos de convergencia entre la filosofía de la educación y la transdisciplinariedad; y analizan la incidencia del modelo transdisciplinar en la formación profesional docente, en el papel de la universidad como espacio donde se integra ciencia, educación y sociedad, y en la consolidación del ecosistema integrado.

Además de ello, el capítulo que publican presenta algunos enfoques y desafíos de la filosofía de la educación transdisciplinar que orientan la labor educativa en función del desarrollo, el progreso, la sostenibilidad y el diálogo con los saberes no convencionales. De lo anterior surge la interrogante de la presente investigación sobre cómo analizar la educación de forma transdisciplinaria como un problema complejo.

Metodología

Para analizar este problema se prospectaron varias perspectivas o enfoques en preguntas derivadas de ocho variables complejas, a saber: 1) Visiones del desarrollo humano, despliegue de potencialidades, capacidades de realización, calidad de vida; 2) Las perspectivas del desarrollo infantil integral; 3) La perspectiva académica del desarrollo cognitivo del niño; 4) Perspectiva de la organización pedagógica, métodos, técnicas, estrategias e instrumentos para la docencia y el aprendizaje; 5) Las 4 escolares; el estímulo del desarrollo físico-motriz, afectivo, moral, intelectual y perceptual (de la conciencia de sí y su medio); 6) La perspectiva política, de partidos, de grupos de interés y de elecciones; 7) la perspectiva de la logística de entrega de libros en su componente legal, administrativo y del cumplimiento de compromisos oficiales; 8) La perspectivas del contenido Ideológico con visiones de adoctrinamiento y valores de transición cultural.

Adicionalmente se anexó al cuestionario sobre libros de texto gratuitos 2023, la liga de acceso a los mismos para que los docentes pudieran conocer el material evaluado en <https://libros.conaliteg.gob.mx/primaria.html> y la liga para el cuestionario <https://forms.office.com/r/nTFNMkyEk5>.

Resultados

Estadística Descriptiva

El análisis univariado muestra una gran homogeneidad en el acuerdo que tienen los docentes con las afirmaciones contenidas en el cuestionario, con una media de 7.66 y una normalidad a una sigma de 6.26 a 9.05 (Tabla 1).

En una gráfica se observa además que, como excepción, los valores de las variables *Estoy de acuerdo con la actitud del gobierno estatal sobre entrega de libros en las escuelas* (30.53%) y la afirmación de que *Los libros de texto tienen contenido Ideológico y de adoctrinamiento* (43.3%) son los más bajos (Figura 1).

Correlación y Regresión

Se encontró que están estrechamente ligados en un gran núcleo los conceptos que se buscan desarrollar en los niños de primaria, como se observa en la Figura 2.

No obstante, también se denota en el análisis correlacional que existe la idea de que La discusión de los NLTG 2023 está contaminada con la perspectiva política de partidos y de otros grupos de interés y que la discusión de los NLTG 2023 está contaminada por las próximas elecciones, de tal forma que esta contaminación con perspectiva política y por las próximas elecciones se relaciona en los niños, con el núcleo ya mencionado, por medio de las variables el desarrollo de la conciencia de sí y de su medio, el despliegue de potencialidades, la realización humana, el desarrollo infantil en primaria, el desarrollo cognitivo del niño, los buenos métodos, técnicas, estrategias e instrumentos, el desarrollo físico-motriz, el desarrollo moral y, el desarrollo intelectual del pensamiento verbal y matemático, sustraídos en gráfica aparte del núcleo principal como se ve en la Figura 3.

La regresión múltiple depura aún más la selección de variables, y muestra que para las variables la discusión de los NLTG 2023 está contaminada con la perspectiva política de partidos y de otros grupos de interés y que la discusión de los NLTG 2023 está contaminada por las próximas elecciones se ajustan las variables acuerdo con entrega federal de libros, desarrollo afectivo y desarrollo intelectual verbal y matemático, al rechazar H_0 a 5%, en la contaminación con perspectiva política con un intercepto de 2.7732 y en contaminación por próximas elecciones con Intercepto de 3.2848.

A partir de la evaluación de la contaminación de la perspectiva política de partidos y de otros grupos de interés y contaminación por las próximas elecciones, los maestros opinaron que esta es principalmente Media, utilizando la fórmula lógica en hoja de cálculo de =SI(B52>11.01,"Muy alta"), SI(B52>10,"Alta"), SI(B52>8.74,"Media"), SI(B52>6.46,"Baja","Muy baja"), donde los valores corresponden a una normalidad de la población que asignó valores de 6.46 a 10. Lo anterior se muestra en la Tabla 2.

Con respecto a la variable *los libros de texto tienen contenido Ideológico y de adoctrinamiento*, la cantidad de docentes que opinaron que existía este contenido fueron muy divididas, con una Normalidad en sus valores asignados de 0.74 a 7.93. Con los datos de esta variable se aplicó la fórmula lógica en hoja de cálculo de =SI(E52>7.93,"Muy alta"), SI(E52>5,"Alta"), SI(E52>4.33,"Media"), SI(E52>0.74,"Baja","Muy baja") y los resultados están concentrados en el contenido de ideología y adoctrinamiento Alta y Muy baja, como se muestra en la Tabla 3, elaborada con clasificación estadística (no arbitraria).

Análisis discriminante

El Análisis discriminante aplicado a la variable de *contenido ideológico* como variable dependiente con modalidad de selección de variables Stepwise, muestra que esta se relaciona en sus efectos con 5 variables que son: Los nuevos libros de texto promueven el sano desarrollo moral de las niñas y niños de primaria; estoy de acuerdo con la actitud del gobierno estatal sobre suspender entrega de libros en las escuelas; los libros de texto tienen contenido de valores sociales para fortalecer la identidad cultural; los nuevos LTG apoyan a los niños para tener una mejor calidad de vida; así como, los libros de texto contienen perspectivas y una visión muy acertada del desarrollo infantil en primaria ver Tabla 4 y Figura 4, que muestran las relaciones de incluir el contenido ideológico en los libros de texto sobre otras variables educativas.

Revisando adicionalmente el nivel de predicción considerando a los docentes con el mismo análisis discriminante para el contenido ideológico, se muestra que ésta es muy alta con el 77.9% con ligeras desviaciones entre los extremos de muy baja y alta, como se observa en la Tabla 5 que está elaborada con clasificación estadística (no arbitraria).

Con la selección de variables utilizando regresión Stepwise con 2 variables: *Contaminación Política y Contaminación Electoral*, integradas en la variable compleja contaminantes como dependiente, se obtienen asociadas a ella: Los nuevos libros de texto promueven el desarrollo intelectual de las niñas y niños de primaria, como el desarrollo del pensamiento verbal y matemático; los nuevos libros de texto promueven el desarrollo afectivo de las niñas y niños de primaria; los libros de texto contienen perspectivas y una visión muy acertada del desarrollo infantil en primaria; y estoy de acuerdo con entrega de libros que promueve el gobierno federal, como se muestra en la Tabla 6.

Adicionalmente, se realizó un análisis factorial (Tabla 7) como métodos de selección de variables, con cargas factoriales aceptables a ≥ 0.447 de acuerdo con el cálculo de probabilidades a 0.001 con el método de Eje principal y rotación varimax que explica el 77.05% de la variabilidad del fenómeno.

Donde se observa que las variables relacionadas con la educación se mantienen como núcleo principal, como en la correlación, y se integran las dos variables de contaminantes, pero en el factor 2, y se excluyen Estoy de acuerdo con la actitud del gobierno estatal sobre entrega de libros en las escuelas y Los libros de texto tienen contenido Ideológico y de adoctrinamiento (Tabla 8).

Conclusión

La educación es, desde tiempos inmemorables, una parte inherente de la sociedad y en ella tiene múltiples relaciones que se extienden hasta sus aulas físicas y virtuales, denotando su relevancia como un derecho Humano fundamental, como un elemento de justicia social y como un factor estratégico para el desarrollo (Guidi Kawas, 1994).

Las características de los sistemas complejos contienen múltiples elementos o componentes que están interconectados de alguna manera y son fundamentales para entender el comportamiento global del sistema, por ejemplo, una amplia variedad de actores, incluyendo estudiantes, maestros, padres de familia, administradores, políticos, y la sociedad en general.

Cada uno de estos actores tiene su propio conjunto de objetivos, valores y expectativas que influyen en el sistema, incluyendo la diversidad cultural que influye en los enfoques educativos y en la adaptación de programas y políticas a diferentes contextos; tienen la capacidad de adaptarse y cambiar en respuesta a su entorno o a las influencias externas; exhiben propiedades emergentes; pueden autoorganizarse al desarrollar estructuras o patrones de forma autónoma sin una dirección centralizada definida; y pueden ser sensibles a las condiciones iniciales, lo que implica que pequeñas diferencias en el estado inicial pueden llevar a resultados significativamente diferentes a lo largo del tiempo. En este caso se muestra que con diferentes tratamientos estadísticos se develan nuevas relaciones, por ejemplo, en las variables la discusión de los NLTG 2023 está contaminada con la perspectiva política de partidos y de otros grupos de interés y la discusión de los NLTG 2023 está contaminada por las próximas elecciones, el análisis factorial las separa en factores diferentes pero las mantiene dentro del contexto del fenómeno estudiado, asimismo, deja fuera otras dos: estoy de acuerdo con la actitud del gobierno estatal sobre entrega de libros en las escuelas y los libros de texto tienen contenido Ideológico y de adoctrinamiento.

También exhiben un estado de autoorganización crítica, que es un punto de equilibrio frágil en el que pequeños eventos pueden desencadenar cambios dramáticos, como se espera al introducir nuevas herramientas y enfoques, que se amplían con la brecha digital, aún y sobre el constante cambio y adaptación a las necesidades mutables de la sociedad y la economía. La introducción de nuevas metodologías pedagógicas, enfoques de enseñanza y tecnologías educativas contribuye a la complejidad; no se puede predecir con precisión su comportamiento futuro debido a la influencia de factores aleatorios o estocásticos; También pueden ser resilientes, es decir, capaces de recuperarse de perturbaciones, pero también pueden ser frágiles y colapsar fácilmente bajo ciertas condiciones.

La educación en México se puede considerar un sistema complejo debido a la interacción de múltiples elementos, actores e influencias que afectan su funcionamiento y resultados, una diversidad de elementos y relaciones no lineales que involucran múltiples elementos interconectados y relaciones no lineales entre ellos, surgen propiedades o comportamientos emergentes que no pueden explicarse únicamente por el estudio de los componentes individuales, como las desigualdades socioeconómicas que se reflejan en las disparidades en el acceso y en la calidad de la educación; la sensibilidad a las condiciones iniciales, los problemas complejos pueden ser adaptativos y autoorganizados, exhiben una dinámica temporal y pueden cambiar con el tiempo,

La no linealidad y la posibilidad de comportamientos caóticos, se necesita una perspectiva multidisciplinaria, tienen límites en su predictibilidad, además, hay interdependencia entre sus elementos instituciones están interconectadas a través de relaciones y flujos de información, recursos y estudiantes, tanto como los movimientos y organizaciones que pueden influir en las políticas y prácticas educativas con una interdependencia puede ser central para su comprensión. La educación en México requiere un enfoque holístico que tenga en cuenta esta complejidad y promueva la adaptabilidad y la mejora en su calidad.

Referencias

- Abbagnano, N. (1992). *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Colander, D., & Kupers, R. (2016). Complexity and the Art of Public Policy: Solving Society's Problems from the Bottom Up. *Public Choice*, 167(3/4), 295–298.
- Gleick, J. (2012). *Caos. La creación de una ciencia*. Editorial Seix Barral.
- Guidi Kawas, G. (1994). *Educación para hoy, Educación para mañana* (Ediciones Castillo (ed.); 1st ed.). Ediciones Castillo.
- Kauffman, S. A. (1995). *At Home in the Universe: The Search for Laws of Self-organization and Complexity*. Oxford University Press.
- Lorenz, E. N. (1963). Deterministic Nonperiodic Flow. *Journal of the Atmospheric Sciences*, 20, 130–141.
- Mandelbrot, B. (2021). *La geometría fractal de la naturaleza*. Tusquets Editores. <https://gopro-marketing.cl/la-geometria-fractal-de-la-naturaleza-benoit-mandelbrot-pdf/>
- Murray, M. P. (2006). Avoiding invalid instruments and coping with weak instruments. *Journal of Economic Perspectives*. <https://doi.org/10.1257/jep.20.4.111>
- Prigogine, I., & Stengers, L. (2018). *Order out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature* (2018 Verso Books (ed.)).
- Snowden, D. (2002). Complex acts of knowing: paradox and descriptive self-awareness. *Journal of Knowledge Management*, 6(2), 100–111.

Anexos

Tabla 1.

Variables textuales del estudio sobre las cuales se hicieron afirmaciones de los docentes

Los nuevos libros de texto gratuitos 2023 (NLTG) favorecen despliegue de potencialidades de los niños
Los Libros de texto mejoran las capacidades de realización humana de los niños
Los Nuevos LTG apoyan a los niños para tener una mejor calidad de vida
Los libros de texto contienen perspectivas y una visión muy acertada del Desarrollo infantil en primaria
Los libros de texto contienen una visión Académica acertada de la mentalidad y del desarrollo cognitivo del niño
Los nuevos libros de texto tienen gran utilidad para la organización del trabajo Pedagógico, con buenos métodos, técnicas, estrategias e instrumentos para la docencia y el aprendizaje
Los nuevos libros de texto promueven actividades escolares que estimulan de desarrollo Físico-Motriz de las niñas y niños de primaria
Los nuevos libros de texto promueven el Desarrollo Afectivo de las niñas y niños de primaria
Los nuevos libros de texto promueven el sano desarrollo moral de las niñas y niños de primaria
Los nuevos libros de texto promueven el desarrollo intelectual de las niñas y niños de primaria, como el desarrollo del pensamiento verbal y matemático
Los nuevos libros de texto promueven el sano desarrollo de la conciencia de sí y de su medio en las niñas y niños de primaria
La discusión de los NLTG 2023 está contaminada con la perspectiva Política de partidos y de otros grupos de interés
La discusión de los NLTG 2023 está contaminada por las próximas elecciones
Estoy de acuerdo con entrega de libros que promueve el gobierno federal
Estoy de acuerdo con la actitud del gobierno estatal sobre entrega de libros en las escuelas
Los libros de texto tienen contenido Ideológico y de adoctrinamiento
Los libros de texto tienen contenido de valores sociales para fortalecer la identidad cultural
Los libros de texto tienen contenido de valores sociales para promover una transición o cambio cultural

Elaboración propia

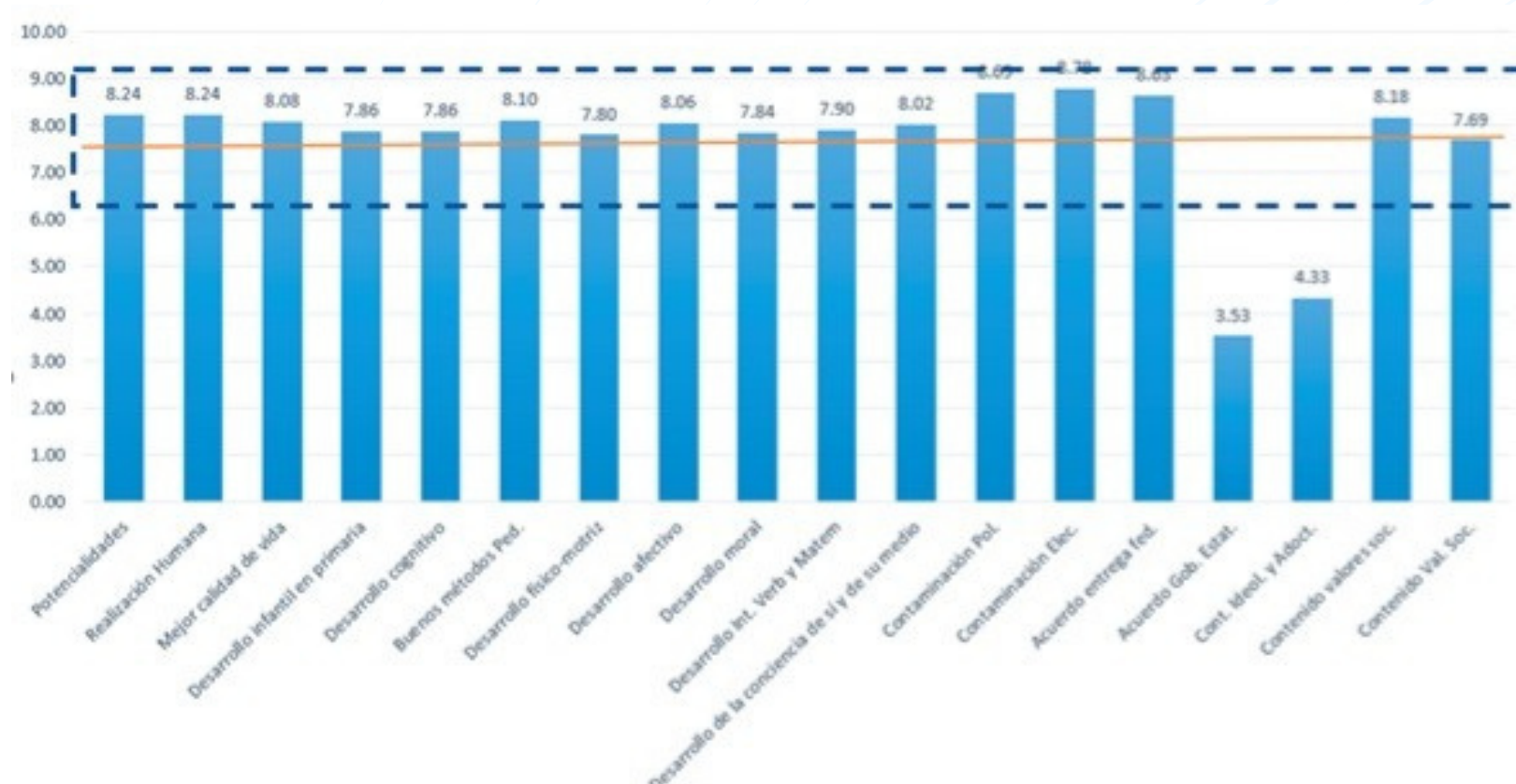
Tabla 2.

Estadística descriptiva obtenida de los promedios de las medias de todas las variables, donde se muestran los límites a \pm una sigma.

Estadígrafo	Valor
Media	7.66
Mediana	8.04
Moda	8.24
Desv. Std.	1.40
Coef. Var.	18.24
Valor Z	10.69
Límite superior a 1 Desv. std.	9.05
Límite inferior a 1 Desv. std.	6.26

Elaboración propia

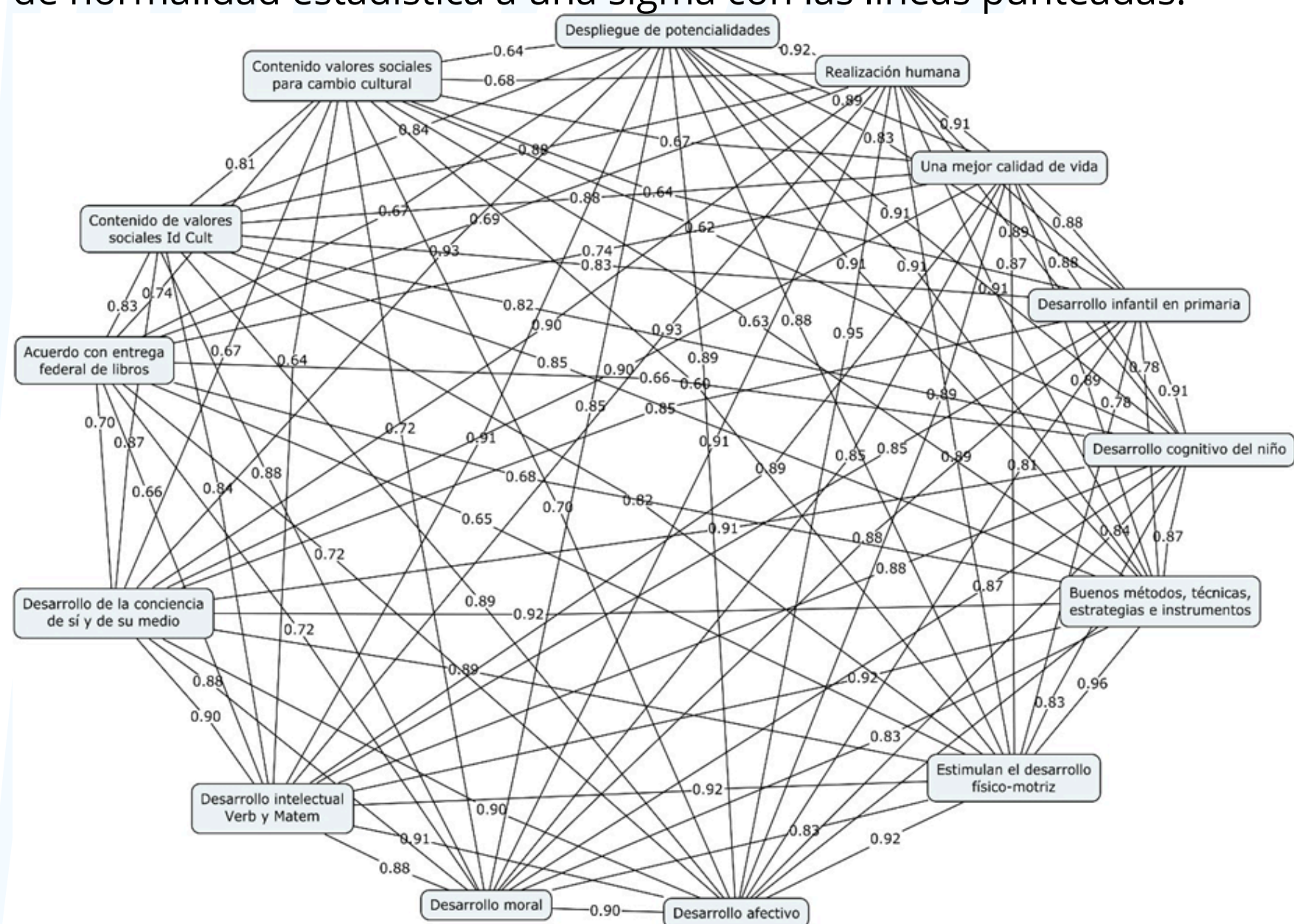
Gráfica 1



Elaboración propia

Figura 1.

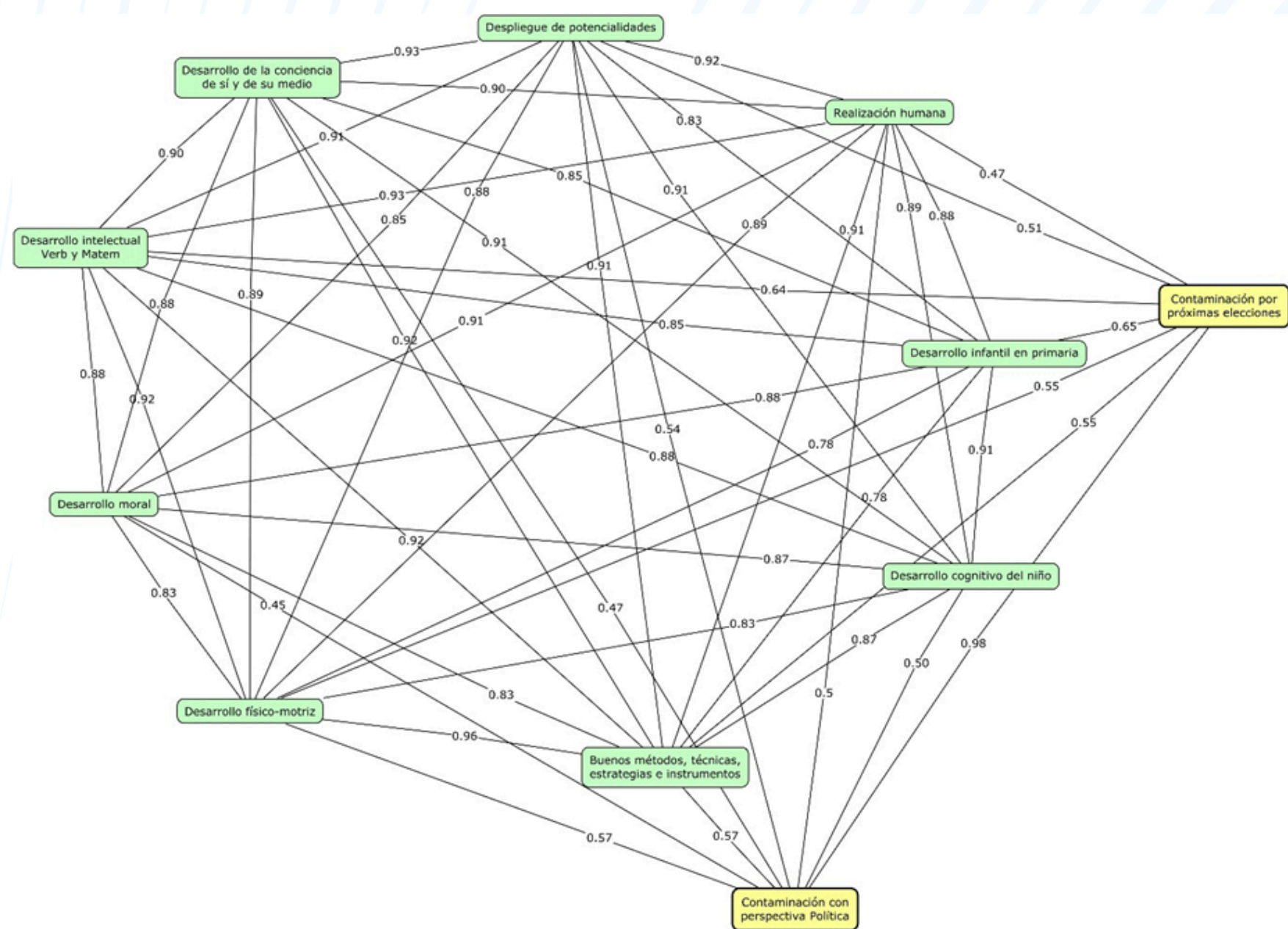
Comparación de las medias de las variables en estudio, donde se marca la media y los valores de normalidad estadística a una sigma con las líneas punteadas.



Elaboración propia

Figura 2.

Núcleo central de variables que corresponden a los aspectos educativos y se encuentran estrechamente asociadas, mostrando el valor de r (correlación) en sus relaciones.



Elaboración propia

Tabla 3.

Clasificación no arbitraria de las opiniones de los docentes, derivada de la estadística descriptiva de los datos, que muestra la Media 8.74; Mediana 10.00; Moda 10.00; Desv. Std. 2.27; Coeficiente de variabilidad; 26.04; Valor Z 19.87; N+1: 11.01; N-1: 6.46 para las variables contaminación de la perspectiva Política de partidos y de otros grupos de interés y contaminación por las próximas elecciones.

Docentes	Contaminación
0	Muy alta
0	Alta
37	Media
8	Baja
6	Muy baja
51	Total

Elaboración propia

Tabla 4.

Clasificación no arbitraria derivada de la estadística descriptiva de los datos, que muestra la Media 4.33; Mediana 5.00; Moda 0.00; Desv. Std. 3.59; Coef. Var. 82.91; Valor Z 15.57; N+1: 7.93; N-1: 0.74 para la variable Los libros de texto tienen contenido Ideológico y de adoctrinamiento.

Docentes	Contenido de ideología
5	Muy alta
14	Alta
8	Media
10	Baja
14	Muy baja
51	Total

Elaboración propia

Tabla 5.

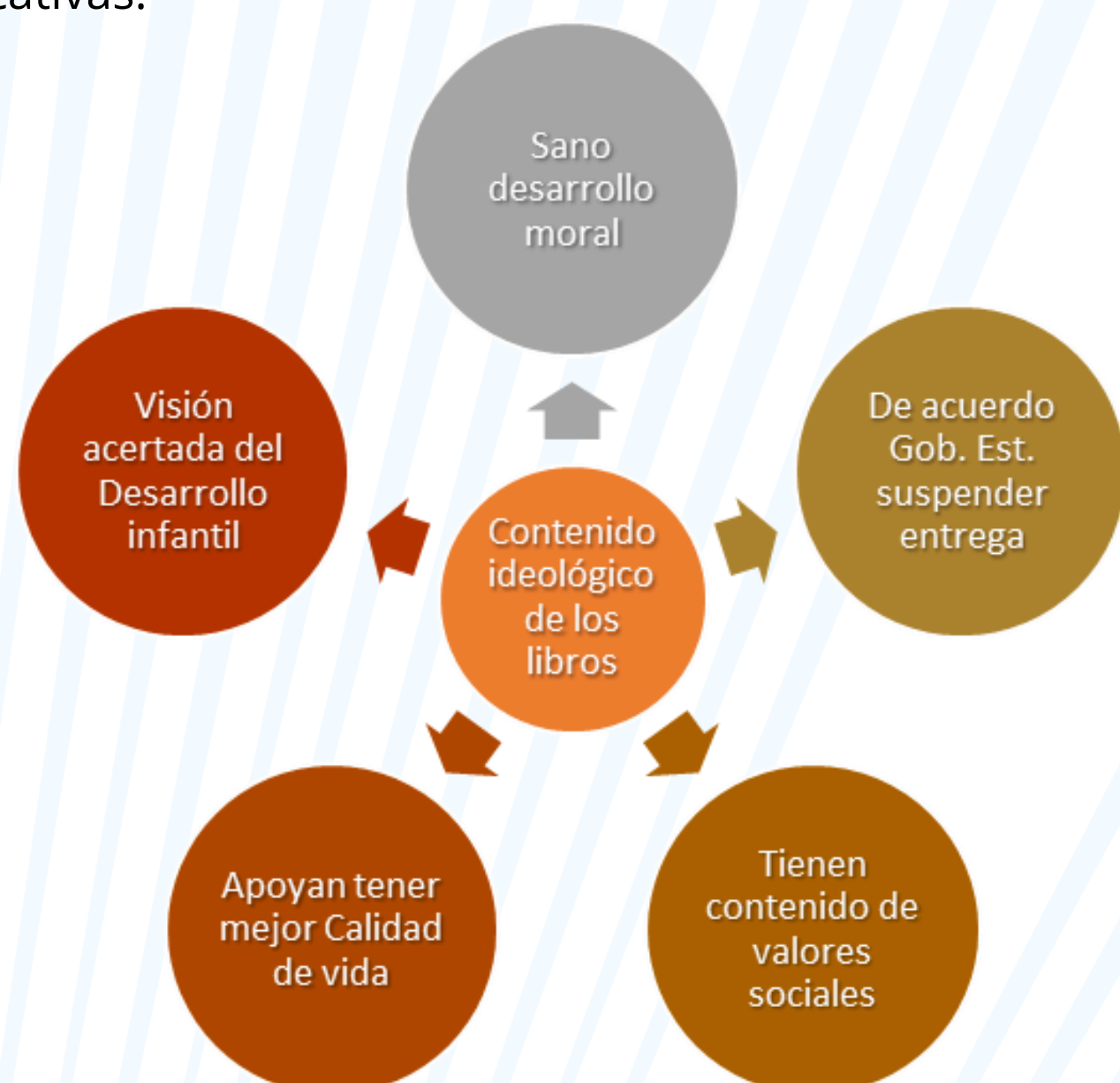
Análisis discriminante para la variable de Contenido Ideológico como Dependiente con modalidad de selección de variables Stepwise.

Iter	Acción este paso	Variable Independiente	Cambio en Lambda	F	Nivel Prob.	Lambda de Wilks
0	Ninguna					1
1	Entra	Los nuevos libros de texto promueven el sano desarrollo moral de las niñas y niños de primaria	32.93	5.65	0.001	0.671
2	Entra	Estoy de acuerdo con la actitud del gobierno estatal sobre suspender entrega de libros en las escuelas	24.8	3.71	0.011	0.504
3	Entra	Los libros de texto tienen contenido de valores sociales para fortalecer la identidad cultural	19.62	2.69	0.044	0.405
4	Entra	Los Nuevos LTG apoyan a los niños para tener una mejor calidad de vida	20.99	2.86	0.035	0.320
5	Entra	Los libros de texto contienen perspectivas y una visión muy acertada del Desarrollo infantil en primaria	20.11	2.64	0.047	0.256

Elaboración propia

Figura 3.

Relaciones de incluir el contenido ideológico en los libros de texto sobre otras variables educativas.



Elaboración propia

Tabla 6.

Nivel de predicción de los docentes a partir de datos reales con análisis discriminante para la variable de Contenido Ideológico.

Actual	Predicción					Total
	Alta	Baja	Media	Muy alta	Muy baja	
Alta	9.80	0.00	0.00	0.00	0.00	9.80
Baja	0.00	17.65	0.00	1.96	0.00	19.61
Media	0.00	1.96	7.84	3.92	1.96	15.69
Muy alta	1.96	0.00	0.00	21.57	3.92	27.45
Muy baja	0.00	0.00	0.00	1.96	25.49	27.45
Total	6	10	4	15	16	51 casos

Elaboración propia

Tabla 7.

Efectos de las variables de Contaminantes sobre La discusión de los NLTG 2023 está contaminada con la perspectiva Política de partidos y de otros grupos de interés y la variable La discusión de los NLTG 2023 está contaminada por las próximas elecciones.

Iter. No.	Acción	Variable	R ²	Sqrt (MSE)	Max R ² otras X's
0	Sin cambio		0.00	2.27	0.00
1	Agregado	Los nuevos libros de texto promueven el desarrollo intelectual de las niñas y niños de primaria, como el desarrollo del pensamiento verbal y matemático	0.39	1.79	0.00
2	Agregado	Los nuevos libros de texto promueven el Desarrollo Afectivo de las niñas y niños de primaria	0.49	1.65	0.82
3	Agregado	Los libros de texto contienen perspectivas y una visión muy acertada del Desarrollo infantil en primaria	0.55	1.58	0.86
4	Agregado	Estoy de acuerdo con entrega de libros que promueve el gobierno federal	0.59	1.52	0.86
5	Sin cambio	Ninguna	0.59	1.52	0.86

Elaboración propia

Figura 4.

Relaciones de variables contaminantes sobre otras variables educativas.



Elaboración propia

Tabla 8.

Factores extraídos con el método de Eje principal y rotación varimax, que explican el 77.05% del fenómeno.

Factores	Eigenvalor	% varianza	Total	Eigenvalor acumulativo	% acumulativo
1	12.37	68.72	12.37	12.37	68.72
2	1.50	8.33	13.87	13.87	77.05

Elaboración propia

Tabla 9.

Factores y Cargas factoriales extraídos considerando todas las variables

Variable	Factor 1	Factor 2
Los nuevos libros de texto gratuitos 2023 (NL TG) favorecen despliegue de potencialidades de los niños	0.89	
Los Libros de texto mejoran las capacidades de realización humana de los niños	0.93	
Los Nuevos LTG apoyan a los niños para tener una mejor calidad de vida	0.94	
Los libros de texto contienen perspectivas y una visión muy acertada del Desarrollo infantil en primaria	0.89	
Los libros de texto contienen una visión Académica acertada de la mentalidad y del desarrollo cognitivo del niño	0.90	
Los nuevos libros de texto tienen gran utilidad para la organización del trabajo Pedagógico, con buenos métodos, técnicas, estrategias e instrumentos para la docencia y el aprendizaje	0.89	
Los nuevos libros de texto promueven actividades escolares que estimulan de desarrollo Físico-Motriz de las niñas y niños de primaria	0.86	
Los nuevos libros de texto promueven el Desarrollo Afectivo de las niñas y niños de primaria	0.93	
Los nuevos libros de texto promueven el sano desarrollo moral de las niñas y niños de primaria	0.91	
Los nuevos libros de texto promueven el desarrollo intelectual de las niñas y niños de primaria, como el desarrollo del pensamiento verbal y matemático	0.87	
Los nuevos libros de texto promueven el sano desarrollo de la conciencia de sí y de su medio en las niñas y niños de primaria	0.93	
La discusión de los NL TG 2023 está contaminada con la perspectiva Política de partidos y de otros grupos de interés		0.94
La discusión de los NL TG 2023 está contaminada por las próximas elecciones		0.93
Estoy de acuerdo con entrega de libros que promueve el gobierno federal	0.73	
Estoy de acuerdo con la actitud del gobierno estatal sobre entrega de libros en las escuelas		
Los libros de texto tienen contenido Ideológico y de adoctrinamiento		
Los libros de texto tienen contenido de valores sociales para fortalecer la identidad cultural	0.92	
Los libros de texto tienen contenido de valores sociales para promover una transición o cambio cultural	0.72	

Elaboración propia

5. HACIA DÓNDE SE DIRIGE LA EDUCACIÓN

Rocío Isabel Ramos Jaubert
Temístocles Muñoz López
Jorge Ramírez Chávez

Introducción

En la medida que avanzamos en el siglo XXI, la educación está experimentando y se espera que continúe experimentando una serie de cambios significativos. Se presentan algunas tendencias y direcciones hacia las cuales se está dirigiendo la educación:

- **Tecnología y Aprendizaje en línea:** La tecnología está transformando la forma en que se accede y se imparte la educación.
- **Aprendizaje Personalizado:** Gracias a la tecnología y la recopilación de datos, la educación se está moviendo hacia enfoques más personalizados.
- **Habilidades del Siglo XXI:** En lugar de centrarse únicamente en la transmisión de conocimientos, la educación está prestando más atención al desarrollo de habilidades clave para el éxito en el mundo actual.
- **Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida:** reside la imagen donde la educación sucede en la niñez y la juventud, y esto está evolucionando.
- **Enfoque en Competencias:** En lugar de simplemente evaluar la memorización de hechos, la educación está adoptando un enfoque más orientado a las competencias.
- **Globalización y Conexión:** La tecnología también está facilitando la colaboración y el intercambio de ideas a nivel global.
- **Educación Híbrida:** La pandemia de COVID-19 aceleró la adopción de modelos educativos híbridos, que combinan la enseñanza presencial con el aprendizaje en línea.
- **Énfasis en Habilidades Socioemocionales:** Junto con las habilidades académicas, las habilidades socioemocionales, como la empatía, la inteligencia emocional y la resiliencia, están ganando importancia en la educación para ayudar a los estudiantes a enfrentar los desafíos personales y profesionales.

Sustento teórico

En la medida que transcurre el siglo XXI, diversos estudiosos (Borba, Villarreal, & Soto, 2021; Casanova Cardiel, 2021; Cobo, & Narodowski, 2020; Dravet, et al. 2020; Fernández-Ferrer, 2019; Figueras Ferrer, 2021; González-Monfort, 2019; Ibarra Sáiz, et al. 2020; Laro González, 2020; Lázaro Lorente, 2022; Montoya, McGreal, & Agbu, 2022; Núñez-Cortés, et al. 2020; Rivas, 2019), presentan algunas tendencias y direcciones hacia las cuales se está dirigiendo la educación:

Primero se encuentra la Tecnología y Aprendizaje en línea, dónde la tecnología está transformando la forma en que se accede y se imparte la educación. Las plataformas de aprendizaje en línea, los cursos masivos en línea abiertos (MOOCs) y las aulas virtuales permiten a los estudiantes acceder al conocimiento desde cualquier lugar y en cualquier momento. Esto proporciona flexibilidad y personalización en el proceso de aprendizaje (ibidem).

Por otro lado, está el aprendizaje personalizado, ya que, gracias a la tecnología y la recopilación de datos, la educación se está moviendo hacia enfoques más personalizados. Los sistemas de aprendizaje pueden adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, brindando material y actividades que se ajustan a su ritmo y estilo de aprendizaje (ibidem).

Así mismo, en las habilidades del siglo XXI, en lugar de centrarse únicamente en la transmisión de conocimientos, la educación está prestando más atención al desarrollo de habilidades clave para el éxito en el mundo actual. Estas habilidades incluyen entre otras, la creatividad, el pensar crítico, la colaboración, la solución de problemas, y la comunicación efectiva (ibidem).

También el *aprendizaje a lo largo de toda la vida*, donde predomina que la educación ocurre en la niñez y en la juventud. Sin olvidar que el aprendizaje continuo se está convirtiendo en una necesidad en una sociedad en constante cambio, donde las habilidades y el conocimiento se vuelven obsoleto más rápidamente (Borba, Villarreal, & Soto, 2021; Casanova Cardiel, 2021; Cobo, & Narodowski, 2020; Dravet, et al. 2020; Fernández-Ferrer, 2019; Figueras Ferrer, 2021; González-Monfort, 2019; Ibarra Sáiz, et al. 2020; Laro González, 2020; Lázaro Lorente, 2022; Montoya, McGreal, & Agbu, 2022; Núñez-Cortés, et al. 2020; Rivas, 2019).

Igualmente, el *enfoque en competencias*, en lugar de simplemente evaluar la memorización de hechos, la educación está adoptando un enfoque más orientado a las competencias. Esto implica evaluar la capacidad de los estudiantes para aplicar el conocimiento en situaciones del mundo real y resolver problemas prácticos (ibidem).

A la par esta la *globalización y conexión*, la tecnología también está facilitando la colaboración y el intercambio de ideas a nivel global. Los estudiantes pueden interactuar con compañeros y expertos de todo el mundo, lo que enriquece su perspectiva y les permite comprender mejor las diversas culturas y puntos de vista (ibidem).

Simultáneamente está la *educación híbrida*, desde la pandemia de COVID-19 se aceleró la adopción de modelos educativos híbridos, que combinan la enseñanza presencial con el aprendizaje en línea. Se espera que este enfoque continúe siendo relevante, ya que combina la interacción en persona con la flexibilidad del aprendizaje en línea (ibidem).

Paralelamente, está el *énfasis en habilidades socioemocionales*, junto con las habilidades académicas, las habilidades socioemocionales, como la empatía, la inteligencia emocional y la resiliencia, están ganando importancia en la educación para ayudar a los estudiantes a enfrentar los desafíos personales y profesionales (ibidem).

El objetivo de esta investigación es; conocer las diversas tendencias hacia dónde se dirige la educación, el objetivo específico es identificar patrones o correlaciones entre estas variables, lo que permitirá extraer conclusiones más sólidas (Borba, Villarreal, & Soto, 2021; Casanova Cardiel, 2021; Cobo, & Narodowski, 2020; Dravet, et al. 2020; Fernández-Ferrer, 2019; Figueras Ferrer, 2021; González-Monfort, 2019; Ibarra Sáiz, et al. 2020; Laro González, 2020; Lázaro Lorente, 2022; Montoya, McGreal, & Agbu, 2022; Núñez-Cortés, et al.. 2020; Rivas, 2019).

La investigación se justifica ya que en el transcurrir de este siglo y a partir de la pandemia de COVID-19, la educación está experimentando y se espera que continúe una serie de cambios significativos, cómo: en la tecnología y el aprendizaje en línea, las habilidades del siglo XXI, el aprendizaje personalizado, el aprendizaje que sucede a lo largo de la vida, el enfoque en competencias, el enfoque en habilidades, la globalización y la conexión, la educación para toda la vida y el énfasis en las habilidades socioemocionales.

Metodología:

Esta investigación adopta un enfoque de metodología mixta con el propósito de abordar de manera integral la comprensión de las variables en la población bajo estudio. Esta metodología combina elementos cualitativos y cuantitativos para obtener una visión más completa y enriquecedora de los fenómenos investigados. El tipo de investigación es relacional, transversal y sincrónica.

La población de esta investigación está compuesta por 415 estudiantes universitarios de una institución pública, la selección fue por muestreo no probabilístico al seleccionarla de forma determinada; esta población proporciona un marco amplio para examinar las relaciones y patrones de interés relacionados con las variables de estudio.

Los criterios de inclusión es que tengan la mayoría de edad, que sepan leer y escribir y deseen participar en la investigación. Los criterios de exclusión es que sean personas menores de edad, no sepan leer y escribir o no quieran participar en el estudio. Los criterios de eliminación son: que ya no deseen participar en el estudio, o dejen de responder más del 10% de la encuesta.

Las variables seleccionadas para este estudio representan aspectos clave que se pretenden analizar en relación con la población.

La investigación tiene como objetivo identificar patrones o correlaciones entre estas variables, lo que permitirá extraer conclusiones más sólidas.

Recolección de Datos

Para abordar tanto las dimensiones cualitativas como cuantitativas de esta investigación, se empleará una combinación de métodos de recolección de datos.

Se realizaron encuestas y cuestionarios estructurados para recopilar información cuantitativa de una muestra representativa de la población- universo.

Además, se realizaron entrevistas en profundidad con un subconjunto de participantes seleccionados de manera intencionada para obtener perspectivas más ricas y contextualizadas sobre las variables en estudio.

Análisis de Datos

El análisis de los datos recolectados involucra un enfoque mixto. Para los datos cuantitativos, se aplicarán técnicas estadísticas como el análisis descriptivo, correlacional y, en caso necesario, análisis de regresión. Los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas serán sometidos a un proceso de codificación y categorización, seguido de un análisis temático para identificar patrones, tendencias y matices en las respuestas de los participantes.

Integración de Resultados

Los resultados cuantitativos y cualitativos se integrarán para brindar una comprensión holística de las variables en la población universo. Esta integración permitirá verificar y enriquecer las interpretaciones, así como generar una visión más profunda de las interrelaciones entre variables dependientes e independientes.

En forma tal, la metodología de investigación mixta adoptada en esta investigación busca proporcionar una visión completa y enriquecedora de las variables en la población universo, a través de la combinación de datos cuantitativos y cualitativos. Esto permitirá una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno bajo estudio y contribuirá al enriquecimiento del conocimiento en el campo.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, encontrándose matices, tendencias, estrategias, ventajas características y beneficios.

En cuanto a la *tecnología y aprendizaje en línea*, han tenido un impacto significativo en la educación en los últimos años; lo que ha cambiado la forma en que los individuos consienten no solo al desarrollo de sus habilidades, sino al conocer de las áreas del saber. Aunque tiene muchas ventajas, también presenta desafíos que deben abordarse para garantizar una educación en línea efectiva y equitativa.

Se observan 10 orientaciones en los resultados:

Por un lado, el *acceso global y flexibilidad*, donde la diversidad de plataformas favorece el aprendizaje, y como el hecho de poder participar en línea se les permiten a los sujetos asentir a una variedad no solo de cursos, sino de recursos educativos en cualquier momento y lugar del mundo, siempre y cuando se cuente con la Internet. Esto elimina las barreras geográficas y horarias, lo que hace que la educación sea más accesible para una audiencia diversa.

Así mismo, la *variedad de recursos en línea*, se pueden encontrar una gran cantidad de recursos educativos, como videos, lecturas, simulaciones interactivas y evaluaciones. Esto permite a los estudiantes elegir el formato que mejor se adapte a su estilo de aprendizaje o a las habilidades que desee desarrollar.

También la *personalización del aprendizaje*, en el uso de las plataformas en línea se puede ofrecer contenido personalizado según las necesidades y el progreso del estudiante. Esto ayuda a los alumnos a progresar a su propio ritmo y a abordar áreas del saber en las cuales necesitan mayor conocimiento y práctica.

Igualmente, el *aprendizaje asincrónico*, es una de las ventajas del aprendizaje en línea es que los estudiantes pueden acceder al material y participar en actividades en momentos que les resulten más convenientes. Esto es especialmente beneficioso para aquellos que tienen responsabilidades laborales, familiares u otras obligaciones.

Equivalentemente, el *aprendizaje colaborativo*, adónde a pesar de la naturaleza en línea, muchas plataformas fomentan la colaboración entre estudiantes a través de foros de discusión, salas de chat y proyectos grupales en línea.

Por otro lado, los *costos potencialmente más bajos*, de los cursos en línea a menudo son más asequibles que las opciones tradicionales. Esto puede hacer que la educación sea más accesible para personas que de otra manera no podrían permitirse un título universitario o capacitación adicional.

Además, la *actualización rápida de contenido* en campos en constante cambio, como la tecnología, el aprendizaje en línea permite a los educadores y alumnos actualizarse rápidamente en el contenido para reflejar los últimos avances y tendencias.

Al mismo tiempo, los *desafíos técnicos*, si bien la tecnología ha mejorado, todavía existen desafíos en términos de conectividad y acceso a dispositivos en algunas áreas y para algunas poblaciones. Además, algunos estudiantes pueden tener dificultades para autodirigir su aprendizaje en un entorno en línea.

Mientras la *falta de interacción en persona*, donde las interacciones en línea pueden ser valiosas, la falta de interacción en persona y de experiencias prácticas puede ser una limitación en ciertos campos de estudio.

Por último, la *integridad académica*, refiere a que la educación en línea también enfrenta desafíos en cuanto a la prevención del fraude académico y la garantía de que los estudiantes estén realizando su propio trabajo.

Aprendizaje Personalizado o personalización del aprendizaje

Se abordan ambos aspectos.

El aprendizaje personalizado es un enfoque educativo que se adapta a las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje individuales de cada estudiante. En lugar de seguir un enfoque de talla única para todos, el aprendizaje personalizado reconoce que los estudiantes son únicos y pueden tener ritmos y formas diferentes de asimilar y aplicar el conocimiento. Hay algunas características clave y beneficios del aprendizaje personalizado:

Características del Aprendizaje Personalizado:

La *diversificación de contenido*, en donde los materiales de aprendizaje se adaptan para abordar diferentes estilos de aprendizaje y niveles de habilidad. Esto puede incluir videos, lecturas, actividades prácticas y recursos interactivos.

Así mismo, el *ritmo individual*, en cuanto a que los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo, lo que permite a aquellos que requieren más tiempo para comprender un concepto hacerlo sin sentir presión.

Además, la *elección del contenido*, refiere al sentido que los estudiantes tienen cierta autonomía para elegir qué temas o áreas de interés desean explorar en profundidad, lo que puede aumentar la motivación y el compromiso.

También la *evaluación continua*, se requiere que la evaluación sea constante y se adapta al progreso individual. Los educadores pueden utilizar evaluaciones formativas para ajustar su enseñanza y brindar retroalimentación precisa.

Por otro lado, la *colaboración y comunicación*, aunque el enfoque es en el aprendizaje individualizado, aún se fomenta la colaboración y la comunicación entre los estudiantes para promover el intercambio de ideas y la resolución de problemas en grupo.

En cuanto a los beneficios del Aprendizaje Personalizado:

Se observa mayor comprensión, sobre todo al abordar las necesidades y estilos de aprendizaje individuales, los estudiantes pueden comprender los conceptos de manera más profunda y significativa.

Incluso la mayor motivación de los estudiantes, hace que se sientan más comprometidos cuando pueden relacionar el aprendizaje con sus intereses y aplicarlo a situaciones del mundo real.

Ello permite prestar atención en la reducción de la brecha de habilidades del aprendizaje personalizado, lo que puede ayudar a cerrar la brecha entre estudiantes que tienen diferentes niveles de habilidades en un aula.

También la preparación para el aprendizaje a lo largo de la vida, permite que, al aprender a autodirigirse y gestionar su propio aprendizaje, los estudiantes desarrollan habilidades valiosas para continuar su educación a lo largo de sus vidas.

Y la mejora de la retención, se favorece al abordar el aprendizaje desde diferentes ángulos, lo que puede mejorar la retención del material.

En cuanto al desarrollo de habilidades del siglo XXI, el enfoque en el aprendizaje personalizado fomenta no solo la comunicación de forma efectiva y eficiente, sino la solución de problemas y el pensar crítico como parte del desarrollo de habilidades.

Sin embargo, implementar el aprendizaje personalizado puede ser un desafío, ya que requiere un mayor grado de personalización en la planificación de lecciones y la gestión del aula. Además, es importante garantizar que los estudiantes reciban un equilibrio adecuado entre la autonomía y la guía por parte de los educadores. Por ello, se requiere considerar el tipo de hombre que la nación requiere no solo en los perfiles de ingreso a través del estudio de exalumnos y empleadores que perfilen el egreso, con base en los planes y programas de estudio de los ministerios de educación del mundo en general y de México en particular.

En cuanto a la personalización del aprendizaje es un enfoque pedagógico más que educativo que busca adaptar la experiencia de aprendizaje para satisfacer las necesidades, preferencias, ritmos y estilos de aprendizaje individuales de cada estudiante. Se trata de crear un ambiente donde los alumnos no solo puedan tener una mayor participación en su propio proceso de aprendizaje, sino que tengan el control de lo que les gustaría aprender.

La personalización del aprendizaje busca reconocer y abordar la diversidad de los sujetos, ello les brinda esa congruencia oportuna en su educación de alcanzar un mayor nivel de compromiso y comprensión haciéndoles partícipes activos.

Se presentan algunas estrategias y consideraciones clave relacionadas con la personalización del aprendizaje:

Estrategias de Personalización del Aprendizaje:

Se empieza con la evaluación inicial, al comenzar con una evaluación inicial se puede ayudar a los educadores a comprender las fortalezas y debilidades de cada estudiante, lo que les permite personalizar el contenido y las actividades.

Así mismo, las rutas de aprendizaje diferenciadas al diseñar múltiples rutas de aprendizaje que aborden diferentes niveles de habilidad o estilos de aprendizaje, permite que los estudiantes pueden elegir la ruta que mejor se adapte a sus necesidades o en su caso detectar que carencias presentan y desarrollarlas.

También el contenido flexible, permite proporcionar una variedad de recursos y materiales de aprendizaje, como videos, lecturas, simulaciones y proyectos, para abordar diferentes estilos de aprendizaje.

Así mismo, el aprendizaje a su ritmo, va a permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo. Algunos pueden necesitar más tiempo para dominar un concepto, mientras que otros pueden avanzar más rápido.

Sin olvidar la elección y autonomía, lo que ofrece opciones a los estudiantes para que puedan elegir temas de su interés o enfoques de aprendizaje que les resulten más atractivos.

Además, el feedback y la evaluación continua, al proporcionar retroalimentación constante y evaluar el progreso de manera regular para ajustar la personalización del aprendizaje según las necesidades cambiantes, permite ajustar el enfoque de las actividades o tareas.

En cuanto al aprendizaje colaborativo, fomentar la colaboración entre estudiantes, permitiéndoles trabajar juntos en proyectos y actividades, también puede enriquecer la experiencia personalizada.

Igualmente, la tecnología educativa, utilizar herramientas y plataformas tecnológicas que puedan adaptarse a las necesidades individuales y proporcionar recursos y actividades específicos.

Consideraciones y Beneficios:

En cuanto a la equidad y acceso, la personalización del aprendizaje puede abordar las diferencias individuales y ayudar a cerrar brechas educativas, brindando oportunidades más equitativas para el éxito.

Asimismo, la motivación en los estudiantes tienden a estar más motivados cuando se sienten valorados y tienen un papel activo en su aprendizaje.

Sin olvidar la comprensión profunda, al adaptar el contenido a los estilos de aprendizaje individuales, los estudiantes pueden lograr una comprensión más profunda y duradera.

Las habilidades del siglo XXI, en la personalización del aprendizaje permite favorecer el pensar crítico, la solución de problemas y situaciones con autonomía, siendo parte de estas habilidades.

Por lo que el aprendizaje en la vida y lo que dure ésta, favorece permitir que los alumnos guíen su propio aprendizaje, se les prepara para ser aprendices a lo largo de toda su vida.

Por último, los desafíos de implementación: La personalización del aprendizaje puede requerir más tiempo y recursos para planificar, implementar y evaluar, además de la necesidad de flexibilidad y adaptación constante.

Habilidades del Siglo XXI

Referente a las habilidades del siglo XXI, también conocidas como habilidades del futuro, es el conjunto de habilidades y competencias consideradas esenciales para tener éxito en el mundo actual, marcado por cambios rápidos, avances tecnológicos y una creciente interconexión global.

Estas habilidades no solo son relevantes en el ámbito educativo, sino también en el laboral y en la vida cotidiana. Son esenciales en una sociedad que evoluciona rápidamente y demanda individuos capaces de enfrentar desafíos diversos y en constante cambio.

Además, las habilidades del siglo XXI a menudo se entrelazan entre sí, lo que significa que una habilidad puede respaldar y enriquecer el desarrollo de otra u otras habilidades.

Algunas de las habilidades del siglo XXI incluyen las siguientes 15 habilidades:

- La habilidad más buscada es el desarrollo del Pensar Crítico, con la habilidad de analizar, evaluar y solucionar situaciones o problemas de manera reflexiva, analítica, lógica, considerando diferentes perspectivas y evidencias.
- La Creatividad, es la capacidad de generar ideas originales, abordar desafíos de manera innovadora y encontrar soluciones únicas.
- La Comunicación Efectiva, es la habilidad para expresar ideas de manera clara, persuasiva y adaptada al público, tanto de manera oral como escrita.
- La Colaboración, es trabajar de manera efectiva en equipo, compartiendo ideas, escuchando a otros, y contribuyendo al logro de objetivos comunes.
- La Inteligencia Emocional, es reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y de los demás, y utilizar esta conciencia para relaciones interpersonales más efectivas.
- La Resolución de Problemas, es la capacidad de identificar problemas, analizar sus causas y desarrollar soluciones prácticas y efectivas.
- La Alfabetización Digital, es la habilidad para usar tecnologías digitales de manera efectiva, incluyendo la búsqueda de información, la seguridad en línea y la adaptación a nuevas herramientas.
- El Aprendizaje a lo Largo de la Vida, es la disposición y capacidad para continuar aprendiendo y actualizando habilidades a medida que evolucionan las circunstancias y tecnologías.
- La Flexibilidad y Adaptabilidad, es la capacidad para ajustarse a cambios y situaciones nuevas, y la voluntad de aprender de ellas.
- La Gestión del Tiempo, es la habilidad para planificar y priorizar tareas, maximizando la eficiencia y el rendimiento.
- El Pensamiento Global, es entender y apreciar la diversidad cultural, económica y social, y ser capaz de trabajar en un entorno global.
- La Resiliencia, es la capacidad de recuperarse de dificultades, adaptarse a situaciones adversas y mantener una mentalidad positiva.
- El Emprendimiento, es la disposición para tomar iniciativa, asumir riesgos y buscar oportunidades para la innovación y el desarrollo.
- La Cultura de la Información, es evaluar críticamente y manejar de manera ética y eficiente la gran cantidad de información disponible en línea y en otros medios.
- El Liderazgo, es la capacidad para guiar, influir y motivar a otros hacia el logro de objetivos comunes.

Aprendizaje Durante Toda la Vida

El aprendizaje a lo largo de toda la vida, también se le conoce a modo: aprendizaje continuo o educación permanente, se refiere al proceso de adquirir conocimientos, habilidades y competencias a lo largo de toda la vida, más allá de las etapas formales de educación (autodidacta, aprendizaje autónomo).

Esta idea reconoce que el aprendizaje no se limita a los años de educación formal en la infancia y juventud, sino que continúa siendo relevante y valioso a lo largo de la vida adulta, esto se sigue dando en todas las profesiones y oficios incluso, sino te actualizas estas condenado al fracaso.

Los resultados muestran algunas características y beneficios clave del aprendizaje durante toda la vida.

Características del Aprendizaje Durante Toda la Vida:

- La Flexibilidad, es un aprendizaje continuo que puede adoptar diversas formas, desde cursos en línea y talleres hasta conferencias y programas de formación en el lugar de trabajo.
- Así mismo, la Diversidad de Temas, refiere a que las personas pueden elegir aprender sobre una amplia gama de temas, incluidos intereses personales, desarrollo profesional y nuevos campos emergentes. Conocida como Cultura general.
- Además, el Aprendizaje Informal, aunque el aprendizaje formal sigue siendo importante, también se valora el aprendizaje informal a través de la experiencia práctica, la interacción social y la autoeducación.
- En cuanto a la Adaptación a Cambios, dado que la sociedad y la tecnología evolucionan constantemente, el aprendizaje continuo permite a las personas mantenerse actualizadas y preparadas para los cambios en el entorno.
- Referente a los Beneficios del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida:
- Con relación al termino Mejora Profesional, el aprendizaje continuo puede mejorar las habilidades y conocimientos relevantes para la carrera, lo que aumenta las oportunidades de empleo y promoción.
- El Desarrollo Personal, es el aprendizaje constante puede fomentar el crecimiento personal, la autoconfianza y la satisfacción personal al perseguir intereses y pasiones.
- La Adaptabilidad, refiere que las personas que practican un aprender durante toda la vida, por lo que están mejor preparadas para afrontar retos, desafíos y/o cambios en su vida personal y profesional.
- El Envejecimiento Activo, refiere que el aprendizaje continuo puede ayudar a mantener la mente activa y aguda a medida que las personas envejecen, lo que puede contribuir a una mejor calidad de vida.
- La Contribución a la Sociedad donde las personas que siguen aprendiendo pueden compartir sus conocimientos y habilidades con la comunidad, contribuyendo a un enriquecimiento general.
- Por otro lado, la Actualización de Habilidades, en la medida que la tecnología avanza, el aprendizaje continuo permite a las personas mantenerse al día con las herramientas y plataformas actuales.
- Referente a las Redes Sociales, donde el aprendizaje continuo puede brindar oportunidades para conocer a otras personas con intereses similares y construir redes sociales valiosas.

El aprendizaje durante la vida se ha vuelto esencial en una sociedad en constante cambio. A través del acceso a una amplia gama de recursos y oportunidades educativas, las personas pueden mantenerse adaptadas, actualizadas y comprometidas con su propio desarrollo a medida que avanzan en su vida personal y profesional.

Enfoque en competencias o enfoque en habilidades:

El enfoque en competencias en la educación se ajusta no solo en desarrollar habilidades aplicables sino prácticas, y no solo transmitir conocimientos teóricos de una forma simple.

Las competencias son habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a las personas abordar situaciones del mundo real de manera efectiva. Este enfoque busca preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos prácticos y aplicar lo que han aprendido en contextos reales.

Aquí se muestran los resultados que refieren a algunas características y beneficios clave del enfoque en competencias:

Características del Enfoque en Competencias:

- Por un lado, la aplicación práctica: Las competencias se basan en la capacidad de aplicar conocimientos y habilidades en situaciones reales. Esto va más allá de la memorización y se centra en la comprensión profunda y el uso efectivo.
- Por otro lado, las habilidades multidisciplinarias, donde el enfoque en competencias a menudo implica la integración de múltiples áreas de conocimiento para abordar problemas complejos.
- El aprendizaje activo, refiere a los estudiantes que participan activamente en actividades prácticas, proyectos y ejercicios que fomentan la aplicación de lo que han aprendido.
- La resolución de problemas, refiere el enfoque en competencias que enfatiza la capacidad de los estudiantes para analizar problemas, identificar soluciones y tomar decisiones informadas.
- La colaboración, muchas competencias requieren habilidades de trabajo en equipo y comunicación efectiva para lograr objetivos conjuntos.
- Referente a la evaluación integral, se centra en cómo los estudiantes aplican sus conocimientos y habilidades en situaciones reales, en lugar de solo en exámenes teóricos.
- Los resultados muestran beneficios del enfoque en competencias:
- La preparación para el mundo real, dónde los estudiantes se preparan mejor para enfrentar situaciones y desafíos del mundo real, lo que aumenta su capacidad de empleabilidad y éxito en la vida cotidiana.
- Las habilidades transferibles, son las competencias que desarrollan habilidades transferibles que se pueden aplicar en una variedad de contextos, lo que permite a los estudiantes adaptarse a diferentes situaciones.
- En cuanto a la comprensión profunda, refiere al centrarse en la aplicación y la resolución de problemas, los alumnos desarrollan una comprensión más profunda y significativa de los conceptos.
- La creatividad e innovación, este enfoque en competencias alienta a los estudiantes a encontrar soluciones únicas y creativas para los desafíos que enfrentan.
- Así mismo, la relevancia, donde los estudiantes ven la relevancia directa de lo que están aprendiendo para su vida cotidiana y futuras carreras.
- En relación con la preparación para cambios, las competencias pueden ayudar a los estudiantes a adaptarse a los cambios en su entorno y en el mercado laboral, ya que están equipados para aprender y aplicar nuevas habilidades.
- En el desarrollo de habilidades socioemocionales, el enfoque en competencias a menudo promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la comunicación efectiva, la empatía y la colaboración.

El enfoque en competencias se alinea con las demandas cambiantes de la sociedad y la economía, enfocándose en preparar a los estudiantes para ser aprendices activos y resolutivos en una variedad de situaciones. Además, este enfoque se esfuerza por desarrollar habilidades que trasciendan el aprendizaje en el aula y se apliquen de manera efectiva en la vida real.

Por otro lado, un enfoque en habilidades en la educación se refiere a la priorización y desarrollo de habilidades prácticas y aplicables que los estudiantes necesitan para enfrentar los desafíos del mundo real. En lugar de centrarse exclusivamente en la transmisión de conocimientos teóricos, este enfoque busca equipar a los estudiantes con las capacidades necesarias para tener éxito en diversos contextos y situaciones. Aquí hay algunas características y beneficios clave del enfoque en habilidades:

Características del Enfoque en Habilidades:

- Una es la aplicación práctica, en la que se enfatiza la aplicación concreta de habilidades en situaciones reales. Los estudiantes no solo aprenden la teoría, sino que también practican cómo aplicarla.
- Las habilidades transversales, donde el enfoque en habilidades abarca una variedad de habilidades transferibles, que implican la colaboración, solución de problemas, pensar crítico o comunicación efectiva.
- Además, un aprendizaje activo, favorece que los estudiantes están activamente involucrados en actividades que requieren el uso de habilidades específicas. Esto puede incluir proyectos, simulaciones y ejercicios prácticos.
- Por otro lado, el desarrollo progresivo, que refiere como las habilidades se pueden desarrollar a lo largo del tiempo, comenzando desde niveles básicos y avanzando hacia niveles más complejos y sofisticados.
- Así mismo, la adaptación a diferentes contextos, refiere que las habilidades son aplicables en una variedad de contextos, lo que permite a los estudiantes adaptarse a diferentes situaciones y desafíos.

En cuanto a los beneficios del Enfoque en Habilidades:

- Se encuentra la preparación para el mundo real, refiere que los estudiantes están mejor preparados para enfrentar situaciones y problemas del mundo real, ya que tienen las habilidades necesarias para abordarlos de manera efectiva.
- Además, las habilidades transferibles, que describe como las habilidades desarrolladas en un contexto se pueden transferir y aplicar en otros contextos, lo que hace que los estudiantes sean más versátiles.
- En cuanto al desarrollo de competencias multidisciplinares, en lugar de estar limitados por los límites de las disciplinas tradicionales, los estudiantes desarrollan habilidades que pueden aplicarse en varios campos.
- Así mismo, el desarrollo de habilidades socioemocionales, menciona que el enfoque en habilidades a menudo incluye el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la inteligencia emocional y la comunicación efectiva.
- Considerando la innovación y creatividad, estas habilidades prácticas fomentan la creatividad y la búsqueda de soluciones novedosas ante los desafíos.
- Por otro lado, la relevancia y motivación, refiere que los estudiantes pueden ver la aplicación directa de lo que están aprendiendo en su vida cotidiana y futuras carreras, lo que contribuye en el incremento de su motivación.
- Además, el aprendizaje autodirigido, como el enfoque en habilidades puede promover el aprendizaje autodirigido, ya que los estudiantes buscan desarrollar habilidades específicas que les interesan.
- En suma, el enfoque en habilidades en la educación se alinea con las demandas cambiantes de la sociedad y la economía, brindando a los alumnos esa necesaria cajita de herramientas que favorece el éxito de sus vidas en un mundo diverso y constantemente evolucionando.

Educación híbrida:

Los resultados en este sentido indican que la educación híbrida, también conocida como blended learning o aprendizaje mixto, combina esos factores entre la visión educativa presencial tradicional aunada a una tecnología que favorece el aprendizaje que se da en línea. En un entorno de educación híbrida, los estudiantes participan tanto en experiencias de aprendizaje en el aula física como en actividades en línea.

Por lo que esta modalidad busca combinar lo mejor de ambos mundos, aprovechando las ventajas de la interacción en persona y la flexibilidad del aprendizaje en línea. Los resultados muestran algunas características y beneficios clave de la educación híbrida:

Las Características de la Educación Híbrida:

- Refiere a la flexibilidad de tiempo y Lugar, donde los estudiantes pueden acceder a parte del contenido en línea, lo que les permite aprender según su propio horario y ubicación.
- Además, el aprendizaje individualizado, refiere que la tecnología puede adaptar el contenido y las actividades en línea según las necesidades y el progreso individual del estudiante.
- Así mismo, la interacción en persona, permite que parte del aprendizaje es en línea, la educación híbrida todavía incluye interacciones cara a cara con profesores y compañeros en el aula física.
- Por lo que la variedad de recursos, para los estudiantes favorece ese acceso a recursos múltiples en línea, que incluye lecturas, video- audio, cuestionarios y simulaciones interactivas.
- A través de la mezcla de métodos de enseñanza, la educación híbrida permite a los educadores combinar métodos tradicionales de enseñanza en el aula con enfoques en línea más interactivos.

En cuanto a los resultados que refieren los beneficios de la Educación Híbrida:

- La flexibilidad para los estudiantes, es que pueden adaptar su aprendizaje a su propio ritmo y estilo, permitiendo una mayor personalización.
- Referente a la mejora de la retención, al combinar diferentes métodos de aprendizaje, la retención del material puede mejorar.
- En cuanto al acceso a recursos amplios, los estudiantes pueden acceder a recursos en línea que pueden no estar disponibles en un entorno de aula tradicional.
- Por otro lado, el desarrollo de habilidades tecnológicas, donde los estudiantes ganan experiencia en el uso de herramientas en línea, lo que puede ser beneficioso en la sociedad actual.
- Además, la interacción mejorada de la tecnología puede fomentar una comunicación más activa y colaborativa entre profesores y estudiantes, incluso fuera del aula.
- En cuanto a la preparación para el aprendizaje en línea completo, la educación híbrida puede preparar a los estudiantes para futuros cursos en línea o para entornos laborales que requieren habilidades de aprendizaje en línea.

- La adaptación a diferentes estilos de aprendizaje, indica que, al combinar métodos de enseñanza, se atienden mejor a una variedad de estilos de aprendizaje.
- La optimización del tiempo en el aula, indica que los profesores pueden usar el tiempo en el aula para interacciones más significativas y actividades prácticas en lugar de simplemente transmitir información.

Por lo tanto, la educación híbrida es una respuesta a las demandas cambiantes de la educación en un mundo cada vez más tecnológico y diverso. Al combinar el aprendizaje en línea y en el aula, se busca brindar a los estudiantes una experiencia educativa más flexible, personalizada y enriquecedora.

Énfasis en Habilidades Socioemocionales:

Los resultados indican que el énfasis en habilidades socioemocionales en la educación se refiere a la importancia de desarrollar competencias emocionales y sociales en los estudiantes, además de las habilidades académicas tradicionales. Estas habilidades se centran no solo en comprender las emociones y de dónde pueden surgir o cómo se pueden sentir, sino en autorregular sus emociones en sí e identificarlas en las de los otros, incluyendo la interacción efectiva con los demás.

- Por lo que la educación socioemocional reconoce que el éxito en la vida no solo se basa en el conocimiento intelectual, sino también en la capacidad de relacionarse con empatía, comunicarse de manera efectiva y resolver conflictos de manera constructiva.
- Se muestran en estos resultados, algunas de las habilidades socioemocionales clave que incluyen:
- Por un lado, esa inteligencia emocional, es ese potencial de comprensión, conocer y gestionar las propias emociones, así como de los otros sujetos.
- Por otro lado, es la empatía, que va más allá de colocarse en el lugar del otro individuo, sino desarrollar esa habilidad que le permita la comprensión de sus sentimientos y perspectivas, y responder con sensibilidad.
- Así mismo la comunicación efectiva, es el potencial de expresarse al decir como el sentir y el pensar sean de forma precisa, clara, respetuosa, y escuchar activamente a los demás.
- En cuanto a la resolución de conflictos, refiere a la habilidad para manejar desacuerdos y problemas de manera constructiva, buscando soluciones mutuamente beneficiosas.
- Por lo que una toma de decisiones que es responsable, es el potencial de evaluar opciones y decidir de forma informada considerando las consecuencias de esa decisión a largo plazo.
- La autorregulación, se refiere a la habilidad de controlar impulsos, manejar el estrés y mantener la calma en situaciones desafiantes.
- Además, las habilidades de relación, indican la capacidad de formar y mantener relaciones positivas, establecer límites y colaborar de manera efectiva.
- Así como, la autoconciencia, que es la capacidad de reconocer y comprender las propias fortalezas, debilidades, valores y metas.

Con relación a la motivación, es la capacidad de establecer metas, mantenerse enfocado y persistir a pesar de los obstáculos.

En suma, los beneficios de enfocarse en habilidades socioemocionales en la educación son numerosos:

- Como la mejora del clima escolar, en donde las habilidades socioemocionales pueden mejorar el ambiente en el aula y reducir el acoso y los conflictos.
- Así mismo, el mejoramiento del rendimiento académico, juega un papel importante en la educación socioemocional que puede ayudar a los estudiantes a manejar mejor el estrés y las emociones, lo que puede tener un impacto positivo en su rendimiento académico.
- Sin olvidar la preparación para la vida, en donde las habilidades socioemocionales son esenciales para el éxito en relaciones interpersonales, la vida laboral y el bienestar general.
- Considerando la reducción de la violencia y como la educación socioemocional puede contribuir a la reducción de comportamientos violentos y agresivos.
- Esto nos lleva a la mayor resiliencia, lo que refiere en los estudiantes que poseen habilidades socioemocionales y los hace más capaces de manejar desafíos y adversidades.
- Así la mejora de las habilidades de colaboración, refieren a las habilidades socioemocionales que fomentan la colaboración efectiva y la comunicación en grupo.

En sí, el énfasis en habilidades socioemocionales en la educación reconoce la importancia de desarrollar competencias emocionales y sociales junto con habilidades académicas. Estas habilidades son esenciales para el éxito en la vida y pueden tener un impacto significativo en la calidad de las relaciones personales, el bienestar y el rendimiento general de los estudiantes.

Conclusión

La educación se está moviendo hacia un enfoque más personalizado, orientado a habilidades y adaptado a las demandas cambiantes de la sociedad. La tecnología seguirá desempeñando un papel fundamental en esta evolución, pero la importancia de la interacción humana y el desarrollo socioemocional seguirá siendo esencial en la educación del futuro.

Propuesta

Los docentes deberán ser capaces de desarrollar estas mismas habilidades para la ejecución de su profesión, siendo necesario diversificarse, siendo tanto maestros como alumnos tenga, asimismo, el canal de aprendizaje y el estilo de aprendizaje que se pretenda desarrollar en los alumnos no deberá ser enfocado en el que predomina para el alumno, sino que se requerirá proporcionarle más herramientas con otros estilos y canales de aprendizaje.

Referencias

- Borba, M. C., Villarreal, M., & Soto, G. (2021). El futuro de la educación matemática a partir del COVID 19: humanos-con-medios o humanos-con-cosas-no-vivientes. *Revista de Educación Matemática (RevEM)*, 36(3), 5-27.
- Casanova Cardiel, H. (2021). Educación y pandemia: el futuro que vendrá. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Cobo, C., & Narodowski, M. (2020). El incierto futuro de la educación escolar. *Tendencias Pedagógicas*, (35), 1-6.
- Dravet, F., Pasquier, F., Collado, J., & Castro, G. (2020). Transdisciplinaridad y Educación del Futuro.
- Fernández-Ferrer, M. (2019). Revisión crítica de los MOOC: pistas para su futuro en el marco de la educación en línea. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 73-88.
- Figueras Ferrer, E. (2021). Reflexiones en torno a la cultura digital contemporánea. *Retos futuros en educación superior. Arte, Individuo y Sociedad*, 2021, vol. 33, num. 2, p. 449-466.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica.
- Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas Salazar, M. L., & Rodríguez Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*.
- Laro González, M. E. (2020). Innovar enseñando: la educación del futuro. Las TICs como factor motivador en la enseñanza. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 21, 11-23.
- 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. *Revista Española de Educación Comparada*, (41).
- Montoya, M. S. R., McGreal, R., & Agbu, J. F. O. (2022). Horizontes digitales complejos en el futuro de la educación 4.0: luces desde las recomendaciones de UNESCO. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 09-19.
- Núñez-Cortés, J. M., Reussi, R., García Dieguez, M., & Falasco, S. (2020). COVID-19 y la educación médica, una mirada hacia el futuro. *Foro Iberoamericano de Educación Médica (FIAEM)*.
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Siglo XXI Editores.

6. ANÁLISIS CRÍTICO Y REFLEXIVO SOBRE LOS CAMBIOS EN EL PROGRAMA EDUCATIVO DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Luis Fernando García Hernández
Joaquín Vázquez García
María Elizabeth Vizcarra Álvarez

Introducción

En el presente documento, se realiza un análisis crítico y reflexivo sobre los cambios implementados en el programa educativo (PE) de Licenciado en Ciencias de la Educación (LCE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), destacando tanto los beneficios como los interrogantes que han surgido en torno a estos. Este análisis busca evaluar el impacto de dichos cambios en la formación de los estudiantes, a la vez que reflexiona sobre las posibles implicaciones para el futuro de la educación en este contexto.

Los trabajos vinculados al análisis curricular resaltan la importancia de identificar aquellos escenarios que permiten generar propuestas formativas congruentes y pertinentes. Es fundamental que estas propuestas se alineen con los orígenes y fundamentos académicos y científicos que configuran el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación. Además, deben estar en consonancia con la necesidad de abordar las dinámicas cotidianas de la vida desde diversas perspectivas epistemológicas, favoreciendo un marco de reconocimiento y respeto profesional que permita a los futuros educadores ejercer la praxis educativa de manera efectiva.

Sustento teórico

El Rol de la Praxis Educativa

En este sentido, la praxis educativa, entendida como la acción y reflexión sobre el mundo con el fin de transformarlo, según Paulo Freire, es un concepto clave que fundamenta el enfoque educativo contemporáneo. Para Freire (2000), la praxis no es únicamente un ejercicio práctico, sino también un proceso reflexivo que se retroalimenta, permitiendo a los educadores y educandos analizar las condiciones sociales, culturales y económicas que impactan el proceso educativo. En la actualidad, estos elementos cobran una relevancia aún mayor debido a los cambios rápidos y constantes que definen nuestro tiempo, como el avance vertiginoso de las ciencias y las nuevas perspectivas que emergen en la educación.

La Transdisciplina y el Acercamiento al Conocimiento

La estrecha relación entre los cambios en el entorno educativo y los avances científicos subraya la necesidad de acercarse a lo que las ciencias de la comprensión, o *verstehen*, proponen en contraposición con las ciencias de la explicación (*erklären*). Este enfoque transdisciplinario permite comprender los fenómenos educativos no solo desde la perspectiva de las ciencias exactas, sino también desde la mirada holística que considera la complejidad de los contextos humanos y sociales. Como señala Gibbons et al. (1994), la transdisciplina ofrece una manera de abordar problemas complejos al integrar diferentes formas de conocimiento, lo que resulta esencial en el contexto de la educación contemporánea, que debe ser capaz de responder a los desafíos que plantea la globalización, la multiculturalidad y la tecnología.

La Educación como Proyecto de Transformación Social

A la luz de estos desafíos, el análisis curricular en las Ciencias de la Educación no puede limitarse a una mera revisión de contenidos y métodos, sino que debe considerar los cambios sociales, políticos y culturales que impactan a los estudiantes y educadores. Freire (2000) argumenta que una propuesta educativa, aunque pueda parecer difícil o inalcanzable, es posible si se concibe desde una perspectiva de compromiso social y político. Es necesario sensibilizar a los educadores sobre la importancia de concebir escenarios y espacios educativos que promuevan el respeto a las diferencias culturales, la equidad y el diálogo interdisciplinario. Solo así, se podrá construir una educación que, más allá de la transmisión de conocimientos, sea un motor de cambio social y de construcción de la vida humana.

El diseño de un plan de estudios de licenciatura, así como su seguimiento y evaluación a lo largo del trayecto formativo (ingreso, permanencia, promoción y egreso), constituye una tarea fundamental para garantizar que el programa educativo cumpla con las necesidades sociales y académicas del contexto actual. La necesidad de revisar y actualizar los planes de estudio ha sido identificada en diversos estudios y diagnósticos sobre las condiciones del sistema educativo. Estos análisis subrayan la importancia de elementos clave, como la justificación del plan, el perfil de ingreso y egreso, los campos ocupacionales y las competencias necesarias para formar a los estudiantes de manera integral.

La pertinencia de los programas educativos se convierte en un punto crucial, especialmente en un contexto global donde la educación debe ser capaz de responder a los desafíos de un mundo interconectado y en constante cambio. En este sentido, la implementación de una perspectiva transdisciplinar en los planes de estudio, como lo fue en el Plan 2003-2 de la Universidad Autónoma de Baja California, representó un avance significativo. Sin embargo, al observar los planes de estudio de 2012 y 2021, se percibe que esta perspectiva se ha visto reducida a ejercicios puramente disciplinares, quedando la transdisciplinariedad relegada a la posibilidad de ser considerada como una unidad de aprendizaje optativa, a ser incluida dependiendo de la demanda. Esto refleja una contradicción entre la intención inicial de integrar distintas disciplinas y la ejecución de un plan que ha optado por un enfoque más fragmentado.

Como se discute en los trabajos de investigación curricular, el desafío radica en mantener la visión formativa transdisciplinaria que facilita el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. La incorporación de proyectos transdisciplinarios podría enriquecer significativamente el perfil profesional de los egresados, al proporcionarles herramientas para abordar problemas complejos desde una perspectiva integrada y multidimensional. A pesar de que se ha planteado esta posibilidad, aún queda en el tintero la implementación efectiva de esta modalidad.

Reformas Educativas y su Impacto en el Plan de Estudios

Los cambios en la política educativa nacional, como la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, han influido en el diseño y enfoque de los programas educativos, buscando alinearlos con los programas de gobierno actuales. Este nuevo modelo educativo, basado en la experiencia magisterial en la educación básica, ha puesto de relieve la necesidad de revisar los programas de formación docente, no solo para atender a las áreas tradicionales del sistema educativo, sino también para ampliar las competencias de los egresados, abriendo nuevas oportunidades tanto en el sector público como en el privado. La flexibilidad de los programas debe permitir una respuesta dinámica a las demandas cambiantes del entorno educativo y laboral. (González, 2018).

Es en este marco de cambio y adaptación que el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC ha experimentado ajustes que, si bien buscan mejorar la formación de los estudiantes, también evidencian áreas que aún requieren reforzarse. Entre ellas destacan los procesos formativos en contextos sociales recurrentes y emergentes, las nuevas estructuras organizacionales en el campo educativo, la didáctica y las didácticas específicas, y la gestión curricular y administrativa. La capacidad de adaptarse a estos cambios es fundamental para preparar a los egresados a enfrentar los desafíos del sistema educativo contemporáneo, como lo ha señalado la literatura especializada en educación. (Ramírez, 2016).

La Inclusión de Poblaciones Vulnerables y la Responsabilidad Social Universitaria

Una de las áreas de especial atención en el plan de estudios es la inclusión de poblaciones y grupos vulnerables. La Universidad Autónoma de Baja California ha logrado integrar el programa educativo de LCE en el Sistema Penitenciario, ofreciendo formación en los Centros Penitenciarios El Hongo 1 y El Hongo 2, así como en los centros penitenciarios de Mexicali. Esta acción es un claro ejemplo de cómo las universidades pueden cumplir con su responsabilidad social universitaria (RSU) mediante la implementación de programas de formación inclusivos que aborden las necesidades educativas de sectores marginados y vulnerables de la sociedad.

El compromiso social también se extiende al análisis de los grupos vulnerables y la capacidad de los programas educativos de atender sus necesidades específicas, contribuyendo a una mayor equidad social en el acceso y la calidad educativa. Este enfoque coincide con las perspectivas planteadas por los estudios de Responsabilidad Social Universitaria (Pérez, 2017), que enfatizan la importancia de la educación como un instrumento de justicia social y desarrollo integral.

Perspectiva del Mercado Laboral y la Adaptación del Plan de Estudios

Uno de los objetivos clave de cualquier plan de estudios es la preparación de los estudiantes para ingresar al mercado laboral, lo que requiere una constante adecuación de los contenidos y competencias ofrecidas. Según González (2018), los objetivos educativos deben ser flexibles y adaptarse a las demandas cambiantes del entorno, lo que implica que los programas deben estar alineados no solo con las tendencias actuales en educación, sino también con las necesidades del mercado laboral. En este sentido, el profesiograma y los perfiles profesionales actualizados por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) proporcionan un marco para orientar la formación de los futuros educadores en áreas clave como matemáticas y ciencias. Estos ajustes al plan de estudios no solo benefician a los estudiantes dentro del sector público, sino que también abren oportunidades en el ámbito de la educación privada.

En cuanto a la educación continua, se observa que la adecuación de la formación de los egresados a las necesidades del mercado laboral será crucial para garantizar su empleabilidad a largo plazo. Los programas de actualización y especialización en áreas específicas del conocimiento pueden desempeñar un papel decisivo en la inserción profesional de los graduados, permitiéndoles mantenerse competitivos en un entorno laboral cada vez más dinámico y especializado.

Lo aseverado anteriormente nos conduce a una reflexión crítica sobre el vacío presente en el Plan de Estudios (PE) de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE). Se observa que, aunque se ha otorgado un énfasis significativo a áreas consideradas necesarias, como la investigación y la tecnología educativa, estas disciplinas, a pesar de su relevancia, presentan algunas deficiencias importantes. Los contenidos en estas áreas tienden a ser repetitivos y a veces limitados, con un enfoque que no responde de manera óptima a las necesidades del mercado laboral y las demandas actuales de la sociedad. Este enfoque, aunque bien intencionado, resulta insuficiente para garantizar que los egresados se integren de manera efectiva y competitiva al mundo laboral.

Revisión y Rediseño de las Áreas Formativas: Investigación y Tecnología Educativa

Es esencial destacar que no se pretende reducir la presencia de contenidos temáticos relacionados con la investigación y la tecnología educativa, pero es necesario replantear su articulación en el plan de estudios. Como señala Biggs (2011), una de las principales características de un currículo eficaz es la coherencia entre los objetivos educativos, las estrategias de enseñanza y los resultados de aprendizaje. El desafío consiste en evitar que las unidades de aprendizaje sean excesivamente taxativas o repetitivas, lo que puede llevar a una saturación innecesaria de créditos obligatorios en diversas unidades de aprendizaje que no contribuyen significativamente al desarrollo de competencias específicas.

En cuanto al área de investigación, aunque es pertinente en la formación académica, debe ser revisada para asegurar que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollen habilidades prácticas que les permitan aplicar esos conocimientos en contextos reales. La tecnología educativa, por su parte, ha demostrado ser un campo de gran relevancia, especialmente con la integración de nuevas tecnologías en el aula. Sin embargo, su implementación debe ir más allá de la simple formación técnica, promoviendo un enfoque crítico que permita a los futuros educadores utilizar la tecnología de manera reflexiva y contextualizada.

La Historia y Evolución del Programa Educativo: Lecciones del Pasado y Retos del Futuro

Desde su creación en 1978, el PE de LCE ha pasado por diversos procesos de reestructuración y modificación curricular en los años 1986, 1993, 2003, 2012 y 2021. Estos procesos de revisión y ajuste son una muestra de la flexibilidad necesaria para adaptarse a los cambios en el contexto educativo y social. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, se observa que áreas como la investigación y la tecnología educativa no están completamente alineadas con los perfiles profesionales definidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para el ámbito educativo. Esta desconexión refleja una desconformidad entre lo que se enseña en la universidad y lo que realmente demanda el mercado laboral. Como observa Taba (1962), el diseño curricular debe tener como uno de sus principios fundamentales la correspondencia con las expectativas del mercado laboral y la sociedad en general, para que la educación sea verdaderamente transformadora y pertinente.

Impacto del Programa Educativo en el Mercado Laboral y la Sociedad

El PE debe estar alineado con las necesidades del mercado laboral y con el contexto social, a fin de garantizar que los egresados puedan insertarse de manera efectiva en el mundo profesional. Según Nussbaum (2010), la educación debe promover la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos, capaces de enfrentar los desafíos del mercado laboral, pero también de contribuir a la transformación de su entorno social. Por lo tanto, no basta con ofrecer una educación puramente técnica, sino que es fundamental integrar en el currículo habilidades y competencias que permitan a los estudiantes adaptarse a la diversidad de contextos en los que podrían desempeñarse.

En este sentido, el PE debe fomentar un enfoque integral que abarque tanto los aspectos técnicos como los sociales, promoviendo el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas. Como mencionan González y Fernández (2018), la formación de un profesional debe ir más allá del conocimiento técnico, involucrando la capacidad de tomar decisiones informadas, gestionar conflictos y colaborar en entornos multidisciplinarios.

Reflexión sobre la Coherencia Curricular y la Participación Activa de las Partes Interesadas

La crítica planteada en este análisis invita a los miembros de la planta docente, tanto disciplinarios como interdisciplinarios, a reflexionar sobre las finalidades y objetivos establecidos en el PE, así como sobre las acciones necesarias para mejorar en las diversas áreas formativas. Este proceso debe involucrar una evaluación constante, considerando los comentarios de los egresados, los empleadores y otros actores relevantes en el ámbito educativo.

En este sentido, es crucial que las revisiones curriculares no se limiten a un ejercicio interno de la academia, sino que incluyan la participación activa de todos los actores implicados, tales como los empleadores, los egresados y las autoridades educativas. Esta colaboración interinstitucional contribuye a la mejora continua del programa y a su alineación con las políticas educativas y las necesidades del mercado laboral. Como menciona Stiggins (2005), la evaluación continua y la retroalimentación de todas las partes interesadas son fundamentales para asegurar la calidad y la pertinencia del proceso educativo.

Conclusión

Los cambios implementados en el PE de LCE de la UABC representan un paso importante hacia una formación educativa más integral y acorde con las necesidades del siglo XXI. Sin embargo, también surgen nuevas interrogantes sobre cómo estos cambios pueden ser sostenibles y adaptarse a las demandas futuras. Es imperativo seguir reflexionando sobre el papel de la educación en la construcción de sociedades más justas y equitativas, integrando tanto los avances científicos como los principios humanísticos y éticos que deben guiar la práctica educativa. La propuesta de Freire sigue vigente: una educación transformadora, capaz de reflexionar sobre el mundo para mejorarlo, es no solo un ideal, sino una necesidad urgente en la formación de las nuevas generaciones de educadores.

En base a lo mencionado el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC muestra avances significativos en la adecuación a las nuevas demandas educativas, pero también subraya áreas que requieren atención continua. La integración de perspectivas transdisciplinarias, la atención a poblaciones vulnerables y la adaptación al mercado laboral son aspectos clave que deben seguir siendo parte fundamental de la formación de los futuros educadores. La Universidad Autónoma de Baja California, al reflexionar sobre su modelo educativo, tiene la oportunidad de fortalecer su propuesta formativa y continuar siendo un referente en la educación superior, tanto a nivel nacional como internacional.

Es por ello por lo que la crítica al plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC nos invita a una reflexión profunda sobre las áreas que requieren reforzarse para garantizar que los egresados respondan de manera efectiva a las demandas del mercado laboral y a las necesidades sociales. Es necesario que el programa educativo no solo se enfoque en contenidos técnicos, sino que también fomente habilidades que permitan a los estudiantes afrontar los retos del mundo contemporáneo. Para ello, es crucial que el PE se mantenga flexible y que se lleve a cabo una evaluación constante con la participación activa de todas las partes interesadas.

Referencias

- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Biggs, J. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage Publications.
- González, M., & Fernández, S. (2018). *Competencias y habilidades para el mercado laboral: Una mirada desde la educación superior*. Editorial Universitaria.
- González, M. (2018). *Flexibilidad y adaptación de los programas educativos a las demandas del mercado laboral*. Editorial Universitaria.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Pérez, J. (2017). Responsabilidad Social Universitaria y su impacto en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 45-59.
- Ramírez, E. (2016). *La gestión educativa en tiempos de cambio: Nuevas perspectivas para el siglo XXI*. Editorial Académica.
- Stiggins, R. (2005). *Student-involved assessment for learning*. Pearson Education.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt Brace & World.

7. DISEÑO DE ACTIVIDADES CON EL USO DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS A ESTUDIANTES CIEGOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Yulissa Itzel Zazueta Fuentes

Introducción

Las matemáticas desempeñan un papel crucial en la formación académica, así como en la vida personal y profesional, al fomentar el pensamiento lógico, la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades para la vida cotidiana. No obstante, los estudiantes con ceguera enfrentan desafíos significativos en su proceso de aprendizaje de las matemáticas, esto debido a diferentes causas como la falta de recursos y actualización docente, lo que limita la introducción de nuevos temas, la continuidad y la complejidad del aprendizaje, con posibles consecuencias a corto y largo plazo.

La inclusión educativa se presenta como un derecho valioso, ya que garantiza el acceso a una educación de calidad, independientemente de las capacidades, habilidades o condiciones del estudiantado, buscando superar barreras y promover la igualdad de oportunidades. El propósito de este trabajo es contribuir al campo de la educación al proporcionar herramientas que aporten al proceso de enseñanza y aprendizaje de matemáticas dirigidos específicamente a alumnado con ceguera en el nivel de educación secundaria.

La problemática surge a raíz de las jornadas de práctica docente, llevadas a cabo en una escuela secundaria. Durante la observación se identificó que las clases de matemáticas son abordadas sin incorporar ajustes a las actividades específicas para atender las necesidades particulares de estudiantes con ceguera. Los materiales didácticos y actividades visuales pueden ser inaccesibles para los estudiantes ciegos, limitando el desarrollo de habilidades matemáticas, ya que no podrían acceder plenamente al contenido, afectando negativamente el rendimiento académico del estudiantado con ceguera.

En este sentido, es importante reconocer lo que el artículo 12, sección segunda, de la Ley General Para La Inclusión De Las Personas Con Discapacidad, donde se establece que:

Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado.

Desde esta perspectiva, no implementar estrategias o materiales didácticos en función de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos ciegos puede llevar a escenarios de discriminación o no inclusión.

La ausencia de adaptación en las actividades matemáticas ha generado un impacto significativo en el proceso de aprendizaje, estudiantes con ceguera enfrentan barreras para la participación, limitando la comprensión de conceptos, careciendo de significatividad las actividades realizadas, entre otras.

En este contexto es necesario diseñar e implementar ajustes en los recursos y actividades que atiendan a los estudiantes con ceguera en la clase de matemáticas. Estos deben ir más allá de adaptaciones superficiales para cumplir el currículum, si no crear un ambiente inclusivo, dar herramientas que les permita tener igualdad de oportunidades.

El artículo 8 sección primera y segunda, de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros menciona que el personal docente debe contribuir al desarrollo integral y máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes dentro de un marco inclusivo y de equidad, de acuerdo con los criterios de la Ley General de Educación y la nueva escuela mexicana. Por tanto, la actualización que estas dos últimas sufren por las necesidades sociales nuevas, es necesario que los docentes renueven sus estrategias, herramientas, y todo lo que implica enseñar.

La Ley General de Educación, en el artículo 7 sección segunda, inciso b, menciona que:

Corresponde al Estado la rectoría de la educación; la impartida por este, además de obligatoria, será inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, por lo que eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables.

Al orientar la educación a la inclusión, integridad, y búsqueda del mayor aprovechamiento de todos y todas las personas, sin discriminar las características que individualmente poseen, los docentes de la materia de matemáticas deben encontrar recursos, herramientas y estrategias que permitan enseñar de forma favorable a todos sus alumnos, entre ellos los que presentan ceguera, quienes para su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un aspecto fundamental en los ajustes para la diversidad en las planeaciones de los docentes es la incorporación de actividades significativas, esto de acuerdo con el Plan de Estudios 2022, donde se declara que:

“Lo fundamental es que el magisterio interprete los temas de reflexión establecidos en el currículo de la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, de acuerdo con las condiciones específicas del territorio, el tipo de escuela y la diversidad estudiantil a su cargo, con el fin de plantear acciones que propicien aprendizajes significativos en el marco de la relación escuela comunidad.”

Personalizar los contenidos, adaptándolas a las necesidades individuales del estudiante con ceguera, buscando no solo la presentación del tema, sino oportunidades significativas para la aplicación práctica de conceptos matemáticos en la vida real.

El aprendizaje significativo se realiza cuando las y los estudiantes logran percibir información de su mundo inmediato en función de su proyecto personal, y la interacción del contenido abstracto, simbólico, material y afectivo.

Marco curricular

El artículo tercero de la constitución, donde se establece que el derecho a la educación es fundamental, y declara que las instituciones escolares públicas deben tener las condiciones adecuadas de infraestructura, pedagógicas, docentes y materiales adecuados para facilitar el proceso de aprendizaje, enfatiza la importancia de una educación impartida a todos y todas las personas por igual, considerando cada una de las capacidades, condiciones y habilidades que las mismas presenten, ofreciendo una educación de calidad.

Educación de calidad considerando el plan de estudios 2022 El plan de estudios 2022 se alcanza si las instituciones educativas cuentan con insumos adecuados como edificios, materiales, maestras y maestros capacitados y bien pagados, así como con programas de estudios pertinentes.

Para garantizar una educación de calidad se deben ajustar las estrategias y materiales educativos, adaptándose a las necesidades de los alumnos, favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, impulsar la formación docente con métodos inclusivos, así como la colaboración con especialistas como son los docentes de USAER que se encuentran en las escuelas secundarias, podrán permitir mayor igualdad en las oportunidades de aprendizaje, implicando esto a ofrecer materiales de aprendizaje en formatos como braille, audiolibros, además de tener la capacitación para su aplicación.

Siendo importante reconocer el artículo 8 sección segunda de la Ley general del sistema para la carrera de las maestras y maestros, donde se menciona que el docente debe contribuir a la excelencia de la educación dentro de un marco de inclusión y de equidad, bajo los principios, fines y criterios previsto en la Ley General de Educación y lo referente a la nueva escuela mexicana.

El docente con una perspectiva inclusiva desempeña un rol con el sentido de beneficiar aquellos estudiantes que sean ciegos, debido a que su enfoque es atender necesidades individuales de los alumnos, adaptar su enseñanza y aplicar estrategias específicas para atender a estos alumnos, conlleva la elección de materiales y recursos que proporcionen un apoyo adicional para el proceso de enseñanza- aprendizaje, permitiendo esto equiparar e igualar oportunidades en la sociedad, dejando implícito a la educación inclusiva.

Sustento teórico

La enseñanza de matemáticas para estudiantes con ceguera es vital para su desarrollo personal y profesional, propiciar acceso equitativo, superando barreras de aprendizaje, para ello es necesario ajustarnos a sus necesidades, promoviendo un ambiente inclusivo. Adaptar aquellos recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo son el material didáctico.

El material didáctico es descrito por Manrique, et. al. (2012) como:

“En los ambientes educativos se encuentran elementos que favorecen y potencian la educación; dichos objetos se han denominado materiales didácticos, que, cuando se utilizan con metodologías lúdicas y ricas en aprendizajes prácticos para los niños, logra fortalecer su desarrollo, propiciar esquemas cognitivos más significativos, ejercitar la inteligencia y estimular los sentidos”.

Por otro lado, Morales (como lo cita Llerena, et. al., 2023) aporta que:

“Se entiende por recurso didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, y asumen como condición, despertar interés de los estudiantes, adecuarse a las características y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido”.

Es fundamental destacar el punto mencionado por Morales sobre la adaptación a las características del estudiante. El uso de materiales didácticos visuales resulta inaccesible para enseñar a estudiantes con ceguera. Por lo tanto, se requiere la adaptación de los contenidos a objetos significativos para facilitar la comprensión de los temas matemáticos a abordar.

Configuración epistémica:

Esta surge a partir de la idoneidad epistémica, la cual es definida por Godino (2013, p.116) como “grado de representatividad de los significados institucionales implementados o pretendidos, respecto de un significado de referencia”.

Lo cual tiene como importancia el uso de la configuración epistémica para caracterizar diferentes objetos matemáticos y, en conjunto con la noción de idoneidad epistémica, permiten caracterizar y valorar el significado

Godino, J. D. y Batanero, C. (1994) mencionan que dos objetivos en conjunto permiten mayor aprovechamiento y significado al tema matemático, estos son el objetivo institucional y personal.

El objetivo institucional “es un emergente del sistema de prácticas sociales asociadas a un campo de problemas, esto es, un emergente del sistema de prácticas institucionales, asociadas a un campo de problemas. Los elementos de este sistema son los indicadores empíricos de O ” (p. 338).

Objetivo personal (o mental) “es un emergente del sistema de prácticas personales significativas asociadas a un campo de problemas, esto es un emergente del sistema de prácticas personales asociadas a un campo de problemas. (p. 339).

Dentro del Enfoque Ontosemiótico (EOS) se introducen herramientas teóricas que permiten el estudio de los fenómenos de la instrucción matemática. Godino, Contreras y Font proponen la configuración epistémica, constituida por las interacciones docente - alumno propósito de un tema matemática, usando unos recursos materiales específicos.

La configuración epistémica contiene y desarrolla un conglomerado de los siguientes elementos: lenguaje, situaciones, reglas (conceptos, proposiciones, procedimientos) y argumentos. A este conglomerado de objetos se le llama configuración. Estas configuraciones pueden ser cognitivas (conglomerado de objetos personales) o epistémicas (conglomerado de objetos institucionales) según que se considere la práctica desde la perspectiva personal o institucional. A su vez, estos objetos primarios son emergentes de las prácticas realizadas para resolver un campo de problemas.

La configuración epistémica, dentro del Enfoque Ontosemiótico (EOS), persigue dos objetivos: los institucionales, que representan las metas establecidas por el docente, y los objetivos personales, lo que el estudiante logra comprender. El docente asume la responsabilidad de implementar estrategias, herramientas y materiales didácticos que favorezcan la emergencia de estos objetos matemáticos durante el proceso de enseñanza. Se busca que el aprendizaje del estudiante adquiera un mayor significado y conexión con su comprensión personal, llevando el aprendizaje académico a su vida personal y profesional.

Estudiante con ceguera es descrito por Fernández (1986) como “aquellos que su falta de visión les impide seguir el aprendizaje de la Matemática en las mismas condiciones que los alumnos considerados como de visión normal.

Educación de calidad

El Plan de Estudios de la educación básica 2022 menciona que la educación de calidad es:

“Se concreta si las instituciones educativas cuentan con insumos adecuados como edificios, materiales, maestras y maestros capacitados y bien pagados, así como con programas de estudios pertinentes; la que pone el acento en los resultados del proceso educativo que se obtienen mediante pruebas estandarizadas con el propósito de mejorar los desempeños académicos de docentes y estudiantes.”

Además de la adaptación de los materiales didácticos para la comprensión de temas matemáticos, es necesaria la actualización docente para abordar estos escenarios que surgen con mayor frecuencia en el contexto escolar. Abordar clases de matemáticas con estudiantes con ceguera debe llevar adecuaciones, para lo que el docente debe estar preparado, debido a que las acciones y decisiones que tome sobre la situación afectarán positiva o negativamente el aprovechamiento académico de dicho estudiantado.

Educación inclusiva

El Plan de Estudios 2022 se menciona que

“El buen trato y el bienestar se basan en una convivencia que tiene como principio ético la inclusión colectiva e institucional, entendida como la forma que tienen las escuelas de dar respuesta, responsabilizarse, cuidar y atender a cualquier niña, niño y adolescente que, por su condición de salud, género, capacidad, clase, etnia, lengua, nacionalidad o condición migratoria requiere cobijo de la comunidad escolar, así como una respuesta institucional (académica, jurídica o administrativa).”

La institución escolar asume la responsabilidad de cuidar y atender a todos los niños, niñas y adolescentes, reconociendo y abordando las particularidades y desafíos que puedan enfrentar.

Este entorno debe estar diseñado de manera que las características individuales de los alumnos no generen barreras para el aprendizaje, sino que se aborden de manera constructiva, buscando eliminar obstáculos para en busca de la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

A continuación, se describen fases que fueron fundamentales para el diseño de actividades:

Fase 1	• Revisión de la literatura.
Fase 2	• Diagnóstico.
Fase 3	• Diseño de actividades.
Fase 4	• Implementación.
Fase 5	• Valoración de las actividades.

Fase 1: Inicialmente fue necesario realizar una revisión de literatura en internet y documentos de USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) con la intención de encontrar aspectos que pudieran aportar el presente trabajo. Durante el desarrollo de la revisión fue fácil detectar la escasez de actividades que tuvieran las características que el nuevo Plan de Estudios establece, los recursos que sugieren utilizar para la enseñanza de matemáticas a alumnos con ceguera es el ábaco, legos, geoplano, entre otras, donde surgen diversas inquietudes en cuanto al significado de las actividades, la relación que encuentra el estudiantado para aplicar las matemáticas con su entorno y situación de la vida real.

Surgiendo la necesidad de abordar la clase de matemáticas en busca de satisfacer estas inquietudes, por las características de esta problemática se ve pertinente relacionarlo con los objetos primarios y la configuración epistémica de Juan Diaz Godino, que tienen como principal objetivo dar significado a las actividades matemáticas. Cabe destacar que, como parte de la revisión, se exploraron documentos de USAER para identificar los temas matemáticos pertinentes a abordar.

La investigación permitió declarar características a considerar en el diseño de actividades para alumnos con ceguera, las cuales se describen a continuación:

Utilidad en la vida cotidiana: Reconocer actividades que se apeguen a la realidad y contexto cercano, es decir, las actividades deben orientar a la conexión de conceptos matemáticos abstractos a lo empírico y funcional en la vida personal y profesional.

Diagnóstico: Evaluar los conocimientos previos, se debe conocer el punto de partida.

Accesibilidad: Tomar la situación del estudiantado con ceguera para explotar el resto de los sentidos, los materiales didácticos requeridos benefician con mayor aprovechamiento académico adaptándose:

- Manipulables: Características de identificación
- Sonido: Vibrato, volumen y frecuencias del sonido

Instrucciones: Claras y específicas, pero a la vez no den la respuesta, permitir la construcción del conocimiento, evitando dar un seriado de actividades en un mismo instante porque orilla a la abrumación y saturación de información. Deben orientar al objetivo a lograr durante la clase de matemáticas.

Preguntas orientadoras: Las preguntas son claves para orientar a lograr el objetivo de la clase de matemáticas.

Fase 2: Después, considerando las características del contexto, fue necesario la aplicación de un diagnóstico para conocer como conocimientos previos y qué dificultad hay para relacionar las matemáticas con problemáticas contextualizadas y relacionadas con su entorno.

La estructura de este diagnóstico fue en torno al siguiente problema

Realizaste una de ahorro durante una semana para comprarte variedad de dulces, ¿Cuál fue lo que recaudamos de acuerdo con el siguiente listado?

- Lunes: 65
- Martes: 60
- Miércoles:72
- Jueves: 58
- Viernes: 70
- Sábado: 75
- Domingo:80

Del siguiente listado de productos, describe 3 compras diferentes que puedan realizar considerando el dinero recaudado.

- Paletas = 55
- Surtido de sabritas = 315
- Surtido de galletas = 160
- Caja de mazapanes = 105
- Caja de chocolates= 185

La principal característica detectada es la complicación del estudiantado al intentar comprender qué es lo que tenían que ejecutar primero, la relación de un problema con el contexto escrito y la relevancia que hay de usar la matemática para su solución, es decir, no encontraban sentido al problema. Los estudiantes que tienen dificultades con las habilidades matemáticas pueden encontrar difícil convertir el problema en texto al aritmético, es decir, del problema escrito a lo matemático y llevar a cabo el procedimiento.

Se realizaban procedimientos sin comprender la razón detrás de su ejecución; en otras palabras, la parte argumentativa carece de apropiación.

Se encontraron deficiencias en la parte operativa, la complicación surge por la cifra de números en los valores descritos en el problema.

Surge el miedo a resultados incorrectos.

Pese a las dificultades para el desarrollo de las actividades, el estudiantado mostró disposición y entusiasmo por aprender los temas matemáticos.

Para el acercamiento al uso efectivo se le presta al alumnado diferentes monedas y billetes para su identificación, donde se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué características de las monedas te permite identificarlas?
- ¿Dónde usas las monedas y billetes en tu vida diaria?
- ¿Cómo puedes saber si te dan la feria correctamente?
- ¿Qué billete tienes en tus manos?
- ¿Qué características me funcionan para identificar billetes?
- ¿Cuánto dinero está en el escritorio?

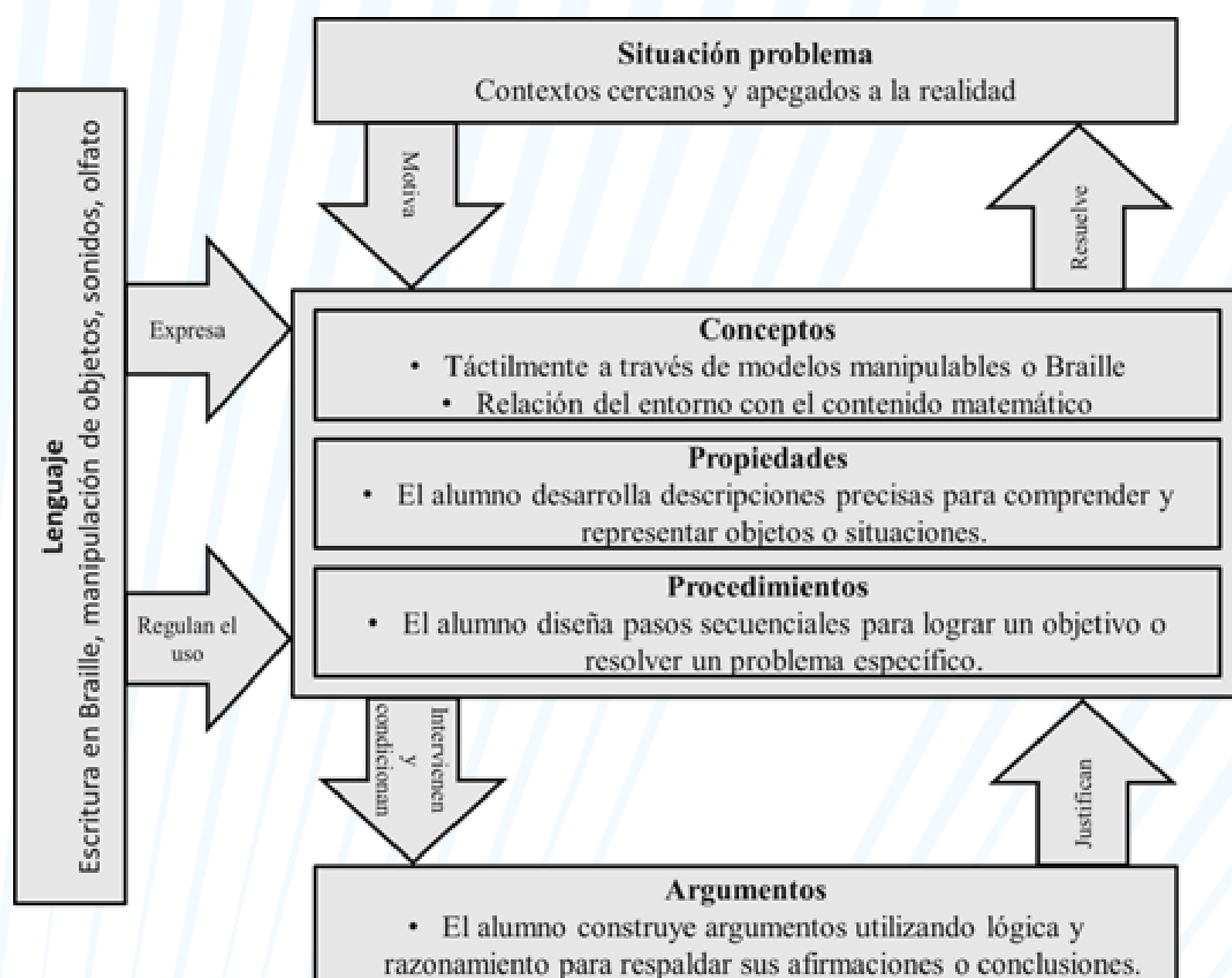
Estas últimas fueron una sorpresa por las diferentes formas de identificación, principalmente en las monedas, recibiendo respuestas como “la moneda de diez tiene en la orilla muchos palitos”, “no sé qué monedas tengo en, pero una está más pesada que otra”, “la moneda de veinte no es redonda, es como una orilla con varios palitos”. En el caso de los billetes hubo mayor complicación, siendo así necesario utilizar la tablilla de billetes, la cual es una herramienta para personas con ceguera que les permite conocer el valor del billete con unos dobles, este fue obsequiado a cada estudiante para que lo conservaran en su billetera, monedero o bolsa. Con las respuestas que daban entre el estudiantado crearon una lista de cómo se identifican los diferentes valores del efectivo, es decir, sus características, esto para reforzar la identificación que será necesaria para futuras actividades.

Fase 3: Diseño de actividades

Con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo, se emplea la configuración epistémica de Godino, adaptándola a las necesidades de los estudiantes con ceguera. Estos ajustes se basan en las observaciones e identificaciones realizadas durante el diagnóstico.

El siguiente esquema representa los objetos primarios y cómo se relacionan entre ellos de acuerdo con Godino, adicional en cada uno se describen de qué manera se adapta a las necesidades del alumnado, esto de acuerdo con recomendaciones de parte de USAER y aquella información recabada en la revisión de literatura.

Figura 1.
Objetos primarios

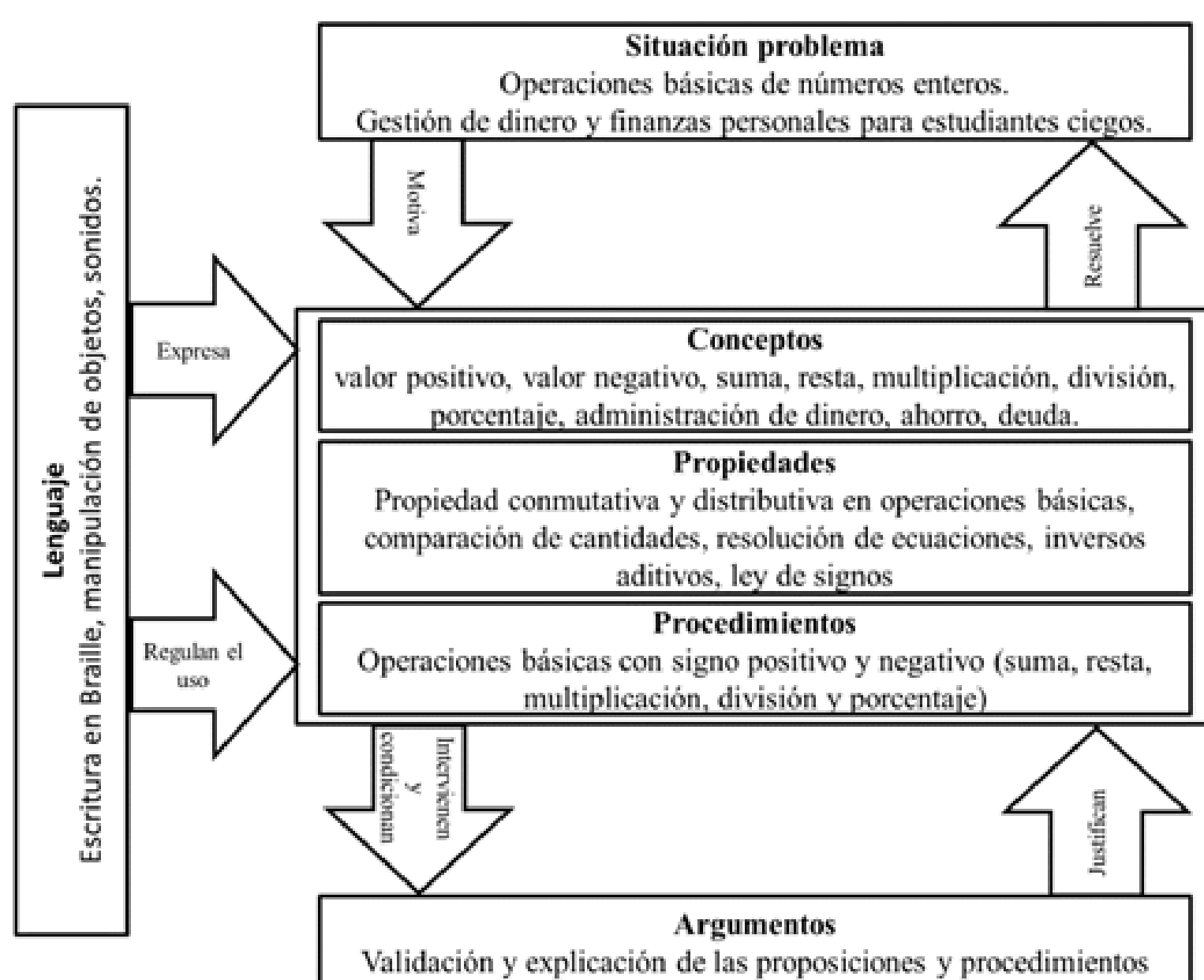


Retomado de Godino

Después de los resultados obtenidos se declararon aquellos objetivos institucionales sobre el tema de operaciones básicas con números enteros.

El propósito de las actividades es que el estudiantado utilice las operaciones básicas con números enteros en contextos de finanzas, permitiéndoles comprender, reforzar y desarrollar habilidades de manera práctica.

Figura 2.
Habilidades



Retomado de Godino

Para este primer avance del presente proyecto se inició con números positivos y negativos, sumas y restas.

Con el propósito de fomentar la familiaridad con el uso del efectivo y su relación con las matemáticas, se llevó a cabo una entrevista en la tienda escolar con el fin de recopilar información sobre los precios. Esta entrevista fue registrada mediante una grabadora de voz para luego el estudiantado con ceguera elaborará una lista que detalla cada producto junto con su valor. Este con la intención de facilitar la resolución de problemas futuros relacionados con el manejo del dinero.

Las actividades planeadas ser diseñadas para establecer conexiones entre conceptos matemáticos y cuestiones financieras de la siguiente manera:

- Números positivos: Representan el saldo o el dinero disponible.
- Números negativos: Indican deudas o faltantes.

Conmutativa: Destaca la propiedad de que diferentes combinaciones de monedas pueden resultar en el mismo valor final.

Inversos aditivos: Se relacionan con la realización de pagos exactos para saldar deudas pendientes.

Este enfoque busca fortalecer la comprensión práctica del estudiantado con ceguera sobre cómo los conceptos matemáticos se aplican directamente en situaciones cotidianas relacionadas con el uso del efectivo.

Fase 4 y 5: Al ser este un proyecto en desarrollo, estas últimas dos fases no están concluidas por el momento.

Conclusión

La propuesta de diseño de esta secuencia didáctica tiene como finalidad guiar la implementación de prácticas inclusivas en el aprendizaje de las matemáticas para estudiantes con ceguera. A través de la aplicación de conceptos matemáticos de operaciones básicas, como sumas, restas, multiplicación y división de números enteros, en contextos relevantes para la vida cotidiana y las finanzas, se pretende proporcionar a los estudiantes herramientas prácticas que puedan utilizar en su entorno.

La configuración epistémica, propuesta por Godino, destaca la importancia de entender los elementos fundamentales que constituyen el conocimiento matemático. Al incorporar esta perspectiva en la estructura de la actividad, se busca no solo transmitir conocimientos abstractos, sino también relacionarlos en la realidad y las experiencias presentes diarias del estudiantado y así como un contexto profesional. Si bien esta propuesta aún no se ha implementado, se espera que, cuando se lleve a cabo, fomente un aprendizaje significativo al conectar los nuevos conocimientos con las experiencias previas de los estudiantes. Esta adaptación y ajuste a las actividades no solo busca fortalecer las habilidades matemáticas, sino también permitir a los estudiantes encontrar y construir herramientas prácticas y aplicables a su vida diaria y futura. La actividad está diseñada con la premisa de que el aprendizaje tiene mayor efectividad cuando los estudiantes pueden atribuir significado a los conceptos matemáticos, reconocen su relevancia en su entorno cercano y pueden aplicarlos de manera práctica.

Referencias

- Cantorín Curty, R. M. (2014). El desempeño docente en Matemática y su significado en el proceso escolar de la región Junín PRONAFAP 2012 - 2013. *Horizonte de la ciencia*, 4(6), 59-66. Recuperado a partir de <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/210>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. Recuperado en <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106810/discapacidad-visual.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2019). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2023). Decreto por el que se expide la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños Y Adolescentes. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2023). Decreto por el que se expide la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Fernández, J. (1996). La enseñanza de la matemática a los ciegos. ONCE. Recuperado en [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO1443/ense%C3%B1anza matemáticas ciegos.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO1443/ense%C3%B1anza%20matematicas%20ciegos.pdf)
- Godino, J. D. (2009). Categorías de análisis de los conocimientos del profesor de matemáticas. *UNIÓN-Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 5(20). Recuperado en <http://revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/1063>
- Godino, J. D. (2013). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, 111-132. Recuperado en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/14720>
- Godino, J. D. (2014). Síntesis del enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemáticos: motivación, supuestos y herramientas teóricas. Universidad de Granada. Disponible en, [http://enfoqueontosemiotico.ugr.es/documentos/sintesis EOS 2abril2016.pdf](http://enfoqueontosemiotico.ugr.es/documentos/sintesis_EOS_2abril2016.pdf)
- Godino, J. D. (2022). Emergencia, estado actual y perspectivas del enfoque ontosemiótico en educación matemática. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática*, 2(2), 1-24. Recuperado en <http://funes.uniandes.edu.co/31171/>
- Godino, J. D. (2023). ENFOQUE ONTOSEMIÓTICO DE LA FILOSOFÍA DE LA MATEMÁTICA EDUCATIVA. *Revista Paradigma Edição Temática: EOS. Questões e Métodos/junio de*, 7, 33. Recuperado en [https://enfoqueontosemiotico.ugr.es/documentos/Godino\(2023\)_EOS-Filosofia matemática educativa PARADIGMA44.pdf](https://enfoqueontosemiotico.ugr.es/documentos/Godino(2023)_EOS-Filosofia%20matematica%20educativa%20PARADIGMA44.pdf)
- Godino, J. D., Batanero, C. (1994). Significado institucional y personal de los objetos matemáticos. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 14(3), 325-355. Recuperado en [https://www.ugr.es/~jgodino/funciones-semioticas/03 SignificadosIP RDM94.pdf](https://www.ugr.es/~jgodino/funciones-semioticas/03%20SignificadosIP%20RDM94.pdf)
- Godino, J. D., Batanero, C. (2004). Didáctica de las matemáticas para maestros. Manual para el estudiante. Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada. Recuperado en [https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9 didáctica maestros.pdf](https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9%20didactica%20maestros.pdf)
- Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2020). El enfoque ontosemiótico: Implicaciones sobre el carácter prescriptivo de la didáctica. *Revista Chilena de Educación Matemática*, 12 (2), 3-15. Recuperado en <http://funes.uniandes.edu.co/23324/>
- Godino, J. D., Batanero, C., Font, V. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. Universidad de Granada. Recuperado en <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4829>
- Godino, J., Font, V., Wilhelmi, M. (2006). Análisis ontosemiótico de una lección sobre la suma y la resta. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 131-155. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/335/33509907.pdf>

8. INNOVANDO LA GESTIÓN DEL CAMBIO EN ENTORNOS EDUCATIVOS: PROPUESTA DEL MODELO DTC

Judith Rivera Bolaños
Andrés Ramírez Portilla
Vanessa María González Lizárraga

Introducción

La transformación institucional en el ámbito educativo es un tema relevante y de creciente importancia en la actualidad, debido a la necesidad de adaptarse a un entorno en constante cambio y afrontar los desafíos propios de la sociedad (Fullan, 2001). Esta gestión es fundamental para promover la mejora continua y el desarrollo de estas instituciones como organizaciones eficientes y en armonía con su entorno (Hargreaves & Fink, 2004). En este contexto, diversas teorías y enfoques han surgido con el propósito de guiar el proceso de cambio en las instituciones educativas. Muchas de estas teorías buscan potenciar la capacidad de innovación y mejora continua en el ámbito académico (Bryk et al., 2015). Sin embargo, es fundamental destacar que no todas las estrategias de gestión del cambio son igualmente efectivas ni adecuadas para el contexto educativo (Fullan, 2016).

A lo largo de los años, se han utilizado diversas estrategias para abordar el desafío de la gestión del cambio en las Instituciones de Educación Superior (IES). Modelos como ADKAR, el enfoque de Lewin, y la teoría de Kübler-Ross, entre otros muchos otros, podrían utilizarse con el objetivo de facilitar la adaptación de las instituciones educativas a los cambios (Hiatt & Creasey, 2012). No obstante, un modelo adaptado a los factores, valores y características intrínsecas de cada IES podría resultar en un modelo más conveniente y eficaz para lograr los cambios deseados, desde muy pequeños y sencillos, hasta más grandes y complejos. Este estudio exploratorio tiene como objetivo proponer un modelo innovador y con enfoque humanista para gestionar el cambio en entornos educativos, denominado el modelo DTC (Discernimiento, Técnica y Consolidación).

El modelo DTC aquí descrito se ha desarrollado a lo largo de tres fases fundamentales. En la primera fase, se realizó una revisión exhaustiva de diferentes tipos de modelos de gestión del cambio, identificando sus etapas y fortalezas. La segunda fase implicó la definición y desarrollo de las tres etapas clave del modelo DTC, adaptadas específicamente al contexto educativo. Finalmente, en la tercera fase, se validaron las ideas y conceptos clave de estas etapas a través de una encuesta aplicada a 71 colaboradores del área administrativa de una IES privada de la Ciudad de México como caso de estudio. Cabe aclarar que las y los profesionales encuestados se encuentran constantemente inmersos en situaciones de cambio, lo que permitió una evaluación práctica de la pertinencia y aplicabilidad del modelo.

En la siguiente sección se presenta el sustento teórico para entender la gestión del cambio como un proceso con diferentes etapas y en donde se propone con mayor profundidad el modelo DTC. En la sección de la metodología se describe la forma en que se buscó explorar el modelo por medio de una encuesta para después presentar los resultados de la encuesta. En la última parte de este capítulo se concluye con una discusión y conclusiones de las implicaciones y beneficios que este modelo puede aportar a la mejora continua de las IES.

La perspectiva del cambio organizacional sostiene que toda institución debe ser capaz de adaptarse y transformarse para sobrevivir y prosperar en un entorno cambiante (Llanos, 1996). Esta teoría destaca la importancia de tener una visión clara del futuro deseado, establecer objetivos específicos y desarrollar estrategias efectivas para alcanzarlos. En el contexto educativo, la teoría del cambio organizacional enfatiza la necesidad de impulsar una cultura de aprendizaje y cambio, promoviendo la participación activa de todos los miembros de la comunidad (Fullan, 2016). Por otro lado, la perspectiva del cambio para innovar se centra en la búsqueda de nuevas ideas y enfoques para mejorar la calidad y efectividad de los procesos. Se destaca la importancia de la creatividad y la exploración de nuevas metodologías, así como la incorporación de tecnologías y recursos innovadores (Bryk et al., 2015). En el contexto de la transformación institucional, esta teoría proporciona fundamentos para fomentar una mentalidad innovadora en la institución y el desarrollo de las necesidades en los diferentes sistemas internos y externos de una institución.

Una manera de entender mejor cómo se unen las dos ideas anteriores es a través de una tercera perspectiva que es la de la gestión del cambio. En pocas palabras la gestión del cambio se basa en la aplicación de estrategias y técnicas para facilitar el proceso de transformación en alguna organización, institución, equipo o incluso individuo (Hiatt & Creasey, 2012). Por un lado, esta teoría reconoce que el cambio puede generar resistencias y desafíos, por lo que se enfoca en identificar y abordar las barreras al cambio de manera efectiva. La comunicación, la participación, el liderazgo transformador y la planificación estratégica son elementos centrales. Por otro lado, una manera pragmática de entender la gestión del cambio es a través de las diferentes etapas o pasos para lograr un cambio.

A continuación, se mencionan algunos de los modelos de gestión del cambio más reconocidos haciendo un énfasis en las diferentes etapas que cada modelo define.

a) Modelo de Lewin. Este modelo se centra en el proceso de cambio como un proceso de tres etapas: descongelación, cambio y recongelación. Se inicia con la necesidad de descongelar las actitudes y estructuras existentes, luego se implementa el cambio y, finalmente, se recogerán las nuevas prácticas como norma. Su ventaja es que este modelo proporciona un enfoque estructurado y fácil de comprender para el proceso de cambio (Lewin, 1951).

b) Modelo ADKAR. Este modelo se enfoca en las etapas individuales del cambio y cómo afecta a las personas, en especial en las organizaciones. Representa el cambio en cinco etapas o elementos clave: Conciencia, Deseo, Conocimiento, Habilidad y Reforzamiento. La ventaja de este modelo es que ayuda a entender las necesidades individuales durante el cambio y a desarrollar estrategias personalizadas (Hiatt & Creasey, 2006).

c) Modelo de Kotter. Este modelo se compone de ocho etapas para implementar el cambio organizacional con éxito. Estas etapas son: 1) Establecer un sentido de urgencia, 2) Crear una coalición guiadora, 3) Desarrollar una visión y estrategia compartida, 4) Comunicar la visión para obtener el compromiso, 5) Empoderar a los empleados para actuar, 6) Generar victorias a corto plazo, 7) Consolidar mejoras y producir más cambios, y 8) Anclar los nuevos enfoques en la cultura organizacional. La ventaja del modelo es que da una estructura amplia y completa para la gestión del cambio en organizaciones (Kotter, 1996).

d) Modelo de Kubler-Ross. Este modelo también conocido como el Modelo de las Cinco Etapas del Duelo, se enfoca en cómo las personas reaccionan emocionalmente al cambio. Las etapas incluyen negación, ira, negociación, depresión y aceptación. La ventaja de este modelo es que ayuda a comprender y gestionar las emociones individuales durante el proceso de cambio, aunque también puede aplicarse a equipos de trabajo (Kübler-Ross, 1969).

e) Modelo de Deming o PDCA. El Ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act) se centra en la mejora continua a través de la planificación, la implementación, la verificación y la acción correctiva. Aunque no es exclusivamente un modelo de gestión del cambio, se puede aplicar para impulsar mejoras y cambios constantes. Su ventaja es que promueve un enfoque sistemático y constante hacia la mejora, la innovación y el cambio (Deming, 1986).

f) Modelo de Bridges. Este modelo se enfoca en la transición de los individuos durante el cambio. Identifica tres etapas: el final, la zona neutral y el nuevo comienzo. Se centra en la necesidad de ayudar a las personas a atravesar estas transiciones. Su ventaja es que se centra primero en la transición individual para después expandirse a los equipos de trabajo, áreas y organizaciones, lo que puede ayudar a reducir la resistencia al cambio (Bridges, 1991).

g) Modelo AIDA. El Modelo AIDA (Atención, Interés, Deseo, Acción) se utiliza principalmente en marketing, pero se ha aplicado a la gestión del cambio. Se enfoca en captar la atención, generar interés, fomentar el deseo y promover la acción. Su ventaja es que puede ser útil para comunicar de manera efectiva el cambio a los empleados y motivar su participación para lograr el cambio con menos resistencia.

h) Proceso de adopción de las innovaciones. El proceso de adopción de las innovaciones de Rogers (1962) se centra en cómo las innovaciones son adoptadas o rechazadas por individuos, organizaciones e incluso sociedades enteras. El proceso consta de cinco pasos: conocimiento, persuasión, decisión, implementación y confirmación. La ventaja de este modelo es que ayuda a comprender cómo diferentes personas responden al cambio y a quiénes se debe dirigir en función de sus características.

Como se puede apreciar, los modelos antes descritos constan de diferentes etapas o pasos, algunos tienen 3 etapas y otro incluso hasta 8 etapas, demostrando que cada autor tiene una perspectiva diferente sobre los pasos necesarios para gestionar el cambio. Al analizar estos modelos se puede apreciar que la mayoría de los pasos de los diferentes modelos podrían caer dentro de 3 grandes fases: 1) Preparar el acercamiento (movilizarse), 2) Lidar con el cambio (movimiento) y 3) sostener el resultado (mantener). Esta categorización de los modelos revisados en las 3 etapas generales mencionadas puede visualizarse en la Figura 1 abriendo la oportunidad para proponer un modelo de gestión del cambio específico a las necesidades de alguna organización o institución siempre y cuando cumpla con las 3 etapas base.

Figura 1.

Las 3 etapas generales o comunes de la gestión del cambio

Modelos	1. Preparar el acercamiento (movilizarse)	2. Lidar con el cambio (movimiento)	3. Sostener el resultado (mantener)
Lewin	Descongelar	Cambiar	Congelar
ADKAR	Conciencia Deseo	Crecimiento Capacidad	Refuerzo
Kubler-Ross	Negación Enojo	Negociación Depresión	Aceptación
Kotter	Crear sentido de urgencia	Permitir la acción sin barreras	Instituir el cambio
Rogers	Conocimiento Persuasión	Decisión Implementación	Confirmación

Elaboración propia

Modelo DTC - Discernimiento, Técnica y Consolidación

Siguiendo la lógica de las 3 etapas generales antes descritas a continuación se plantea la propuesta del Modelo DTC para gestionar el cambio que cumple con estas etapas, pero sobre todo que se adapta al contexto específico de algunas instituciones educativas. El modelo DTC - Discernimiento, Técnica y Consolidación, representa un enfoque integral para la transformación institucional en el ámbito de la actualización. Se basa en la combinación de tres pilares fundamentales: el discernimiento, que implica la reflexión profunda y la identificación de necesidades y desafíos; la técnica, que se enfoca en el desarrollo de soluciones y estrategias efectivas; y la consolidación, que busca asegurar la sostenibilidad de los cambios logrados a través de la mejora continua.

La propuesta del Modelo DTC se hace con el fin de generar una mirada a las posibles mejoras en los sistemas y procesos dentro de las instituciones con el afán de poder encontrar un cambio o transformación adecuada con un enfoque integral para la transformación institucional que busca guiar el proceso de cambio de manera estratégica y efectiva. Este modelo se fundamenta en tres pilares fundamentales (ver Figura 2), en donde cada pilar juega un papel crucial en el proceso de la transformación y que se describen a continuación.

Figura 2.

Los tres pilares o fases del modelo DTC



Paso 1. Discernimiento → (Preparar el acercamiento o también visto como “movilizarse”)

El discernimiento se refiere a la fase de reflexión profunda y análisis que se lleva a cabo para identificar las necesidades, desafíos y oportunidades que enfrenta la institución. En esta etapa, se realiza una evaluación exhaustiva de la situación actual, se escuchan las voces de todos los miembros de la comunidad y se busca comprender a fondo los factores que influyen en el rendimiento y la efectividad de la institución.

El discernimiento constituye un elemento clave de la espiritualidad ignaciana, que es una espiritualidad para la vida, en condiciones siempre de movilidad. Busca el mejor servicio en cada circunstancia. No se quiere conformar con lo poco, sino dar lo mejor de la persona, animada por una gran generosidad y creatividad. Pretende buscar y hallar la voluntad de Dios, para cumplirla por entero (Jesuitas de España, 2019, p.5).

El discernimiento implica el desarrollo de una visión compartida, en la que se establecen metas claras y realistas para la transformación. Es el punto de partida para el proceso de cambio, ya que permite tener una comprensión profunda de los aspectos que deben mejorarse y las áreas en las que se deben enfocar los esfuerzos de transformación.

Paso 2. Técnica → (Lidiar con el cambio o también visto como el “movimiento”)

La técnica se refiere a la fase de desarrollo de estrategias y soluciones efectivas para abordar las necesidades y desafíos identificados durante el discernimiento. En esta etapa, se elabora un plan estratégico que define las acciones específicas que se llevarán a cabo para lograr la transformación deseada. El desarrollo de la técnica implica la selección de enfoques innovadores, la incorporación de mejores prácticas y la implementación de nuevas metodologías que se ajusten a las necesidades de la institución. Además, se debe considerar la asignación de recursos adecuados, la capacitación del personal y la identificación de indicadores clave para medir el progreso y el impacto de las acciones implementadas.

Las técnicas de investigación comprenden un conjunto de procedimientos organizados sistemáticamente que orientan al investigador en la tarea de profundizar en el conocimiento y en el planteamiento de nuevas líneas de investigación. Pueden ser utilizadas en cualquier rama del conocimiento que busque la lógica y la comprensión del conocimiento científico de los hechos y acontecimientos que nos rodean. (Maya, 2014, p. 4).

Paso 3. Consolidación → (Sostener el resultado o también visto como “mantener”)

La consolidación es la fase final del modelo DTC y se enfoca en asegurar la sostenibilidad de los cambios logrados a través de la mejora continua y la innovación. En esta etapa, se lleva a cabo una evaluación exhaustiva del proceso de transformación para identificar lo que ha funcionado y lo que puede mejorarse.

Una manera mediante la cual se fomentan los distintos modos y expresiones del pensamiento crítico es en la consolidación de una comunidad de investigación o de manera individual mediante la lectura, escucha crítica y/o la práctica. (Crispín, 2011, p.163).

La consolidación implica la creación de mecanismos de retroalimentación y aprendizaje, la revisión y ajuste de las estrategias implementadas y la promoción de una cultura organizacional proactiva hacia el cambio y la mejora constante. Además, se busca promover la participación activa de todos los miembros de la comunidad, asegurando así que el proceso de transformación sea un esfuerzo colectivo y sostenible en el tiempo.

Metodología

Para explorar las etapas del modelo DTC, se realizó un cuestionario flexible que pudiera adaptarse a diferentes tipos de organizaciones o proyectos. Asimismo, se pensó el cuestionario para ayudar a tener una visión más clara del futuro que se desea y establecer objetivos específicos consiguiendo la transformación o mejora deseada y con ello alinear a los colaboradores hacia una dirección común y evitar acciones no deseadas o descoordinadas.

Para efectos prácticos se realizó un cuestionario en Google Drive para que pudiera ser enviado en línea a los colaboradores y lo más importante que pudiera ser anónimo. La estructura del cuestionario es la siguiente. En la primera sección se inicia con una breve descripción del modelo, así como una explicación de que todos los datos recabados serán protegidos y tratados como anónimos y especificando que serán exclusivamente utilizados para el desarrollo de una investigación. En la segunda sección, se cuestiona en específico sobre la capacitación recibida. En una tercera sección, se realizan preguntas abiertas. La cuarta sección se utiliza sólo para el agradecimiento por responder el cuestionario.

La aplicación del formulario DTC se realizó en la Universidad Iberoamericana en específico a los colaboradores del área administrativa, quienes son una pieza clave en el desarrollo de todas y cada una de las actividades que se desempeñan dentro de la Institución. Asimismo, son quienes requieren de capacitación e implementación de recursos para poder desempeñar sus actividades con alta calidad y quienes tienen en primera instancia contacto con los clientes. El cuestionario fue enviado por correo personalizado para mostrar interés hacia los participantes, lo que puede aumentar la tasa de respuesta y la disposición a colaborar.

Se logró una tasa de respuesta de las 71 personas encuestadas, donde creemos que es un indicador positivo de que la metodología utilizada fue efectiva para obtener una buena participación por parte de la muestra seleccionada y el obtener una tasa de respuesta significativa es clave para obtener datos representativos y confiables que nos permitirá analizar adecuadamente los resultados y tomar decisiones informadas en función de la información recopilada.

Resultados

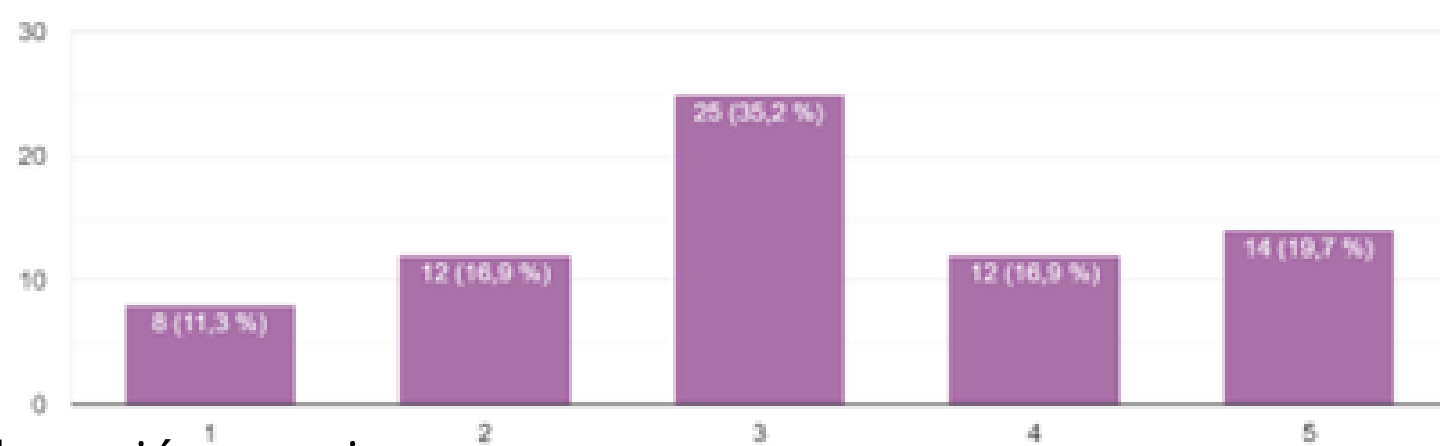
Se logró una tasa de respuesta de 71 personas encuestadas que proporcionan información valiosa sobre el proceso de transformación o mejora continua implementados en el área administrativa de la organización. En la primera sección del formulario la mayoría de las preguntas fueron respondidas en escala del 0 al 5 en donde cero es nunca y cinco es siempre, otras tantas son respuestas concretas sí o no, teóricas, prácticas o ambas y otras abiertas.

Gráfica 1.

Procedimientos administrativos

1. ¿La Institución da aviso sobre cambios de procedimientos en los procesos administrativos? (ej: control escolar, recursos humanos, auditorios, estacionamiento, etc).

71 respuestas



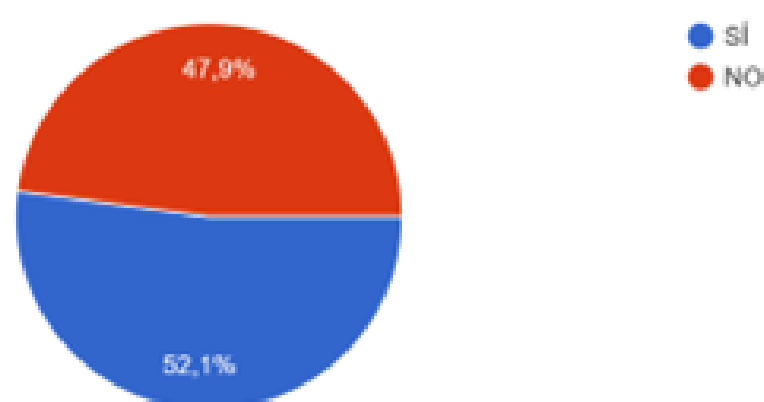
Elaboración propia

Gráfica 2.

Capacitación

2. ¿Cuándo la institución realiza cambios de proceso o sistemas, eres capacitado / capacitada?

71 respuestas



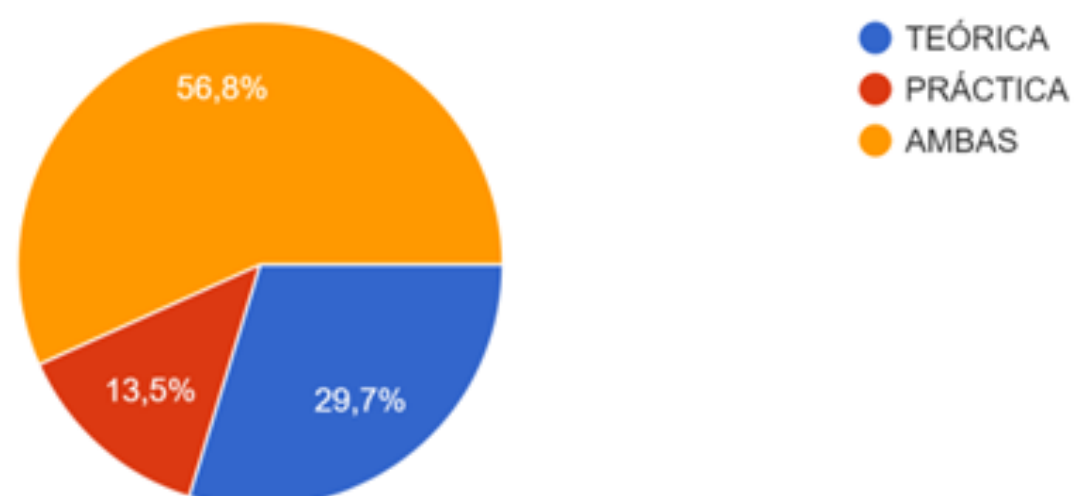
Elaboración propia

En esta primera pregunta la gráfica nos muestra que un 35,2% de los encuestados han indicado que de alguna manera la institución, si da aviso sobre los procesos administrativos y un 52,1% son capacitados en algún momento como lo muestra la segunda gráfica.

Gráfica 3.

3. Sólo si tu respuesta anterior fue Sí ¿De qué manera?

37 respuestas



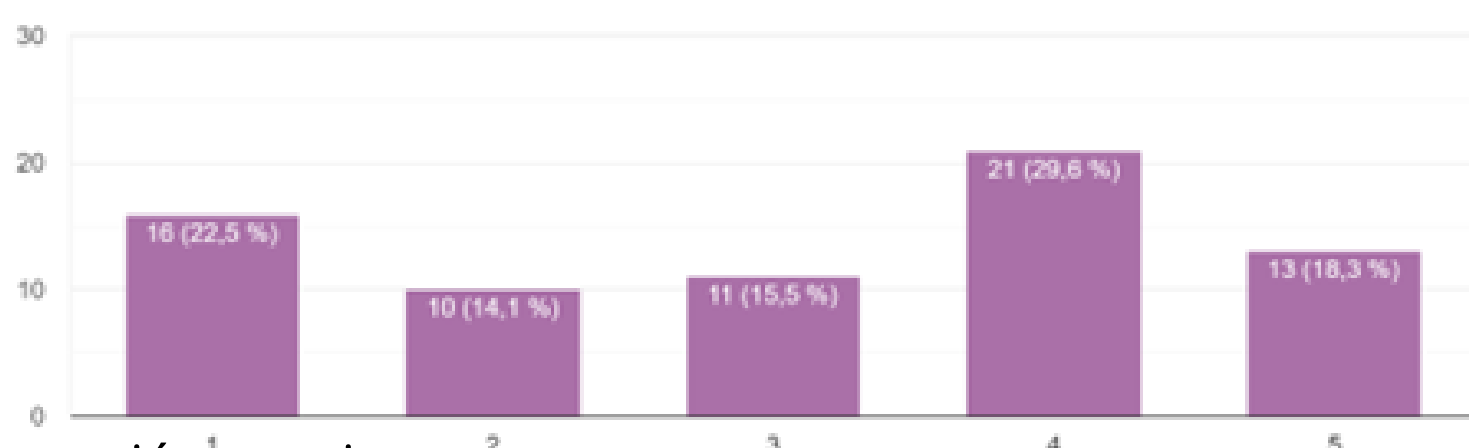
Elaboración propia

Los encuestados al ser capacitados según lo que muestra la gráfica en un 56,8% es capacitado con teoría y práctica, contrastando con ser capacitado sólo de forma teórica un 29,7% y sólo de forma práctica el 13,5%.

Gráfica 4.

4. ¿La Institución da aviso cuando realiza cambio de equipo de cómputo, inmobiliario de oficina, copiadoras, impresoras, etc?.

71 respuestas

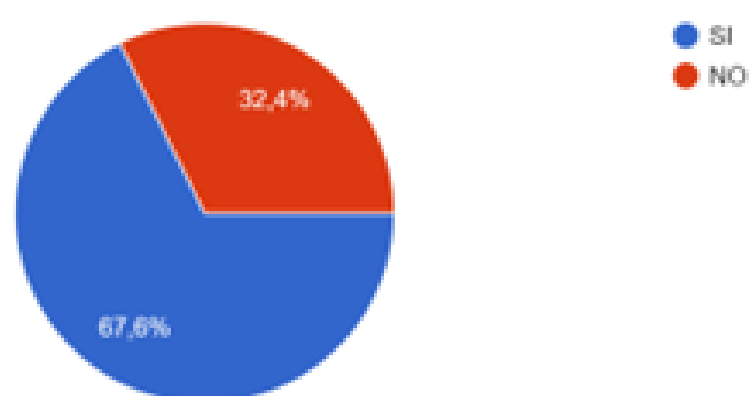


Elaboración propia

Gráfica 5.

5. ¿Cuándo la institución realiza cambios de equipo de cómputo, copiadoras, impresoras, etc eres capacitado / capacitada?.

71 respuestas



Elaboración propia

En los siguientes gráficos se muestra que la institución en su mayoría no da aviso sobre los cambios que realiza sobre el inmobiliario con un 29,6%. Sin embargo, en nuestra segunda gráfica los encuestados responden que en algún momento si son capacitados con un 67,6%. Igualmente, un porcentaje considerable del 32,4% indican que no lo son.

Gráfica 6 y 7.

7. ¿Cuándo la Institución realiza cambios de los sistemas administrativos, te informa?

71 respuestas



8. ¿La Institución te capacita antes de realizar los cambios de sistemas administrativos? (ej: control escolar, recursos humanos, auditorio, estacionamiento, etc.)

71 respuestas



Elaboración propia

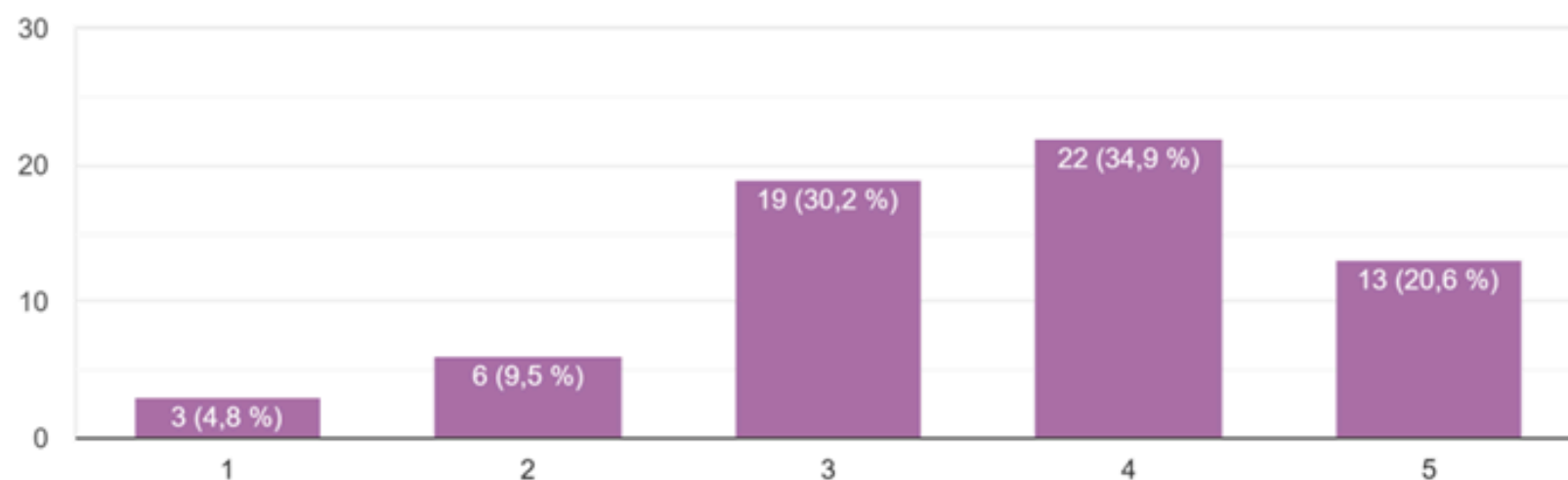
En referencia a los cambios de sistemas o procesos que maneja internamente la institución los encuestados indican con un 31% que en ocasiones si son informados y comunicados de dichos cambios, pero desafortunadamente en su gran mayoría no son capacitados como se muestra con un 77,5% en la segunda gráfica.

Gráfica 8.

Capacitación al momento de la aplicación

10. ¿La capacitación es funcional en el momento de la aplicación?

63 respuestas



Elaboración propia

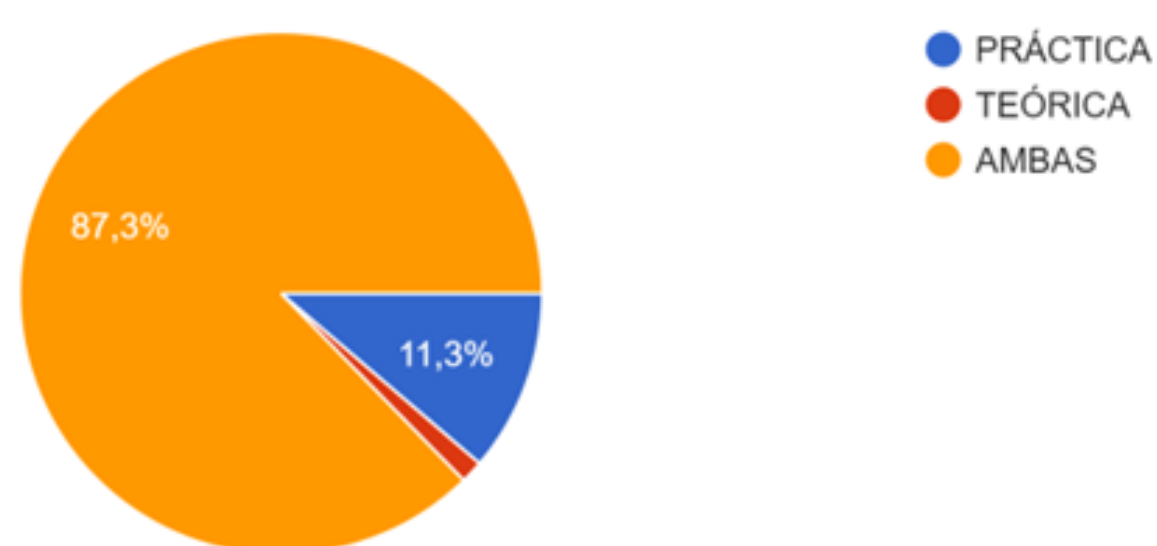
Nuestros encuestados indican que la capacitación no es tan funcional, respondiendo con esta respuesta al momento de la aplicación un 34,9%, indicando que en el momento de su aplicación esto es una problemática para resolver sus tareas diarias en su lugar de trabajo.

Gráfica 9.

Cómo debería ser la capacitación

11. ¿La capacitación debería ser?

71 respuestas



Elaboración propia

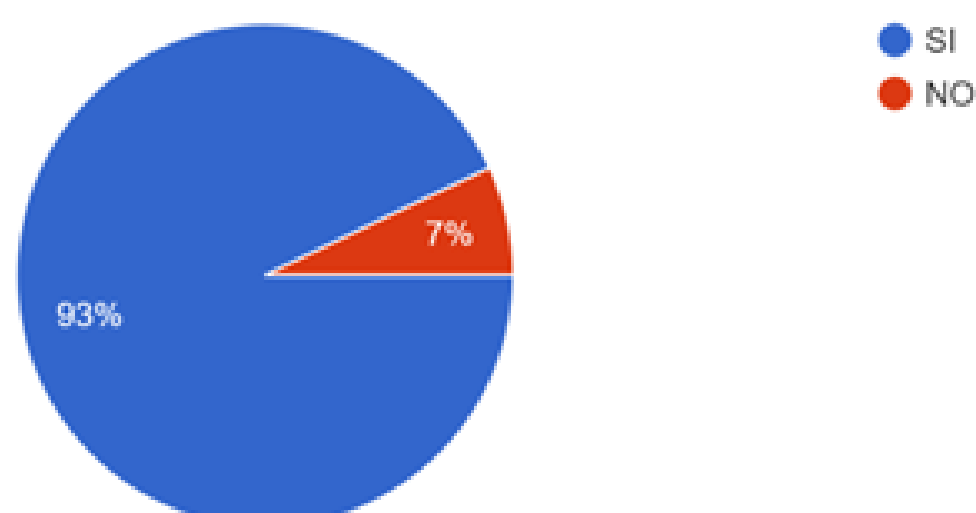
Además, los encuestados nos indican que la capacitación debería ser teórica/práctica, ya que es necesario su aplicación en el momento de la capacitación, para vivirlo y resolver las dudas necesarias en ese momento.

Gráfica 10.

Capacitación permanente

12. ¿Consideras que la capacitación debe ser permanente?

71 respuestas

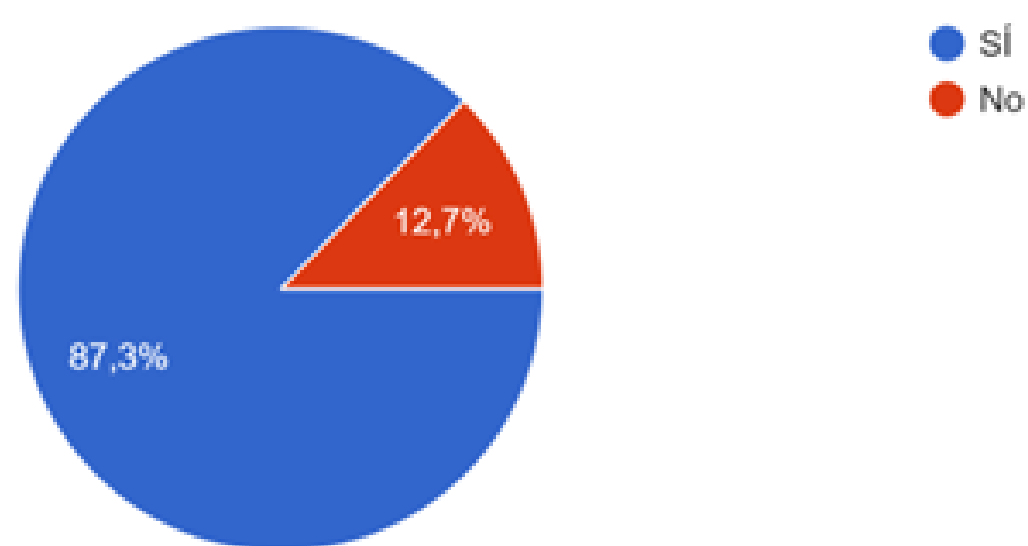


Elaboración propia

Gráfica 11.
Procesos y sistemas

13. ¿En todos los procesos y sistemas?

71 respuestas

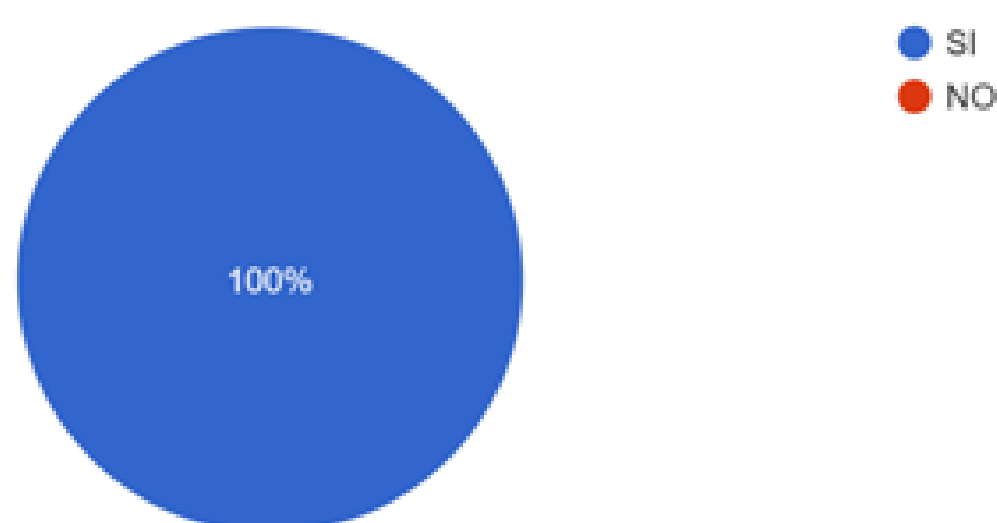


Elaboración propia

Gráfica 12.
Papel importante de la capacitación

1. ¿Consideras que la capacitación juega un papel importante?

71 respuestas



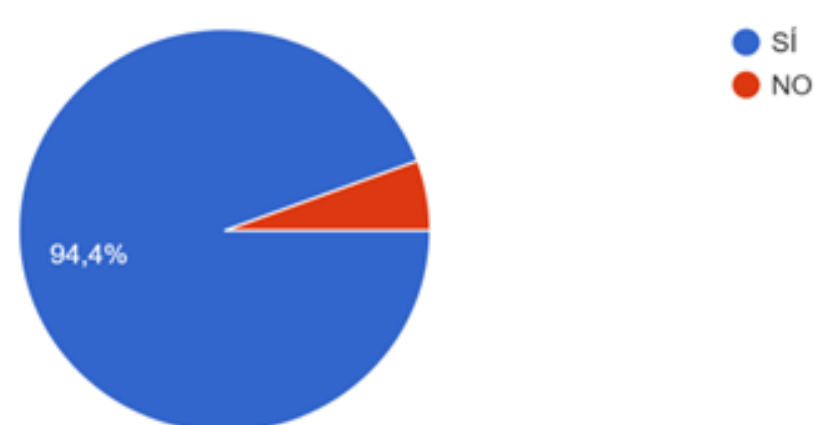
Elaboración propia

Gráfica 13.
Procesos y sistemas

Para el 70,4% de los encuestados juega un papel muy importante la capacitación, la cual opinaron que debería ser permanente y semestral, esto para el buen funcionamiento y lograr los objetivos a corto, mediano y largo plazo.

2. ¿En todos los procesos y sistemas?

71 respuestas



Elaboración propia

Por último, uno de los resultados más significativos es que un 94,4% de los encuestados creen que la capacitación debe ser para todos los procesos y sistemas de la institución. Y en general comentaron en las preguntas abiertas que la capacitación debería ser teórica/práctica y con una frecuencia semestral, para así poder fortalecer todas y cada una de las capacidades de los colaboradores en tiempo y forma.

En resumen, la implementación del cuestionario para entender mejor el modelo DTC-Discernimiento, Técnica y Consolidación representa un enfoque integral y estratégico para examinar a fondo los sistemas y procesos de una organización con el propósito de identificar áreas de mejora y facilitar un cambio o transformación significativa. Esta herramienta se establece como una guía para el desarrollo con una mirada analítica, que permitirá visualizar oportunidades de innovación y adaptación al entorno en el que opera la institución en sus diferentes áreas.

Otro objetivo del formulario DTC es fomentar una cultura de mejora continua y de gestión del cambio efectiva. Al comprender y aplicar este modelo las organizaciones, especialmente las instituciones de educación podrán optimizar su funcionamiento, abordar los desafíos de la complejidad y crear un ambiente propicio para la convivencia y el crecimiento de los colaboradores en pro de un mejor ambiente y mejora en el servicio adaptándose a los cambios requeridos por las diferentes áreas de la institución internas y externas.

En este contexto, la innovación se establece como un pilar fundamental con la adopción de nuevas prácticas, tecnologías y enfoques interdisciplinarios en el desarrollo del formulario DTC el cual promueve la adaptabilidad y la capacidad de respuesta ante los cambios en el entorno educativo y social/comunitario. Al adoptar esta herramienta, las organizaciones podrán identificar áreas de oportunidad y establecer estrategias adecuadas para el cambio y la transformación. El modelo DTC busca promover un enfoque proactivo y reflexivo, alentando a los miembros de la institución a participar activamente en la identificación de mejoras y en la implementación de soluciones en los procesos. Además, de contar y considerar:

- Necesidades del entorno: Los cambios en el entorno interno y externo, como avances tecnológicos, pueden requerir que las organizaciones se adapten para seguir siendo competitivas y relevantes.
- Mejora continua: La búsqueda constante de la eficiencia y la calidad lleva a las organizaciones a implementar cambios en sus procesos internos para optimizar su rendimiento y satisfacer las expectativas de sus clientes o usuarios.
- Resolución de problemas: Los problemas identificados en una organización, ya sean relacionados con la producción, comunicación, liderazgo o cualquier otro aspecto, pueden requerir cambios para superar los obstáculos y encontrar soluciones efectivas.
- Cambio de cultura organizacional: Las organizaciones pueden emprender procesos de cambio para promover una cultura más colaborativa, innovadora o enfocada en la excelencia.
- Desarrollo personal y profesional: A nivel individual, los procesos de cambio pueden estar relacionados con el crecimiento personal, adquisición de nuevas habilidades o mejora del desempeño profesional.

Lo anterior va en línea con la idea de que actualmente en un mundo cada día más cambiante hay constantes cambios organizacionales y por lo tanto el cambio organizacional es una necesidad en las empresas del sector privado y público de cualquier economía. El recurso humano es la piedra angular de todo proceso de cambio o transformación, más que sus procesos y medios disponibles, teniendo en cuenta que todo proceso se lleva a cabo por parte de los colaboradores y los medios que disponen para ejecutarlos (Torres, 2020).

Conclusión

El modelo DTC se pensó como una herramienta para que pueda ser utilizada en empresas y organizaciones de diversos sectores para guiar procesos de transformación organizacional, mejora de procesos, implementación de nuevas estrategias y adaptación a entornos cambiantes, para mejorar la eficiencia operativa, fortalecer la misión y visión de la organización y lograr un mayor impacto social/comunitario.

Así mismo también se pensó como una herramienta para utilizarse en equipos de trabajo y proyectos para mejorar la toma de decisiones, fomentar la colaboración interdisciplinaria y alcanzar los objetivos propuestos. El modelo también podría ser aplicado como una herramienta de mejora continua, por ejemplo, para mejorar la calidad de la atención, impulsar la innovación en servicios y gestionar el cambio en la adopción de nuevas tecnologías o enfoques. Su enfoque nos invita a reflexionar en el desarrollo de estrategias efectivas y de mejora continua; esto lo convierte en una herramienta valiosa que pretende apoyar cambios significativos en cualquier entorno donde se busque la excelencia y la innovación.

La finalidad y propósito del modelo DTC es ofrecer una metodología efectiva y amistosa para transformar instituciones en entornos de constante mejora. Como diferenciador de otros modelos de gestión del cambio, al combinar el discernimiento, la técnica y la consolidación, este modelo pretende con un enfoque humanista proporcionar una estructura clara para guiar el proceso de cambio y confirmar que las instituciones se adapten de manera efectiva a las demandas y retos de los usuarios internos y externos. Al realizar esta investigación y aplicación del formulario DTC se concluye que la capacitación debe combinar la teoría con la práctica, lo que sugiere que se busque esto a través de un enfoque integral.

Se sugiere considerar la capacitación como una parte crucial y fundamental de la estrategia de las instituciones educativas para mejorar el rendimiento y la eficiencia, y el estar comprometida en brindar a sus colaboradores las herramientas necesarias para desarrollarse dentro de la organización y adquirir todas las habilidades tanto profesionales como personales que les permitirán crecer y contribuir con la Institución.

Los hallazgos de este estudio subrayan la importancia de no obviar ningún paso en el proceso de transformación y mejora continua cuando se implementa en un entorno tan complejo como el educativo (Fullan, 2016). Un ejemplo claro es la capacitación del personal administrativo, la cual debe llevarse a cabo con un enfoque integral que combine la teoría con la práctica (Guskey, 2002). El modelo DTC contribuye a comprender que la gestión del cambio puede abordarse de diversas maneras y con enfoques variados, siempre y cuando se sitúe a las personas en primer lugar (Hargreaves & Shirley, 2009), reconociendo su papel esencial en el proceso de cambio institucional.

Referencias

- Bryk, A. S., Gomez, L. M., & Grunow, A. (2015). Getting ideas into action: Building networked improvement communities in education. Harvard Education Press.
- Crispín, M. L. (2011). Aprendizaje Autónomo. Recuperado de <https://ibero.mx/web/filesd/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>
- Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change. Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). The fourth way: The inspiring future for educational change. Corwin Press.
- Hiatt, J. M., & Creasey, T. J. (2012). Change management: The people side of change. Prosci.
- Jesuitas de España (2019). Discernimiento común. Una guía práctica. Recuperado de <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/04/Discernimiento-en-comu%CC%81n-WEB-1.pdf>
- Llanos, T.C.M. (1996). Gestionar el cambio. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1490/03.MLTC_3de4.pdf
- Maya, E. (2014). Métodos y técnicas de investigación. Recuperado de: http://www.librosoa.unam.mx/bitstream/handle/123456789/2418/metodos_y_tecnicas.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Torres, R.R. (2020). Proceso de transformación institucional: Alcances e influencia en el desempeño: Recuperado de: https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/24408/Raul_TorresRivera_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y

9. APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR PARA EL ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE LA PLANTA DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL ESTADO DE SONORA, MÉXICO CON ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA POR COVID-19

Susana Hernández Galindo

Introducción

En un contexto de globalización y de frecuentes avances en el ámbito social y tecnológico, las instituciones educativas de los diferentes niveles educativos se han visto en la necesidad de ajustarse en su dinámica de trabajo, método de enseñanza, con la finalidad de lograr niveles óptimos de calidad educativa y así responder a las necesidades del contexto social (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2019). Las instituciones educativas en México tienen una gran responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y han presentado diferentes cambios a lo largo de los años, no obstante, en marzo de 2020 con el surgimiento del nuevo coronavirus SARS-CoV-2 conocido como COVID-19 y con la suspensión de clases presenciales para evitar contagios, las instituciones de diferentes niveles educativos continuaron con las clases y lo hicieron desde sus hogares.

Esto generó una nueva forma de vivir, surgieron nuevos conceptos en el ámbito educativo, denominado enseñanza remota de emergencia, donde se plantea de manera repentina el traslado obligatorio hacia un medio virtual el proceso enseñanza-aprendizaje (Cabrales, 2020). La continuidad en casa, implicó nuevos retos en la práctica docente, el profesorado se adaptó a nuevas formas de impartir enseñanza para los cuales no estaban preparados, de manera que tuvieron que realizar cambios y prepararse para la nueva modalidad de trabajo adecuando sus medios de enseñanza, metodologías y los recursos a utilizar, enfrentando así diferentes cambios en su estilo de vida y, sobre todo, una mayor demanda y exigencias por cumplir con los objetivos educativos. (CEPAL y UNESCO, 2020).

Ante la imposibilidad de una educación presencial, se tomaron medidas para ofrecer lo más cercano posible a la enseñanza a distancia, retomando algunos dispositivos como la televisión, la radio, el teléfono y el cambio repentino de educación presencial a educación remota de emergencia llevó a replantearse un nuevo escenario educativo y surge la necesidad de analizar las políticas educativas considerando las principales dificultades o facilidades desde las experiencias del profesorado. A partir de lo anterior se plantea el siguiente objetivo analizar desde una perspectiva interdisciplinaria las experiencias del profesorado de educación primaria en torno a la práctica docente durante la pandemia.

En este sentido se aportan reflexiones desde una perspectiva interdisciplinaria para analizar la práctica docente en educación remota de emergencia desde las disciplinas de la Educación, la Sociología y la Ciencia Política, cabe mencionar que para llevar a cabo este estudio la propuesta teórica será solamente de la disciplina de Ciencia Política. Metodológicamente se hizo una revisión documental en términos cualitativos de las orientaciones de política educativa y se identificó la política educativa con el programa Aprende en Casa que el profesorado de educación primaria implementó durante el proceso de educación remota como estrategia para enfrentar la situación de emergencia, al llevar a cabo este estudio se espera contribuir a futuras investigaciones y que permita coadyuvar en la mejora de la formación de estudiantes y en la calidad educativa con base en las transformaciones científicas y tecnológicas que acontecen, de manera que, las experiencias durante la pandemia por COVID-19 promuevan la renovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Marco interdisciplinar para el análisis de categorías de estudio

Ante situaciones de emergencia surgen necesidades por atender en cualquier ámbito, en este caso desde la educación con enseñanza remota de emergencia por COVID-19, las instituciones de distintos niveles se vieron en la necesidad de tomar acciones que les permitiera seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte del funcionamiento del sistema educativo, además de contribuir con solución inmediata ante el problema existente y a su vez cumplir con los objetivos planteados.

En este nuevo escenario de educación, las transformaciones e innovaciones en educación básica resaltaron su importancia en gran medida, mismos que fueron analizados desde las experiencias de la planta docente, quiénes dieron seguimiento en formación de estudiantes desde otros espacios a través del desarrollo e implementación de políticas en la educación que favorecieron o desfavorecieron de acuerdo con las condiciones o necesidades de cada persona.

Antes de la situación de emergencia en el aspecto educativo cada docente se enfrentaba a retos y en la actualidad se enfrentan a nuevos retos, mismos que resaltaron y hubo necesidad a una serie de transformaciones que de alguna forma repercutieron directamente en las relaciones existentes entre países, para buscar solución en cualquier sector al momento de toma de decisiones. En este sentido al llevar a cabo este estudio permitió visualizar las dificultades o motivaciones que tuvieron la planta docente de educación básica primaria.

Como objetivo de investigación es analizar desde una perspectiva interdisciplinar las experiencias de la planta docente de educación básica en torno a la práctica docente durante la pandemia. Por lo expuesto anteriormente es importante llevar a cabo desde una perspectiva teórica interdisciplinar, por la complejidad para identificar los elementos que intervinieron en este proceso. Se consideraron tres disciplinas, en este caso nos enfocamos en la Ciencia Política para la comprensión de las recomendaciones de organismos a nivel internacional, nacional y local.

Llevar a cabo una investigación desde una perspectiva teórica interdisciplinar, permite la integración de disciplinas de manera particular con el fin de comprender situaciones reales, además de integrar el conocimiento, también busca mostrar la coordinación y la participación de las disciplinas, ofreciendo alternativas de solución a problemas mediante las disciplinas, así poder nutrir y proyectar la realidad. (Tamayo y Tamayo, 2003).

La pandemia fue un fenómeno social que de manera abrupta estalló y en las instituciones educativas de diferentes países quedaron vacías, sin embargo, durante este proceso de confinamiento, el proceso enseñanza-aprendizaje siguió su ritmo, desde el uso de las tecnologías, aunque no en todos los lugares era suficiente el alcance. La planta docente y la comunidad estudiantil dieron continuidad en el proceso educativo desde su hogar, y tuvieron que improvisar las condiciones de manera inmediata y urgente, en este caso nos enfocaremos en docentes de educación básica primaria.

La Enseñanza Remota de Emergencia, se define como “un cambio temporal de forma de desarrollo de la enseñanza a un modo alternativo debido a las circunstancias de crisis. Implicó el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o a la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya remitido”. (Hodges, 2021).

Esta situación nos llevó a plantear preguntas sobre el uso de recursos, método de enseñanza de los contenidos; el contexto y la infraestructura, y las consideraciones existentes sobre docentes y estudiantes que conformaban parte de la población de instituciones educativas tanto de zonas rurales y zonas urbanas, en este sentido se manifestó la brecha digital existente en tecnologías de la educación. (Maldonado, 2020).

Con esto se identificó los desafíos que enfrentaron docentes y estudiantes al adaptarse a un nuevo sistema educativo, adaptando sus contenidos temáticos a través de estrategias educativa a través de la tecnología, lo cual ha sido una herramienta fundamental en su proceso educativo. Giusti (2020), plantea la desigualdad económica y al mismo tiempo la reducción de oportunidades que implicó llevar a cabo las clases en línea, considerado como una barrera a la que las prácticas docentes se han enfrentado en el acceso a las herramientas digitales. Razón principal para llevar a cabo está investigación lo que implica dar continuidad a la educación en tiempos difíciles.

La mayoría del profesorado se adaptó a un nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje, mismo que fue un reto muy grande, al determinar alternativas de solución o dificultades que se les presentaron a medida que avanzó la pandemia. Experiencias del profesorado en su práctica docente. La práctica docente es caracterizada por ser dinámica, debido a los cambios que de alguna forma se han presentado, también es complejo de comprender, ya es que posible considerar el tiempo y espacio, además se considera como una praxis, porque posee rasgos de actividad como un agente que ejerce su actividad sobre determinada realidad en un contexto determinado. (Sacristán, 1998).

El concepto práctico docente se comprende también como práctica social. (Angulo, 1994). Cabe resaltar que cada perspectiva varia y está condicionada por una estructura social, institucional y por opciones de valor, también se producen el significado del intercambio considerando el sentido y la calidad de su desarrollo. (Sacristán, 1998). La práctica genera situaciones irrepetibles, únicas, concretas y estos conforman ámbitos de incertidumbre, de conflicto e inestabilidad, aunque estos no son posible general ya que cada experiencia es diferente, debido a que las decisiones son únicas y de manera personal, en este caso influyen; la biografía, formación, cultura de procedencia, estos elementos se convierten en la elaboración del actuar y accionar de cada docente.

El docente “es un profesional activo, es decir, este deja de ser un mediador pasivo entre teoría-práctica, que desde la práctica reconstruye de manera crítica su propia teoría, y participa en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional”. (Porlán, 1993, p132). Este es considerado como un “práctico reflexivo” ya que tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde antes y después, activa el proceso de reflexión, y que conforman su “pensamiento práctico”, conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción” y que estos con reflejados en las acciones espontáneas, es decir el conocimiento está en la acción, aunque en ocasiones este es complicado de explicarse de manera verbal. (Vergara,2016).

El proceso reflexivo lo conforman elementos intuitivos (emocionales, creativos) también elementos racionales (selección y análisis de información) mismos que se interrelacionan con el fin de modificar durante la práctica, y la intervención del docente. (Porlán, 1993). Hablar de la práctica docente implica acciones de manera intencional para los efectos esperados en el mundo social, es así como se puede considerar que en las prácticas que realizan la planta docente, hasta cierto punto ciertas acciones, intenciones son conscientes, aunque esto también genera incertidumbre, miedo, aspiraciones, deseos y expectativas. (Vergara,2016).

Durante el confinamiento la mayoría de la planta docente se adaptó a nuevo sistema educativo, en algunos casos tuvieron que inventar, buscar un espacio de acuerdo al contexto, de alguna forma esto también marcó la diferencia en la situación socio-económica y el haber utilizado los recursos de acuerdo a su alcance para dar continuidad y mantener comunicación para el desarrollo de las actividades a través de entornos virtuales por medio de dispositivos digitales para transmitir sus conocimientos, esta realidad no detuvo a la planta docente.

Aunado a lo anterior, son parte de la generación de conocimientos y de los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas, experiencias, mismo que son parte del proceso reflexivo, en ese sentido la práctica docente constituye a partir de los diferentes elementos de la educación, y las acciones que realizan los docentes y que permiten llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Vergara, 2016).

De esta manera la práctica conlleva al sentido común debido a que permite diferenciarla de lo teórico; así pues, la práctica docente es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, forma de sentir, creencias, que son desarrolladas en el aula con sentido educativo y la práctica es portadora de teoría intencionada, así como reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento. (Bazdresch, 2000). Por su parte, Carr (1996) afirma que la práctica consiste en una actividad de manera intencional localizada en un marco conceptual de normas, reglas y significados, y en comparación con práctica educativa es “un conjunto de acciones intencionadas que se generan por una estructura de procesos y contextos por los diversos agentes educativos”. (Bazdresch, 2000, p.18).

Dando seguimiento a lo anterior, Maggio (2021), menciona que al comienzo del confinamiento se produjo dos fases o tipos de práctica. La primera fue dónde la planta docente intentó crear espacios online cargados de información (documentos de lectura, vídeos, presentaciones), que adoptaron el formato de aulas virtuales. La segunda fase consistió en desarrollar procesos de interacción comunicativa sincrónica con la comunidad estudiantil buscando formas de comunicación de las clases presenciales. Es así como las videoconferencias o videollamadas pasaron de ser una tecnología utilizada de forma minoritaria en tiempos preCOVID-19, a ser la aplicación más extendida y sobreutilizada durante este tiempo de la pandemia.

En la práctica docente intervienen sentidos y significados, cuyo resultado es a partir de la socialización y las relaciones que en ella se dan, sin dejar a un lado los retos o exigencias que implica para cada docente, y desde las políticas educativas en ocasiones la planta docente tiene la necesidad de modificar o cambiar sus propias prácticas, desde la transformación e innovación educativa asumiendo una responsabilidad. (Vergara, 2016)

Transformar e innovar las prácticas tiene que ver con los saberes docentes, producto de la formación, este cambio o transformación implica una ruptura con la tradición y la costumbre como alternativa, aunque esto permite conocer, comprender, hacer, resignificar lo propio para seguir con la vigencia en cuanto a conocimiento y no caer en el rezago, en este sentido, permite también afrontar algunas políticas educativas. (Vergara, 2016).

Por su parte, Vidal (2020), mencionó que la planta docente en tiempos de pandemia se enfrentó al difícil cambio de las estrategias didácticas en línea, esto implicó para ellos y ellas prepararse para enfrentar un nuevo sistema educativo porque las circunstancias lo ameritaban, se vieron obligados y obligadas a capacitarse para dar continuidad en el aspecto educativo

La práctica docente es compleja debido a que constituye en torno a las actividades ejercidas por la planta docente y este es influye de manera diferente ya que cada experiencia es única e irrepetible e intervienen también instituciones mismo que marcan la diferencia en cuando a grado o amplitud en las acciones que realizan cada día y en la vida cotidiana, así resulta importante recalcar que cada planta docente de educación primaria construye los significados de la práctica docente en torno a su formación y a su historia personal, debido a que la práctica docente se va construyendo a través del tiempo y de las interacciones sociales de cada docente en relación con sus pares y estudiantes.

Sin duda, el docente juega un papel fundamental en el desempeño de la práctica docente, desde la transmisión de conocimientos, fomentando el pensamiento crítico y creativo, considerando la transformación y la innovación en su labor durante el proceso educativo. Aunque la palabra innovación también se encuentra relacionada a conceptos como reforma, sin embargo, la implementación de una reforma no es sinónimo de realizar una innovación, debido a que en este caso puede o no obtener resultados que se desean, a pesar de que se lleve a cabo con la finalidad de atender algún problema o fenómeno social (González y Henning, 2020). Por otra parte, la innovación persigue aspectos más específicos dentro de un proceso, siendo menos ambicioso que una reforma. (Rivas, 2000).

Ahora bien, hablar de la innovación educativa exige un cambio como parte de sus procesos y contenidos. También requiere de una infraestructura organizacional que va a desde la relación docente-estudiante, el capital intelectual de los docentes, sus competencias pedagógicas, digitales e innovadoras, hasta la responsabilidad social, capacidad de resiliencia, adaptación al cambio. (Camacho, 2021). La innovación educativa puede entenderse como un cambio, y puede comprenderse de alguna forma como un conjunto de acciones que la finalidad es mejorar el cambio y que el cambio que plantea una innovación es posible que estén involucrados aspectos como: actitud, procesos, acciones e incluso percepciones. (Margalef y Arenas, 2006; Rivas, 2000).

Desde la innovación se espera sea claro y que plantee una mejora a algo existente o un cambio que sea significativo desde los resultados con la finalidad de optimizar un proceso, crear un nuevo servicio o producto que sea visible, clara y medible que pueda impactar de manera positiva en un contexto determinado y que este no se genera sola, requiere de metas, estrategias y planificación acorde a la necesidad. A partir de las necesidades en los diferentes ámbitos, los cambios, las innovaciones, se manifiestan, con el paso del tiempo el ritmo del cambio es notorio y las innovaciones incrementan. (Rivas, 2000).

En relación con esta investigación la planta docente y comunidad estudiantil pasaron y siguen pasando por momentos tanto positivos y negativos, momentos importantes que marcaron la diferencia en la vida del ser humano, en tiempos de pandemia. Además, una historia de un pasado sorpresivo y un futuro en las motivaciones y las acciones de la persona en relación con la educación. En este sentido de temporalidad Abbot (2001), menciona tres momentos importantes a considerar de los puntos de inflexión en la vida personal: inconsistencias, transformación y cambio. Desde la perspectiva del cambio planificado, para Fullan (1991) las fases se desarrollan según la secuencia siguiente: planificación, adaptación, incorporación e institucionalización

En este sentido hablar de motivación e innovación, marca una gran diferencia debido a que innovar implica estar motivado y convencido para hacerlo. Las motivaciones pueden ser: internas, externas, sociales, laborales, este puede marcar la diferencia en la labor docente de forma distinta y que sea más favorable en contenido, vivencias y aprendizajes.

La Ciencia Política en tiempos de pandemia

Desde la Ciencia política, al analizar la política pública encontramos dos momentos que nos ponen en una mirada previa y posterior respecto a la postura del Estado al momento de otorgar financiamiento. El análisis de la política pública permite examinar las fases de la intervención pública evaluando el contexto de su implementación. Con base a Aguilar (1992), la política se convierte en un hecho real cuando se establecen las condiciones iniciales, existe un objetivo de la política hacia dónde dirigir los esfuerzos para que ocurran las cosas.

Diversos estudios se han llevado a cabo para abordar en profundidad los desafíos y obstáculos educativos surgidos por la contingencia. En este caso y desde la Ciencia Política, interesa explorar los diversos programas implementados por los sistemas educativos a fin de garantizar la educación y su continuación, como parte del derecho humano de niñas, niños y adolescentes. Al mismo tiempo las experiencias de los/las docentes en relación con los recursos y estrategias utilizados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario analizar las variaciones que se presentan e influyen durante el proceso para considerar si realmente se cumple con la finalidad del objetivo establecido hacia donde se dirige el financiamiento. Para ello, se retoma desde Berman (1993), el análisis de la política pública en su fase de implementación. La implementación es: "El conjunto de las acciones a encontrar, diseñar, llevar a cabo y vincular que, siguiendo el sentido y empleando la capacidad productiva de las condiciones iniciales se considera tendrán como consecuencia o efecto el acontecimiento terminal previsto y preferido". (Aguilar, 1992: p. 45).

En Aguilar (1992: p. 286), Berman define el análisis de la implementación como: "El estudio de las condiciones bajo las cuales las decisiones de la autoridad conducen efectivamente a los resultados deseados". Con base a la definición anterior, la implementación no necesariamente tiene implicaciones con problemas serios responde más bien al caso particular en el que se requiere utilizar un análisis desde la implementación de alguna política previamente implementada y en vigencia para estudiar sus efectos.

La implementación no debe separarse de la política, sino debe estar en relación intrínseca una respecto a la otra, ya que carece de sentido generar una buena idea sin poderla llevar a cabo, asimismo, se debe considerar la relación existente entre la implementación y el diseño; advirtiendo las dificultades que trae consigo la implementación en la formulación de la política buscando la simplicidad como eje articulador evitando en la medida de lo posible los fracasos, aunque no hay perfección debido a la existencia de situaciones como el conflicto, lo imprevisto y los errores. (Aguilar, 1992). Berman (1993), define cuatro fases en la macro implementación de una política pública de financiamiento: la administración, la adopción, la micro implementación y la validez técnica.

A través de estas fases se encuentra una relación intrínseca en la conformación de la implementación desde el nivel macro hasta el nivel micro de la política, resulta indispensable en la ejecución la adopción de proyectos en el ámbito local para su funcionamiento, aunque no necesariamente la adopción por sí misma garantiza el éxito. Por último, la implementación de la política pública en cuanto a su impacto sigue cuatro rutas: la ausencia total, la cooptación, el aprendizaje tecnológico y la adaptación mutua. En esta investigación se retomó, las experiencias de la planta docente durante 2020 a 2023, así como las adecuaciones que tuvieron que realizar durante el proceso enseñanza-aprendizaje al pasar de una actividad presencial a una mediada por tecnologías.

Ruta metodológica desde el enfoque interdisciplinar y la interpretación

Mediante la interdisciplina es posible abordar la investigación sobre la enseñanza remota de emergencia, en este sentido, la interdisciplina tiene la particularidad de reconocer tanto las fortalezas como las debilidades de los distintos métodos que se pueden emplear al momento de tratar con el objeto de investigación. (Newell, 2013; Sztostak, 2007).

La interdisciplina establece y permite la integración de diversas disciplinas, a través de la cual, el acercamiento sobre fenómenos complejos es más comprensible. Tamayo y Tamayo (2003), comenta que la comprensión del fenómeno social permite lograrlo con más facilidad al tener conocimiento del funcionamiento y los clasifica por tipos: la multididisciplinariedad, pluridisciplinariedad, cada uno se identifica por niveles.

Las escuelas al ser instituciones responsables de la formación, tienen un lugar importante en el ámbito educativo independientemente del nivel educativo, en este caso nos enfocamos específicamente en educación básica, mismo que nos permitirá comprender desde un enfoque interdisciplinar la práctica docente y el cambio que ha surgido en este proceso a lo largo de los años, en marzo de 2020 con el surgimiento del nuevo coronavirus SARS-CoV-2 conocido como COVID-19 y con la suspensión de clases presenciales para evitar contagios, la formación de educación básica continuó desde sus hogares tanto por parte del profesorado y comunidad estudiantil.

La ruta metodológica que guiará la investigación sobre la enseñanza remota de emergencia considerara elementos que es posible comprender desde diferentes disciplinas y con un paradigma cualitativo debido a que nos interesa conocer y tener el mejor acercamiento a este fenómeno social.

Presentación preliminar del análisis de significados sobre la Enseñanza Remota de Emergencia

En este apartado se presentan los resultados preliminares del análisis descriptivo de una de las categorías a partir de la obtención de información mediante el trabajo de campo con la aplicación de la técnica de composición que obedece al objetivo planteado en esta investigación. La técnica de composición se aplicó en modalidad virtual al profesorado de diferentes lugares que trabajaron durante la pandemia, pertenecientes a educación básica primaria pública.

En esta sintonía, de distintas perspectivas encontramos aproximaciones sobre la práctica docente en enseñanza remota de emergencia, de esta manera podemos percibir las diferentes vivencias que cada docente experimentó, desde la toma de decisiones, la calidad de vida, las dificultades, las motivaciones durante la pandemia, mismos que fueron y son realidades en los sistemas educativos. Se presentan elementos que motivan o restringen en el cambio o innovación en la práctica docente del profesorado de educación básica pública en Sonora, en la enseñanza-aprendizaje del proceso educativo de la comunidad estudiantil.

Cabe mencionar que los resultados se obtuvieron a partir de un análisis interdisciplinar, desde el paradigma cualitativo como guía para dar respuesta a la pregunta de investigación, sobre los significados que le otorga el profesorado a su experiencia en Enseñanza Remota de Emergencia. El informe de los resultados se basa principalmente en la triangulación teórica.

Los resultados están organizados de la siguiente manera: caracterización del profesorado de educación básica con enseñanza remota de emergencia, donde se describen principalmente las características sociales y educativos en relación con edad, sexo, lugar de procedencia, años de servicio, tipo de contrato, licenciatura de egreso, institución, lugar de la institución, promedio, modalidad de titulación. Posteriormente, las categorías de investigación.

Caracterización del profesorado de educación básica con ERE.

A partir de lo planteado se tiene el primer resultado preliminar de la investigación, como prueba piloto, la composición se aplicó a 5 informantes clave, en un contexto de educación primaria pública en Sonora. En cuanto a datos sociodemográficos y perfil educativo en su mayoría fueron personas de entre 22 a 55 años, algunos mencionan que cuentan con el grado de maestría y doctorado, entre de 6 a 10 años de servicio, y tipo de contrato base.

Factores restrictores que interfirieron en la implementación de la innovación

Durante la pandemia, un nuevo reto se enfrenta el profesorado en la Enseñanza remota de emergencia, el cual se han encontrado con elementos que nos les permitió desarrollar de manera adecuada su labor en el proceso educativo, así como estaban acostumbrados a trabajar, esto complicó el proceso de enseñanza-aprendizaje con la comunidad estudiantil desde diferentes aristas.

La pandemia ha demostrado que la incorporación de la tecnología en la educación es inevitable, y no precisamente para afrontar los retos de un sistema híbrido, sino también para mejorar la calidad de enseñanza y la eficacia de los sistemas educativos. En este sentido las dinámicas sociales, culturales, políticas y educativas son caracterizadas por ser cada vez más compleja, diversas y cambiantes. Un escenario diferente, implicó cambios, incertidumbre en los distintos sistemas de desarrollo. (Acosta, 2021). Mismo que se puede reafirmar con el testimonio del siguiente informante.

“...conjunto de variables externas que posee cada uno de nuestros alumnos, para ello, pueden ser aspectos de los estudiantes, docentes, o en su caso externos. Las principales barreras de aprendizajes pueden ser de actitud, culturales, políticas, sociales, didácticas, físicas, etc. y fueron las barreras para mí...” (Informante 1).

Por otra parte, Hernández, López y Rocas (2020) indican que el profesorado de una escuela de Veracruz la adopción y práctica docente con TIC antes de la pandemia por COVID-19 era escasa o casi nula, de manera que durante la crisis de emergencia se esforzaron para implementar estrategias de innovación tecnológica, aunque sin mucho presupuesto ni programas para esto, lo que conllevó a desarrollar una resistencia por parte de los maestros para migrar su práctica hacia una virtual.

La pandemia los ha puesto en un escenario nuevo y con incertidumbre, con pocas posibilidades de avanzar, debido a que en su labor diaria estaban acostumbradas tener frente a frente a estudiantes, de esa manera podía también saber sucedía o de forma ayudar a la comunidad estudiantil.

Factores motivantes que interfirieron en la implementación de la innovación para el desarrollo de los aprendizajes.

A partir de las composiciones cada docente expresó diferentes motivos hacia innovación y cambio en el proceso educativo, mismo que consideran que fueron reflejados en el rendimiento escolar de las/los estudiantes. También hubo aumento de deserción escolar, sobre todo en la población de niñas y niños de población rural, relacionado a cuestiones económicas, a partir del siguiente testimonio resalta el factor familiar como parte de la motivación en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

“...La familia fue un factor relevante en la motivación de los niños, ya que una gran parte de los padres de mis alumnos, les dedicaron ese tiempo y les facilitaron las herramientas tecnológicas para que fluyera el proceso de enseñanza, aún con la diversidad de obstáculos...” (Informante 5).

Conclusión

Desde la educación el docente juega un papel importante en el proceso de la motivación e innovación, en la enseñanza-aprendizaje, esto también tiene que ver con el compromiso hacia su trabajo y con las instituciones educativas, en la actualidad se requiere de personas que motiven a otras personas y que sean parte de la innovación, “la innovación necesita de innovadores” (Marcelo, 2013, p.30), con experiencias y creencias de manera directa influyen al momento de llevar a cabo la innovación. Estudio realizado por Muñoz (2014), muestra que el profesorado que innovan tiene la idea de que esta acción permite mejorar su práctica pedagógica, convirtiéndose en un aspecto más interno que impulsa la decisión de los docentes para participar en procesos de innovación.

Ante las circunstancias complicadas en el aspecto emocional por la pandemia, no fue fácil mantener la motivación o las ganas de seguir estudiando y/o enseñando. En esta sintonía la motivación se define como “la atracción hacia un objetivo, lo que se supone que el sujeto motivado hará un esfuerzo para poder alcanzar ello”. (Morón, 2011). Un factor central con relación a la enseñanza es la motivación esta “influye en los procesos educativos, despierta y mantiene el aprendizaje”. (Gallardo y Camacho, 2008 p.7).

En este sentido, el nivel económico tiene relación con la capacidad de afrontar la crisis sanitaria, ya que de acuerdo con el informe del Banco Mundial (2020) la inequidad en el aprendizaje aumentó al ser los alumnos de familias acomodadas quienes contaron con el apoyo y los recursos para seguir aprendiendo en casa, en contraste con los alumnos vulnerables que no contaban con los recursos en el hogar ni el apoyo familiar, aumentando con ello el riesgo de deserción escolar.

Referencias

- Aguilar, L. (1992). Estudio introductorio. La implementación de las políticas Berman, P. (1993). El estudio de la macro y micro-implementación. Aguilar, L. La implementación de las políticas, México: Porrúa, 281-321.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Informe COVID 19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL, UNESCO. <https://r.issu.edu.do/?l=117815r4>.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. Revista mexicana de investigación educativa, 20(67), 1019-1054.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. Revista de Psicología y Ciencias de la Educación, 2006, núm. 19, p. 87-112.
- López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. 593 digital Publisher CEIT, 5(5), 98-107.
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1(Número especial), 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Mungarro, J. (2020). Enseñanza remota emergente durante la pandemia covid-19: relatos de profesores sonorenses.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO.
- Rivas, M. (2005). Innovación educativa: Teoría, procesos y estrategias. España: Editorial Síntesis, S.A.
- Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica. Editorial Limusa.

10. IMPORTANCIA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL EMPRENDIMIENTO DE LAS NACIONES: UN ANÁLISIS DE DATOS DE PANEL PARA PAÍSES EMERGENTES Y DESARROLLADOS (2010-2015)

Javier Eduardo Ruiz Luna
Erika García Meneses

Introducción

La siguiente investigación aborda al emprendimiento como su núcleo de estudio, específicamente, busca explicar cómo el contexto general aportado mediante políticas y problemáticas públicas influyen en el desenvolvimiento de los emprendedores de un país. Se estudian variables como financiamiento al emprendimiento, apoyos y subsidios a las empresas, infraestructura física para el emprendimiento, así como aplicación y transferencia obtenidas por investigación y desarrollo, aplicando la metodología a distintas naciones con la finalidad de encontrar relaciones significativas entre las variables anteriormente mencionadas.

Analizado desde un contexto internacional, la importancia del entorno para el emprendimiento y la innovación ha sido de gran importancia para el desarrollo de empresas o sectores con resultados positivos, claro ejemplo, la industrialización de Corea del Sur mencionada por Chiñas (2003), donde la reducción de impuestos a la industria manufacturera fue clave para los resultados obtenidos en el largo plazo. Asimismo, Ramírez-Urquidy (2021) reconocen que a pesar de presentar una alta concentración al menos en la cantidad de empresas (tanto informales como formales), estas tienen una baja profundidad alcanzada dentro de los mercados internos, esto debido en su mayoría a la cotidianidad y prácticamente nula innovación en sus actividades y productos.

El tema de las micro, pequeñas y medianas empresas representa un tema de gran complejidad para diversos países, Neira (2006) establece que a pesar de que en los últimos 30 años este tipo de empresas han sido de interés para las políticas públicas de distintas naciones debido a la empleabilidad e importancia económica que representan, los resultados de dichas políticas distan de ser absolutos o universales, el autor destaca que a pesar de ser un ámbito de interés que ha sido analizado desde diversas perspectivas y disciplinas aún no es posible identificar todas las características que envuelven al universo micro emprendedor para atender de manera efectiva todas sus necesidades.

Góngora (2010) pronuncia que no basta con la entrega de apoyos y realización de donaciones o créditos, para asegurar la subsistencia de los emprendedores, reconociendo que el proceso más complicado para las personas que deciden emprender no es el hecho de crear una empresa, sino poder soportar en el corto plazo el proceso de establecimiento, debido a que en dicho periodo la mayoría de los negocios no resultan rentables, lo que los lleva eventualmente al fracaso, sin embargo, destaca la existencia de prácticas gubernamentales como "Picking winners" acción mediante la cual se establecen a los mejores candidatos seleccionando únicamente aquellos que son considerados como posibles casos de éxito, destinando una mayor cantidad de recursos a una cantidad menor de solicitantes, aseguran el éxito de pocas empresas, las cuales son consideradas como innovadoras o prometedoras sobre aquellas que no.

Ramírez-Urquidy (2021) reconoce el pensamiento crítico de Schumpeter (1951), respecto a la importancia del emprendimiento en la implementación y diseño de bienes y servicios innovadores, lo cual, tanto de manera directa como indirecta, contribuye tanto a la expansión como al crecimiento de mercados ya existentes, traduciéndose como un proceso multiplicador de la actividad económica general. Resulta de suma importancia analizar el contexto emprendedor para el desarrollo efectivo de la actividad emprendedora por sí misma, sobre todo debido al efecto multiplicador que este tipo de actividades genera en el desarrollo. Mercados como el de trabajo, bienes y dinero en general son impulsados por la generación de empleos, producción y consumo de los emprendedores.

Conforme a lo anterior, la investigación se realiza con un enfoque cuantitativo. Las técnicas de investigación que se aplican son de revisión documental, recolección de datos de sitios oficiales y aplicación de un modelo econométrico, utilizando datos de panel, se aplican las especificaciones pool, efectos fijos y aleatorios, con la finalidad de comparar los distintos resultados y realizar un análisis comparativo en diversos contextos y situaciones, posteriormente, se aplica la prueba de Hausman para determinar la metodología más eficiente en torno a las dos propuestas.

Sustento teórico

Previamente se comentó la importancia que le dan autores como Schumpeter a ciertos aspectos económicos como la innovación para la creación de mercados y transformación de los ya establecidos, lo cual es retomado de cierta manera por Serrano (2021) quien recalca la importancia de la inversión en el crecimiento económico, siendo esta la principal determinante para calcular la tasa de crecimiento a futuro, el mismo autor remarca que, de acuerdo con la teoría económica los países que más invierten son los que más crecen, lo cual podría relacionarse directamente con la cantidad de emprendimientos activos.

De manera similar, Minniti (2012) menciona que a pesar de no existir una relación clara entre el crecimiento económico y el nivel de emprendimiento dejándolo a una cuestión de análisis que se mantiene abierto hasta el día de hoy, que de acuerdo a Schumpeter, una de las maneras en las que definitivamente se aprecia un impacto significativo en el crecimiento de la economía es a través de innovaciones en la dinámica de mercados como en la actividad que realizan los individuos que deciden emprender. Por su parte, Olivero (2018) evidencia el caso de la empresa multinacional de origen colombiano "Rappi", la cual indica que a pesar de representar una empresa con actividades multimillonarias la utilidad para los fundadores y dueños de la compañía no ha sido equitativa con la actividad económica que ha representado a nivel global, pudiendo conectar tanto a consumidores como a emprendedores y comercios establecidos en una red digital de colaboración, Rappi no representa retribuciones de gran peso durante sus primeros años de existencia, sus fundadores estiman que durante los próximos años la implementación de avances digitales, así como el acceso a nuevas Tecnologías de Información y Comunicación mejore la percepción de ingresos de la compañía.

Sin embargo, el principal enfoque acerca de la problemática que envuelve al emprendimiento prácticamente de manera universal, suele estar enfocado en el proceso complicado de la apertura formal del negocio, en ciertas ocasiones esto puede rezagar factores similares, como la esperanza de vida de la empresa emergente.

Bajo un contexto similar, Jurburg (2017) realizó un ejercicio de simulación para determinar aquellas condiciones idóneas así como dificultades presentadas por las empresas crecientes en Uruguay, dicho estudio determinó que las pequeñas y medianas empresas en dicho país han realizado esfuerzos para mejorar la gestión de sus procesos internos pero mantienen deficiencias en aspectos como el uso y manejo de las tecnologías de la información, creación y seguimiento de indicadores internos, así como factores relacionados a la cadena de suministros de sus propios negocios.

En cuanto al entorno académico, Duarte (2009) cita a Rasheed (2000) quien reconoce a la cultura emprendedora como un detonante positivo en los individuos, usualmente los estimula a explotar ciertas virtudes o habilidades con la finalidad de recibir un beneficio económico, contribuyendo al desarrollo oportuno de factores personales como la confianza y autoestima de las personas, atribuyendo estas actividades a un sentimiento de autorrealización. Lo cual impacta de manera directa en jóvenes y adultos, reduciendo a su vez factores externos como delincuencia y ocio, recalcando la importancia de la estructura social con relación a la cantidad y eficiencia de establecimientos exitosos. Dentro de sus observaciones, Duarte también retoma a Gibbs quien atribuye el éxito de un emprendimiento a cuatro factores determinantes, tanto en su entorno como en sus cuestiones personales.

Romero (2016) reconoce la importancia del estudio del emprendimiento sobre todo en América Latina y ciertos países desarrollados de analizar y comprender la estructura necesaria para un entorno emprendedor ideal, los conocimientos con los cuales se deben contar para llevar a cabo este tipo de proyectos van desde lo cotidiano hasta temas especializados, haciendo referencia a diversas materias y disciplinas como manejo de inversiones, conocimiento de políticas, proyectos, áreas de mejora y manejo de las finanzas para una gestión eficiente, haciendo un llamado al análisis de las características e identificación de los fundamentos en los que deben basarse este tipo de actividades.

Góngora et. al (2010) menciona que el grupo dosificado perteneciente a Micro, pequeñas y medianas empresas que reciben apoyos o forman parte de un programa gubernamental obtienen mejores resultados que aquellas que no los tienen, sin embargo, resalta la existencia de la política gubernamental picking winners mediante la cual, únicamente se le otorgan recursos y apoyos definidos a aquellas empresas que se encuentran catalogadas como las mejores de su categoría. Además de resaltar factores socioculturales como la importancia de la cooperación entre agentes económicos y la vinculación empresarial-universitaria como un factor de relevancia para el desarrollo de las empresas.

Ortega-Argiles (2005) establece que aquellas empresas con innovaciones tanto en la definición de sus productos como en la mejora y optimización de sus procesos representa resultados mixtos, por una parte, la innovación en producto suele representar beneficios en la participación de mercado incrementando a su vez los riesgos y disminuyendo la probabilidad de supervivencia.

Fournier (2011) mediante una recopilación acerca del estado del arte en temas de emprendimiento y creación de empresas en Colombia, afirma que es necesaria una sinergia entre el gobierno, el sector privado y la sociedad para que los nuevos establecimientos trasciendan, esto debido a que las problemáticas que enfrentan las empresas de este tipo abarcan perspectivas de índole económico, social y gubernamental. Resalta al Departamento de Administración de Empresas de Colombia como la autoridad que establece las regulaciones, normativas y condiciones favorables para el desenvolvimiento efectivo de las empresas.

Matiz (2008) analiza el caso del emprendimiento en Colombia, alegando que la baja efectividad en empresas de tipo pequeñas y medianas se debe a que en un inicio, empresas en el territorio colombiano deben solventar todos sus gastos con capital propio dando alternativas como la inversión de riesgo, la cual ha resultado efectiva en países como Estados Unidos, sin embargo, es necesario resaltar que este tipo de actividad se dio en el país norteamericano a partir de los años 80 cuando las empresas emergentes de tecnología presentaban dificultades para encontrar financiamiento de manera tradicional, sin embargo representaban un mercado potencialmente exitoso.

Lederman (2014) reconoce la importancia del emprendimiento tanto para el crecimiento económico como para el empleo, sin embargo establece que América Latina y el Caribe se encuentran en una situación crítica, en la cual existe una gran cantidad de establecimientos pequeños caracterizados por mantener homogeneidad entre ellos, es decir, no se encuentra diferenciación relevante entre la mayoría de los emprendedores, lo cual no necesariamente representa una falta de esfuerzos por parte de los gobiernos en torno a la actividad empresarial, gobiernos como Colombia, Argentina, Honduras y Nicaragua han implementado políticas para facilitar la dinámica empresarial, disminuyendo los costos que implican los registros y trámites legales para el establecimiento formal de una empresa, acciones que han permitido la formalización de establecimientos en tiempos más cortos y con costos menores, pero no implican una mejora en sus procesos productivos.

Abordando el enfoque del entorno para el fomento del emprendimiento y el desarrollo de las comunidades, Formichella (2004) establece ciclo en el cual una mayor calidad en los servicios educativos de una comunidad potenciarán la cultura de emprendimiento, esta cultura desarrollará factores como el establecimiento de negocios y empresas formales, generación de empleo y autoempleo, mayor organización social y fomento a los proyectos sociales, dichas características y cualidades generadas por las acciones de mejora en la educación de la comunidad eventualmente generarán un incremento en el bienestar social.

El estudio realizado por Santana (2017) reafirma lo establecido por el Instituto Nacional del Emprendedor en México, desde una perspectiva internacional, mediante el estudio de los factores y características de supervivencia en las microempresas colombianas se determinó que el 95% de las mismas sobrevive el primer año de actividad, a pesar de ello, para el octavo año de operación, menos del 50% de dichas empresas continúa con operaciones, el mismo estudio realiza una comparativa con las empresas creadas en Estados Unidos obteniendo resultados similares, afirmando que la etapa más complicada en el ciclo de vida de los nuevos emprendimientos es el periodo de consolidación.

Abordando el tema desde la perspectiva de género, Monjarás et. al. (2010) señala mediante la aplicación de estadísticas de corte transversal que las mujeres dentro del contexto emprendedor han aplicado esfuerzos continuos con la finalidad de integrarse a un entorno empresarial cada vez más complejo y competitivo, los resultados aparentes del estudio señalan que a pesar de presentar en cierta medida un déficit tecnológico en contraste a los emprendimientos encabezados por hombres, es compensado con habilidades cognitivas como una mejor gestión empresarial. A pesar de lo mencionado anteriormente ciertos factores socioculturales siguen ocasionando barreras y obstáculos a la actividad empresarial con perspectiva de género, Castiblanco (2013) establece que aquellos lugares donde la mujer sigue manteniendo la etiqueta social de la persona encargada del hogar se suelen realizar actos discriminatorios ante las mujeres que intentan percibir ingresos extra por actividades que tengan como meta iniciar un negocio, recibiendo críticas abiertas, etiquetas negativas y diversas penalizaciones sociales. Este tipo de actividades y conductas sociales generan discriminación al momento de brindar capacitaciones sobre temas que son de vital importancia para el desarrollo, mantenimiento y supervivencia de negocios emergentes.

Metodología

Conforme al desarrollo del presente artículo, se desarrolla una investigación cuantitativa. Para ello, en primera instancia, se hace uso del método de estimación pool, siendo este, el más sencillo de los presentados a continuación, este método analiza la relación entre variables sin diferenciar entre las distintas temporalidades. En este caso específico es utilizado para brindar una idea general de la relación entre las variables y el posible nivel de significancia que podrían llegar a tener en el presente análisis, se define como:

$$Y_{it} = \alpha + \beta X_{it} + e_{it} \quad (1)$$

Asimismo, se realiza un análisis presentando la metodología de efectos fijos, denotada por:

$$Y_{it} = a_i + bx_{it} + e_{it} \quad (2)$$

Por último, se considera prudente la utilización del modelo de efectos aleatorios, con la finalidad de reconocer las particularidades de cada nación presentada y los efectos que las diferencias entre ellos puedan llegar a generar:

$$Y_{it} = \alpha + bx_{it} + u_i + e_{it} \quad (3)$$

Cabe mencionar que se realizó la prueba de Hausman con la finalidad de encontrar la mejor especificación del modelo y poder tomar una decisión acerca de cuál debe ser prioritario.

Para la realización de los modelos econométricos, se obtuvieron datos para variables de 27 países, buscando obtener una muestra aleatoria que contara con distintos referentes globales tanto desarrollados como en desarrollo, entre los años 2010 y 2015, los países analizados son: Argentina, Alemania, Bélgica, Brasil, Chile, China, Colombia, Croacia, Eslovenia, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Guatemala, Hungría, Irán, Irlanda, México, Noruega, Países Bajos, Perú, Reino Unido, Sudáfrica, Suecia, Suiza y Uruguay.

Las variables utilizadas son: 1) Total early-stage Entrepreneurial Activity (TEA) Rate, definido como el porcentaje de población entre los 18 y 64 años que cuenta con un emprendimiento o es dueña de su propio negocio. 2) Entrepreneurial Finance, siendo la disponibilidad de recursos financieros para pequeñas y medianas empresas, una manera de analizar qué tan complicado es para las pequeñas y medianas empresas tener acceso al financiamiento. 3) Cultural and Social Norms, la extensión de aquellas normas que motivan o permiten acciones que lleven a nuevas metodologías (o modelos de negocios) que puedan incrementar el bienestar e ingreso personal. 4) Government Entrepreneurship Programs, la presencia de programas de calidad que apoyen de manera directa a las micro, pequeñas y medianas empresas en todos los niveles de gobierno (Nacional, regional y municipal). 5) Governmental Policies, Support and Relevance, son aquellas políticas públicas que representan apoyos al emprendimiento, reconociendo a este como asunto relevante para la Economía. 6) R&D Transfer, se refiere al conjunto de investigación y desarrollo nacional que guiará a nuevas oportunidades comerciales, que, a su vez se encuentra disponible para las micro, pequeñas y medianas empresas. 7) Internal Market Dynamics, es el nivel de cambio en los mercados de un año a otro (las variables 1 al 7 obtenidas del GEM). 8) Human Capital Index, es el índice de capital Humano, basado en los años de estudio y retorno a la educación. (Feenstra, 2023).

Con la finalidad de encontrar la mejor especificación del modelo, a continuación, se presentan las distintas variables analizadas en cada regresión y la metodología utilizada para las mismas.

Resultados

Una vez realizadas las regresiones anteriormente mencionadas se presentaron los siguientes resultados.

Cuadro 1.

Resultado de las estimaciones

Modelo	1			2			3		
Variación del modelo	1	2	3	1	2	3	1	2	3
L_{fin}	0.277 (0.620)	-43.35 (0.00)	7.19 (0.00)	-	-	-	-	-	-
L_{nor}	1.147 (0.00)	0.584 (0.014)	0.562 (0.279)	-	-	-	1.38 (0.00)	0.459 (0.0521)	1.197 (0.002)
L_{prog}	-0.283 (0.317)	0.508 (0.032)	-0.529 (0.304)	-	-	-	-	-	-
L_{hc}	-1.865 (0.00)	2.19 (0.00)	1.53 (0.124)	-1.68 (0.00)	2.03 (0.012)	0.36 (0.764)	-1.41 (0.00)	-0.386 (0.879)	-1.375 (0.001)
L_{apd}	-	-	-	-0.08 (0.814)	-71.12 (0.00)	-4.99 (0.001)	-	-	-
L_{rys}	-	-	-	-	-	-	-1.19 (0.00)	-0.869 (0.264)	-1.182 (0.012)
L_{din}	-	-	-	-0.30 (0.346)	0.334 (0.088)*	-0.470 (0.349)	-	-	-

Fuente: Elaboración propia. Nota: Montos en negritas indican la metodología seleccionada mediante la prueba de Hausman. Montos entre paréntesis indican p-value o nivel de significancia. *Indica significancia al 10%.

Para la interpretación oportuna de los resultados presentados a continuación, es necesario precisar que se estima la prueba de Hausman en cada modelo para conocer qué estimación es más robusta y adecuada a la información utilizada.

El modelo 1 se estima por el método de efectos fijos y seleccionado de acuerdo con la prueba de Hausman. Es posible observar que en presencia de las demás variables, el acceso desmedido del financiamiento mantiene un efecto negativo en la actividad emprendedora, lo cual podría ser atribuible a la relativamente frecuente política de apoyos a las micro, pequeñas y medianas empresas, las cuales en una gran cantidad de países, no cuentan con un futuro prometedor debido a la naturaleza de sus giros y actividades destinadas al bajo impacto dentro de la economía, mientras una selección más discriminatoria de los comercios y establecimientos a los cuales se les son otorgados estos beneficios podría llevar a resultados más favorables.

Asimismo, las normas socioculturales presentan resultados positivos en relación con el emprendimiento, autores como Cueva (2007) mencionan que, en países como Estados Unidos, Alemania y Japón, la cultura emprendedora es de suma importancia debido a que la mayoría de las empresas multinacionales reconocidas a nivel global, (Ford, Toyota, BMW, GM, Dell, por dar algunos ejemplos), empezaron como micro, pequeñas y medianas empresas.

Finalmente, los programas públicos en torno al emprendimiento y la formación de capital humano mantienen una relación positiva tal y como se mencionó anteriormente, dato que podría considerarse contradictorio a la relación negativa con la accesibilidad a financiamiento, sin embargo, la colocación eficiente y programada de recursos en emprendedores más capacitados sobre emprendedores comunes. (Stam, 2006).

El modelo 2 se estima por el método de efectos fijos y seleccionado de acuerdo con la prueba de Hausman. Para este caso particular, el Capital Humano repite su coeficiente positivo, así como niveles de significancia aceptables respaldados por la misma teoría del primer modelo, vale la pena destacar que, a diferencia de los programas de calidad, los cuales otorgan efectos positivos al emprendimiento, la presencia de apoyos superficiales representa efectos negativos, esto puede sustentarse en investigaciones como Góngora et. al (2010) donde se afirma que la selección de proyectos para su apoyo, o "picking winners" les permite a los gobiernos la concentración de recursos en proyectos con mejores rendimientos, lo cual eventualmente afecta de manera positiva a la actividad económica, así como a ciertas actividades como la implementación de tecnologías, rendimientos y desarrollo, pero no directamente a la actividad emprendedora.

Para concluir el segundo modelo, la dinámica de mercados (con significancia al 90%), representa efectos positivos al emprendimiento, Cueva (2007), resaltó que gran parte del crecimiento de las empresas en lugares como Estados Unidos y Japón es debido al constante intercambio de bienes y servicios que se da en centros recreativos como "malls", donde la alta cantidad de transacciones eventualmente ha propiciado el crecimiento de las empresas que participan en esta dinámica sin tener que enfocarse en mercados extranjeros.

El modelo 3 se estima por el método de efectos aleatorios y seleccionado de acuerdo con la prueba de Hausman. En el tercer modelo, las normas socioculturales en torno al emprendimiento repiten su papel positivo, de manera complementaria, se analizan la Investigación y Desarrollo y el Capital Humano disponible, sin embargo estos representan un signo negativo en relación a la actividad emprendedora, autores como Tovar (2015), atribuyen estos efectos a la alta concentración de innovación y capital humano en ciertas regiones, presentándose mayores concentraciones de micro, pequeñas y medianas empresas en sectores que no cuentan con alta disponibilidad de innovación y mano de obra calificada, el autor hace mención a como en su gran mayoría, la innovación y desarrollo, así como capital Humano está concentrado alrededor de 6 estados de la república mexicana, mientras que las demás entidades federativas se ven relegadas a actividades cotidianas, apegándose a emprendimientos comunes y homogéneos.

Conclusión

Después de analizar de manera detallada la literatura, así como la evidencia metodológica (pool, efectos fijos y aleatorios), es posible determinar que a través de los distintos modelos se observan relaciones positivas y significativas entre la dinámica de mercado, normas socioculturales y la integración del capital humano con el emprendimiento, dicha información responde la pregunta de investigación presentada con anterioridad.

En definitiva, el entorno en el cual se desenvuelven los emprendedores así como los apoyos recibidos son importantes para el desarrollo de las mismos, sin embargo no basta con la otorgación de apoyos y asistencias, la realidad estadística refleja que la calidad de programas, así como la selección de empresas a quienes se les otorga tienen un peso mayor al simple hecho de brindar asistencia, en definitiva las características como capacidad innovadora de las empresas, dinámica del mercado en el que se desenvuelven y las normas socioculturales de su país de origen son factores igualmente importantes para el desarrollo y prevalencia de las micro, pequeñas y medianas empresas.

Cabe destacar que, en su mayoría, los casos de éxito emprendedor se caracterizan por detalles como innovación en sus procesos productivos, modelo de negocios o producto en general como los casos mencionados anteriormente. (Adidas, Bayer, Toyota, GM). Por lo cual, se recomienda el no solo apoyar a los emprendedores, sino otorgarles un seguimiento oportuno y pertinente a aquellas empresas que sean ubicadas como prometedoras para que de esta manera puedan integrarse a la actividad económica de manera efectiva, retomando el término utilizado por Góngora et. al (2010), "Picking Winners", eficientizando los recursos destinados a la actividad emprendedora con acciones de alto impacto. Aunado al apoyo y promoción de la vinculación del capital humano con los sectores empresariales, valdría la pena analizar a futuro los sectores productivos que deben tomarse en cuenta y dar prioridad para futuros emprendimientos.

Referencias

- Castiblanco Moreno, S. E. (2013). La construcción de la categoría de emprendimiento femenino. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 21(2), 53-66.
- Cueva, F. D. (2007). Emprendimiento, empresa y crecimiento empresarial. *Contabilidad y negocios*, 2(3), 46-55.
- Chiñas, C. G. (2003). Comercio exterior y desarrollo económico, el caso de Corea del Sur. *Análisis económico*, 18(37), 141-155.
- Duarte, T., & Tibana, M. R. (2009). Emprendimiento, una opción para el desarrollo. *Scientia et technica*, 15(43), 326-331
- Feenstra, Robert C., Robert Inklaar and Marcel P. Timmer (2015), "The Next Generation of the Penn World Table" *American Economic Review*, 105(10), 3150-3182, available for download at www.ggdcc.net/pwt
- Fournier, A. N. (2011). Emprendimiento social. Documento de Trabajo, 6
- Formichella, M. (2004). El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local. Buenos Aires, Argentina.
- Góngora, G., García, D., & Madrid, A. (2010). Efecto del apoyo público sobre el comportamiento innovador y el rendimiento en PYMES. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(3), 400-417.
- Global Entrepreneurship Monitor (s.f) GEM Consortium <https://www.gemconsortium.org/data/key-nes>
- Jurburg, D., & Tanco, M. (2017). Análisis de los factores operativos que afectan la productividad en Pymes. *Memoria Investigaciones En Ingeniería*, (15), 7-23
- Lederman, D., Messina, J., Pienknagura, S., & Rigolini, J. (2014). El emprendimiento en América Latina: muchas empresas y poca innovación.
- Minniti, M. (2012). El emprendimiento y el crecimiento económico de las naciones. *Economía industrial*, 383, 23-30.
- Monjarás, L. M. Q., Landeta, J. M. I., & Rojas, L. R. (2010). Factores endógenos y exógenos de mujeres y hombres emprendedores de España, Estados Unidos y México. *Investigación y Ciencia*, 18(46), 57-63.
- Neira Orjuela, F. (2006). Elementos para el estudio de la microempresa latinoamericana. *Latinoamerica*, 153-174.
- Olivero Silva, L., & Crawford-Visbal, J. L. (2018). Domicilios, aplicaciones y economía colaborativa: el caso de Rappi.
- Ortega-Argiles, R., & Moreno, R. (2005). Estrategias competitivas y supervivencia empresarial. Barcelona, España. Universidad de Barcelona
- Ramírez-Urquidy (2021). Emprendimiento y educación superior en México, diversos enfoques en la construcción de ecosistemas.
- Romero, X. A. V., & Restrepo, S. O. (2016). Emprendimiento e innovación: Una aproximación teórica. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 346-369.
- Santana, L. (2017). Determinantes de la supervivencia de microempresas en Bogotá: un análisis con modelos de duración. *Innovar*, 27(64), 5 1-61.
- Stam, E., Suddle, K., Hessels, S. J. A., & van Stel, A. (2006). Los emprendedores con potencial de crecimiento y el desarrollo económico: políticas públicas de apoyo a los emprendedores. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, (62), 124-149.
- Tovar, Y. S., Fernández, F. G., Flores, J. E. M. (2015). La capacidad de innovación y su relación con el emprendimiento en las regiones de México. *Estudios gerenciales*, 31(136), 243-252.
- World Bank Open Data (s/f). GDP (constant 2015 US\$) - Korea, Rep. Recuperado el 8 de mayo de 2023, de <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD?locations=KR>

11. CONSTRUYENDO PUENTES DE SABER: INTEGRANDO STEAM EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO

Gessure Abisaí Espino Flores
Marcelino González Maitland

Introducción.

La formación docente moderna se centra en adaptarse rápidamente a los cambios y desafíos del siglo XXI. Los proyectos con énfasis en STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas por sus siglas en inglés), pueden equipar a los docentes con las herramientas y competencias necesarias para el contexto educativo actual. La metodología STEAM tiene su relevancia en el enfoque interdisciplinar, incorporando la creatividad y el pensamiento innovador en la educación, (Maeda, 2012a, 2013b; Trilling & Fadel, 2009) mejorando la calidad del aprendizaje, además de promover habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la innovación entre los docentes. Este enfoque interdisciplinario prepara a los educadores para enfrentar y superar los retos educativos del siglo XXI (Liao, 2016; Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. [SNTE], 2022).

La interdisciplinariedad

Actualmente, la educación basada en STEAM ha sido importante en la enseñanza de las ciencias y el rol interdisciplinario de esta. La interdisciplinariedad puede entenderse como la integración de conocimientos, modos de pensamiento y metodologías de varias disciplinas para resolver un problema o explicar un fenómeno; los problemas reales son cada vez más complejos, que requieren la participación colegiada e interdisciplinaria para su solución eficiente. (Boix Mansilla & Dawes Duraising, 2007). El término interdisciplinariedad puede tener diferentes connotaciones o significados. (Álvarez Pérez, 2002; Rugarcía, 1996). Por ejemplo, algunas expresiones para referirse a este término son que:

... 'dos diferentes cosas que se conectan', 'una mente interdisciplinar es la que sabe de todo', 'una persona interdisciplinar es la que puede combinar teorías y conceptos diversos', 'es cuando en un proyecto de investigación participan gentes de varias disciplinas' ... (Rugarcía, 1996, p. 1).

De ahí que se considera que el término interdisciplinariedad es polisémico (véase Lenoir, 2013; Morin, 2010; Perera Cumerma, 2009); de hecho, Lattuca et al. (2012) señalan que se han producido más definiciones de interdisciplinariedad que estudios empíricos del concepto. También, la interdisciplinariedad se puede considerar como una filosofía de trabajo para aprender, investigar o resolver un problema complejo mediante la aportación de conocimientos y métodos de diversas disciplinas científicas (Núñez Junco, sección Introducción, párr. 2; Fiallo, 2012, como se cita en Ortega Martínez et al., 2014, p. 174), lo cual no sería posible cuando se usan medios unidisciplinares (Boix Mansilla, 2017; den Braber et al., 2019; Klein, 1992; Lenoir & Sauv e, 1998). De igual modo este término se relaciona con un enfoque de enseñanza que integra la resolución de problemas sociales y naturales. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017a).

La interdisciplinariedad en la educación matemática y STEAM

Actualmente, la interdisciplinariedad ha cobrado mucho interés para algunos educadores matemáticos. (Roth, 2020). En la educación, la interdisciplinariedad es vista como la integración de disciplinas de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. De hecho, la retórica educativa del STEM se basa en la creencia de que el crecimiento económico y la innovación depende de los campos STEM que impulsan la innovación crítica. (Liao, 2016). La idea de que la innovación está conectada con la creatividad es producto de la investigación de mediados del siglo XX sobre el producto organizacional. (Godin, 2008). Este enlace entre la creatividad y la productividad respaldó la relación entre la creatividad y una economía enfocada en la innovación. Si bien, la creatividad no asociada al arte se vinculó paulatinamente con la innovación. De ahí que la educación en arte y diseño fomenta la creatividad y la innovación. (Maeda, 2012a, 2013b). A su vez, Williams et al. (2016) manifiestan que la interdisciplinariedad de la matemática no debería de limitarse sólo a Ciencia, Tecnología e Ingeniería, sino que debe integrar también otras ciencias como las Artes, lo que se conoce como Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas (STE[A]M).

Algunos trabajos que se pueden encontrar con un enfoque interdisciplinar, STEAM y las matemáticas es el de Diego-Mantecón et al. (2017) que presenta un trabajo por proyectos donde las actividades pueden surgir del profesor, alumno o un coordinador del proyecto. Aunque el desarrollo de la actividad recae en el estudiante, el docente asume el rol de tutor y guía del proceso. Y que además se ofrecen cursos de formación al docente, se les da a conocer el proyecto y qué es STEAM, así como la implicación de este en el currículo. Otro es el de López Luengo et al. (2017) el cual se enfoca en el diseño de una secuencia didáctica por futuros docentes de educación primaria, este tipo de actividades permiten reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de su enfoque pedagógico, mejorar sus habilidades de comunicación y hacer ajustes para futuras clases. Adicionalmente se fomentó la colaboración entre profesores universitarios de diversas asignaturas para un mismo curso.

La experiencia interdisciplinar demanda cambios curriculares (Diego-Mantecón et al., 2017; López Luengo et al., 2017), lo cual no es una tarea trivial para el profesor. Y que de acuerdo con Trinter (2017) los profesores no sienten tener la autonomía y/o la competencia para desarrollar un plan de estudio significativo. Que si bien, el saber planificar actividades que promuevan la interdisciplinariedad es una práctica esencial para los docentes, Roth (2020) refiere que el trabajo interdisciplinar pudiera parecer simple y sencillo en el currículo, pero la realidad es que resulta difícil trabajar más allá de los límites tradicionales, pues no se tiene claridad sobre el concepto de interdisciplinariedad, así mismo de la forma de describir cómo deben ser las intervenciones y los programas interdisciplinares (Groves et al., 2017), incluso se deben de tomar elecciones metodológicas apropiadas y teorías pedagógicas o matemáticas que sostengan el contenido disciplinar. (Hjalmarson & Lesh, 2008).

En México, la SEP ha estado promoviendo activamente el trabajo interdisciplinario a través del aprendizaje basado en proyectos y problemas, para estudiantes de educación media y superior. Además, la SEP (2017a) indica que por medio de la interdisciplinariedad se puede fortalecer la relación entre disciplinas, áreas del conocimiento y temas. De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), con la NEM (Nueva Escuela Mexicana) los maestros no solo han sido preparados para ser docentes, sino que también puedan trabajar con otros docentes y que se vinculen con la comunidad, esto para conocer, proponer e implementar proyectos y nuevas formas de enseñanza, donde el estudiante ya no aprenda contenidos teóricos desvinculados de su realidad, y que el uso de problemas o proyectos no sean usados para aprender conceptos teóricos predefinidos por el docente, sino que puedan propiciar en el alumno la duda, la curiosidad y el deseo por aprender temas relevantes. (SEMS, 2023). Si bien, anteriormente el docente estaba más apegado a la didáctica que se establecía curricularmente, ahora con la NEM, se busca ejercer en los docentes esa autonomía didáctica donde “el trabajo colaborativo desarrollado con sus pares; [...] les permitirá desarrollar un trabajo multidisciplinario, interdisciplinario y transversal [...], asegurando procesos formativos pertinentes”. (SEMS, 2023, p.20).

Los desafíos de la interdisciplinariedad en la práctica docente

Pese a conocer la planificación de actividades interdisciplinarias, los docentes enfrentan numerosos desafíos al aprender a implementar este enfoque en su práctica pedagógica. (Miranda Martins, 2012). Como señala Chacón Corzo et al. (2012), los programas de estudio suelen estructurarse como una serie de asignaturas independientes, donde se espera que tanto estudiantes como docentes aborden el trabajo interdisciplinario individualmente. Lenoir (2013) indica que los docentes a menudo desconocen las particularidades de la interdisciplinariedad y carecen de guías para implementar estrategias de enseñanza con este enfoque. Ortega Martínez et al. (2014) mencionan que no siempre es posible que los profesores apliquen estas estrategias de forma efectiva, ya que los planes de estudio no incluyen actividades integradas que faciliten su realización. Igualmente, Lenoir (2013) señala que los docentes no suelen identificar los fenómenos sobre los que la interdisciplinariedad podría desarrollarse en la práctica escolar.

Asimismo, Meier et al. (1996) observan que tanto los docentes en el aula como los administradores escolares se enfrentan a numerosas barreras al intentar implementar cursos y unidades de estudio interdisciplinarios. En este contexto, el ámbito educativo presenta una compleja interacción de elementos donde los docentes se enfrentan al desafío de tomar decisiones sobre las metodologías instruccionales a utilizar. Esto incluye la consideración de teorías educativas, pedagógicas o matemáticas que fundamentan el contenido de las disciplinas (Hjalmarson & Lesh, 2008). Dado este escenario, surge la necesidad de brindar apoyo a los docentes en formación para desarrollar estrategias que les permitan responder eficazmente a las demandas actuales de los planes de estudio, las cuales enfatizan la promoción de un enfoque educativo interdisciplinar. La finalidad de esta investigación es elaborar y utilizar recursos destinados a impulsar el trabajo interdisciplinar en STEAM en la formación de los futuros profesores. En este contexto, se plantean los siguientes objetivos y pregunta de investigación.

Objetivo general

Fortalecer la enseñanza y aprendizaje de los docentes en formación en la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas integrando proyectos interdisciplinarios con énfasis en las áreas de STEAM, promoviendo el desarrollo de habilidades críticas y creativas necesarias para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos.

Objetivo específico

Diseñar e implementar proyectos interdisciplinarios basados en STEM durante el semestre, que involucren la aplicación práctica de conceptos matemáticos y científicos en contexto.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son los principales desafíos y oportunidades que enfrentan los futuros docentes al integrar prácticas interdisciplinarias STEAM en su formación?

Metodología STEAM

De acuerdo con la SNTE (2022), la metodología STEAM se centra en *búsqueda de información y construcción de modelos*, donde los estudiantes recopilan datos y crean modelos para entender fenómenos complejos, integrando la teoría en la práctica; el *debate entre compañeros* para promover el intercambio de ideas y la discusión abierta, facilitando el enriquecimiento del aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo; la *indagación en el diagnóstico de problemas*, que capacita a los estudiantes para abordar problemas complejos de manera sistemática y reflexiva; la *crítica de experimentos y distinción de alternativas* que fomenta la evaluación crítica y el pensamiento divergente, esencial para la innovación; la *planificación de la investigación*, esta etapa enfatiza la importancia de una planificación detallada en la metodología de investigación, incluyendo la elección de métodos y la organización de actividades y por último, la *investigación de conjeturas* que anima a los estudiantes a explorar y probar hipótesis, fortaleciendo su pensamiento crítico y razonamiento lógico.

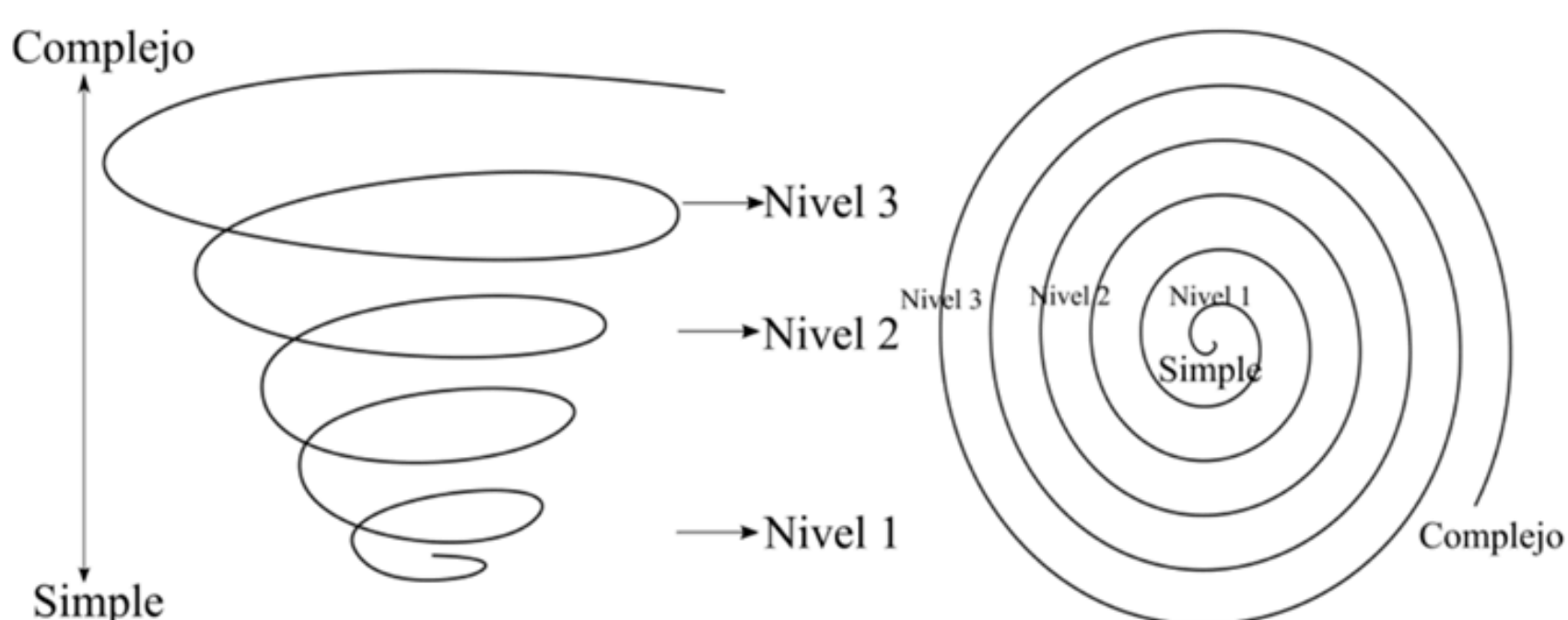
Con base a la SNTE (2022) la metodología de aprendizaje STEAM comprende cinco fases que son: 1) Introducción al tema, uso de conocimientos previos sobre el tema a desarrollar, e identificación de la problemática, 2) Diseño de investigación, y desarrollo de la indagación, 3) Organizar y estructurar las respuestas a las preguntas específicas de indagación, 4) Presentación de los resultados de indagación, y aplicación, 5) Metacognición.

Sistema interdisciplinario

La metodología STEAM permitió guiar el trabajo en el aula. Pero el análisis del trabajo interdisciplinar estuvo dirigido por el sistema interdisciplinario de Tamayo y Tamayo (2003), el cual consiste en nueve etapas: 1) insumos, 2) estatismo grupal, 3) juego relacional, 4) juego de decisión, 5) juego dinámico, 6) juego dinámico-relacional, 7) juego dinámico, relacional y situacional, 8) producto, y 9) nueva expectativa. El sistema permitió: 1) analizar el proceso metodológico que docentes en formación para integrar sus conocimientos disciplinares en el planteamiento de un problema real, y 2) identificar las etapas que fueron más desafiantes. Este sistema es un proceso que, de acuerdo con Tamayo y Tamayo, va de lo simple a lo complejo y que se puede dar en tres niveles (Figura 1). En un primer nivel, el conocimiento es sobre una disciplina; posteriormente, en un segundo nivel, hay un "primer intento de acercamiento de varias disciplinas" (p. 77); es en el tercer y último nivel, donde se alcanza la integración de diversas disciplinas.

Figura 1.

Espiral del proceso interdisciplinario desde dos ópticas.



Fuente: Figura tomada de (Tamayo y Tamayo, 2003, pp. 77-78).

Método

Contexto y participantes

La metodología de estudio fue de carácter cualitativo. El proyecto se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior de Hermosillo, escuela ubicada en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México, con 22 docentes en formación (en adelante estudiantes) de primer año en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, Se desarrollaron tres proyectos (véase Tabla 1) durante el semestre (inicio, intermedio, final), llevándose a cabo en los cursos de “Metodologías Activas para la Interdisciplinariedad” y “Software de apoyo a las Matemáticas”. Cada proyecto realizado fue durante una semana, con un total de 10 horas. Estos proyectos fueron realizados en equipos por afinidad. La participación del docente fue de monitor durante el proyecto, además, de responder dudas que surgían durante el desarrollo del proyecto. En este trabajo solo se presentará el proyecto del Cohete.

Proyecto STEAM (Cohete)

En la primera fase del proyecto el docente presentó de manera física a los estudiantes el lanzamiento de un cohete propulsado por agua, mismo que estuvo construido con material reciclado (botellas de plástico), este fenómeno incentivo en los estudiantes la curiosidad del cómo y por qué sucede el fenómeno. Una vez experimentado por los estudiantes, en un segundo momento el docente planteó la realización del proyecto a los estudiantes de forma libre con la condición de que en su mayoría fuera realizado con material reciclado.

Durante la segunda fase los estudiantes diseñaron un modelo (véase Ilustración 1), el cual fue producto de la investigación realizada sobre cómo construir un cohete propulsado por agua, el tipo de materiales a utilizar y las dimensiones propicias para el modelo. Se construyó el cohete en el aula, y a prueba y error los estudiantes fueron modificando sus prototipos para un mejor vuelo (véase Ilustración 2).

Ilustración 1.

Planos de construcción del Cohete propulsado por agua.



Ilustración 2.

Proceso de construcción de un Cohete propulsado por agua



Para la tercera fase se diseñó un material de trabajo para implementar en el aula de clases con alumnos de nivel básico (secundaria). El material se trabajó vinculando las matemáticas y otra disciplina, en su mayoría la relacionaron con física. Asimismo, se pidió a los equipos que relacionaran el proyecto con objetos matemáticos, donde surgieron elementos como la parábola, la velocidad, desplazamiento, entre otros. El material en su primera versión se incluyeron elementos como el objetivo de la actividad, la construcción del cohete y preguntas (e.g. ¿Cuál es la velocidad de despegue? ¿Hasta qué altura llega? ¿Cuál es la velocidad del chorro de agua?) a realizar para el estudiante de secundaria, estas preguntas fue un primer acercamiento empírico de los que podría suceder en este fenómeno.

Para la cuarta fase, los estudiantes presentaron sus cohetes, realizaron los lanzamientos (véase Imagen 1), donde cada lanzamiento (tres) fue realizado con distintas cantidades de agua y una presión (número de bombeadas) similar en cada uno. Además, cada lanzamiento fue videograbado. Para dar respuesta a las preguntas planteadas en el material realizado por cada equipo eligió el mejor lanzamiento para su análisis. El análisis fue realizado con apoyo del software Tracker en su versión 6.1.3 (véase Imagen 2) software que permitió a los estudiantes realizar un análisis más minucioso del fenómeno, de igual forma investigaron para dar respuesta a las preguntas.

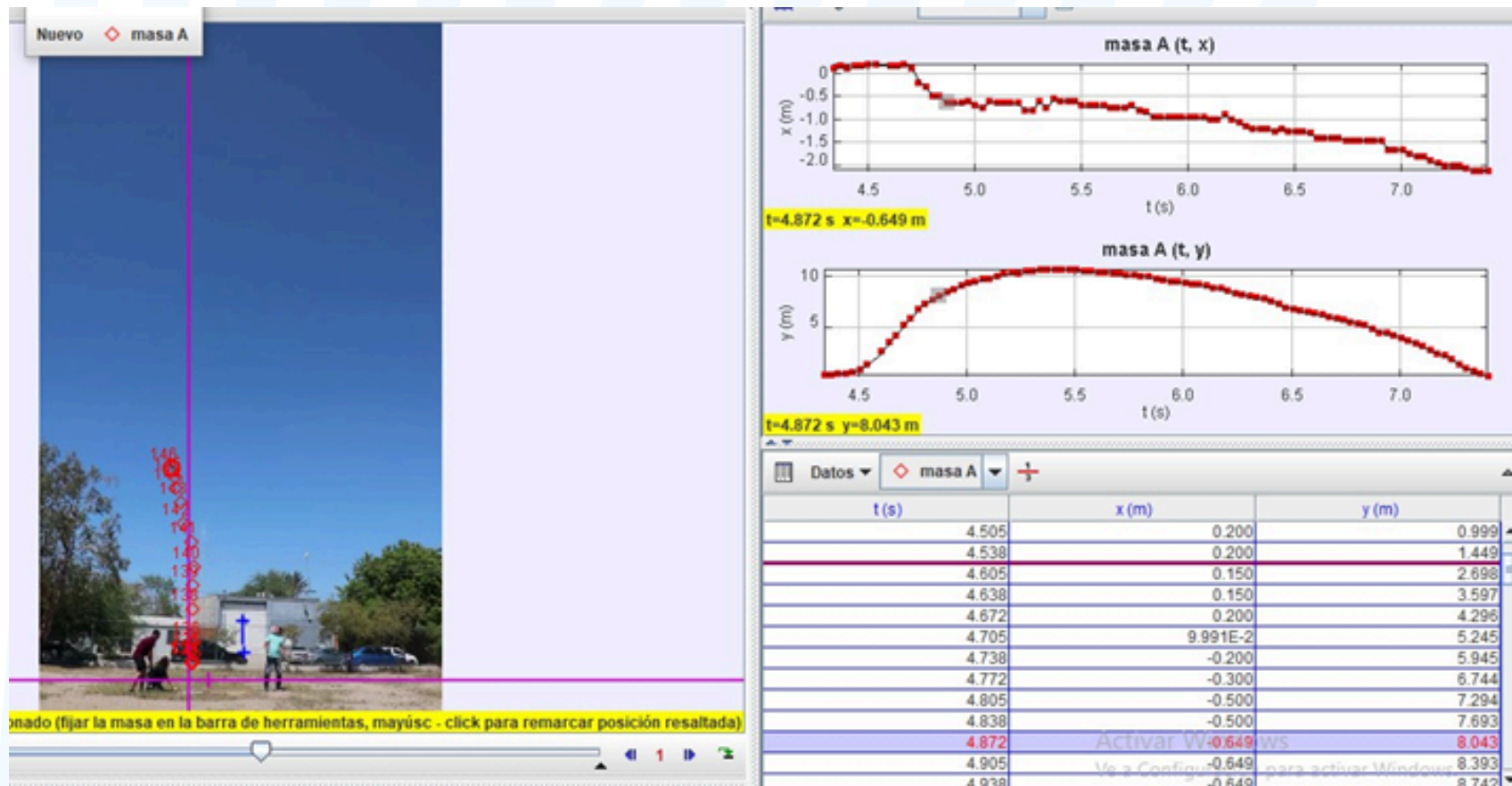
Imagen 1.

Presentación de los proyectos realizados por los estudiantes.



Imagen 2.

Pantalla del uso del Tracker para el análisis del vuelo del Cohete.



En la quinta fase los estudiantes realizaron al material las modificaciones que consideraron pertinentes para el nivel educativo que estaba dirigido, además de los objetos matemáticos que analizarían.

Resultados

Aunque durante todo el proceso del proyecto el docente fue monitor, también se tuvo la necesidad de fungir como tutor y guía del proceso. A lo largo del proyecto los estudiantes presentaron dificultades al vincular los contenidos matemáticos con otras disciplinas, que si bien, en su mayoría lo relacionaron con física aun así conllevaba una dificultad que no estaban acostumbrados a realizar. Aunque se efectuó una revisión de los contenidos curriculares de matemáticas y otras disciplinas en ciencias, las conexiones no fueron claras inicialmente por parte de los estudiantes, logrando superar este obstáculo conforme el desarrollo de la actividad.

Otras de las dificultades que presentaron los estudiantes fue la conformación del material como secuencia didáctica, aunque habían llevado temas sobre metodologías para la enseñanza, fue complicado realizar el material para implementarlo sin ser ellos los aplicadores. Además, redactar las recomendaciones necesarias y/o suficientes en el material para el docente, no se constituyó una tarea fácil, debido a que consideraban que el docente debía de conocer y saber todos los aspectos de la actividad, sin embargo, si consideraron que existían ciertos elementos que no podían estar al alcance del docente debido a las condiciones áulicas, o bien, las capacitaciones que recibió.

Para el manejo del software Tracker se dio una capacitación básica a los estudiantes del manejo del software, donde además de ver las herramientas necesarias, se realizó una serie de recomendaciones de las características del objeto a grabar (e.g. color, tamaño, contraste), esto con la finalidad de que el resultado obtenido fuera de buena calidad. Este tipo de elementos fueron necesarios reflejarlos en el material, con base a la experiencia que tuvieron en la construcción, lanzamiento y grabación del vuelo del cohete.

Debido a la necesidad que llegar a acuerdos, los estudiantes presentaron dificultades, donde la negociación parecía quedar de lado en unos instantes, y preponderaba la imposición de algunos miembros, no obstante, las negociaciones fueron mediadas con argumentos más sólidos del porqué sí o no utilizar ciertos materiales, las preguntas de la actividad o inclusive los contenidos curriculares que se abordaron en cada actividad.

Conclusión

Con la creación de proyectos interdisciplinarios en STEAM, los estudiantes tuvieron una visión más objetiva del porqué la utilización de estos proyectos y el impacto que puede tener en los alumnos.

Se preponderó por los estudiantes la necesidad de crear materiales para el docente, además de la impartición de cursos donde se pudiera realizar tales proyectos de acuerdo con las condiciones institucionales del docente.

Si bien el proceso fue lento a un inicio debido a la complejidad que conllevaba la inclusión de las matemáticas con otras asignaturas, y que pareciera que debido a la naturaleza del proyecto y la conexión entre física y matemáticas posibilitarían una trayectoria más fluida en el proceso del proyecto, no fue así, debido a que los estudiantes no lograban conectar los contenidos matemáticos con los físicos.

La etapa del estatismo grupal, esto debido a la angustia de la responsabilidad que recaía en el estudiante al tener que aportar ideas u opiniones, que en algunos estudiantes se dio la cohibición en la participación, debido a que no se consideraban capaces de aportar elementos relevantes para el proyecto.

Referencias

- Álvarez Pérez, M. (2002). La interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Acercamientos a la interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. Editorial Pueblo y Educación. <https://tinyurl.com/2nxs6bp>
- Boix Mansilla, V. (2017). Interdisciplinary learning: A cognitive-epistemological foundation. En R. Frodeman (Ed.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, (2nd ed., pp. 261-275), Oxford University Press. <https://doi.org/gcw9hd>
- Boix Mansilla, V., y Dawes Duraising, E. (2007). Targeted assessment of students' interdisciplinary work: An empirically grounded framework proposed. *The Journal of Higher Education*, 78(2), 215-237. <https://doi.org/ggcxs8>
- Chacón Corzo, M. A., Chacón, C. T., y Alcedo S. Y. A. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 877-902. <http://tiny.cc/3fj0vz>
- den Braber, N., Krüger, J., Mazereeuw, M., y Kuiper, W. (2019). Mathematics in an interdisciplinary STEM course (NLT) in The Netherlands. En B. Doig, J. Williams, D. Swanson, R. Borromeo Ferri, y P. Drake (Eds). *Interdisciplinary Mathematics Education. ICME-13 Monographs* (pp. 167-183). Springer. <https://doi.org/jjffz>
- Diego-Mantecón, J. M., Blanco, T. F., González, M. J., Istúriz, M. P., Gorgal Romarís, A., González-Ruiz, I., Búa, J. B., y Recio, T. (2017). Proyecto KIKS (Kids Inspire Kids For Steam). VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática Libro de Actas (pp. 87-94). Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas. <http://funes.uniandes.edu.co/19588/>
- Godin, B. (2008). *Innovation: The history of a category (Project on the Intellectual History of Innovation)*. Montreal, Canada: The Institut National de la Recherche Scientifique. Retrieved from www.csiic.ca/PDF/IntellectualNo1.pdf
- Groves, S., Williams, J., Doig, B., Borromeo Ferri, R., y Mousoulides N. (2017). Topic study group no. 22: Interdisciplinary mathematics education. En Kaiser G. (Ed.), *Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education. ICME- 13 Monographs* (pp. 475-480). Springer. <https://doi.org/jjgpp>
- Hjalmarson, M. A., y Lesh, R. A. (2008). Engineering and design research: Intersections for education research and design. En A. E. Kelly, R. A. Lesh, y J. Y. Baek (Eds.), *Handbook of design research methods in education: Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching* (1st ed., pp. 96- 110). Routledge, Taylor & Francis. <https://doi.org/jj4f>
- Klein, J. T. (1992). Interdisciplinarity: History, theory, and practice. *The Journal of Mind and Behavior*, 13(3), 311-314. <https://www.jstor.org/stable/43853612>
- Lattuca, L. R., Knight, D. B., y Bergom, I. M. (2012, Junio 10-13). Developing a measure of interdisciplinary competence for engineers [Presentación de ponencia]. 2012 ASEE Annual Conference & Exposition. San Antonio, Texas. <https://doi.org/jjfx>
- Lenoir, Y. (2013). La notion de transdisciplinarité: Quelle pertinence? *Revista Pensamiento Educativo Revista De Investigación Latinoamericana*, 33(2), 281-306. <http://tiny.cc/ekj0vz>
- Lenoir, Y., y Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: Un état de la question. *Revue française de pédagogie*, (125), 109-146. <https://doi.org/bb9hgx>
- Liao, C. (2016). From Interdisciplinary to Transdisciplinary: An Arts-Integrated Approach to STEAM Education, *Art Education*, 69(6), 44-49. <https://doi.org/gdsm39>

- López Luengo, M. A., Gil, C., y Maroto Sáez, A. (2017). Un proyecto interdisciplinar en la formación de maestros de educación primaria. Matemáticas, Ciencias y Expresión Artística. VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática Libro de Actas (pp. 152-160). Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas. <http://funes.uniandes.edu.co/21533/1/Lopez2017Un.pdf>
- Maeda, J. (2012a). STEM to STEAM: Art in K-12 is key to building a strong economy. Retrieved from www.edutopia.org/blog/stem-to-steam-strengthens-economy-john-maeda
- Maeda, J. (2013b). STEM + art = STEAM. *The STEAM Journal*, 1(1). doi:10.5642/steam.201301.34
- Miranda Martins, D. (2012). The development of interdisciplinary teaching approaches among pre-service science and mathematics teachers. [Tesis de maestría, McGill University]. ProQuest. <http://tiny.cc/zfk0vz>
- Meier, S. L., Hovde, R. L., y Meier, R. L. (1996). Problem solving: Teachers' perceptions, content area models, and interdisciplinary connections. *School Science and Mathematics*, 96(5), 230-237. <https://doi.org/dqsf55>
- Morin, E. (2010). Sobre la Interdisciplinariedad. *Publicaciones Icesi* No. 65. <https://tinyurl.com/23vkdjd2>
- Ortega Martínez, A. Y., Díaz Pompa, F., Martínez Pérez, C. M., y Mingui Carbonell, E. (2014). La educación desde el enfoque interdisciplinar. Un reto para la educación de adultos. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 167-190. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/54>
- Perera Cumerma, F. (2009). Proceso de enseñanza-aprendizaje. Interdisciplinariedad o integración. *VARONA*, (48-49), 43-49. <http://tiny.cc/djj0vz>
- Roth, W.-M. (2020). Interdisciplinary approaches in mathematics education. En S. Lerman, (Ed.). *Encyclopedia of Mathematics Education* (2nd ed., pp. 415-419). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4978-8_82
- Rugarcía, A. (1996). La interdisciplinariedad: El reino de la confusión. *Higher Education Journal*, 25(98), 69-83. <https://tinyurl.com/yc3ssuc9>
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). Nuevo modelo educativo. Transversalidad. <http://tiny.cc/ygj0vz>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. <http://tinyurl.com/2wuuhwdv>
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2022). Aprendizaje basado en indagación STEAM como enfoque. <http://tiny.cc/mqscvz>
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (4th ed.). LIMUSA. <http://tiny.cc/pgj0vz>
- Trilling, B., y Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Trinter, C. (2017, Octubre 5-8). Teachers' experiences in interdisciplinary unit design: The absence and presence of mathematics [Presentación de poster]. Thirty-Ninth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Indianapolis, IN, USA. <http://tiny.cc/h5k0vz>
- Williams, J., Roth, W.-M., Swanson, D., Doig, B., Groves, S., Omuvwie, M., Borromeo Ferri, R., y Mousoulides, N. (2016). En G. Kaiser (Ed.), *Interdisciplinary mathematics education: A state of the art* (pp. 1-36). Springer. <https://doi.org/jjrt>

Anexos

Tabla 1.

Descripción de los proyectos interdisciplinarios en STEAM.

Proyecto	Descripción	Objetivo de aprendizaje
Catapultas	<p>Consistió en la construcción de una catapulta, sólo con la condición del tamaño con un límite de 40 cm \pm 10 cm. Tanto la forma como los materiales fueron a consideración del equipo.</p> <p>Se consideraron dos elementos en el lanzamiento de los proyectiles: 1) el lanzamiento con mayor alcance y 2) dar en el blanco a un objetivo.</p>	<p>Describir, relacionar e interpretar el tiro parabólico, con los distintos elementos que entran en juego en la construcción de la catapulta.</p>
Cohete	<p>Se realizó la construcción de un cohete impulsado por agua, donde solo se limitó a que el material que se utilizada fuera reciclado.</p>	<p>Conectar los contenidos de la Física y Matemática a partir del fenómeno físico del lanzamiento de un cohete propulsado por agua.</p>
Proyecto STEAM (libre)	<p>Diseño de un proyecto de interés por parte de los miembros del equipo, en este caso no hubo alguna limitante.</p>	<p>Desarrollar e integrar los contenidos curriculares de matemáticas y otra disciplina que permita el desarrollo de un trabajo interdisciplinar mediante STEAM</p>

12. PRÁCTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN Y TRANSDISCIPLINA INSPIRADAS EN EL APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERNACIONAL

Elsa del Carmen Villegas Morán
Yazmin Vargas Gutiérrez
Graciela Paz Alvarado

Introducción

El presente es una reflexión sobre la aplicación de proyectos colaborativos de internacionalización y transdisciplina, llevados a cabo por catedráticos y estudiantes de licenciatura de la Universidad del Norte, Colombia, Universidad de San Diego y la Universidad Autónoma de Baja California, México.

La perspectiva transdisciplinaria, dentro del este proyecto, está en concordancia con la propuesta de Morin (2001), quien considera como la reunión de diferentes disciplinas, con el fin de lograr el intercambio, ir "más allá", de la cooperación para lograr un proyecto común, que en este caso tiene la particularidad de partir de la Internacionalización, esto es la movilidad y contacto de estudiantes, y profesores para crear y dar seguimiento a proyectos compartidos.

Sustento teórico

El concepto aprendizaje colaborativo se refiere al uso y aplicación de estrategias educativas que usen las tecnologías de la información y la comunicación para lograr la colaboración (Lizcano-Dallos, Barbosa-Chacón y Villamizar-Escobar, 2019), considerando la necesidad emergente de conectar y lograr un cambio en los espacios educativos que permitan la generación del conocimiento.

Como punto destacado y diferencial dentro del aprendizaje colaborativo se busca generar interacción académica para generar conocimiento desde la participación activa y la colaboración previamente estructurada. Los participantes son tanto estudiantes como académicos que están interesados en la innovación educativa.

Si bien el aprendizaje es un proceso individual, este puede ser enriquecido a través de la colaboración, por lo cual dentro del aprendizaje colaborativo se rebasan entonces las carencias individuales y grupales de los participantes para cooperar en el aprendizaje obteniendo nuevas habilidades a partir de la discusión entre estudiantes y académicos. Estas nuevas adquisiciones van más allá de las competencias de cada asignatura, ya que se alcanza desde las dimensiones de desarrollo individual hasta lo social, ya que cada participante no solo es responsable de su propio conocimiento sino del conocimiento de los otros miembros del grupo.

El uso de las tecnologías de la información juega un papel muy importante ya que es a través de estos soportes que se puede lograr la colaboración, por lo cual algunos autores lo señalan como Aprendizaje colaborativo asistido por computador. (Lucero, 2003).

Sin embargo, las tecnologías no serán suficientes para lograr el contacto y aprendizaje. Por lo cual el aprendizaje colaborativo requiere el logro de espacios de discusión que permitan tanto aclarar el conocimiento como dar solución a las distintas problemáticas fomentando de esta manera la creación de un nuevo conocimiento. (Lucero, 2003)

Como elementos fundamentales que permiten propiciar el aprendizaje colaborativo encontramos:

- Interdependencia, ya que los participantes del grupo colaborativo deben necesitarse unos a otros y confiar entre ellos
- Interacción, es necesario mantener un contacto que permita intercambio verbal. Una mayor interacción facilitará el trabajo, ya que el contacto permite aprender de los compañeros.
- Trabajo individual, aunque el problema se resolverá de manera grupal es necesario que cada participante aporte y se responsabilice de la tarea, para posteriormente compartirla dentro del grupos
- Habilidades de comunicación interpersonal y grupal, como son: la escucha, participación, liderazgo, coordinación, continuidad y evaluación, que permitan a los integrantes lograr las metas propuestas

Debido a que dentro del concepto de aprendizaje colaborativo el conocimiento se construye a partir del trabajo cooperativo con los otros, donde existe un sistema de interacciones diseñado y organizado que permite inducir la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. (Scagnoli, 2006; Collazos y Mendoza, 2006). Para Roselli (2016), el enfoque del aprendizaje colaborativo se inscribe dentro de una epistemología socioconstructivista, pues sus raíces teóricas se inspiran en el neo-piagetiana y neo-vygotskiana, la primera considerada como la teoría del conflicto sociocognitivo y la segunda, de la intersubjetividad

Aprendizaje colaborativo, aprendiendo de los demás

A continuación, describimos tres prácticas de Aprendizaje colaborativo internacional y sus resultados

Práctica 1 Universidad Autónoma de Baja California-Universidad de San Diego

Para iniciar el diseño de esta práctica se realizó una reunión con un par de la Universidad de San Diego quien se manifestó interesada en la experiencia. En esta reunión, se puso en común la información básica de los cursos elegidos que permitió conocer los temas, el material académico, las formas de comunicación con los estudiantes, los horarios y las herramientas virtuales disponibles. Como resultado, se propusieron actividades colaborativas viables. Dado que las asignaturas no coincidían en horario, también se llegó a un acuerdo sobre las fechas disponibles y las horas de trabajo conjunto los idiomas que se utilizarían en cada sesión, así como las plataformas de trabajo y cómo se utilizarían.

La Universidad de San Diego solicitó que los estudiantes estuvieran en el mismo semestre (octavo) para lograr similitudes en el nivel de conocimiento, así como que las clases o actividades fueran en inglés en el horario y la plataforma de la institución (USD), excepto los materiales que estaban escritos en español. Por su parte de Universidad Autónoma de Baja California realizó las actividades y clases en la plataforma y horario de la UABC en español, con excepción de los materiales que estaban en inglés. En ambos casos, se consideró que los estudiantes deben dominar un idioma extranjero (español o inglés) que les permita describir de manera sencilla.

Aunque los contenidos de las asignaturas no eran idénticos, si ofrecían la oportunidad de acercar los contenidos, especialmente en el principio del semestre. Considerándose como objetivo principal del ejercicio que los estudiantes comprendieran los aspectos relevantes de las investigaciones medios de comunicación masiva dirigida a la infancia. Para lograr estos objetivos, se llevaron a cabo siete actividades colaborativas, que se detallan a continuación:

1. Exposición del Proyecto

Esta fue una actividad asincrónica dentro de la cual cada maestro presentó a sus estudiantes el proyecto, sus objetivos y las fechas que deberían tener en cuenta para realizar actividades conjuntas, se les enfatizó la necesidad interacción por lo cual se presentaron mediante a través de un pizarrón virtual (Jamboard) en el que escribieron información relevante sobre su personalidad y sus intereses curriculares o extracurriculares. También se sugirió agregar fotografías o imágenes de cada persona. Para facilitar la interacción el pizarrón virtual siempre estuvo disponible.

2. Primera sesión

La catedrática de la Universidad de San Diego y sus estudiantes utilizaron la plataforma Blackboard de la UABC en el horario designado. La clase se llevó a cabo en español. Después de la clase, los estudiantes hicieron preguntas y se les proporcionó un material teórico para revisar en inglés.

3. Segunda sesión

Los estudiantes de la UABC participaron virtualmente en esta actividad sincrónica a través de la plataforma oficial de trabajo en línea de la Universidad de San Diego, mientras que los estudiantes de la Universidad de San Diego se reunieron físicamente en un salón de videoconferencias. La profesora mexicana presentó el tema en inglés y, al finalizar, se hicieron comentarios y se plantearon preguntas. Los estudiantes recibieron materiales de apoyo en español.

4. Tareas asincrónicas en equipos globales

En la cuarta sesión conjunta, se explicaron las características del trabajo a realizar de manera conjunta, en este caso un análisis del programa Plaza Sésamo/Sesame Street, en sus versiones norteamericana y mexicana, y la relación entre los niños y los medios de comunicación masiva en América Latina. Se entregó un documento con preguntas guía y se compartió una lista de siete equipos internacionales con nombres y correos electrónicos, conformados tanto por alumnos de San Diego como de la UABC. Se recomendó que los estudiantes de la Universidad de San Diego utilizaran la plataforma de la Universidad de San Diego para completar el trabajo. Para facilitar la entrega se creó una carpeta de Google Drive

5. Realización de tareas a nivel internacional

Los completaron el trabajo en el plazo propuesto de manera asincrónica a través de videollamadas y correo electrónico, pero no pudieron cumplir con los horarios.

6. Presentación de proyectos

En esta sesión cada uno de los 7 equipos expuso durante 15 minutos sus trabajos. Después de la presentación, hubo una sesión de preguntas y comentarios.

7. Evaluación de la actividad

Práctica 2 Universidad Autónoma de Baja California-Universidad del norte, Colombia

Esta segunda práctica se abre por iniciativa de la Universidad del Norte, Colombia, quienes, a través de convenios internacionales realizados con la UABC, dan a conocer un catálogo de profesores e intereses para realizar un programa de aprendizaje colaborativo conjunto. En este caso en particular los docentes ya tenían propuestas realizadas sobre como deseaban la experiencia las temáticas y áreas de conocimiento con las cuales enlazarse.

Actividad Rompehielo

En este caso se realizó una actividad en conexión virtual sincrónica con ambos grupos, se explicó a los dos grupos qué sucedería y cómo, también se aprovechó para que los estudiantes tuvieran oportunidad de presentarse con sus compañeros de grupo y posteriormente intercambiaran expectativas, habilidades e información personal con sus compañeros de equipo para que pudieran reunirse posteriormente

Impartición de clases virtuales

Debido a que los estudiantes no cursaban la misma asignatura fue necesario realizar una guía etapa por etapa para lograr que los estudiantes pudieran lograr terminar una práctica académica de investigación, dentro de la cual los estudiantes aplicarían conocimientos obtenidos en la licenciatura de Matemáticas (Universidad del Norte), como en la licenciatura en Ciencias de la Comunicación (UABC): En este caso debido a la diferencia del área de conocimiento el profesor de matemáticas impartió 4 clases solamente a los estudiantes de UABC, mientras que la profesora de UABC, instruyó solamente a los estudiantes de matemáticas sobre la importancia de la investigación social, sus pasos y el uso de las matemáticas.

Realización de trabajo conjunto

Los estudiantes fueron realizando su trabajo paso a paso, siguiendo las clases realizadas, de tal manera que presentaron 4 avances de su trabajo. Todo este trabajo se realizó fuera del horario de clase y el contacto fue interpersonal solamente de los miembros del equipo.

Exposición del trabajo conjunto

Siguiendo el cronograma establecido se realizó una exposición conjunta sincrónica de los trabajos realizados: Dichos trabajos consistieron en un análisis de contenido sobre medios de comunicación dónde tuvieron que utilizar estadística y el programa SPSS, para la obtención de coeficientes.

Evaluación de la actividad

Se observó cómo los estudiantes de ciencias sociales lograron un avance en el nivel de comprensión y aplicación estadística, mientras que los de matemáticas pudieron observar de primera mano cómo se logra un trabajo de investigación social. La evaluación se realizó a través de un cuestionario en línea

Práctica 2 Universidad Autónoma de Baja California-Universidad de San Diego

Para la realización de la tercera práctica la docente de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación se contactó directamente con la docente de la Universidad de San Diego, a través de lazos existentes debido a la pertenencia de ambas universidades a la Asociación Binacional de Escuelas de Comunicación BINACOM. En este caso de contacto directamente a la docente responsable de una asignatura curricularmente similar:

Exposición del Proyecto

Se expuso de manera separada el proyecto desde el inicio del semestre, y se indicó con claridad las fechas en las que se realizarían las actividades, así como el valor de estas. En este caso no se hicieron equipos internacionales sino dos equipos nacionales que realizaron las prácticas propuestas compartieron todas las clases y observaron las actividades de los otros.

Clases internacionales

Debido a la naturaleza de la asignatura no fue necesario modificar el plan de estudios, más bien se compartió en un aula internacional 7 clases, dos desde la Universidad de San Diego, dos desde la UABC, dos actividades compartidas a asincrónicas y una reunión sincrónica de reflexión.

Actividades asincrónicas

En este caso se solicitó a los estudiantes que realizaran un altar de muertos, asesorados por su docente, se hizo hincapié en documentar la actividad ya que posteriormente sería compartida en clase internacional, de igual manera se solicitó explicación teórica de la actividad utilizando las lecturas realizadas durante las clases internaciones.

Reflexión final

En este caso Se realizó una actividad final que más que una evaluación de la actividad sirviera a los estudiantes para reflexionar sobre los elementos teóricos de clase y su aplicación en las prácticas de socialización cotidianas

Como hemos observado las tres prácticas de aprendizaje colaborativo has sido distintas no solamente en temática, evaluación y tiempos sino desde sus objetivos y aportaciones. A partir de ellas se ha reflexionado sobre la estructura básica que una práctica de aprendizaje colaborativo contiene llegando a los siguientes elementos

Identificación de área de oportunidad	Los docentes deben estar interesados en atacar un área de oportunidad observada en la impartición de una asignatura. Esto será importante ya que a partir de esto surgirá el interés del docente de salir de una zona de confort para acercarse al aprendizaje con un grupo desconocido
Contacto	Es necesario realizar un contacto, este puede ser por vías oficiales a través del área de vinculación de las instituciones educativas o bien a partir de la pertenencia personal a redes, asociaciones o grupos de interés.
Diseño conjunto	Será necesario reunirse varias veces con el docente par para conocer sus expectativas e intereses. Llevar una propuesta inicial facilita este trabajo ya que de esta manera se puede valorar si será posible o no la realización ya que debe considerarse tiempo, horarios, infraestructura, evaluaciones y planeaciones de cada asignatura
Prevención de los estudiantes	En esta etapa es necesario tanto que se motive a los estudiantes como que se explique con claridad las actividades a realizar, así como los días y horas en que se realizarán, esto debido pudiera ser que los horarios sean fuera de la hora clase o esta necesite modificarse. Además, disminuir la incertidumbre genera mayor aceptación por parte de los estudiantes, recordemos que ellos también saldrán de su zona de confort
Aplicación por etapas	Se recomienda una aplicación por etapas que facilite el seguimiento de los avances del proyecto, se propone
Evaluación	Esta puede variar, pero siempre es necesario realizar un final a la actividad conjunta. Se puede evaluar a través de las prácticas o bien a través de reflexiones grupales tanto de los conocimientos revisados como de la actividad en sí, pero siempre a partir del objetivo planteado

Procedimiento

Si bien, las tres prácticas realizadas fueron similares en lo referente a la participación de alumnos y académicos representantes de cada institución educativa, quienes fungieron como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la implementación de cada uno respondió a propósitos distintos.

La primera práctica tuvo como fin, dar respuesta a un compromiso que el académico de la UABC había adquirido con la institución, para la implementación de una actividad que respondiera al proyecto de internacionalización en casa. De esa manera, aprovechando el vínculo con algunas universidades del sur de California que forman parte de BINACOM, se puso en contacto con un homólogo de la Universidad de San Diego (USD) para realizar un proyecto conjunto.

El acuerdo al que llegaron fue un trabajo colaborativo en el que se realizarían sesiones conjuntas para el establecimiento de los criterios para la realización de la actividad consistente en el análisis del programa Plaza Sésamo/Sesame Street en sus versiones norteamericana y mexicana. Para dicho ejercicio, se formaron siete equipos de trabajo cada uno con dos integrantes de cada una de las instituciones; luego, se entregó un documento con preguntas guía, así como el listado de los equipos con nombre y correo electrónico de los integrantes de cada equipo.

Después, los alumnos integrantes de cada equipo, por indicaciones de sus profesores se contactaron virtualmente a través de la plataforma de USD para que se reunieran con los estudiantes de la UABC e iniciaran con el análisis del programa. Para la entrega de los trabajos se abrió una carpeta de Google Drive para concentrar los trabajos que posteriormente se expusieron en una sesión, en la que estuvieron conectados los estudiantes de la UABC y los de USD.

La segunda práctica en la que se participó respondió a una convocatoria lanzada por la UABC, para participar en una actividad de Aprendizaje Colaborativo con universidades extranjeras. En esta ocasión se seleccionó un grupo de estudiantes de la materia de matemáticas de la Universidad de Colombia, quienes trabajaron con un grupo de estudiantes de la UABC de la materia de Integración de Procesos Comunicativos; si bien, ambas unidades de aprendizajes son distintas, se optó por ellas, pues la finalidad de este ejercicio fue que ambos grupos de estudiantes se dieran cuenta de la importancia de la estadística en cualquier área del conocimiento.

Como parte de los acuerdos establecidos para esta segunda práctica fue que ambos académicos impartieran el mismo número de sesiones, cuatro por cada profesor. La parte estadística se impartió por parte del profesor de la Universidad de Colombia; mientras que, lo referente a la parte teórica de los medios de comunicación y el análisis de los resultados fue por parte de la académica de la UABC.

Por otro lado, los equipos de trabajo se conformaron por dos miembros de cada universidad. El proyecto se llevó la tercera parte del semestre y a lo largo del periodo, los alumnos fueron presentando sus avances: primero el planteamiento; luego, recopilación de datos y finalmente, el análisis de datos.

El tercer caso, fue un trabajo más sencillo que los dos anteriores, pero no menos importante. Para la realización de esta práctica se contactó a una académica de la USD; luego se compartieron las cartas de las unidades de aprendizaje: comunicación, cultura y poder que se imparte en la UABC y Crítica de la comunicación de masa. Para este ejercicio se buscó un punto de coincidencia en las cartas y se seleccionó la tercera unidad de ambos programas de clase. Para esta práctica se impartieron clases teóricas por parte de los académicos; luego, se realizaron actividades prácticas. En esta ocasión a diferencia de las prácticas anteriores, no se formaron equipos de trabajos, pero sí se entregaron las mismas lecturas. Aquí cada estudiante presentaba a su grupo y al grupo internacional,

Referencias

- Lizcano-Dallos, A. R., Barbosa-Chacón, J. W., & Villamizar-Escobar, J. D. (2019). Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 5-24.
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21.
- Scagnoli, N. (2006). El Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. *Investigación y Ciencia*, (36), 39-47. <http://investigacion.uaa.mx/RevistalyC/archivo/revista36/Articulo%206.pdf>
- Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2), 61-76. <http://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósito y Representaciones*, 4 (1), 219-280. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475188.pdf>

13. REFLEXIONES EN TORNO AL EGEL PLUS EDU COMO INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA

Lisset Aracely Oliveros Rodríguez
María Melina Torres Alaniz

Introducción

En la sociedad actual, marcada por la era del conocimiento, se ha priorizado en el ámbito educativo la formulación de políticas que garanticen la calidad educativa, el derecho fundamental a una educación accesible, la inclusión y la educación continua (UNESCO, 2020), a fin de que los diversos países puedan alcanzar niveles de desarrollo que les permitan estar en sintonía con la dinámica global.

En este contexto, la calidad educativa ha cobrado una mayor relevancia, ya que, en un entorno globalizado y competitivo, caracterizado por una demanda creciente de educación superior, la necesidad de una educación de calidad se ha vuelto cada vez más apremiante, y la evaluación se presenta como un componente esencial de este proceso. (OCDE, 2019).

México no es la excepción en este escenario, ya que uno de los principales objetivos de las políticas educativas en el país ha sido mejorar la calidad educativa en todos los niveles, desde la educación inicial hasta la educación superior. En el caso de la educación superior, se busca elevar la calidad a través de la evaluación y la acreditación de los programas educativos. (Diario Oficial de la Federación, 2020).

En la actualidad, la Universidad de Sonora se enmarca en las 187 Instituciones de Educación Superior (IES) que forman parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Esta asociación, a fin de promover el mejoramiento de los programas del nivel superior crea en 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), una entidad encargada de evaluar y acreditar la calidad de los programas académicos ofrecidos por las IES del país, y que a partir del 2009 se constituyen como un organismo independiente de la ANUIES para garantizar el cumplimiento de los estándares de calidad en la enseñanza, investigación y extensión de los programas educativos. (CIEES, 2018).

Los CIEES desempeñaron un papel fundamental en la implementación de la evaluación externa de las IES en México, ya que fueron los pioneros en la creación y difusión de los primeros instrumentos diseñados con este objetivo, cabe destacar que, dichos instrumentos se han ido adaptando y mejorando a lo largo del tiempo para atender las necesidades y desafíos contemporáneos. Además, en 1991 los CIEES propusieron a las IES la realización de evaluaciones diagnósticas, un paso crucial para fomentar la aceptación de la evaluación externa en el ámbito académico y que sirvió como referente para el desarrollo de una cultura de la evaluación externa entre las instituciones, debido a que después de esto se establecieron los organismos encargados de acreditar la educación superior en México. (CIEES, 2018).

Así, en 1994 surge el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), una organización no gubernamental reconocida por su labor en el diseño y aplicación de evaluaciones en instituciones de educación media superior y superior. (Jiménez, 2017).

Dentro del contexto de la educación superior, este Centro ha desarrollado el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), una herramienta de evaluación destinada a medir el nivel en el que los estudiantes de diversas licenciaturas han alcanzado los conocimientos necesarios al concluir sus estudios universitarios. Recientemente, esta evaluación ha sido renovada bajo el nombre de EGEL Plus, incorporando la evaluación de conocimientos, las habilidades específicas de cada disciplina y habilidades transversales en el ámbito del lenguaje y la comunicación. (CENEVAL, 2023).

Posteriormente, en el año 2000, se estableció el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), una entidad no gubernamental cuya responsabilidad es regular los procesos de acreditación y supervisar a las organizaciones especializadas encargadas de llevar a cabo dichas evaluaciones. El COPAES, una organización civil sin fines de lucro ha sido designada como la única entidad autorizada por el Gobierno Federal y cuenta con el respaldo de la Secretaría de Educación Pública. (SEP) (COPAES, 2023).

Sin embargo, En 2010, COPAES se desvinculó de los CIEES con el propósito de coordinar y unificar los esfuerzos de diversas instancias de evaluación y acreditación existentes. Este paso allanó el camino para la posterior creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior. (COPAES, 2023).

La misión de esta institución es asegurar la calidad de la educación superior ofrecida por una diversidad de instituciones, ya sean públicas o privadas, tanto nacionales como extranjeras. Este objetivo se materializa mediante el reconocimiento oficial de los 31 Organismos Acreditadores (OA) que conforman su estructura y están encargados de evaluar los programas académicos. (Zenteno, Osorno y López, 2017).

Dentro de estos organismos, figura el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), respaldado por COPAES desde el año 2007, y cuya misión principal radica en acreditar y fomentar la calidad y mejora constante de programas educativos en el ámbito de Pedagogía, Educación y disciplinas afines. Cumple este cometido a través de evaluaciones periódicas realizadas tanto en instituciones públicas como privadas en todo el país. (CEPPE, 2022).

El CEPPE se establece como un organismo líder a nivel nacional en el proceso de acreditación de programas educativos en los campos de Pedagogía, Educación y disciplinas relacionadas. Su enfoque se sustenta en la promoción de una cultura arraigada en la calidad, la ética y el servicio, con el objetivo último de avanzar hacia la excelencia en la formación de profesionales en el ámbito educativo. En virtud de su compromiso, el CEPPE ha otorgado su acreditación a un total de 63 programas académicos, distribuidos en 25 universidades que operan en 28 estados de México.

Entre las destacadas instituciones que albergan programas acreditados por el CEPPE se encuentran el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Universidad de Guadalajara (UDG), la Universidad Veracruzana (UV), entre otras. Este sólido respaldo demuestra el compromiso del CEPPE con la mejora continua y la promoción de la calidad en la educación superior en todo el país.

En lo que respecta al programa de Educación de la Universidad de Sonora, este fue inaugurado en 2018 y la licenciatura ha iniciado la implementación de procesos de evaluación externa del aprendizaje de los estudiantes en los últimos semestres, a través de las pruebas estandarizadas (EGEL Plus EDU) proporcionadas por el CENEVAL.

Es importante resaltar la relevancia de llevar a cabo evaluaciones destinadas a medir el logro del aprendizaje de los estudiantes que completan la educación superior, ya que este es un componente fundamental de los criterios de evaluación en el proceso de acreditación de la calidad de un programa. Al examinar las directrices presentes en los informes de autoevaluación de los organismos acreditadores, se puede advertir la inclusión de criterios vinculados a la aplicación de evaluaciones externas del aprendizaje.

Por ejemplo, los CIEES al realizar una visita de evaluación para determinar la calidad de un programa educativo, consideran seis categorías específicas que se encuentran estrechamente interconectadas con el propósito de definir un perfil de egreso claro, explícito y sólidamente fundamentado. Dentro de estas categorías, se incluye la evaluación de los resultados de los estudiantes, que abarca aspectos como el desempeño de los estudiantes en exámenes de egreso externos a la institución, la obtención de certificaciones de competencias otorgadas por entidades externas, el rendimiento de los estudiantes en concursos y competencias, y la concordancia de los resultados con el perfil de egreso del programa. (CIEES, 2018).

Por otra parte, en el caso del organismo acreditador CEPPE, se establece como un indicador crítico para los programas en proceso de acreditación que los estudiantes egresados o próximos a egresar participen en el EGEL-CENEVAL y obtengan resultados satisfactorios en un lapso de los últimos cinco años. Además, se espera que el programa cuente con un plan para mejorar los resultados obtenidos (CEPPE, 2022). Esto subraya la importancia y la validez de la evaluación EGEL Plus EDU como herramienta fundamental para el proceso de acreditación y mejora continua de los programas académicos.

Desarrollo

En la búsqueda constante de mejorar la calidad académica, el actual Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UNISON (2021), establece la promoción de procesos de evaluación externa de los programas educativos de licenciatura con el propósito de obtener su acreditación por parte de organismos tanto nacionales como internacionales. Se subraya la importancia de la evaluación continua de los programas, así como el seguimiento y consideración de las observaciones de acreditadores, evaluadores y asesores curriculares.

Dentro de los objetivos específicos relacionados con la gestión de la formación estudiantil, se incluye el incremento en la participación de un mayor número de estudiantes en las pruebas EGEL, así como la expansión del número de programas educativos incluidos en el Padrón de Programas de Alto Rendimiento Académico de CENEVAL, según lo establecido en el PDI de la UNISON. (2021).

En el caso particular de la Licenciatura en Educación, que se estableció en la Universidad de Sonora en el año 2018 y opera en distintos campus, incluyendo Hermosillo, Santa Ana, Navojoa y Caborca, los estudiantes egresados que finalizan sus estudios universitarios tienen diversas opciones para la obtención de su título, que incluyen la elaboración de una tesis de investigación, el promedio académico, la realización de prácticas profesionales y la aprobación del EGEL Plus EDU. Este último, diseñado para evaluar si los egresados de Pedagogía y Ciencias de la Educación están preparados adecuadamente para entrar con eficacia en la práctica de su profesión. (Ceneval, 2022).

La Licenciatura en Educación se adhiere a un enfoque curricular basado en ejes formativos, otorgando una fuerte importancia a la práctica para abordar problemáticas específicas en el ámbito regional. Su objetivo es influir tanto en contextos educativos como no educativos, lo que se traduce en nuevas oportunidades laborales para sus estudiantes y egresados. (UNISON, s.f.).

Asimismo, el plan de estudios actual de esta licenciatura desde 2018, comprende 45 asignaturas que suman un total de 377 créditos. Estas asignaturas se organizan en cinco ejes formativos: común, básico, profesional, especializante e integrador. El enfoque de este plan se apoya en el desarrollo de competencias y se ajusta a los lineamientos generales del modelo curricular de la UNISON, poniendo un fuerte énfasis en el aprendizaje y la formación de profesionales capaces de llevar a cabo diagnósticos, investigaciones, diseños, participación y evaluaciones en procesos formativos en diversos entornos, con el fin de contribuir al progreso social. (UNISON, s.f.).

Además, de acuerdo con el plan de estudios (UNISON, s.f.), el graduado de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora se distingue como un profesional que posee un profundo entendimiento de la diversidad del desarrollo humano en una amplia gama de entornos educativos. Asimismo, se caracteriza por su capacidad para llevar a cabo diagnósticos que tienen en cuenta la diversidad humana y promueven la igualdad de oportunidades en la resolución de problemáticas educativas.

Considerando todo lo expuesto anteriormente, el propósito de este trabajo es llevar a cabo una reflexión acerca de la importancia y pertinencia del EGEL Plus EDU como una herramienta para evaluar la calidad de la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, tomando en consideración las particularidades de la institución en cuestión, que en este caso es la Universidad de Sonora.

Resultados nacionales en EGEL Plus EDU desde niveles de desempeño

A nivel nacional, se consideran las aplicaciones del EGEL Plus EDU correspondientes al periodo 2019-2021, particularmente debido al impacto que la pandemia por COVID-19 tuvo en 2020. Durante ese año, las IES se vieron obligadas a suspender temporalmente sus actividades, lo que resultó en una significativa reducción en la participación de las instituciones y el número de estudiantes que tomaron el examen. En la Tabla 1, es evidente la disminución de los niveles de desempeño sobresaliente y el incremento en el porcentaje de niveles de desempeño sin testimonio entre los años.

En los años 2020 y 2021, el porcentaje promedio a nivel nacional de sustentantes acreditados se mantuvo alrededor del 30% y 31%, mientras que los no acreditados o sin testimonio oscilaron entre el 62% y 63% en ambos años. Asimismo, al analizar los resultados en los niveles de desempeño por áreas, llama la atención el área de investigación educativa, que registró el mayor porcentaje de no acreditados en 2020 (63.9%) y en 2021 (63.7%), según datos proporcionados por (Ceneval, 2021;2022).

Al considerar lo anterior, es posible emprender acciones y sugerencias que tengan relación con la adaptación o actualización de contenidos curriculares con base en el plan de estudios hasta la implementación de cursos extracurriculares específicos diseñados para abordar las áreas evaluadas por el EGEL Plus EDU, como menciona Oliveros (2018). Esto en función de elevar los niveles de desempeño satisfactorio y sobresaliente de los sustentantes y mejorar la formación universitaria.

En el caso de la UNISON, las primeras aplicaciones del EGEL Plus EDU iniciaron a finales del 2022 como una fase de prueba piloto en campus Hermosillo y Santa Ana para establecer su aplicación institucionalmente según la normativa escolar vigente. En el año 2023 se refleja un incremento en la participación de estudiantes en otra de las aplicaciones de la evaluación, sin embargo, el número de participantes aún no refleja una representación suficiente. (ver Tabla 2).

Por lo anterior, surge la necesidad de ampliar el alcance del examen, involucrando a un mayor número de estudiantes egresados o que se encuentran en el proceso a través de acciones de difusión y promoción, puesto que la evaluación del alumnado figura como uno de los criterios clave considerados por los diferentes organismos de acreditación para la calidad de los programas educativos y de las instituciones.

Conclusión

El EGEL Plus EDU emerge como una herramienta crucial en la evaluación de la calidad de la formación de estudiantes de la licenciatura en educación. Su relevancia radica en diversos aspectos que contribuyen a la mejora continua de los programas educativos y al fortalecimiento de las competencias de los futuros profesionales de la enseñanza.

En este sentido, versa la importancia de conocer los resultados de este examen, ya que, al analizarlos, las instituciones pueden identificar áreas específicas en las que los estudiantes han tenido un nivel de desempeño bajo o alto, lo cual permite idear estrategias para centrarse en esas áreas para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje.

Esta evaluación está diseñada para estar en sintonía con los estándares educativos nacionales e internacionales, lo que garantiza que la evaluación refleje las expectativas de calidad y pertinencia en el ámbito educativo. Asimismo, al fomentar la excelencia académica y la mejora continua, impulsa a las instituciones educativas a elevar sus estándares contribuyendo así a la formación de profesionales altamente capacitados y comprometidos con la calidad educativa, ya que también la estructura del examen se adapta a las características específicas del entorno educativo, considerando las particularidades de la formación docente y las demandas cambiantes de la sociedad.

En el caso de la Licenciatura en Educación el EGEL Plus EDU es de gran utilidad, puesto que proporciona una evaluación específica y estandarizada de las competencias que los futuros docentes deben poseer. Por ende, es crucial sensibilizar a las instituciones educativas, docentes y estudiantes sobre la importancia de una evaluación como el EGEL Plus EDU, destacando su papel en la mejora continua y en la garantía de una formación de calidad. Además, ampliar el alcance del examen a través de la inclusión de diversos enfoques y métodos de evaluación puede garantizar una representación más completa de las habilidades y conocimientos de los estudiantes, fomentando así la equidad en la evaluación.

Referencias

- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2020). Informe de resultados 2019. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación. https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/07/EDU_2019.pdf
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2021). Informe de resultados 2020. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación (EGEL-EDU). https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/07/EDU_2020.pdf
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2022). Informe de resultados 2021. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación (EGEL-EDU). https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2022/04/EDU_2021.pdf
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2023). Guía para el sustentante Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación (EGEL Plus EDU). <https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2023/01/GUIA-EGEL-EDU.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018, 30 septiembre 2023). Proceso general para la evaluación y acreditación de programas educativos de Educación Superior. <https://www.ciees.edu.mx/documentos/Proceso-General-para-la-Evaluacion-y-Acreditacion-de-Programas-Educativos-de-Educacion-Superior.pdf>
- Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación. (2022, 30 septiembre 2023). Nosotros CEPPE. <https://ceppe.org.mx/about/>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2023, 30 de septiembre) Historia del COPAES. <https://www.copaes.org/copaes.html>
- Diario Oficial de la Federación. (2020). Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Jiménez, J. (2017). The evaluation of professional education graduates in Mexico: A reflection of the implementation of a policy of competitiveness in higher education. *Education Policy Analysis Archives*, 25(48), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2868>
- Oliveros, L. (2018). Acreditación de la calidad y nivel de desempeño en la evaluación externa de competencias profesionales en el campo de la comunicación. En León, G., Ochoa, E., Montes, M. y Oliveros, L. (Eds.), *Tendencias Críticas y Nuevos Retos de la Comunicación en México*. (pp. 43-54). Editorial Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.18.04>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Educación superior y sociedad. Transformaciones sociales en América Latina: Un escenario de compromisos y desafíos para la educación superior. UNESCO-IESALC.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Higher Education in México: Labour Market Relevance and Outcomes*, Higher Education, OECD Publishing, Paris.
- Universidad de Sonora. (s.f). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación. UNISON. Recuperado el 03 de marzo de 2023 de https://licenciaturaeneducacion.uson.mx/index.php/plan_de_estudios/
- Universidad de Sonora. (2021). Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2021-2025. <https://www.unison.mx/institucional/pdi2021-2025.pdf>
- Zenteno, B., Osorno, A. y López, V.(2017). El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior "COPAES" en México: Retos y reflexiones. *Revista de Educación y Derecho*, (15), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2017.15.20949>

Anexos

Tabla 1.

Resultados nacionales del periodo 2019-2021 en EGEL Plus EDU

Año de aplicación	Año de institución usuarias	N.º de usuarios	Sustentante	Sin testimonio	Satisfactorio	Sobresaliente
2019	2022	31	4,581	2,727 (59.5%)	1,508 (32.9%)	346 (7.6%)
2020	2021	22	2,214	1,391 (62.8%)	657 (29.7%)	166 (7.5%)
2021	2023	25	3,204	1,041 (32.8%)	2,043 (63.9%)	199 (6.1%)

Fuente: elaboración propia según informes anuales de CENEVAL (2020; 2021; 2022).

Tabla 2.

Resultados institucionales en EGEL Plus EDU

Fecha de aplicación	Sustentante	Aún no satisfactorio	Satisfactorio	Sobresaliente
Diciembre 2022	11	4 (36.5%)	6 (54.5%)	1 (9%)
Agosto 2023	36	6 (16.8%)	29 (80.5%)	1 (2.7%)

Fuente: elaboración propia con base en documentos institucionales de UNISON emitidos por CENEVAL.

14. TRIBUNAL UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA, FACULTADES, PROCEDENCIA, Y CASOS EMBLEMÁTICOS.

Paola Lizett Flemate Díaz
Denise Irasema Cossio Diaz
Luis Antonio Garín Pacheco

Introducción.

El artículo 1 del Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) a la letra señala:

Artículo 1. Se establece en la Universidad Autónoma de Baja California el Tribunal creado por los artículos 39 de la Ley Orgánica y 27 fracción VII del Estatuto General de esta institución, dotado de plena autonomía para resolver jurisdiccionalmente los litigios sometidos a su potestad, y para conciliar en su caso los intereses en conflicto, sin más sujeción que el respeto pleno al derecho universitario, bajo la perspectiva de los derechos humanos.

Desentrañando el sentido del precepto normativo antes citado, es posible sostener que el Tribunal Universitario de la UABC nace a la vida jurídica en 1957 con la promulgación de la Ley Orgánica de la UABC, por parte de la Honorable II Legislatura del Estado Baja California [1]. Sin embargo, no es hasta cincuenta años después que ve la luz y así, el H. Consejo Universitario aprobó el 6 de octubre de 2006 el Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario [2] y posteriormente, el propio Tribunal aprueba su Reglamento Interior en el año de 2008, cuerpos normativos que fueron reformados en 2015 [3], y que actualmente lo rigen.

Por su parte, el Estatuto General de la UABC (2019, Gaceta Universitaria, Edición Especial No. 433), señala que dentro de las siete autoridades universitarias de la institución se encuentra el Tribunal Universitario (art. 34, fracc. VII). Así mismo, el mismo ordenamiento jurídico arguye que el Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario establecerá la manera en que los alumnos designarán a sus jueces (art. 167) y que el propio Tribunal Universitario expedirá su Reglamento interior (art. 168), agregando en su numeral 166, lo siguiente:

Art. 166. El Tribunal Universitario es la autoridad jurisdiccional establecida en el artículo 39 de la Ley Orgánica, dotado de plena autonomía para resolver los litigios planteados por los alumnos contra actos u omisiones de las autoridades, órganos colegiados, funcionarios, profesores o investigadores de la Universidad que estimen violatorios de sus derechos.

A partir de los artículos en comento, es dable afirmar que el Tribunal Universitario como órgano jurisdiccional universitario es una autoridad universitaria que cuenta con plena autonomía para dirimir los conflictos que se sometan a su potestad, resolviendo los mismos con base en la normatividad universitaria vigente y bajo una perspectiva en derechos humanos. Empero, ¿qué facultades específicas tiene este Tribunal?, ¿qué casos proceden? y, ¿cuáles son sus casos emblemáticos?

[1] Publicada en el Periódico Oficial núm. 117, de fecha 28 de febrero de 1957, Alcance, Tomo LXVIII.

[2] Publicado en la Gaceta Universitaria número 175, el 14 de octubre de 2016.

[3] Publicado en la Gaceta Universitaria número 351, del 9 de noviembre de 2015.

Sustento teórico.

El Tribunal Universitario como órgano jurisdiccional universitario, se centra en la justicia universitaria y cultura de paz, a través de la resolución de conflictos, mismos que son producto de la interacción social y humana de los diversos actores escolares. Siendo evidente que la concepción del Tribunal Universitario enarbola la autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y fragmenta la hegemonía del poder sancionador estudiantil en la UABC.

Metodología

La metodología utilizada en el presente estudio consiste en el análisis jurídico y conceptual de las facultades y procedencia del Tribunal Universitario, a través de un análisis crítico y reflexivo, que se entrelaza con conceptos jurídicos fundamentales, provenientes de la teoría del derecho, tales como las facultades del órgano y la procedencia de este. Dando una mirada también, a sus casos emblemáticos.

Facultades del Tribunal Universitario

Según la Enciclopedia Jurídica Mexicana, el vocablo “facultad” que proviene del latín, facultas -atis, facilidad - habilidad, de hacer algo, y que en un concepto jurídico puede entenderse como: “que alguien está investido jurídicamente (por una norma de derecho) para realizar un acto jurídico válido, para producir efectos jurídicos previstos (celebrar un contrato, otorgar un testamento, revocar un poder). El concepto de facultad jurídica presupone la posesión de una potestad o capacidad para modificar válidamente la situación jurídica”. (Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2002, Tomo IV p. 6)

A mayor abundamiento, la facultad jurídica es la aptitud o potestad de modificar situaciones jurídicas concretas, lo que no presupone un deber, es decir no es correlativa de obligaciones. Asimismo, la facultad de un juzgador de dictar sentencia es a su vez, una obligación, por lo tanto, la facultad jurídica también presupone investidura o facultamiento de quien la ejerce y así, dota a los actos que materializa dicho órgano, de validez en sentido lato o lato sensu. (Instituto de Investigaciones Jurídicas de UNAM, 2002, Tomo IV p.7.)

En este orden de ideas y dirección el Tribunal Universitario como órgano jurisdiccional universitario tiene facultades implícitas y explícitas, entendiéndose por las primeras, aquellas que, siendo explícitas, por ellas solas sea imposible materializarlas; las segundas, son aquellas que por sí solas están expresas en la ley o norma jurídica [4]. Dentro de las facultades implícitas del Tribunal universitario se encuentran las siguientes:

Los jueces del Tribunal Universitario de la UABC tienen como facultad prócer la de dictar sentencia, que es por medio de ella que, pueden resolver materialmente los conflictos escolares en concreto. Ya que la sentencia en sentido estricto es: “la resolución que pronuncia el juez o tribunal para resolver el fondo del litigio, conflicto o controversia, lo que significa la terminación formal del proceso”. (Porrúa y UNAM, 2002, Tomo VI p. 393)

Facultad de emitir decisiones de trámite con contenido jurisdiccional, esto es, dictar acuerdos, proveer, la cual es propia de los jueces. [5]

[4]Cfr. Enciclopedia Jurídica Mexicana. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Editorial Porrúa y UNAM, 2002, Tomo IV, Pp. 27 y 28.

[5] En este sentido, cfr. Incidente de suspensión (revisión) 54/2022. 17 de marzo de 2022. Unanimidad de votos. Ponente: Juan José Olvera López. Secretario: Mauricio Francisco Vega Carbajo. Tribunales Colegiados de Circuito.

Dentro de las facultades explícitas del Tribunal Universitario de la UABC, se encuentran las siguientes:

La facultad o prerrogativa de crear su propio Reglamento Interno de organización y funcionamiento (art. 168 del Estatuto General, 2019), facultad que ejerció en el año de 2008. Al respecto, dicho Reglamento ha sido adicionado y reformado en una sola ocasión en el año de 2016, como consecuencia de la más importante reforma que ha sufrido la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917) en materia de Derechos Humanos del 10 de junio de 2011.

En dicha reforma universitaria se adicionaron y clarificaron cuestiones procedimentales que se habían omitido en 2008, como la posibilidad de que los alumnos se desistieran de las demandas presentadas (arts. 59 BIS y 60 BIS) y el derecho del Tribunal de acumular los juicios cuando las autoridades y los actos u omisiones reclamadas sean las mismas (art. 59 TER) y; establecer que se privilegiarán las pruebas documentales respecto de los demás elementos probatorios (art. 53, párrafo segundo).

No obstante, sin duda alguna la parte total de la reforma que en este momento se analiza es que las sentencias del Tribunal Universitario además de sujetarse al cuerpo normativo universitario se deben elaborar con una perspectiva en Derechos Humanos (art. 2).

Facultad de requerir informes a cualesquier autoridad o profesor, citar a testigos o a peritos con la intención de escucharlos y poder así, fijar la lista con la mayor exactitud. (art. 11 del Estatuto Orgánico del tribunal universitario).

Facultad de suplir las deficiencias de las partes en sus escritos y comparencias (art. 11 del Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario). En el entendido de que las partes en un procedimiento escolar no son abogados y no tienen por qué contratar a alguno, el Tribunal puede suplir las deficiencias de ambas partes bajo el principio de buena fe o bona fide.

Facultad de suspender provisionalmente las consecuencias. (art. 12 del Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario). La suspensión de las consecuencias debe entenderse como:

“Disposiciones preventivas que pueden solicitar... tanto la víctima u ofendido, mismas que mediante la resolución de la autoridad judicial se imponen al imputado, siempre que exista necesidad y proporcionalidad para su determinación (en función de la apariencia del buen derecho y el peligro en la demora), que buscan asegurar el éxito de la investigación, la continuidad del proceso, la protección de las personas y bienes jurídicos, así como la presencia del imputado ante el juez.” (Contreras Bustamante, R. & De la Fuente Rodríguez J., 2023).

A manera de ejemplo, el juez universitario tiene la potestad de ordenar a un director que no se considere como definitiva la calificación asignada en el historial académico de algún alumno y le permita de manera precautoria realizar los exámenes conducentes hasta en tanto no se resuelva la controversia; o que no considere como definitiva la suspensión de sus derechos escolares, para que el alumno pueda gozar de los mismos, hasta que no se resuelva en definitiva el juicio.

Por otra parte, el artículo 4, del Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario, reza:

Artículo 4. El Tribunal Universitario conocerá de los juicios de nulidad promovidos por los alumnos contra actos u omisiones de las autoridades, órganos colegiados, funcionarios, profesores o investigadores de la Universidad que estimen violatorios de sus derechos derivados de la Ley Orgánica, del Estatuto Escolar o de cualquier otra norma universitaria. En todo momento el Tribunal Universitario podrá llamar a las partes a conciliar intereses y al efecto les presentará, de ser posible, propuestas concretas de solución, que en todo caso serán respetuosas del derecho universitario. El convenio de conciliación aprobado por el Tribunal surtirá efectos de sentencia firme.

Haciendo una interpretación armónica o sistemática del presente numeral jurídico, en relación con el artículo 1 del Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario de la UABC, citado en los párrafos que anteceden, es posible sostener cuatro facultades expresas más de las que cuenta el Tribunal Universitario de la UABC, mismas que se constriñen en lo siguiente:

e) Facultad de conocer de las demandas que se presenten a su examen, por parte de los alumnos. Clarificando, el derecho de incoar ante el Tribunal Universitario de la UABC, únicamente lo tienen los alumnos; por lo que los profesores, autoridades, funcionarios, investigadores, personal administrativo y de servicios no cuentan con dicha facultad.

f) Facultad de conocer únicamente de las demandas que presenten los alumnos en contra de profesores, investigadores, órganos colegiados, funcionarios y/o autoridades universitarias. Esto es, este órgano jurisdiccional universitario está impedido para conocer de las demandas que puedan entablar los alumnos en contra de un compañero de clase o algún miembro del personal administrativo o de servicios.

g) Facultad conciliadora. El Tribunal Universitario tiene la facultad de resolver los conflictos que se someten a su examen mediante un método alternativo de solución de controversias que es la conciliación y dicha facultad subsiste durante todo el procedimiento, es decir hasta antes de la sentencia.

h) Facultad jurisdiccional. De resolver mediante un procedimiento administrativo seguido en forma de juicio los conflictos que sometan a su consideración los alumnos, misma que concluye con una sentencia. La cual, cabe destacar que, puede ser recurrida ante Tribunales externos como el Tribunal Estatal de Justicia Administrativa o los Juzgados de Distrito.

En contraste con lo anterior, el Tribunal Universitario también tiene obligaciones, de entre ellas destaca la de crear su propia jurisprudencia, cuando haya sostenido un mismo criterio jurídico en tres casos consecutivos, obligación consagrada en los numerales 19 y 73 del Estatuto Orgánico y Reglamento Interior, ambos ordenamientos del propio Tribunal, que al orden corresponden. Asimismo, de los artículos en cita, se desprende la obligación del Tribunal de obedecer su propia jurisprudencia, salvo que hubiere justificación jurídica, debiendo estipular en la sentencia en contradicción, los argumentos jurídicos que provocaron el cambio de criterio jurídico.

Procedencia del Tribunal Universitario

Según Contreras Bustamante, R. & De la Fuente Rodríguez J. (2023), la competencia es: “el ámbito, la esfera... dentro del cual un órgano de autoridad puede desempeñar válidamente sus atribuciones o funciones... Es el texto legal el que determina, marca o limita el ámbito de competencia de cada órgano. Se conocen tradicionalmente cuatro criterios para determinar la competencia: la materia, el territorio, el grado y la cuantía”.

Los requisitos de competencia por materia que hacen procedente un conflicto escolar dentro del Tribunal Universitario se encuentran comprendidos en el artículo 5 de su propio Estatuto Orgánico y son los siguientes:

La acción de nulidad procede contra actos u omisiones de las autoridades, órganos colegiados, funcionarios, profesores o investigadores de la Universidad que en ejercicio o en exceso de sus funciones, afecten los intereses jurídicos del alumno actor;

Para que proceda la acción de nulidad será necesario que el actor hubiere agotado oportunamente las instancias defensivas previstas para cada caso por la legislación universitaria, salvo que fueren opcionales;

Reformada por acuerdo del H. Consejo Universitario, en su sesión ordinaria del 15 de octubre de 2015, para quedar como sigue: Cuando sin causa justificada una autoridad universitaria omite contestar o notificar al interesado dentro de los diez días hábiles siguientes a la recepción de la solicitud escrita de aquél, se considera para los efectos de la acción anulatoria que la respuesta de dicha autoridad es negativa. El término de prescripción de esta acción se inicia de una vez transcurridos los diez días hábiles a que se refiere el párrafo anterior.

En ningún caso, y por ningún motivo, podrá impugnarse ante el Tribunal Universitario el criterio aplicado por los profesores en los procesos de evaluación o de revisión de evaluaciones, sino únicamente la inobservancia de las formalidades y términos propios de tales procesos, y

Tampoco procederá la acción de nulidad contra los cobros de derechos, cuotas o cualquiera otro por los servicios que presta la Universidad, ni contra los nombramientos, designaciones, contrataciones, separaciones o remociones de los cargos de rector, vicerrectores, directores, subdirectores, administradores, coordinadores, jefes de departamento, y en general de cualquier autoridad, funcionario o empleado del ramo académico o administrativo.

En aras de clarificar los casos en que es procedente o improcedente una demanda ante el Tribunal Universitario, se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro 1.

Demanda ante el Tribunal Universitario

Procede:	No procede:
Contra actos y omisiones de autoridades, profesores, investigadores, funcionarios u órganos colegiados de la universidad.	Contra los criterios de los profesores aplicados en los procesos de evaluación y revisión de las calificaciones. Únicamente procede las formalidades del procedimiento.
Debe ser un acto definitivo anulable.	Cobros de derechos, ni cuotas que cobre la universidad.
A partir de que transcurran 10 días hábiles de cualquier petición a la autoridad universitaria opera la negativa para efectos de la acción anulatoria. Se entiende que la autoridad ha respondido en sentido negativo.	Contra designaciones, nombramientos, separaciones o remociones de profesores, funcionarios, autoridades universitarias o cualquier miembro de la universidad.

Fuente: Elaboración propia

Casos emblemáticos del Tribunal Universitario.

Como se había sostenido en el presente estudio, a dieciséis años de vida del Tribunal Universitario de la UABC, han sido muchos los casos emblemáticos que han exigido de las personas impartidoras de justicia universitaria un esfuerzo extraordinario, por la complejidad del caso en sí mismo, por los actores involucrados en el caso (características específicas de los alumnos, profesores, directores involucrados), circunstancias de hecho, modo, tiempo o lugar, entre otros. Por lo anterior, fue difícil escoger dos casos emblemáticos, sin embargo, se ponen a su consideración:

1. Caso: "Apodos de docentes". 08/08/MXL. /T.U. Fecha de sentencia: 17 de septiembre de 2008. Alumnos de la Facultad de Arquitectura y Diseño Vs. Director. Juez Instructor: Lic. Francisco Javier Pereda Ayala, Sala Mexicali. Integrantes del Pleno: Lic. Francisco Javier Pereda Ayala, juez Instructor de la Sala Mexicali, Dr. Miguel Gárate Velarde, juez Instructor de la Sala Tijuana y Dra. Lus Mercedes López Acuña, jueza Instructora de la Sala Ensenada.

Hechos del caso: ciertos estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Diseño crearon un periódico de la misma Facultad (en versión impresa y electrónica, y en el número 9 de su periódico, crearon un artículo intitulado: "Flayer crítico informativo", donde agregaron el nombre de los docentes, con su apodo o mote y la explicación de este. De entre los motes más destacados se encontraban los siguientes: "el galvanizado", "Doña brujilda", "magneto", "el duende o ayudante de Santa", "pelón pelo rico", "el costeño", "la tongolele", "La tortuga ninja, porque tiene su caparazón incluido", "el titánic", "El potrillo", "el Montaner", "el pachuco de oro", "Doña margara", la curva peligrosa", "Big mama", "la paquita la del barrio", "el cuchi cuchi", "el Shrek", "el cara de chiste porque lo vez y te ríes" de entre otros. El director en turno inició un procedimiento administrativo sancionador en contra de los estudiantes, cuyo resultado fue la suspensión de sus derechos escolares por un ciclo lectivo y obligarlos a cerrar su blog.

Argumentos de la parte actora: Los alumnos en su escrito inicial de demanda como argumentos de su acción señalaron que: a) "ninguno de los apodos entraña una ofensa personal a nuestros profesores", a quienes guardan profundo respeto y agradecimiento a su esfuerzo al enseñarles lo que saben; b) "El acto reclamado viola la libertad de expresión y los principios tradicionales de convivencia universitaria", ya que los apodos adjudicados, lejos de denostarlos aumentan su fama y prestigio, como ejemplo: "Tenemos el caso...de dos conocidos profesores de la Facultad de Derecho a quienes inclusive les enorgullece que se les conozca como los "conejos" y se les distinga con el agregado "el conejo bueno" y "el conejo malo". Nadie asumiría que ese apodo les ofende, sino por el contrario ellos mismos fomentan que así se les llame".

Argumentos de la parte demandada: Por su parte la dirección señaló como argumentos de defensa los siguientes: a) Que los apodos impuestos entrañan una falta de respeto a los profesores, ya que hicieron descripciones discriminatorias, en cuanto a sus características físicas y más; b) Que algunos motes o apodos pueden constituir un daño moral y violatorias del derecho de los profesores a "de decidir por ellos mismos qué es ofensivo o no con respecto a sus personas o aceptar o no que se les asigne un mote o apodo difundiendo al público universitario vía una publicación impresa o al mundo entero a través del internet"; c) Que los alumnos tienen un concepto erróneo de libertad, ya que todo derecho tiene límites, el límite debe ser respeto a los derechos de terceros.

Opinión del Abogado general: Al respecto aludió:

"El caso en estudio impone una cuidadosa reflexión sobre la difícil pero ineludible tarea de fijar prudentemente los límites de la libertad de expresión, dentro de una universidad pública".

"De acuerdo con los criterios jurisprudenciales vigentes, así como a las opiniones doctas más reconocidas sobre la libertad de expresión, se ha considerado preferible tolerar el exceso que convalidar la represión. Sin embargo, es igualmente del dominio público, que en tiempos recientes los tribunales mexicanos han resuelto a favor de indemnizar a personas ofendidas en su honor e imagen personal, por publicaciones de tipo denigrante".

Sentido de la sentencia: Nulidad para efectos de que se emitiera una sanción que respetase en mayor medida la libertad de expresión de los alumnos.

Consideraciones de la sentencia: La presente sentencia resulta capital para la historia de la UABC, toda vez que recordemos que en el año 2008 cuando se dictó la resolución en comento, no había tenido lugar la reforma a la CPEUM en materia de Derechos Humanos del 10 de junio de 2011 y, por ende, tampoco se había reformado el Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario y el Reglamento Interior del propio Tribunal. Luego entonces, la normatividad universitaria vigente en 2008 obligaba a los jueces del Tribunal Universitario a analizar los hechos a la luz del derecho universitario y nada más. Sin embargo, en el presente caso, jugó un papel trascendental la opinión del Abogado General que, abrió la puerta a emitir la primera sentencia con perspectiva en Derechos Humanos del Tribunal Universitario.

2.Caso: "Capas negras, terrorismo". En el presente caso omitiremos fechas y partes en el proceso con la intención de que no se hagan identificables los intervinientes. Jueza de la Instrucción: Dra. Paola Lizett Flemate Díaz, del campus Ensenada.

Hechos del caso: Un alumno es expulsado de la institución por invitar a un compañero por escrito a lo siguiente:

"(...) una masacre en la escuela con armas y bombas, dirigida a aquellos que nos han rechazado, compañeros y profesores. El plan y el objetivo es matar a la mayor cantidad de personas en 10 minutos, solo por venganza y diversión. Comenzaremos con la biblioteca serán 4 minutos disparando las armas y 1 minuto detonando las bombas, después iremos a la Facultad a asesinar al director y alumnos en menos de cinco minutos con armas y bombas. Después nos suicidamos".

Resolución del caso: El caso concluyó con un acuerdo conciliatorio inédito con apoyo de un profesional de la salud de mental que era experto en las enfermedades mentales que la persona estudiante padecía. La persona estudiante nunca ha vuelto a UABC.

Conclusión

Lejos estamos del Tribunal Universitario que se parturrió en aquel 2007, ya que en sus recintos se encuentran constreñidas lágrimas de aquellos que no lograron el objetivo anhelado y muchas sonrisas de aquellas alumnas y de aquellos alumnos que acudieron a exigir justicia y la obtuvieron. Así como la experiencia de jueces de diez años en el arte de ajusticiar. Sin embargo, como órgano vivo, no puede ser ajeno a la vertiginosa realidad social que nos aqueja y esperemos que pronto la normatividad universidad sea reformada y puedan ampliarse las facultades del presente órgano jurisdiccional universitario, como la comunidad universitaria lo demanda.

Referencias

Contreras Bustamante, R. y De la Fuente Rodríguez, J. (Coords.) (2023). Diccionario jurídico. 2ª edición. Ciudad de México, México: Tirant lo Blanch.

Instituto de Investigaciones Jurídicas de UNAM y Editorial Porrúa (2002). Enciclopedia jurídica mexicana. Ciudad de México, México: Editorial Porrúa y UNAM.

Textos normativos nacionales:

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, texto vigente.

Textos normativos institucionales:

Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Baja California (1957).

Estatuto General de la Universidad Autónoma de Baja California (2019).

Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California (Reformado en 2015).

Reglamento Interior del Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California (Reformado en 2016).

Textos jurisprudenciales nacionales:

Incidente de suspensión (revisión) 54/2022. 17 de marzo del 2022. Unanimidad de votos. Ponente: Juan José Olvera López. Secretario: Mauricio Francisco Vega Carbajo. Tribunales Colegiados de Circuito.

Sentencias Institucionales: Sentencia 08/08/MXL./T.U. 17 de septiembre de 2008. Unanimidad de votos. Juez ponente: Lic. Francisco Javier Pereda Ayala, Sala Mexicali. Integrantes del Pleno: Lic. Francisco Javier Pereda Ayala, Sala Mexicali, Dr. Miguel Garate Velarde, Sala Tijuana y Dra. Lus Mercedes López Acuña, Sala Ensenada. Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma Baja California.

15. INFLUENCIA DE LAS TICCAD EN EL PROCESO FORMATIVO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Angélica Crespo Cabuto
Sonia Verónica Mortis Lozoya

Introducción

En el mundo actual, el uso de las tecnologías se ha convertido en un aspecto natural y necesario para todas las actividades que realiza el ser humano. En este sentido, en educación, es cada vez más común que los procesos de formación integren diversas herramientas tecnológicas, con la finalidad de potencializar el aprendizaje. (Arteaga-Alcívar et al., 2022; Escudero et al., 2020; Marte, 2018).

Si bien, las Tecnologías de la Información, Comunicación, Cocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) venían apoyando los procesos educativos desde años atrás, fue tras la pandemia por COVID -19 vivida en 2020 que se convirtió en la herramienta principal para que los procesos educativos continúen desde casa, ya que las tecnologías contribuyeron de manera profunda en la transformación de los procesos formativos considerando las nuevas necesidades pedagógicas y curriculares, para innovarlas y enriquecerlas. (Escudero et al., 2019; Fernández et al., 2020, Marte, 2018).

Considerando lo anterior, docentes y estudiantes han tenido que mantenerse en constante actualización en aplicación y herramientas tecnológicas, ya que son utilizadas de manera habitual para las actividades académicas, lo cual, representa un reto, ya que existen factores que pueden desfavorecer los resultados de aprendizaje (Acevedo y Amado, 2021, Gallegos et al. 2021, Paz et al. 2022). En este sentido, Arteaga-Alcívar et al. (2022), menciona que algunas barreras externas que limitan la incorporación de las tecnologías en los procesos educativos son: a) infraestructura deficiente, b) tecnología inadecuada; así como, c) desarrollo profesional docente inadecuado o deficiente. Y algunas barreras internas son: a) baja autoeficiencia, y b) percepción de los docentes.

Aunado a lo anterior, se han desarrollado diversas investigaciones con la finalidad de conocer la importancia y retos que representan las TICCAD para los estudiantes en sus procesos formativos, tal es el caso del estudio de García-Martín y Cantón-Mayo (2019), quienes aplicaron una encuesta a 1488 estudiantes, con el objetivo de conocer el impacto que tiene el uso de estas herramientas en el rendimiento académico de los estudiantes adolescentes. Los resultados mostraron que los participantes utilizan las tecnologías en gran medida para sus actividades diarias, sobre todo para actividades fuera del ámbito escolar. Además, destaca la importancia de que el docente seleccione qué, cuándo y para qué se utilizará la herramienta tecnológica, con la finalidad de influir positivamente en el rendimiento de los estudiantes.

Por su parte, Tapia - Repeto et al. (2019), realizaron un estudio descriptivo con el objetivo de conocer la percepción de un grupo de estudiantes respecto al uso de herramientas que involucran la comunicación y el acceso a información entre otros. Participaron 30 estudiantes de primer año de odontología. Los resultados mostraron que los estudiantes perciben a las tecnologías, específicamente las plataformas, como un apoyo fuera del aula. Los estudiantes perciben positivamente el uso de Moodle y WhatsApp para apoyar su proceso de formación.

Ortega (2021), desarrolló un estudio en el cual analizó las estrategias utilizadas en el rol del proceso de enseñanza - aprendizaje en modalidad a distancia ante el COVID -19. Se aplicó un cuestionario a 200 estudiantes del Centro Universitario del Norte, de la Universidad de Guadalajara. Los resultados destacaron que los estudiantes tienen una percepción negativa con relación a las habilidades de los docentes en el uso de las herramientas tecnológicas. En este mismo sentido, Salazar y Ramírez (2017), realizaron una investigación con el propósito de conocer las herramientas tecnológicas que utilizan los docentes en la enseñanza del inglés, a través de un método mixto. Los resultados resaltaron que la falta de capacitación a los docentes es una de las principales causas por las que no diversifican el uso de estas en sus clases.

Es por lo anteriormente mencionado, y dada la integración de las TICCAD en los procesos educativos, las universidades consideran importante conocer la perspectiva que se tiene de ellas, sobre todo después del regreso a las aulas tras la pandemia por COVID- 19. Por lo cual, el objetivo de la investigación es conocer la perspectiva de los estudiantes universitarios sobre el uso de las TICCAD en sus procesos de formación.

Sustento teórico

La integración de las TICCAD en la educación es un gran avance de innovación para los procesos de enseñanza-aprendizaje, las nuevas tecnologías le permite al equipo docente crear diferentes contextos educativos en los cuales estén inmersos los educandos, para que así mismo adquieran mayores aprendizajes significativos. Según Otero (2021), las TICCAD son esa herramienta que favorece en las y los alumnos, un acercamiento a las emociones, siendo esta una herramienta con alta variedad que promueve la creatividad, el trabajo colaborativo, el juego simbólico una participación activa por parte de los estudiantes dejando de ser receptores, dando la posibilidad de ser creadores de contenido, de poder vivenciar procesos que le ayudaran a desenvolverse, y a desarrollar la empatía.

De acuerdo con Reina (2023), las TICCAD corresponden a las siglas de la Tecnología de la información Comunicación, Conocimiento y Aprendizajes Digitales. Cuyos objetivos son: facilitar el desarrollo de habilidades, saberes y competencias digitales, potencializar la creatividad y motivación de los alumnos y son fundamentales para fortalecer la labor docente. Crespo et al., (2023), las define como aquellas herramientas tecnológicas que conlleva la producción de materiales multimedia y estrategias técnicolúdicas que se aplican al proceso de enseñanza - aprendizaje, con el fin de resolver problemas del contexto, fomentando la investigación e innovación en los actores educativos.

Las ventajas del uso de las TICCAD en la educación a distancia son numerosas, porque tienen potencial de influir en las dimensiones pedagógica y didáctica, ya que facilitan los procesos de planificación, organización y evaluación. Así mismo, permiten la rapidez de acceso a la información, favorecen la búsqueda y selección de información, incrementan los recursos informativos, fomentan la innovación y el progreso social. (Alcalá, 2020; Jara, 2021).

Metodología

Se llevó a cabo una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico, debido a que en este tipo de enfoque interpreta la experiencia de cada participante, respetando su perspectiva, desde sus propias vivencias. (Ayala, 2016).

Participantes

Para el estudio, participaron 41 estudiantes de dos universidades del Sur de Sonora, siendo una pública y otra privada, llevándose a cabo dos grupos focales en cada una de ellas. En el primer grupo focal de la universidad pública participaron seis estudiantes, de los cuales tres fueron mujeres y tres hombres; mientras que en el segundo grupo focal estuvieron presentes 12 estudiantes, donde siete fueron mujeres y cinco hombres.

Por su parte, en la universidad privada, el primer grupo focal estuvo constituido por 11 participantes, de los cuales siete fueron mujeres y cuatro hombres; mientras el segundo grupo focal estuvo integrado por 12 estudiantes, de los cuales 11 eran mujeres y solo un hombre. Cabe señalar, que los criterios que se consideraron para que los estudiantes participaran fueron: a) estuvieran inscritos en el semestre, y b) que fueran alumnos regulares.

Instrumento y técnica

Para llevar a cabo la investigación se utilizó una entrevista semiestructurada, aplicada a través de la técnica de grupos focales. Se consideró la entrevista semiestructurada, ya que favorece la libre expresión del participante, dando la oportunidad de compartir sus experiencias y vivencias. (Sautú, 2003). Por su parte, en grupo focal es una técnica que favorece la interacción activa, dando la oportunidad de aportar sobre temas relevantes e interactuar y discutirlos con otros. (Aignerren, et al., 2006).

La entrevista estuvo integrada por un total de doce preguntas, pero para efectos de este estudio se consideraron tres: 1) ¿Cuál es la importancia de las TICCAD, en el proceso de enseñanza - aprendizaje?, 2) ¿Cuáles son los retos de utilizar las TICCAD?, y 3) ¿Qué recomendaciones haces a los profesores para el uso de las TICCAD?

Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación se realizaron las siguientes acciones:

Diseño y validación de la entrevista. Se realizó un análisis de los criterios que se deseaban investigar y se plantearon los cuestionamientos, a fin de que permitieran obtener la información requerida. Para validarla, se consultó con tres maestras investigadoras expertas en el área de tecnología educativa.

Solicitud ante el comité de ética institucional. Se realizó la carta solicitud para el desarrollo de la investigación, así como el consentimiento informado, para cuidar los aspectos éticos de la participación de los estudiantes.

Desarrollo de los grupos focales. Se solicitó a las coordinadoras de ambas instituciones apoyo para invitar a los estudiantes al grupo focal, se identificaron fechas y horarios para su desarrollo.

Análisis de los resultados. Se llevó a cabo la transcripción fiel de los grupos focales, cuidando la objetividad de la información, para ello se asignaron claves a los participantes. Después se realizó una codificación abierta, para poder identificar las unidades de análisis (Strauss y Corbin, 2002); posterior a ello se agruparon las categorías a través del análisis interpretativo fenomenológico (Duque y Aristizábal; 2019). Y, por último, se analizó teóricamente las categorías obtenidas. (Díaz, 2018).

Resultados

Al llevar a cabo el análisis de los resultados en la aplicación de los cuatro grupos focales, se consideró la perspectiva de los estudiantes, en tres aspectos: 1) importancia de las TICCAD en el proceso de enseñanza - aprendizaje. 2) Retos de las TICCAD en el proceso de formación, y,) Recomendaciones para los docentes con relación al uso de las TICCAD. A continuación, se describen los principales resultados.

Importancia de las TICCAD en el proceso E-A

En el primer cuestionamiento enfocado en conocer el punto de vista del estudiante sobre la importancia de las TICCAD en el proceso de enseñanza - aprendizaje, mencionaron su importancia favorecer los siguientes aspectos: a) el proceso de aprendizaje, b) considerar la tecnología como parte de sus actividades diarias, y c) favorecer el desarrollo personal de habilidades.

Con relación al apoyo que brindan las TICCAD en el proceso de aprendizaje, los participantes comentan cómo las TICCAD facilitan la interacción con los contenidos, facilita la accesibilidad, manejo de información, entre otros aspectos. Algunos ejemplos de menciones son las siguientes:

- G2P5 “Son importantes porque como alumnos nos están enseñando a cómo es que se pueden utilizar y lo útil que pueden llegar a ser para enseñar y aprender, abre muchas puertas, abre accesibilidad, abre el entendimiento y es lo que yo considero de que nos facilita y nos ayuda a enseñar y aprender”.
- G3P8” En la investigación de cualquier tema el uso del internet, ahí vemos cualquier cosa y también los profesores, si nos quieren enseñar algo, ahí está muy fácil poner un pdf en la compu o en la tele y ahí vamos viendo”.
- G4P11 “Primeramente, acceso bastante fácil a una gran cantidad de información, es una enciclopedia de información que hay ya descubierta y que nos brinda herramientas específicas que tiene con la virtualidad, que ahí podemos casar exposiciones, podemos hacer infografías, postes, podemos hacer folletos ahí y diferentes recursos que nos permiten hacer y que nos facilita las tecnologías”.

Con relación al aspecto sobre la importancia de que se considere que la tecnología es parte de sus actividades diarias, se identificaron los siguientes ejemplos:

- GP2 “Es algo muy importante la tecnología es algo que ya está en nosotros, o sea ya vivimos con esto”.
- G4P2- Creo que es flexibilidad el tiempo que te permite ahorrarte y también está la capacidad de comunicarte con otras personas por medio de esas herramientas tecnológicas o de tú por tú parte puede publicar y que los demás te ayuden a retroalimentar tus trabajos y pues estar en constante relación con gente que puede ayudarte a complementar ciertos conocimientos o a conocer nuevos puntos de vista diferentes y conectar con otros países”.

Por último, los estudiantes mencionaron, que el uso de las TICCAD les permite desarrollar de forma personal sus habilidades, en donde comentaron lo siguiente:

- G1P4 “Para mí es de suma importancia ya que aumenta lo que son mis habilidades y a su vez también mejoran los saberes de los procesos digitales”.
- G1P3” Nosotros mismos nos tenemos que adaptar, pues para aprender más”.
- G3P9 “Porque, desde la pandemia creo que los maestros se han apoyado bastante en el uso de la tecnología, ahora en las clases... ya no es escribir en el pizarrón, sino que en poner una presentación en PowerPoint en la tele”.

Retos de las TICCAD en el proceso de formación

Otro de los aspectos que se analizaron fueron los retos a los que se enfrenta el estudiante para integrar y utilizar las TICCAD en su proceso de formación, donde mencionaron los siguientes aspectos: a) falta de dominio de la herramienta, b) dificultad para acceder a las herramientas e información actualizada, c) falta de tiempo para aprender a utilizar las herramientas d) uso ético de la información.

Respecto a la falta de dominio de la herramienta, los participantes mencionaron los siguientes ejemplos:

- G2P2 “Los retos a los que nos enfrentamos, nosotros es que no todos saben utilizar, no todos saben por ejemplo una herramienta CANVA, no todos saben utilizar CANVA o Excel incluso el Word y para nosotros si es como complicado porque cómo enseñar eso, si se nos dificulta un poco, pero más que nada a los que les vamos a enseñar, pero está un poco complicado eso que no todos saben”.

- G1P3 “Lo que más difícil se me hizo es acoplarme a las plataformas al menos yo en mi universidad anterior yo no trabajaba con ellas las en sí las herramientas básicas”

El siguiente aspecto fue sobre la dificultad para acceder a las herramientas tecnológicas e información actualizada, algunas de las menciones que hicieron los estudiantes fueron:

- G1P3 “No cuento con los dispositivos necesarios”.
- G2P4 “En ocasiones hay algunos alumnos que no tienen los recursos en su casa para hacer actividades, si tienen que ir a un cyber o venir hasta la escuela a hacer las actividades y se les dificulta”.

Con relación a la falta de tiempo para aprender a utilizar las herramientas, los estudiantes comentaron lo siguiente:

- G3P11 “Usar una herramienta que tenga que ver con actualizaciones. Por ejemplo, antes usábamos mucho PowerPoint y ahora usamos otras plataformas que tienen un plus, por ejemplo, animaciones u otra cosa, pero al principio no sabes cómo usarlas o no se puede sacar todo el potencial. Creo que eso también nos puede quitar mucho tiempo. De hecho, tenemos una materia que buscamos una plataforma para hacer algún proyecto que nos pedían animaciones o algo así, y nos quitaba más tiempo en utilizarla que en verdad usarla para eso”.
- G3P3 “Si, como dice mi compañera, algunas plataformas nos quitan más tiempo, pero hay otras que nos hacen utilizar de mejor manera, por ejemplo. Antes usamos PowerPoint y ahora CANVA porque tiene más plantillas hechas, entonces ahora es mucho más fácil y bueno, pero tampoco lo buscamos tanto”

Asimismo, el último aspecto que se menciona es el uso ético de la información, indicando lo siguiente:

- G4P6 “Creo que un reto en general tanto para nosotros como para los maestros es la cuestión del plagio está bastante accesible hoy en día, tú puedes agarrar un trabajo de alguien y puedes decir que es tuyo y puedes publicarlo como tuyo y nadie va a saber... no lo pensamos dos veces para hacerlo por la misma facilidad que hay”.
- G3P3 “También muchas veces no estamos seguros si la información que está en internet es cierta y que ahora es mucho más fácil manipular la información que a nosotros no nos va a beneficiar.”.

Recomendaciones para el uso de las TICCAD en el proceso E-A.

Por último, se preguntó a los estudiantes sobre las recomendaciones que harían a sus profesores, para mejorar los conocimientos respecto a las TICCAD y favorecer los procesos de formación, identificándose los siguientes aspectos: a) ser abiertos a utilizar nuevas herramientas, b) desarrollar videos educativos, c) capacitación y orientación.

En el primer aspecto, los estudiantes realizaron algunas menciones:

- G1P1 “Estar abiertos y aprender constantemente no quedarse en lo que ya saben usar, atreverse a estar en esos momentos incómodos en los que no van a saber que hacer pues que se tienen que hacer en algún momento de ir con la corriente”.
- G3P3 “Yo creo que, igual la siguen usando, pero que no sea la única herramienta que utilicen, yo siento que es bueno para ellos y para nosotros, pero que también busquen una manera más dinámica... algo que nos llame más la atención más a nosotros, que en algún momento llega hacer tedioso... nomas llegar y sacar la computadora y ver una presentación”.

Con respecto al desarrollo de vídeos educativos, algunas de las menciones de los participantes fueron:

- G1P4 “Yo considero que lo que he estado viendo a través del semestre se han utilizado buenas herramientas y si bien no salen pues de lo mismo que es Word, PowerPoint o CANVA e igual estoy de acuerdo con mi compañero que dijo lo de los videos que sinceramente no me ha tocado hacer videos”.
- G1P2 “Unas herramientas tecnológicas que me gustaría que implementaran fuera a la hora de realizar videos porque muchas veces o muchos maestros utilizan dejan de tarea que hagan videos y muchas de las personas o estudiantes no saben cómo utilizar un programa”.

Por último, se identificó que los docentes deberían de ser capacitados y orientación en las TICCAD, indicando los estudiantes los siguientes ejemplos:

- G2P14 “Yo considero que, por ejemplo, antes que nos presenten una herramienta para utilizar, nos enseñen a cómo usarla, o sea que nos den una asesoría. Porque hay veces que dicen vamos a utilizar esta plataforma o herramienta, por ejemplo, una herramienta que no recuerdo el nombre y este medio difícil y dicen, hay hagan esto y te quedas como confundida. A lo mejor eso, una pequeña capacitación.
- G4P6 “Creo que lo que podría recomendar es que los capaciten para poder utilizar esos medios, porque algunos maestros se niegan a utilizar nuevas herramientas, por ejemplo, no quieren aprender a utilizar otro tipo de diapositivas como PowerPoint porque ya lo saben manejar mejor, o por ejemplo llegábamos a tener una reunión y no quieren usar zoom porque no la conocen. quizá capacitarlos para que ellos entiendan y usen dichas herramientas para en caso si no se puede por ese medio, que tengan esa disponibilidad de agarrar otro medio, o que sean flexibles para explorar o ser más creativos con esas herramientas”.

Considerando los resultados, se puede destacar que a partir de la experiencia que han vivido los estudiantes al incorporar las tecnologías en sus actividades académicas, la identifican como una herramienta fundamental para su aprendizaje, además, que les permite un crecimiento personal, ya que favorece el desarrollo de nuevas habilidades. Dichos resultados coinciden con lo establecido por autores como Escudero (2019) y Acevedo y Amador (2021), quienes identifican la importancia de las herramientas tecnológicas en el proceso educativo, ya que tienen un impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Otro de los aspectos identificados, es que los estudiantes indican la importancia de aprender a utilizar las herramientas tecnológicas de forma adecuada, por lo cual, se requieren procesos de capacitación que les permitan dominarlas, y no consuma más del tiempo necesario; además utilizar de forma adecuada la información que se obtiene de las diferentes fuentes de información digital. En este sentido, autores como Escudero (2019) y Ortega (2021), mencionan que los estudiantes, aunque son nativos digitales, requieren formación en el uso de las tecnologías; además, de apoyo para seleccionar información relevante y aplicarla en sus actividades académicas de forma correcta.

Por último, los estudiantes indican que otro aspecto para favorecer el uso adecuado de las herramientas tecnológicas es la formación de los docentes y su apertura en el uso de diferentes herramientas, ya que eso les motiva y permite diversificar los materiales y estrategias de aprendizaje en el aula. Autores como Gallegos et al. (2021) Salazar y Ramírez (2017), Paz et al. (2022) destacan que el uso de las TICCAD ha aumentado en cantidad y frecuencia, por lo cual se hace necesaria la realización capacitaciones a los docentes sobre el uso de estas herramientas para contribuir en el desarrollo de actitudes favorables que permita integrarlas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Conclusión

El objetivo del estudio fue conocer la perspectiva de los estudiantes universitarios sobre el uso de las TICCAD en sus procesos de formación, el cual fue alcanzado, ya que permitió identificar la relevancia que le brindan en su proceso de aprendizaje, la importancia de la capacitación constante y la motivación que debe brindar el docente al utilizarlas en las actividades académicas en el aula. Otro de los aspectos identificados, fue que los estudiantes manifestaron que las TICCAD son herramientas que facilitan su acceso a la información, les permiten explorar, descubrir nuevos conocimientos, y enriquecen su experiencia educativa, favoreciendo su interés y motivación, lo cual favorecer su aprendizaje.

Es por lo anteriormente mencionado, es que las TICCAD son consideradas como uno del medio para poder eficientar y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su incorporación en el aula permite diversificar las estrategias didácticas y recursos, con la finalidad de brindar mayor oportunidad a los estudiantes de vivir experiencias educativas significativas.

Referencias

- Acevedo, K. M., & Amador, D. E. (2021). Estrés, estrategias de afrontamiento y experiencia académica en estudiantes universitarios en tiempos de pandemia del COVID-19. La experiencia de Nicaragua y Chile. *Revista Torreón Universitario* 10(27), 45-58. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/387/3871840002/3871840002.pdf>
- Aignerren, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1611>
- Alcalá, M. G. (2020). Retos del derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación para la alfabetización y aprendizaje digital en México durante el COVID-19. *Ius Comitalis*, 3(6), 7-35. <https://iuscomitalis.uaemex.mx/article/view/14731/11394>
- Arteaga-Alcívar, Y., Guaña-Moya, J., Begnini-Domínguez, L., Cabrera-Córdova, M. F., Sánchez-Cali, F., & Moya-Carrera, Y. (2022). Integración de la tecnología con la educación. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E54, 182-193. <https://www.proquest.com/openview/842ba867d3c582d6b8421785d69b5a4d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>
- Ayala, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de van Manen) en el contexto hispanoamericano. *Educación XX1*, 19(2), 359-381. 10.5944/educXX1.16471
- Crespo, A. C., Lozoya, S. V. M., & Salazar, O. C. (2023). Experiencias docentes en el desarrollo de procesos socioformativos virtuales utilizando las TICCAD. En Eder, R., Pech, S.J., & Prieto, M.E. (Eds), *Tecnologías e Innovación en la Práctica Educativa*, (133 – 144). https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Prieto-5/publication/372281658_Tecnologias_e_Innovacion_en_la_Practica_Educativa/links/64adc3d495bbbe0c6e2cc8a4/Tecnologias-e-Innovacion-en-la-Practica-Educativa.pdf#page=153
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Orientación intelectual de la revista Universum. Revista general de información y documentación*, 28(1), 119. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Duque, H., & Aristizábal, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <http://dx.doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Escudero, A. (2019). De las tecnologías de la información y la comunicación a las tecnologías para la socioformación. En Juárez, L.G., Luna, J. & Guzmán, C. (Eds), *Talento, investigación y socioformación* (405-422). *Kresearch*. https://www.researchgate.net/publication/335453352_De_las_tecnologias_de_la_informacion_y_la_comunicacion_a_las_tecnologias_para_la_socioformacion
- Escudero, A., Chaparro, R., García, M. T., & Canchola, S. L. (2020). Hacia el diseño de planes de continuidad académica. En R. F. Pineda, M. T. de Jesús García, A. C. Ochoa & J. A. Hernández (eds.). *Análisis y perspectivas sobre la pandemia, de covid-19 en Querétaro* (pp. 270-312). Universidad Autónoma de Querétaro. <https://bit.ly/3oFEjYl>
- Fernández, I. M. G., Calvo, A. D. C., & Fernández, H. S. (2020). Interacción y uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Educatio siglo XXI*, 38(1), 119-138. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/413441/279511>
- Gallegos, K. A. Z., Genovezzi, H. J. L., Escobar, C. J. C., & Cevallos, R. N. C. (2021). Uso de tecnologías educativas en la didáctica con estudiantes de educación básica. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(5), 342-359. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8016928>
- García-Martín, S., & Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 59(2), 73-81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>

- Jara-Vaca, F. L., Rodríguez-Heredia, S. P., Conde-Pazmiño, L. R., & Aime-Yungan, G. G. (2021). Uso de las TIC en la educación a distancia en el contexto del Covid-19: Ventajas e inconvenientes. *Polo del conocimiento*, 6(11), 15-29.
<https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3247>
- Marte, R. (2018). Uso de las tecnologías en la educación. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/03/tecnologias-educacion.html>
- Ortega, R. (2021). Uso de Herramientas Tecnológicas en Tiempos de COVID-19. *Revista internacional tecnológica – educativa docente 2.0*, 1(1), 31-39. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.223>
- Otero, M. A. D. L. (2021). Las TICCAD para estimular el reconocimiento y expresión de las emociones en alumnos de preescolar (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Pedagógica Nacional. <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/35071>
- Paz S., L. E., Gisbert C., M., & Usart R. M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios. *Pixel-Bit*, 63, 93-130. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/91652/67680>
- Reina, E. L. (2023). Las TICCAD como herramienta pedagógica para el desarrollo de la creatividad en niños de primer grado de preescolar (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Pedagógica Nacional. <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/139826>
- Salazar, H. A. & Ramírez, J.L. (2017). Uso pedagógico de tic por profesores universitarios en una licenciatura en enseñanza del inglés. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0902.pdf>
- Sautú, R. (2003). Todo es teoría, objetivos y métodos de investigación. Lumiere SA. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu,%20Manual%20de%20metodologia.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquía.
- K. L., Cortés, H. J., & Paoli, J. A. (2021). Análisis y propuestas para la incorporación del aprendizaje digital en la educación a través del arte frente a la COVID-19. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 31(78), 357-370. Recuperado de: <https://bit.ly/3ICmWp2>
- Tapia-Repetto, G., Gutierrez, C., & Tremillo-Maldonado, O. (2019). Nuevas tecnologías en educación superior. Estudio de percepción en estudiantes acerca del uso de WhatsApp y Entornos Virtuales de Aprendizaje (Plataforma Moodle). *Odontoestomatología*, 21 (33), 37-43. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168893392019000100037&script=sci_arttext

16. LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL DESDE LA DIVERSIDAD DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE SAN LUIS POTOSI

María Alejandra Lugo Elizalde

Introducción

Este artículo se deriva de los hallazgos obtenidos en la tesis titulada *“Las expectativas de los estudiantes en la formación impartida por la Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP)”*, realizada para obtener el grado de Doctora en Educación. Para complementar los resultados, se analizaron referencias bibliográficas externas con el objetivo de ampliar y puntualizar los temas de identidad institucional y diversidad cultural, conceptos que surgieron del análisis de las narrativas de los estudiantes entrevistados, los cuales se discuten en la investigación, pero se desarrollan más a fondo en este artículo.

Es importante destacar que el tema de las expectativas en estudiantes de educación superior ha sido abordado muy poco, y en el caso de los universitarios interculturales, aún menos se ha investigado, a pesar de ser un campo fértil para cualquier investigador. Existe una gran diversidad cultural en las aulas, que frecuentemente representa un obstáculo para culminar exitosamente su formación universitaria. La diversidad intercultural debe estudiarse en conjunto con la variada gama de expectativas que cada estudiante tiene sobre su formación universitaria. Para ello, es esencial reconstruir experiencias, costumbres y tradiciones desde la cultura de su contexto social, de modo que, a partir de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes adquiridos en la educación superior, puedan desempeñarse en cualquier área de su vida, ya sea personal, laboral o profesional.

Resulta interesante para cualquier investigador examinar la identidad institucional de las entidades que imparten educación universitaria, especialmente desde la perspectiva, experiencias y expectativas de los estudiantes. Este debe ser un campo amplio para la investigación educativa en instituciones universitarias interculturales. En este sentido, se enfoca el análisis de campo y documental que se presenta a continuación.

Sustento teórico

Los estudiantes universitarios interculturales llegan con una amplia variedad de expectativas hacia su formación académica. Incluso antes de decidir en qué institución de educación superior se inscribirán, se toman el tiempo para analizar la oferta educativa de las universidades que les interesan, así como el prestigio que tienen a nivel local, regional y nacional. Por lo tanto, es relevante analizar la identidad institucional desde la diversidad de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, con el propósito de articularla con las narrativas de los estudiantes entrevistados.

El reconocimiento y prestigio de las instituciones de educación superior a nivel local, regional, nacional e internacional son importantes, ya que, como señala Fernández (1994), “Estas instituciones definen, por su mera existencia, un espacio de tres: el sujeto, el conocimiento y el otro que, al mismo tiempo que el ojo y la mirada que vigila, es el vértice de una relación de confrontación” (p. 3). Por ello, es fundamental conocer, a partir de las narrativas de los estudiantes de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, las experiencias que han tenido en relación al prestigio y reconocimiento de la institución en la que están cursando su trayectoria formativa.

Expectativas

Según la Real Academia Española, el término expectativas “(exspectātum) proviene del latín y se refiere a lo mirado, visto, la esperanza de lograr o conseguir algo, la posibilidad razonable de que algo ocurra o la oportunidad de obtener un derecho, una herencia, un empleo u otra cosa, al suceder un evento previsto.” (Taylor, 2004, p. 24, citado en Girola, 2007). Resalta lo siguiente:

La definición de lo que se considera normal, y que por ende forma las expectativas que los actores establecen sobre el desarrollo de las acciones, posee una dimensión cognitiva que explica la situación y una dimensión integrativa que conecta a los participantes en la interacción. Esta conexión se da a medida que se vinculan en un contexto de regularidades esperadas, proporcionando así una sensación de que las cosas se llevan a cabo de manera adecuada y generando un sentimiento de legitimidad compartida. (p. 50).

Se ha observado que las expectativas de los estudiantes universitarios “representan lo que los estudiantes aspiran a alcanzar en su vida académica, incluyendo tanto un componente escolar como uno de integración social. Así, las orientaciones cognitivas y motivacionales en los contextos de aprendizaje influyen en el nivel de compromiso de los estudiantes en su vida escolar y en los retos académicos y sociales presentes en esta experiencia.” (Howard, 2005; Kuh, Gonyea y Williams, 2005, citado en Deaño, et al., 2015, p. 281).

La identidad institucional

Según Fernández (1994), “Una institución es, en principio, un objeto cultural que expresa una cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la materialización de esas normas-valor en establecimientos. La institución expresa la capacidad del grupo o colectivo para regular el comportamiento individual.” (p. 1). En este sentido, Romo (2020) indica que “De este tipo particular de hecho social se pueden derivar conceptualmente las instituciones, si asumimos que estas son el sistema de reglas constitutivas (procedimientos o prácticas) que, siendo aceptadas colectivamente, permiten la existencia de aquellas.” (p. 11).

En el ámbito de las instituciones educativas, particularmente en la universidad, Hernández (2020) destaca que “La universidad es un espacio de juego interinstitucional: la escuela en interacción con la empresa y el lenguaje.” (p. 21). La autora menciona que “El argumento central del texto es que la universidad está inmersa en las relaciones entre tres instituciones: la escuela, la empresa y el lenguaje.” A este respecto, desarrolla algunas ideas sobre “el juego interinstitucional para entender la relación entre las mencionadas instituciones cuando convergen, y en particular, cuando la interacción ocurre en la universidad como categoría analítica.” (p. 21).

Como se puede apreciar, en las instituciones educativas universitarias, un aspecto crucial es el reconocimiento y prestigio que adquiere cada institución. En este sentido, Fernández (1994) señala que:

“Las instituciones, en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diversas cristalizaciones de significados que se transmiten explícita –en el discurso manifiesto y latente– o implícitamente –en la propia interacción–. La incorporación de estas representaciones y significados en los niveles inconscientes, junto a su asociación con imágenes y representaciones de índole primaria, permite a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, organizando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según lo que se considera normal y deseable.” (p. 4).

De esta manera, podemos delinear la identidad que toda institución educativa posee, basada en las representaciones y significados que la sociedad le otorga, conforme a lo que menciona Fernández (1994).

“En sus contenidos, se busca integrar una serie de ideas sobre los estudiantes y sus oportunidades de desarrollo; sobre el papel y las capacidades de la escuela y los maestros para tener éxito en sus esfuerzos; sobre su responsabilidad y posibilidad de influir en el entorno social en el que están inmersos, y en última instancia, sobre la importancia y el valor de la educación”. (p. 11).

Fernández (1994) enfatiza que:

“La identidad institucional se define como un acuerdo sobre lo que el establecimiento representa, que abarca: a) la definición de su función expresada en el proyecto y modelo institucional; b) la definición de su historia, tal como se refleja en la novela institucional; y c) la definición de lo que está en proceso, evidenciado en las recurrencias de la acción que forman su estilo. En última instancia, puede considerarse como el núcleo protector de la idiosincrasia y la defensa más profunda contra estímulos que amenazan el statu quo”. (p. 11).

Según Cortés (2011), la identidad institucional universitaria “sería el resultado de imponer valores y pautas de acción profesionales, científicas y culturales a quienes participan en su dinámica organizativa. Es decir, lo que los actores universitarios (estudiantes, docentes, investigadores y funcionarios) refieren constituye el reflejo de su percepción sobre la universidad, así como de lo que institucionalmente ejecuta, proyecta y representa dicha institución”. (p. 82).

La identidad institucional se define por lo que el establecimiento es en función de sus objetivos y roles, por lo que es relevante considerar el reconocimiento y prestigio que la institución educativa posee ante la sociedad, tanto a nivel local, regional, nacional como internacional. Por ello, Cortés (2011) subraya que el reconocimiento es:

“Símbolos: esta categoría muestra cómo la universidad existe en función de su autoidentificación, en el reconocimiento que le conceden otras instituciones y diversos actores universitarios y no universitarios, gracias a sus rasgos distintivos: iconográficos, musicales, deportivos y ceremoniales; lo cual se refleja en la variedad de sus celebraciones y el tipo de reconocimientos que otorga”. (p. 84).

Gómez (2020) cita a Santos (2012) sobre el reconocimiento institucional, destacando lo siguiente:

“no es otra cosa que lo managerial en la universidad, cuyos discursos han buscado que los sujetos incorporen conceptos de alta dirección empresarial tanto en las empresas como en cualquier aspecto de la vida cotidiana, incluido el ámbito universitario, donde la eficiencia, la eficacia, la calidad y la cultura empresarial, entre otros discursos, se asumen como verdades aceptadas para el desarrollo y el reconocimiento institucional universitario”. (p. 300).

Fardella (2020) explica: “En la actualidad, el prestigio, el reconocimiento y la excelencia siguen siendo fundamentales para organizar la vida universitaria, pero deben ser reinterpretados desde los marcos impuestos por el neoliberalismo y la cultura managerial”. (p. 2304). Fardella (2020) resalta que:

“Los actuales modelos de producción científica parecen ilustrar de manera clara la relación entre prestigio y el funcionamiento actual de la academia. Al respecto, Vaccarezza puntualiza que un criterio esencial para definir la actividad científica es la competencia por el reconocimiento de la comunidad, y, por ende, el prestigio correspondiente”. (p. 2305).

Como podemos observar, alrededor del reconocimiento y prestigio que deben poseer las instituciones universitarias, convergen diversos elementos que deben ser considerados para fortalecer su reconocimiento social. En este sentido, es crucial destacar que las universidades interculturales están redirigiendo sus esfuerzos para consolidarse a nivel local, regional, nacional e internacional.

Identidad cultural e interculturalidad

El poder de una cultura puede manifestarse a través de estilos de vida, prácticas sociales y sistemas de conocimiento. Todas estas expresiones culturales son también formas de poder. Cuando una relación de imposición se extiende, se transforma en una relación de dominación. (Vivas, 2014, p. 72).

La identidad cultural se integra en el concepto de interculturalidad, que se utiliza en diversas disciplinas académicas y no académicas, con diferentes connotaciones. Hernández y Gibson (2015) señalan que “las universidades interculturales creadas en México, como la UIEP, responden al multiculturalismo neoliberal, sin que esto signifique una diferencia significativa con respecto a las universidades convencionales. Solo se enfatiza la diversidad cultural, pero no se promueve un camino hacia la interculturalidad crítica que busque transformar el orden de dominación social existente”. (p. 235).

Adèle (2018) menciona que “García Canclini argumenta que hemos pasado de un mundo multicultural, basado en la yuxtaposición de etnias o grupos culturales dentro de una sola nación, a un mundo intercultural global fundamentado en nuevas interdependencias transnacionales; de un multiculturalismo conceptualizado en términos de diversidad, diferencia y heterogeneidad (a menudo acompañado de políticas de segregación que llevan a cada grupo a refugiarse en su propio idioma, costumbres y patrimonio exclusivo), a una interculturalidad que refleja confrontación, interconexión, negociación, conflicto y préstamos recíprocos”. (p. 37).

En este contexto, la educación universitaria intercultural busca fortalecer las identidades excluidas y contribuir de manera positiva a la reducción de la brecha de exclusión social, a través de la formación contextual que reciben los estudiantes interculturales.

Educación intercultural

Torres (2015) sostiene que “la educación se considera un punto clave para la implementación real de la interculturalidad, no solo en México, sino en todas las naciones, porque a través de ella se prepara a los miembros de las culturas para convivir armoniosamente con otros participantes culturales del mundo y fomentar la creación de una verdadera y justa comunidad global”. (p. 33). La misma autora destaca:

“... Una tarea crucial es enseñar a las personas el contenido de esos conceptos, de acuerdo con su herencia cultural, pero también hacerles entender que ese contenido nunca es fijo y se transformará con el tiempo, a medida que cambien las estructuras sociales y más grupos y culturas participen en las interacciones a nivel global”. (Olivé, 2004, p. 45, citado en Torres 2015, p. 33).

La creación de universidades interculturales ha sido influenciada por varios factores. Muchas han sido fundadas por iniciativas de líderes y organizaciones indígenas o afrodescendientes; algunas han sido promovidas por el Estado, como en México, y, en el caso de Perú, han surgido de iniciativas de organizaciones de la sociedad civil y autoridades locales y regionales. (Trapnell, 2017, p. 59).

Según Trapnell (2017), la educación intercultural puede ser observada desde diferentes perspectivas:

“Existen diversas miradas sobre la educación intercultural. Desde la perspectiva que Fonet Betancourt (2001) y Tubino (2004) denominan interculturalidad funcional, la educación intercultural se orienta principalmente a promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Aunque reconoce la diversidad, su objetivo es incluirla dentro del orden social establecido sin cuestionar las causas que generan asimetrías y desigualdades sociales, económicas y culturales; en este sentido, es funcional al sistema neoliberal imperante. En el ámbito curricular, ofrece oportunidades para la inclusión de algunos saberes indígenas sin desafiar la jerarquía del conocimiento hegemónico. En el contexto escolar, su visión de la diversidad se limita a lo folclórico, centrada fundamentalmente en visibilizar la cultura material”. (p. 61).

En el ámbito de la educación intercultural de nivel superior en México, esta se origina a partir del reconocimiento de los pueblos originarios, como lo subrayan Mateos y Dietz. (2016):

“la creación desde 2004 de lo que en México se conoce como 'universidades interculturales' representa un esfuerzo histórico por descolonizar el sistema universitario; diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; así como descentralizarlo y regionalizarlo. Estas instituciones de educación superior (IES) se establecieron mediante convenios entre el gobierno federal y ciertos gobiernos estatales, con el fin de ampliar la cobertura y facilitar el acceso a la universidad a una población que históricamente ha sido excluida de este nivel educativo, incluyendo principalmente a jóvenes de los pueblos originarios de México” (p. 684).

Es importante señalar que la oferta educativa de las universidades interculturales está contextualizada para fortalecer las comunidades. Además, es inclusiva, ya que admite a estudiantes de diversos orígenes, tanto locales como regionales e incluso internacionales. Erdösová (2019) enfatiza que “la intención del Estado mexicano es gestionar esta diversidad cultural bajo el lema intercultural, muy presente en los discursos educativos actuales, de tal manera que la Universidad Intercultural también involucre a la sociedad no indígena para evitar acusaciones de tendencias segregacionistas” (p. 42). En este contexto, Erdösová (2019) sugiere lo siguiente:

“cada Universidad Intercultural debe trabajar en la elaboración de métodos enraizados en la situación local que permitan gestionar la diversidad cultural, tomar decisiones conjuntas, resolver conflictos, dialogar y negociar de manera efectiva con aquellos considerados como 'diferentes'. Además, esta metodología no debería limitarse a los grupos de clase, sino también aplicarse en los procesos de investigación e implementación de proyectos en las comunidades locales impulsados desde la Universidad Intercultural”. (p. 47).

La Universidad Intercultural de San Luis Potosí fundamenta su modelo educativo en la vinculación, revalorizando las lenguas originarias, aspectos socioculturales y promoviendo las áreas disciplinares, como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1.

Modelo educativo de la UICSLP

Modelo educativo de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí	
Vinculación	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas culturales • Problemáticas de las comunidades • Diálogo, revalorización y sistematización de deberes • Proyectos comunitarios
Lenguas	<ul style="list-style-type: none"> • Revalorización y reconocimiento de la lengua originaria • Fortalecimiento de lengua extranjera
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Interculturalidad • Ética y valores • Derechos humanos • Sustentabilidad
Disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos epistemológicos • Formación especializada • Solución de problemas • Innovación laboral

Elaboración propia. Información retomada del (PIDE 2020-2028, p. 46)

Marco contextual

El 15 de enero de 2011 se fundó la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, formando parte del Subsistema de Educación Superior. La UICSLP tiene carácter estatal, siendo un organismo descentralizado con patrimonio propio y personalidad jurídica que le permite atender las necesidades de ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior.

De acuerdo con el Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí, la Universidad Intercultural de San Luis Potosí tiene como propósito “formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitarios, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revalorización y revitalización de las lenguas y culturas originarias, así como de los procesos de generación del conocimiento de estos pueblos”. (p. 4). Para lograr este objetivo, es fundamental considerar la organización, la administración, la dimensión pedagógica-curricular y la comunitaria.

Los jóvenes que asisten a la Universidad Intercultural provienen de comunidades indígenas cercanas a los campus, así como de estudiantes mestizos de zonas aledañas, lo que favorece la práctica intercultural dentro de la comunidad universitaria. En muchos casos, estos estudiantes son los primeros en acceder a la educación superior, lo que implica una movilidad educativa significativa en comparación con sus padres y para su propia comunidad.

Con el fin de atender la diversidad cultural de los estudiantes, la labor educativa de la UICSLP se enfoca en ser un factor de cambio mediante el diálogo intercultural y promoviendo el respeto hacia los pueblos originarios. En este sentido, sus planes y programas de estudio están contextualizados para atender las necesidades de las comunidades.

Fuentes (2019) destaca que el Subdirector de Desarrollo Intercultural, Ing. Hugo Flores Palomo, menciona lo siguiente:

“Los planes de estudio poseen vertientes que tienen que ver con una mirada sociocultural y antropológica, en beneficio de la preservación de usos y costumbres de comunidades y grupos indígenas”. (p. 116).

Dietz, Gunther, explica que uno de los principales desafíos que enfrentan las universidades interculturales es:

[...] lograr una educación superior comprometida con una formación crítica, pertinente e intercultural, que incluya metodologías colaborativas de docencia, investigación y vinculación, implica integrar las características de una universidad intercultural, orientada y arraigada en las regiones indígenas, con las dinámicas y criterios de una universidad pública ‘normal’, cuya autonomía y su ‘libertad de enseñanza e investigación’ pueden proporcionar un apoyo institucional decisivo para las nuevas instituciones”. (Dietz, G, 2014, p. 325).

La UICSLP mantiene una fuerte conexión con la comunidad, donde los estudiantes universitarios interactúan y conviven mediante actividades dirigidas a los miembros de su entorno, siendo estas consideradas a lo largo de su proceso formativo. Roa (2021) señala que los estudiantes interculturales son “identificados como intermediarios, pues se sitúan entre las instituciones del gobierno, las asociaciones y las comunidades indígenas, cumpliendo así la función de intermediarios”. (p. 96).

Fuentes (2019) resalta que la Subdirectora Escolar, Mtra. María de los Ángeles Pérez Eulogio, afirma:

“La UICSLP ofrece una excelente oportunidad para servir a la comunidad” (p. 125). La preparación profesional (SE) de la Maestra, centrada en la atención a la población indígena, le ha permitido adaptarse (ergonómicamente) al sistema educativo de la UICSLP (SS), que tiene características propias (preceptos) que favorecen la preservación de usos y costumbres de comunidades y grupos indígenas. Así, desde su “trinchera”, al impartir clases en lengua náhuatl (SC), su especialización llena de sentido (ajuste de inteligibilidad) su trayectoria educativa (SE1) (p. 127).

El análisis de las diversas posturas teóricas sobre la identidad institucional, prestigio, reconocimiento, identidad cultural e interculturalidad, educación intercultural y las características presentes en el contexto de la UICSLP resulta muy interesante. Lo anterior se examina a partir de la narrativa de los estudiantes entrevistados, que se puede consultar en la sección de resultados.

Metodología

Dietz y Mateos (2019), resaltan que las universidades interculturales presentan una serie de problemáticas y desafíos, entre los que podemos encontrar los de tipo epistemológico, pedagógico, metodológico y político, aunado a que las UI se ubican en comunidades poco favorecidas, por ello los jóvenes estudiantes requieren una formación de calidad; sin embargo, estas universidades, por lo que los egresados de las universidades interculturales son pocos los que logran incorporarse a la vida laboral con un nivel salarial alto, por otro lado, dentro de sus comunidades logran un nuevo estatus. (p. 183).

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes en la formación impartida por la Universidad Intercultural de San Luis Potosí?

Objetivo general

- Establecer líneas de política educativa a partir del análisis de las expectativas de formación de los estudiantes de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí del ciclo escolar 2020-2021.

Objetivos específicos

- Identificar las expectativas de los estudiantes que se articula en la Universidad Intercultural de San Luis Potosí
- Distinguir la perspectiva curricular del modelo formativo esperado a partir de las expectativas de los jóvenes de la UICSLP
- Diseñar líneas de acción que permitan establecer una propuesta de política educativa a partir de la construcción de conceptos que emerjan del análisis inductivo y contextual, para la mejora de la formación que brindan la universidad intercultural

Paradigma de investigación

La investigación se sustentó en el paradigma cualitativo con un tipo de estudio fenomenológico, ya que permitió mediante entrevistas a profundidad a 11 estudiantes universitarios de la UICSLP develar las expectativas que los estudiantes tienen de la formación universitaria intercultural. Las entrevistas se realizaron a estudiantes de 2, 5, 7 y 9 semestre que cursaban 7 licenciaturas como se observa en la tabla 2:

Tabla 2.

Población entrevistada

No. de estudiantes	Licenciatura
2	Licenciatura en Administración Pública Municipal
1	Licenciatura en Comunicación Intercultural
2	Licenciatura de Derecho
2	Licenciatura en Enfermería
1	Licenciatura en Informática Administrativa
1	Ingeniería en Agronegocios
2	Ingeniería Industrial

Elaboración propia

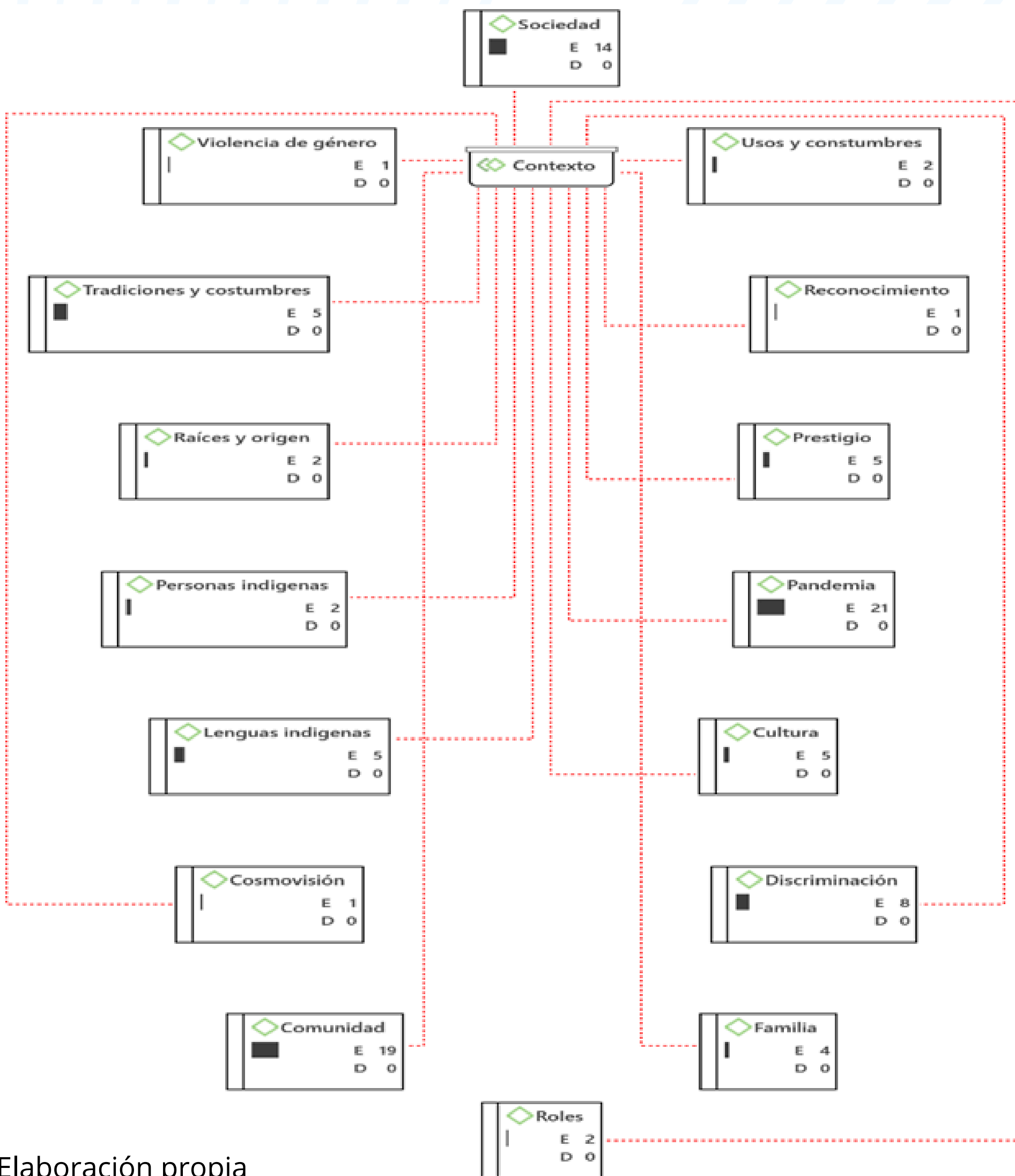
Es importante puntualizar que para el presente artículo se consideró el objetivo específico Identificar las expectativas de los estudiantes que se articula en la Universidad Intercultural de San Luis Potosí con la finalidad de identificar las expectativas que se tendrían de su formación en la UICSLP, así como el reconocimiento y prestigio que la sociedad tiene de esta institución.

Resultados

El análisis realizado con Atlas Ti permitió identificar las expectativas de formación de los estudiantes en las universidades interculturales. A continuación, se describe el proceso llevado a cabo en el programa Atlas Ti. La transcripción de las entrevistas facilitó el entendimiento de los datos proporcionados por los estudiantes universitarios. Posteriormente, se comenzó de manera sistemática la fase de creación de categorías y códigos preliminares. Tras extraer los códigos, se revisaron los temas en todo el conjunto de datos con el fin de elaborar un mapa temático. Finalmente, se confeccionó un informe seleccionando fragmentos de postulados teóricos como ejemplos que ayudaran a conectar la narrativa de los entrevistados con la interpretación realizada.

El análisis de las narrativas de los estudiantes confirmó la existencia de una fuerte conexión con la comunidad, dado que el modelo pedagógico curricular de la UICSLP es contextual y busca fortalecer su identidad cultural de manera transversal a lo largo de los planes de estudio que ofrecen las diferentes carreras. Las categorías obtenidas de las narrativas en relación con la pregunta:

Figura 1.
Red de categorías del grupo de dimensión curricular.



Elaboración propia

Los entrevistados resaltaron que sus estudios previos los realizaron en las siguientes instituciones de nivel medio superior, tal como se puede observar en la tabla 3:

Tabla 3.

Estudios previos de estudiantes

No. estudiantes	Instituciones educativas de nivel medio superior
2	CBTA (Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario)
1	CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios)
3	COBACH (Colegio de Bachilleres)
1	CONALEP
2	Preparatorias
2	EMSAD (Educación Media Superior a Distancia)

Elaboración propia

La trayectoria académica de los alumnos permea de acuerdo con Dietz y Mateos (2019), “Los estudiantes tienen principalmente estudios previos en escuelas de subsistemas de educación indígena (preescolar indígena, primarias bilingües e interculturales), telesecundarias, secundarias técnicas, telebachilleratos, bachilleratos tecnológicos, bachilleratos integrales comunitarios, escuelas CONAFE, entre otros”. (p. 181). Como se puede observar, la investigación realizada por Dietz y Mateos se reafirma con las respuestas de los estudiantes entrevistados en esta investigación.

La identidad institucional de la UICSLP se observa a partir de la decisión que los estudiantes toman al elegir cursar la educación superior en este tipo de universidad.

Las universidades interculturales por no tener el reconocimiento y prestigio social son consideradas por los jóvenes de las comunidades como segunda o última opción, pero también se observó que la falta de recursos económicos propicia al joven que seleccione a las UI para cursar su formación académica.

Medina (2011), “Con respecto a esta población cuyo segmento, que no había tenido la oportunidad de estudiar una carrera profesional, se inscribe a estas instituciones, incorporándose así a la matrícula de estudiantes, no necesariamente de acuerdo con sus intereses, sino en función tanto de las opciones que brindan los currículos de estas instituciones, como las condiciones y necesidades económicas de estos jóvenes, de sus familias y pueblo de origen”. (p. 18)

El 45% de entrevistados externaron que la UICSLP fue su primera opción de ingreso a su formación universitaria, el 55% estudiantes refieren que fue su segunda alternativa.

Participante 4

“Realmente tenía muchas opciones, pero por cuestiones económicas no pude ir a otras escuelas, pero considero que la universidad intercultural es muy buena en cuestión de educación y en cuestión de que es muy económica”.

Participante 8

“No fue por decirlo mi último recurso, ya que yo intente entrar a la Autónoma, por problemas personales de que mi mamá no podía pagarla y mi papá se fue entonces, ya no seguí con tramites, entonces ahorita se me presentó la oportunidad de poder estudiar en la universidad intercultural y la acepte, y mucho más ahorita porque son en línea a mí se me facilita porque trabajo”.

Participante 9

“No, mi primera opción era el CEMAT para estudiar ingeniería mecánica automotriz, mi papá trabaja ahí y él me la recomendó y al no tomar una decisión si entraba al CEMAT se me vinieron los tiempos encima y ya no me quedo otra opción”

Referente a si hablan alguna lengua originaria, un alumno mencionó que habla náhuatl y otro Huasteco o Tenek que preciso que es lo mismo, 6 estudiantes contestaron no hablar algún idioma indígena.

Participante 2

“No, pero si trato de involucrarme didácticamente hablando o conociendo la cultura”

Participante 7

“No, me hubiera gustado básicamente no tenía una relación cercana con mis abuelos”

Ser hablante de un idioma indígena en México, para los universitarios suele ser factor de rechazo, por ello no asumen ser bilingües; sin embargo, a raíz de la formación recibida en la UICSLP, resaltaron los estudiantes que el modelo educativo enfatiza el desarrollo productivo, social y cultural de las comunidades de las que retoman y fortalecen las tradiciones, costumbres sabiduría y cosmovisión, Dietz y Mateos (2019), mencionan lo siguiente:

Aunque éstas suelen tener más del 50% de estudiantes indígenas entre su población escolar, con frecuencia los estudiantes cambian de autoadscripción identitaria, dejando atrás las consuetudinarias estrategias de invisibilización y optan por autoidentificaciones étnicas positivas incluso en el caso de estudiantes que (ya) no hablan una lengua indígena y/o que habían emigrado de sus comunidades y que ahora retornan a sus orígenes. (p. 171).

El reconocimiento y prestigio que tiene la UICSLP ante la sociedad se debe fortalecer, ya que este tipo de educación superior no tiene la misma influencia e imagen que tienen las universidades hegemónicas (federales y estatales), los estudiantes lo explican de la siguiente forma:

Participante 1

“A veces, no siempre se menosprecia por ser, aunque digamos que en la actualidad ya es un poquito menos, pero siguen existiendo el menosprecio a personas, indígenas, La entrevistadora preguntó, aunque tengan formación profesional, el participante refirió que sí, no siempre, pero en esta vida siempre va a haber personas no muy buenas”.

Participante 2

“La sociedad, estoy ahorita en servicio social y mi panorama que se me presentó en la etapa laboral porque estoy dentro de una organización gubernamental, más allá no es como lo reciban las empresas u organismos, sino más bien el recursos humano es como nos ven a nosotros como alumnos de la UICSLP, lo que yo percibí es que la universidad no tiene tanto reconocimiento dentro de la región a diferencia de otras universidades que tiene prestigio, entonces a mi universidad, pues la ven como, bueno las dos personas que me tope dentro de mi campo laboral, vi que a la universidad la ven como una escolita la intercultural, si tengo otros compañeros que dicen a eres alumna de la intercultural pero no tiene ese, vaya hay que cambiar mentes hay que trabajar en ello, tan solo la palabra intercultural, encierran a la universidad como una universidad vaya este como bien la palabra lo dice no lleva una autónoma, no lleva esas palabras que les da peso, prestigio eso es lo que he notado”.

Participante 8

“Siendo sincera, siento que nos ven como inferiores, tengo varios conocidos que dicen que esa universidad no vale la pena, pero yo les digo que porque si nunca lo han intentado, que el plan de capacitación está muy bien preparado, muy bien definido, de hecho mi ex patrón decía que estaba muy completa la carrera para que las personas no la llegaran a tomar en cuenta como una opción a la universidad y que estaban muy equivocados, entonces, yo siento que en ese sentido, si nos ven inferiores, de ayyy es que estudio ahí, pero no ven la capacidad que puede llegar a tener la universidad en tí”.

Participante 9

“Aquí en la zona no creo que muy bien, porque no tiene tanto renombre la escuela, por eso no nos toman mucho en cuenta, porque piensan que es una universidad muy pequeña y fácil donde todos pueden pasar o algo así”.

Participante 10

“Honestamente, siento que no de la mejor manera, como que se han elaborado un poquito la idea que no es la gran universidad, he notado que por generaciones la gente dice ha saliste de tal universidad, dicen la comunitaria, no tiene un prestigio muy sólido, con una muchacha egresada he platicado y dice que se le ha hecho complicado, porque en muchas empresas ven el título de donde procede y como que no le dan mucho valor, no tiene mucho reconocimiento”.

Participante 11

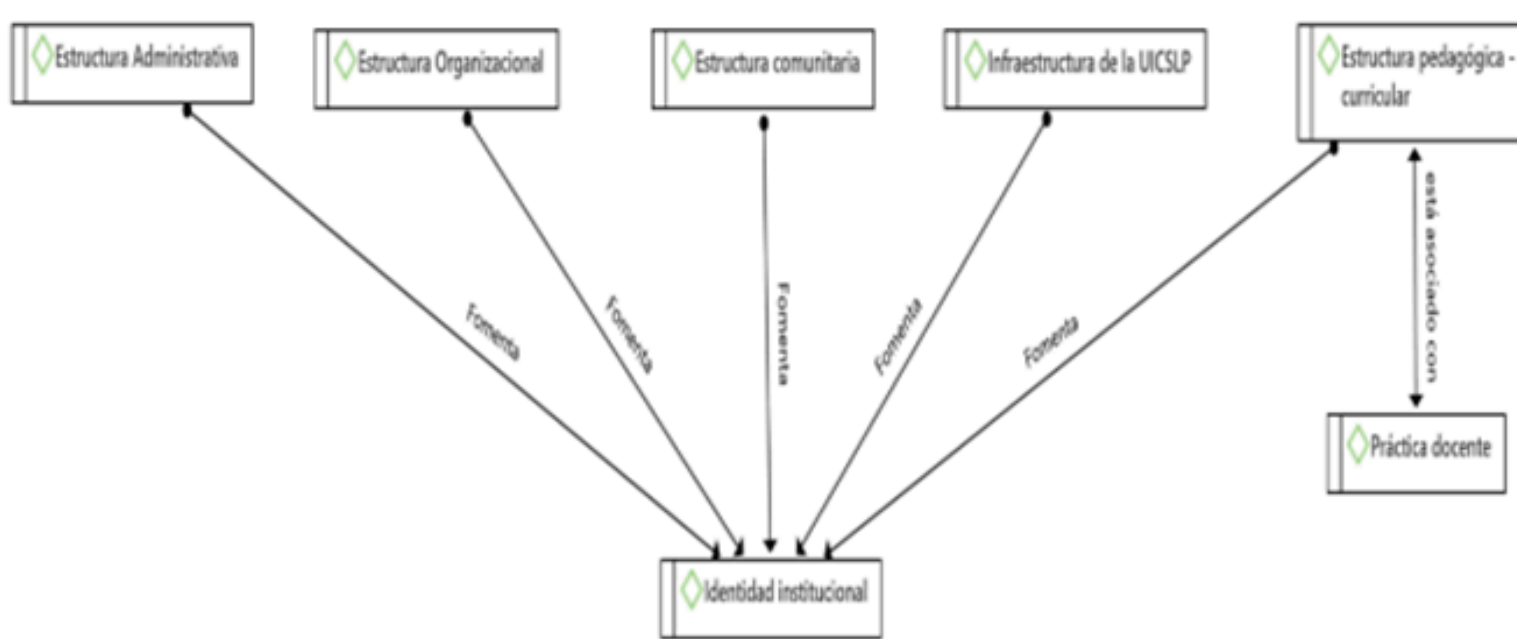
“Supongo que bien, básicamente no importan donde hayas estudiado, simplemente lo que más importa, tus ganas de demostrar que es lo que vales y de seguir adelante”.

El reconocimiento y prestigio la UICSLP lo debe atender a través de una campaña de difusión utilizando las Tecnologías de Información y Comunicación, así como las redes sociales con la finalidad fortalecer la identidad institucional de la UICSLP, para que sea considerada por la sociedad como una de las mejores universidades para los jóvenes de las comunidades del entorno, pero también para jóvenes procedentes de otras localidades o regiones, tal como lo proponen Navarrete y Alcántara (2015), “La educación intercultural debe abrirse a los indígenas y no indígenas, de no ser así se corre el peligro de que las universidades interculturales queden excluidas del sistema, y se reconozcan únicamente como universidades para indígenas, cuando su perspectiva es más amplia”. (p. 157).

Por otro lado, se debe fortalecer cada una de las áreas que integran la red de identidad institucional, es decir, mismas que se observan en la figura 2:

Figura 2.

Red de identidad institucional con sus respectivas estructuras



Elaboración propia con Atlas Ti

La identidad institucional se fortalece alcanzando una buena estructura administrativa, organizacional, comunitaria (vinculación), en la actualización e innovación de la estructura pedagógica – curricular con el compromiso de todos los actores que participan en ella, y por último en la mejora de la infraestructura y los materiales didácticos pertinentes que permitan a los alumnos hacer frente a cualquier situación a la que se enfrentan, tanto en el área académica, profesional y laboral.

Por lo anterior, es importante reflexionar acerca de impulsar la identidad institucional de la universidad ante la comunidad, es decir trabajar en pro de mejorar el prestigio y reconocimiento que está tiene en su mismo entorno, lo que impacta en la captación de matrícula, así como en la calidad educativa que se observa a través de sus egresados y por ende en mayor presupuesto. Lo anterior, va de la mano con las políticas educativas que se deben promover considerando una política educativa de equidad que permita beneficiar a las universidades interculturales (periféricas), tanto como son beneficiadas las universidades hegemónicas.

La UICSLP al ubicarse en un contexto comunitario y establecer una vinculación con su entorno, promueve en la formación del estudiantado, el aprendizaje de una lengua de los pueblos originarios de su localidad con la finalidad de acercarse a ellos, respetando sus usos y costumbres, en este sentido, los estudiantes externaron los siguiente:

Participante 3

“Son adecuados, porque van conforme a lo que ellos nos van enseñando y como nosotros aprendamos, al final podemos hacer proyectos integradores como fue el caso que una vez que junto con mis compañeros realizamos un proyecto titulado lengua regional indígena donde nosotros hicimos una investigación de campo de ese tema y pudimos adquirir muchos conocimientos, que esta rezagada la lengua indígena porque nos enfocamos hacia la tele, entonces ahí nos dimos cuenta que muchos dejaron de hablar esa lengua porque los discriminaban y les da pena hablarla aun porque reciben burlas, y digo yo nosotros bueno algunas veces también yo he participado también, no les gustan las artesanías por decir de la lengua indígena que hacen todo bien bonito y al discriminarlos también están discriminando sus artesanías, y pues si es un tema muy interesante y nos gusta adquirir más conocimiento”

Participante 4

“Considero que la universidad es muy buena porque aparte de que nos están preparando como licenciados en enfermeros, también nos enseñan la interculturalidad de nuestros futuros pacientes que tenemos que respetar cada cultura de eso, que tenemos que entender a cada uno de ellos de acuerdo con su situación y no debemos juzgar nada, además nos enseñan la lengua náhuatl, porque la universidad está ubicada en la comunidad sobre hablantes de lengua náhuatl y ellos consideran que al momento de realizar prácticas nos vamos a relacionar con pacientes de alguna lengua indígena y que no saben hablar español y si no conocemos un poquito no vamos a resolver o entender lo que quieren expresar”.

Participante 5

“Bueno agregando a la última pregunta pienso yo que trabajar en alguna comunidad nos permite mejor entendimiento hacia las necesidades de cada persona, ya que pues en ocasiones la verdad se vive en la actualidad personas que son de comunidad y que acuden a una unidad en algún hospital de segundo nivel no reciben ese mismo trato en ocasiones se les discrimina o se les orilla, no se les brinda esa atención ya que personas van de comunidades indígenas que no dominan el español y se expresan en su lengua materna, entonces yo pienso que trabajar en un centro de salud ayuda a entender mejor a las personas, en la universidad ayuda mucho que se lleve la materia de náhuatl, por lo general lo que es la zona huasteca se habla mucho lo que es el náhuatl, esa enseñanza si nos ayuda porque quizás en alguna ocasión nos toque estar en algún hospital en que llegue alguna paciente que hable este dialecto y poder ayudarla para que no se le trate de alguna manera diferente”.

Bourdieu (2019), resalta “Puesto que han debido superar la empresa de aculturación para satisfacer el mínimo indispensable de exigencias escolares en materia de lenguaje, los estudiantes de clases populares y medias que acceden a la enseñanza superior han sufrido necesariamente una selección más fuerte, y según el criterio mismo de la competencia lingüística, dado que los correctores se han visto obligados frecuentemente, tanto en la <<agregación>> como en el bachillerato, a rebajar sus exigencias en materia de saber y de <<savoir-faire>> para atenerse a las exigencias de forma”. (p. 115).

Conclusión

Interesante resultó realizar el análisis de la narrativa que los estudiantes de la UICSLP compartieron a través de las entrevistas a profundidad, en este artículo se abordaron sólo las que tienen que ver con la identidad institucional y la diversidad; sin embargo, las respuestas de los estudiantes dan la oportunidad de continuar con una serie de investigaciones desde diversos abordajes, tales como usos y costumbres, género, discriminación, etc., mismos temas que se encuentran en la narrativa de los universitarios.

Las expectativas iniciales que los estudiantes tenían de su ingreso a la UICSLP y al no ser su primera opción fueron cambiando, un factor determinante fue el COVID-19. Sin embargo, la UICSLP estableció estrategias para la atención de la diversidad estudiantil que atiende. Asimismo, se debe impulsar proyectos que permitan atender las problemáticas de los pueblos originarios e impulsar el pensamiento crítico en los universitarios interculturales desde la pedagogía crítica.

Referencias

- Adèle, G. R. (2018). *La interculturalidad y sus imaginarios: Conversaciones con Néstor García Canclini*. Gedisa. Barcelona, España.
- Bourdieu, P. Passeron, J. (2019). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Fontamara.
- Cortés, V.D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria El caso de la UNAM. En *Perfiles Educativos* | vol. XXXIII, número especial, 2011 | IISUE-UNAM
- Deaño, M. et. al. (2015). Propiedad psicométrica del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. En *Anales de psicología*, 2015, vol. 31, n 1 (enero), 280-289.
- Dietz, Gunther. (2014). Universidad Intercultural en México. En *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 19, julio-diciembre, 2014, pp. 319-326 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México. Disponible en *Universidades Interculturales en México* (redalyc.org). Consultado el 5 de febrero de 2021.
- Dietz, G.; Mateos C. L.S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XXV, núm. 49, pp. 163-190, 2019
- Erdösová, Z. (2019). La dimensión ideológica de la universidad intercultural a través del discurso y la práctica. Una perspectiva desde México. En *Ibero-Americana Pragensia – año XLVI – Número 2 – 2018 – PP. 41–53* <https://doi.org/10.14712/24647063.2019.4>
- Fardella, C. (2020). Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos. En *Revista Izquierda. Una mirada histórica desde América Latina*. 49, marzo 2020: 2299-2320
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós. En *Federación de Educadores Bonaerenses D .F. Sarmiento Departamento de Apoyo Documental*. Consultado en <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Fernandez-Instituciones-educativas-Dinamicas-institucionales.pdf>
- Fuentes de María, J. D. M. (2019). *De la comunicación interpersonal a la comunicación intersubjetiva: Gestión del conocimiento e inteligencia organizacional*. En *Tesis de Maestría en Innovación Comunicativa para las Organizaciones*.
- Girola, L. (2007). Imaginarios socioculturales de la modernidad. Aportaciones recientes y dimensiones del análisis para la construcción de una agenda de investigación *Sociológica*, vol. 22, núm. 64, mayo-agosto, 2007, pp. 45-76 Universidad Autónoma Metropolitana Distrito Federal, México
- Gómez, Z. Y. (2020). Los discursos sobre lo público en el ámbito universitario y sus mutaciones en contextos manageriales. En *La escuela como institución. Una mirada multidisciplinar*. Universidad de Guadalajara.
- Hernández, A. S. (2020). La universidad como espacio del juego interinstitucional: la escuela en partida con la empresa y el lenguaje. En *La escuela como institución. Una mirada multidisciplinar*. Universidad de Guadalajara
- Hernández, L.S.E y Gibson T. (2015). Entre una universidad convencional y una universidad intercultural: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. En *Bajo el Volcán*, año 15, número 22, marzo-agosto
- Mateos, S. Dietz, G. (2016). *Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década*. En *RMIE*, 2016, VOL. 21, NÚM. 70, PP. 683-690 (ISSN: 14056666)
- Medina, M. P. (2011). Políticas interculturales en educación superior en México: ¿profesiones interculturales? En: *Pedagogía y Saberes* No. 36 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2012, pp. 9 – 31.
- Navarrete, C. Z. y Alcántara, S. A (2015). *Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales*. En *Revista Lusófona de Educacao*, 31, 145-160

Olivé, L. (2012). Sociedades del conocimiento justas, democráticas y plurales en América Latina. *Pensamiento y Cultura*, vol. 15, núm. 1, junio, 2012, pp. 5-19, Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia

Página WEB oficial de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí. <https://sites.google.com/site/uicslpmate/>. Consultado el 10 de septiembre de 2021.

Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí. (2011). Año XCIV San Luis Potosí, S.L.P. Sábado 15 de enero de 2011. Edición Extraordinaria.

Plan Institucional de Desarrollo 2020-2028 de la UICSLP

Romo, M. G. (2020). La escuela como institución. Una mirada multidisciplinar. Universidad de Guadalajara.

Roa, G. I.V. (2021). Experiencia de los egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla como intermediarios culturales". En *Cuestiones pedagógicas*, 1(30), 2021, pp. 93-1050

Torres García, P. (2015). Identidad cultural de jóvenes universitarios indígenas: una experiencia de vida en la interculturalidad, menciona que la globalización vs. interculturalidad: ¿una relación fortuita? [Tesis de Licenciatura, UNAM: México]. Disponible en http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/9SFTD1MAC4SP7YE8D12NS4S3T74NS8D84J397HJXU1RTNX6SLL-47972?func=full-setset&set_number=017579&set_entry=000012&format=999. Consultado el 5 de febrero de 2021.

Trapnell Lucy. (2017). Las voces de los conocedores y conocedoras de los pueblos originarios en la formación docente. En *ANTHROPOLOGICA/AÑO XXXV*, N.º 39, 2017, pp. 57-74. Disponible en <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.003>. Consultado el 8 de febrero de 2021.

Vivas, Caltenco M. A. (2014). Mitos y realidades sociales: Aspectos que obstruyen la construcción de la interculturalidad en México. [Tesina de licenciatura, UNAM: México]. Disponible en http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/9SFTD1MAC4SP7YE8D12NS4S3T74NS8D84J397HJXU1RTNX6SLL-8695?func=findb&request=Vivas%2C+Caltenco+Miguel+Andr%C3%A9s&find_code=WRD&adjacent=N&x=63&y=25&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=.

Consultado el 4 de febrero de 2021.

17. CONCEPCIONES DE EGRESADAS Y EGRESADOS SOBRE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EL ICEUABJO

Carlos Alberto Martínez Ramírez

Introducción

Actualmente, la evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES), constituye un elemento importante que ha sido impulsado desde ámbitos gubernamentales e institucionales, sin embargo, quienes estudian, trabajan y coordinan distintos procesos académicos, administrativos e institucionales, construyen diversas ideas en torno a la evaluación institucional que, en ocasiones, se armonizan, contraponen, se articulan o se critican.

La evaluación institucional, entendida por Casanova como “elemento primordial de perfeccionamiento de los centros escolares, al incorporarla a los procesos de todo tipo que se producen en ellos y ofrecer los datos suficientes y fiables para aplicar permanentemente las medidas que modifiquen o refuercen lo necesario” (2002, p. 41), en las IES, paulatinamente se ha incorporado como un proceso que permite visualizar la forma y el alcance que los propósitos y funciones han alcanzado en escenarios actuales.

Como parte de las políticas educativas, la evaluación institucional, ha estado presente en las diversas acciones académicas, administrativas, normativas e institucionales de la mayor parte de IES de la República Mexicana, desde la década de los noventa y con mayor énfasis en el inicio del nuevo milenio, hasta nuestros días. Ordorika, asevera que “a partir de la publicación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, la evaluación se convirtió en un elemento central de las políticas educativas en México”. (2004, p. 13).

En el capítulo, se presenta un panorama general sobre las concepciones de egresadas y egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), que cursaron sus estudios en distintas cohortes generacionales, sobre los procesos y resultados de evaluación institucional, en el citado instituto universitario, las cuales respondieron a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las concepciones que las egresadas y egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en torno a la evaluación institucional en el ICEUABJO?. En el caso del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO), es muy trascendental recuperar experiencias sobre evaluación institucional, enfatizando las ideas de quienes la han promovido, criticado y analizado, además, que son varios años en que la evaluación institucional se ha incorporado en el mismo, en lo particular en la LCE.

Sustento Teórico

La evaluación institucional como proceso que se ha impulsado en diversos periodos históricos “es una condición necesaria, no suficiente, para mejorar la calidad de nuestras instituciones educativas... es una actividad que involucra a personas...con sus miedos, sus expectativas, sus motivaciones”. (Valenzuela, Ramírez & Alfaro, 2011, p. 61). Por ello, las y “los evaluadores deben preocuparse por lo que las personas creen tras reflexionar. Este es el sentido más importante de lo que las personas creen realmente frente a las iniciativas de políticas y programas. (House & Howe, 2001, p. 39)”.

En ese sentido, Bolseguí & Fuguet, plantean algunos rasgos que considero, de forma proactiva, constructiva y hasta oficialista, se han gestado en las instituciones educativas, con relación a la promoción y apropiación de la evaluación, entre ellas:

- Formar de manera permanente en evaluación tanto al personal docente como al de los cuadros directivos.
- Promover espacios permanentes de reflexión y profundización teórica en esta área.
- Concebir la evaluación como un proceso continuo, permanente, contextualizado, flexible, de naturaleza formativa y participativa.
- Generar en el seno de la institución mecanismos y sistemas propios de evaluación.
- Iniciar procesos de evaluación internos, desde los cuales se genere una participación activa de la comunidad universitaria.
- Propiciar la necesidad de negociación y participación de los actores.
- Promover la autoevaluación como un ejercicio diario de la actividad del docente, de la cátedra, del departamento y de toda la institución.
- Desarrollar procesos de evaluación en un contexto de promoción de valores tanto para la convivencia social como para el desarrollo humano. (2006, p. 92).

En contraste, en algunos espacios, se generó una especie de resistencia a los procesos y formas que se han emprendido en las instituciones educativas, con relación a la evaluación institucional. En algunos casos, personas al interior de los propios espacios en que se desarrollan las evaluaciones han manifestado una serie de elementos importantes que generan problemas, tanto en procesos y resultados asociados a la misma.

1. Falta de conceptos claros sobre evaluación.
2. Desconocimiento de sus diferentes funciones a finalidades con las que se puede utilizar.
3. Confusión del proceso de evaluación con el proceso de investigación.
4. Desvinculación del proceso de evaluación del proceso general de planeación, de la toma de decisiones y de otros procesos sociales e institucionales.
5. Selección inadecuada de métodos y técnicas de evaluación o de análisis.
6. Desconocimiento de las características principales que debe tener la información de evaluación: validez, confiabilidad, utilidad, oportunidad.
7. Falta de precisión de los aspectos a evaluar en cada campo y de los tipos y enfoques que resultan más apropiados en cada caso.
8. Utilización inadecuada de los resultados de evaluación.
9. Ausencia de alguna de las condiciones que hacen factible un proceso de evaluación; y
10. Condicionamiento del entorno social que imponen la subcultura de resistencia a la evaluación formal, o subcultura del fraude o evasión. (Sánchez, en Rosario, et al., 2006, p. 46).

Cobran real importancia, algunas críticas que, a propósito de la incorporación de la evaluación en las instituciones educativas, se han conformado, al interior y al exterior de las propias instancias y de quienes asumen esos procesos en sus centros de trabajo:

- Convertir la evaluación en un elogio a quien la patrocina o la realiza.
- Elegir sesgadamente para la evaluación algunas parcelas o experiencias que favorezcan una realidad o una visión sobre la misma.
- Hacer una evaluación con diferente rigor para realidades igualmente importantes. Convertir la evaluación en un instrumento de dominación, control y opresión.
- Dedicar la evaluación al servicio de quienes más tienen o más pueden.
- Atribuir los resultados a causas supuestas a través de procesos arbitrarios.
- Delegar el proceso de la evaluación a equipos o personas sin independencia o valor para decir la verdad.
- La evaluación es fácilmente manipulable, se puede seleccionar e hipertrofiar aquellos aspectos que tienen especial interés para el poder.
- Hacer públicas solo aquellas partes del informe que tienen un carácter halagador. Descalificar la evaluación por falta de rigor, cuando los resultados no interesan.
- Utilizar los resultados para tomar decisiones clara o subrepticamente injustas. (Sánchez, en Rosario, et al. 2006, p. 49).

Las miradas de quienes vivieron y viven los procesos de evaluación institucional, son diversas, como las concepciones que los actores educativos implicados tienen sobre la escuela como colectivo. Por ello, en esta investigación sobre las concepciones sobre evaluación institucional, fue pertinente conocer la forma en que egresadas y egresados, se han apropiado o negado (con sus matices) de los procesos evaluativos.

Ahora bien, se distinguieron unos actores educativos importantes implicados en los procesos de evaluación institucional: las y los interesados. Al respecto, House & Howe (2001), enuncian como interesados, a "...quienes reciben el producto, el programa o la política, poniendo en juego sus intereses más vitales..." (2001, p. 50), aquí es en donde recuperamos a las egresadas y los egresados, es decir, quienes fueron las y los usuarios de los servicios académicos y administrativos en las instituciones que se evalúan.

Una de las nociones que generalmente perciben las y egresadas y egresados, en diferentes grados de concepción y desde sus propias lógicas personales y desde los roles que en la institución desempeñan, es asociar la evaluación con una idea de fiscalización, debido a que como se mencionó al inicio del presente capítulo, se ha privilegiado una evaluación en términos de racionalidad y explicación, que se asocia a lo externo y a la noción de control expuesta por Ardoino, concebido como "...normativo, comparativo, analítico, categorial, busca la conformidad, constata, tiene un carácter sancionador, una significación represiva, está fuera del tiempo, es jerárquico responde a una lógica de verificación, de medición, es cuantitativo y subraya los procedimientos...". (2005, p. 135).

Las egresadas y egresados, concebidos teóricamente como interesadas e interesados de procesos evaluativos, se implican y se relacionan, además cada una y uno, dialogan, participan, muestran su descontento y aceptación de forma distinta, lo que hace que la evaluación sea un reto importante en las propias instituciones y en los esquemas profesionales que se ponen en juego en las instituciones educativas. La forma en como egresadas y egresados de las propias IES, han asumido, construido, deconstruido, criticado los procesos y resultados de la evaluación institucional, ha ido conformando concepciones, desde su ámbito de acción, en sus mismos espacios, lo que se traduce en una riqueza investigativa.

Metodología

La metodología de investigación de estudio de caso, desde un enfoque mixto, es la que sustenta el trabajo de recopilación de información y datos, en la investigación sobre "Concepciones de Egresadas y Egresados sobre Evaluación Institucional en el ICEUABJO". Esta metodología, permite comprender la constitución de un hecho, proceso o fenómeno específico y a la vez influido por una serie de elementos externos e internos que lo caracterizan, de ahí que "pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico" (Neiman & Quaranta, 2006, p. 218), mismo que tendrá un recorte empírico, delimitado por el investigador, de acuerdo a propósitos y alcances específicos, que conceptualmente, otorgue una imagen de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación.

Mediante el desarrollo de dicha metodología, se explicaron y comprendieron las concepciones de egresadas y egresados en torno a los procesos de evaluación institucional y el análisis de sus resultados, en el ICEUABJO, considerando los referentes de las políticas educativas nacionales y las directrices institucionales, toda vez que la pretensión: "es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver que qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace". (Stake, 2005, p. 17).

En ese sentido, se retomaron aspectos generales de la evaluación institucional en el ICEUABJO, de 2005 al 2020, enfatizando los momentos de evaluación institucional externa en la LCE tanto por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), organismo reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), recuperando aspectos previos y posteriores a estos importantes resultados institucionales, así como efectos, acciones, proyectos y tareas desarrolladas en momentos específicos: 2 dictámenes de calidad de nivel 1 de CIEES y 3 dictámenes de calidad de acreditación emitidos por el CEPPE-COPAES.

En la investigación, mencionada párrafos arriba, se utilizaron dos técnicas: análisis de cuestionarios y análisis de entrevistas. El cuestionario, se aplicó a 130 egresadas y egresados de la LCE del ICEUABJO, por lo que se logró una representatividad en las distintas generaciones que han estudiado el programa educativo en mención. Se indagó sobre las generaciones de egreso, precisamente, porque la experiencia académica, profesional y laboral, al exterior del ICEUABJO en el campo laboral, es crucial para identificar sus concepciones. Muchas de ellas y ellos, fueron partícipes y testigos de procesos de evaluación institucional que se emprendieron, en distintos momentos. El 20.8% correspondió a la generación 2016-2020, el 17.7% a la generación 2014-2018 y el 16.9% a la generación 2015-2019. Estas tres generaciones, tuvieron la experiencia de observar y/o colaborar en la evaluación a la LCE, por parte de CIEES, en el 2018 y por parte de CEPPE-COPAES, en el 2019.

En ese sentido, el 10.8% fueron egresadas y egresados de la generación 2012-2016 y el 10% de la generación 2013-2017, por ende, estuvieron presentes en la evaluación institucional de CEPPE-COPAES, del año 2014, además de 2 egresadas y egresados de la generación 2011-2015 y 1 de la generación 2010-2014. La primera evaluación institucional externa de CIEES, en el ICEUABJO, fue en el año 2007, en ese sentido 5 egresadas y egresados de las generaciones 2005-2009, 2004-2008 y 2003-2007, atestiguaron el proceso. De las generaciones 2009-2013 y 2008-2012, 9 fueron testigos de la primera evaluación institucional de CEPPE-COPAES, en el Instituto. De ambos procesos, CIEES y CEPPE-COPAES, estuvieron 11 egresadas y egresados de las generaciones 2006-2010 y 2007-2011, mientras que 3 más de las generaciones 1999-2004 y 2001-2006, aunque no estuvieron presentes en alguna evaluación institucional, conocieron los trabajos previos.

Ahora bien, se entrevistaron a 5 egresadas y egresados de distintas generaciones de la LCE del ICEUABJO, a quienes por confidencialidad les denominaremos: Egresado 1 (E1), Egresado 2 (E2), Egresado 3 (E3), Egresado 4 (E4) y Egresado 5 (E5). E1, estudió en la generación 2003-2007; E2, correspondiente a la generación 2007-2011; E3, en la generación 2009-2013, E4; quien cursó estudios en la generación 2010-2014 y E5; correspondiente a la generación 2009-2013.

La E1, tuvo la experiencia de haber conocido los preparativos para la primera evaluación de CIEES, en el 2007. La E2, durante su estancia como estudiante del ICE, conoció lo referente al proceso, visita de pares evaluadores, entrega de resultados de la evaluación institucional de CIEES de 2007 y la del CEPPE-COPAES del 2009. Por su parte, el E3, cuando recién ingresó al ICE, vivió la parte final de la acreditación con CEPPE-COPAES de 2009 y los preparativos para la segunda acreditación con el mismo organismo acreditador, en 2014. Como egresado de la generación 2010-2014, el E4, tuvo la experiencia de participar activamente en el proceso de evaluación institucional realizado por CEPPE-COPAES en el 2014. El E5, por el periodo en que cursó sus estudios en la Licenciatura, fue testigo, en los tiempos en que se desarrollaron las evaluaciones institucionales de CIEES del 2018 y del CEPPE-COPAES del 2019.

Resultados

Las palabras con las que egresadas y egresados asociaron a la evaluación, son mejora, proceso y medición. Las tres, son ideas que concuerdan con el discurso oficialista y de mayor difusión, acorde a un proceso sistemático de recopilación de información, en pro de la mejora, además que, en las entrevistas, plantearon otras perspectivas que enriquecen esta misma lógica, tales como verla como un diagnóstico que indica el funcionamiento de elementos diversos, la relevancia para obtener información sobresaliente, la identificación de factores de riesgo y beneficio. La idea afín a el proceso y la mejora puede expresarse así:

...si entendemos la evaluación, en un sentido amplio, tiene que ver con elementos de transformación de lo que se analiza e interviene, además de diferentes perspectivas de cómo evaluar, pero todas estas hacia la mejora de una cuestión institucional, administrativa y hasta personal, para mi es eso, pensar en la mejora de los procesos (Entrevista E4).

Como se observó en el relato anterior, un aspecto que resalta en la concepción de evaluación como proceso, es la transformación, asociada generalmente a cambios tendientes a mejorar la situación o el estado de algo, principio que en el discurso de autoridades educativas se promueve y que observamos forma parte de las ideas que egresadas y egresados tienen.

Respecto a la noción de evaluación, como proceso, una egresada mencionó que “nos va a permitir obtener datos e información de muchas fuentes y claro seleccionar esas fuentes, y de acuerdo a eso pues tomar decisiones” (Entrevista E1), mientras que, en los propios cuestionarios, en algunos comentarios extras, esta noción aparece con regularidad, lo que refleja el trabajo directo que en los discursos institucionales promovían, todos los días, tanto docentes como directivas y directivos del ICEUABJO.

Para las egresadas y egresados, la evaluación institucional puede ser analizada desde dos ópticas: una, formal, institucional y oficial y otra crítica. En la primera, es concebida como un proceso para evaluar servicios académicos, institucionales e incluso a los mismos egresados y egresadas, que pueden concebirse como un producto. En ese tenor, la integridad para evaluar todos los aspectos que componen a una escuela, abarcan el currículo, docentes, infraestructura, recursos humanos, recursos financieros, directivos y los servicios administrativos, como una sumatoria que impacta en la formación profesional del estudiantado. Además, como herramienta de mejora y análisis de todos los aspectos de una institución, enfatizando en su funcionamiento. Desde esta óptica, dos palabras con las que se asocia al multirreferido proceso son calidad y perfeccionamiento, que son el reflejo del discurso promovido desde la década de los 90s a nuestros días.

En la segunda óptica, la evaluación institucional puede concebirse como un proceso que homogeniza los servicios y actividades de las instituciones, no particulariza sus propias visiones, tampoco considera los antecedentes, naturaleza y alcances por las que fue creada y su visión interna de lo que aspira en el futuro. También, es un proceso burocrático, eminentemente administrativo, de corte empresarial y que, al ser promovido por altas esferas, quienes la promueven, solo se preocupan por la obtención de diplomas, placas, constancias, certificados, etc., que den cuenta del resultado obtenido. En ese tenor, lo que importa es incentivar la credencialización y en algunos casos se llega a la improvisación y simulación de actividades y procesos, y a descontextualizar los propósitos y alcances.

Se distingue a la evaluación institucional como un elemento que puede coadyuvar en las necesidades de personas y las mismas escuelas, sobre todo cuando se alude al financiamiento y a los aspectos económicos. Incluso, se aprecia la necesidad de obtener recursos extraordinarios, para financiar proyectos y actividades prioritarios y complementarias en las instituciones, dados los recortes presupuestales, como un elemento muy presente en las políticas de financiamiento en la educación superior.

Como un componente protagonista, en los aportes obtenidos, las y los egresados de la LCE, destacan la importancia de respetar las diferencias culturales, en los mismos procesos evaluativos y entre las ideas de las personas y constructos colectivos en las escuelas, pero también consideran un factor que en muchas ocasiones se deja de lado, los propios contextos y realidades de las personas que se benefician y/o intervienen en un proceso de evaluación institucional:

Desde mi punto de vista, no se puede hacer una evaluación institucional dejando de lado la cuestión cultural, la cuestión social, la cuestión externa por decirlo, tampoco se puede pedir que la institución solamente se encierre en los procesos externos, también debe considerar lo que viven internamente los estudiantes, quienes traen historias, traen biografías, traen ciertas nociones, desde la familia que influyen en esa institución por poner un ejemplo (Entrevista E3).

Por otro lado, se distingue la situación política, tanto de las propias instituciones como las de los escenarios externos, toda vez que en ocasiones la evaluación institucional puede considerarse para modificar, beneficiar, afectar o permanecer intereses específicos.

Calidad (40.8%), excelencia (22.3%) y trabajo en equipo (16.2%), son las tres palabras con mayor frecuencia, seleccionadas en el cuestionario por el colectivo de egresadas y egresados, cuando se les pidió lo primero que viniera a su mente al escuchar el nombre del ICEUABJO (Ver Anexo 1). Mejora y prestigio fueron seleccionadas en un mediano rango y con poca frecuencia, palabras como simulación y corrupción. Aún así, la percepción mayoritaria coloca en una buena posición al mismo instituto, máxime cuando han sido más de 5 años de vivir día a día el trabajo que internamente se realiza y lo que ahora observan desde el exterior.

Un rasgo distintivo del colectivo de egresadas y egresados del ICEUABJO, es su alto sentido de pertenencia y orgullo institucional, mismo que mediante la evaluación se promueve. Los cambios que se han emprendido en la LCE son algo constante, al realizarse las evaluaciones institucionales, estas modificaciones se perciben como positivas cuando se pretende mejorar los procesos mismos, por ejemplo:

Bueno, son muchos cambios y esto pues es de suponerse que esa raíz precisamente de lo que es la evaluación institucional no, una porque creo que yo que independientemente de que una institución externa, a la UABJO al ICE, venga para buscar información, a hacer las observaciones y que el ICE las toma en cuenta para poder hacer mejoras o cambios creo que cualquier institución educativa, se da cuenta de las necesidades que tiene en su mismo proceso (Entrevista E1).

Las reformas que se emprenden en las instituciones son materializadas por el trabajo en equipo, característico del Instituto, además que siempre se atienden las propias necesidades y se contribuye en ayudar en otras necesidades del exterior al recinto universitario. Varios de los proyectos, actividades e iniciativas que se impulsan ya sean derivadas de una evaluación o de otros fines del ICE, son recuperadas e introducidas por sus egresadas y egresados en sus escenarios laborales.

Desde la perspectiva crítica hacia los procesos evaluativos emprendidos en el ICEUABJO, existe el énfasis en revisión administrativa e institucional de la propia dependencia educativa, sin embargo, se alude que no incide positivamente en lo más importante de todo proceso e impulso de mejora en los espacios educativos:

Creo que la evaluación de las instituciones es más que nada un proceso administrativo y burocrático en realidad, creo que realmente no representa como tal un espíritu de evaluación, es más que nada un proceso administrativo. A mi parecer, si ayuda al ICEUABJO, pero dentro del plano burocrático, o político, no tanto pedagógico o educativo. Yo creo que la evaluación debe ir más allá del beneficio personal o colectivo, enfatizando el plano administrativo no tanto de pedagógico que se puede llevar dentro de la realidad del instituto (Entrevista E5).

Promover las evaluaciones institucionales, ha sido una de las tareas primordiales en los propósitos que las universidades promueven en México, como parte de las políticas educativas, pero en el ICEUABJO se enfatiza en su promoción, debido a que forma parte de los contenidos desarrollados en las clases, además que se estudian en espacios académicos como cursos, talleres, conferencias y congresos. Las egresadas y egresados coinciden en que, además las propias evaluaciones le dan prestigio a la LCE, en el contexto universitario y en la entidad, lo que ayuda en su empleabilidad, sin embargo, también hacen una crítica importante por ser un proceso administrativo y burocrático.

El 94.7% de egresadas y egresados que contestaron el cuestionario, manifestaron estar totalmente de acuerdo y de acuerdo en que el ICEUABJO cumpla con todas las reglamentaciones, lineamientos y disposiciones que plantean los organismos que lo evalúan. Esto se complementa, con la idea de corresponsabilidad de mejorar continuamente, tanto para las instituciones evaluadas y las instancias que les evalúan:

Si nosotros cumplimos con lo que nos toca y, sobre todo, porque es lo correcto y necesario, no solamente nos estamos beneficiando nosotros como institución, sino también los que llegan a nuestra institución y los que salen de nuestra institución... Entonces, si somos seres humanos, si trabajamos en una institución que se dedica a la formación de profesionistas, debemos de haber buscado la manera de mejoría de los procesos, la mejoría de las actividades, de todo lo que estamos brindando como un servicio a los estudiantes (Entrevista E2).

Es muy interesante observar como para una tercera parte (33.1%) de las y los egresados no fue relevante en su decisión de donde estudiar su carrera, si el programa tuviera algún dictamen de calidad o haya sido evaluado y en términos globales que para un 51%, haya sido un factor relevante.

En el cuestionario, se planteó esta pregunta: Con base en sus experiencias laborales y personales. ¿el hecho que la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ICEUABJO se encuentre acreditada, facilitó su inserción laboral? Las respuestas fueron muy reveladoras, diversas y que permiten ver la relación entre evaluación institucional en la educación superior y empleabilidad: 39.2% está Ni de acuerdo, ni en desacuerdo en que la acreditación de la Licenciatura tuvo que ver con su inserción laboral, 22.3%, está De acuerdo considera que, si facilitó su inserción, 17.7% está Totalmente de acuerdo, 12.3% está en Desacuerdo y un 8.5% está en Totalmente en desacuerdo. (Ver Anexo 2).

Las y los egresados entrevistados, refirieron que cuando decidieron estudiar la LCE, no sabían que había sido evaluada, tampoco de su dictamen de acreditación y en otros casos leyeron algo relacionado, pero desconocían a que se refería o si tenía alguna relación en su elección. Más bien, las decisiones fueron de índole vocacional o familiar. Sin embargo, un par de casos manifiesta haber investigado sobre ello, al leerlo en la publicidad y les otorgó más elementos para enriquecer su decisión que ya había sido tomada.

La inserción laboral, en la mayoría de los casos fue alcanzada por factores y méritos personales, académicos, familiares, de relaciones sociales, más que por un dictamen de evaluación o acreditación del ICEUABJO, por ende, no es un factor que se tome en cuenta. En el caso de quienes laboran en la misma UABJO, si influyó, dado el prestigio del propio Instituto, mucho de ello obtenido por su experiencia en procesos de evaluación institucional.

Desde su óptica, es necesario que el ICEUABJO atienda los criterios y marcos de evaluación externos para perfeccionar curricular, administrativa y formativamente, sus procesos. Además, reconfigurar sobre propósitos estratégicos y la incorporación de políticas educativas, que permitan posicionar al Instituto en los planos estatales, nacionales e internacionales del sector educacional.

Conclusión

La evaluación, desde la perspectiva global de todas y todos los egresados, se concibe como mejora, proceso y medición, lo que nota claramente la influencia de las políticas educativas impulsadas desde la década de los 90s hasta nuestros días, a fin de asociarlas con una mejora permanente de todo lo analizado. Además, se percibe el apropiamiento de concebir a la evaluación como un proceso, con inicios, puntos intermedios y puntos finales, que a su vez son el inicio de otro proceso mismo y se destaca la idea de medir, debido a que siempre se quiere cuantificar procesos educativos y formativos, propios de las escalas y resultados promovidos en los sistemas educativos.

Cabe hacer mención que, en algunos entrevistados y entrevistadas, se notó en sus discursos varios elementos sobre modelos alternativos de evaluación, incluso realizando críticas a los propios procesos que se emprenden en el ICEUABJO, en el país y a nivel internacional, sin embargo, se reconoce la dificultad de plantear mecanismos divergentes a los promovidos por autoridades del sector educativo.

Calidad y mejora, son los dos principales conceptos que se han promovido en las políticas de educación superior, asociadas a la evaluación institucional y que se han introducido y apropiado en las propias IES. Ambas palabras, fueron planteadas por todas y todos los egresados considerados en la investigación. Claramente se evidencia como existe una asimilación de esas nociones, en el ejercicio diario, en aspectos institucionales, académicos y administrativos. También, existe una clara concepción de evaluación institucional, desde la perspectiva de la verificación y los estándares.

Las y los egresados, en su mayoría, expresaron su agrado de haber estudiado en una Licenciatura acreditada, sin embargo, aún frente a lo que en el discurso se promueve en el mismo ICEUABJO, estas distinciones de calidad no influyeron o lo hicieron mínimamente en su inserción laboral, más bien fueron otros factores académicos, personales, familiares, políticos y económicos los que les han dado la posibilidad de encontrar trabajo, aunque reconocen que la misma evaluación institucional del Instituto ha sido una experiencia valiosa que recuperaron en algunos proyectos que emprendieron en el ámbito laboral y profesional.

Finalmente, un elemento característico, es el sentido de pertenencia al propio instituto que existe en los egresados y egresadas, así como el orgullo de haber formado parte del ICE, lo que se acompaña de un gran reconocimiento a los logros institucionales. También, distinguen que la evaluación institucional es parte del día a día y ha permitido construir una cultura de la evaluación que se promueve en el discurso y en varias acciones cotidianas.

Referencias

- Ardoino, J. (2005). *Pensar la Educación desde una Mirada Epistemológica*. Universidad de Buenos Aires-Novedades Educativas.
- Bolseguí, M. & Fuguet, A. (2006). "Cultura de Evaluación: Una Aproximación Conceptual". En *Investigación y Postgrado. Revista de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, Vol. 21, No. 1, p.p. 77-98.
- Casanova, M. A. (2002). *Manual de Evaluación Educativa*. La Muralla.
- House, E. & Howe K. (2001). *Valores en Evaluación e Investigación Social*. Morata.
- Neiman, G. & y Quaranta, G. (2006). "Los Estudios de Caso en la Investigación Sociológica". En Vasilachis, I. (Coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Ordorika, I. (Coord.) (2004). *La Academia en Jaque. Perspectivas Políticas sobre la Evaluación de la Educación Superior en México*. UNAM-Porrúa.
- Sánchez, J. (2006). "Establecimiento de Criterios de Medicación para la Evaluación de la Educación Superior". En Rosario, V. M. et al.. (Coord.). *Acreditación y Certificación de la Educación Superior: Experiencias, Realidades y Retos para las IES*. Universidad de Guadalajara.
- Stake, R. (2005). *Investigación con Estudio de Casos*. Morata.
- Valenzuela, J. R.; Ramírez, M. S. & Alfaro, J. A. (2011). "Cultura de Evaluación en Instituciones Educativas. Comprensión de Indicadores, Competencias y Valores Subyacentes". En *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, No. 131, p.p. 42-63.

Anexos

Anexo 1.

Gráfica 1: Palabras sobre el ICE, que vienen a la mente de egresadas y egresados.

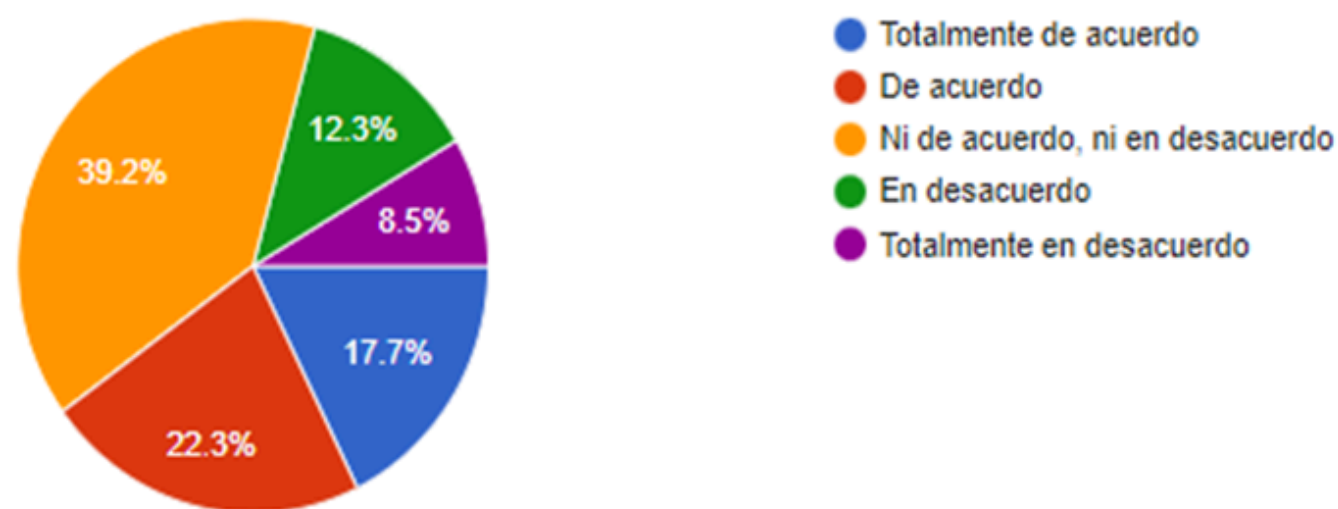
4.- ¿Qué es lo primero que viene a su mente, cuando escucha el nombre del ICEUABJO?
130 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2.

Gráfica 2: Acreditación e inserción laboral. Egresadas y egresados.



Fuente: Elaboración propia.

18. ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN DOS LENGUAS: CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DESDE UN ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Aída Araceli Lizárraga Ávila
Laura Emilia Fierro López

Introducción

La Educación Media Superior se sitúa después de la educación secundaria e incluye el bachillerato y la educación profesional que no requiere el mismo. Su objetivo es integrar nuevos conocimientos, proporcionar herramientas para el acceso a la educación superior y desarrollar habilidades laborales, además de ofrecer una cultura general básica que abarque aspectos disciplinares, permitiendo así una síntesis personal que facilite el ingreso a la Educación Superior. (Subsecretaría de Educación Media Superior y Dirección General de Bachillerato, 2018). En los quintos y sextos semestres, los estudiantes de bachillerato cursan ocho materias propedéuticas que los preparan para estudios superiores.

Esta investigación se lleva a cabo en un contexto particular: una escuela privada de nivel bachillerato en Mexicali, con una matrícula total de 310 estudiantes, distribuidos en tres modalidades de bachillerato: Bachillerato General, Bachillerato en Ciencias de la Salud y Bachillerato Internacional. El estudio se enfoca en la alfabetización académica de los estudiantes de sexto semestre, que cuenta con una población de 106 alumnos en este nivel.

El Plan de Estudios de Bachillerato General incluye dentro de sus campos disciplinares el Campo de la Comunicación (Secretaría de Educación Pública et al., 2017), cuyo propósito es “que el estudiante desarrolle su proceso analítico, crítico e interpretativo al aplicar diversas estrategias de lectura y escritura, que le permitan comprender y redactar diferentes tipos textuales...”. (p.7). Esto implica su participación en prácticas académicas de lectura y escritura. Carlino (2013) describe estas prácticas como alfabetización académica, que se refiere a “las acciones que deben realizar los docentes, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, relacionarla y valorar razonamientos, debatiendo según los modos típicos de cada materia”. (p. 270).

Para que los estudiantes se involucren en prácticas que correspondan a niveles académicos superiores o a diferentes espacios de la vida, requieren conocimientos específicos y mecanismos más complejos, ya que cada área del conocimiento implica la comprensión de ciertas convenciones e implicaciones. Sin embargo, se suele esperar que los estudiantes, tras haber adquirido habilidades generales de lectura y escritura en niveles previos, puedan aplicarlas efectivamente en todos los ámbitos de su vida. (Shanahan y Shanahan, 2008). No obstante, los resultados de exámenes estandarizados en México indican un rezago en habilidades relacionadas con la lectura y la escritura. Este aspecto sugiere que hay áreas que deben ser atendidas para facilitar la efectiva participación de los jóvenes en futuras prácticas de alfabetización académica y disciplinar propias de la educación superior.

El Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje, conocido como PLANEA, es una prueba estandarizada que se aplica cada tres años para diagnosticar el desempeño de los estudiantes en las áreas de lenguaje y comunicación y matemáticas. Los resultados de la última evaluación mostraron que el 34% de los estudiantes de bachillerato se encuentran en el nivel más bajo de logro en lenguaje y comunicación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Asimismo, en la prueba aplicada en 2018, como parte del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Salinas et al., 2019), se reveló que el 55% de los estudiantes alcanzaron únicamente el nivel dos de competencia en lectura, de un total de seis niveles. Esto indica que el aprovechamiento académico de la comunidad estudiantil está en una situación deficiente, por debajo de los estándares esperados en las planeaciones. Los resultados actúan como indicadores de una área que debe ser atendida con el fin de promover diferentes métodos para no solo aumentar las cifras, sino también ofrecer una nueva visión sobre las prácticas de alfabetización en el bachillerato.

Otro aspecto a considerar es el impacto potencial de las creencias de docentes y alumnos sobre las prácticas de alfabetización en el aula. Desde la perspectiva sociocultural, estas creencias son un elemento crucial en las prácticas letradas, que no se limitan solo a habilidades aisladas, sino que también influyen en las prácticas letradas dentro de un contexto social específico, en este caso, la escuela.

El apoyo necesario por parte del docente en el acercamiento gradual al texto disciplinario puede verse afectado por ciertos esquemas de pensamiento generalizadores. Se observa una contradicción: por un lado, se espera que el joven generalice habilidades de lectura y escritura para todas las disciplinas, lo que implicaría cierta independencia; por otro lado, se tiende a requerir que el joven reproduzca el conocimiento, que a menudo se transmite de manera unidireccional y unidimensional. (Carlino, 2013).

El estudiante también adopta creencias sobre las prácticas de lectura y escritura en contextos formales e informales. Estas creencias están limitadas por las estructuras dominantes de la escuela y la organización curricular establecida, lo que puede afectar significativamente sus prácticas de alfabetización académica y disciplinar, incluso en un segundo idioma. Esto ocurre en un contexto escolar que busca formarlo para que complete sus estudios con competencias que faciliten su integración a una institución de educación superior (IES) y, posteriormente, a una ocupación. Por todo lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se relacionan las creencias de docentes y estudiantes de sexto semestre de bachillerato con sus prácticas de alfabetización académica en español e inglés en las asignaturas de Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II? A partir de esta pregunta, se establece el objetivo de este trabajo, que es explicar la relación entre las creencias de docentes y estudiantes de sexto semestre de bachillerato y sus prácticas de alfabetización académica en español e inglés en las asignaturas mencionadas.

Sustento Teórico

El término "literacy" apareció por primera vez en Inglaterra a finales del siglo XIX (Braslavsky, 2002; Stordy, 2015). Ha sido traducido al español de diversas maneras: literacidad, alfabetización o cultura escrita (Emilia Ferreiro), literacia o literidad, escrituaridad (para enfatizar la diferencia con la oralidad) (Montes y López Bonilla, 2017, p. 163). Literacidad y alfabetización se utilizan en algunos textos para referirse al mismo concepto. Aunque en ciertas partes de este documento se mencionan de manera indistinta al citar a teóricos que prefieren el primer término, para esta investigación enfocada en el ámbito escolar, específicamente en la Educación Media Superior, se considera apropiado utilizar "alfabetización" para describir las prácticas letradas de docentes y estudiantes en el aula. El término "literacidad" no solo se refiere a la adquisición de las habilidades de leer y escribir, sino también a cómo las personas utilizan la lectura y la escritura como prácticas sociales, contextualizadas en diversos ámbitos. (Barton y Hamilton, 2004; Cassany, 2006; Zavala, 2009).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003) señala que la alfabetización es “una herramienta fundamental para todas las formas de aprendizaje”. Más allá del aspecto textual, abarca las maneras en que nos comunicamos en un entorno específico. Sin embargo, la idea de alfabetización sigue vinculada a la acción masificada de capacitar a los analfabetos para leer y escribir, considerándola un medio para el progreso y la movilidad social. Desde mediados del siglo XX, este concepto ha experimentado cambios significativos que se reflejan en diversos momentos históricos.

Para explicar algunas posturas sobre la literacidad que emergieron en esa época, Street (1984, 1993, 2004) propone dos modelos de alfabetización: el modelo autónomo y el modelo ideológico. El modelo autónomo, relacionado con el aspecto cognitivo de la lectura y escritura, sostiene que un texto puede tener autonomía porque, al plasmarse en un formato escrito, se convierte en un ente independiente del aspecto oral y del pensamiento. Aunque se reconoce la influencia de la cultura del individuo, Olson (1988) describe el texto como un elemento claro que transforma las estructuras del conocimiento. Desde esta perspectiva cognitiva, al expresar el pensamiento en el texto, se amplía la capacidad para formular ideas más complejas y profundas. Este enfoque establece una clara distinción entre la escritura y la oralidad.

Por otro lado, el modelo ideológico permite comprender cómo se manifiestan las relaciones de poder en la predominancia de la alfabetización formal dentro del ámbito educativo, que se limita a una perspectiva funcional y pragmática, ignorando las diversas literacidades presentes en la sociedad. (Braslavsky, 2003). Este enfoque reconoce la dimensión cognitiva de la alfabetización, pero la considera también como una práctica que se desarrolla en un contexto social y cultural (Street, 2004, 2008). Afirmando que existen relaciones de poder que favorecen ciertas literacidades sobre otras, como la que se da entre el ámbito educativo y el doméstico. Este modelo no acepta la neutralidad de la lengua escrita ni la superioridad de esta en la distinción de la alfabetización académica frente a otras formas de alfabetización. (Sito y Kleiman, 2017; Street, 2004). Además, en este proceso complejo intervienen no solo la lectura y la escritura, sino también la oralidad.

El movimiento de los New Literacy Studies (NLS) contribuyó a un cambio de paradigma en la literacidad. Este se basa en la idea de que leer y escribir adquieren significado cuando están situados social y culturalmente en un contexto específico. (Street, 1997, 2004, 2008; Gee, 2004). Este enfoque sostiene que los textos varían según el contexto y que existe una red de diferentes literacidades en la vida que “no están claramente delimitadas, ya que las prácticas letradas asociadas a una situación suelen ‘migrar’ a otros contextos y ‘reescribirse’ desde nuevas perspectivas”. (Zavala, 2009, párr. 13).

Este enfoque surgió a finales de la década de 1980, a raíz de una nueva postura crítica que cuestionaba la noción de que leer y escribir eran actividades individuales que se llevaban a cabo de forma aislada. Este grupo de autores propone que la literacidad es un “hacer” social, en el que se participa en una cultura y donde la lectura y la escritura están mediadas por una determinada visión del mundo. (Gee, 2015). La corriente de los NLS no se consideraba un movimiento formal, sino que sus autores compartían una visión similar de la literacidad, tejiendo así una compleja red entre diversas disciplinas que permitió concebir este enfoque de manera más puntual.

Una aproximación a las creencias

A lo largo de la historia, diferentes culturas han desarrollado creencias y concepciones sobre el acto de leer y escribir, lo que ha dado lugar a una variedad de perspectivas y teorías sobre el tema. Estas creencias pueden ser analizadas desde un enfoque multidisciplinario que incluye contribuciones de la lingüística, la psicología, la educación y otras áreas relevantes.

Existen diversas concepciones sobre las creencias, las cuales están alineadas con las distintas perspectivas desde las que se analiza el término. Esto puede abordarse desde la psicología, que investiga su origen, o desde la pedagogía, que examina “sus implicaciones para la práctica educativa”. (Latorre-Medina y Blanco-Encomienda, 2009, p.3). Este interés por estudiar el constructo surge de la necesidad de comprender el comportamiento de profesores y estudiantes.

Algunas concepciones relevantes destacan las creencias como conjeturas acerca de nosotros mismos y de la realidad personal y social en la que vivimos, proponiendo que estas se asumen a través de pensar, decir y hacer; es decir, contienen un componente afectivo, cognitivo y conductual. Las creencias pueden ser descriptivas, evaluativas y prescriptivas. (Rokeach, 1968).

Abelson (1979) define las creencias como el conocimiento que los individuos aplican con un propósito específico y en función de las circunstancias. Estas se manifiestan en todos los contextos, ya que son actos situados socialmente, y en el ámbito escolar se reflejan en las prácticas de alfabetización. Se identifican creencias de tipo transmisional y transaccional. Las primeras están relacionadas con la transmisión directa de la instrucción y significados del autor al lector, del docente al estudiante. Las segundas implican un carácter transformador del texto, que se produce en la interacción entre el texto y el lector/escritor, así como en el conocimiento y su socialización. (Shcraw y Bruning, 1996; White y Bruning, 2005).

Método

La metodología propuesta para este estudio cualitativo es el análisis de casos de unidades incrustadas. (Creswell, 2013; Yin, 2018). Esto implica un examen detallado de uno o más casos individuales dentro de un contexto más amplio. Los participantes son casos individuales incrustados en los distintos paquetes propedéuticos ofrecidos por la institución en el último semestre de sus estudios, así como docentes que imparten asignaturas en el campo formativo de la comunicación.

Participantes

Se seleccionaron un total de doce alumnos de sexto semestre de la escuela preparatoria, cuatro por cada uno de los tres paquetes propedéuticos que ofrece la institución: Químico-biológico, Económico-Administrativo y Fisicomatemático. Además, los cuatro docentes que imparten estas asignaturas también son informantes en esta investigación, ya que se examinan sus creencias respecto a sus prácticas de alfabetización con los alumnos.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas utilizadas en esta investigación incluyen: entrevistas semiestructuradas para los dieciséis participantes y la recolección y análisis de textos.

Para estas entrevistas se emplearon dos guiones, con 11 y 19 preguntas respectivamente, alineadas a los objetivos de investigación y clasificadas en las categorías: creencias de docentes, creencias de estudiantes, prácticas de alfabetización académica e inglés para Propósitos Específicos.

A través de las dieciséis entrevistas realizadas, se busca comprender la relación entre lo que los participantes creen sobre lo que leen y escriben, y lo que efectivamente leen y escriben como práctica social en el entorno académico. La entrevista semiestructurada se considera una técnica flexible y valiosa para la investigación cualitativa, permitiendo obtener información detallada y profunda sobre estas creencias y prácticas.

Recolección de Textos para Constituir el Corpus

Este análisis sistemático se lleva a cabo sobre un corpus de 20 textos aportados por los estudiantes antes de sus entrevistas. Estos textos fueron elaborados por ellos a lo largo del semestre como parte de las prácticas escritas en las asignaturas involucradas en esta investigación. (Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II).

Se creó una tabla de análisis de categorías para examinar el corpus. Las categorías utilizadas para clasificar este corpus son: género, propósito, etapas y códigos. El género se refiere a un término que agrupa textos según la manera en que los autores utilizan el lenguaje para responder a situaciones recurrentes en una comunidad. (Hyland, 2017). El propósito se relaciona con el sentido comunicativo del texto en un contexto específico. (Martin y Rose, 2006). Las etapas del desarrollo del texto señalan los diferentes momentos que conforman el género, mientras que los códigos son palabras o frases que simbólicamente asignan características que capturan la esencia de una parte de los datos. (Saldaña, 2007).

Análisis de Datos

El análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos mencionados se realiza utilizando herramientas conceptuales derivadas de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967). Esta teoría emplea un procedimiento sistemático de carácter cualitativo con el objetivo de presentar una teoría sustantiva que se aplique a un entorno más concreto. Las herramientas de este procedimiento "se limitan a un contexto determinado, pero ofrecen riqueza interpretativa y aportan nuevas perspectivas sobre un fenómeno". (Hernández Sampieri, 2006, p. 687).

El diseño basado en estos conceptos se apoya en una serie de pasos para el análisis de los datos. (Hernández, 2006). Estos pasos comprenden dos ciclos generales. El primer ciclo implica una codificación abierta, mientras que el segundo ciclo se centra en la codificación axial, que conecta las categorías surgidas del primer ciclo de codificación abierta, considerando estas categorías emergentes para identificar las relaciones sistemáticas entre ellas y conectarlas con subcategorías y distintas dimensiones. (Charmaz, 2006; Saldaña, 2009; Strauss y Corbin, 1998).

Como primer paso, se elabora un libro de códigos en paralelo con el inicio de la primera fase de codificación, el cual describe el nombre, la definición y ejemplos del código. Además, se redacta un documento que recoge los elementos relevantes para el investigador, permitiendo realizar un análisis conforme se avanza en la codificación. Con base en este libro de códigos, se lleva a cabo el primer ciclo de codificación en el programa Atlas.ti, el cual se refina a lo largo del proceso.

A continuación, se realiza un ejercicio interpretativo de las relaciones entre las categorías estructuradas durante la operacionalización de las mismas, triangulando con los resultados de la categorización de los géneros obtenidos del corpus de textos de los estudiantes.

Algunos hallazgos preliminares

Se identifican temas emergentes, como las plataformas digitales que, según los estudiantes, fomentan la mecanización de las prácticas de lectura y sostienen la creencia en la relación desigual entre la lectura y la escritura. Esta práctica individual promueve creencias transmisionales, donde expresar el conocimiento permite acumular puntuaciones medibles, dejando de lado la visión de la alfabetización como una práctica social inherente a una comunidad discursiva.

Se ha identificado una creencia entre los estudiantes acerca de la importancia de sus prácticas de alfabetización académica como un potencial epistémico (Miras y Solé, 2007); es decir, consideran que la interacción entre la tarea, el destinatario, el medio, el propósito y el contenido del texto facilita la transformación del conocimiento. (Scardamalia y Bereiter, 1992). No obstante, al mismo tiempo, sienten que las prácticas letradas en ambas asignaturas carecen de un objetivo claro relacionado con las habilidades de alfabetización que desarrollarán en la universidad. Aunque reconocen la importancia de la lectura y la escritura académica, expresan que no existe una motivación genuina que impulse esta transformación.

En las entrevistas, aparece evidencia de creencias transmisionales (White y Bruning, 2005), lo que sugiere la predominancia de prácticas de alfabetización donde los estudiantes reproducen información que reciben de forma unidireccional del docente, con el fin de elaborar un texto basado en dicha información, pero con un objetivo poco definido o simplemente para cumplir con las tareas asignadas.

A pesar de que los alumnos creen en la relevancia de sus prácticas de alfabetización en ambas lenguas, orientadas hacia una práctica más disciplinar en la universidad, no encuentran mucho sentido en las actividades de lectura y escritura que realizan, especialmente en las asignaturas de Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II del paquete económico-administrativo.

Se presenta una situación particular con el uso de plataformas digitales como Achieve 3000. Este programa, que promete “acelerar la comprensión lectora”, se emplea en materias directamente relacionadas con el ámbito de la comunicación, como Taller de Lectura y Redacción, Comprensión Lectora, Literatura y Comunicación. Tanto una docente como los estudiantes entrevistados opinan que el uso de Achieve 3000 representa una carga adicional a las tareas semanales de otras asignaturas.

Los estudiantes consideran que la plataforma no resulta interesante, que la actividad es repetitiva y que a veces responden sin leer, eligiendo respuestas de manera aleatoria. A pesar de ello, creen que es importante para mejorar sus habilidades lectoras, aunque no les agrada. Otra docente menciona que lo más práctico sería utilizar la sala de cómputo al menos una vez a la semana, aunque esta siempre está ocupada por clases de informática y programación.

En relación a la asignatura de Inglés para la Vida Profesional II del paquete propedéutico Químico-Biológico, se observan creencias sobre la importancia del inglés en las prácticas de alfabetización que desarrollarán en la universidad. Los estudiantes informan que las docentes transmiten este conocimiento desde un enfoque léxico y situacional; sin embargo, siguen predominando creencias transmisionales, donde el conocimiento fluye de manera unidireccional del docente al alumno, con un acompañamiento poco claro y superficial. Además, la evaluación suele ser ambigua, enfocándose más en la forma que en el contenido.

Conclusión

Los resultados preliminares evidencian una conexión entre las creencias y las prácticas de alfabetización académica en las que participan los estudiantes. Estas creencias, entendidas como representaciones psicológicas con un alto grado de veracidad para quienes las poseen, guían el comportamiento de los alumnos y reflejan una dependencia del contexto. (Pajares, 1992). Se manifiestan en la cotidianidad de las prácticas en español e inglés, desempeñando un papel fundamental en cómo se conciben las prácticas letradas en el aula. Además, evidencian procesos de construcción social relevantes y actúan como mediadoras para las prácticas de alfabetización académica orientadas a la literacidad disciplinar en ambas lenguas.

Se nota que el uso de plataformas digitales se lleva a cabo según lo que solicita la institución y el docente. No obstante, sería necesario realizar un estudio más exhaustivo sobre cómo estas herramientas benefician o no a los estudiantes y de qué manera pueden contribuir a una práctica de alfabetización que no ignore el aspecto social, considerando también la transformación del conocimiento accesible a través de un texto escrito.

Referencias

- Abelson, R.P. (1979), Differences Between Belief and Knowledge Systems. *Cognitive Science*, 3: 355-366. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0304_4
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y Sociedad. Nuevas Perspectivas Teóricas y Etnográficas.*, 109–139.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 18, 14056666.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.
- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. In V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23–55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. https://www.academia.edu/13796818/Escritura_y_sociedad_Nuevas_perspectivas_te%C3%B3ricas_y_etnogr%C3%A1ficas
- Gee, J. P. (2015). The new literacy studies 1. In *The Routledge handbook of literacy studies* (pp. 35-48). Routledge.
- Latorre-Medina, M. J., y Blanco-Encomienda, F. (2009). Research on Teaching Beliefs Through the Survey Method.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (6a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill.
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Ed.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>
- Montes Silva, M. E. y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 155–178.
- Olson, D. R. (1988). Mind and media: The epistemic functions of literacy. *Journal of Communication*, 38(3), 27–36. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1988.tb02058.x>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO](2003) Literacy, a UNESCO perspective. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131817>
- Pajares, F. (1992) Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. Vol. 62, No. 3 pp 307-332.
- Rokeach, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude systems. *Journal of Social Issues*, 24(1), 13–33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.
- Salinas, D. y de Moraes, C. y Schwabe, M. (2019). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018-Resultados. Nota País , 1–3, 1–12.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>

- Schraw, G., y Bruning, R. (1996). Readers' Implicit Models of Reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290–305. <https://doi:10.1598/rrq.31.3.4>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Examen para PLANEA Media Superior. <http://143.137.111.132/Planea/Resultados2017/MediaSuperior2017Exámenes/R17ExamenMediaSuperior.aspx?id=01>
- Secretaría de Educación Pública y Sistema Educativo Estatal y Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California. (2017). Plan de Estudios para Planteles Oficiales e Incorporados, Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO) 2017.
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/HAER.78.1.V62444321P602101>
- Sito, L., & Kleiman, A. (2017). "This Isn't My Thing": A Conflict Analysis in the Appropriation of Academic Literacy Practices. *Universitas Humanística*, (83), 159-185.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Stordy, P. H. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of Documentation*, 71(3), 456–476. <https://doi.org/10.1108/JD-10-2013-0128/FULL/XML>
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (Ed.). (1993). *Cross-cultural approaches to literacy* (No. 23). Cambridge University Press.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. In V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81–107). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Street, B. (1997). The implications of the 'new literacy studies' for literacy education. *English in education*, 31(3), 45-59.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. In V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81–107). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Street, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(2), 41–69.
- White, M.J. y Bruning, R. (2005) Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, No. 30, pp. 166-189.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage Publications.
- Zavala Virginia. (2009). ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En Kalman, J. y Street, B. (Eds.) *Diálogos Con América Latina*. <https://es.scribd.com/document/366816641/Virginia-Zavala-Quien-Esta-Diciendo-Eso>

19. LA INVESTIGACIÓN CON INCIDENCIA EN EL SURESTE DE MÉXICO: REFLEXIONES EN LAS ENTRAÑAS DE LA TRANSDISCIPLINA

Trinidad Cristina Guerrero Jiménez
Obeimar Balente Herrera Hernández

Introducción

¿Qué es la transdisciplina y cómo se come, perdón cómo se trabaja? Fue una de las preguntas que nos hicimos en el Seminario de investigación con incidencia en problemas de la sociedad, impulsado desde la Coordinación de la Unidad San Cristóbal desde marzo de 2021. En este seminario se realizaron 10 sesiones, en las cuales el personal académico expuso sus experiencias con esta forma de hacer investigación.

Nuestro contacto con todas estas experiencias, más el trabajo que pusimos para analizar y comprender lo que ellas nos platicaron nos permite escribir acerca de la transdisciplina que observamos en las mismas ¿Qué es y cómo es esta forma de investigación?

¿Podemos utilizar el enfoque de la transdisciplina para identificar nuestro lugar en la investigación de cierta problemática; así como las interacciones que podemos o necesitamos establecer con otras disciplinas participantes? ¿Cómo podríamos complementar este esfuerzo, con el diálogo y la interacción con las y los actores de la sociedad, para no perder de vista los problemas socioambientales abordados y a las personas que los viven? Estas fueron las preguntas que se respondieron en el presente trabajo.

¿Cómo platicamos sobre transdisciplina?

El seminario Investigación con incidencia en problemas de la sociedad que se llevó a cabo durante 10 sesiones en 2021 fue impulsado bajo el enfoque de comunidades de prácticas, que de acuerdo con Abramovay, et al. (2013) son grupos diversos que buscan crear conocimiento y compartirlo colectiva y ampliamente para lograr cambios en las culturas y estándares generales reconocidos como válidos por un grupo en particular. Esta metodología permitió conocer qué herramientas y estrategias han usado los participantes en las comunidades de práctica para llevar a cabo su experiencia; así como generar aprendizajes sobre nuevos paradigmas en la formación de sus integrantes. También pone énfasis en la generación de políticas públicas o políticas institucionales para establecer nuevas reglas formales derivadas de los aprendizajes construidos colectivamente, lo que permite escalar su impacto (Ibid.).

La metodología de comunidades de prácticas parte de identificar a los actores críticos; en el caso del Seminario de Investigación con incidencia, los actores fueron todas aquellas personas que desarrollaron experiencias de investigación, acción participativa, innovaciones socioambientales, conocimiento socialmente distribuido o investigación y desarrollo que deseaban compartir sus reflexiones para identificar las lecciones aprendidas en dichas experiencias que alimente la mejora de la comunidad de prácticas.

El segundo momento de esta metodología estuvo integrado por la identificación y socialización de nuevos conocimientos entre los actores generados a partir de compartir y analizar las experiencias. Esto se llevó a cabo por medio de la realización de las sesiones del seminario, de marzo a diciembre de 2021 en el que se logró la participación de las experiencias mencionadas en la Tabla 1. Durante el Seminario se abordaron cuestiones como:

¿Cuáles fueron los problemas sociales que estas experiencias abordaron o abordan, así como cuáles fueron los procesos o el proceso de colaboración en el que los grupos participaron y cuál fue su contribución a la resolución de los problemas sociales abordados? ¿Qué lecciones se pueden extraer de estas reflexiones? (Herrera, et al., 2019).

¿Durante el proceso de colaboración ocurrió la creación de estructuras de coordinación que permitieron o contribuyeron a la sostenibilidad del proceso?, ¿Qué dificultades enfrentaron los actores y qué beneficios construyeron dichos actores durante su participación en la experiencia? ¿Qué lecciones se pueden extraer de estas reflexiones? (Ibid.).

¿Cómo los entornos de interacción de los actores participantes, como normatividad, función, objetivos y expectativas condicionaron y/o determinaron la participación de dichos actores en el proceso? ¿Qué lecciones se pueden extraer de estas reflexiones? (Ibid.).

¿La experiencia llevo a cabo una evaluación del impacto del proceso, tanto en términos de fiabilidad científica como de viabilidad social, ambiental, económica, etc.? ¿Sí no se llevó a cabo una evaluación, es posible identificar algunos de los impactos que este tuvo en los actores participantes? Aspectos como, empoderamiento y equidad de los actores vulnerables, mejoramiento del acceso a recursos, a información y conocimiento, a espacios de innovación que mejoran la competitividad, sustentabilidad y equidad de la producción de bienes y servicios locales, el mejoramiento de la producción de bienes naturales y servicios ecosistémicos, la contribución a la conservación del patrimonio biológico, la valoración e incorporación del conocimiento local y la transformación de relaciones sociales más equitativas, etc. (Guerrero, 2011; Herrera et al., 2019 y Quiroga y Barrera, 2012).

Se transcribieron las sesiones del seminario, transcripciones que fueron facilitadas a las personas responsables de las sesiones para que sirvieran de insumo para que cada persona liderara la escritura de un capítulo. Esta información además fue analizada mediante codificación abierta de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) para generar categorías de análisis sobre aspectos que compartían las experiencias. (San Martín, 2014).

- Las categorías de análisis que se generaron fueron:
- Génesis y evolución de la red
- Actores participantes y tipo de recursos que fluyen en la red
- Enfoques utilizados para generar la participación
- Relación investigativa entre las disciplinas
- Tipos de incidencia

De estos elementos, en el presente trabajo se abordan la relación investigativa entre las disciplinas, los enfoques utilizados para generar la participación y los tipos de incidencia. Tal como, se puede observar en la tabla 1

Tabla 1.

Tipo de incidencias

Nombre de la experiencia	Año de inicio/ Tipo de proceso
Lecciones derivadas de la formulación y ejecución de un proyecto interdisciplinario e interinstitucional: Vulnerabilidad social y biológica en la Reserva de la Biósfera Selva El Ocote	2014 a 2016 Participación puntual
Construyendo puentes entre la ciencia y la práctica de la conservación biológica	1997; 2009 a 2018 Participación intermitente
Una experiencia de investigación colaborativa en el volcán Tacaná	2007 a la fecha Participación continuada
Modos de vida e innovación Territorial. Experiencias de generación y socialización del conocimiento	2006 a 2013 Participación continuada
Construcción de redes transdisciplinarias de largo aliento: aprendizajes desde el GIEZCA	2001 a la fecha Participación continuada
Tuberculosis en México: La necesidad de trabajar conjuntamente y desde varios frentes para su erradicación	1993 a la fecha Participación continuada
Compartiendo saberes sobre VIH y sida en Chiapas	1992 a la fecha Participación continuada
Pueblos indígenas: identidad, conocimientos y perspectivas de vida y de futuro. El caso del pueblo chuj	1991 a la fecha Participación continuada

Fuente: elaboración propia.

Reflexiones

¿Qué es la transdisciplina? Relación investigativa entre las disciplinas

El término trans en el diccionario de la Real Academia Española tiene dos significados “a través de” y “al otro lado”; coincidentemente la palabra transdisciplina también tiene dos interpretaciones “a través de las disciplinas” y “al otro lado de las disciplinas”.

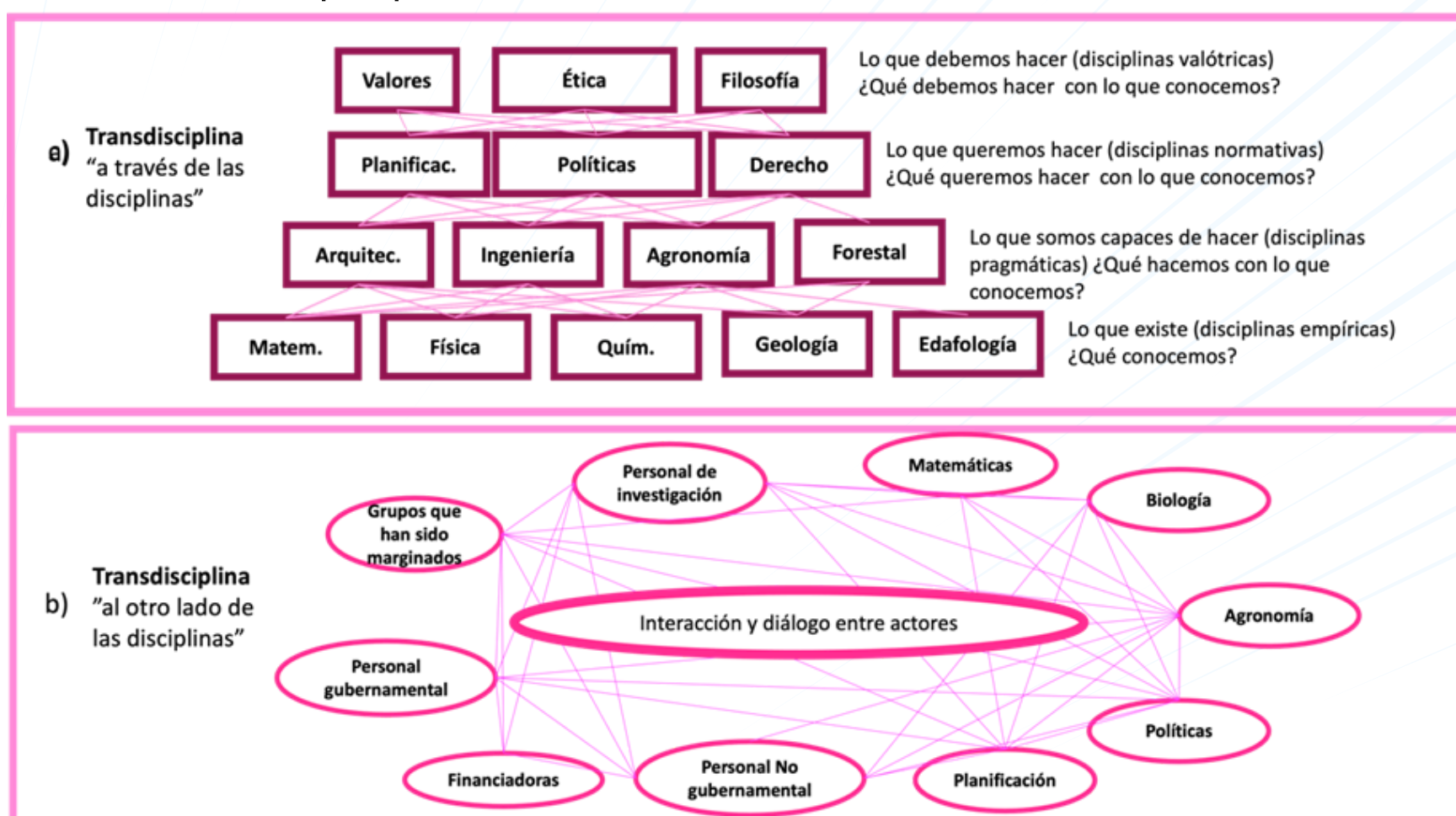
La primera interpretación se corresponde con la definición de Follari (2013) y Klein (2008) que dice que este tipo de investigación ocurre cuando se aplican modelos técnicas, categorías, etc. de una disciplina científica en otras, teniendo estas disciplinas que releer y entender esos elementos desde sus propias ópticas.

Manfred Max Neef (2003, 2004 y 2005) para definir como concibe la transdisciplina propone un esquema de coordinación entre cuatro niveles de disciplinas que se muestra en la Figura 1. El esquema permite reflexionar la relación entre las disciplinas en la integración de proyectos transdisciplinarios, en el primer nivel se encuentran las investigaciones relacionadas con disciplinas empíricas que ayudan a conocer lo que existe, como pueden ser las investigaciones edafológicas o sobre plagas y enfermedades. En el segundo nivel es posible utilizar esas investigaciones empíricas para generar acciones pragmáticas como el manejo agronómico de las plagas y enfermedades o el manejo del suelo según la calidad de este, determinada en los estudios edafológicos. El tercer nivel se encuentra coordinado por las investigaciones que ayudan a definir lo que se quiere hacer con ese manejo, por ejemplo, una política que promueva el manejo agroecológico de las parcelas o el manejo convencional de las mismas. Por último, en el cuarto nivel se encuentran disciplinas que permiten reflexionar, de acuerdo con discusiones éticas o filosóficas qué decisión se debería tomar con relación al manejo de las parcelas; por ejemplo, si se considera el desarrollo sustentable como política de desarrollo.

Max Neef recalca que son los valores o las discusiones éticas y filosóficas las que deberían definir, los objetivos finales de las investigaciones transdisciplinarias y a partir de ahí, tejer la relación entre las disciplinas para lograr esos objetivos. Este esquema permite al personal académico revisar el lugar de nuestras contribuciones al proyecto transdisciplinario e identificar con quiénes podríamos colaborar tanto para reforzar nuestros aportes como para apuntalar el proyecto mayor.

Figura 1.

Dos interpretaciones del concepto de transdisciplina. En base a: a) Modificada de Max Neef (2004) y b) Elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

La segunda interpretación “al otro lado de las disciplinas” hace alusión a la interacción del conocimiento científico producido en las disciplinas con conocimientos generados en otros ámbitos y que involucra el diálogo del personal de investigación con actores de esos otros ámbitos para comprender, desde sus perspectivas, las problemáticas que viven y las alternativas a las mismas. (Jäger, 2008 y Klein, 2008).

Con esta visión de transdisciplina coinciden los Pronaces, que la definen como el proceso donde se co-producen conocimientos en comunidades de aprendizaje en las que participan académicos pertenecientes a disciplinas variadas y personas que tienen otros tipos de saberes, como las comunidades rurales, los pueblos originarios, etc. (Glosario del Pronaces de Sistemas Socioecológicos Sustentables, CONAHCYT, 2012). La interacción y el diálogo que se establece entre los actores participantes toma protagonismo en esta interpretación de la transdisciplina, particularmente cuando se trata de impulsar la inclusión de grupos que han sido marginados (ver Figura 1). La transdisciplina vista de esta manera permite a la investigación no despegarse de la problemática social que le dio origen, ni tampoco de las personas de otros sectores de la sociedad que participan en la iniciativa.

Las experiencias analizadas se mueven entre la investigación multidisciplinaria como en el caso del Proyecto en la Reserva de El Ocote, la transición de la multidisciplinaria a la interdisciplina y la interdisciplina misma, como en el caso de la experiencia en el Volcán Tacaná y en la atención a la tuberculosis y la transdisciplina que ocurrió en la experiencia en VIH, el grupo MOVIT, el GIEZCA y la gestión ambiental participativa.

¿Qué se necesita para hacer transdisciplina? Los enfoques utilizados para hacer transdisciplina

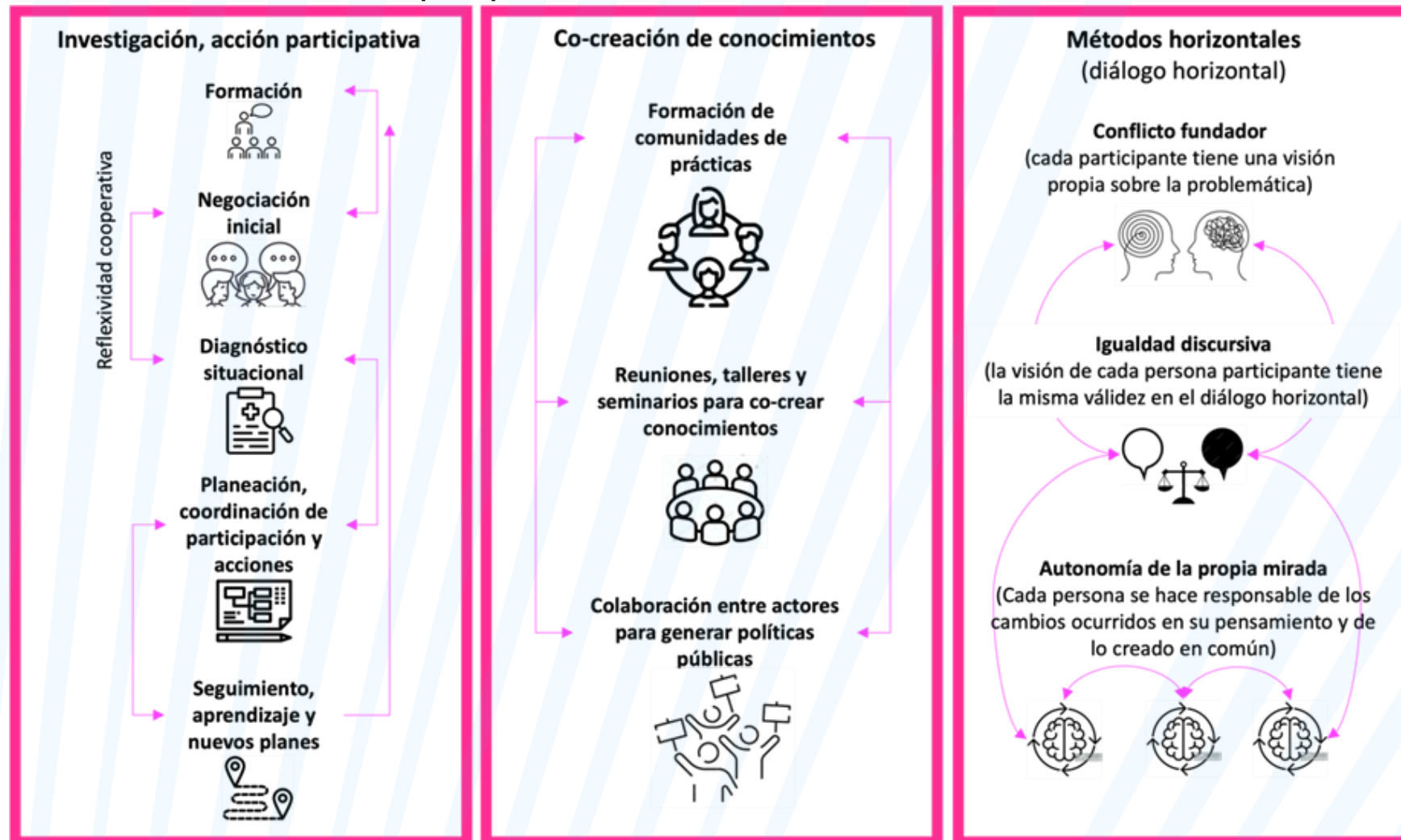
En el Seminario pudimos apreciar que interacción y diálogo entre los actores, son los primeros elementos necesarios para que las investigaciones transdisciplinarias funcionen. Algunos enfoques utilizados por las experiencias para lograr que los actores participen en los procesos transdisciplinarios fueron la investigación, acción participativa, la co-creación de conocimientos y los métodos horizontales. (Guerrero, et al., 2024). ¿Cuál es la contribución de estos enfoques a la inclusión equilibrada de los actores participantes; a su empoderamiento?

La implicación de las personas que viven las problemáticas en la identificación de estas, en el diseño de la investigación y en su ejecución, centrándose en generar intervenciones dirigidas al cambio desde abajo es lo que caracteriza a la investigación, acción participativa (ver Figura 2) (Caballero et al. 2019). Este enfoque permite el desarrollo de procesos sistemáticos que incluyen a actores de distintos sectores de la sociedad, para lo cual se requiere de la construcción de relaciones de confianza y de comunicación intercultural entre los actores participantes. (Parra, 2024)). Sin embargo, la participación de los actores se encuentra muy dirigida hacia el logro de los objetivos acordados y por lo tanto se restringe su empoderamiento respecto a otros objetivos, deseos o intereses que tienen esos actores. La investigación, acción participativa fue impulsada en las experiencias del Volcán Tacaná, en la investigación, acción participativa en la construcción de proyectos territoriales desde el enfoque de modos de vida, en la investigación transdisciplinaria en el GIEZCA, en la investigación sobre tuberculosis y en la ciencia aplicada a la gestión ambiental participativa.

Figura 2.

Tres enfoques que impulsan la participación de los actores en los procesos transdisciplinarios.

Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

La co-creación de conocimientos busca que la interacción y el diálogo horizontal entre personal de investigación y actores de la sociedad permita construir abordajes integrales de las problemáticas tratadas en los proyectos transdisciplinarios, incluyendo aspectos sociohistóricos de los territorios donde dichos actores se encuentran (Fenoglio et al., 2012). Este enfoque participativo es menos sistemático que la investigación, acción participativa (ver Figura 2), por lo que permite incorporar de forma más libre la perspectiva, deseos e intereses de los actores y por lo tanto contribuye más ampliamente a su empoderamiento; sin embargo, por eso mismo, presenta mayores retos para proponer, planear y poner en práctica el proceso de interacción y diálogo. La co-creación de conocimientos ha estado presente en la experiencia del GIEZCA, en la experiencia de trabajo con el Pueblo Chuj y en las experiencias de los grupos que trabajan alrededor del VIH/Sida.

Los métodos horizontales se parecen a la co-creación de conocimientos (pero vienen de corrientes distintas), porque los procesos de interacción y diálogo buscan construir conocimiento de forma dialógica y horizontal en igualdad discursiva entre grupos sociales que por lo regular no la tienen, como son el personal de investigación y las personas de grupos que han sido marginados (Corona, 2019). Este proceso, también requiere de la construcción de relaciones de confianza y del reconocimiento del derecho de otros saberes distintos al científico a interactuar y dialogar con este (ver Figura 2.). Al igual que la co-creación de conocimientos, los métodos horizontales pueden dar lugar a un mayor empoderamiento de los actores participantes, pero tienen como reto, impulsar el diálogo en igualdad de condiciones entre los distintos tipos de saberes. Las experiencias del Volcán Tacaná y el trabajo con el Pueblo Chuj han empleado este tipo de métodos para generar una relación más horizontal con estos pueblos originarios.

¿Qué tipo de experiencias conocemos en el empleo de enfoques participativos? ¿En base a esa experiencia somos capaces de trabajar y experimentar con nuevos enfoques para incrementar la participación equilibrada y el empoderamiento de los actores en nuestros procesos transdisciplinarios?

¿Qué produce la transdisciplina?

En el corto plazo, las experiencias lograron incidencia en el fortalecimiento de capacidades de las personas participantes en los procesos y en el inicio o consolidación de las redes de colaboración que dan soporte a esos procesos, según lo planteado por Stokols et al. (2003) (ver Figura 3 y Tabla 2). Las experiencias revisadas también mencionaron haber generado incidencia en la integración transdisciplinaria, tal como el aporte de metodologías y conocimientos, la co-creación de conocimientos y metodologías y la validación social de conocimientos científicos.

En el mediano plazo, la incidencia se centra en la comunicación y difusión de problemáticas y alternativas de grupos que han sido marginados. En el largo plazo fue posible tener impactos en las problemáticas abordadas, tanto en la mejora en vida cotidiana de las personas, en cambios en valores, actitudes y comportamientos en favor de una mayor justicia y equidad para los grupos que han sido marginados; pero sobre todo, en la apertura de espacios de participación democrática que contribuyeron al fortalecimiento de capacidades de las personas que a su vez, les permitió ampliar su participación e incidencia en políticas públicas. (Guerrero, et al., 2024).

Figura 3.

Tipos de incidencia de las experiencias de investigación transdisciplinaria. Fuente: Modificada de Stokols et al. (2003).



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.

Tipo de resultados que se lograron en la ciencia transdisciplinaria

Experiencia	Colaboración	Integración transdisciplinaria	Comunicación	Impactos en problemáticas
Investigación colaborativa Volcán Tacaná	Fortalecimiento de capacidades	Aporte de metodologías y conocimientos.	Difusión y visibilización de problemáticas y alternativas	Mejoras en la vida cotidiana de las personas y apertura de espacios de participación democrática.
Esfuerzo colaborativo y dialógico Pandemia VIH	Fortalecimiento de capacidades y redes de colaboración.	Aporte de metodologías y conocimientos.	Difusión y visibilización de problemáticas y alternativas.	Incidencia en políticas públicas; apertura de espacios de participación democrática y cambios en valores, actitudes y comportamientos.
Construcción de proyectos territoriales MOVIT	Fortalecimiento de capacidades.	Co-creación de nuevos conocimientos y metodologías.	Comunicación intercultural	Mejoras en vida cotidiana y apertura de espacios de participación democrática.
Redes transdisciplinarias GIEZCA	Fortalecimiento de capacidades y redes de colaboración.	Validación social de conocimientos científicos y aportar conocimientos sólidos.	Difusión y visibilización de problemáticas y alternativas.	Incidencia en políticas públicas y apertura de espacios de participación democrática.
Tuberculosis en México	Fortalecimiento de capacidades y redes de colaboración.	Aporte de metodologías y conocimientos.	Difusión y visibilización de problemáticas y alternativas.	Mejoramiento de intervenciones, mejora en vida cotidiana de las personas y apertura de espacios de participación democrática.
Pueblo chuj	Fortalecimiento de capacidades.	Co-creación de conocimientos y metodologías; aprendizaje interepistémico y contribuyentes con reivindicaciones ontoepistémicas.	Comunicación intercultural y difusión y visibilización de problemáticas y alternativas.	Cambios en valores, actitudes y comportamientos, mejoramiento en vida cotidiana de las personas y apertura de espacios de participación democrática.
Gestión ambiental participativa	Fortalecimiento de capacidades.	Aporte de metodologías y conocimientos.	Difusión y visibilización de problemáticas y alternativas.	Impacto en políticas públicas, mejoramiento en intervenciones, mejora en vida cotidiana de personas y apertura de espacios de participación democrática
Proyecto multidisciplinario Selva El Ocote	Fortalecimiento de capacidades.	Co-creación de conocimientos y metodologías y aportar conocimientos sólidos.	Dar a conocer los conocimientos generados a las comunidades.	Apertura de espacios de participación democrática.

Fuente: elaboración propia.

Conclusión

El trabajo permite identificar algunas características de este tipo de investigación, como la relación investigativa entre las disciplinas, los enfoques utilizados para hacer transdisciplina y los resultados que se logran con este tipo de procesos. Dicha caracterización puede ayudar a las personas que no han participado en este tipo de investigación a reflexionar sus posicionamientos frente a estos elementos para identificar sus dificultades o fortalezas para incorporarse a ellos. Mientras que para las personas que ya tienen cierta experiencia, el conocer algunos de los elementos planteados en el presente trabajo, les puede ayudar en la reflexión de sus propias experiencias, sobre todo a valorar la horizontalidad y la participación de las poblaciones que viven las problemáticas en dichos procesos.

Resalta que la investigación transdisciplinaria produce tanto resultados intelectuales como impacto social y ambiental, logrando con ello que la ciencia y la tecnología además de generar conocimiento científico fiable contribuyan a aportar alternativas, en colaboración con las poblaciones afectadas, a los problemas de la sociedad.

Así, las experiencias analizadas contribuyen a lograr cambio social para el bien común y la justicia socioambiental por medio del mejoramiento de las capacidades de los actores para involucrarse en la discusión de sus problemáticas, incorporarse a los procesos de investigación que abordan dichas problemáticas y finalmente participar en la puesta en práctica de alternativas.

Referencias

- Abramovay, R.; M. E. Correa; S. Gatica y B. Vanhoff (2013) Nuevas empresas, nuevas economías: empresas B en Suramérica. Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN), Washington D.C. 165 p.
- Caballero, J.; P. Martín y T. Villasante (2019) Debatiendo las metodologías participativas: un proceso en ocho saltos. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales* (44): 21-45.
- CONAHCYT (2021) Glosario. Programas nacionales Estratégicos Sistemas Socioecológicos y sustentabilidad (Pronaces SSyS). Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) Documento de trabajo.
- Corona, S. (2019) Producción horizontal del conocimiento. Alemania, Bielefeld University Press; Editorial Universidad de Guadalajara; Editorial UCR, UNASM Dita y Flacso Ecuador.
- Fenoglio, V.; N. Cejas y L. Barrionuevo (2012) Tecnología social: recuperando saberes, co-construyendo conocimientos. *Astrolabio* 8:268-289.
- Follari, R. (2013) Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites. *INTERdisciplina* 1(1):111-130.
- Guerrero, T. C.; B. Gómez; O. B. Herrera y M. R. Parra (2024) Capítulo 10 ¿Qué pueden aprender los PRONACES de las experiencias presentadas en el Seminario Investigación con incidencia en problemas de la sociedad? Ecosur, México (en prensa).
- Guerrero, T. C. (2011) La generación de conocimiento científico en relación con sus efectos en la sociedad: análisis comparativo de la situación en España y México. Tesis para optar al grado de doctor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Herrera, O. B.; T. C. Guerrero y L. Rubio (2019) Estrategia innovadora para la generación y difusión de conocimientos hacia los actores de las zonas cafetaleras: de la triple a la cuádruple hélice. En: Bello, E.; L. Soto; G. Huerta y J. Gómez (Ed.) (2019) Caminar el cafetal: perspectivas socioambientales del café y su gente. El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) y Juan Pablos Editores, México, p. 337-349.
- Jäger, J. (2008) Foreword. En: Hirsch, G.; H. Hoffmann-Riem; S. Biber-Klemm; W. Grossenbacher-Mansuy; D. Joye; C. Pohl; U. Wiesmann y E. Zemp (Edit.) *Handbook of Transdisciplinary Research*. Springer, Switzerland.
- Klein, J. (2008) Evaluación de la investigación interdisciplinaria y transdisciplinaria: una revisión de la literatura. *Revista Americana de medicina Preventiva* 35(2):S116-S123.
- Max Neef, M. (2005) Foundations of transdisciplinarity. *Ecological Economics*. Volume 53, issue 1, pages 5-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2005.01.014>
- Max-Neef, M. (2004) Fundamentos de la transdisciplinariedad. Valdivia. Universidad Austral de Chile.
- Max Neef, M. (2003) Fundamentos de la transdisciplinariedad. Cuadernillo No.29. Maestros gestores de nuevos caminos, Medellín, Colombia.
- Parra, M. R. (2024) Capítulo 4 Experiencias de construcción de proyectos territoriales desde la perspectiva de los Modos de Vida. Ecosur, México (en prensa).
- Quiroga, A. A. y J. F. Barrera (2012) ¿Evaluar la innovación socioambiental? En: Bello E., E. Naranjo y R. Vandame, *Innovación socioambiental y desarrollo en la frontera sur de México*. El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), México Pp: 34-38.
- San Martín, D. (2014). "Teoría fundamentada y Atlas.ti recursos metodológicos para la investigación educativa". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 16(1):103-122. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15530561008.pdf>
- Stokols, D.; J. Fuqua; J. Gress; R. Harvey; K. Phillips; L. Baezconde-Garbanati; J. Unger; P. Palmer; M. A. Clark; S. M. Colby; G. Morgan y W. Trochim (2003) Evaluating transdisciplinary science. *Nicotine & Tobacco Research* 5(1): S21-S39.
- Strauss, A. and Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia; Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

20. LA GESTIÓN EMPRESARIAL DE LAS PYMES EN EL ENTORNO TERRITORIAL DE LA PROVINCIA DE SANTA ELENA

Alonso Elías Pirela Añez
William Alberto Caiche Rosales

Introducción

En el siglo XXI, los constantes cambios en el ámbito político, económico y social generan un ambiente de turbulencia e incertidumbre, convirtiéndose en una característica global del entorno empresarial. Por esta razón, las empresas enfrentan el reto de mantener su existencia y competitividad en el mercado. En este sentido, las pequeñas y medianas empresas (Pymes) han adquirido una relevancia significativa en la actualidad económica de muchos países, impulsando el interés en la creación y fortalecimiento de empresas cada vez más competitivas como motor del desarrollo gubernamental. Este interés se refleja en el notable aumento porcentual del empleo, la producción y el comercio, gracias al desarrollo de las Pymes, según Gálvez y García (2012).

Asimismo, muchas pequeñas y medianas empresas han alcanzado el éxito tanto a nivel nacional como internacional en varios países de América Latina. Gracias a la globalización, han logrado acceder al mercado externo mediante el conocimiento de la planificación estratégica, que se considera una herramienta clave para estructurar el accionar de la empresa y su comportamiento en los entornos micro y macroeconómicos con el objetivo de internacionalizarse.

Por lo tanto, el análisis de la gestión empresarial de estas organizaciones se vuelve crucial para su crecimiento, desarrollo y sostenibilidad. Es fundamental señalar que no solo la gestión individual puede contribuir al éxito empresarial, sino también la asociación entre organizaciones, como menciona Lozano (2012). La experiencia tanto nacional como internacional sugiere que la organización asociativa de micros, pequeñas y medianas empresas es una estrategia eficaz para competir en los mercados internacionales, respaldada por una gestión organizacional eficiente.

Además, abordar la gestión empresarial se ha convertido en una tarea indispensable en el contexto moderno de los negocios, sin importar la actividad económica o el tamaño de las organizaciones. Esto es especialmente relevante ante las exigencias actuales de la globalización y la priorización de resultados en cualquier empresa. Bajo esta perspectiva, la gestión organizacional se transforma en el eje del desarrollo, la productividad y la competitividad de las empresas del nuevo siglo, orientadas hacia la globalización de negocios y el posicionamiento en los mercados. (Fernández y Revilla, 2014).

Por otro lado, es esencial aprender de los aportes de Taylor, los cuales han sido significativos para la administración y continúan siendo relevantes en la práctica empresarial. Él señala que toda empresa u organismo necesita personal capacitado para desempeñar sus actividades, trabajando en coordinación en equipos para alcanzar los objetivos con eficiencia. El éxito radica en seleccionar al candidato adecuado desde el proceso de reclutamiento, pasando por la selección, hasta la contratación. En la misma línea, autores como Koontz, Weihrich y Cannice (2012) afirman que el principal aporte de Taylor consiste en la propuesta científica que eleva la productividad y alcanza la eficiencia productiva, lo que resulta en mejores remuneraciones para los trabajadores mediante el uso del método científico. Entre sus principios destacan la aplicación de la ciencia, la creación de armonía, la cooperación grupal, la consecución de producción óptima y el desarrollo de los trabajadores.

El proceso de capacitación empresarial es crucial en la actualidad, ya que determina el nivel de competitividad de las organizaciones. Cuanto más personal calificado se tenga, mayor será la ventaja comercial frente a la competencia. Por lo tanto, se puede concluir que la formación permite contar con un talento humano más capacitado y productivo, a través de inducciones que fomentan el desarrollo de habilidades y conocimientos. Es pertinente abordar este tema para entender el crecimiento integral de las empresas en función de su personal y cómo debe priorizarse su formación tanto profesional como humana.

Además, la investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la gestión empresarial y las Pymes en la Provincia de Santa Elena.

Gestión Empresarial

La gestión empresarial conlleva conocimientos científicos, muchos de los cuales han sido desarrollados y comprobados a lo largo de los siglos, mientras que otros son el resultado de las circunstancias modernas y de las necesidades actuales en un entorno competitivo. (Martínez, 2015). Podemos afirmar que la gestión empresarial se orienta hacia la mejora de la productividad y competitividad de una organización, lo que implica conocer la organización, administración y funcionamiento de la empresa.

De acuerdo con Córdoba, Vanegas, Orozco & Palomares (2018), una correcta implementación de la gestión empresarial permite alcanzar los objetivos de la empresa, por lo que es fundamental que los propietarios reconozcan la relevancia de la gestión administrativa. Un elemento clave de la gestión empresarial es la administración, cuya importancia radica en atender las necesidades internas y externas de la empresa. Por ello, es necesario planificar, organizar, dirigir y controlar para asegurar el éxito organizacional.

Asimismo, los autores Villasmil, Castro y Torres (2010), Marulanda y López (2014), Tabares y López (2015) mencionan los tipos de gestión empresarial que toda organización debe aplicar: gestión administrativa, gestión financiera contable, gestión de comercialización, gestión de abastecimiento, gestión del talento humano y gestión del conocimiento e innovación.

Teorías de la administración

La teoría administrativa se basa en un conjunto de fundamentos conceptuales que guían el pensamiento en este ámbito. Cuando existen diversas teorías bien fundamentadas, es crucial definir una doctrina que facilite la generación de nuevas ideas aplicables en contextos novedosos. Torres (2014) explica que la administración ha recibido contribuciones significativas de científicos y de diversas teorías, sugiriendo que es el resultado histórico acumulado de aportes en múltiples disciplinas. La filosofía alimenta todas las ciencias, y estas, a su vez, facilitan la sistematización de un nuevo conocimiento que emergió a principios del siglo pasado bajo el nombre de administración.

Es fundamental señalar que el aporte de las ciencias es esencial para la creación de nuevo conocimiento; estas se complementan entre sí, cada una contribuyendo a un propósito común. Por otro lado, la administración es interdisciplinaria, recibiendo apoyo de todas las ciencias y teorías que enriquecen y sirven como herramientas para alcanzar los objetivos de cada empresa u organización. La práctica administrativa se encuentra acompañada de disciplinas como finanzas, contabilidad y gestión de personal, entre otras.

Koontz, Weihrich y Cannice (2012) explican que, en la evolución del pensamiento administrativo, hay significativas contribuciones y practicantes en el campo de la administración. En el ámbito de la administración científica, destacan figuras como Frederick Taylor, la teoría de administración operacional de Henri Fayol, y los estudios Hawthorne de Elton Mayo y F. J. Roethlisberger.

Teoría científica de la administración

Araujo (2015) señala que la administración científica recibe su nombre por la implementación del método científico, en contraposición al enfoque de ensayo y error que se utilizaba desde tiempos antiguos (Jiménez, 1995). Taylor (1993) lo definía como la administración de iniciativa y estímulo. Chiavenato (2007) añade que la administración científica de Taylor es una fusión de ciencia en lugar de empirismo, armonía en lugar de discordia, cooperación en vez de individualismo, y un rendimiento óptimo en lugar de producción limitada. En resumen, se busca el desarrollo de cada persona para lograr mayor eficiencia y prosperidad.

Teoría clásica de la administración

Picado (2021), citando a Martínez (2005), sostiene que Henry Fayol es el principal generador de la doctrina administrativa, quien estableció el paradigma del proceso administrativo y las áreas funcionales. La función básica de la administración, según Fayol, es seleccionar objetivos adecuados, guiar y dirigir la organización hacia su cumplimiento, buscando la eficiencia, comenzando su trabajo en 1916 en Francia.

La contribución de Fayol se centra en la división de actividades industriales en seis grupos: técnico, comercial, financiero, de seguridad, contable y gerencial. Reconoció la importancia de enseñar administración y formuló 14 principios, tales como autoridad y responsabilidad, unidad de mando, cadena de escala y espíritu de cuerpo. Fayol es considerado el padre de la teoría de la administración moderna. (Koontz, Weihrich & Cannice, 2012).

Teoría de las relaciones humanas

Chiavenato (2007) certifica que la Teoría de las Relaciones Humanas, o Escuela Humanística de Administración, surgió en Estados Unidos como resultado de las conclusiones del experimento de Hawthorne, desarrollado por Elton Mayo y su equipo. Este movimiento fue una reacción y oposición a la Teoría Clásica de la Administración. La principal contribución fue el estudio en la planta Hawthorne de la Western Electric Company, que analizó cómo las actitudes y relaciones sociales de los grupos de trabajo influyen en el desempeño.

Es importante resaltar que los aportes de esta teoría fortalecen el trabajo administrativo en la búsqueda de eficiencia productiva, promoviendo un ambiente laboral armónico entre trabajadores y jefes, así como condiciones dignas y adecuadas, clima de confianza y seguridad entre los miembros, elementos esenciales para el desempeño laboral en cualquier organización.

Teoría del comportamiento organizacional

Robbins y Judge (2009) definen el comportamiento organizacional (CO) como un campo de estudio que investiga el impacto de individuos, grupos y estructuras en el comportamiento dentro de las organizaciones. Su propósito es aplicar este conocimiento para mejorar y alcanzar la efectividad organizacional. La teoría del comportamiento tiene como principal exponente a Herbert Alexander Simon, y cuenta con contribuciones de autores como Chester Barnard, Douglas McGregor, Rensis Likert y Chris Argyris.

Igualmente, es esencial que los directores y jefes de área comprendan el comportamiento de sus colaboradores en los tres niveles, ya que esto les ayuda a prever las acciones de los trabajadores dentro de la empresa, a entender la conducta de individuos y grupos, y a captar las relaciones interpersonales. Al utilizar el CO en las empresas, se pueden identificar las habilidades de los colaboradores tanto a nivel individual como grupal. No solo se trata de observar y comprender, sino también de permitir que los directivos tomen decisiones que fomenten un ambiente armonioso, lo cual contribuye a la eficiencia de los colaboradores. Por eso, es recomendable que en toda empresa, ya sea micro, pequeña o mediana, se aplique esta teoría.

Desarrollo Empresarial

Según Delfín & Acosta (2016), el desarrollo empresarial integra diversos elementos que pueden guiar a una organización hacia el logro de sus objetivos. Estos elementos incluyen el crecimiento económico, la cultura empresarial, el liderazgo, la gestión del conocimiento y la innovación. Este concepto integrador puede generar un impacto positivo en las organizaciones al reconocer las capacidades del capital humano. Lograr un desarrollo empresarial permitirá a los empresarios de Pymes aprovechar las oportunidades que surgen en un entorno globalizado.

Competitividad Empresarial

Martínez (2015) sostiene que la competitividad empresarial es la capacidad de las organizaciones para generar, mejorar o mantener su crecimiento y desarrollo en un entorno socioeconómico específico. Esto incluye la habilidad para fabricar productos, ofrecer servicios de mayor calidad, optimizar costos y mejorar la eficiencia en sus actividades. En esencia, se trata de la capacidad de una empresa para actuar mejor que su competencia.

Gestión Administrativa

Chiavenato (2014) afirma que la gestión administrativa abarca todas las actividades necesarias para coordinar el esfuerzo de un grupo. Es la manera en que se buscan alcanzar metas y objetivos con la colaboración de personas y recursos, mediante labores esenciales como la planificación, organización, dirección y control. Es un conjunto de tareas que ayudan a utilizar de manera óptima los recursos disponibles.

Gerencia

Para Díaz (2017), la gerencia es un proceso que sigue pasos claramente definidos, que permiten una interacción efectiva entre los recursos físicos y humanos para alcanzar los objetivos establecidos. Es importante recordar que, para que el proceso de gerencia se cumpla, debe haber continuidad en cada actividad y se deben delegar responsabilidades para asegurar fluidez en el desarrollo de las actividades económicas.

Emprendedor

Pirela (2018) define al emprendedor como una persona interesada y capaz de identificar, evaluar y desarrollar una idea hasta convertirla en un negocio operativo o un producto, a través de la obtención de los recursos necesarios para su ejecución y comercialización. Es alguien que identifica una oportunidad y organiza los recursos para llevarla a cabo.

Liderazgo

El liderazgo se refiere al conjunto de habilidades gerenciales que una persona posee para influir en el comportamiento de otros o en un grupo de trabajo determinado. Esto motiva al equipo a trabajar con entusiasmo hacia el logro de sus metas y objetivos. Un ejemplo de liderazgo es cuando un buen gerente inspira a su equipo y fomenta su creatividad para alcanzar las metas de la empresa. (Ríos, 2020).

Planificación Estratégica

De acuerdo con Chiavenato (2017), la planificación estratégica es un proceso crucial dentro de la organización que se ocupa de establecer los objetivos a alcanzar y las directrices para definir los planes de acción necesarios para lograrlos, generando así ventajas competitivas y sostenibilidad a largo plazo. Este proceso es el más significativo que una empresa puede emplear para conseguir un crecimiento saludable y eficiente, lo que le otorga una ventaja en el mercado.

Cultura organizacional

La cultura empresarial actúa como el pegamento social que une a una organización. Rojas (2020), citando a Cameron y Quinn (2011), ofrecen una definición funcional de cultura empresarial: “son aquellos valores, supuestos, expectativas y definiciones que caracterizan a la organización y a sus miembros”. La cultura empresarial revela cómo se llevan a cabo las actividades en cada organización, representando las ideologías predominantes en la mente de sus integrantes.

Al establecer claramente la cultura en una organización, se brinda a todos los miembros un sentido de identidad y guías de acción no escritas, además de fortalecer el sistema social presente. Estos autores identifican dentro de la cultura empresarial elementos inobservables que incluyen supuestos implícitos que se asumen en las personas y que definen la condición humana y su relación con el entorno.

Pymes

Rojas (2020) sostiene que el término Pyme se utiliza para referirse a pequeñas y medianas empresas. Estas generalmente cuentan con un número reducido de empleados y un volumen de negocio e ingresos moderados en comparación con grandes corporaciones industriales o comerciales. Las pequeñas empresas tienen un trato más directo con sus clientes, lo que les permite identificar más fácilmente sus necesidades y ofrecer un servicio más personalizado.

Pequeña empresa

Según Pirela (2018), una pequeña empresa se define como una unidad de explotación económica llevada a cabo por una persona jurídica que realiza actividades de producción de bienes industriales y servicios relacionados, con los siguientes parámetros: un promedio anual de trabajadores que no sea menor de once (11) ni mayor de cincuenta (50). Las ventas anuales oscilan entre nueve mil una (9001) unidades tributarias y cien mil (100000) unidades tributarias.

Medianas empresas

Se considera una unidad de explotación económica realizada por una persona jurídica que lleva a cabo actividades de producción de bienes industriales y servicios conexos, con los siguientes parámetros: un promedio anual de trabajadores que no sea menor de cincuenta y uno (51) ni mayor de cien (100). Las ventas anuales se sitúan entre cien mil una (100001) unidades tributarias y doscientos cincuenta mil (250000) unidades tributarias.

Personal que interviene en las PYMES

Pirela et al. (2021) indican que para llevar a cabo cualquier operación en las PYMES se requieren diferentes tipos de trabajadores. Algunos están directamente involucrados con el producto, otros participan indirectamente en su producción, mientras que otros se relacionan más con la organización que fabrica los artículos.

Los trabajadores que tienen una relación directa con el producto incluyen: a) el diseñador, quien es un ingeniero, b) los ingenieros encargados de seleccionar los procesos de manufactura, c) los ingenieros responsables de establecer el control de la operación, d) los técnicos superiores universitarios y supervisores de manufactura, y e) el técnico medio, que son los operadores de máquinas y equipos que realizan el trabajo práctico de transformar la materia prima en objetos útiles.

Para que el proceso de manufactura funcione de manera efectiva, cada uno de ellos debe poseer diferentes niveles de conocimientos y habilidades relacionadas con los requisitos del producto, las propiedades del material y las limitaciones del equipo.

Sistema de Gestión de Calidad

Según la OMS (2016), un sistema de gestión de calidad se define como las actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización en relación con la calidad. Esta definición es utilizada tanto por la Organización Internacional de Normalización (ISO) como por el Instituto de Normas Clínicas y de Laboratorio (CLSI), que son organizaciones normativas para laboratorios reconocidas internacionalmente. Además, un sistema de gestión de calidad debe abarcar todos los aspectos del funcionamiento del laboratorio, incluyendo la estructura organizativa, los procesos y procedimientos, para asegurar la calidad.

Dimensión del Desarrollo Empresarial de las PYMES

Rojas (2020), citando a Narváez, Gutiérrez y Senior (2011), sostiene que analizar la situación de una organización empresarial implica contextualizar el desarrollo empresarial que se lleva a cabo en su interior; al revisar el concepto de manera general, se pueden identificar tres enfoques teóricos de carácter gerencial que han acompañado históricamente la evolución del concepto.

La administración empresarial, en su evolución histórica, se resume en el enfoque clásico mecanicista propuesto por Frederick Taylor (1865) y Henri Fayol (1841), cuyos aportes significativos en las teorías administrativas datan de principios del siglo XX. Taylor, fundador de la escuela de administración científica del trabajo, enfatizó la división del trabajo orientada a la racionalización.

Por su parte, Fayol planteó el funcionamiento de la empresa, su estructura operativa y la aplicación de los principios generales de la administración, orientándose hacia la gestión organizacional de la época.

Asimismo, en el siglo XX surgió un segundo enfoque, el sistémico, que propone una perspectiva interdisciplinaria en la que cada área se relaciona con el entorno. En este enfoque, los principios del enfoque clásico fueron totalmente reemplazados por un pensamiento simplificado basado en la relación causa-efecto, considerando la organización como un sistema abierto que interactúa con el medio ambiente, donde el individuo actúa como un ser funcional que se relaciona con otros miembros.

Por otro lado, a finales del siglo XIX y en el siglo XX, emergió un tercer enfoque que concibe a la organización como un sistema complejo, cuyo objetivo es la eficiencia, eficacia, mejora continua y valor agregado para el negocio. Además, esta organización no es jerárquica; se caracteriza por ser creativa y flexible, enfocándose en la consecución de metas corporativas. Tanto la administración como la parte financiera son elementos esenciales para el análisis de la situación de las pymes.

Metodología

En este contexto, Chávez (2014) sostiene que en este paradigma se puede emplear un método descriptivo con un diseño transversal y no experimental, ya que busca recolectar información sobre el estado real de objetos, personas y fenómenos, tal como se presentan en el momento de su recolección.

Asimismo, Nieto (2018), citando a Guanipa (2010), señala que esta investigación se fundamentó en el paradigma positivista, el cual, desde el ámbito de las ciencias sociales, se centra en la observación objetiva de los hechos, guiada por una metodología que implica la recolección sistemática de datos a través de cuestionarios que garantizan validez y confiabilidad. La población estudiada fue censal, incluyendo un total de 33 gerentes de pymes del sector productivo en la Península de Santa Elena, Ecuador.

Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de observación por encuesta, diseñada según las variables a medir. Según Méndez (2020), la encuesta implica la obtención de información escrita u oral recopilada directamente por el investigador a partir de relatos proporcionados por los participantes en un evento específico. El instrumento utilizado para la recolección de información consistió en 11 ítems, dirigido a los gerentes que laboran en el sector productivo de las pymes de la Provincia de Santa Elena, Ecuador, empleando la metodología de Google Forms. Además, Arias (2012) afirma que el instrumento permite que los encuestados respondan por escrito, tras una lectura previa, sin la intervención de ninguna otra persona.

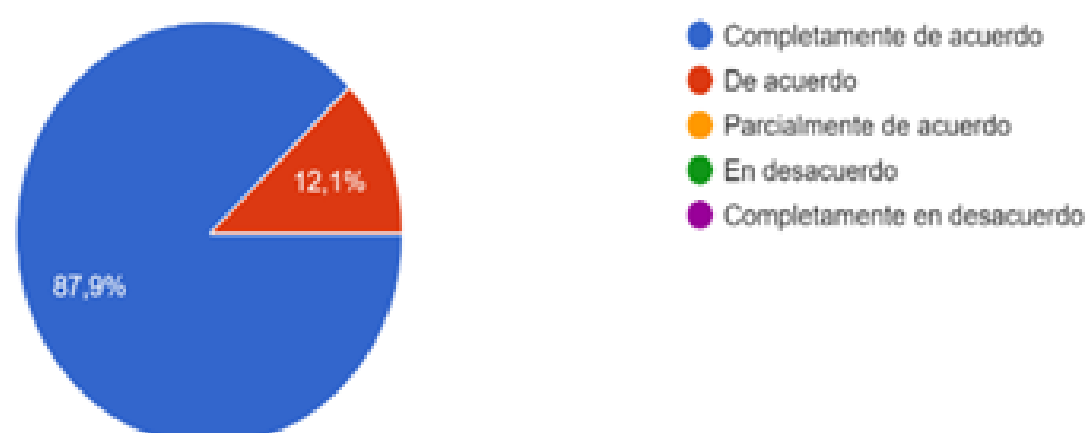
Resultados

A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario a los gerentes y administradores de las pymes del sector productivo en la Península de Santa Elena.

Gráfica 1.

1. ¿Una buena gestión empresarial garantiza el éxito de las pequeñas y medianas empresas ubicadas en la Provincia de Santa Elena?

33 respuestas



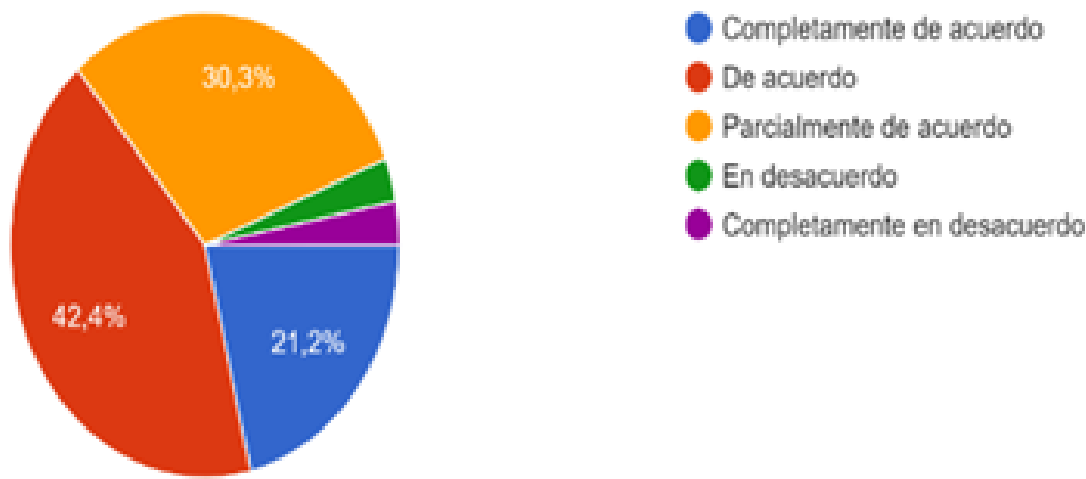
Elaboración propia

De un total de 33 personas encuestadas, veintinueve (29), lo que equivale al 87,9%, afirmaron estar completamente de acuerdo en que una buena gestión empresarial es clave para el éxito de las pequeñas y medianas empresas en la Provincia de Santa Elena. Por otro lado, cuatro (4) encuestados, representando el 12,1%, indicaron que están de acuerdo con que una adecuada gestión empresarial asegura el éxito de las pymes en dicha provincia.

Gráfica 2.

2. ¿Los gerentes de las empresas deben ser los encargados de realizar la planificación de la producción de las Pymes?

33 respuestas



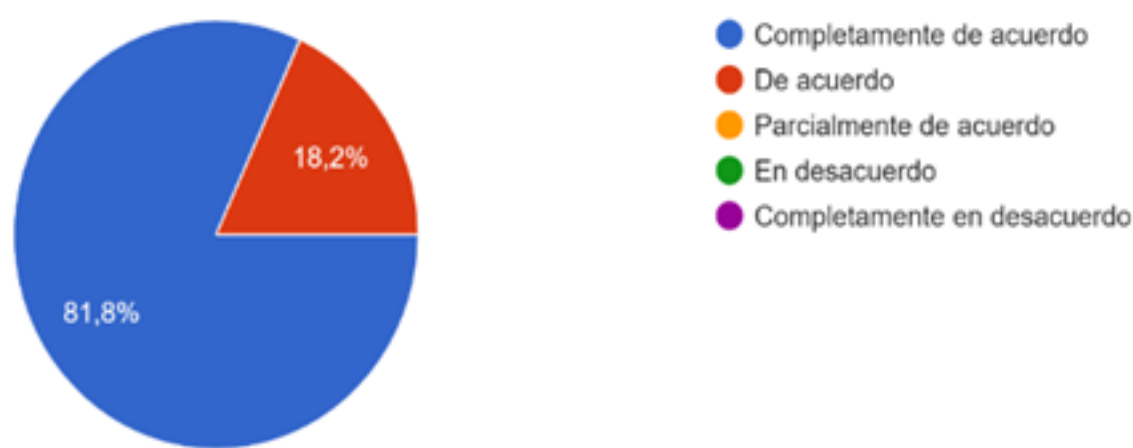
Elaboración propia

Asimismo, siete (7) gerentes, que representan el 21,2% de los encuestados, afirman que están completamente de acuerdo que los gerentes de las empresas deben ser los encargados de realizar la planificación de la producción de las pequeñas y medianas empresas, catorce (14) administradores que simbolizan el 42,4% formularon que están de acuerdo que los administradores deben ser los encargados de realizar la planificación de la producción de las pymes, por el contrario, diez (10) directores que personifican el 30,3% respondieron que están parcialmente de acuerdo que los gerentes son los encargados de realizar la planificación de la producción y dos (2) personas, de las cuales una de ella está en desacuerdo y la otra está completamente en desacuerdo, afirman que los gerentes deben ser los encargados de realizar la planificación de la producción.

Gráfica 3.

3. ¿Una empresa que quiera ser competitiva debe hacer innovación en sus productos y en su proceso productivo?

33 respuestas



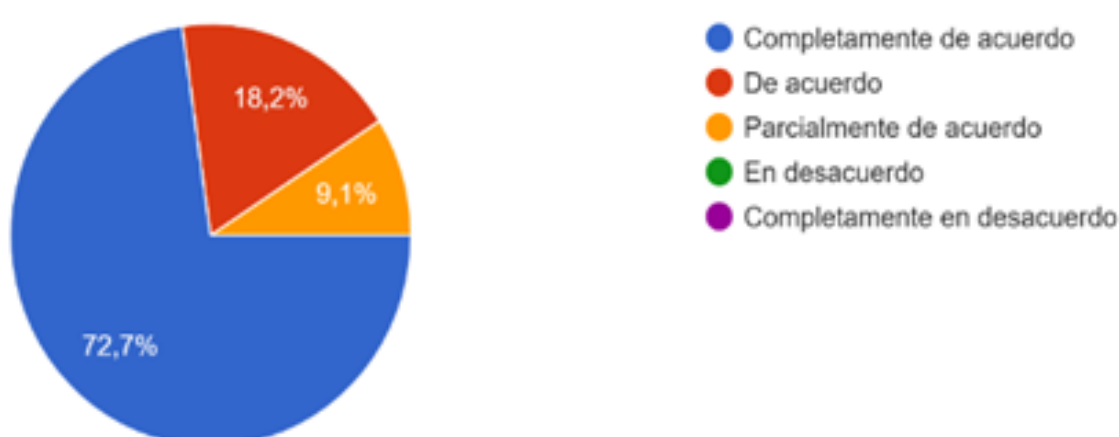
Elaboración propia

En la figura 3, veintisiete (27) personas que personifican el 81,8% de los sujetos, respondieron que están completamente de acuerdo que una empresa que quiera ser competitiva debe hacer innovación en sus productos y en sus procesos, y seis (6) administradores que representan el 18,2% están de acuerdo que así debe ser.

Gráfica 4.

4. ¿Se deben realizar visitas y pasantías con las empresas del sector productivo de la Provincia de Santa Elena?

33 respuestas

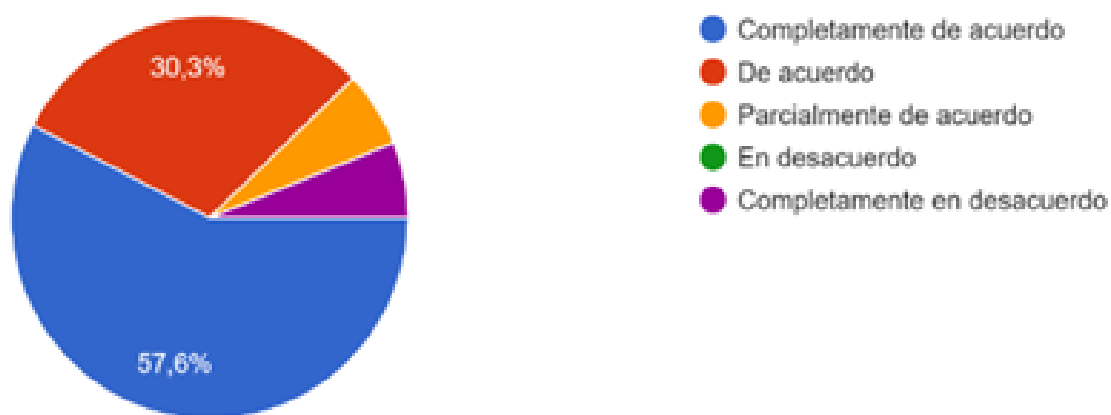


Elaboración propia

También, en la figura 4, veinticuatro (24) de los sujetos que simbolizan el 72,7% afirmaron que se deben realizar visitas y pasantías a las empresas del sector productivo de la Provincia de Santa Elena, de igual manera, seis (6) gerentes que encarnan el 18,2% contestaron que están de acuerdo en realizar visitas y pasantías a las empresas que pertenecen al sector productivo de la Provincia de Santa Elena y tres (3) dirigentes que representan el 9,1% están parcialmente de acuerdo que se deben realizar las visitas y pasantías a las empresas.

Gráfica 5.

5. ¿Se debe establecer desde el pregrado convenios de investigación con el sector productivo para dar solución a los problemas de la empresa?
33 respuestas

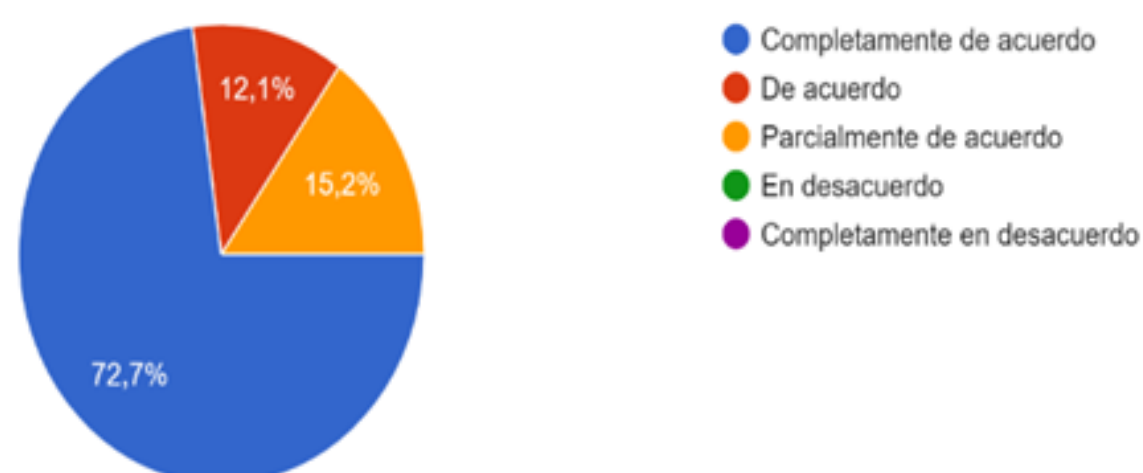


Elaboración propia

De la misma forma, diecinueve (19) individuos que representan el 57,6% contestaron que están completamente de acuerdo, que se debe establecer desde el pregrado convenios de investigación con el sector productivo para darle solución a los problemas de sus empresas, por otro lado, diez (10) administradores que aparentan el 30,3% certificaron que están de acuerdo que se deben hacer convenios de investigación con el sector productivo, dos (2) gerentes que significan el 6,05% respondieron que están parcialmente de acuerdo en hacer los convenios y otros dos (2) que representan el 6,05% manifestaron que están completamente de acuerdo que debe ser así.

Gráfica 6.

6. ¿Las pequeñas y medianas empresas deben formar a sus trabajadores?
33 respuestas



Elaboración propia

Igualmente, veinticuatro (24) gerentes que personifican el 72,7% contestaron que están completamente de acuerdo que las pymes deben formar a sus trabajadores, mientras, cuatro (4) directivos que representan el 12,1% respondieron que están de acuerdo que las pymes deben formar a sus trabajadores y cinco (5) que personifican el 15,2% alegaron que es así.

Gráfica 7.

7. ¿Las empresas están interesadas en los laboratorios de certificación de calidad?
33 respuestas

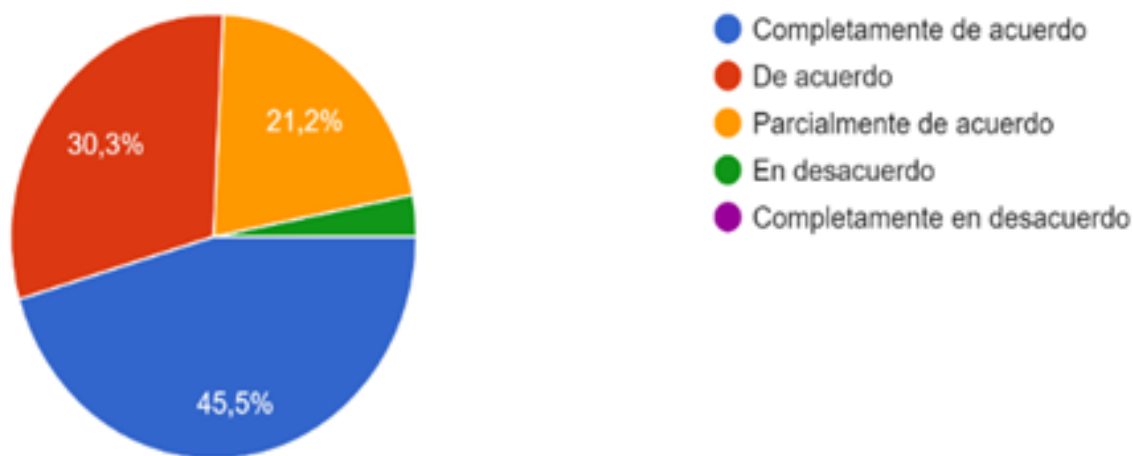


Elaboración propia

En la figura 7, once (11) administradores que representan el 33,3% aseveraron que están completamente de acuerdo que las empresas están interesadas en laboratorios de certificación de calidad, asimismo, once (11) directores que conforman el 33,3% ratificaron que están de acuerdo que las empresas deben tener laboratorios de certificación de calidad, nueve (9) sujetos que encarnan el 27,3% respondieron que están parcialmente de acuerdo y dos (2) gerentes que personifican 6,1% contestaron que están en desacuerdo.

Gráfica 8.

8. ¿Las empresas deben difundir sus actividades productivas?
33 respuestas

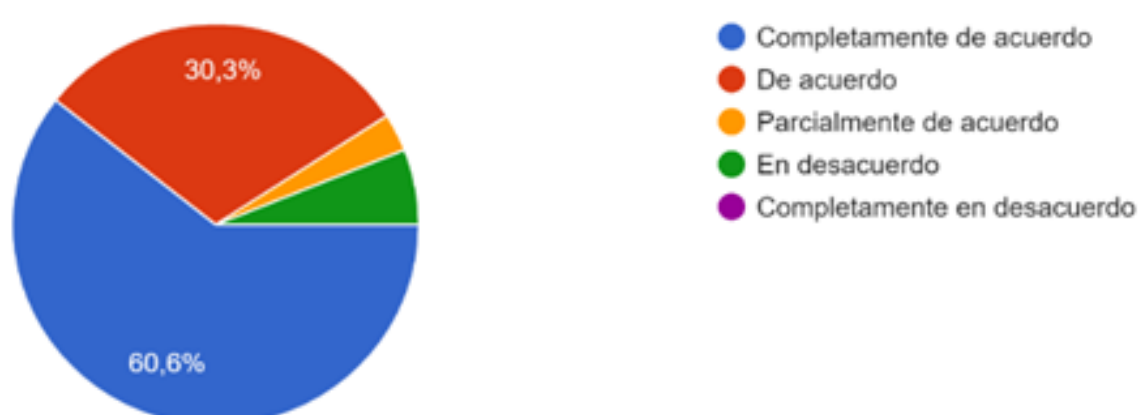


Elaboración propia

En la figura 8, quince (15) administradores que representan el 45,5% opinaron que están completamente de acuerdo que las empresas deben difundir sus actividades productivas, mientras, que diez (10) dirigentes que personifican el 30,3% contestaron que las empresas deben difundir sus actividades, asimismo, siete (7) gerentes que simbolizan el 21,2% afirmaron parcialmente de acuerdo que las empresas deben difundir sus actividades productivas y un (1) sujeto que encarna el 3% testificó estar en desacuerdo.

Gráfica 9.

9. ¿La UPSE tiene que divulgar el resultado de sus investigaciones a las empresas?
33 respuestas

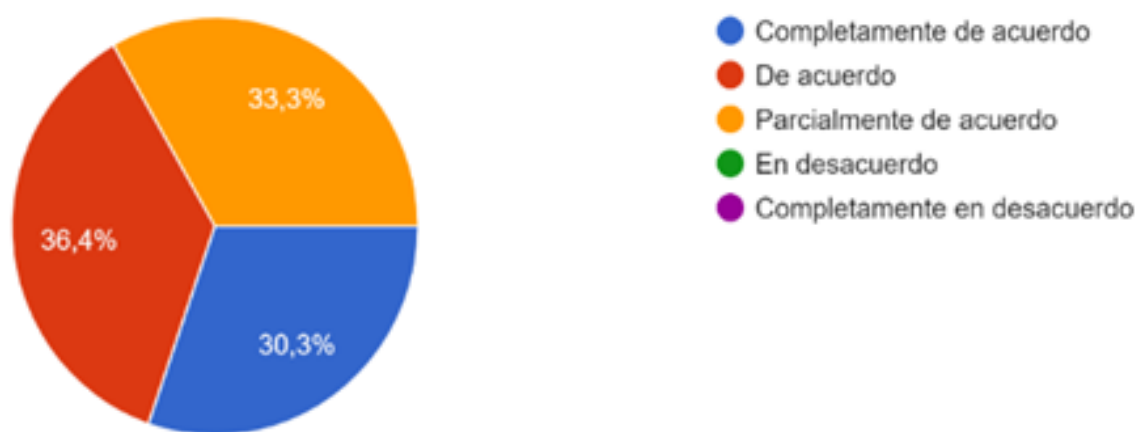


Elaboración propia

Al mismo tiempo, veinte (20) sujetos que representan el 60,6% contestaron que están completamente de acuerdo que la universidad divulgue el resultado de sus investigaciones a las empresas, asimismo, diez (10) gerentes que encarnan el 30,3% respondieron que están de acuerdo que la universidad divulgue sus investigaciones, también, un (1) administrador que personifica el 3,03% está parcialmente de acuerdo que se divulguen las investigaciones y dos (2) directores que simbolizan el 6,06% están en desacuerdo.

Gráfica 10.

10. ¿Las Pymes representan el mayor número de establecimientos en generación de empleos productivos?
33 respuestas

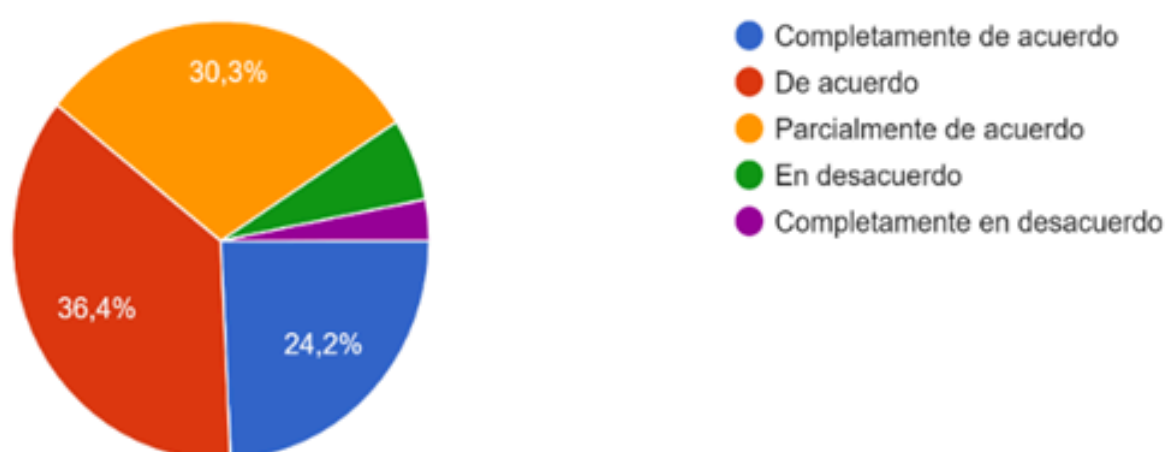


Elaboración propia

En la figura 10, diez (10) gerentes que representan el 30,3% confirmaron que están completamente de acuerdo que las pymes representan el mayor número de establecimiento en generación de empleos productivos, mientras, doce (12) personas que simbolizan el 30,4% están de acuerdo que las pymes representan el mayor número de establecimiento en generación de empleos, y once (11) directores que personifican el 33,3% están parcialmente de acuerdo.

Gráfica 11.

11. ¿Están motivados los empresarios por tener un fuerte espíritu emprendedor?
33 respuestas



Elaboración propia

Finalmente, en la figura 11 ocho (8) gerentes que aparentan el 24,2% respondieron que están completamente de acuerdo que los empresarios se sienten motivados por tener un fuerte espíritu emprendedor, doce (12) administradores que simbolizan el 36,4% contestaron que están de acuerdo que los empresarios están motivados por un fuerte espíritu emprendedor, asimismo, diez (10) directores que personifican el 30,3% certificaron que están parcialmente de acuerdo que los empresarios estén motivados, también, dos (2) dirigentes que representan el 6,06% afirmaron que están en desacuerdo porque que los empresarios estén motivados y una (1) persona que encarnan el 3,03% refutaron que están completamente en desacuerdo.

Discusión

La mayoría de los gerentes encuestados coincidieron en que una gestión empresarial efectiva es fundamental para el éxito de las pequeñas y medianas empresas ubicadas en la Provincia de Santa Elena, Ecuador, tal como indica Martínez (2015).

Además, la mayoría de los participantes en el estudio afirmaron que los gerentes o administradores deberían ser los responsables de planificar la producción de las PYMES. Esto respalda lo que menciona Ríos (2020), quien sostiene que un gerente debe poseer habilidades gerenciales o directivas para influir en el comportamiento de las personas y alcanzar las metas y objetivos de las PYMES.

Siguiendo este mismo patrón, los gerentes encuestados expresaron su total acuerdo en que una empresa que aspire a ser competitiva debe innovar en sus productos y procesos. Según Pirela (2018), un gerente debe ser capaz de identificar, evaluar y desarrollar ideas hasta convertirlas en un negocio funcional o un producto.

Finalmente, la mayoría de los gerentes confirmaron que están totalmente de acuerdo en que las empresas deben interesarse en los laboratorios de certificación de calidad, en línea con lo mencionado por la OMS (2016), que establece que un sistema de gestión de la calidad debe abarcar todos los aspectos del funcionamiento del laboratorio, incluyendo la estructura organizativa, los procesos y procedimientos, para asegurar la calidad.

Conclusión

A continuación, se presentan las conclusiones de esta investigación:

La mayoría de los encuestados coincidieron en que los gerentes de las empresas deben asumir la responsabilidad de planificar la producción de las pequeñas y medianas empresas.

Asimismo, los participantes sostuvieron que una empresa que desee ser competitiva debe innovar en sus productos y procesos, y es esencial establecer convenios de investigación con el sector productivo desde el pregrado para abordar los problemas de la empresa.

En la misma línea, la mayoría de los gerentes indicó que están de acuerdo en que las empresas muestran interés en laboratorios de certificación de calidad, donde se debe incluir la estructura organizativa, los procesos y procedimientos para asegurar la calidad.

Por último, la mayoría de los administradores confirmaron que están completamente de acuerdo en que las PYMES constituyen la mayor parte de los establecimientos generadores de empleos productivos, y que los empresarios se sienten impulsados por un fuerte espíritu emprendedor.

Referencias

- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. 6ta. Edición. Editorial Episteme, C. A. Caracas. Venezuela.
- Córdoba Gómez, S., Vanegas Michel, L., Orozco Raymundo, A., & Palomares Rodríguez, I. (2018). Análisis de las áreas de la Gestión Empresarial en Mypymes. Academia Journals 2018, Vol. 10, N°. 3, 759-762. Recuperado el 11 de octubre de 2020, disponible: <http://search.ebscohost.com/login.asp?direct=true&db=fap&AN=144696746&lang=es&site=eho>.
- Chávez, N. (2014). Introducción a la Investigación Educativa. Editorial Columna. Maracaibo. Estado Zulia. Venezuela.
- Chiavenato, I. y Sapiro, A. (2017). Planeación Estratégica. Fundamentos y Aplicaciones. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Chiavenato, I. (2014). Teoría General de la Administración. 8va. Edición. Interamericana de Editores. S. A. México.
- Chiavenato, I. (2007). Introducción a la Teoría General de la Administración. Séptima Edición. Mc Graw Hill Interamericana de Editores. S. A. México.
- Díaz, J. (2017). Gerencia. Escuela de Administración. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Fermín Toro. Ecuador.
- Fernández, Z. y Revilla, A. (2014). Hacer de la necesidad virtud. Los recursos de las Pymes. Economía Industrial. Colombia.
- Gálvez, E. y García, D. (2012). Impacto de la innovación sobre el rendimiento de la Mipyme. Un estudio empírico en Colombia. Estudios Gerenciales. Bogotá. Colombia.
- Koontz, H., Weihrich, H. y Cannice, M. (2012). Administración una perspectiva global y empresarial. Editorial Mc Graw Hill Education. México.
- Lozano, M. (2012). Modelos de Asociatividad: Estrategias efectivas para el desarrollo de las Pymes. Revista EAN (68). 178.
- Martínez, A. (2015). Breve reseña sobre la Gestión Empresarial. Interamericana de Editores. S. A. México.
- Méndez, C. (2020). Metodología de Investigación. Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación en Ciencias Empresariales. Alpha Editorial. Quinta edición.
- Nieto, L. (2018). Atributos Resilientes del Gerente Educativo. Educere. Revista Venezolana de Educación. Universidad de los Andes, Mérida. Venezuela.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2016). Sistema de Gestión de Calidad en el Laboratorio. ISBN 978 92 4 354827 2.
- Picado, A. (2021). Gestión Empresarial en la micro, pequeñas y medianas empresas. Revista Científica de Farem-Esteli. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano. Edición Especial: Artículos de revisión documental. ISSN: 2305-5790.
- Pirela, A. (2018). El Desarrollo Económico de las pequeñas y Medianas Empresas en la Gestión del Conocimiento. Libro de Gestión del Conocimiento. Perspectivas Multidisciplinarias. Volumen 4. Fondo Editorial Universitario de la Universidad Territorial de Falcón. Coro. Venezuela.
- Pirela, A., González, N., Pineda, F. y Toro, W. (2021). Procesos Especiales de Manufactura. Primera Edición. Editorial UPSE – INCYT. Universidad Estatal Península de Santa Elena. Ecuador.
- Ríos, B. (2020). El Liderazgo. Instituto IDEMA. La Universidad de la Salud. Madrid. España.
- Rojas, C. (2020). La Administración Financiera y su incidencia en el Desarrollo Empresarial de las Pymes. Universidad Estatal del Sur de Madrid. Ecuador.
- Robbins, S. & Judge, T. (2009). Comportamiento Organizacional. Decimotercera Edición. Pearson Educación S. A. Disponible en: <https://elibro.net/es/es/ereader/unanmanagua/39534?page=44>.
- Villasmil, E., Castro, E., & Torres, E. (2010). Gestión Administrativa y los recursos financieros asignados para apoyo de la investigación. REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación. Recuperado 12 de septiembre de 2020, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>.
- Torres, Z. (2014). Teoría General de la Administración. Grupo Editorial Patria Disponible en: <https://editorialpatria.com.mx/pdf/files/9786074386196.pdf>.

21. UNA MIRADA HACIA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA INCLUSIÓN SUSTANTIVA EN BAJA CALIFORNIA

Hildelisa Limón Sánchez
Sheila Azalia Morales Flores
Bryan Alonso Ramos Mendias

Introducción

La diversidad poblacional que integra a la sociedad actual ocupa sectores que por semejanzas se ubican dentro de cierta población caracterizada por condiciones afines. Las políticas públicas y educativas para la atención de las personas que presentan algún tipo de discapacidad forman parte del grupo de estudio al que se aborda el presente trabajo. Es importante mencionar que el término correcto para referirse a este tipo de población es acorde a su condición y se referirá siempre a persona con discapacidad, auditiva, visual, motriz o intelectual. Que corresponde a lo determinado por la Organización Mundial de la Salud como las discapacidades prevalentes en la población mundial, y reconocidas también en el Manual de Diagnóstico Diferencial (DSM-5) [1].

En el marco de las políticas educativas que sustentan la educación para las personas con discapacidad, se ha transitado por diferentes conceptos desde el asistencial, médico, terapéutico, integración hasta el de educación inclusiva, vigente hasta el momento. Para ello se revisan los diversos movimientos que se han realizado, la legislación promulgada y generación de políticas educativas y públicas que establecen la intención de garantizar el acceso a los derechos de toda la población. Por lo que con ese propósito se presenta la evolución del proceso con una mirada crítica desde las políticas públicas hasta las aulas, con perspectiva de educación inclusiva. Para ello se inicia en un primer momento con una exhaustiva investigación bibliográfica, y documental relativa a la evolución que ha experimentado la educación y en especial la inclusiva. Debido a ello la metodología al momento y hermenéutica.

Es importante mencionar que el punto de partida para hacer una política pública en favor de la atención de un problema público inicia por un adecuado análisis de la situación mediante un diagnóstico del estatus que guarda la situación, en este caso la política pública para la educativa e inclusiva.

Capítulo I. Contextualización del problema

Desde la visión de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de la UNESCO, se han dado las recomendaciones para establecer políticas educativas para la inclusión en ambientes regulares a estudiantes con discapacidad. Ello ha dado origen a la formulación de políticas públicas relativas al tema en distintos países, incluyendo el nuestro. Donde el sistema Educativo Nacional adopta las políticas para la educación inclusiva para México como nación y estado.

[1] El DSM-5 Manual diagnóstico y estadístico utilizado en Estados Unidos para el diagnóstico de los trastornos de salud, tanto en adultos como en niños.

La Educación Inclusiva se entiende como un proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos más vulnerables a la exclusión, al fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso. (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). En un primer momento se pensaba en el derecho a la educación dentro de un ambiente de igualdad, y que la población vulnerable no sea discriminada [2]. La política educativa es sin duda el elemento fundamental para definir el enfoque de atención educativa a la población en edad escolar. Considerando el Marco de actuación de la política Públicas Nacionales, expresadas por medio del Plan Nacional de Desarrollo, se tiene que desde el sexenio 1994-2000 se han ido incrementando los ejes o líneas de acción para integrar en su agenda a la educación inclusiva. En ese sexenio se delinearon acciones relativas a organizar reuniones intergubernamentales e intersectoriales para incluir el término y la intención a favor de la integración educativa. El sexenio 2000-2006 se estableció el Programa Nacional para el Fortalecimiento de los servicios de educación especial. El sexenio 2006-2012 se legisló la primera Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad. En el sexenio 2012-2018 se generó el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. En todos los casos de los sexenios, a Baja California llegaron la información y las recomendaciones al siguiente año de su publicación, en tanto ocurría el cambio de gobierno en el estado, y se generaba el Plan Estatal de Desarrollo de la entidad.

Problema

Las acciones de gobierno han reflejado escasos resultados en su implementación, ya que la atención educativa de las personas con discapacidad o con alguna condición diferente a la mayoría de la población en edad escolar, aún es un tema inconcluso. En el contexto educativo de la educación básica no es suficiente el personal que atiende la educación inclusiva, tanto por falta de personal especializado, como por los lineamientos que son producto de la política educativa que prevaleció a principio del año 2000.

La población con discapacidad atendida en educación básica no cuenta con apoyo en la educación media, ni en la educación superior. La desvinculación que existe entre los tipos de niveles educativos es un problema en detrimento de la educación inclusiva.

Un problema importante son los resultados mostrados por la evaluación realizada por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (2019) donde se encontraron deficiencias importantes respecto al estado de la política para fortalecer a la educación inclusiva, denotando la baja articulación interinstitucional y aspectos que requieren atención para las personas con discapacidad.

Principales rubros: Respecto a 1. Derechos Humanos: La armonización legislativa en las entidades federativas del país es insuficiente para garantizar a las personas con discapacidad el ejercicio, goce y disfrute de sus derechos humanos. 2. En salud no existen mecanismos que aseguren una atención integral en la prestación de servicios de salud a las personas con discapacidad; 3. Área laboral. no existan planes, ni programas, propuestas y acciones encaminadas a la inclusión laboral de las personas con discapacidad; 4. Educación. Se observa la ausencia de un modelo de transición a la educación inclusiva y a el acceso igualitario de las personas con discapacidad en los ámbitos cultural, recreativo, de esparcimiento y deportivo; 5. comunicaciones y transportes. No reportaron planes estatales que permitan hacer eficientes los recursos presupuestarios para la accesibilidad integral, abarcando todos sus ámbitos, como son entorno construido, transporte y tecnologías de información y comunicación; 6. Armonización de la legislación. Esta ley es inoperante si no existen mecanismos de garantía, políticas institucionales y públicas que, de manera efectiva plasman y desarrollan el paradigma establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. A la luz de esa evaluación quedan expuestas problemáticas y las condiciones y relación derechos humanos y educación inclusiva.

[2] De acuerdo con el consejo Nacional para prevenir la Discriminación (CONAPRED) y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, han manejado el término para interpretarlo de la siguiente manera "se entenderá por esta (refiriéndose a la discriminación) cualquier situación que niegue o impida el acceso en igualdad a cualquier derecho.

Otro problema importante es la relación entre la teoría y práctica. En tanto teóricamente se formulan diagnósticos situacionales e implementación de programas acorde a dichos diagnósticos, las condiciones operativas y situadas no establecen congruencia.

Falta de especificidad en el tipo de políticas públicas y educativas para la educación inclusiva. Ya que en la literatura solo se encuentra que a la educación inclusiva se le ubica dentro del tipo de una política distributiva [3], misma que es una acción del poder público, mediante la cual éste concede una autorización especial a casos particulares, de manera clara individualizados y especialmente designados. Estos casos que por lo general cumplen determinado número de condiciones- son beneficiados así por un privilegio, por una excepción a la regla general, gracias a un favor unilateral del Estado (Meny y Thoenig, 1992:100, Citado por Flores, 2015). En este caso por generar mecanismos o acciones afirmativas a poblaciones históricamente exclusivos o en desventaja como lo son las personas con discapacidad visual, auditiva, motriz e intelectual. Misma que se han visto vulnerados por su condición a la vez que limitados por su discapacidad. Por ende, se les considera parte de la población beneficiada con este tipo de política pública. En tal contexto de la problemática se establece la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de la investigación

¿Cuál ha sido el proceso de la Educación inclusiva en Baja California desde la mirada del diseño de las política públicas y educativas?

Justificación

La educación es sin duda un factor determinante para el progreso social, tecnológico y cultural de las naciones, donde la acción del estado cobra singular importancia para la atención de los derechos en todos los ámbitos de los entes que conforman el estado nación. Por ello es de singular importancia identificar los problemas educativos, tanto como la forma de resolverlos. Uno de los grandes retos es sin duda, dar cabal atención educativa a toda la población, sin menoscabo de condición social, física, mental, etnia o clase social, entre otras condiciones. En la población social de nuestro país y entidad federativa, se localiza a un sector de la población que se ha reconocido como vulnerable. Las niñas, niños y jóvenes que presentan alguna condición de discapacidad. A los cuales desde hace más de veinte años se ha establecido su derecho a la inclusión en todos los tipos y modalidades. Especialmente la educativa.

La importancia que reviste el conocer el proceso que ha seguido el establecimiento de la educación inclusiva en la entidad, radica en que, una vez identificados los problemas, dificultades o barreras en ese ámbito, se pueda desarrollar un flujograma de acciones desde los ámbitos intervinientes que faciliten el proceso. Se tendría también la oportunidad de coadyuvar con el cumplimiento del derecho a la educación de todos, a los derechos humanos y una sociedad incluyente. El tener conocimiento no basta, sino que la difusión y sensibilización a la sociedad es un factor para considerar, por lo que se aspira a entregar información a los decisores y representantes de la sociedad, es decir a los diputados del estado, que desde el congreso tienen la capacidad de tomar acciones, recomendaciones y exhortos en beneficio de los educandos y futuros ciudadanos.

Así mismo, lo trascendente de encontrar las dificultades y la forma de resolverlos impacta en garantizar los derechos humanos, derecho y acceso a la educación en todos sus tipos y modalidades.

[3] Meny y Thoenig en su obra Las políticas públicas han establecido para definir al tipo de política pública que aplica para beneficiar por criterio del poder público a un grupo de beneficiarios por algún tipo de condición especial.

Objetivos de investigación

Objetivo general

Conocer el estado actual de la Educación inclusiva mediante el análisis del proceso desde la mirada del diseño de las políticas públicas y educativas en contraste con los resultados operativos de la atención educativa sustantiva de las personas con discapacidad en el estado de Baja California.

Objetivos específicos

- Identificar los fundamentos y sustentos con base jurídico, teórico, humano, de políticas públicas y educativas para la generación y atención de la educación inclusiva
- Analizar la relación entre políticas públicas e implementación de la educación inclusiva.
- Valorar acciones, programas, intervenciones y resultados, respecto a las condiciones prevalecientes de la educación inclusiva

Supuesto teórico

Discapacidad y Educación

Los niños con discapacidad figuran entre los grupos vulnerables en la sociedad. El término discapacidad indica la presencia de una condición limitante por problemas esencialmente de tipo físico y/o mental, generalmente por enfermedad, adquirida o congénita, traumatismo u otro factor ambiental. Sánchez, Cantón y Sevilla (1998) Así mismo otros autores la denominan o clasifican por aspectos sensoriales o mentales. La prevalencia de la discapacidad según el Informe Mundial de la Organización Mundial de la Salud es considerada que existe en un 15% de la población y puede ser alguna de las siguientes:

Discapacidad física Es la secuela de una afección en cualquier órgano o sistema corporal. La **Discapacidad intelectual** Se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años y su diagnóstico, pronóstico e intervención son diferentes a los que realizan para la discapacidad mental y la discapacidad psicosocial. La **Discapacidad mental** se considera como un deterioro de la funcionalidad y el comportamiento de una persona que es portadora de una disfunción mental y que es directamente proporcional a la severidad y cronicidad de dicha disfunción; son alteraciones o deficiencias en el sistema neuronal, que aunado a una sucesión de hechos que la persona no puede manejar, detonan una situación alterada de la realidad. La **Discapacidad psicosocial** se considera una restricción causada por el entorno social y centrada en una deficiencia temporal o permanente de la psique debido a la falta de diagnóstico oportuno y tratamiento adecuado.

Discapacidad múltiple Presencia de dos o más discapacidades física, sensorial, intelectual y/o mental. La **Discapacidad sensorial** Se refiere a discapacidad auditiva y discapacidad visual.

Discapacidad auditiva Es la restricción en la función de la percepción de los sonidos externos. La **Discapacidad visual** es la deficiencia del sistema de la visión, las estructuras y funciones asociadas con él. Es una alteración de la agudeza visual, campo visual, motilidad ocular, visión de los colores o profundidad, que determinan una deficiencia de la agudeza visual, y se clasifica de acuerdo con su grado. Secretaría de Salud (2013).

La inclusión como Derecho Humano y conceptos teóricos

El enfoque de la educación inclusiva basado en los derechos humanos requiere entender la inclusión desde una perspectiva educativa que incluye a todos los niños y niñas y está sustentada en las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Respecto a la conceptualización de la educación inclusiva, la UNESCO (2017) lo establece como el “Proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes” [4]. Así mismo la conceptualización de algunos autores sustentan la sustentan como sigue:

Booth y Ainscow (2002) propone crear culturas inclusivas, desde la escuela, con políticas propias, donde el centro de atención son los alumnos, y por consiguiente haya prácticas inclusivas en la escuela.

Parrilla (2002) establece la importancia de una cultura de emancipación y participativa de los alumnos en el centro escolar, como indicador incluyente. prácticas pedagógicas. investigación acción

La educación inclusiva en Baja California

La necesidad de una educación inclusiva ha existido siempre, surgiendo en su momento como educación especial, su evolución se conoce en esos términos, para distinguirla de la educación regular. De esa manera en Baja California al igual que en el resto de los estados, se transitó desde la educación asistencial y hospitalaria, la atención terapéutica con enfoque clínico y la más reciente considerada como el modelo educativo. Así mismo, se han retomado las acciones y recomendaciones de política pública internacional y nacional, integrando en sus planes y acciones de gobierno los enfoques de política pública y educativa. Lo cual se ha visto reflejado en un primer momento con la reorientación de los servicios de educación especial, pasando de escuelas que atendían por discapacidad hasta finales de la década de los 90´s y que paulatinamente se fueron conformando en nuevos centros de atención múltiple donde se viene atendiendo a todas las discapacidades, así como unidades de equipos en el seno de la escuela de educación regular de educación básica.

La educación para todos como política educativa ha avanzado en la medida que se ha dado cobertura para el acceso a la escuela a todo tipo de población, así mismo en la medida que se han eliminado algunas barreras estructurales tanto en infraestructura como en la formación y sensibilización del recurso humano. Ello ha dado cabida a la apertura para el ingreso de personas con discapacidad a algunas facultades, universidades e instituciones de educación superior, solo que de acuerdo con un estudio exploratorio Limón (2020) se encontró que la forma de acceso, atención, permanencia y egreso es distinta y diversa en los planteles educativos identificados.

[4]Flavia Terigi y Bárbara Briscioli, bajo la coordinación del IPE UNESCO, quienes analizan las condiciones de la educación inclusiva en América Latina

Respecto a la formación del recurso humano, éste se ha venido realizando en la formación inicial en las escuelas formadores de docentes, impartiendo las licenciaturas en educación especial, o con énfasis en alguna discapacidad. También y de manera más reciente con licenciaturas o maestrías en inclusión. El personal egresado ha accedido a plazas como docentes especialistas en educación especial, en la mayoría de los casos se asignan a las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en las diversas escuelas de la educación básica. Así mismo otros son asignados en los Centros de Atención Múltiple (CAM) que son centros escolares donde se atienden niños y niñas de 45 días de nacidos hasta 15 años de edad, quienes deben presentar alguna condición que no sea atendida en las escuelas regulares, o bien con condición de discapacidad severa o múltiple. Existen también los denominados CAM Laborales, que atienden a la población de 18 años en adelante, En el estado solo hay uno en Mexicali, uno en Ensenada y uno en Tijuana, los estudiantes deben contar con edad menor a los 22 años. Un espacio que se denomina Centro de Recursos para la Integración e investigación Educativa (CRIIE). Prestan sus servicios de apoyo en las escuelas regulares donde hay matrícula con alumnos que presentan discapacidad, solo hay tres centros en el estado. Todos tres tipos de centros escolares antes enunciados están bajo la administración del servicio de educación especial. Aunque existe este apoyo, no es suficiente para cubrir matrícula ni cobertura, pues atiende 224 escuelas de 3,806 escuelas de educación básica que hay en el estado de Baja California en educación básica. Por lo cual se puede inferir que existe un bajo nivel de cobertura para la atención de la población con discapacidad.

Políticas públicas

Aguilar (1992) la define de la siguiente manera. La política es institucional porque es decidida por una autoridad, en el marco de su responsabilidad. Es decisoria porque implica una secuencia de decisiones para dar respuesta a problemas públicos o necesidades. Es comportamental porque conlleva una postura frente a una decisión, y es causal porque los productos de la política tienen efectos en el sistema político y social. Sin embargo, la multiplicidad de elementos que las componen ha dado pie a diversas connotaciones como la siguiente "Diversas como los árboles del Bosque", Flores, T. (2015). Solo por la diversidad y la no unicidad, por lo cual se toma la opción de caracterizarlas por su tipología, que siguiendo a Lowi 1996, citado por Flores, T (2015) se organizan en cuatro categorías funcionales: Políticas públicas regulatorias, distributivas, redistributivas y constituyentes

Las políticas públicas regulatorias, se definen como la acción pública que consiste en dictar normas que afectan el comportamiento de los ciudadanos en general. El Estado obliga o prohíbe. Aquí, la coerción es máxima.

Una segunda clasificación es una política distributiva es una acción del poder público, mediante la cual éste concede una autorización especial a casos particulares, de manera clara individualizados y especialmente designados. Estos casos- que por lo general cumplen

La redistributiva consiste en el establecimiento por parte del poder público, de criterios que dan acceso a ventajas, ya no otorgada a casos o sujetos designados especialmente, sino a clases de casos o de sujetos. determinado número de condiciones. Son beneficiados así, por un privilegio.

La cuarta clasificación recae en política constitutiva o constituyente, es la más abstracta de todas. Ella hace referencia a la acción pública por medio de la cual son definidas las normas o las reglas acerca del poder. Por ejemplo, La Constitución de nuestro país.

Con estricto apego al proceso para la educación inclusiva, las generalidades de los tipos de política pública antes descritos carecen de especificidad para atender procesos complejos como lo es la educación inclusiva.

Solo atendiendo a dos factores: 1. La realidad para la educación inclusiva es compleja y variable 2. La transversalidad surge de la interacción entre la diversidad y la creciente complejidad de la realidad social. Por lo cual se considera necesario un tipo de políticas públicas transversales.

Políticas públicas para la inclusión

Las políticas públicas redistributivas, han sido la categoría en la que recaen las aplicadas en nuestro país a grupos vulnerables que, por situación de pobreza extrema, de marginación social, desigualdad y condiciones específicas de la población marginada han sido atendidas por medio de programas del bienestar.

Siendo la equidad y la justicia dos objetivos de la política pública redistributiva, considerando que previamente con la aplicación de la política pública distributiva, no fue suficiente para cumplir con estos dos criterios, por lo que entonces se hace necesario aplicar el de la política pública redistributiva.

Las políticas públicas y su tipología no marcan una relación mutuamente excluyente, sino que la interrelaciona, como lo expresado por Lowi y citado en Aguilar (1992) "Las políticas redistributivas son similares a las políticas regulatorias, en el sentido de que incluyen las relaciones entre amplias categorías sociales de individuos y, por consiguiente, las decisiones individuales deben estar interrelacionadas". Son la polarización por la forma en que impactan en la economía. En los que se les denomina propietario y a los que no poseen bienes o desposeídos.

Si se considera estrictamente al tipo de política pública identificada para la educación inclusiva, se tienen generalidades, no marca especificidad de intercomunicación o de interdisciplinariedad. Por lo que es ese sentido se considera indispensable otro tipo de política pública que integre procesos, instituciones, gestión y liderazgos, entre otros elementos a considerar.

Políticas públicas y educativas en Baja California

En la entidad federativa se realiza sexenalmente El Plan Estatal de Desarrollo, se complementa con los programas sectoriales, en este caso el sectorial de educación. Tanto en El Plan Estatal como en los sectoriales se han plasmado cuasi los mismos propósitos de las líneas, ejes o estrategias que marca el Plan Nacional de Desarrollo. Lo mismo ocurre con las políticas educativas. La Secretaría de educación Pública (SEP) genera documentos de políticas educativas y en la entidad se reproducen, es decir se han tomado las directrices que la SEP ha marcado. Es importante mencionar que Baja California cuenta con una secretaría específica para la atención de la población vulnerable denominada Secretaría de Inclusión. Es el único estado con esta Secretaría de estado. Lo que conllevaría atención situada y sustantiva para la educación inclusiva. Así mismo se ha visto fortalecido el tema de inclusión y equidad de género en la actual legislatura. El propio Plan estatal de desarrollo contiene líneas de fortalecimiento hacia la inclusión. Encontrando congruencia de lo que se requiere en la intervención del estado para el cumplimiento de su labor sustantiva, con lo que asevera Cruz, F. (2003) las funciones sustantivas de la administración pública destacan la planeación, la programación, la evaluación y el control. Éstas son desde luego funciones vinculadas a los objetivos del Estado. Así mismo establece que ... "Consenso y colaboración serían así dos ejes básicos en la elaboración, instrumentación e implementación de las políticas públicas. Considerando un protocolo de análisis del conflicto, la ubicación del contexto social e institucional, así como el contenido y propósitos de las políticas públicas".

Política Pública de abajo hacia arriba

En Baja California los actores protagónicos para la apertura de las escuelas de educación especial primero fueron los padres de familia que como grupo presionaron a las autoridades gubernamentales para la atención educativa a la población infantil con discapacidad. Siendo el Instituto Pedagógico Auditivo Oral, en 1959, hoy CAM César Prieto Larriva la primera escuela en el estado e Inaugurada por el Gobernador del estado a instancias de una asociación civil. Posteriormente otros grupos de presión lograron la apertura de otras escuelas, la segunda escuela se fundó en 1964 y se denominó Instituto Pro-Rehabilitación y Educación del niño deficiente mental (hoy CAM Residencias Imperiales), también por gestión de padres de familia. Al ser escuelas especializadas no se habla de inclusión, solo el hacer válido el derecho a la educación, posteriormente, la evolución de los modelos educativos de la educación especial que nacieron asistenciales, terapéuticos y hoy inclusivos, se tiene que fue evolucionando la forma de atender este problema social y educativos y por ende la política pública para tal fin.

Con la participación de la sociedad civil se puede decir que el proceso de la política pública en este caso corresponde a la de bottom up, es decir de abajo hacia arriba según lo establece Roth A. (2002), ya que representa a los modelos críticos o alternativos frente a deficiencia y a la ineficacia. Donde debido a la ineficacia de la política de estado, fue necesario iniciar la generación de condiciones propias para una política sustantiva.

Respecto al proceso de política pública para la política educativa, los teóricos como Dussauge, (citado por Pinto 2022), establece en las guías de Implementación de las políticas públicas expresa que este enfoque se trata de: “proponer y estudiar los procesos de implementación desde el lugar en que las organizaciones y servidores públicos entran en contacto con los ciudadanos. Y tener referencia el punto de llegada y no el punto de partida del proceso de implementación. A esto se le ha denominado enfoque “bottom-up” o “de abajo hacia arriba”. En la política educativa inclusiva, se ha detectado una falta de articulación entre ambos momentos, por lo que, si bien la sociedad civil presionó para hacer visible la necesidad educativa de la niñez con discapacidad, la operacionalización en la práctica muestra inconsistencias. Ello se hace evidente con los Resultados del informe especial de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (2019). El ello establece su evaluación respecto a los siguiente:

El aspecto metodológico surge también desde abajo hacia arriba, desde los pedagogos que marcaron líneas educativas a partir de casos particulares para realizar la oficialización del enfoque educativo. El primer gran cambio para la educación especial inició con el modelo constructivista. Los precursores de la educación inclusiva destacan: Séguin, Montessori y Decroly, entre otros, quienes progresivamente construyeron los cimientos de una educación más tolerante y con una visión social Acosta, F. (2013). Estos modelos teóricos ya generalizados fueron base educativa de la SEP y por ende en nuestra entidad federativa.

Los tipos de políticas públicas que se han revisado a la luz de los analistas, entre ellos Franco (2012) establecen las etapas que debe transitar el diseño de las políticas públicas, así como los procedimientos internos de cada una de ellas. Sin embargo, la forma de transitar hacia las políticas educativas y de ellas a la práctica educativa, es decir, a los centros escolares, se va difuminando el propósito. En ese sentido se considera necesario el establecimiento de un tipo de política pública que trascienda a todos los ámbitos, que genere participación integral y corresponsable en las instituciones, tanto como en los centros escolares y la sociedad misma. Cabe mencionar que al momento la metodología de la investigación está centrada en lo hermenéutico, se considera que los resultados de la investigación empírica que está en proceso se encontrarán similitudes. En tanto se toman datos de una investigación realizada en Latinoamérica en torno a las políticas públicas necesarias para generar la sinergia necesaria para concretar la educación inclusiva.

A continuación, se presentan los aspectos relevantes y necesarios para políticas públicas y educativas transversales para la educación inclusiva. Tomando como base en un estudio realizado por Terigi, F. (2006) se ha encontrado que la educación inclusiva requiere políticas públicas que consideren el derecho a la educación –más allá de su dimensión, establecer una premisa conceptual para la consideración de la inclusión como problema de las políticas educativas considerar las norma de la exclusión en educación, a fin de abarcar las formas de escolaridad, las expectativas de actuación, que se concretan (o no lo hacen) en prácticas cotidianas, las propuestas de política educativa que apuntan a la inclusión deben comprender la complejidad de las causas de la desescolarización y el rezago escolar, y actuar por consiguiente sobre una multiplicidad de fenómenos, por consiguiente, es evidente la importancia de la intersectorialidad para hacer frente a las situaciones de vulneración de derechos en educación. cabe formular una advertencia: las situaciones de vulnerabilidad de derechos en educación no se resuelven con una intersectorialidad genérica, sino que requieren mecanismos institucionales precisos, adecuados, pertinentes y oportunos para intervenir frente a las situaciones concretas de vulneración de derechos, es necesario reconocer las peculiaridades que toman problemas educativos generales cuando se los analiza en contextos específicos. Resulta de gran utilidad para comprender las iniciativas en curso para analizar las políticas en términos de intensidad y extensión. La extensión hace referencia a la escala o alcance de la iniciativa en relación con su población potencial, que sean transferibles. Cuando se analizan las políticas inclusivas en desarrollo, se encuentran grandes diferencias en el armado institucional de los programas. Finalmente, una consideración principal: la restitución a gran escala del derecho a la educación requiere transformar las prácticas escolares en el sistema educativo regular; transversal a múltiples prácticas socializadoras. Las políticas de inclusión educativa nos dicen mucho sobre la escuela común, ya que en general su relativo éxito se apoya en condiciones pedagógicas.

Respecto a la formulación de Políticas Públicas para la educación inclusiva, recae en el reconocimiento del requerimiento esencial de una política pública para los problemas complejos se requiere visionar desde diversos ámbitos, que considere la transversalidad, misma que Ávila, M. (2014) la define como un método de gestión pública que permite aplicar recursos de distintas esferas a un mismo propósito. Cuando los objetivos son complejos, traslapan o sobreponen las fronteras organizacionales funcionales o sectorizadas. Así mismo complementa que permite agregar valor a las políticas públicas y alcanzar sus objetivos con eficiencia y eficacia; con oportunidad y pertinencia. Por lo que requiere de una planeación coordinada entre agencias, actores y proyectos que comparten objetivos, metas, prioridades y permite generar sinergias para responder con flexibilidad a los problemas

Conclusión

La educación inclusiva es un derecho a la participación de todos en el acceso a la educación en todos los tipos y modalidades, es además un derecho humano y de condición social. Mismo derecho que según el Informe de la Comisión Nacional de Derechos humanos, aún no ha sido hecho realidad en nuestro país.

Se considera que el tema de la educación inclusiva es un problema complejo porque involucra la participación colectiva desde diversos ámbitos de actuación, por lo que su abordaje requiere también de la participación colectiva.

Se ha identificado la dependencia de la entidad federativa del Estado Nación para la aplicación de las acciones de gobierno y de la política pública y educativa. Por lo que la educación inclusiva requiere de la intervención gubernamental por medio de políticas públicas como alternativa para los problemas complejos.

Referencias

- Booth, T, et al.(2002) Index for inclusion developing play, learning and participation in early years and childcare
- Ainscow, M. Booth, T. andDyson , A. (2008) Improving Schools, Developing Inclusion New York: Routledge.
- Ainscow, M. (2019) Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan
- Aguilar, L. (1992) PROBLEMAS PÚBLICOS Y agenda de gobierno Colección Antología de Política Pública Tercera antología México: Porrúa
- Ávila, M. (2014) La transversalidad de la perspectiva de género en las políticas públicas. Primer Encuentro de Economía Social en México 2014 México: inmujer consultado en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/115034/INMUJERES-Lourdes_vila_Santacruz.pdf
- Acosta, F. (2013). Inclusión educativa, empeño de la U. Gran Colombia. <http://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-nota-59259>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2019) Informe especial. México: CNDH
- DOF:20/05/2013 POlan Nacional de Desarrollo 2013-2018
- DOF:20/05/2013 POlan Nacional de Desarrollo 2013-2018 México: SEGOB
- DOF: 06/07/2020. Programa sectorial de educación 2020-2024. México: SEP
- Flores. T (2015) Tipos de Políticas Pública. Observatorio de Gobierno y Políticas Públicas. Consultado en [https://politicapublica.cl/definicion-de-Politica-publica/#:~:text=Flores%2C%20Tito%20\(2009%3A41,o%20intentan%20influir%20sobre%20las](https://politicapublica.cl/definicion-de-Politica-publica/#:~:text=Flores%2C%20Tito%20(2009%3A41,o%20intentan%20influir%20sobre%20las)
- Gobierno de la república (2013). Secretaría de Salud. consultado en <https://www.gob.mx/epn/es/articulos/conoce-los-distintos-tipos->
- Meny, I. y Thoenig J. (1992) Las políticas Pública Barcelona: Ariel
- Merino, M. (2013) Políticas públicas. Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos México: CIDE, Foro Internacional, vol. LIV, núm. 2, abril-junio,
- Parrilla L. (2002) Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva Revista de Educación, núm. 327 (2002), p. 11-29. <https://www.altascapacidades.es/webdocente/>
- Pinto, S. ((2002), Implementación de las políticas públicas a partir de los enfoques: top-down y bottom-up en Mauricio I. Dussauge Consultado en <https://iden.up.ac.pa/sites/institudiosnacionales/files/2023-06/Implementacion-de-las-politicas-publicas-a-partir-de-los-enfoques.pdf>
- Roth A .(2002) Políticas Públicas , Formulación, implementación y evaluación. Bogotá: ediciones Aurora.
- SEP (2018) Aprendizajes Clave para la educación integral. México: SEP
- Sánchez, Cantón, Sevilla (1998) Compendio de educación especial: Un enfoque teórico práctico. México: Manual Moderno
- Terigi, F. (2006) La inclusión como problema de las políticas educativas. Edición a cargo de Publicaciones, IPE-UNESCO:Educación y políticas sociales sinergias para la inclusión. Páginas 217-234
- Terigi, F. y Briscoli, B. (2017) Inclusión y equidad. Buenos Aires: UNESCO
- UNESCO (2008) Apuntes Post-2015 A consultado en <https://repasopcmasumet.files.wordpress.com/2018/09/convivencia-escolar-unesco1.pdf>

22. LA METODOLOGÍA DESIGN FOR CHANGE Y LA CONCIENCIA SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES

Isabel Amarilis Leal Maridueña
Tania Daniela Samaniego García
Patricio Álvarez Muñoz

Introducción

Los conflictos sociales y medioambientales de Ecuador se atribuyen a una falta de conciencia cívica agravada por una educación inadecuada, el individualismo y el desinterés. A pesar de los esfuerzos educativos del país, la falta de experiencias significativas y la indiferencia familiar dan como resultado una educación moral insuficiente. Ignorar las cuestiones sociales puede hacer que las personas se desinteresen de su realidad. El papel del profesor es esencial para llevar la teoría a la práctica, conducir a los alumnos hacia la concienciación y actuar como agente inspirador del cambio.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, queda la interrogante acerca de cómo promover y fortalecer la conciencia social en los discentes, por lo que se propone aplicar la metodología Design for Change (DFC), que contribuye al perfil de egreso, formando personas justas, solidarias, innovadoras, capaces de transformar el mundo actual con una mirada humanista y humanizadora. La implementación del DFC en el aula permite al alumno idear soluciones sin límites y con libertad de expresión, promoviendo un aprendizaje significativo, participativo y vivencial, logrando así el cambio deseado.

En esta investigación se planteó la aplicación de la metodología de Diseño para el Cambio con la finalidad de potenciar la conciencia social de los discentes, el grupo focal estuvo constituido por discentes de cuarto grado de la entidad en la que se realizó el estudio. El problema abordado es la carencia de formación integral de los educandos, ocasionada por la falta de interés del entorno familiar y la carencia de experiencias vivenciales en el aula. Para contrastar el problema, planteándose el trabajo con la metodología DFC, que suscita que los discentes se empoderen haciéndoles entender y comprender que son capaces de cambiar la sociedad desde "hoy".

Estado de la técnica

La autora Sethi,(2019), impulsora del pensamiento de diseño (DFC) desde 2001, está convencida de que "los niños no son el futuro, sino el presente", por lo que el fin es que se empoderen de las transformaciones que son posibles realizar ahora, fomentando que analicen el entorno, permitiéndoles que generen soluciones para ejecutarlas y que sean generadores de experiencia para sus congéneres. Kiran cree que entidad educativa es el espacio ideal para permitir que los infantes se desenvuelvan con seguridad para descubrir sus capacidades sin miedo al fracaso. (Posso & Posso, 2023). El propósito de la metodología de Diseño para el Cambio es brindar la relevancia del educando, convirtiéndolo en el superhéroe que la sociedad necesita y convencerlo de tiene la capacidad para realizarlo, por lo que se requiere de docentes con verdadero liderazgo, que estén convencidos de la idea del cambio, para organizar bien las actividades orientadas al proceso, apoyándose en la creatividad y habilidades de sus estudiantes. (Ramírez et al. 2017).

Jiménez (2017) investigó sobre el perfeccionamiento del pensamiento crítico y la conciencia social en el nivel intermedio en la asignatura de lenguas extranjeras, usando como muestra veintiséis participantes de un curso intensivo ofrecido por la Universidad de Houston. Indagación en la que se había planteado como fin resaltar la relevancia de agregar el componente crítico en el proceso pedagógico de idiomas, e ilustrar cómo fomentar "el pensamiento crítico y el desarrollo de una conciencia social crítica en estos contextos". (Gasca, 2017). Concluyendo que el realizar modificación es en el contexto escolar y el incluir modelos pedagógicos diferentes permiten que se examinen los entornos socioculturales aportan al pensamiento crítico potenciando el progreso de la conciencia social crítica.

García (2022) contribuye en la preparación del profesorado con su investigación sobre Design Thinking al impartirla en Historia. Trabajo que sirvió como pionero de análisis académicos sobre el uso de esta metodología en una entidad superior, por su trascendencia en los contextos educativos volviéndose objeto de investigación. Evidenciándose como una metodología "revolucionaria", sugestiva y de utilidad para la materia, al aportar con procesos pedagógicos que favorecen el logro de competencias y los fines del currículo oficial. El uso del DFC es viable, pero no fácil con grandes equipos de docencia en el ámbito universitario, siendo imprescindible que se formen docentes del futuro, se parte de que puedan vivenciar para que puedan interiorizarla, al igual que lo realizarían sus discentes.

Paredes Otero (2018) en su indagación acerca de herramientas educativas- informativas que utilizan juegos serios para potenciar la conciencia social de los usuarios, cuyo fin fue analizar la manera en que los juegos son utilizados para cambiar el pensamiento tomando temáticas conflictivas del contexto. La metodología usada fue de análisis y se seleccionaron veinte "serious games" como muestra, con particularidades específicas que aportan. Estableciéndose como categorías: tema, plataforma, desarrollador, protagonista, clase de juego y manera de sensibilización, teniendo como resultado que los Juegos para el Cambio Social son juegos serios que mediante la interactividad se sensibilizará a los usuarios/ciudadanos frente a problemáticas de carácter social, colocándolos como protagonistas individuales o grupales dentro de situaciones complicadas que fomentan su emocionalidad y empatía.

Larrea & Rosero López (2017) realizaron una investigación asociada al impacto generado por el mensaje radial ofrecido por el obispo de la diócesis de Riobamba en la formación de la conciencia social. El objetivo que promueve este estudio es la determinación de la influencia del mensaje considerando su estructura de acuerdo con los argumentos utilizados en cada uno de los programas, para lograr para ello, se tomó como muestra a 36 miembros de la pastoral juvenil, que participaron a través del método deductivo e inductivo, con la técnica de la encuesta y el instrumento del cuestionario, para la recogida de información. El vocabulario y los elementos gramaticales del mensaje facilitan la reflexión y el desarrollo de la conciencia social del público. La base del mensaje del Obispo de Riobamba es el reconocimiento de las crisis cotidianas y la comunicación eficaz y reflexiva de las mismas.

Vera Rubio & Samaniego García (2019). en su investigación aplicaron el Design Thinking para promover la conciencia ambiental a través de la recreación de un espacio verde como parte de su educación ambiental respecto al cuidado de la casa común. Este estudio tuvo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo junto con la metodología de investigación acción, considerando una población de 34 estudiantes que trabajaron en un proceso guiado por las cinco fases del Design Thinking que les permitió desarrollar habilidades cognitivas y sociales. Con resultados favorables porque los estudiantes generaron comprensión a través de actividades que los condujeron a un propósito de bienestar y mejora en la institución.

Siendo un aporte sustancial ya que la metodología Design for Change tiene su origen en el Design Thinking. La relevancia de esta metodología radica en la posibilidad de adaptabilidad a cualquier materia educativa ya que desarrolla diversas habilidades como: empatía, comunicación, asertividad, creatividad, trabajo en equipo y capacidad de liderazgo, además permite a los estudiantes tener una visión amplia de soluciones para resolver un problema con responsabilidad y compromiso.

Diseño para el cambio

En el año 2001 nace el "Design Thinking" en la India, bajo el ingenio y dirección de Kiran Bir Sethi, quien tenía su profesión relacionada con el diseño gráfico, mantenía su propia empresa y se dedicaba a crear marcas para diferentes compañías. La escuela debe ser un lugar donde los niños se desarrollen con confianza, descubriendo lo que son capaces de hacer, pero no un lugar establecido por la cultura del "no puedo" o del "no, mal". (Ramírez et al., 2017, p. 24)

Kira, a diferencia del resto de los padres, no pensó en quejarse y esperar a que alguien aportara una solución, al contrario, fue ella quien aportó una solución al conflicto. Comenzó por cambiar de colegio a Raag e investigar sobre educación a través de visitas a diferentes centros y trabajando como voluntaria en un nuevo colegio, después asoció estos conocimientos y experiencias con su formación como diseñadora y comenzó la revisión y rediseño del currículo, transformándolo hacia un contexto socioemocional centrado en las necesidades del alumno, con el objetivo de proporcionarle un aprendizaje de calidad y un bienestar personal con competencias que le permitieran enfrentarse al mundo real. (Ramírez et al., 2017, pp. 24 - 25).

Metodología

Según Ramírez et al. (2017) el objetivo principal de la metodología del Diseño para el Cambio es ser eficiente y eficaz, centrada en la escucha activa y el verdadero liderazgo por parte del profesorado. La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, utilizando la metodología de investigación-acción, con el propósito de que el equipo investigador comprobara si el CFD contribuye al cambio de la conciencia social de los alumnos, para lo cual se desarrolló un proyecto micro curricular, el cual se aplicó durante diez sesiones de clase y para la recolección de esta información se utilizaron indicadores y niveles de logro, mismos que aportaron al proceso de observación.

Etapas de la metodología

Actualmente, algunas teorías constructivistas están en primera línea, con el objetivo de transformar la educación para cambiar el mundo, para lo que se han propuesto algunas metodologías activas. El Diseño para el Cambio es una de las metodologías que generan empatía, movimiento e interacción entre los alumnos a través de sus cuatro etapas.

Ilustración 1.

Etapas del diseño para el cambio



Fuente: Adaptado de Orientar para facilitar proyectos, de. Samuel Bregolin, (2019), Design for Change España.

Etapas que permiten a los discentes reconocer y conectar con sus emociones y conocimientos sobre la realidad que les rodea, fortaleciendo así su espíritu crítico, lo que les permitirá tomar decisiones asertivas para cambiar el mundo

Ilustración 2.

Ejemplo del proceso en la fase de evolución.



Fuente: Design for Change to Generate Projects, de Hemelinda Mamani, 2020.

El proceso de la etapa Evalúa involucra a los miembros de la comunidad educativa, desde autoridades, docentes, alumnos y padres de familia, quienes enriquecen la experiencia a través de sus puntos de vista y vivencias; también se puede registrar información de los beneficiarios como complemento para la reflexión. El proceso de introspección permite mejorar el proyecto, declarando acciones futuras para evitar la trascendencia del problema. A continuación, se presentan algunas técnicas de apoyo para trabajar esta etapa. (Dinngo Laboratorio de Innovación S.L., 2022):

Cartel: Su objetivo es comunicar posibles soluciones identificando mejoras.

Descripción de la actividad: Esta herramienta consiste en diseñar un cartel promocional de la solución final, reflexionando sobre cómo comunicar sus ideas a los demás, reconocer su forma de uso y los aspectos más destacados. La técnica promueve un ejercicio de reflexión para la identificación de mejoras y la explicación de la solución final.

Evaluación de la experiencia: El objetivo de esta herramienta es validar la experiencia del beneficiario con respecto al producto o servicio proporcionado por los estudiantes.

Descripción de la actividad: Se debe pedir a un beneficiario o grupo de beneficiarios que narren sus experiencias, impresiones y satisfacción sobre cómo el prototipo satisface sus necesidades. La recopilación de esta información relevante permite al diseñador realizar algunos ajustes en el prototipo o, si es necesario, modificarlo.

Compartir: La fase de compartir se refiere a la presentación y difusión del proyecto desarrollado, con el fin de mostrar el proceso y el impacto o alcance que ha tenido en los beneficiarios. (Arias Flores et al., 2019). En esta etapa, se invita a los estudiantes a difundir su proyecto, con la finalidad de contar la historia de lo que han hecho y el planteamiento de la solución que dieron a determinado problema, invita a conocer las experiencias y compartir el conocimiento con los demás; así, los estudiantes pueden recibir retroalimentación sobre lo que hicieron bien y los errores que tuvieron al aplicar la propuesta o su proyecto.

Para lograr esta fase, Ojeda (2019) explica que se deben seguir algunos pasos para la difusión.

- Involucrar: Los discentes deben invitar a más gente a ver los resultados de su proyecto.
- Inspirar a otros: Al compartir sus resultados, los estudiantes invitan a la población en general a buscar también soluciones a los distintos problemas que experimentan.
- Difundir el proyecto: esto se hará en diferentes contextos, como el aula, la escuela, el barrio, la localidad e incluso en todo el mundo.
- Celebrar y compartir: En este periodo se felicita a los alumnos tras el desarrollo y ejecución de su proyecto.
- Pruebas: Por último, una vez finalizado el proyecto, deben recopilarse pruebas como fotos, dibujos, vídeos o documentos del proyecto para difundirlos, de modo que el proyecto llegue a más gente.

Ilustración 3.

Fase de reparto del DFC



Fuente: (Bir, 2015)

Es trascendental compartir y difundir los proyectos realizados porque hacen visibles los problemas que afectan a un contexto determinado y la posibilidad de solucionarlos, para lo cual sólo es necesario detenerse, visualizar y actuar. Dado que los problemas suelen ser comunes en distintas partes del mundo, las soluciones encontradas por estos equipos sirvan de inspiración para otros y así motivar la generación de una cadena de agentes de cambio a nivel mundial, dispuestos a realizar grandes transformaciones por el bien común. Para que la información compartida genere el impacto deseado y sea trascendente, es necesario conocer plataformas digitales que faciliten esta labor, por lo que a continuación se enlistan algunas herramientas con las que se puede trabajar con los estudiantes sin importar la edad. Ver Tabla 1 (Anexo 1).

El Diseño para el Cambio consta originalmente de cuatro fases: Sentir, Imaginar, Actuar y Compartir, al ser una propuesta flexible, diferentes países suelen añadir una fase denominada Evaluar o Evolucionar. (Ramírez et al., 2017). En esta investigación se trabaja directamente con las cuatro fases originales, debido a que el proceso de evaluación se integra en la etapa de compartir. Independientemente del número de fases, la aplicación de esta metodología desarrolla en los estudiantes competencias clave para un aprendizaje duradero.

Papel del profesor y papel del discente

La implantación de metodologías activas en la planificación curricular obliga al cambio inmediato del profesor y del alumno, dentro de un espacio físico que puede transformarse. Sorolla (2020) establece que debe haber un cambio en el profesor, porque debe ser un facilitador del aprendizaje, fomentando la creatividad de los alumnos planteando retos que promuevan la búsqueda de soluciones, procurando que estos retos sean contextualizados y reales.

Del Pozo et al. (2019) afirman que la transformación del talento humano en el aula (estudiante - docente) debe ser simultánea, porque la interacción entre ambos es constante y vital para la educación. El estudiante ha dejado de ser pasivo para convertirse en activo, siendo consciente de su aprendizaje y del valor que tiene para su vida, mientras que el docente cambia su posición de protagonista y concedor a innovador y guía. Para lograr este propósito, primero debemos echar un vistazo al pasado, porque la educación tiene una historia y de esta historia ha surgido la necesidad del cambio. Ver anexo 2.

La idea del cambio y la transformación educativa ha sido un gran reto para los maestros soñadores, porque las limitaciones están en todas partes desde el gobierno.

Transformar el pensamiento también requiere de grandes cambios en el exterior, es por ello que Del pozo et al. (2019) en su libro "Aprender hoy y liderar mañana" comparte su experiencia respecto a las cuatro transformaciones, mismas que están asociadas a la reflexión profunda del currículo para brindar aprendizajes significativos y contextualizados, por lo tanto, hay un cambio radical en el rol del docente y del estudiante porque ambos requieren adquirir competencias del siglo XXI, mismas que se convierten en únicas catapultas porque el mundo está en constante cambio. Ver Anexo 3.

El cambio en la forma de actuar de profesores y alumnos exige cambios de tiempo y espacio que permitan trabajar en distintos lugares. Los proyectos diseñados deben fomentar las habilidades cognitivas, sociales y emocionales para hacer avanzar la conciencia social del educando y proporcionar un aprendizaje holístico.

Conciencia social

Para Campang (2018) la conciencia social está relacionada con la inteligencia, porque permite a los seres humanos ser capaces de percibir, reconocer y comprender lo que sucede a su alrededor. La asocia con la luz ya que identificar los problemas y necesidades que afectan a la comunidad genera una motivación interna para hacer algo al respecto. Por tanto, la conciencia social es considerada como el motor del individuo, que le motiva y mueve a diseñar, construir y analizar todo lo que ocurre y puede ocurrir dentro del espacio que le rodea.

El individuo tiene inteligencia desde que nace y todo lo que ocurre a su alrededor forma su conciencia social, por lo que es evidente que los primeros encargados de esta tarea son los miembros de la familia, ya que proporcionan al infante conocimientos y le guían ellos en la identificación de sensaciones que surgen en él a partir de la observación de la realidad en la que vive. A medida que el niño crece, también lo hace su conciencia y cuando se integra en los procesos sociales y educativos, debe evidenciarse una comprensión básica de lo que ocurre con él y con los que le rodean. (Montero, 2008).

La conciencia social tiene su historia y origen en la antigüedad, considerando las condiciones en las que se encontraba el individuo, desde su hábitat, los que lo rodeaban, su cultura, especialmente la influencia religiosa como designio divino cuyo mandato era velar por sus semejantes. Esta influencia implicaba incluso la muerte ya que se consideraba que al morir existía un paraíso o un infierno dependiendo de la conducta de la persona, si era buena o mala con los demás. (Richars, 2015).

Antes del siglo XX la conciencia social de aquellos años dependía de la clase social en la que nacía el individuo, es decir, cada clase social velaba por sí misma y por los suyos, dejando de lado las necesidades de los demás, esto sucedía porque las personas estaban en pleno conocimiento del entorno, la conciencia de grupo de los individuos estaba en un nivel inicial, ya que solo miraban las cosas desde un punto de vista egoísta. Posteriormente, en el siglo XX, nace una actitud de lucha contra las desigualdades, las que estaban relacionadas con la pobreza, la exclusión social y las injusticias, esto sucede por la llegada de Karl Marx y sus libros, en los que propagaba sus ideas sobre las desigualdades sociales. (Malavolta, 2016).

Conciencia social e infancia

Roger, (2021) señala que la conciencia social es una serie de actos que realiza el ser humano a partir de un problema que puede explorar y que forma parte de su entorno, a esta realidad se suma la necesidad de tener en cuenta la neurociencia, porque nos permite ser conscientes de que en realidad lo es, porque la conciencia no radica solo en el funcionamiento del cerebro sino también en lo que siente y esta explicación se centra en el proceso evolutivo.

A lo largo del tiempo el ser humano se ha transformado y la mayor evidencia se encuentra en el ámbito cognitivo, sin embargo, se considera que esto ha sido posible gracias al sufrimiento. La necesidad de mejorar su estilo de vida debido a inclemencias sociales que se han presentado amenazando su zona de confort genera sufrimiento y por lo tanto el cambio en el comportamiento humano. El dolor y el sufrimiento transforman la realidad y esta razón explica el porqué de la evolución del hombre ya que no ha podido permanecer sin hacer algo al respecto.

A pesar de que el cambio se genera por la necesidad de superar el dolor, Palacios (2014) indica que la base está en la autonomía ya que cada ser tiene la libertad de actuar y ser como quiera, sin embargo, para poder incidir de manera significativa en esta competencia, es necesario trabajar en los valores, llevando aquí la ética, ya que se pueden tener innumerables ideas, pero es necesario identificar lo que realmente puede ser bueno y lo que realmente puede ser malo.

Conciencia social en el aula

Según Cruces, (2012) la necesidad de tener un paradigma humanista se encuentra en la historia, no por la muerte de un ser divino, sino por la decadencia de lo humano y la humanidad, debido a que la mirada de las personas se encuentra sumergida en una profunda soledad, por lo que reconoce a la educación como el medio necesario para hablar de humanismo, a través del reconocimiento de los estudiantes como parte de un todo. Como se mencionó anteriormente, uno de los sistemas que puede ayudar a desarrollar la conciencia social en las personas es el sistema educativo, sin embargo, este puede fallar cuando existe una mala metodología porque genera desmotivación en el estudiante. (Tapia & Villegas, 2019)

Esquivel (2003) la educación tiene un concepto integral, que vincula al estudiante con su entorno natural, social y espiritual. Por lo tanto, se considera que la mejor forma en que el sistema educativo puede comenzar a crear conciencia social es a través de metodologías activas que inviten a la participación e integración de los estudiantes dentro del aula. Es importante reconocer que esta participación no sólo se centra en la enseñanza de contenidos relacionados con las ciencias, sino también con las artes para despertar su sensibilidad y comprensión de la cultura, en valores para entender lo que sucede en el mundo, empatizar con los demás y que de esto surja la necesidad de aportar soluciones, esta es una de las funciones más importantes del docente en el aula, como lo explica la corporación educativa Mayor Bien en la Educación (2022).

Al hablar de conciencia social, se puede relacionar con el humanismo porque entiende que el ser humano es capaz de empatizar con las dinámicas sociales; sabe en su fuero interno que el motor que mueve a la humanidad está hecho por todos. Las relaciones interpersonales, desde las primeras edades escolares, exigen atención, cercanía y acompañamiento personalizado, con lo que se aprende que el trabajo colaborativo siempre resulta una buena inversión de tiempo. Este proceso educativo de enseñanza-aprendizaje no se produce al azar, sino que requiere diseñar y mantener continuamente una planificación específica de cada actividad, a la vez que se lleva a cabo una relación activa entre todos los miembros de la comunidad educativa. (Rodríguez, 2008)

El profesor puede realizar actividades que promuevan la conciencia social, como la creación de asambleas en las que los discentes compartan y discutan problemas sociales, siendo el profesor el mediador para que cada idea propuesta por los alumnos sea respetada. Otro espacio que se puede crear son las comunidades de aprendizaje donde existe cooperación entre cada miembro para llevar a cabo un proyecto que promueva causas sociales. (Educación 3.0, 2022).

Con todo lo anterior, el profesor estará desarrollando la conciencia social en sus alumnos. - Esto se refleja cuando el alumno es capaz de identificar señales sociales, como los sentimientos de los demás en las situaciones que le rodean, comprendiendo la perspectiva del otro, mostrando así preocupación por los demás. También, expresando gratitud y reconociendo las fortalezas de los demás a su alrededor. El reconocimiento de las normas sociales, identificando las justas, que permiten oportunidades para la sociedad y las injusticias que impiden el desarrollo de la sociedad. (El Bien Mayor en la Educación, 2022).

Lo anterior, hace que el estudiante se sienta parte y miembro útil de la sociedad en la que participa, teniendo un sistema de valores que le ayudan a identificar los aspectos positivos y negativos que afectan a su entorno social. Además, uno de los aspectos más importantes que el alumno debe aprender en el aula es el respeto y la comprensión hacia la diversidad de otras personas, evitando así el racismo y la poca tolerancia hacia las creencias y cultura de los demás. Así, el estudiante se convierte en un ser con conciencia de sí mismo y de la sociedad, como lo afirma Vallejo (2020) quien comparte que la persona debe reconocerse como parte de una comunidad y debe respetarla, al mismo tiempo que aporta cambios a partir de su educación y conocimientos, los cuales fueron guiados por el docente.

El Diseño para el Cambio y su influencia en el desarrollo de la conciencia social de los estudiantes

En lo anterior, el Diseño para el Cambio es una metodología que permite al estudiante sentirse con la capacidad de cambiar el mundo y esto lo hace encontrando una situación o problema que afecte a su comunidad, sociedad, ciudad o su entorno inmediato y sabiendo que puede solucionarlo, a través de la planeación y la acción inmediata, con el fin de ayudar a otros a sentirse mejor y contribuir a sus vidas generando sentimientos positivos. (Dossier de la Organización, 2020).

Así, si el profesor plantea situaciones problemáticas que afectan a la sociedad para que el alumno las observe, investigue, resuelva y ponga en práctica lo aprendido, esto motivará al alumno a seguir aprendiendo. Además, el uso de metodologías que inviten a la concienciación social permite al alumno comprender lo que ocurre a su alrededor, aportando soluciones prácticas a estos problemas, lo que le motiva a seguir adelante.

En la fase de compartir se invita a los estudiantes a informar sobre su proyecto a la comunidad, a través del uso de diversas plataformas con el propósito de difundir para que otras personas tomen conciencia de los problemas que afectan a la sociedad y se motiven a cambiarlo, también es importante valorar el esfuerzo de los estudiantes y el cambio que están realizando al aportar soluciones prácticas a dichos problemas, este es un momento especial para la reflexión porque se requiere que los niños comprendan que la comunicación es parte del proceso pero no para su vanidad, ya que puede haber confusión y separar el propósito de esta metodología. (Castro, 2018).

Bravo Colmer (2016) intenta representar visualmente el pensamiento a través de analogías, este modelo busca establecer un sistema de control de bucle cerrado para establecer el análisis y la reflexión de los problemas sociales. En este apartado del trabajo de investigación, se presenta un modelo con el objetivo de hacer una analogía entre la metodología de Diseño para el Cambio y la conciencia social. El propósito es presentar la dinámica de funcionamiento de un sistema educativo y sus componentes específicos en bucle cerrado. A continuación, se detalla cada bloque de funcionamiento:

Ilustración 4.

Sistema de control de bucle cerrado



Fuente: Elaboración Propia

A partir de la figura, se puede establecer que la conciencia social busca la libertad del ser humano, a través de lo que ve, entiende y siente, siendo capaz de empatizar con las dinámicas sociales, y tiene claro en su interior que el motor que mueve a la humanidad requiere de todos para su verdadero funcionamiento. Las relaciones interpersonales, desde las primeras edades escolares, exigen atención, cercanía y acompañamiento personalizado, con lo que se aprende que el trabajo colaborativo siempre resulta una buena inversión de tiempo. Este proceso educativo de enseñanza-aprendizaje no se produce al azar, sino que requiere diseñar y mantener continuamente una planificación específica de cada actividad, al tiempo que se lleva a cabo una relación activa entre todos los miembros de la comunidad educativa. (Ronzoni, 2013).

Harari (2018) propone lecciones para superar los retos del siglo XXI, entiende que la sociedad es cambiante y en cada momento han aparecido íconos con ideas propias, que no están de acuerdo con un sistema, por lo que han buscado establecer los cambios desde la autoconfianza y esto conlleva a la transformación de la conciencia, los factores externos son considerados como acontecimientos que no forman parte del sistema, sino que influyen directamente en su funcionamiento. Un factor de este tipo puede ser la temperatura del entorno, un fenómeno natural inesperado, una situación política inesperada, etc. En el diagrama, el agente externo tiene el potencial de afectar a la metodología del Diseño para el Cambio en su objetivo de crear un aprendizaje significativo que desarrolle el crecimiento de la conciencia individual. El bloque de la conciencia individual (aprendizaje significativo) representa el central que va a ser desafiado por la acción del controlador. Esta operación se refiere al hecho de que, a partir de la acción de la metodología de control, se puede lograr un aprendizaje significativo.

Materiales y métodos

En el anexo 4 se observan las categorías de evaluación. Y debe visualizar en el anexo 5 los niveles de logro para la evaluación.

Resultados

Los resultados obtenidos de la investigación responden al comportamiento de los estudiantes en cada etapa de la metodología. Para identificar el impacto se han establecido cuatro categorías que responden al perfil de egreso de la institución objeto de estudio: consciente, compasivo, competente y comprometido, cada una de ellas fue evaluada a través de tres niveles de logro: en desarrollo, competente y líder. En la etapa de sentimiento, el objetivo era que los alumnos fueran capaces de describir los problemas de su localidad, expresando al mismo tiempo las emociones que éstos les provocaban. Durante el proceso, se evidenció que el 8% de los alumnos alcanzó un nivel de desarrollo porque no identificó los problemas y requirió ayuda para identificar sus emociones, el 30% presentó un nivel competente porque conoce los problemas socio ambientales, pero presenta dificultad al describir lo que sucede, mientras que el 62% lidera, reconociendo los problemas locales y globales, a la vez que describe con fluidez lo que esto genera en sus emociones.

El propósito de la etapa imaginativa fue fomentar la creatividad de los alumnos, a la vez que se creaba un espacio de confianza para que pudieran proponer el mayor número de soluciones posibles. Se aplicaron técnicas para lograr este objetivo, obteniendo un 8% de alumnos que se mostraron indiferentes ante los problemas que afectaban a su localidad, centrándose únicamente en sus propias necesidades; 30% idearon soluciones adecuadas a su edad, mantuvieron una escucha empática, sin embargo, presentaron limitaciones a la hora de expresarse, ya que se evidenció que les faltaba confianza en sí mismos; 62% identificaron las causas de estos problemas, por lo que sus propuestas de solución estuvieron más enfocadas a la realidad y motivaron a sus compañeros a seguir generando ideas. Por último, elaboraron un plan de acción.

En la etapa de acción el objetivo era llevar a cabo el plan de acción, no en su totalidad, sino dar los primeros pasos, para ello se dividió en dos momentos, el primero fue el espacio donde los alumnos prepararon los materiales y recursos que posteriormente utilizarían para ayudar a las personas necesitadas. Los alumnos comenzaron su proyecto haciendo marionetas para regalar como juguetes a los niños de la calle, en el segundo momento salieron a la calle y regalaron sus marionetas. En este momento, el 8% de los alumnos mostraron timidez y aislamiento durante el proceso, mientras que el 82% participó con dinamismo e implicación con la sociedad.

En la última etapa de compartir, el 100% de los alumnos participaron en la reflexión de la práctica y la difusión de esta actividad, destacando que no lo hicieron por publicidad sino con el propósito de llevar felicidad a todos aquellos que lo necesitaban. Esta etapa fue enriquecedora porque los niños, a través de sus comentarios, identificaron que se logró un cambio en sus acciones y forma de pensar, por lo que, si esta metodología se mantiene en los diferentes momentos de la formación del alumno, se puede lograr el modelo de persona que la sociedad requiere.

Durante la ejecución de las diferentes etapas de esta metodología, se brindó al estudiante un acompañamiento puntual y guiado para que pudiera desarrollar competencias transversales como trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, gestión del tiempo, adaptabilidad, resolución de problemas y pensamiento crítico.

La diferencia es que el compasivo se orienta por la acción, mientras que el comprometido se asocia con los espacios, por ello, en esta categoría se observa que hay cuatro participantes que requieren motivación para involucrarse en este tipo de actividades y nueve que lo hacen desde su propio interés y voluntad.

Debate

Es claro que el desarrollo de una buena conciencia requiere perseverancia, el uso de buenas estrategias y el acompañamiento permanente del estudiante; sin embargo, el tiempo destinado para esta investigación nos ha permitido observar los primeros cambios en el comportamiento de los estudiantes de cuarto grado, que se evidencian en las competencias desarrolladas como autonomía, creatividad, identidad local y pensamiento crítico. También se evidenció que la aplicación de esta metodología permite la transformación del profesor y del alumno porque los coloca en un rol específico de manera automática. El discente se convierte en el protagonista de la actividad; decide y actúa a favor de sus objetivos, integra a sus compañeros y los hace partícipes de un mismo propósito, mientras que el profesor se convierte en un guía; él acompaña el proceso, orienta las actividades y disuelve las dudas que surgen durante el proceso.

Es importante establecer parámetros claros que hagan visibles los rasgos de la conciencia social: compasiva, competente, comprometida y consciente, a la vez que se motiva a los alumnos a proponer sus propios objetivos para resolver conflictos del mundo real, implicando su pensamiento crítico y creativo, promoviendo el trabajo en equipo, la colaboración y fomentando una comunicación eficaz. A pesar de dar autonomía a los alumnos para que desarrollen sus propios objetivos, es necesaria una planificación previa que oriente el desarrollo de las competencias técnicas y transversales, ya que el profesor no debe alejarse del cumplimiento del currículo y de la necesidad de formar seres competentes.

Conclusión

La aplicación del proyecto micro curricular contribuyó al aprendizaje en la conciencia social de los alumnos de cuarto grado, a través de experiencias significativas que les permitieron apreciar la importancia de sus ideas y creatividad.

Los indicadores establecidos permitieron visibilizar los rasgos de la conciencia social: compasiva, competente, comprometida y consciente, que se evidenciaron a través de las habilidades y comportamientos demostrados por los estudiantes durante el proceso.

La implementación de la metodología de Diseño para el Cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje motivó a los estudiantes a resolver conflictos del mundo real, involucrando su pensamiento crítico y creativo, promoviendo el trabajo en equipo, la colaboración y fomentando una comunicación efectiva.

El impacto de esta investigación se puede identificar en la actitud de los alumnos después de haber concluido la ejecución del planificador. Los alumnos solicitaron dar continuidad a la experiencia a través de su plan de acción, para seguir ayudando a los necesitados.

Referencias

- Acosta, R. D. S., & Rosado, R. M. (2018). UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE LA ESTADÍSTICA QUE DESARROLLA COMPETENCIAS DE CONCIENCIA SOCIAL Y LIDERAZGO. *ANFEI Digital*, 8, Art. 8. <https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/416>
- Albarracín, E. R. (2008). ¿Qué es el humanismo? Problemática de la formación humanística. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, 72, 89-104. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2008.0072.06>
- Bravo, Colomer, U. (2016). Analogías visuales: Representación del proceso de diseño y su aplicación en el ámbito de la educación. <http://hdl.handle.net/11447/1770>
- Bir, K. (Director). (2015). Design For Change-A Champion of Learning through Play. <https://www.youtube.com/watch?v=CoRflnoQs7s>
- Campang, E. (2018). Conciencia social y moral. *Revista centroamericana de ética* (enero-junio 2018), p. 120-144. <http://repositorio.uca.edu.sv/jspui/bitstream/11674/1070/1/RCE2018%20Ene-Jun%20H.%20Conciencia%20social%20y%20moral.pdf>
- Castro Martín, Benjamín y Santos, Susana. (2018). Diseño para el Cambio en la escuela. Una experiencia de Aprendizaje y Servicio entre la universidad y el colegio.
- Clusella Mor, S. (2017). El debate sobre la conciencia en el pensamiento moderno y en la ciencia actual: Otras perspectivas. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/119531>
- Cruces, M. G. A. (2012). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria: Revista Científica Multidisciplinar*. Vol. 18, No. Especial 1 (2008). <http://repositorio.ugto.mx/handle/20.500.12059/2103>
- Del Pozo, M., Miró, N., Horch, M., & Cortacans, C. (2019). Aprender hoy y liderar mañana. Colegio Montserrat un futuro hecho presente (2.a ed.). Tekman.
- Esquivel, N. (2004). ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? *Ciencia Ergo Sum*. https://www.researchgate.net/publication/26418191_Por_que_y_para_que_la_formacion_humanista_en_la_educacion_superior
- Esquivel, N. (2004). El por qué y el para qué del desarrollo humanístico en la educación superior. *Ciencia Ergo Sum*, 10. <https://www.redalyc.org/pdf/104/10410309.pdf>
- Flores, H. A., Guerrero, J. J., & Luna, L. G. (2019). Innovación educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking (Innovación educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking). *HAMUT'AY*, 6(1), Art. 1. <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1576>
- García, D. A. (2022). Pensamiento de diseño para la enseñanza de la Historia en el Grado en Educación Primaria. Un análisis desde objetivos y competencias: [Pensamiento de diseño para la enseñanza de la Historia en el Grado en Educación Primaria: Un análisis desde objetivos y competencias. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 37(1), Art. 1.
- Grasso, M., y Herrera, L. (2018). Entrevista con Federico Schuster: Una mirada a la realidad social latinoamericana y Argentina. *ConCienciaSocial*, 2(3), Art. 3. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/21601>
- Harari, Y. N. (2018). 21 lecciones para el siglo XXI. Penguin Random House Grupo Editorial España. https://books.google.nl/books?hl=es&lr=&id=_nleDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=21+lecciones+para+el+siglo+XXI&ots=aa10WJ8ld6&sig=XWwECzsg01Fo57-07Kh8gYKd6K4&redir_esc=y#v=onepage&q=21%20lecciones%20para%20el%20siglo%20XXI&f=false
- Jiménez, L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica: Metodología y prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 6. <https://doi.org/10.17345/rile20179-30>

- Masip, J. (2014). Sobre el Desinterés por la Historia de la Psicología Social. *Summa Psicológica UST*, 4. <https://doi.org/10.18774/summa-vol4.num2-207>
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: Orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), 387-400.
- Montero, M. (2008). Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos. Paidós. https://books.google.com.ec/books/about/Introducci%C3%B3n_a_la_psicolog%C3%ADa_comunitar.html?id=xF56QgAACAAJ&redir_esc=y
- Roger, B. (2021). Antropología del cerebro: Conciencia, cultura y libre albedrío. Fondo de Cultura Económica. https://books.google.nl/books/about/Antropolog%C3%ADa_del_cerebro.html?id=UedFEAAQBAJ&redir_esc=y
- Rosero López, L. A. (2017). "El mensaje radial del obispo de la diócesis de Riobamba "el Pozo de Sicar", en la formación de conciencia social, del grupo de la Pastoral juvenil Diocesano, de junio a diciembre del 2014". [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo, 2017]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/4230>
- Samaniego García, T. D. (2019). El design thinking en la educación ambiental con los estudiantes de tercero de básica c de la unidad educativa san felipe neri de la provincia de Chimborazo, cantón Riobamba, parroquia Maldonado barrio san francisco durante el año lectivo 2018 - 2019 [BachelorTesis, Riobamba]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/6034>
- Samper, M. D. Z. (1994). Pensamiento y aprehendizaje: Los instrumentos del conocimiento. Fundación Alberto Merani. https://books.google.nl/books?id=ufjQMgEACAAJ&redir_esc=y&hl=es
- Vallejo, S. (2020). Movimientos sociales: Conciencia social y acción colectiva. *El Outsider*, 5, 59-70. <https://doi.org/10.18272/eo.v5i.1577>

Anexos

Tabla 1.
Herramientas digitales para la etapa de Compartir

Herramienta	Descripción
Genially	Esta herramienta permite generar contenidos digitales de forma interactiva y animada, para lo que no es necesario tener conocimientos de programación o diseño.
CANVA	También es útil para la creación y el diseño de contenidos diversos, como carteles, diapositivas, etc.
Página web Blog	Son plataformas que sirven como repositorio de información y publicación. Se pueden utilizar fácilmente, por lo que se consideran fáciles de usar, ya que no requieren amplios conocimientos de informática y son muy intuitivas.

Fuente: (Da Silva & Teixeira dos Santos, 2020).

Tabla 2.
Tabla comparativa entre escuelas tradicionales y modernas

Características de una escuela	Características de una escuela innovadora
El profesor enseña conocimientos particulares.	El profesor es un guía - entrenador.
Se considera que el mejor aprendizaje es el de memorización.	El profesor sabe que el alumno tiene conocimientos y experiencia.
El profesor sabe que los alumnos no saben.	El profesor enseña para toda la vida.
La evaluación se centra en la retención de contenidos previamente enseñados.	El aprendizaje debe ser significativo y no experiencial para ser comprendido.
El estudiante repite conceptos y errores porque así aprende mejor.	El docente conoce los ritmos y estilos de aprendizaje.
Se clasificó según las puntuaciones obtenidas.	El discente es el protagonista de su aprendizaje.
Escucha y atiende a lo que tiene que aprender.	El discente es consciente de lo que sabe y de lo que debe/puede mejorar.
La evaluación está relacionada con las calificaciones.	El alumno es un ser integral.
	La evaluación debe ser continua e inmediata.
	La evaluación se centra en las competencias.

Fuente: Montserrat del Pozo et al., (2019)

Tabla 3.

Características de un estudiante y un profesor competentes del siglo XXI

Estudiante	Profesor
<p>Comunicación: Expresa e interpreta pensamientos, ideas y hechos de forma oral y escrita. Se expresa oralmente y por escrito en una lengua diferente. Expresa necesidades, sentimientos y conocimientos en distintas lenguas.</p>	<p>Entrenador Ayuda y guía a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje y contribuye a su crecimiento personal. Profesor - Tutor</p>
<p>Competente: Dominar las competencias lingüísticas, matemáticas, científicas, sociales y tecnológicas. Aplicar los conocimientos en diferentes contextos y donde sea necesario. Gestiona y comunica información de forma segura y crítica en diferentes espacios físicos y digitales. Participa en las actividades diarias y escolares de manera eficaz y constructiva.</p>	
<p>Comportamiento: Gestiona su aprendizaje de forma segura y eficaz. Contribuye con su aprendizaje a quienes lo necesitan. Mantiene una participación activa y democrática en diferentes contextos y grupos. Propone ideas y las ejecuta de forma creativa e innovadora.</p>	<p>Miembro de un equipo: Domina su materia. Contribuye y colabora en proyectos interdisciplinarios. Aplicar la enseñanza en equipo en el aula. Evalúa su práctica y la de su equipo.</p>
<p>Concienciación Valora la belleza y la riqueza de su cultura. Es empático y tiene en cuenta los esfuerzos de los demás.</p>	

Fuente: Montserrat del Pozo et al., 2019, TEKMAN

Tabla 4.
Categorías de evaluación

Categorías	Categoría	Subcategoría	Indicadores
Consciente	Consciente	realista y espiritual	<p>Comenta con sus palabras lo que ve y siente a su alrededor.</p> <p>Comenta lo que ocurre en su entorno inmediato y, al relacionarlo con lo que sabe, comprende y aprende más sobre su realidad.</p> <p>Es consciente de todo lo que ocurre a su alrededor, esto le anima a valorar su vida y contribuir a la de los demás.</p>
		Justo y solidaria	<p>Comparte con sus compañeros diferentes situaciones y se muestra colaborador y cercano con ellos para ayudarles.</p> <p>Comprende que puede dar y sentirse feliz con su colaboración a quien lo necesite.</p> <p>Actúa reconociendo lo bueno y lo malo.</p> <p>Sabe que en todo momento debe ser solidario y amable y que eso agrada a Dios.</p> <p>Pide ayuda a los demás, sabiendo que eso te ayudará a mejorar.</p>
Compasión	Compasión	Emocional y esperanzada	<p>Comparte con confianza con quienes le rodean.</p> <p>Actúa como siente y piensa.</p> <p>Expresa con seguridad sus ideas y su forma de ser.</p> <p>Se involucra sabiendo el valor de su participación en las diferentes situaciones.</p>
		Persona creativa	<p>Produce muchas ideas para resolver una dificultad.</p> <p>Diferencia y expresa cuáles son las mejores ideas para resolver sus dificultades.</p> <p>Da a conocer lo que piensas y por qué lo piensas.</p> <p>Sabe que tener ideas diferentes es bueno para poder servir a los demás.</p>
		Persona que interactúa con la realidad	<p>Expresa sus ideas y respeta las de los demás.</p> <p>Explica desde su punto de vista lo que está ocurriendo y lo que puede ocurrir.</p> <p>Se da cuenta de que para resolver los problemas puede aplicar lo que sabe hacer.</p>

Fuente: Adaptado de. RUEI (2018) Modelo Persona V3, por Jesuit Schools Network, 2018

Anexo 5.

Niveles de logro para la evaluación

Nivel	Detalle
En desarrollo	<p>Tiene poca información sobre el tema que se está trabajando, es tímido a la hora de expresarse y compartir, tiene poca comprensión del propósito y por lo tanto tiene una participación limitada.</p> <p>A veces muestra una actitud individualista ajena al equipo.</p>
Competente	<p>Conoce el tema que se está trabajando, expresa sus ideas con libertad y seguridad, aunque algunas de ellas sean ambiguas, contribuye al propósito con ideas creativas y requiere ayuda para concretarlas.</p> <p>Muestra un sentido de cooperación y apoyo al equipo.</p>
Plomo	<p>Conoce el tema sobre el que trabaja, sus ideas y pensamientos son claros y precisos, fija objetivos, busca apoyo y guía a los demás para alcanzarlos.</p> <p>Tiene una actitud de colaboración y apoyo con el equipo.</p>

23. LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y EL PLAN DE ESTUDIOS 2022

Lilia Martínez Lobatos
Rey David Román Gálvez
José Manuel Casillas Domínguez
José Efraín Carrera Salcido

Introducción

El propósito de este texto es analizar la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el plan de estudios 2022. La estructura curricular del plan de estudios 2022 para la educación básica en México considera el aprendizaje como un fenómeno histórico y contextual. En este enfoque, no son las actividades de aprendizaje las que moldean principalmente las estructuras cognitivas, sino la apropiación del acervo cultural que resulta de los procesos históricos humanos, los cuales se transmiten en el entorno educativo.

La comunidad se posiciona como el eje central de los procesos educativos, actuando como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico donde se integra la escuela. Este modelo está organizado en siete ejes articuladores y cuatro campos formativos. Se compone de un plan nacional estandarizado y otro contextualizado mediante la colaboración local entre docentes.

El Marco Curricular y el Plan de Estudios de la Educación Básica Mexicana (SEP, 2022) constituyen una reforma educativa que impacta los componentes esenciales del sistema educativo: a) Planes de estudio; b) Métodos de enseñanza; c) Materiales educativos; d) Formación inicial y continua de los docentes. En este contexto, surge una pregunta relevante: ¿Cuáles son las características curriculares y didácticas presentes en el nuevo plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana? Se observa un currículum integrado (Roegiers, X. 2010, Taba, H. 1974) y la implementación de proyectos en el aula, la escuela y la comunidad, temas que están actualmente en debate.

Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana es un paradigma educativo que reconoce la diversidad en la vida escolar, incluyendo personas de diferentes pueblos, grupos y comunidades, con variadas condiciones de salud, migración, orientaciones sexuales, identidades de género y estilos de vida; además, se expresan lenguas de distintos grupos étnicos, con preferencias culturales y políticas diversas (Secretaría de Gobernación).

En relación con esta política educativa, es importante señalar una serie de circunstancias que llevaron a reajustar algunas de sus metas, como la pandemia provocada por el COVID-19, que exigió una respuesta urgente a los procesos educativos a nivel mundial. En México, se implementaron programas como Aprende en Casa en varias etapas, para atender la emergencia sanitaria en el ámbito educativo.

Un componente fundamental de esta política educativa es la comunidad, que se considera el contexto en el que deben desarrollarse los enfoques pedagógicos y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se valora la opinión de niños y adolescentes sobre los derechos que los protegen, así como sobre los problemas y decisiones que afectan sus vidas y su entorno, fomentando su integración en los espacios donde interactúan, dentro y fuera de la escuela. Las relaciones escolares deben ser libres de cualquier forma de violencia, abuso y acoso físico, psicológico o sexual.

El nuevo enfoque hacia este paradigma en la Nueva Escuela Mexicana representa esfuerzos colaborativos que trascienden el ámbito escolar, involucrando a toda la sociedad. Esto no solo busca que los niños y niñas logren aprendizajes significativos, sino también fortalecer la participación de comunidades y familias, formando parte de una sociedad diversa y plural que debe contribuir a la educación de las nuevas generaciones. Los principios de solidaridad, igualdad sustantiva, de género y sexual, así como de libertad, interculturalidad, justicia ecológica y social, son fundamentales en este proceso.

Concepción del aprendizaje: proyectos en la comunidad

En el nuevo plan de estudios 2022, se requiere que la concepción del aprendizaje sea contextualizada en un marco histórico-social. Este enfoque sostiene que la adquisición de conocimiento y las actividades de aprendizaje no son los únicos determinantes en los procesos cognitivos; en cambio, la apropiación cultural, derivada de experiencias históricas vividas, juega un papel crucial. Así, los aspectos contextuales influyen en cómo se desarrolla el aprendizaje.

Por ello, es esencial que cada niña, niño y adolescente construya sus propias representaciones de la realidad a través de acciones, estrategias, diálogos, materiales y herramientas con un trasfondo histórico y social (SEP, 2022). La enseñanza o el aprendizaje desde una perspectiva histórico-cultural se puede entender al considerar el papel de cada alumno en el aula, ya que la psique humana actúa de manera activa en la regulación de su comportamiento, determinada por su origen y desarrollo histórico y social, en función de la actividad y comunicación que establece con el entorno sociohistórico en el que vive. Patiño Garzón, L. (2007).

El trabajo didáctico en el aula incluye el contacto con diversos objetos, colores, formas, espacios y volúmenes, así como el uso de internet. Además, establece relaciones con la intencionalidad social que subyace en su construcción y la funcionalidad social de cada objeto en las interacciones humanas. Cuando los niños y adolescentes interactúan con diferentes medios y recursos de aprendizaje, como libros, tecnología, medio ambiente, cooperativas escolares, salas de música, espacios deportivos, bibliotecas y museos, es razonable que la escuela valore las ideas, significados e intenciones que configuran la estructura social y material de la comunidad donde se desarrollan los procesos educativos. (SEP, 2022).

En el nuevo plan de estudios, la comunidad desempeña un papel central en los procesos educativos, considerándola como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se ubica la escuela, siendo este el principal elemento articulador de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Garzón (2020), la comunidad de aprendizaje es un modelo que busca superar las desigualdades sociales, económicas y educativas en la sociedad del conocimiento, donde el cambio no solo es estructural, sino que surge desde el interior de la organización al modificar las relaciones con su entorno.

Este tipo de trabajo didáctico y curricular en la comunidad local proporciona valores que son equivalentes al aprendizaje y la enseñanza que se llevan a cabo en espacios como el aula o cualquier otro ámbito escolar, fundamentándose en un continuo proceso formativo donde la construcción de saberes avanza de la mano con la formación de relaciones que establecen grupos o individuos en diversos contextos de la realidad.

Los estudiantes, a través de diversas etapas, colaboran de manera guiada con el docente para abordar una problemática, resolver una situación o contestar una pregunta, apoyándose en un tema de interés (SEP, 2022). Esto implica enfrentar un problema real que deberán solucionar siguiendo un proceso de investigación-acción, utilizando conocimientos, habilidades y actitudes de manera interdisciplinaria y colaborativa. Se contextualiza el trabajo a partir de la realidad mediante actividades didácticas que conectan ciertos contenidos con la comunidad, atendiendo a los intereses y necesidades de los alumnos para el beneficio de la mejora comunitaria.

El docente actúa como asesor, orientador, motivador, y proporciona herramientas, recursos y contactos, así como un marco teórico que guíe las sesiones de clase y las prácticas. Es el coordinador y dinamizador del proceso educativo, ayudando a los alumnos a aprender de forma autónoma, brindando retroalimentación y aprendiendo al mismo tiempo que enseña. Se busca ir más allá del aprendizaje tradicional por asignaturas. El trabajo en comunidad bajo un proyecto requiere habilidades de análisis y crítica, colaboración, así como competencias socioemocionales como la empatía y la tolerancia, además de la capacidad de organizarse de manera autónoma, asumir responsabilidades y comunicarse de manera efectiva.

La labor educativa en las comunidades se enfoca en el aspecto humano de estas, donde se problematizan situaciones para facilitar el aprendizaje. Esto requiere un trabajo colaborativo entre diversas personas vinculadas a la escuela y a la comunidad, buscando compartir entendimientos, habilidades y conocimientos con fines comunes.

El Currículo y el Plan de Estudios

La concepción del currículo y los procesos formativos que se derivan de este tienen como objetivo fomentar que los niños, niñas y adolescentes reflexionen, comprendan y den significado a los contenidos propuestos para la educación preescolar, primaria y secundaria, en el contexto de su comunidad local. En estos procesos curriculares, la comunidad se convierte en el núcleo central de la educación, estableciendo una relación dinámica de interdependencia e influencia recíproca entre la escuela y su entorno inmediato.

En este contexto, la comunidad actúa como un núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, abarcando el trabajo docente sobre el currículo, la planeación, la evaluación y la gestión de los procesos académicos y administrativos. Se concibe la escuela como un conjunto de espacios dentro del territorio: municipio, delegación, colonia, calle, barrio, alcaldía, pueblo, ranchería, y todo lo que representan, siendo igualmente significativos para los estudiantes, especialmente para su desarrollo sensible, cognitivo y creativo.

Esto requiere dejar de pensar que la escuela tiene sentido únicamente dentro de sus funciones, roles y operaciones académicas, administrativas y directivas, desconectada de las relaciones y vínculos con el exterior.

Esto requiere:

- Construir otras formas de ver la enseñanza.
- Flexibilizar la estructura del aula.
- Dar sentido de los materiales pedagógicos y tecnológicos.
- Valorar las formas de evaluación, y su interrelación con la comunidad.
- Pensar otros principios del aprendizaje y la transmisión de saberes y valores intergeneracionales que coloquen a la comunidad y su realidad en el centro de la práctica pedagógica.
- Que la escuela y la comunidad local se entiendan como ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca (SEP, 2022).
- La escuela es un elemento más de una red de instituciones que tiene la comunidad para construir sus procesos de socialización con espacios de aprendizaje y de enseñanza como son:
 - Los espacios de producción, rural y urbano.
 - Las familias, en todas sus formas.
 - La biblioteca pública.
 - Los centros de salud.
 - Los espacios de interacción como las asambleas de vecinos.
 - Comités de tierra.
 - Comités de salud.
 - Mesas Técnicas de agua.
 - Grupos culturales.
 - Clubes deportivos.
 - Cooperativas. Todos estos son espacios de aprendizaje y de enseñanza.

La comunidad como elemento articulador de las prácticas educativas, busca:

- Énfasis en el aprendizaje activo de las niñas, niños y adolescentes, es decir, un aprendizaje derivado de la investigación en su medio ambiente social y natural, de cuestionamientos, y de la búsqueda de información en sus comunidades o más allá de ellas, a través de otros medios de información, que les ampliarán sus horizontes de construcción, Gobierno Local y Educación.
- Una educación enfocada hacia la resolución de problemas, elaboración de proyectos, de intercambio social y emancipación individual.
- Genera un fuerte sentido de identidad a nivel local, nacional y mundial, en la medida en que conviven con distintos sujetos del entorno a la luz de los temas de reflexión establecidos en el currículo y resignificados por sus maestras y maestros a las necesidades locales (SEP, 2022).

A partir de lo anterior se construyó el siguiente perfil de egreso de las y los estudiantes al concluir la educación básica:

- I. Reconocer que todo ser humano tiene derecho a contar con una identidad personal y colectiva, la cual se vincula de manera armoniosa con su comunidad y el mundo; asumen que todas las personas y todas las comunidades constituyen un todo plural, que crean y comparten espacios comunes.
- II. Poseer una identidad étnica y nacional con una perspectiva de cultura de paz; reconocen y valoran la diversidad del país y tienen conciencia del papel de México en el mundo; por lo que su actuar personal y colectivo es con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.
- III. Valorar sus potencialidades cognitivas, físicas y emocionales a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad. Aplican el pensamiento crítico como base para la toma de decisiones libre, consciente y responsable, fundada en el ejercicio de sus derechos, la alimentación saludable, la actividad física, la salud sexual y reproductiva y la interacción en contextos afectivos, lúdicos, artísticos, recreativos y deportivos como parte de un proyecto de vida saludable, libre de adicciones y violencia.

IV. Participar en el cuidado del medioambiente de forma activa, solidaria y resiliente ante el cambio climático, para ello identifican problemas de relevancia social y emprenden acciones para buscar soluciones de manera colaborativa.

V. Intercambiar ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de los demás. Poseen habilidades de comunicación básica en otras lenguas. Aprovechan los recursos tecnológicos y medios de comunicación a su alcance, de manera ética y responsable para comunicarse y obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla.

VI. Interpretar fenómenos, hechos o situaciones históricas, culturales, naturales y sociales que pueden estar vinculados entre sí a partir de temas diversos e indagan para explicarlos con base en razonamientos, modelos, datos e información con fundamento científico o a partir de saberes comunitarios, de tal manera que ello les permita consolidar su autonomía para plantear y resolver problemas complejos considerando el contexto.

VII. Interactuar en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa. Son capaces de aprender a su ritmo y respetar el de los demás, adquieren nuevas capacidades, construyen nuevas relaciones y asumen roles distintos en un proceso de constante cambio para emprender proyectos personales y colectivos dentro de un mundo en rápida transformación.

Ejes articuladores del currículo de la educación básica

El plan de estudios 2022 como ya se menciona tiene como perspectiva una educación que coloca en el centro de los procesos educativos a la comunidad-territorio, cuyo principio pedagógico se basa en la elaboración de proyectos dirigidos a la justicia social y la solidaridad con el entorno, y no una educación individualista basada en competencias para formar capital humano.

Estos principios tienen ejes articuladores que atraviesan al mapa curricular de la educación inicial, preescolar, básica, primaria y secundaria.

Esto implica que:

Los campos formativos de la educación básica incorporarán en sus enfoques y contenidos uno o más de estos ejes, de acuerdo con la etapa de desarrollo de las niñas, niños y adolescentes y, sobre todo, con la realidad en la que viven.

La pertinencia de trabajar uno u otro eje transversal en conjunción con los contenidos o temas de reflexión lo deciden las maestras y maestros de acuerdo con sus saberes y experiencias pedagógicas, sociales, culturales y comunitarias, de modo que lo propuesto en el currículo sea un referente para el magisterio y las y los estudiantes.

Se establece una relación directa entre la planeación y la evaluación de los aprendizajes con los ejes transversales y los contenidos de 93 manera que haya coherencia en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Existe una correspondencia entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y los libros de texto, de modo que reflejan la incorporación de estos ejes transversales en la formación de las niñas, niños y adolescentes.

Los ejes representan una perspectiva ética para aproximarse a los contenidos del programa de estudios y con ello evitar que las desigualdades y exclusiones, que siempre están entrelazadas, basadas en la clase social, el sexo, el género, la condición física, el grupo étnico, se reproduzcan en el currículo, en las actividades educativas, en las relaciones de poder dentro de las escuelas y en las formas de evaluación.

Los ejes articuladores se corresponden con los ejes transversales en el plan de estudios, los cuales no son considerados en su totalidad. Generalmente, estos ejes no se integran como asignaturas o materias, sino como intenciones formativas que se entrelazan en las actividades, casos o ejemplos desarrollados en el plan. Según Tencio Blanco, C. (2023), los ejes transversales no son elementos aislados en la propuesta del plan de estudios; son guías para identificar y establecer, a partir del objeto de estudio y los fundamentos curriculares, las acciones, actitudes y valores que la persona asumirá al enfrentar las problemáticas que cada eje representa en busca de una transformación social.

La inclusión de ejes transversales en los planes de estudio presenta diversas complejidades en su implementación y funcionamiento práctico, principalmente porque no se manifiestan en asignaturas, como se concibe tradicionalmente el contenido en un plan de estudios. Estos ejes requieren condiciones específicas en la formación de los docentes y en un contexto donde puedan tener espacios para demostrarse como una parte valiosa en la educación.

Campos formativos

La estructura del plan de estudios de educación básica se compone de campos formativos que articulan los contenidos de las disciplinas que los integran. Así, el plan se presenta bajo una organización curricular en campos formativos que convocan a las disciplinas con la intención de ofrecer a los estudiantes posibilidades para comprender, valorar, analizar, describir, argumentar, estructurar o abstraer sobre temas del mundo natural o de la interacción humana.

El documento base del plan de estudios 2022 plantea que esta organización implica un cambio de una educación basada en asignaturas, que propicia la fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje, hacia un modelo que contempla la interacción en la que se generan, discuten y comparten diferentes saberes entre los miembros de la comunidad, desde una perspectiva interdisciplinaria. Esto permite la reorganización de los contenidos y la construcción de redes entre conceptos, prácticas y procedimientos de diversas complejidades, así como fomentar hábitos intelectuales que ayuden a niñas, niños y adolescentes a observar críticamente los fenómenos de la realidad desde diferentes ángulos.

Esta organización curricular, que busca no considerar las asignaturas, se presenta estructurada en cuatro campos formativos: I. Lenguajes, II. Saberes y pensamiento científico; III. Ética, naturaleza y sociedad; y IV. De lo humano y lo comunitario.

El campo formativo propone una estructura que reconoce la diversidad de saberes, promoviendo cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento. Esto implica repensar la construcción desde las formas específicas y relaciones concretas que asumen los contenidos, enfoques y procesos disciplinares presentes en el campo.

Es fundamental establecer puntos de encuentro entre los contenidos de los distintos campos formativos, permitiendo que las maestras y maestros, de acuerdo con sus saberes, la dinámica del curso, las características de sus grupos y los contextos en los que trabajan, construyan otros puntos de conexión para abordar los temas. La identificación de estos puntos de encuentro y complementariedad favorecerá la elección, organización y desarrollo de proyectos académicos que se vinculen, desde una perspectiva integral, con la realidad escolar o comunitaria que se decida abordar.

La integración curricular que propone trabajar por campos formativos difumina la fragmentación que se genera al trabajar por asignaturas y, dentro de ellas, por objetivos de aprendizaje, competencias o aprendizajes clave. Esto se debe a que el conocimiento y los saberes se contextualizan en los problemas y proyectos que docentes y estudiantes acuerdan para abordar los contenidos del programa de estudios. La integración debe interpretarse como el proceso en el cual el estudiante aprende, resignifica, rearticula y expresa los saberes del periodo correspondiente, y no simplemente como el resultado final de dicho proceso. En otras palabras, integrar saberes es un proceso continuo, no solo la manifestación en un resultado o producto final.

Fases de Aprendizaje

Dentro de los procesos observables en la organización curricular del plan de estudios 2022, se encuentran las fases. Estas representan una manera de estructurar el avance formativo. Sin embargo, surgieron numerosas discusiones y críticas, ya que algunos consideraban que esta estructura eliminaba los grados escolares.

La verdad es que se busca establecer procesos de integración que evitan la fragmentación de contenidos. Así, la educación básica se organiza en fases que abarcan los siguientes grados:

- Fase 1. Educación inicial
- Fase 2. Educación preescolar
- Fase 3. Primero y segundo grado de educación primaria
- Fase 4. Tercer y cuarto grado de educación primaria
- Fase 5. Quinto y sexto grado de educación primaria
- Fase 6. Primero, segundo y tercer grado de educación secundaria

Todo ello con la intención de dedicar más tiempo a los procesos cognitivos, sociales y culturales que los estudiantes necesitan para desarrollar sus capacidades de manera óptima. Se busca ofrecer a los estudiantes más oportunidades para consolidar, aplicar, integrar, modificar, profundizar, construir o acceder a nuevos saberes. Es fundamental priorizar la planificación, seguimiento y evaluación del trabajo entre docentes a lo largo del tiempo, permitiendo realizar cambios o ajustes conforme avanza el estudiantado. Esto favorecerá el desarrollo de capacidades y la apropiación de saberes que les permitan continuar con su trayectoria escolar. Además, se promueve una perspectiva amplia e integral a través de planteamientos que den sentido, comprendan, expliquen y apliquen los saberes, procedimientos y valores de diversos campos. (SEP, 2022).

Programa Analítico y Programa Sintético

El plan de estudios 2022 presenta dos estructuras curriculares complementarias que permiten alcanzar dos perspectivas valiosas en el proceso educativo. Por un lado, existe un programa sintético que se aplicaría a nivel nacional, es decir, un tramo curricular de carácter nacional; por otro lado, un programa analítico que ofrece a los maestros la posibilidad de diseñar su enfoque en función de las condiciones locales.

El programa analítico es determinado por un consejo técnico escolar o colectivo docente que debe analizar cómo realizar adecuaciones e incluso incluir o enfatizar ciertos contenidos a través de un co-diseño curricular. Esto permitirá formular una primera etapa del programa analítico, que finalmente será establecido por cada docente, teniendo en cuenta la situación específica de su grupo escolar.

Se puede encontrar una base en Stenhouse (1984), quien define el currículum como un proceso de formulación de hipótesis y resolución de problemas que deben ser probadas en la práctica. Reconoce los desafíos presentes al trasladar las teorías del currículum a la práctica educativa, así como la brecha entre las intenciones y la disponibilidad de mecanismos operativos para implementarlas en las aulas. Por lo tanto, el currículum debe incluir componentes específicos. En cuanto al diseño del curso, es fundamental asegurar que este ofrezca principios suficientes que permitan seleccionar lo que debe aprenderse y enseñarse. El programa analítico incluye los siguientes componentes: Descripción/Naturaleza del campo, contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Es importante destacar que durante muchos años se buscó contar con espacios para diseños propios y hoy en día los docentes tienen la oportunidad de crear de acuerdo a las condiciones contextuales; esperamos observar cómo se desarrollan estos procesos en el futuro.

Enfoque pedagógico

El enfoque pedagógico se relaciona con un pensamiento humanista y un abordaje pedagógico-didáctico que busca rescatar la integridad de un proyecto formativo que trascienda el concepto de aprendizaje definido por las propuestas educativas del siglo XX, las cuales relegaron los saberes provenientes del campo de la didáctica (Tardif, 2010). Es decir, se trata de recuperar la pedagogía (Meirieu, 2020) frente al desafío de reivindicar al ser humano con el objetivo de crear nuevas condiciones para su desarrollo. Es esencial reconocer que los saberes trabajados en la escuela deben estar conectados a un contexto social específico.

El objetivo es avanzar hacia un aprendizaje basado en problemas (Aebli, 1958). Se busca construir un vínculo entre la escuela, la comunidad y su entorno social que favorezca una educación orientada hacia la democracia y la responsabilidad social (Freinet, 1981; Dewey, 2004). Se propone una didáctica que abarca desde lo inmediato hasta lo regional, nacional y global; no se trata de enseñar la lógica de la disciplina, sino de trabajar desde la realidad del estudiante para abordar gradualmente lo que cada disciplina puede ofrecer.

Los proyectos de la escuela activa de Claparède, Decroly, Montessori, Freinet, Dewey o Kilpatrick, y el trabajo por proyecto de Kilpatrick (1918) se presentan como instrumentos valiosos. El trabajo por proyecto (escolar, de aula y comunitario), apoyado por libros de texto gratuitos, podría ser una opción inclusiva para atender las particularidades de la población escolar.

Conclusión

La Nueva Escuela Mexicana y el nuevo plan de estudios representan grandes desafíos, constituyendo una política educativa en desarrollo, que requiere preparar a los docentes en conocimientos curriculares y didácticos especializados.

El trabajo didáctico por proyecto ha sido una alternativa esperada desde hace tiempo, ya que ofrece la posibilidad de que los niños y las niñas desarrollen habilidades intelectuales valiosas a partir de su conexión con el contexto en el que viven, ayudando a abordar, dentro de lo posible, las situaciones locales de la sociedad actual.

El análisis al contexto de la comunidad en las tareas del diseño del programa analítico de los profesores será determinante para el logro de los aprendizajes de los alumnos. El reconocimiento a la identidad cultural permitirá responder al diseño de proyectos sustentados en la diversidad en todos los sentidos, a través de adecuaciones, pertinentes tanto en cuestiones curriculares, pedagógicas y de contexto. La planificación didáctica inclusiva y los procesos de integración que realizan los profesores engloban las adecuaciones requeridas para cubrir las necesidades tanto sociales, lingüísticas, culturales y de contenido que carecen los programas y planes de estudio regulares en respuesta a la población escolar. El plan de estudios 2022, se presenta como un reto en su interpretación conceptual para su operación, por cuanto requiere de las condiciones que favorezcan su implementación. El planteamiento es esperanzador.

Referencias

- Aebli, H. (1958) Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Kapelusz, 1-208, Buenos Aires, Argentina.
- Dewey, J. (2004) *Democracia y educación*: Una introducción a la filosofía de la educación. Morata, 2004
- Freinet, E. (1981). La escuela Freinet. Los niños en un medio rural. Barcelona: Laia.
- Garzón, M. (2020). Las comunidades de aprendizaje en las organizaciones. Revista Visión de Futuro, 24 (1), 236- 259. <https://www.redalyc.org/journal/3579/357961649009/html/>
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. Teachers college record, 19(4), 319-335.
- Meirieu, P. (2020): "La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?" en La Tinta. <https://latinta.com.ar/2020/04/escueladespues-pedagogia-antes/>
- Patiño Garzón, L. (2007) Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. Educación y Educadores, 2007, Volumen 10, Número 1, pp. 53-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a05.pdf>
- Roegiers, X. (2010) Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (2022) Marco Curricular y plan de estudios de la Educación Básica mexicana. https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf
- Secretaría de Gobernación (2022) Nueva Escuela Mexicana. <https://www.gob.mx/conapo/es/articulos/la-nueva-escuela-mexicana?idiom=es>
- Stenhouse, I. (1984): "Investigación y desarrollo del currículum". Editorial Morata. Madrid
- Taba, H. (1974) Elaboración del currículo. Buenos Aires: Troquel.
- Tardif, M. (2010). Los saberes del docente y su desarrollo Profesional. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Tencio Blanco, C. (2023) Guía para el diseño y rediseño curricular de planes de estudio. Universidad Estatal a Distancia. <https://multimedia.uned.ac.cr/pem/libros/guia-pace-planes-estudio/>

24. DESAFÍOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE EL POSGRADO: CAMBIOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Claudia del Carmen Pank Valenzuela
José Ignacio Enríquez Monzón
Diana Elizabeth Osuna Ulloa

Introducción

Desde su creación, el Posgrado ha sido un espacio privilegiado para la producción e intercambio de conocimientos. Ha actuado como un lugar donde se gestiona socialmente el saber, impulsando en algunos casos y asumiendo en otros, los cambios sociales, políticos, económicos y culturales (COMEPO, 2017). Mediante una gestión adecuada, las escuelas normales como Instituciones de Educación Superior (IES) y sus respectivas áreas tienen amplias oportunidades para desarrollar investigaciones interdisciplinarias, además de ofrecer costos reducidos, servicios de tutoría y asesorías a sus estudiantes. (Hernández, 2023).

Esta misión es asumida por toda la comunidad educativa y administrativa de la institución. Sin embargo, son los docentes quienes implementan los procesos iniciales que fomentan la generación y gestión del conocimiento. Estos educadores deben adaptarse y responder a un escenario pedagógico en transición, a través de una práctica docente que se ajuste a las demandas del estudiantado.

El perfil de los estudiantes que ingresan a la Maestría en Gestión Escolar (MGE) de la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata (BENERZ) presenta ciertas tendencias que es esencial evidenciar para comprender los requerimientos en su formación y ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este desafío se definirá, entre otros aspectos, por las características de los nuevos estudiantes de la Maestría y el perfil docente correspondiente. Se analizarán ambos para poder responder de manera efectiva a la necesidad de un modelo constructivista que priorice un aprendizaje situado, experiencial, comprometido y crítico.

Sustento teórico

La inclusión de elementos teóricos que expliquen el aprendizaje como un proceso de construcción ha permitido establecer un paradigma en educación, fundamentado en la teoría del conocimiento constructivista de Vygotsky (1978). Esta teoría resalta la naturaleza colectiva del conocimiento, la importancia del proceso y su construcción. Se ha producido un cambio de paradigma en el aprendizaje, donde se valora la interacción social, afirmando que los estudiantes aprenden de manera más eficaz cuando lo hacen de forma cooperativa. (Tigse, 2019). En este contexto, la concepción de la otredad como un sujeto que posee habilidades, capacidades y potencialidades le permite, de manera autónoma, tomar decisiones y ejercer derechos, ha influido en el ámbito del posgrado.

El primer cambio fundamental que refleja esta transformación es el enfoque en centrar la educación en el aprendizaje, dejando de lado otros procesos. Hasta hace poco, definir con precisión el éxito de los aprendizajes en función de los contenidos era una idea ampliamente aceptada por los docentes. Actualmente, el enfoque se ha desplazado hacia la entrega de estrategias a la población estudiantil, orientadas a la resolución de problemas profesionales, a través del desarrollo de capacidades en los ámbitos del ser, hacer y convivir. (Alonzo et al., 2015).

Un aspecto crucial es concebir el aprendizaje como un proceso en lugar de un producto. Esto significa abandonar la idea de que los contenidos o resultados del aprendizaje son lo que se transforma con el aprendizaje mismo, ya que estos representan el objeto o resultado del mismo. En este sentido, el aprendizaje se convierte en un proceso transformador. Al considerar el aprendizaje como un proceso, nos referimos a los procesos cognitivos y a la actividad mental que emplea el aprendiz. Esto se relaciona con lo que los estudiantes hacen o pueden hacer para modificar sus conocimientos. Así, el enfoque cambia de enseñar contenidos a enseñar a aprender. Esta perspectiva se respalda en la definición contemporánea de conocimiento, que se basa en su creciente obsolescencia. Aunque se reconoce la necesidad de ciertos conocimientos en la actualidad, no se puede garantizar su vigencia. Los estudiantes deben adquirir conocimiento como un producto, pero también comprender las condiciones en las que se aplica. Solo de este modo podrán discernir cuándo es necesario cuestionar ese conocimiento y gestionar nuevos saberes con criterios propios, para evaluar la validez de alguna teoría o práctica en un contexto específico, tal como menciona Taborda (2005):

La enseñanza, como se ha señalado, no se opone ni niega al aprendizaje; más bien, lo garantiza. Sin embargo, este aprendizaje se vincula más con competencias para la vida, con la capacidad de crítica, resolución de problemas y construcción de estrategias cognitivas para entender la ciencia y las disciplinas, que con el establecimiento de una base de memoria rígida en el individuo. (p.3).

En relación con lo mencionado, Calderón (2020) sugiere que “los procesos de aprendizaje y enseñanza en el contexto de formación profesional se caracterizan por situar al estudiante en una modalidad de aprendizaje significativamente diferente a la lógica tradicional”. (p. 207). Esto invita a reflexionar sobre el protagonismo en las actividades de aprendizaje en el aula, un proceso que se basa en las capacidades metacognitivas del estudiantado y busca un aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo. Estas dinámicas deben estar guiadas por un currículo adecuado y un personal docente capacitado en estrategias que faciliten su desarrollo. El enfoque actual de aprendizaje, así como la implementación de procesos de aseguramiento de calidad en los posgrados, han promovido cambios profundos en la BENERZ, lo que implica modificaciones en las funciones, roles y tareas asignadas a los docentes; al mismo tiempo, requieren un mayor desarrollo de nuevas competencias para desempeñar sus funciones de manera efectiva.

El modelo educativo de la MGE, centrado en la teoría constructivista del aprendizaje, presenta diversas complejidades en su implementación y adaptación. Si bien Vygotsky destaca la influencia de los contextos sociales y culturales en la apropiación del conocimiento y resalta el rol activo del estudiante, también subraya la importancia de un papel docente activo, quien actúa como facilitador en el desarrollo de estructuras de pensamiento en el alumnado, permitiendo así la construcción de aprendizajes más complejos. (Ledesma-Ayora, 2014). En respuesta a este desafío, se ha abierto un debate sobre las características, capacidades o habilidades que debe demostrar el personal docente en su labor, que exige conocimientos en metodologías, didácticas y evaluaciones adecuadas a este nuevo paradigma. (Walker, 2016).

Una investigación llevada a cabo con doce académicos de universidades en Estados Unidos revela resultados sobre el éxito académico de los docentes universitarios. Bain (2007) indica que el profesorado extraordinario, definido como aquel que ha logrado “influir en la manera de pensar, actuar y sentir de sus estudiantes”. (p.15), posee conocimientos sólidos y actualizados en su disciplina, crea ambientes colaborativos de aprendizaje, establece compromisos, capta la atención del grupo y genera interacción con problemas reales, lo que permite contrastar conocimientos con la realidad. Todo esto, junto con la motivación que generan en los estudiantes, promueve el manejo de su propio aprendizaje, transmite confianza para lograrlo y comparte su experiencia de aprendizaje para fomentar la reflexión. En una investigación realizada en México en 2013, se concluye que una docencia exitosa es aquella que, además de reconocer su carácter multifuncional, desarrolla una relación estrecha entre el profesorado y el estudiantado, emplea una metodología de evaluación clara y equitativa, y utiliza un enfoque de enseñanza participativo. Los resultados sugieren que el personal docente bien evaluado en una de estas características también lo estará en las demás (Rocha, 2013). Es común encontrar docentes que son profesionales competentes en su disciplina, pero que no necesariamente aprendieron cómo enseñarla. (Tovar, 2011).

En relación con la dimensión disciplinar, lo previamente mencionado hace referencia al conocimiento específico en un área determinada, donde el profesional ha adquirido cierta experticia (Ortega, 2017). En cuanto a la dimensión pedagógica, quienes imparten educación universitaria deben dominar tanto la didáctica general como la didáctica específica. (Tovar y García, 2014). La didáctica general, derivada de la teoría del aprendizaje constructivista, se centra en el uso de estrategias metodológicas que aseguren un desarrollo eficaz del proceso de aprendizaje; mientras que la didáctica específica se orienta hacia la especificidad epistemológica de la disciplina.

No hay una única didáctica, sino prácticas entre los docentes que permiten cierta organización del proceso. Esto se evidencia en la incoherencia entre lo que se expresa y la práctica docente real. En lo expuesto, se sugieren cuatro niveles de formación para quienes enseñan, clasificados según la etapa de desarrollo profesional, que se detallan a continuación:

- Formación previa, enfocada principalmente en personas con potencial para iniciar estudios universitarios (por ejemplo, becarios de investigación).
- Formación inicial, dirigida a profesores noveles, generalmente con poca experiencia docente y una notable precariedad laboral.
- Formación continua, destinada a docentes con experiencia, adaptada a sus necesidades específicas, de su universidad, departamento, etc.
- Formación especializada en enseñanza disciplinar, orientada a aquellos profesores universitarios con una extensa trayectoria profesional que, por su inquietud o por la necesidad de la institución en la que trabajan, deseen dedicarse al diseño y aplicación de planes de estudio, innovación y mejora de la calidad, entre otros. (Mas, 2011, p. 16).

Por otro lado, existe un sistema tradicional de funciones relacionadas con la docencia, clasificadas en las áreas de: docencia, que enfrenta desafíos en torno a un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que se considera un proceso continuo y bidireccional; investigación, que alimenta la docencia con nuevos conocimientos y los actualiza; y gestión, que juega un papel activo en la administración de la organización y es esencial para el desarrollo de las dos anteriores. (Sanz et al. 2014).

El poder que antes se ejercía en las aulas, como resultado de una democratización del proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha trasladado a la actividad investigadora, ya que se suele pensar que quien investiga ofrecerá una docencia más actualizada. Hace 17 años, Morán (2004) planteó la necesidad de replantear la relación entre docencia e investigación como una modalidad asumida en las universidades, con el fin de profesionalizar la docencia y evaluar las verdaderas posibilidades de impacto en la vida académica.

Metodología

La investigación tiene como objetivo analizar los cambios en la práctica docente en relación con el perfil del alumnado de la MGE en Mexicali, Baja California, México. La hipótesis que surge de este objetivo es que existen características del perfil estudiantil que influyen en la práctica docente, generando nuevos desafíos.

Se configura como un estudio de caso, centrado en la MGE en Mexicali, de carácter público y regional. Es de tipo mixto, ya que incorpora la revisión de fuentes secundarias, específicamente documentos relacionados con las solicitudes de ingreso a la maestría. Esta información se complementa con datos obtenidos a través de un cuestionario en línea aplicado a los docentes de la institución, quienes constituyen la población de esta investigación, con el fin de analizar ambos perfiles y proyectar los desafíos para implementar un modelo de aprendizaje constructivista. En la Tabla 1 se resumen las técnicas empleadas y se especifica el objeto de análisis en cada una de ellas.

En la Tabla 1 se presenta la utilización de la observación documental, la cual se lleva a cabo mediante una pauta de observación y un cuestionario que incorpora la operacionalización de las tres dimensiones de la práctica docente. (Rojas, 2011; Ortega, 2017). Esto permite visualizar las tendencias actuales de esta maestría. El instrumento es autoaplicado, anónimo y contiene preguntas mixtas, donde cada docente puede seleccionar todas las opciones que lo representen. Se han incluido preguntas de control para verificar la veracidad de las respuestas. (Hernández et al., 2014).

La Tabla 2 muestra las dimensiones consideradas en la práctica docente para esta investigación, las cuales están orientadas a lo personal, disciplinar y pedagógico. En la elaboración del cuestionario se incorporaron criterios de consistencia, buscando obtener la mejor información y claridad con el menor número de preguntas, evitando así las interrogantes ambiguas o que sugieran respuestas, priorizando la discreción y la facilidad.

Resultados

Perfil de ingreso de la MGE.

De acuerdo con el informe de perfil de ingreso, la mayoría del estudiantado está compuesto por mujeres, egresadas de instituciones públicas, quienes mencionan la vocación como factor determinante para su ingreso y elección del programa. Además, aproximadamente el 80% de quienes ingresan señala tener experiencia previa en el servicio educativo, lo que refuerza su vocación.

Se observan diferencias en la disponibilidad de tiempo para asumir el trabajo autónomo, considerado uno de los componentes clave del modelo pedagógico constructivista. El papel múltiple que desempeña el estudiantado en la actualidad (como padre, madre, estudiante y trabajador) refleja la presión y tensión constante que enfrenta. Esto es especialmente significativo, dado que la mayoría de los que ingresan al programa de la MGE son mujeres, y la desigualdad en la ocupación del tiempo se explica por la brecha de género en cuanto a las responsabilidades de cuidado. En términos generales, son principalmente mujeres quienes asumen estas responsabilidades hacia padres, madres, hijos e hijas. En lo que respecta a la necesidad de conciliar estudios y trabajo, la mayoría de quienes están empleados lo hacen en modalidad de tiempo parcial.

Otro aspecto relevante en la motivación del estudiantado en la MGE es la razón por la que ingresaron, la cual se señala en la literatura como un predictor de permanencia y desempeño. Se observa que hay un porcentaje considerable de estudiantes que menciona el aspecto vocacional como la principal motivación para acceder al posgrado. En cuanto a las habilidades comunicativas del alumnado entrante, la evaluación inicial indica un desarrollo limitado de estas competencias.

Una habilidad esencial para el programa de MGE es la capacidad de establecer interacciones comunicativas efectivas. Sin embargo, la información recopilada sugiere que las habilidades comunicativas del estudiantado han disminuido con el tiempo, lo que subraya la necesidad de abordarlas. Se ha notado una caída drástica en estas habilidades entre los nuevos ingresantes, lo cual es motivo de preocupación para el equipo docente, ya que las metodologías en el aula se centran en el aprendizaje colaborativo y colectivo, donde las habilidades comunicativas son fundamentales para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Perfil docente de la MGE

El perfil docente se refiere a las características que distinguen al cuerpo de docentes de la MGE de otros profesionales en el mismo campo. Este equipo está formado por especialistas de diversas disciplinas relacionadas. En la BNERZ, la mayoría de los académicos son mujeres con grados académicos, y se encuentran en un rango de edad de entre 45 y 55 años. La experiencia profesional es un aspecto esencial para la enseñanza en la Maestría, ya que es fundamental adaptar los aprendizajes a las necesidades del contexto. Además, se destaca la cantidad de años de experiencia de los docentes del programa de maestría.

La mayor parte de ellos tiene al menos 4 años de experiencia profesional antes de enseñar en la BNERZ, lo cual es una característica significativa en una profesión donde la práctica es crucial para comprender las adecuaciones disciplinarias en las diferentes áreas de trabajo. Esta experiencia se centra en campos como la educación especial, servicios comunitarios, atención a la infancia, contaduría, enseñanza de una segunda lengua, ciencias políticas e ingeniería.

Al consultar al equipo docente de la BENERZ, el 93% afirma ser muy consciente de las diferencias entre la formación recibida en sus instituciones educativas de origen y la que actualmente aplican en el aula, tanto en los enfoques formativos (perfiles de egreso) como en las metodologías de enseñanza (didáctica). No obstante, a pesar de reconocer esta brecha, el equipo se mantiene en constante actualización temática, disciplinar y pedagógica. Utilizan mecanismos (Figura 1) que permiten una retroalimentación continua con el entorno y el estado del conocimiento. En la Figura 1, se observa que una persona menciona utilizar la investigación para actualizar sus conocimientos, mientras que cuatro indican que se vinculan a grupos o redes de docentes e investigadores, lo que resalta la importancia de esta interacción para enriquecer la práctica docente.

La Figura 2 presenta las respuestas sobre cómo se desarrolla la clase y los elementos esenciales que se consideran. La mayoría de los académicos valora la creación de ambientes colaborativos de aprendizaje y la comprensión de las características del estudiantado. Esto se alinea con las premisas establecidas por el modelo pedagógico constructivista y lo que propone Vygotsky, quien enfatiza la importancia de la interacción social en el aprendizaje, influenciada por el contexto y las características individuales. Luego, se considera importante contar con material de apoyo, principalmente tecnológico; y finalmente, establecer reglas claras, preparar las clases con anticipación, ser fiel a esa planificación y fomentar trabajos en grupo.

Durante el desarrollo de las clases, los académicos se enfocan en motivar a sus estudiantes, utilizando metodologías participativas y aplicando elementos teóricos a la práctica. Estas metodologías, propias del enfoque centrado en el estudiante, son relevantes en el perfil docente, ya que permiten cumplir con el rol de facilitar el aprendizaje. Se lleva a cabo una reconstrucción del contenido disciplinar, orientada a promover el aprendizaje, lo que requiere docentes capaces de transformar el conocimiento de la disciplina en formas pedagógicamente efectivas. Asimismo, se explica el propósito formativo del curso y su implicancia en el ejercicio profesional, vinculando los niveles de dominio de las capacidades disciplinares con el perfil de egreso. Esta acción, junto con la conexión con el conocimiento previo y la aplicación de los contenidos a contextos cercanos y cotidianos, es fundamental para promover un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Existen elementos clave en la práctica docente que impactan la percepción de los ambientes de aprendizaje. Por ejemplo, la comunicación entre estudiantes y docentes refleja la relación de alteridad que se establece entre ambas partes, facilitando el proceso de aprendizaje. Las características de esta comunicación, según lo descrito por el grupo docente, se ilustran en la Figura 3.

La competencia comunicativa es una parte fundamental del perfil docente, integrando acciones relacionadas con la empatía en las relaciones entre docentes y estudiantes. Se destacan aspectos como la comunicación verbal y no verbal, así como la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se menciona que el tipo de comunicación es directa y accesible, lo que permite abordar de manera oportuna las necesidades del alumnado. Además, en preguntas anteriores del cuestionario, se identifican prácticas en el aula que promueven la comunicación, fomentando espacios para el intercambio de opiniones, establecimiento de acuerdos y retroalimentación directa, entre otras iniciativas.

Asimismo, el 100% de las respuestas indica que la resolución de conflictos se considera una oportunidad educativa, ya que, ante situaciones problemáticas, se refuerzan habilidades transversales y genéricas necesarias en los profesionales del siglo XXI, como la tolerancia, el respeto y el trabajo en equipo.

Desafíos en la práctica docente en relación con el perfil estudiantil.

Fomentar la autonomía y gestión del conocimiento.

El enfoque del sistema escolar tradicional es predominantemente directivo, con elementos estructurales que refuerzan este enfoque, tales como: el número de estudiantes por curso, los sistemas de evaluación del aprendizaje, las exigencias curriculares centradas en el contenido, y los sistemas de subvención. (Maldonado y Espinosa, 2018).

Los estudiantes que ingresan a la maestría deben no solo tomar el control de su proceso de aprendizaje, sino también desaprender el enfoque instruccional que caracterizó su formación inicial. En este sentido, el equipo docente, consciente de esta necesidad, implementa diversas estrategias. Por ejemplo, se promueve el trabajo autónomo y la autogestión a través de la revisión de documentos, la elaboración de proyectos y anteproyectos de investigación. En línea con el enfoque educativo, se busca fomentar el trabajo colectivo, colaborativo y el aprendizaje conjunto. Es importante señalar que en la acreditación de cada curso se consideran tanto las horas presenciales como las horas de trabajo autónomo.

Desarrollar el protagonismo en su proceso de aprendizaje.

Ver al estudiante como el centro del proceso de aprendizaje implica asumir la autoría y la acción final del mismo; ya no se trata solo de recibir conocimiento, desde una perspectiva positivista, sino de convertirse en el protagonista del proceso, demostrando la voluntad para buscar conocimiento de manera autónoma. El nuevo enfoque vigente presenta a un estudiante activo y dinámico, con un aprendizaje previo que le permite integrar el nuevo conocimiento, lo cual requiere que los docentes no solo dominen teorías y conceptos, sino también manejen estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas, siendo capaces de auto motivar y auto dirigir su proceso. (Solórzano-Mendoza, 2017). Sin embargo, en las aulas, a menudo se encuentran estudiantes que tienden a seguir directrices, con motivaciones diversas que no siempre están relacionadas con el conocimiento. Surgen situaciones que complican la conciliación entre la vida personal y las responsabilidades de los estudios de posgrado.

El estudiantado también enfrenta deficiencias en su formación inicial, lo que se refleja en las dificultades para comprender lo que leen, evidenciado por el bajo rendimiento en comprensión lectora en pruebas nacionales. (DEMRE, 2020).

Estimular el pensamiento crítico

El perfil de egreso de la Maestría en Gestión Escolar incorpora el pensamiento crítico. En este contexto, los académicos deben implementar acciones que potencien el desarrollo de las habilidades involucradas en cada curso, integrando estos contenidos de manera transversal en el currículo. El desafío más significativo es fomentar la argumentación, que se relaciona directamente con la comprensión lectora, proporcionando más recursos para respaldar opiniones y posturas. Para lograrlo, es necesario promover estrategias que faciliten la expresión y el debate de ideas, estableciendo posturas y valorando la comunicación como herramienta para la resolución de problemas.

Potenciar competencias transversales y genéricas

De acuerdo con las demandas profesionales del siglo XXI, las habilidades transversales y genéricas son esenciales al evaluar la calidad profesional. En la gestión escolar, la disposición para trabajar en equipo, la inclusión, el liderazgo democrático, el respeto por la diversidad y la búsqueda de la equidad y la calidad son competencias que se desarrollan a lo largo del programa.

No es suficiente con orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje únicamente hacia competencias disciplinares o específicas. Es crucial dedicar tiempo en cada curso para fomentar actitudes relacionadas con aspectos transversales y evaluarlas, lo que generará procesos de retroalimentación a través de instrumentos coevaluativos, autoevaluativos y heteroevaluativos.

Conclusiones

Los nuevos escenarios representan una forma distinta de comprender el aprendizaje, respondiendo a un enfoque diferente que implica una relación renovada entre docentes y estudiantes, y un cambio en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la formación profesional. Por tanto, es vital reflexionar sobre los nuevos retos de la práctica docente y la definición de quiénes son los protagonistas en este proceso: docentes y estudiantes. Se realizó una revisión en el contexto de la Maestría en Gestión Escolar de la BENERZ, donde se evidencia la complejidad de implementar un modelo de aprendizaje constructivista, que requiere disposición y conocimiento previo de sus protagonistas. Además, se constata que la práctica docente, bajo este enfoque, se transforma a medida que surgen nuevos escenarios y condiciones de aprendizaje.

Al analizar el perfil de ingreso del estudiantado a la Maestría, se observa que la mayoría ingresa por razones de superación académica y vocación; estas motivaciones influyen en la elección del programa. Estos elementos consideran las características propias y distintivas del grupo de estudiantes, así como sus proyecciones y habilidades; este es un proceso personal y analítico que se lleva a cabo antes de ingresar al posgrado. Con este análisis a favor, se anticipa un mejor desempeño y una mayor adherencia al proyecto formativo.

La Maestría tiene como objetivo fomentar un estudiantado crítico, reflexivo y dinámico, a través de un proceso activo de formación. No obstante, el perfil de ingreso revela que las características de los estudiantes a menudo carecen de la autonomía y autorregulación necesarias para que este enfoque de aprendizaje se ajuste adecuadamente a sus potencialidades. En este sentido, la autonomía se presenta como una habilidad esencial, que permite abordar el proceso de aprendizaje y asegura un cambio significativo en el conocimiento de cada individuo. Por lo tanto, es responsabilidad de los académicos promover la autonomía de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, asegurándose de contar con los recursos metodológicos necesarios para lograrlo. Este enfoque contrasta con lo experimentado en la educación básica, donde el modelo tradicional y estandarizado carece de estrategias reflexivas y se basa en la instrucción dirigida que busca que los estudiantes sigan indicaciones. Así, primero es necesario dismantelar este esquema y luego cultivar la autonomía, lo que complica el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, el hecho de que cada estudiante asuma múltiples roles dispersa sus energías, dificulta la autonomía y condiciona su participación en el posgrado. Esto es respaldado por otros estudios que indican que, en las aulas, a menudo se encuentran estudiantes que tienden a seguir instrucciones, con motivaciones diversas que no siempre están relacionadas con el conocimiento, enfrentando situaciones contingentes que complican la conciliación entre estudios de posgrado y responsabilidades diarias.

En esta misma línea, las dificultades en las formas de comunicación de los estudiantes, sumadas a la necesidad de equilibrar la vida familiar, laboral y académica, se reflejan en las características señaladas por los informes sobre el perfil de ingreso del estudiantado. Adicionalmente, se observa un perfil docente coherente con las tres dimensiones: disciplinaria, personal y pedagógica. En cada una de ellas, se valora al estudiante como un sujeto activo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Se evidencia una relación caracterizada por la comunicación directa, horizontal y respetuosa, que genera acciones motivadoras tanto en el aula como en la actitud del docente fuera de ella, asegurando coherencia entre el discurso y la práctica.

En relación a la dimensión disciplinar, los estudios de posgrado de los docentes indican la generación de conocimiento específico que contribuye a las áreas de formación y líneas de investigación de la institución, así como al perfeccionamiento académico. En cuanto a las prácticas de actualización del conocimiento disciplinar, se valoran la investigación y la vinculación con grupos o redes de investigación, lo que permite articular la disciplina de manera integrada y no como acciones aisladas.

En la dimensión pedagógica, los docentes de la Maestría manejan principalmente la didáctica general, ya que la mayoría posee estudios iniciales o especializados en Docencia. Esto incluye todos los elementos conceptuales y metodológicos provenientes de la teoría del aprendizaje constructivista, aplicados a la práctica docente mediante estrategias participativas que fomentan el aprendizaje colaborativo, significativo y colectivo. Todo esto se complementa con una comunicación horizontal que caracteriza la relación docente-estudiante, basada en el respeto por el rol que cada parte desempeña.

En resumen, y de acuerdo con el perfil del estudiantado que ingresa a la MGE, los retos que deben enfrentar los docentes son aún más desafiantes que los mencionados en la literatura. Esto se debe a que, bajo un enfoque constructivista, el docente asume el rol de facilitador, permitiendo que los estudiantes sean protagonistas en su proceso de aprendizaje. Además, es fundamental considerar las diversas formas de aprendizaje de los nuevos estudiantes. Es necesario adoptar una práctica docente flexible y receptiva a las constantes exigencias, impulsadas tanto por el perfil del estudiante como por las expectativas del entorno laboral (perfil de egreso). Para lograr esto, se propone fomentar el trabajo colaborativo entre docentes por dimensión, a través de actividades académicas integradoras entre cursos que contribuyan a desarrollar las mismas competencias.

Finalmente, el perfil del estudiantado presenta características específicas que no se han tenido en cuenta al implementar un enfoque educativo. Este grupo requiere mayores destrezas o, en su defecto, habilidades específicas para desarrollar dichas competencias. Dado que estas no se han desarrollado completamente en los años de estudios previos, deben integrarse en la práctica docente del posgrado, considerando los procesos de adaptación y/o renovación curricular o, de manera más inmediata, para establecer acciones remediales. Algunas instituciones llevan a cabo cursos de nivelación, formación continua u otras actividades complementarias al currículo, con el fin de apoyar este proyecto de profesionalización.

Referencias

- Alonzo, D., Vargas, J., Valencia, M. y Bolívar, N. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en el aula, con enfoque socioformativo. *Boletín Redipe*, 4(9),77-85. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6232397.pdf>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. (2da. edición).Ediciones Universidad de Valencia.
- Calderón, M. (2020).Desafíos para el aprendizaje en las prácticas progresivas en la formación de profesores. Una aproximación cualitativa en una universidad chilena. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 202-222. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14075>
- COMEPO. (2017). *El Posgrado: Motor de Desarrollo equitativo y Sustentable de México*. Relatoría XXXI Congreso Nacional de Posgrado y Expo Posgrado 2017 (págs. 1-8). Morelia: COMEPO.
- DEMRE. (2020). Informe del cálculo de puntajes PSU admisión 2020. [Informe técnico ADM 2020]. <https://demre.cl/estadisticas/documentos/informes/2020-calculo-puntaje-proceso-admision-2020.pdf>
- Hernández, E. M. (2023). Los posgrados en la Escuela Normal Superior de México: un estudio de caso.DGENAM |AEFCM julio-diciembre. Vol. 5, número 10, ISSN: 2683-2410. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*.
- Ledesma-Ayora, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Universidad Católica de Cuenca.
- Maldonado, H. y Espinosa, M. (2018). *Prospectiva y emancipación social: aprendizaje creador. Retos y propuestas en la transformación educativa*. Editorial Amapsi. <https://bit.ly/3jD3bfy>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario, sus competencias y formación. *Revista El profesorado*, 15(3), 195-211. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Revista Perfiles educativos*, 26(105-106), 41-72. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982004000100003&script=sci_abstract&tlng=es
- Ortega, J. (2017). Conocimiento escolar y conocimiento “disciplinar” del profesor: algunas reflexiones sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares. *Revista Folios*,45(1), 87-102. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios87.102>
- Rocha, R. (2013).Escala de opiniónde los estudiantes sobre la efectividad de la docencia(eoed) en educaciónsuperior. *Formación universitaria*, 6(6), 13-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000600003>
- Sanz-Blas, S., Ruiz-Mafé, C. y Pérez-Pérez, I. (2014). El Profesor universitario y su función docente. *Revista Espacio I+D Innovación Más Desarrollo*, 3(5),97-112. <https://doi.org/10.31644/imasd.5.2014.a05>
- Solórzano-Mendoza, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3, 241-253, <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/390>
- Taborda, C. (2005). Orientación universitaria: Marco conceptual de referencia. *Repertorio De Medicina y Cirugía*, 14(1), 1-4. <https://doi.org/10.31260/RepertMedCir.v14.n1.2005.368>
- Tigse, C. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina De Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Tovar, J. (2011). La competencia docente universitaria: alternativa teórica. *Papeles*, 3(6), 43-50. <http://186.28.225.70/index.php/papeles/article/view/279>
- Tovar, J. y García, A. (2014, 3-4 julio). Características de la práctica docente universitaria: caminos hacia la formación permanente de los docentes. [Ponencia]. En M. Tortosa, J. Álvarez, N. Pellín (Eds.) *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. Alicante, España. <http://hdl.handle.net/10045/40144>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles educativos*,38(153), 105-119. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300105

Anexos

Tabla 1.

Técnicas utilizadas en metodología mixta y sujetos de investigación.

TÉCNICAS UTILIZADAS	OBJETO DE ANÁLISIS
Observación documental y el análisis de informes institucionales.	Características de entrada de 11 estudiantes correspondientes a ingreso 2023 a 2025
Cuestionario auto aplicado <i>on line</i> .	Opinión de 8 docentes de la maestría en gestión Escolar

Fuente: elaboración propia, 2023.

Tabla 2.

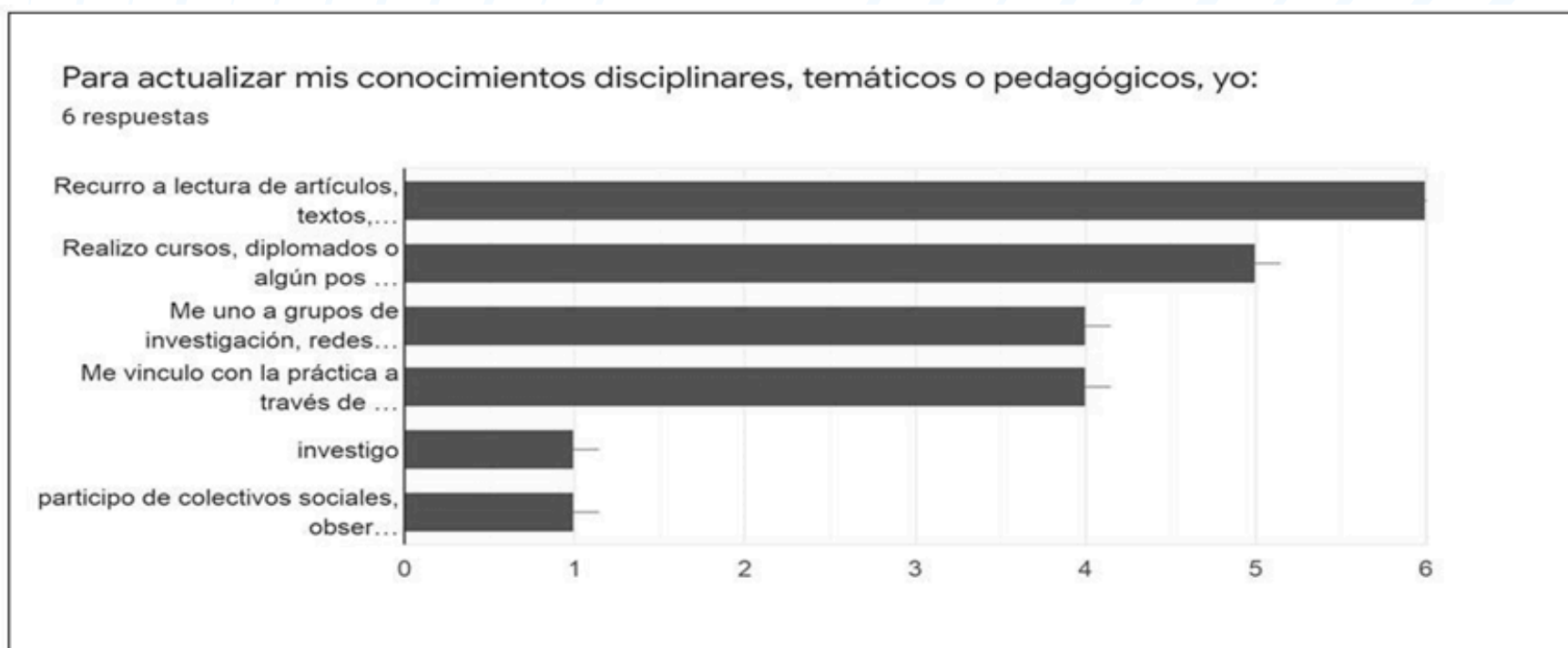
Dimensiones de la práctica docente.

Dimensión	Sub dimensión	Categoría.
Dimensión personal: referida a aquellas habilidades blandas desarrolladas como competencias genéricas o transversales.	Motivación	Tipo de motivación (interna o externa)
	Comunicación efectiva	Mecanismos para motivar al estudiantado
	Coherencia	Jerarquía en la comunicación Lenguaje utilizado
Dimensión disciplinar: orientada a configurar el comportamiento docente en el desarrollo del proceso de enseñanza de los aspectos teórico-metodológicos, éticos-políticos y técnicos-operativos del trabajo social.	Formación	Coherencia de la formación obtenida con la formación entregada.
	Experiencia del conocimiento disciplina	Conocimiento de distintos espacios laborales Flexibilidad y apertura a nuevos conocimientos Estrategias de actualización Educación continua
	Actualización del conocimiento disciplina	
Dimensión pedagógica: conjunto de actividades intencionales y planificadas para facilitar que el estudiantado se apropie y reconstruya alguna porción del saber.	Didáctica general	Aplicación del modelo constructivista de aprendizaje.
	Didáctica específica para el trabajo social	Utilización de estrategias metodológicas para integrar aprendizajes de cada asignatura a la disciplina.

Fuente: elaboración propia, 2023.

Figura 1.

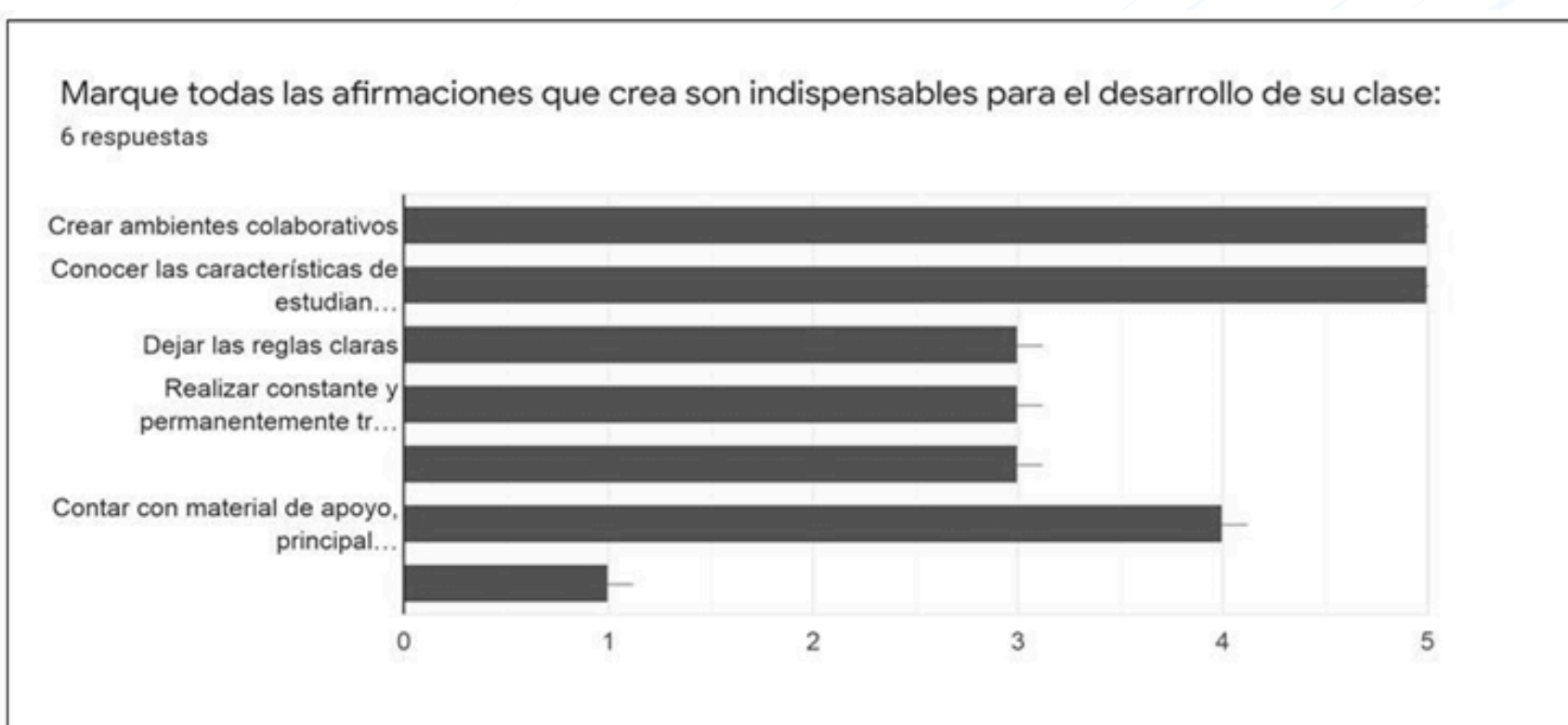
Mecanismos de actualización del equipo de docentes.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2.

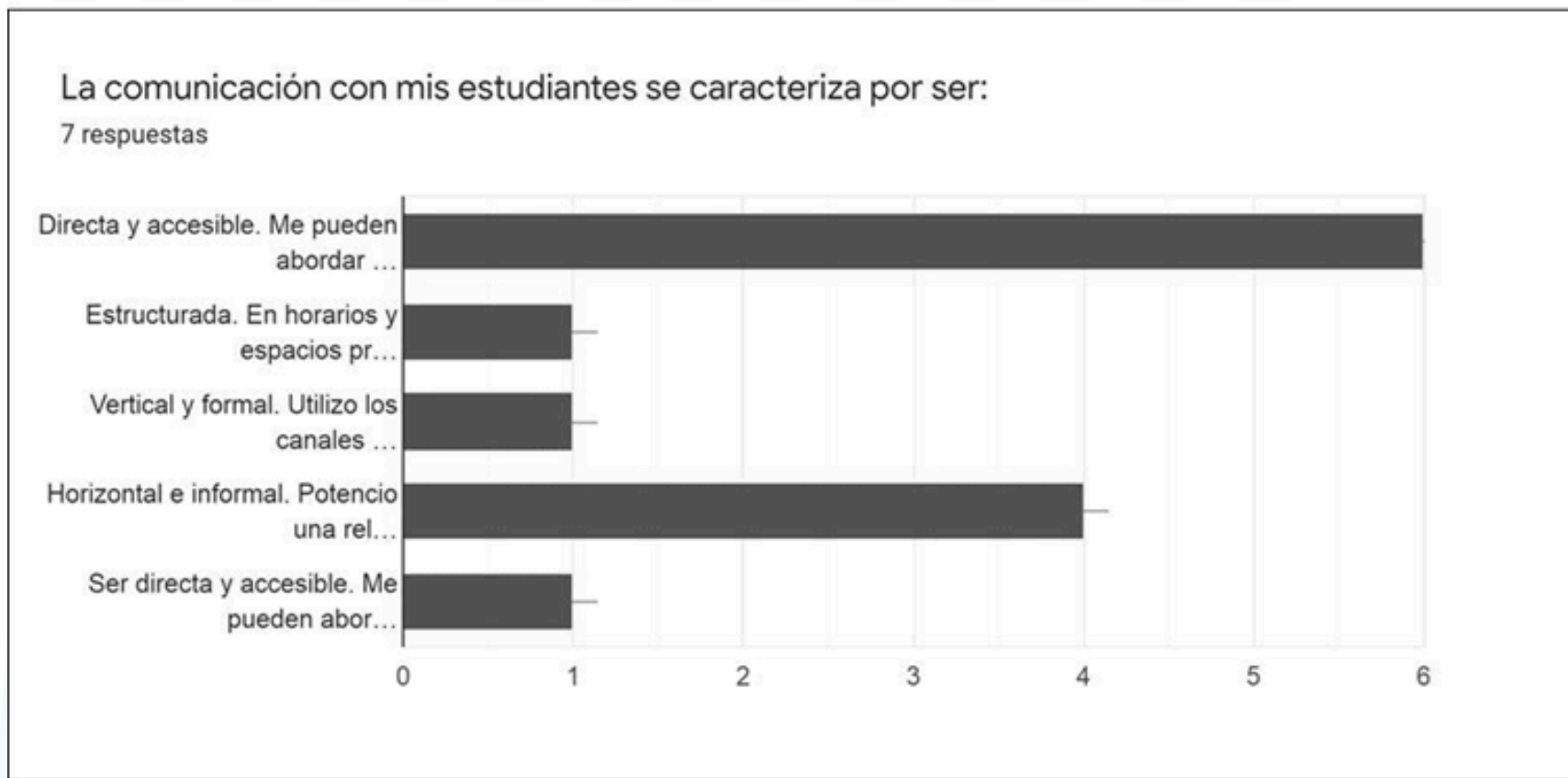
Desarrollo de la clase. Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

Figura 3.

Características de la comunicación estudiante-docente.



Fuente: elaboración propia, 2023.

Propuestas educativas y transdisciplinariedad ante los cambios actuales

En un mundo en constante cambio, donde los retos sociales, tecnológicos y ambientales se entrelazan de manera compleja, la educación debe adaptarse y evolucionar. Las propuestas educativas que integran la transdisciplinariedad surgen como una respuesta innovadora, buscando derribar las barreras tradicionales entre disciplinas para promover un aprendizaje más integral y contextualizado. Este enfoque no solo enriquece el proceso educativo que ofrece la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar realidades complejas y colaborar en la búsqueda de soluciones a problemas globales. En este contexto, es esencial investigar cómo estas propuestas pueden contribuir a formar ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su entorno, fomentando una educación que realmente aborde los desafíos del siglo XXI.

