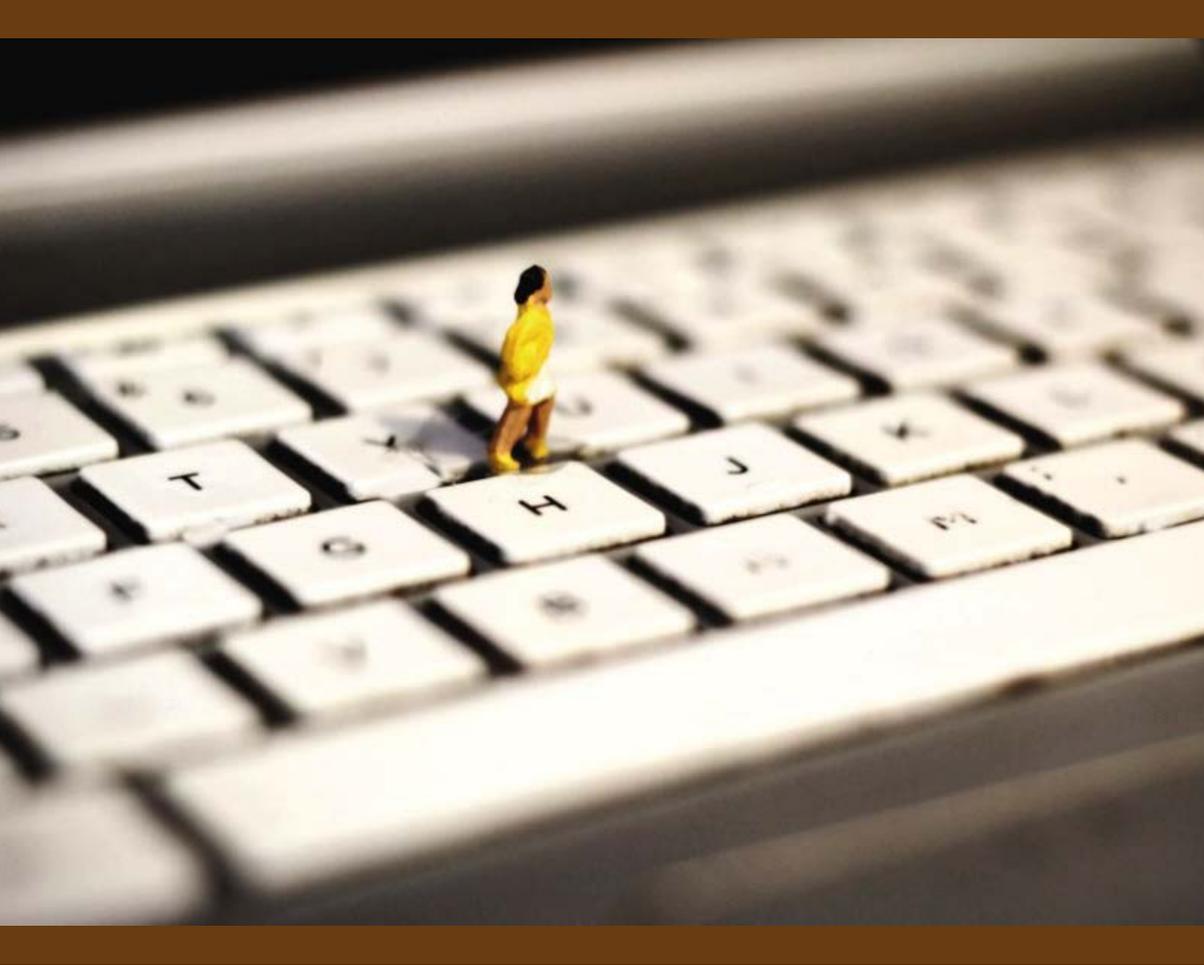


**La investigación educativa para  
transformar la realidad, la creatividad y la  
tecnología, a través de la experiencia  
docente en México y en el mundo**



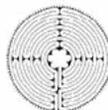
**Hilda María Ortega Neri  
María del Refugio Magallanes Delgado**  
*Coordinadoras*



# La investigación educativa para transformar la realidad, la creatividad y la tecnología, a través de la experiencia docente en México y en el mundo



**OEI**





# La investigación educativa para transformar la realidad, la creatividad y la tecnología, a través de la experiencia docente en México y en el mundo

Hilda María Ortega Neri  
María del Refugio Magallanes Delgado  
*Coordinadoras*



**OEI**



*La investigación educativa para transformar la realidad, la creatividad y la tecnología, a través de la experiencia docente en México y en el mundo: Coordinadoras:* Hilda María Ortega Neri y María del Refugio Magallanes Delgado. — Zacatecas, México. 2025.

*Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.*

*Primera edición*

ISBN: **979-13-87631-81-9**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20250331>



D. R. © copyright 2025. Hilda María Ortega Neri y María del Refugio Magallanes Delgado.

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**

Figura de portada: Alejandro Ortega Neri



Todos los contenidos de esta obra se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

## Agradecimientos

La publicación de esta obra, coordinada por la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) y el Cuerpo Académico Consolidado UAZ 184 “Estudios sobre Sociedad, Educación, Cultura y Comunicación”, de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAZ), contó con el valioso apoyo de instituciones internacionales, nacionales y estatales. Gracias al trabajo interinstitucional fue posible cumplir con el objetivo de reunir y dictaminar bajo un riguroso proceso académico los trabajos de investigadores e investigadoras de México y de otros países, los cuales nos complace presentar reunidos en la Colección Bibliográfica 2023 de la MEDPD. Por ello, a estas instituciones hacemos patente nuestro mayor agradecimiento.

Para la coedición fue fundamental la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), a través de la Oficina Nacional en México, representada por la Mtra. Xóchitl Patricia Aldana Maldonado, así como a su equipo de las Coordinaciones de Cooperación, de Educación y Cultura, y de Comunicación. Reconocemos su apoyo siempre cordial y profesional que hizo posible la cooperación institucional para el logro de los proyectos de la MEDPD.

En la Universidad Autónoma de Zacatecas, manifestamos nuestro agradecimiento al Dr. Rubén de Jesús Ibarra Reyes, rector de nuestra noble institución durante la Administración 2021-2025; Dr. Ángel Román Gutiérrez, secretario general; Dr. Hans Hiram Pacheco García, secretario académico; asimismo, a la Coordinación de Investigación y Posgrado, Coordinación de Docencia y Coordinación de Vinculación. Al Dr. Raúl Sosa Mendoza, director de la Unidad Académica de Docencia Superior, también nuestro reconocimiento y gratitud por su permanente y siempre cordial apoyo.

De esta misma institución, de igual forma, reconocemos a la Unidad Académica de Psicología, Unidad Académica de Matemáticas, Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud, y Unidad Académica de Historia. A los siguientes Programas y Cuerpos Académicos: Maestría en Tecnologías Informáticas Educativas (MTIE) y la Licenciatura en Historia; Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-243 “Matemática educativa en la profesionalización docente”; Cuerpo Académico en Consolidación UAZ-CA-223 “La matemática, su enseñanza y aprendizaje”; y Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-175 “Farmacología biomedicina molecular”; La Licenciatura en Psicología y al Cuerpo Académico UAZ-CA-222 “Psicología, Creatividad y Educación”.

Hacemos especial mención de las instituciones nacionales que por igual contribuyeron: Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT); Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Coordinación Estatal Zacatecas; Universidad Autónoma de Querétaro a través de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y el Cuerpo Académico Consolidado UAQ-CA-55 “Modernidad, desarrollo y región”; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), y el Cuerpo Académico ISCEEM-6 “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo”.

Por último, del Gobierno del Estado de Zacatecas hacemos notar el respaldo institucional por parte de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC); Secretaría de las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEMujER); Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde”, y el Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e Innovación (COZCYT).

*Zacatecas, Zacatecas, México.  
Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz,  
Representante Coordinación.  
Comité Editorial de la MEDPD-UAZ.*

## Contenido

Agradecimientos.....	7
<i>Irma Faviola Castillo Ruiz</i>	
Prólogo .....	13
<i>Alejandro Ortega Neri</i>	

### Capítulo 1

Desarrollo de métodos de estudio en un ambiente educacional óptimo para adquirir aprendizaje significativo en universitarios.....	17
<i>Sandra Lizeth Miramontes Gómez</i>	
<i>Escarlet Livier Rincón Santos</i>	
<i>Ana Gabriela Ramos Martínez</i>	

### Capítulo 2

Tecnologías del aprendizaje y conocimiento: Competencia en la formación docente.....	29
<i>Juan Manuel Durán Pérez</i>	

### Capítulo 3

La ecotecnia para desarrollar el pensamiento científico en una secundaria jornalera migrante de Zacatecas.....	43
<i>Selene Marlen Esparza Rosales</i>	
<i>Georgina Indira Quiñones Flores</i>	
<i>Josefina Rodríguez González</i>	

### Capítulo 4

Las desigualdades sociales, un factor para el rezago y deserción escolar .....	53
<i>Cristina Cabral Quezada</i>	
<i>Hilda María Ortega Neri</i>	
<i>María del Refugio Magallanes Delgado</i>	

### **Capítulo 5**

El pensamiento pedagógico de Paulo Freire: Hacia una teoría crítica y dialéctica de la educación .....65

*Macario Velázquez Muñoz*

### **Capítulo 6**

Desarrollo de la asesoría técnico-pedagógica sobre el diseño universal para el aprendizaje.....79

*Sandra Elizabeth Chávez Aguilar*

*María Dolores Aldaba Andrade*

*Silvia del Carmen Miramontes Zapata*

### **Capítulo 7**

Características determinantes en entornos virtuales de aprendizaje: Un estudio sobre el impacto en los resultados educativos .....93

*Alma Verena Solis Solis*

*María Teresa Rivera Morales*

*Juan Carlos Farias Bracamontes*

### **Capítulo 8**

La indefinición del impacto de la formación docente: Plan 2018  
Licenciatura en Educación Física .....105

*Dulce María Rangel Boyzo*

*Manuel José Barajas Camargo*

*Jaime Martínez Alonzo*

### **Capítulo 9**

La vulnerabilidad educativa: Creencias, percepciones y otras consideraciones .....117

*Javier Jorge Boyzo Nolasco*

*Susana Isabel Calderón González*

### **Capítulo 10**

Narrativas de vida: Un medio catártico para la transformación social en entornos educativos.....147

*Lady Dayan Silva Beltrán*

### **Capítulo 11**

Competencias emocionales en el profesorado de educación media superior en Zacatecas .....159

*Mayra Robles Rosales*

*Sonia Villagrán Rueda*

*Mónica Guadalupe Chávez Elorza*

**Capítulo 12**

La investigación e interpretación de significados en estudiantes de educación media superior .....171

*Narciso Emilio Martínez Vallejo*

**Capítulo 13**

Disciplina constructivista: Una alternativa para la convivencia escolar en nivel secundaria .....185

*Sarahyt Larios Longoria*

*Mónica Guadalupe Chávez Elorza*

*Norma Gutiérrez Hernández*

**Capítulo 14**

Tutoría académica: Estrategias para la profesionalización docente y el desarrollo educativo .....199

*Jorge Alberto Ortiz García*

**Capítulo 15**

Acoso escolar desde la reproducción cultural: Estudio de caso en comunidad de Pedro Escobedo, Querétaro .....217

*Juan Joaquín Silva Hernández*

*María Edita Solís Hernández*

*Ana Martínez García*

**Capítulo 16**

Más allá del currículo: Voces docentes sobre el humanismo en el aula .....229

*Cruz Eréndida Vidaña Dávila*

*Juan Antonio Bocanegra Salas*

*Semiramis Armida Gaspar Velázquez*

**Capítulo 17**

El sentido pedagógico del trabajo colegiado en el bachillerato tecnológico: Más allá de lo instrumental .....241

*Juan García Vega*

**Capítulo 18**

Rendimiento escolar en educación virtual impartida en tiempos de COVID-19 .....255

*Jorge Armando Acosta De Lira*

*David Jasso Velázquez*

*Hilda María Ortega Neri*

**Capítulo 19**

Relaciones docentes: Una mirada desde Pierre Bourdieu.....269

*Sandra Patricia Castro Pliego*

**Capítulo 20**

Medición y evaluación de la organización del tiempo con el TMBQ  
de Macan: Un enfoque diagnóstico.....279

*María Teresa Pérez Juárez*

*Nora Angélica Bustillos Terrazas*

*Cesar Roberto Ramírez Jiménez*

**Capítulo 21**

Las emociones y el impacto en el autoaprendizaje .....293

*César Augusto Martínez Torres*

*María Araceli Montaña Pérez*

*Marcela Martín Cadena*

**Capítulo 22**

Currículum universitario: Propuestas para su actualización en  
turismo.....307

*Celia Torres Mubech*

*Mariana Rubí Raigoza Castro*

*María Guadalupe Alicia Navarro Flores*

**Capítulo 23**

Creatividad y comprensión lectora: Herramientas para los procesos de  
enseñanza-aprendizaje.....319

*Moisés Antonio Cordero del Río*

*Hilda María Ortega Neri*

*Silvia del Carmen Miramontes Zapata*

**Capítulo 24**

Conductas de riesgo en adolescentes y estrategias de afrontamiento:  
Tendencias actuales.....333

*Verónica Marcela Vargas Nájera*

*Claudia Adriana Calvillo Ríos*

*Andrea Patricia Nájera Juárez*

**Semblanzas curriculares .....345**

## Prólogo

Las sociedades modernas y democráticas han puesto sobre la espalda de la educación el gran peso de la Utopía. Se le encomienda a esta, según el discurso hegemónico, que logre acortar las brechas de la desigualdad social, que zurza el desgastado tejido de las sociedades y que prevenga la violencia. En pocas palabras, que resuelva todos los problemas que aquejan a los Estados y obstaculizan el desarrollo. Si bien, la narrativa es siempre optimista, pues se orienta un mayor presupuesto cada vez más al rubro y se enfatiza en la dirección correcta que debe tener la educación, en cierto sentido también peca de ingenua porque se ignora que muchas de las causas de la desigualdad y de la violencia que resquebraja a las sociedades se propician, con diferentes disfraces, en el ámbito educativo: la escuela.

Trabajos colectivos como *La investigación educativa para transformar la realidad, la creatividad y la tecnología, a través de la experiencia docente en México y en el mundo*, que coordinan las doctoras Hilda María Ortega Neri y María del Refugio Magallanes Delgado, integrantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), cobran cabal importancia en este contexto, porque si bien consideran a la investigación educativa como un agente transformador de la realidad, parten primero de reconocer, junto con el cúmulo de profesionales que colaboran con ellas, que dentro de los centros educativos hay problemas que primero hay que subsanar para comenzar a cambiar el mundo. ¿Y quiénes mejor para hacerlo que aquellas y aquellos que están frente a grupo o son testigos fieles del acontecer cotidiano en el mundo de la educación?

Profesionales e interesados en el ámbito educativo que se asomen a este trabajo extenso encontrarán problemáticas, preocupaciones y soluciones palpables no solamente en pequeñas geografías como Zacatecas, sino también en otras partes de la república mexicana y del globo, lo que deja entrever que, por más delimitadas que estén las fronteras físicas y

territoriales, hay situaciones que atraviesan el tejido de la educación y que es necesaria la unión del pensamiento crítico y el ejercicio científico para hacerles frente. En ese sentido, el esfuerzo realizado por Ortega Neri y Magallanes Delgado no puede considerarse más que atinado y certero, pues, sabedoras de ello, el libro que ahora tenemos frente a los ojos busca, desde el ejercicio de la investigación, aportar su granito de arena para las distintas soluciones que carga sobre su espalda la educación.

Atraviesan a los más de veinte capítulos que conforman el libro temáticas afines, aunque si hiciéramos el ejercicio de colocarlas en casilleros, habría que dividir las en las que apuntan a las emociones, otras a las vulnerabilidades y, finalmente, las que se preocupan por una discusión teórica-crítica del quehacer educativo para, entonces sí, arrancar la misión transformadora; tres ejes que pudieran considerarse fundamentales si es que se busca la solución a las distintas problemáticas que aquejan al campo educativo.

En el eje de las emociones, quienes orientan su investigación hacia dicho campo coinciden en que la escuela, como principal agente formativo, debe atender las demandas sociales y esto implica modificar, cambiar, actualizar y generar procesos para aprender e incidir en las emociones, con el fin de construir una sociedad más justa e intercultural. Nada más urgente en estos tiempos.

Aparecen en esta línea, trabajos de sumo interés como “Las emociones y el impacto en el autoaprendizaje” de César Augusto Martínez Torres, María Araceli Montaña Pérez y Marcela Martín Cadena; “Competencias emocionales en el profesorado de Educación Media Superior en Zacatecas”, de Mayra Robles Rosales, Sonia Villagrán Rueda y Mónica Guadalupe Chávez Elorza; o enfoques pertinentes como el de Lady Dayan Silva Beltrán, plasmado en su texto “Narrativas de vida: un medio catártico para la transformación social en entornos educativos”; o bien, urgentes, como el firmado por Verónica Marcela Vargas Nájera, Claudia Adriana Calvillo Ríos y Andrea Patricia Nández Juárez, titulado “Conductas de riesgo en adolescentes y estrategias de afrontamiento: tendencias actuales”.

Con respecto a las vulnerabilidades, el libro aporta diversos enfoques sobre los que resulta necesario aguzar la lente. Como ejemplo, Selene Marlen Esparza Rosales, Georgina Indira Quiñones Flores y Josefina Ro-

dríguez González presentan el trabajo conjunto “La ecotecnia para desarrollar el pensamiento científico en una secundaria jornalera migrante de Zacatecas”, mientras que Cristina Cabral Quezada, Hilda María Ortega Neri y María del Refugio Magallanes Delgado manifiestan su preocupación en el ensayo “Las desigualdades sociales, un factor para el rezago y deserción escolar”. En el mismo rubro, Javier Boyzo Nolasco y Susana Isabel Calderón González presentan “La vulnerabilidad educativa: creencias, percepciones y otras consideraciones”; en tanto que Juan Joaquín Silva Hernández, María Edita Solís Hernández y Ana Martínez García exponen un caso de acoso escolar en una comunidad del estado de Querétaro; y Jorge Armando Acosta de Lira, David Jasso e Hilda María Ortega Neri retoman el tema del rendimiento escolar en la educación virtual y a distancia a la que orilló la pandemia de COVID-19. En resumen, las problemáticas expuestas en estos trabajos dan cuenta de lo planteado arriba, que en muchas ocasiones las vulnerabilidades y las desigualdades que se le encomiendan a la educación combatirlas nacen en su mismo campo, muchas veces con las escuelas totales y acotadas como las definiera Gonzalo A. Saraví (2015), lo que hace urgente contrarrestarlas y favorecer la inclusión para encontrar el rumbo hacia un buen puerto.

En el tercer eje, el que apunta hacia la mejora del aprendizaje, pero también de la docencia, cabe destacar la importancia que tienen los enfoques teóricos y críticos, pues hay que advertir, como lo hiciera Michel de Certeau (1993), que toda aquella doctrina que rechace en el campo de la investigación su relación con la sociedad quedará en el lado de lo abstracto y dejará de ser científica. Sabedores de ello, en este volumen encontraremos investigaciones que parten de la raíz teórica para llevarla a la práctica en pequeños núcleos como algunas escuelas.

Destacan en este tenor algunos trabajos como “El pensamiento pedagógico de Paulo Freire: hacia una teoría crítica y dialéctica de la educación” firmado por Macario Velázquez Muñoz; “Disciplina constructivista: una alternativa para la convivencia escolar en nivel secundaria” de Sarahyt Larios Longoria, Mónica Guadalupe Chávez Elorza y Norma Gutiérrez Hernández; “Más allá del currículo: voces docentes sobre el humanismo en el aula” de Cruz Eréndira Vidaña Dávila, Juan Antonio Bocanegra Salas y Semiramis Armida Gaspar Velázquez; “Relaciones docentes: una mirada

desde Pierre Bordieu” de Sandra Patricia Castro Pliego; y “Creatividad y comprensión lectora: herramientas para los procesos de enseñanza-aprendizaje” elaborado por Moisés Antonio Cordero del Río, Hilda María Ortega Neri y Silvia del Carmen Miramontes Zapata.

Faltaría el espacio para hablar con profundidad de cada uno de los ensayos que pueblan el libro, tocará al lector ahondar en ellos y descubrir el inmenso valor de esta obra colaborativa, pues además de brindar, como se ha mencionado arriba, perspectivas y propuestas para distintas soluciones, las y los investigadores extienden a los ojos que los leen, una serie de herramientas e instrumentos que serán necesarios y obligatorios en toda pañoia de la que dispone todo investigador, pero además de eso, es valioso porque catapulta hacia otros textos, otros autores, otras teorías y enfoques que, seguramente, serán de suma utilidad para quienes decidan continuar por la senda azarosa y siempre placentera de la investigación educativa. Así pues, no resta más que celebrar y aplaudir el esfuerzo titánico que Ortega Neri y Magallanes Delgado hicieron para tener hoy este compendio publicado y al alcance de todas y todos. Enhorabuena.

*Alejandro Ortega Neri*

*Doctorado en Estudios Contemporáneos*

<https://doi.org/10.61728/AE20250348>



# Capítulo 1

---

## **Desarrollo de métodos de estudio en un ambiente educacional óptimo para adquirir aprendizaje significativo en universitarios**

*Sandra Lizeth Miramontes Gómez  
Escarlet Livier Rincón Santos  
Ana Gabriela Ramos Martínez*

<https://doi.org/10.61728/AE20250355>



## **Introducción**

Existe una pirámide invisible entre el alumno, el docente y la institución, que define el aprovechamiento y desarrollo académico del estudiantado, razón por la cual es importante que tanto la institución como las y los estudiantes se desempeñen en un ambiente educacional óptimo. Como se sabe, las condiciones sociales, económicas, culturales y educativas están en constante cambio. Esto implica una mejora continua. Por lo tanto, ambos puntos de la pirámide deben enfocarse en formar profesionistas con las herramientas y habilidades necesarias para dar solución a los problemas del entorno al que se enfrentarán las y los egresados.

El presente trabajo se enfocó en el estudiantado como principal factor del que depende el aprovechamiento y desarrollo académico; por ello se analizaron diferentes métodos de estudio y ambientes que promueven el aprendizaje significativo en el alumnado universitario. Además de los variados métodos de estudio, también se deben considerar diversos factores que puedan llegar a influir en la adquisición del aprendizaje significativo, como lo es el ambiente educacional óptimo.

## **Aproximación teórica**

La forma de adquirir un aprendizaje significativo, es decir, la comprensión de la estructura cognitiva de modo que sirva de base para el nuevo conocimiento y el nacimiento de un sentido crítico, es utilizando métodos de estudio que son aquellos recursos, técnicas, formas, perspectivas, estrategias o cualquier aspecto de carácter técnico, actitudinal o material que aplica el alumno o docente al momento de estudiar para lograr facilitar la concentración y adquirir el conocimiento de una manera más ágil y exitosa, estos métodos deben aplicarse además en un ambiente educacional óptimo, como un conjunto de métodos y técnicas que permiten lograr aprendizajes desde el sencillo saber hasta el saber analizar y aplicar cono-

cimientos mediante conceptos, ideas y juicios (Rubio et al., 2018; Vélez, 2019; Useche, 2012; UniBetas, 2022; Contreras et al., 2017).

## **Estudio/aprendizaje**

La vida universitaria, más que ninguna otra, demanda que la y el estudiante realicen una reflexión seria sobre cómo estudia y cuánto aprende, así como que asuma el protagonismo en su proceso de aprendizaje. Este proceso implica cambios sustantivos en el estudiantado, cambios a nivel personal, social y cultural, por mencionar algunos; la forma y disposición con los que sean afrontados influirán o determinarán en muchos casos la inserción a este nivel educativo (Contreras et al., 2017).

Es de gran importancia diferenciar entre dos procesos activos complementarios, pero singularmente diferentes: estudiar y aprender. Contreras et al. (2017) definen estudiar como “aquella actividad de aprendizaje intensivo, autorregulado e intencional basada en un texto complejo y no familiar para el estudiantado”. Mientras que “el proceso interno llevado a cabo por el sujeto, producto del establecimiento de relaciones con personas, situaciones, ideas, información, cultura, objetivos, aprendizajes técnicos e incluso la vida misma”.

En cada ser humano se logra evidenciar que prevalece un estilo para percibir la realidad y la información que se le comparte, para este caso: visual, auditivo o kinestésico. Es por lo anterior que se hace necesario saber cuál es la forma en que los estudiantes aprenden de una mejor manera, pues permite buscar caminos que faciliten el aprendizaje y, así, se posibilite la percepción de la información con mayor efectividad. El estilo de aprendizaje que sea dominante va a definir el método más apropiado para que una persona pueda retener e incluso crear nueva información que llega a su cerebro, filtrando lo que se debe aprender (Rivero et al., 2017). De acuerdo con este autor, se pueden distinguir tres tipos de aprendizaje:

- Visual: piensan en imágenes y tienen la capacidad de captar mucha información con velocidad. Aprenden con la lectura y presentaciones con imágenes.
- Auditivo: aprenden mejor cuando reciben explicaciones orales y cuando pueden hablar y explicar determinada información a otra persona.

- Kinestésico: aprenden a través de sensaciones y ejecutando el movimiento del cuerpo.

La cognición humana es entendida por Contreras et al. (2017) como “un conjunto complejo de procesos internos que permiten comprender, interpretar y generar información sobre el mundo”. Estos se pueden clasificar en básicos y superiores y dependen de la aplicación sistemática y constante, así como de los métodos técnicos y estrategias eficientes.

Para la adquisición de los diferentes tipos de conocimiento se utilizan diferentes procesos cognoscitivos, los cuales controlan el aprendizaje. Activar los procesos cognitivos requiere que las personas utilicen técnicas, estrategias y métodos de aprendizaje que dirijan, de la mejor manera posible, a los procesos cognoscitivos requeridos para aprender. Esto conlleva que estudiar y lograr buenos resultados es consecuencia de la adecuada estrategia y los procesos cognitivos (Contreras et al., 2017).

### **Procesos cognitivos y sus funciones cognitivas:**

- Sensación: se relaciona con un proceso de aprehensión del mundo físico proporcionado por los cinco sentidos (tacto, gusto, olfato, vista).
- Percepción (básico): integra, interpreta y organiza la información recibida por nuestros receptores sensoriales.
- Atención (básico): permite la selección de estímulos relevantes del medio.
- Memoria (básico): sistema de almacenamiento y recuperación de la información.
- Pensamiento (superior): Procesa la información, establece relaciones entre los datos. Generar ideas utilizando los conceptos.
- Inteligencia (superior): actividades psíquicas o aptitudes de tipo superior con que el hombre se enfrenta a su medio ambiente.
- Lenguaje (superior): instrumento sumamente elaborado y complejo, organizado en diversos niveles y que se caracteriza por ser un producto creativo (Contreras et al., 2017).

## Aprendizaje significativo

Ausubel, Novak y Hanesian, especialistas en psicología de la educación en la Universidad de Cornell, diseñaron la teoría del aprendizaje significativo, el cual es un aprendizaje cognitivo. Piaget decía que el aprendizaje estaba condicionado por el nivel de desarrollo del alumno; por otra parte, Vigotsky señaló que el aprendizaje era un motor para el desarrollo cognitivo. Las ideas de estos dos autores llevaron a la conclusión de que no se podía separar el desarrollo cognitivo del aprendizaje, el cual, es importante recalcar, se trata de un proceso constructivo interno (Rubio et al., 2018).

El aprendizaje significativo debe permitir la comprensión de la estructura cognitiva del aprendiz con el fin de que le sirva de base para el nuevo conocimiento y así logre un nuevo aprendizaje como un sentido crítico. En este proceso, el profesor se convierte solo en el mediador entre los conocimientos y los alumnos son quienes participan en lo que aprenden; de esta forma se deben crear estrategias que permitan que el alumno se halle dispuesto y motivado para aprender (Aznar, 2007; Rubio et al., 2018).

Con el objeto de que se genere aprendizaje a largo plazo, se deben construir conceptos de manera sólida y para ello es necesario entrelazar la estrategia didáctica del docente con las ideas previas del estudiante y presentar la información. Las y los estudiantes, en general, tienen buena disposición para aprender y el aprendizaje significativo moviliza la expansión de ese potencial intelectual. Ese aprendizaje, además, incrementa el enriquecimiento personal, dinamiza el aumento de la autoestima y mantiene una buena motivación para aprender (Marín, 2013).

La teoría propuesta por Ausubel distingue tres principales tipos de aprendizaje:

- (i) Aprendizaje representacional: asigna significados a determinados símbolos que se identifican con objetos, eventos o conceptos.
- (ii) Aprendizaje de conceptos: representan regularidades de eventos o conceptos, y son representados también por símbolos particulares o categorías.
- (iii) Aprendizaje proposicional: se aprende lo que significan las ideas expresadas en una proposición, las cuales a su vez constituyen un concepto, significado como un todo (Marín, 2013).

Bozu y Herrera (2019), definen la estrategia de aprendizaje como un espacio de reflexión, cambio y discusión; en donde se cree que los estudiantes ingresan por gusto, convicción y elección propia. No obstante, si estos criterios fueran verdaderos, el paso por las universidades sería un proceso lleno de logros, satisfacciones, retos, para lograr el crecimiento profesional y personal. Por esto se considera que las experiencias de los universitarios durante su paso por las universidades, tiene que ser analizado desde los procesos de aprendizaje, los resultados obtenidos, el rendimiento académico, el uso adecuado de las estrategias de aprendizaje para lograr mejores resultados.

Por lo tanto, Alarcon (2019) define que las estrategias de aprendizaje son procedimientos, de carácter voluntario e intencional, que asume el estudiantado para lograr un determinado objetivo. En algunas ocasiones, el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje depende, en gran medida, de la capacidad que percibe el estudiante, aunque también de otros factores personales como la motivación por aprender y, sobre todo, la percepción que se tiene acerca de la efectividad del uso de las estrategias de aprendizaje.

En la actualidad, se presenta una dinámica que permite impulsar las investigaciones acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de satisfacer en los jóvenes universitarios las necesidades de formación y profesionalización (Aznar, 2007).

## **Métodos de estudio**

Se refieren principalmente a recursos, técnicas, formas, perspectivas, estrategias o cualquier aspecto de carácter técnico, actitudinal o material que aplica el alumno o docente al momento de estudiar para lograr facilitar la concentración y adquirir el conocimiento de una manera más ágil y exitosa (Vélez, 2019; Useche, 2012; UniBetas, 2022).

De acuerdo con la información proporcionada por diversos autores, los métodos de estudio tienen una gran variedad de funciones y ventajas, siendo la principal facilitar el aprendizaje significativo y reducir los tiempos implicados en el estudio, permitiendo al estudiante adquirir hábitos muy consolidados, así como la motivación para seguir estudiando y apren-

diendo (Vélez, 2019; Lúgubre, 2021; Useche, 2012; Alarcón et al., 2019; García, 2019; Ballesteros et al., 1998).

Algo importante a destacar es que los métodos de estudio tienen como objetivo que los estudiantes puedan desarrollar diversas capacidades y competencias para que logren mejorar su forma de aprender, pensar, sintetizar o resumir información, generando conocimientos a partir de la investigación documental, con razonamiento lógico, crítico y creativo, en la perspectiva de aprender a aprender, la solución de problemas y la toma de decisiones (Universidad San Martín de Porres, 2020).

De acuerdo con el Complejo Educativo Mas Camarena (2021), los pasos a considerar para la técnica de estudio incluyen:

1. Planificar y organizar: agendar las fechas de exámenes y de entrega de trabajos. Planificar tiempo de estudio diario, utilizando el mismo lugar de estudio y realizando descansos intermitentes para lograr una mejor concentración.
2. Leer y comprender: hacer una prelectura rápida, la cual sirve para ver sobre qué trata el texto. Posteriormente, hacer una lectura comprensiva, la cual se hace con detenimiento y asegurándose de comprender cada párrafo.
3. Selección de información relevante: hay que seleccionar las ideas principales y secundarias. Esto se puede hacer por varias técnicas que se muestran en el siguiente apartado.
4. Memorizar y evaluar: para retener lo aprendido, se puede hacer uso de las técnicas que se muestran en el siguiente apartado, como son nemo-tecnias o trucos de memorización.

### *Técnicas de estudio:*

- Esquemas
- Subrayado
- Mapas mentales
- Ejercicios prácticos
- Brain-stroming
- Resumen
- Hacer apuntes
- Ficha de estudio
- Test
- Dibujos (Lúgubre, L. 2021).

## Métodos de estudio y rendimiento académico

Diversos estudios realizados mencionan en sus resultados que aquellos estudiantes con métodos de estudio son los que presentan un mayor rendimiento académico; esto se lo atribuyen al orden y a la habilidad que han desarrollado al utilizar estas técnicas.

Hablando sobre los métodos de estudio más adecuados, tenemos que son: generar nemotecnias, dibujar, imprimir imágenes, hacer autopreguntas y el parafrasear; constituyen las estrategias de aprendizaje más importantes tanto para hombres como para mujeres (Acevedo et al., 2015).

### Factores que influyen en la generación de un ambiente educacional óptimo

Existen diversos factores ambientales o comportamentales que el estudiante debe considerar para que su ambiente educacional sea óptimo y así logre una mayor adquisición del aprendizaje significativo. Como ejemplo tenemos la voluntad, pues el alumno debe tener las ganas de hacer las cosas y generar ese hábito de estudio, el espacio, el tiempo, la motivación, la libertad personal, la comprensión y expresión oral y escrita. En la siguiente tabla 1. Se muestran los diversos factores asociados a un ambiente educacional óptimo (Vélez, 2019; Contreras et al., 2017; Dgoserver, 2022).

**Tabla 1.**

*Factores asociados a los métodos de estudio*

Factores ambientales:	Factores comportamentales	Factores temporales
Son aquellos factores que se encuentran alrededor del estudiante e inciden de manera positiva o negativa en la calidad del estudio	Se debe considerar estar preparado mentalmente para el estudio y hacerlo a conciencia.	Es uno de los más importantes; se debe adaptar el tiempo según sea la actividad o trabajo a realizar. Es fundamental para distribuir de forma equilibrada la carga diaria de actividades.

Lugar:	Pensamiento:	Estudiar siempre a la misma hora y todos los días.
Sitio fijo	Organizar los temas	Ser constante
Cómodo	Leer en orden	Realizar un horario
Con buena ventilación	Reflexionar	Ser flexible
Con buena luz	Comprender	Hacer programa de estudio
Con mobiliario adecuado	Buscar palabras clave	Repasar
Sin distractores	Jerarquizar	Aprovechar horas libres
Buena temperatura	Expresar con palabras propias	Descansar, dormir bien
Materiales necesarios	Hacer preguntas	Distribuir el tiempo entre varias actividades
Limpio	Obtener conclusiones	Llevar una agenda
Aislado	Hacer esquemas, resúmenes, mapas, cuadros, etc.	
Buen flujo de aire		

*Fuente:* Elaboración propia a partir de (Contreras, V. 2017; Dgoserver, 2022).

## Resolución final de los métodos de estudio

Para reforzar la información recabada, se encontró un metaanálisis acerca de los métodos centrados en el aprendizaje. Este concluye que existe una mejora de las estrategias de aprendizaje en las y los estudiantes y que dicha mejora es mayor en las estrategias de carácter motivacional, metacognitivo y organizacional. Realzando al ambiente educacional óptimo como uno de los principales factores influyentes (Gargallo et al., 2015).

## Ambiente educacional óptimo

Contreras et al. (2017) mencionan que dentro de las condiciones básicas de estudio se encuentran los métodos y técnicas que le permiten al alumno lograr aprendizajes desde el sencillo saber hasta el saber analizar y aplicar conocimientos mediante conceptos, ideas y juicios:

1. Condiciones personales: condiciones físicas, mentales y afectivo-sociales.
2. Condiciones ambientales: preparar y ordenar el material de estudio, contar con buena iluminación, temperatura, limpieza, tener buena postura, medir los tiempos, iniciar con tareas que impliquen mediana dificultad, luego las más complicadas y al final dejar las más fáciles y evitar distracciones.
3. Condiciones temporales: planificar y organizar actividades.

## Conclusión

Elegir una técnica de estudio adecuada que sea realizada dentro de un ambiente educacional óptimo es la clave del éxito para generar un aprendizaje significativo; además, es importante incluir métodos y técnicas de refuerzo y de autocontrol que ayuden al estudiante a fortalecer su aprendizaje generado. Las y los estudiantes universitarios deben conocer los métodos de estudio y preferencias individuales para establecer actividades metodológicas que le permitan generar un ambiente educacional óptimo para lograr unir la estructura cognitiva de una disciplina con la previa, pues no hay ningún aprendizaje que empiece desde cero.

## Referencias

- Acevedo, D., Torres, J. D., & Tirado, D. F. (2015). Análisis de los Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje a Distancia en Alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación universitaria*, 8(5), 59-66.
- Alarcón, A., Alcas, N., Alarcón, H., Natividad J., & Rodríguez, A. (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 7(1). Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265>
- Aznar, M. S. S., Giménez, I., Fanlo, A. J., & Marcén, J. F. E. (2007). El mapa conceptual: Una nueva herramienta de trabajo. Diseño de una práctica para Fisiología. En *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza: caminando hacia Europa* (p. 90). Universidad de Zaragoza.
- Ballesteros, B., & Sánchez, M. (1998). *Técnicas de estudio*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bozu, Z. & Herrera, P. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docente*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110877A>
- Complejo Educativo Mas Camarena. (2021, 20 diciembre). *Las técnicas de estudio y la importancia que tienen para el alumno*. Colegio Mas Camarena. <https://colegiomascamarena.es/la-importancia-de-las-tecnicas-de-estudio-para-el-alumno/#:~:text=Las%20t%C3%A9cnicas%20>

de estudio se afrontan correctamente las actividades académicas.

- Contreras, V., Cuba, V., Flórez, G., Salinas, P., & Sulca, M. (2017). *Métodos de estudio manual para uso exclusivo de los estudiantes*. (pp. 27).
- Dgoserver. (s. f.). *Factores ambientales y organización para el estudio*. Recuperado 15 de mayo de 2022, de: <https://www.dgoserver.unam.mx>
- García, C. (2019). Taller de técnicas de estudio.
- Gargallo, B., Garfella, P., Sahuquillo, P., Verde, I., & Jiménez, M. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, (370), 229-281. Doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE2015-370-304>
- Lúgubre, L. (2021, 25 junio). *¿Para qué sirven las técnicas de estudio?* 2. Laverdad.es. Recuperado 15 de mayo de 2022, de <http://www.miperiodico-digital.com/2018/grupos/lunalugubre-256/para-sirven-tecnicas-estudio-818.html>
- Marín, J. G. R. (2013). La investigación científica como medio para adquirir conocimiento significativo. *Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 108-115.
- Rivero, L. R., Gómez, G. C., & Cedeño, J. M. (2017). Tipos de aprendizaje y tendencia según modelo VAK. *Tecnología Investigación y Academia*, 5(2), 237-242.
- Rubio, J. R., & García, Á. P. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Superior y su asociación con logros académicos. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, (19).
- UniBetas. (2022, 4 mayo). *Técnicas de estudio: Conoce los mejores 20 métodos de estudio*. *Unibetas curso examen*. Recuperado 16 de mayo de 2022, de [https://unibetas.com/tecnicas-de-estudio/#Que\\_son\\_las\\_tecnicas\\_de\\_estudio](https://unibetas.com/tecnicas-de-estudio/#Que_son_las_tecnicas_de_estudio)
- Universidad San Martín de Porres. (2020, febrero). *Métodos de estudio, Manual para estudiante*.
- Useche, V. (2012). *Métodos de estudio Herramientas para el asesor*.
- Vélez, A. (2019). Discusión en torno a los métodos de estudio. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, V(8),67-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409634351005>



# Capítulo **2**

---

## **Tecnologías del aprendizaje y conocimiento: Competencia en la formación docente**

*Juan Manuel Durán Pérez*

<https://doi.org/10.61728/AE20250362>



## **Introducción**

En el presente trabajo se expone la necesidad y la deficiencia del plan de estudio 2018 en la formación de la competencia digital en los futuros docentes, en el uso técnico, uso didáctico y en la creación de materiales digitales, referente a las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC). En el Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria se retiraron los dos cursos que se tenían en el 2012, delegando el desarrollo de las citadas competencias como eje transversal de los trayectos formativos, motivo por el cual se realizó un pretest como diagnóstico y se propuso un proyecto de intervención basado en los resultados, teniendo como objetivo principal evaluar el impacto del programa de intervención Integra TAC en el desarrollo de las competencias digitales en los estudiantes de segundo grado de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz, de Juchipila, Zac.

## **Aproximación teórica**

Uno de los paradigmas que ha estado vigente por muchos años ha sido la teoría constructivista, la cual se pone de manifiesto en el uso de la tecnología educativa, pues permite la generación de conocimiento a través de la experiencia (Issroff y Scanlon, 2018). Cabero y Llorente (2015) definen a la teoría constructivista como la que mejor se puede aplicar a los contextos virtuales, redes sociales y repositorios, donde las y los estudiantes pueden tener una participación activa, controlando el avance de su propio aprendizaje.

Piaget, uno de los teóricos constructivistas más importantes, propuso que el desarrollo de la inteligencia se construye progresivamente y por etapas, que el conocimiento es una constante que se va generando en relación con el contexto (Yale University, 1977). En este sentido, se debe hacer un acompañamiento, donde el docente actúe como facilitador en un proce-

so de enseñanza unidireccional, mientras que el estudiante, por su parte, resuelve las problemáticas planteadas por el docente (Aparicio y Ostos, 2018). Así, el docente proporciona las herramientas necesarias para lograr ese conocimiento. Cuando se tiene un contexto rico en información y se cuenta con lo necesario para acceder a él, el desarrollo de la inteligencia puede acrecentarse rápidamente y el uso de las TAC es una forma de lograr ese conocimiento.

Existen muchos modelos pedagógicos en los cuales se puede integrar la tecnología educativa. Cabero y Martínez (2019) realizan un análisis de diferentes modelos para la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), definiendo las diferentes etapas que los docentes deben asimilar para lograr las competencias necesarias para la integración de las TIC en los aprendizajes, reconociendo que el profesorado utiliza herramientas digitales sin llegar a integrarlas plenamente a los procesos educativos. La propuesta que realizan contiene tres elementos principales: iniciación–instrumentación, incorporación–sustitución y revisión–revisión–transformación.

Es de gran importancia contar con una metodología al momento de la integración de una tecnología, pues la mayoría de las aplicaciones no son creadas para la enseñanza; no obstante, se pueden adaptar para situaciones muy particulares, como estar en contacto a través de las redes sociales. De la Cuadra, Gallego y Vinader (2016) encuentran que existen muchas herramientas digitales que no nacieron para el ámbito educativo, y otras que sí fueron creadas exclusivamente para ello. Por tal motivo, el docente debe tener esa habilidad para implementar tecnologías creadas o no para la educación.

El modelo pedagógico en el proceso de intervención fue una mezcla, pues se trabaja mediante proyectos integradores de la tecnología, con una puesta en práctica del aula invertida, con la gestión de su propio conocimiento y el desarrollo de la competencia mediante la creación de productos, que en su conjunto forman un proyecto de trabajo.

## Metodología

El proceso de la investigación está basado en el enfoque cuantitativo, el cual permitió, mediante una serie de pasos y un análisis estadístico, comprobar la hipótesis formulada. El diseño es experimental; se tiene definido como variable independiente el programa de intervención en el uso de las TAC. Se realizó un pretest-postest y la definición de la nomenclatura propuesta por Hernández et al. (2014) para este tipo de investigación es la siguiente:

GE                      O1                      X                      O2

Donde:

GE: es grupo experimental.

O1: es el pretest.

O2: es el postest.

Por consiguiente, se aplicó el pretest a ambos grupos, el de control y el experimental. Posteriormente, se interactuó con el grupo experimental bajo la plataforma educativa Classroom, durante seis semanas con el proyecto Integra TAC, siendo el taller de 20 horas. Los alumnos y alumnas realizaron actividades previas en cada sesión, pues la modalidad con que se trabajó fue el aprendizaje de aula invertida, brindándoles asesoría virtual una vez por semana. Al finalizar el taller, se aplicó nuevamente el cuestionario al grupo experimental como postest, con la intención de medir el nivel de desarrollo de las competencias de las y los estudiantes en el uso de las TAC.

El momento de estudio es longitudinal no evolutivo (UCA-EaD, 2019; Hernández et al., 2014), por el seguimiento que se le dio al desarrollo de las competencias digitales en las y los estudiantes y a la aplicación del mismo cuestionario en dos momentos diferentes, el primero con el pretest realizado el 21 de octubre de 2020, seguido de la intervención y luego aplicando un postest en un segundo momento el 15 de diciembre de 2020, viendo la evolución que se tuvo sobre el desarrollo de las competencias digitales y con ello determinar el efecto que tuvo la implementación del programa de intervención Integra TAC.

El alcance de estudio es explicativo (UCA-EaD, 2019), pues con ello se conoció el grado de relación de las variables independiente y dependiente,

siendo la variable independiente el programa de intervención en el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (Integra TAC), implementada para mejorar el nivel de desarrollo de la competencia en el uso de las TAC como herramienta de enseñanza y de aprendizaje, definida como variable dependiente.

El instrumento utilizado fue un cuestionario validado por expertos en el área de tecnología educativa de diferentes países, obteniendo altos índices de confiabilidad y validez, con un nivel de confianza del 95 %, la consistencia interna coeficiente alfa de Cronbach  $\alpha = 0.981$  y el índice de confiabilidad fue 0.93 para el manejo técnico y 0.97 para el uso didáctico y el diseño de materiales educativos digitales/entornos de aprendizaje (Fernández, Fernández y Cebreiro, 2016). Este se aplicó en línea por medio de un formulario digital de las aplicaciones de Google. La dirección del instrumento se compartió con los estudiantes participantes a través de grupos en redes sociales creados ex profeso.

Los resultados obtenidos fueron examinados mediante el uso de Excel y SPSS, por medio de la distribución de frecuencias, gráficas, medidas de tendencia central y de dispersión, determinando las áreas de oportunidad, las mismas que fueron el referente para la creación del proyecto de intervención. Una vez realizada la intervención correspondiente, se aplicó nuevamente el cuestionario definido como postest y se ejecutó un análisis descriptivo de los resultados.

Para el análisis inferencial se confrontaron resultados del pretest con los del postest, realizando las deducciones correspondientes. Se aplicó la prueba de normalidad de datos obtenidos del pretest, según Levin y Levin (2011). En el pretest se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnova; según Romero (2018), esta prueba de normalidad se utiliza para cuando son más de 50 registros y cuando es menor se utiliza la prueba de Shapiro-Wilk, la cual fue implementada en el postest por contar con menos de 30 registros. Para ello se utilizó el software SPSS.

Para comprobar la hipótesis se implementan dos pruebas, la de Wilcoxon y la chi-cuadrado. Según Flores Ruiz, Miranda Novales y Villasís Keever (2017), la prueba de Wilcoxon es utilizada para comparar dos promedios de variables continuas o discontinuas sin una distribución normal para muestras relacionadas, y la chi-cuadrado para comparar dos grupos

cuyas variables son cualitativas nominales u ordinales en muestras independientes. Hernández et al. (2014) comentan que la prueba de Wilcoxon es implementada para dos variables o grupos con muestras correlacionadas con datos ordinales y la chi-cuadrado para dos variables o grupos en muestras independientes con datos ordinales, y ambas fueron obtenidas con el uso del SPSS.

## **Desarrollo**

El proyecto se tenía contemplado para el trabajo presencial, sin embargo, a consecuencia de la pandemia, se vio la oportunidad para demostrar los beneficios del desarrollo de la competencia digital en un proyecto de trabajo totalmente en línea, complicándose al inicio tanto para el diagnóstico como para la intervención en sí.

En la primera sesión virtual de manera síncrona, fue satisfactorio ver la puntualidad y el compromiso mostrado de las y los estudiantes, pues la sala de conversación estaba completa, siendo muy respetuosos en el uso de la voz y dejando participar sin interrumpir a los demás, algo que de manera presencial difícilmente se logra. Después de la primera sesión, las otras fueron más sencillas; sin embargo, se presentaron dificultades de conectividad en algunos casos.

Durante el desarrollo del taller se fueron construyendo los materiales para las y los estudiantes; aunque fue extenuante, sirvió para tener muy presente los procedimientos para la creación de los productos al momento de explicar cada actividad y ayudar a resolver las inquietudes de las y los estudiantes. En relación a los trabajos presentados, muchos de ellos superaron las expectativas; es por eso que las evaluaciones emitidas fueron en su mayoría de excelencia.

En el análisis de resultados, el cuestionario representa un reto para el análisis de forma manual, pues son 45 preguntas; por eso se optó por solo tomar cuatro de cada dimensión, siendo ellas las que se distinguieron por los resultados y aun así se extendió bastante el análisis, utilizando después un software especializado para comprobar la hipótesis. Fue mucho trabajo para que al final solo se limite a una simple comprobación, pues los resultados están de inmediato y se aceptan de manera irrefutable.

El planteamiento del problema resultó tan solo de una inquietud al observar que retiraron del plan de estudios dos cursos en los que se analizaba el uso de distintas herramientas digitales en ambientes educativos.

El confinamiento tomó por sorpresa a todos los sectores, siendo el sistema educativo uno de los que más lo sintieron. Este trabajo de investigación muestra que de manera formal en la educación no se tiene certidumbre del desarrollo de la competencia digital en las infancias y los jóvenes. En lo que respecta a las y los estudiantes en formación inicial para la docencia, se observó claramente que existían áreas de oportunidad muy marcadas, al igual que en las y los docentes.

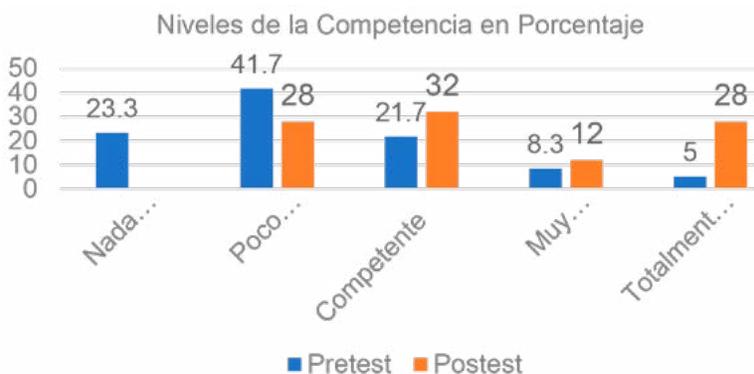
## **Resultados**

Los resultados del diagnóstico realizado mediante la aplicación del cuestionario, dividido en tres dimensiones: uso técnico, uso didáctico y creación de materiales digitales; ubican a la tercera dimensión con más necesidades. Es por eso que el proyecto Integra TAC se enfocó en la competencia: utilizar software educativo para el diseño de materiales digitales, una de las competencias con más áreas de oportunidad, misma que se encuentra en esa dimensión.

Al realizar un comparativo de los resultados obtenidos en el pretest del diagnóstico con los del postest, se pueden ver que fueron favorables, como se muestra en la Figura 1, donde se destaca principalmente que se encuentra vacía el nivel nada competente, se redujo la cantidad en poco competente y aumentó en competente, muy competente y sobre todo resalta el porcentaje que, de estar a 5 % en totalmente competente, se encuentra un aumento del 23 %, logrando llegar así al 28 % en el postest.

**Figura 1**

Comparativo de la competencia entre el pretest y postest.

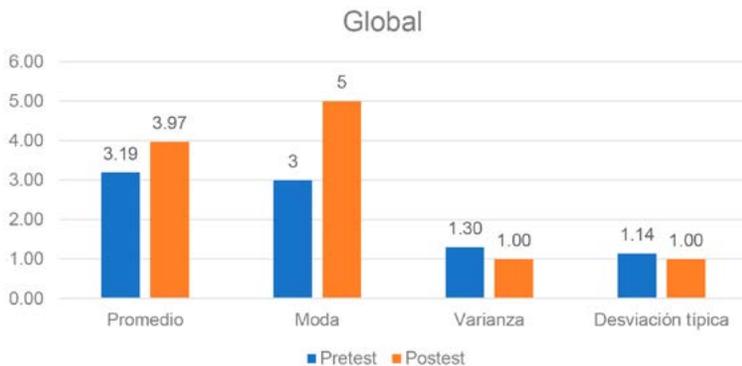


Fuente: elaboración propia.

Respecto a los datos generales, el promedio general mejoró, pasando de los niveles de competencia de competentes con 3.19 a muy competentes con 4.97. La moda de estar en 3 de competente cambió a 5, lo que representa totalmente competente; es una diferencia significativa. La varianza y la desviación típica disminuyeron, concentrándose un poco, como se observa en la Figura 2. Con la intervención del proyecto Integra TAC, se vieron mejoradas las competencias de forma general y en lo particular, por lo cual es de considerarse que el taller funcionó adecuadamente.

**Figura 2**

Comparación general del pretest y postest.



Fuente: elaboración propia.

### *Prueba de normalidad*

Para el pretest se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnova, por contar con más de 50 registros, por lo que se plantean las siguientes hipótesis: H0: Los datos analizados siguen una distribución normal y H1: Los datos analizados no siguen una distribución normal; para tal caso se tiene:

Sí  $\text{sig} > 0.05$  se acepta la hipótesis nula.

Sí  $\text{sig} < 0.05$  se rechaza la hipótesis nula.

El resultado en el nivel de significancia fue de 0.000 menor a 0.05, en cada una de las competencias planteadas, por tal motivo se considera que los datos analizados no siguen una distribución normal.

### *Prueba de hipótesis*

Para esta prueba se utilizaron los resultados del pretest y postest, comparando los promedios de cada una de las competencias planteadas en el cuestionario, buscando la mejora de ellas en lo general. Para comprobar la hipótesis se implementaron dos pruebas: la chi-cuadrado y la prueba de Wilcoxon. Para ello se plantearon las siguientes hipótesis:

H1. La implementación del programa de intervención Integra TAC aumenta el nivel de desarrollo de la competencia digital en la enseñanza de las y los estudiantes de segundo grado de la licenciatura en educación primaria de la escuela normal Salvador Varela Reséndiz.

H0. La implementación del programa de intervención Integra TAC no aumenta el nivel de desarrollo de la competencia digital en la enseñanza de las y los estudiantes de segundo grado de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Salvador Varela Reséndiz.

El resultado de significancia es de 0.043, menor que 0.05; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, lo que significa que la implementación del programa de intervención Integra TAC aumenta el nivel de desarrollo de la competencia en enseñanza de las y los estudiantes a través de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento.

En la prueba de Wilcoxon, el resultado de significancia fue de 0.000, resultando menor que 0.05; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, lo que significa que la implementación del programa de intervención Integra TAC aumentó el nivel de desarrollo de la competencia en enseñanza de las y los estudiantes a través de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento.

## **Conclusiones**

La evaluación del impacto del programa de intervención Integra TAC, en el desarrollo de las competencias digitales en las y los estudiantes de segundo grado de la licenciatura en educación primaria, se inició, partiendo de la evaluación diagnóstica y generando el programa de intervención Integra TAC, con el propósito de identificar y mejorar algunas de las áreas de oportunidad. Una vez realizada la intervención, se realiza una segunda evaluación de las competencias digitales, logrando descubrir mejoras en las áreas principales de la intervención. Por tal motivo, se considera cumplido el objetivo general: evaluar el impacto del programa de intervención Integra TAC.

Para el cumplimiento del objetivo: Identificar el nivel de desarrollo de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) como herramienta de enseñanza y de aprendizaje en el docente en formación inicial. Se evaluaron las competencias digitales de las y los estudiantes con la aplicación del cuestionario, cuyos resultados proporcionaron un diagnóstico sobre los niveles de competencia, donde se perciben desde nada competente hasta totalmente competente, en las dimensiones de uso técnico, uso didáctico y creación de materiales digitales.

Implementar el programa de intervención en el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) con las y los docentes en formación inicial, objetivo logrado mediante el uso de los resultados obtenidos en el diagnóstico. Para ello se analizaron las competencias con más áreas de oportunidad, estando localizadas en la dimensión de diseño de materiales digitales. Se toma una de esas competencias como base para la creación del proyecto de intervención, viendo la factibilidad y las necesidades que se estaban presentando con el aprendizaje en línea, siendo esta la creación

de materiales digitales. El proyecto se implementó totalmente en línea con una videosección semanal y trabajo en casa, mediante la metodología de enseñanza de aula invertida, abarcando muchas aplicaciones y mostrando un poco de lo que se puede hacer con la intención de que después puedan por sí solos descubrir todo su potencial.

El análisis de los resultados del nivel de desarrollo de las competencias se realizó mediante un comparativo del pretest y postest del programa de intervención en las y los estudiantes. Primeramente, se analizaron el pretest y el postest de manera independiente, donde se identificaron dos competencias digitales que tuvieron más áreas de oportunidad y dos donde estuvieron mejor, para pasar a realizar un análisis comparativo del pretest con el postest en las competencias analizadas, realizando las inferencias respectivas. Asimismo, se aplicaron dos pruebas: la de normalidad de Kolmogorov-Smirnova y Shapiro-Wilk y la prueba de hipótesis chi-cuadrado y Wilcoxon; por tal motivo se considera objetivo cumplido.

Tanto la hipótesis nula como la alternativa están planteadas de modo que en la comprobación solo se obtenga una respuesta favorable a una o a otra, siendo un proceso meticuloso para llegar a ello. Para este caso, la hipótesis se integra por dos variables: la independiente, que viene siendo el programa de intervención Integra TAC, y la variable dependiente, la competencia digital en la enseñanza de las y los estudiantes. En el análisis comparativo de los resultados del pretest y el postest de forma manual, se apreciaba que la intervención había sido favorable; sin embargo, se aplicaron dos pruebas de hipótesis especiales para su comprobación, en la que, según los resultados obtenidos, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis, siendo esta la implementación del programa de intervención Integra TAC, que aumenta el nivel de desarrollo de la competencia digital en la enseñanza de las y los estudiantes de segundo grado de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz.

## Referencias

- Aparicio, O. Y., & Ostos, O. L. (2018). El constructivismo y el constructivismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 11(2), 115-120. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0002.05>
- Buendía, L., & Berrocal, E. (2001). *La ética de la investigación educativa*. [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica\\_de\\_la\\_investigacion\\_educativa.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica_de_la_investigacion_educativa.pdf?sequence=2)
- Cabero, J., & Llorente, M. d. C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista lasallista de investigación*, 12(2), 186-193. [https://scholar.google.com.mx/scholar?as\\_ylo=2015&q=constructivismo+tecnolog%C3%A0Da&hl=es&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.com.mx/scholar?as_ylo=2015&q=constructivismo+tecnolog%C3%A0Da&hl=es&as_sdt=0,5)
- Cabero, J., & Martínez, A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247-268. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9421/9308>
- De la Cuadra, E., Gallego, S. & Vinader, R. (2016). Nuevas tecnologías: herramientas para la docencia en el mundo digital. En Durán, J. F. & Durán, I. *Las TIC actualizadas para una nueva docencia universitaria*, (pp. 151-167). MC Graw Hill Education.
- Fernández, J., Fernández, M., & Cebreiro, B. (2016). Desarrollo de un cuestionario de competencias en tic para profesores de distintos niveles educativos. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (48), 135-148. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/38450>.
- Flores-Ruiz, E., Miranda-Navales, M. G., & Villasís-Keever, M. Á. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. Estadística inferencial. *Revista Alergia México*, 64(3), 364-370. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_art-text&pid=S2448-91902017000300364](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S2448-91902017000300364)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Issroff, K., & Scanlon, E. (2018). Educational technology: The influence of theory. *Tạp chí Nghiên cứu dân tộc*, (22). <http://ncdt.hvdt.edu.vn/index.php/NCDT/article/view/128/120>

- Levin, J. & Levin, W. (2011). *Fundamentos de estadística en la investigación social*. Alfaomega.
- Romero, C. R. (2018). *Formación básica del docente mediante modelos TIC-TAC-TEP*. <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/28894/1/1719235077%20CRISTIAN%20RAMIRO%20ROMERO%20TIGMASA.pdf>
- UCA-EaD. (2019). Normas de titulación. Criterios, especificaciones y rúbricas para la elaboración de anteproyecto y tesis. *Programas de Educación a Distancia*. Educación a Distancia, Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes.
- Yale University. (1977). *Piaget explica a Piaget (1-3)*. <https://www.youtube.com/watch?v=NuDjscvqE08>, <https://www.youtube.com/watch?v=zYnlhYiWfoE> y <https://www.youtube.com/watch?v=5H-wMc-VHaAU>



# Capítulo 3

---

## **La ecotecnia para desarrollar el pensamiento científico en una secundaria jornalera migrante de Zacatecas**

*Selene Marlen Esparza Rosales  
Georgina Indira Quiñones Flores  
Josefina Rodríguez González*

<https://doi.org/10.61728/AE20250379>



## Introducción

Dentro de la diversidad poblacional que existe en México, se encuentra el sector jornalero migrante, que ejerce un traslado territorial según las temporalidades de las tierras agrícolas. El movimiento puede ser dentro del mismo estado o a otras entidades federativas. Las familias emprenden la búsqueda de una mejora económica a consecuencia de las condiciones precarias de vida en las que se desarrollan.

Las familias se establecen temporalmente en pequeñas viviendas prestadas por los dueños de las tierras; se consideran asentadas cuando permanecen más de cinco años en la misma localidad. Generalmente, los padres se emplean en labores de cosecha, siembra y riego de las mismas tierras, mientras que las madres, en su mayoría, se dedican al trabajo doméstico en casa. Dicha acción migrante perjudica directamente la educación de las niñas, niños y adolescentes de estas familias, causando la interrupción temporal o indefinida en su trayectoria escolar.

Lo anterior perjudica directamente la adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidades y competencias propias del nivel de educación básica que cursan los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a esta población.

En respuesta a esta problemática, dentro de los campos agrícolas, en contribución con los programas federales como el Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM) y el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), y las autoridades estatales en donde existe mayor flujo de esta población, se establecieron centros de educación, los cuales ofrecen atención multigrado en los niveles de educación básica preescolar, primaria y secundaria, en aulas semifijas o fijas.

En el estado de Zacatecas se ubican ocho centros de educación migrante en cuatro municipios de la entidad, los cuales son Villa de Cos, Guadalupe, Fresnillo y Trinidad García de la Cadena, que atienden los niveles de preescolar, primaria y secundaria; estos mismos cuentan con

preescolar y primaria, y los dos restantes con los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. En total se cuenta con 8 preescolares, 8 primarias y 2 secundarias (Duarte, 2021).

Observar y comprender el entorno donde el ser humano se desenvuelve da pauta para la curiosidad, al formular preguntas y sus posibles respuestas presentes en el contexto social y personal de cada individuo. El desarrollo del pensamiento científico y crítico desde los primeros años de escolaridad fomenta en los niños, niñas y adolescentes la autonomía, a partir de argumentar sus ideas basadas en el conocimiento (Lena, Quéré y Salviat, 2011).

El pensamiento crítico, con enfoque en las ciencias, fomenta el tomar decisiones informadas; una estrategia pedagógica práctica para su desarrollo es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en el que los proyectos se relacionan con la realidad, con la intención de ejecutar una idea a través de la experimentación y aplicación de los mismos, con la finalidad de construir conocimiento (Vergara, 2015).

Una manera viable de proyectos tecnológicos amigables con el medio ambiente son las ecotecnias, las cuales son el conjunto de técnicas científicas que integran los campos de la tecnología y la ecología para satisfacer necesidades básicas humanas de alimentación, agua, vivienda, energía y manejo de residuos, creando herramientas con materiales reciclados y energías reutilizables, diseñadas, adaptadas a los contextos sociales y económicos de la comunidad.

En la presente intervención educativa se aplicó un proyecto de ecotecnia, llamado “el boiler solar”, en la vivienda de una estudiante de segundo grado, inscrita en la escuela secundaria jornalera migrante “Juana Inés de la Cruz”, ubicada en Pozos Colectivos, Guadalupe, Zacatecas, con el propósito de aportar conocimiento en su educación, en el desarrollo de competencias y habilidades científicas, presentes en los planes y programas vigentes de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017); y mejorar las condiciones de vida a través de dicha herramienta tecnológica.

## Aproximación teórica

En las actividades humanas esenciales para la cultura, se encuentran la ciencia y la tecnología, las cuales están en constante construcción, evaluación, corrección y actualización, además de que permiten entender e intervenir en el mundo en que vivimos, relacionando hechos como los fenómenos naturales, acrecentar el bienestar de la humanidad enfrentando sus desafíos, para lograr el desarrollo sustentable y revertir el cambio climático. En la educación básica con enfoque en ciencias naturales y tecnología, “el principal objetivo debe inspirar, intensificar el interés y disfrutar el estudio, e iniciar a los y las estudiantes en la exploración y comprensión de las actividades científicas y tecnológicas” (SEP, 2017, p. 161).

Hoy en día, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales en la educación básica se fundamenta en el desarrollo cognitivo de los y las estudiantes y se orienta a la construcción de habilidades de investigación, las cuales son “aquellas que facilitan la apropiación del conocimiento, recogiendo, comprometiendo, analizando, procesando y guardando la información captada, con el objetivo de utilizarla donde y cuando convenga” (Causado, Santos y Calderón, 2015).

La formación en competencias debe estar relacionada con la realidad en que se vive, la cual es consecuencia del proceso de adaptación de los individuos; de esta forma, es importante hacer compatibles los aprendizajes adquiridos, las competencias y habilidades con aspiraciones personales dentro de la sociedad.

El término *competencia* se refiere a las actitudes, conocimientos, destrezas y conductas que facilitan el crecimiento social, emocional y físico de las personas en diversos contextos; es la relación de lo aprendido en la escuela y con la aspiración de que las personas sean capaces de actuar eficazmente para resolver situaciones problemáticas reales con autonomía. Específicamente en educación de nivel secundaria, las competencias que se pretenden lograr son las siguientes: “describir, reconocer, demostrar, explorar, identificar, valorar, comprender, aplicar, indagar, argumentar, predecir, diseñar, sin perder de vista la importancia de observar” (SEP, 2017, p. 358).

El o la docente que realiza la transformación didáctica dentro del aula, favorece el ambiente de aprendizaje creativo y participativo al aplicar es-

trategias pedagógicas que sean atractivas, tomando en cuenta factores y necesidades particulares del grupo, con la finalidad de lograr conocimientos significativos.

Una manera viable de promover el desarrollo de competencias y habilidades con enfoque científico es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), estrategia pedagógica práctica, en que existe una intención de ejecutar una idea relacionada con la realidad, con la finalidad de construir el conocimiento (Vergara, 2015).

## **Metodología**

Como metodología, se empleó una intervención psicopedagógica en uno de los centros de educación jornalera migrante del estado de Zacatecas, que brinda atención educativa de nivel secundaria, ubicado en la localidad de Pozos Colectivos, en Guadalupe, Zacatecas, específicamente en Maritza “B”, estudiante de segundo grado inscrita en la institución “Juana Inés de la Cruz”. Se aplicó la herramienta de un proyecto de ecotecnia, el boiler solar, que se construyó con material reciclado y algunos otros adquiridos gracias al apoyo económico de la Lic. Soledad Luévano Cantú, senadora de la República por Zacatecas.

## **Desarrollo**

En la primera fase se describió la situación de la escuela secundaria jornalera migrante “Juana Inés de la Cruz”, durante el periodo escolar 2020-2021, en relación con los programas de atención federal, estatal y de infraestructura.

Se diseñó y aplicó un diagnóstico de carácter formativo, enfocado a identificar las habilidades y competencias adquiridas en la vida escolar del estudiantado, con base en las habilidades y competencias presentes en los planes y programas educativos de la SEP 2017, dirigido a los y la estudiante inscritos al mes de septiembre de 2021, de nivel secundaria de dicha institución. En la tabla 1, se muestran las competencias a evaluar.

**Tabla 1***Competencias a evaluar en los y las estudiantes*

<b>Ejes</b>	<b>Temas</b>	<b>Competencias</b>
Materia, energía e interacciones	Naturaleza macro, micro y submicro.	Identifica, explora, describe y representa.
	Interacciones	Infiere, describe, analiza, explica y caracteriza.
	Propiedades	Identifica, describe, explica, interpreta, deduce y caracteriza.
	Fuerzas	Describe e identifica.
	Energía	Analiza, describe, reconoce y explica.
Sistemas	Sistemas del cuerpo humano y salud.	Explica, argumenta, compara, identifica, describe y analiza.
	Ecosistemas	Representa, deduce y argumenta.
	Sistema solar	Describe y analiza.
Diversidad, continuidad y cambio.	Biodiversidad	Explica, valora y compara.
	Tiempo y cambio	Reconoce, identifica, analiza, comprende, argumenta y explica.
	Continuidad y ciclos	Describe, reconoce y deduce.

*Fuente.* Elaboración propia a partir de Aprendizajes clave para la educación integral, 2017, p. 378-380.

En la segunda fase se elaboraron de forma autónoma dos cuadernillos de actividades y construcción del boiler solar, uno dirigido a la o el docente y otro hacia la estudiante, el cual conlleva el desarrollo de competencias científicas. Dicha herramienta se aplicó en el mes de febrero de 2022, por la autora de la presente intervención educativa y la estudiante Maritza “B”. También se documentó cómo la estudiante y su familia utilizaron la herramienta tecnológica.

La estrategia pedagógica de ABP se eligió porque se ha reportado que es a través de la práctica donde el alumnado interactúa físicamente con los materiales al construir herramientas. Lo anterior pone en marcha la relación de los conocimientos previos con los nuevos adquiridos, crean-

do aprendizaje significativo en el individuo; los proyectos deben vincularse con la realidad del contexto social, económico y cognitivo, dando respuesta a una problemática específica. De tal manera, se atrae el interés de aprender por parte de la o el estudiante.

Finalmente, se comparó el diagnóstico inicial con los resultados obtenidos con la construcción del boiler solar en relación con el desarrollo de competencias científicas en la estudiante, propias del nivel educativo al que pertenece.

## **Resultados**

Para realizar la evaluación diagnóstica de las competencias y habilidades básicas de nivel secundaria, se aplicó un cuestionario al estudiantado inscrito hasta la fecha de 11 de septiembre de 2021 en la escuela migrante “Juana Inés de la Cruz”, demostrando que las y los dos estudiantes que respondieron cuentan con las competencias científicas básicas de nivel secundaria presentes en los planes y programas vigentes de educación.

Por razones políticas, a consecuencia del cambio de gobierno del Estado de Zacatecas, ocurrido en el mes de septiembre de 2021, el departamento de telesecundaria careció de una o un líder que organizara la asignación de plazas del profesorado en diversas escuelas. Cabe destacar que es este departamento el que se encarga de proporcionar un profesor o profesora en la escuela secundaria jornalera migrante “Juana Inés de la Cruz”.

Por lo anterior, la institución antes mencionada cerró sus puertas y atención a la población estudiantil desde el mes de septiembre de 2021 hasta el mes de febrero de 2022, fecha en la que se llevó a cabo la aplicación de la ecotecnia, el boiler solar; es por ello que la presente intervención educativa se aplicó en la vivienda de la estudiante Maritza “B”, ya que se mantiene una comunicación fluida con la autora a pesar de que la escuela se encontró cerrada.

Para la construcción de la ecotecnia del boiler solar, se diseñaron dos guías: una dirigida a la profesora para preparar previamente el material que utilizará la estudiante y una más que consta de tres actividades, en donde el propósito fue desarrollar y reforzar habilidades y competencias científicas de nivel secundaria a partir de la construcción del boiler solar.

La guía llamada “¿Cómo calientas el agua en tu casa?”, dividida en tres apartados, que fue dirigida hacia la estudiante, incluye textos de apoyo e informativos sobre el uso del agua en los hogares, cuáles son las diferentes formas para calentarla y las fuentes renovables de energía que existen. Además de actividades donde la estudiante moviliza sus saberes previos, a partir de preguntas reflexivas, realiza experimentos sencillos que tienen que ver con la luz solar y su transformación a energía calorífica.

El tercer apartado fue el específico para construir el boiler solar; en él se invitó a los y las integrantes de la familia a participar en el armado. Al terminar, se continuó con tres interrogantes, que evaluaron el conocimiento que se desarrolló durante todas las actividades, al preguntar por qué los materiales que se utilizaron son de plástico, y algunos otros de color negro.

En la evaluación diagnóstica, Maritza “B” mostró resultados satisfactorios al demostrar que presenta las competencias científicas básicas de primer nivel, siendo de educación básica de primaria a secundaria.

Los resultados que refieren al desarrollo y fortalecimiento de competencias científicas, que se evaluaron, demuestran que la estudiante logró fortalecerlas, en comparación con la evaluación diagnóstica.

## **Conclusiones**

Las competencias científicas del nivel de secundaria: observar, identificar, explorar, describir, representar, inferir, analizar, explicar, interpretar, deducir, reconocer, comparar, valorar, comprender, argumentar, se desarrollaron y fortalecieron en la estudiante Maritza “B”, estudiante de segundo grado, inscrita hasta el mes de marzo de 2021, en la escuela secundaria jornalera migrante “Juana Inés de la Cruz”.

Es importante mencionar que los ABP con enfoque en ciencias se pueden relacionar con otras asignaturas; se invita al o la docente a buscar las conexiones con los contenidos curriculares del nivel escolar para el cual se planeó.

La estudiante mostró gran interés en resolver las interrogantes y actividades de la guía de construcción del boiler solar; además, planteó propuestas para mejorar el funcionamiento de la ecotecnia, manifestando su gusto por experimentar, generar preguntas de investigación y buscar sus posibles respuestas, utilizando de forma indirecta el método científico.

Lo anterior demuestra que, a través de las prácticas didácticas interactivas como lo son los ABP, ayudan al estudiantado a comprender de mejor manera y explicar los fenómenos que existen en su contexto social, además de que se puede relacionar el conocimiento adquirido en la trayectoria escolar, en este caso en la asignatura de ciencias, con buscar mejorar un problema cotidiano a través del método y pensamiento científico.

### Referencias

- Causado, R., Santos, B. & Calderón, I. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias naturales en una escuela secundaria. *Facultad de ciencias Universidad Nacional de Colombia*, 4(2), 17-42. DOI: <https://doi.org/10.15446/rev.fac.cienc.v4n2.51437>
- Duarte, C. (2021, 02, 22). *La educación secundaria migrante*. Fecha de consulta (26, 02, 22).
- Léna, P., Quéré, Y. & Salviat, B. (2011). *29 conceptos clave para disfrutar de la ciencia*. (Ed.2). (pp. 7-15). Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México. pp, 161 358-380.
- Vergara, J.(2015). ¿Por qué el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)? En Vergara, J. (Ed.1), *Aprendo porque quiero, El Aprendizaje Basado en proyectos (ABP), paso a paso*, (pp. 26-32). México: Ediciones SM.



# Capítulo 4

---

## **Las desigualdades sociales, un factor para el rezago y deserción escolar**

*Cristina Cabral Quezada  
Hilda María Ortega Neri  
María del Refugio Magallanes Delgado*

<https://doi.org/10.61728/AE20250386>



## Introducción

La vulnerabilidad económica provoca grandes problemáticas en una población; una de las afecciones se centra en el ámbito educativo, pues es uno de los factores que provoca mayor deserción escolar, trayendo consigo un rezago académico por la falta de asistencia de las niñas y niños a una institución, lo que genera un proceso de enseñanza-aprendizaje incompleto y carente de lo esencial para obtener las herramientas necesarias, disminuyendo la motivación en el estudio a lo largo de su proceso académico, misma situación que no les permite tener una buena calidad de vida y formar parte de una sociedad productiva.

El objetivo de esta investigación es demostrar cómo las brechas de desigualdad afectan el proceso académico del estudiantado de la Escuela Primaria José Ma. Vázquez, perteneciente a una comunidad de los Chilitos del municipio de Fresnillo, Zacatecas, institución que no se encuentra en óptimas condiciones para que los niños asistan a ella, pues tanto su infraestructura, material didáctico, así como equipos de cómputo y acceso a internet necesarios, hoy en día se encuentran carentes o en malas condiciones para su uso y que, además, la inestabilidad laboral de las familias no permite aportar más de lo que está dentro de sus posibilidades para el apoyo a la escuela, pues sus pocos recursos económicos son básicamente para sostener su hogar y tener por lo menos una adecuada alimentación, dejando de lado la educación como una prioridad esencial para sus hijos.

En este trabajo se hará una aproximación teórica respecto a los grupos vulnerables, el contexto de la institución, la metodología que hace referencia a la situación de la misma y cómo se relaciona entre lo educativo y contextual por medio de la observación, testimonios reales y fotografías que describen la problemática abordada en la escuela primaria José Ma. Vázquez, que detalla las carencias por las que atraviesa. Se hará mención de las conclusiones preliminares de este trabajo que permiten reflexionar sobre la realidad de las brechas de desigualdad y cómo afectan el proceso

educativo de aquel estudiantado que, por su situación económica, no puede sustentar los gastos que trae consigo el proceso educativo y continuo que deberían llevar todos los niños y niñas por igual.

### **Pobreza y rezago educativo**

La pobreza, de acuerdo con el CONEVAL, trae como resultado rezago educativo, carencias de acceso a los servicios de salud, seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, elementos básicos de la misma, así como alimentación; a pesar de que por ley se marca la gratuidad dentro de una institución educativa, la realidad muestra lo contrario. No solo se necesita que la escuela sea pública, pues el estudiar conlleva una serie de gastos que el gobierno no cubre en su totalidad.

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado-Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica. Esta y la media superior serán obligatorias; la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2020, p. 5).

En lo que respecta a uniforme, transporte, alimento y útiles escolares necesarios para llevar las actividades diarias dentro del aula, se ven limitadas por falta de estos recursos económicos: “Si se trata de un derecho a tener una oportunidad, ha de ser interpretado de conformidad con la igualdad material, de suerte que la falta de recursos económicos del titular no sea un obstáculo para su ejercicio” (Soberanes, 2018, p. 339).

El estatus económico no debe ser un pretexto para el ausentismo a un centro educativo y un bajo rendimiento académico, aun cuando las familias carezcan de recursos. La gratuidad debe considerarse en programas municipales y gubernamentales, para que ninguna niña o niño se quede sin el derecho a estudiar. Por ello, “la población marginada es vista como responsable e incapaz de superar su situación de marginalidad, por lo que el gobierno debe diseñar programas especiales para facilitar su integración al proceso de modernización” (Torres y Padilla, 2015, p. 4).

Para que toda niña o niño en edad escolar en el nivel básico ejerza su derecho a la educación, se requiere una inversión del gobierno que impulse de manera económica la infraestructura de las escuelas desprotegidas y que requieren mayor atención, pues la educación es la base para transformar una sociedad llena de barreras; el contexto influye en gran medida, pues las personas que radican en las comunidades más lejanas, no ven más allá de lo que se encuentra a su alrededor, y genera que no puedan crear grandes expectativas respecto a un cambio de vida diferente y con mejores oportunidades de las que su núcleo familiar ha tenido, por lo anterior, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala lo siguiente:

La desigualdad en México es un fenómeno que sufre al menos el 70 % de la población, pues esta presenta algún grado de pobreza derivado de la falta de oportunidades. Es por ello que “Los gobiernos deberían invertir más dinero en los niños durante sus primeros seis años de vida para reducir la desigualdad social y apoyar a los niños, especialmente a los más vulnerables, a tener una vida exitosa y feliz” (OCDE, 2010, p. 4).

En la Ley de Educación del Estado de Zacatecas (LEEZ), publicada el 15 de mayo del 2019, se menciona, entre uno de los puntos más importantes y que se enfocan al apoyo de desigualdades sociales, económicas y el derecho a una educación de calidad, lo siguiente: reconocer a los maestros como agentes de transformación social, contempla que los planteles educativos tengan infraestructura, material, mantenimiento y condiciones dignas que contribuyan a la educación, establece el derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, marca que la educación se regirá bajo criterios de equidad, de esta manera, se buscarán combatir las desigualdades que prevalecen en el sistema educativo actual, por lo que se instrumentarán políticas para impulsar a las escuelas de alta marginación y a los estudiantes en situación de vulnerabilidad social (Periódico oficial del Gobierno del estado de Zacatecas, 2020).

## **Metodología**

Este trabajo es un estudio de caso apoyado en lo cualitativo para poder obtener muestras que ayuden a conocer y comprender la situación de vul-

nerabilidad y cómo se relaciona entre lo educativo y contextual. Esto se logra por medio de la observación y testimonios reales que describen la problemática abordada en la institución, pues, a pesar de estar establecido en el artículo tercero constitucional el derecho de la misma, no todas las niñas y niños cuentan con la igualdad de oportunidades. Un ejemplo de ello es esta escuela primaria, que, al igual que muchas otras instituciones del estado de Zacatecas, enfrenta condiciones de pobreza y marginación.

Para demostrar la brecha de desigualdad, se realizaron entrevistas a diferentes personas de la comunidad escolar: la directora, una docente y una madre de la familia que además desempeña el cargo de realizar el aseo de los baños de la institución, debido a que aún no se cuenta con personal de intendencia; estas personas en sus relatos mencionan, entre otras cosas, la importancia del sustento económico para permanencia y avance educativo. En palabras de la directora, expresa que:

La escuela tiene muchas necesidades, se ocupa de brindarles apoyo a las familias, pues les generaría menos incomodidad el aportar lo que la institución necesita; al estar en un contexto complicado donde no se tiene intendente o apoyo de ningún tipo, pues todo recae con las mamás, quienes tienen que aportar para aseos tanto de salones, baños y sustento que haga falta en ella; entre las carencias más notorias en el alumnado se encuentra la alimentación, ya que muchos niños llegan sin desayunar y expresan que tienen hambre. (Hernández, 2022, mayo 12)

La directora es la encargada de gestionar cualquier clase de apoyo que requiera la institución, por ello, sabe cuáles son las complicaciones para lograr que se brinden apoyos y la paciencia que se debe tener para ello, pues es estar en constante realización de oficios y visitas a donde se requiera para conseguirlos. Los docentes son quienes se dan cuenta del ausentismo y rezago que tienen las niñas y niños en la escuela; por ese motivo, indagan para conocer el porqué de dicho problema, encontrando como resultado, básicamente, el factor económico. En palabras de una docente:

La deserción escolar en el ámbito de educación primaria en la escuela José Ma. Vázquez en la que laboro, se entiende que es el ausentismo repentino del alumnado, dentro de la escuela y de su aula, se ha dejado ver que dejan de asistir por la falta de un sustento económico en casa, por carencia de

empleos e interés por parte de los padres y madres de familia por el estudio de sus hijos e hijas, considero que la economía es la base fundamental de la educación y si en casa no se tiene este recurso, no se puede brindar una buena alimentación y por ese motivo existe la poca asistencia o, de haberla, se encuentran en clase desmotivados, poco concentrados por el hambre con la que llegan, por esta razón muchas de las veces no se logra que adquieran los aprendizajes esperados, que deberían adquirir a lo largo del ciclo escolar. (Delgadillo, 2022, mayo 12)

La falta de una buena alimentación es mencionada en ambos casos, reflejándose en el proceso enseñanza-aprendizaje de las niñas y niños que estudian en esta escuela, en donde los padres y madres de familia son un factor fundamental para lograr un avance significativo en ellos y ellas; por esto, se entrevistó a una madre de familia, quien opina lo siguiente:

Los sueldos son muy bajos y no se ajusta para nada, por ejemplo, yo tengo tres hijos y me es muy pesado el tener para comprar tres uniformes, hay muchas mamás como yo que tienen más de un hijo o hija, si pudiera tener un apoyo sería de alimento, pues cada que crecen más se necesita más comida, yo soy ama de casa y apoyo en los aseos de las aulas y baños en la escuela, donde me pagan los padres y madres de familia, pues la escuela no cuenta con un intendente, yo si quiero que mis hijos sigan estudiando”. (Moreno, 2022, mayo 12)

Cuando un problema se percibe en toda la comunidad escolar, significa que este les afecta a todos los involucrados e involucradas. Hace falta observar cuáles son los problemas específicos de cada institución para, de esta manera, poder trabajar en equipo y lograr un avance significativo dentro de la escuela, pues, aunque esta se encuentre en proceso de avance, aún se siguen usando bodegas como aulas y existen salones en malas condiciones para las niñas y niños; como ejemplo de ello se muestran las siguientes fotografías.

**Imagen 1.** Bodega adaptada como aula



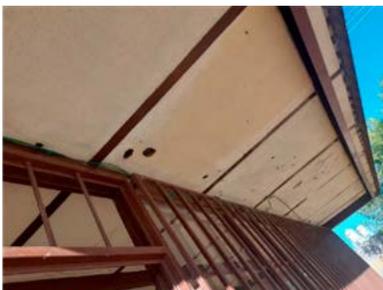
*Fuente:* Obtenidas de archivo de la escuela

**Imagen 2.** Bodega adaptada como aula



*Fuente:* Obtenidas de archivo de la escuela

**Imagen 3.** Cuarteaduras por fuera de aulas



*Fuente:* Obtenidas de archivo de la escuela

**Imagen 4.** Filtración de agua en el aula



*Fuente:* Obtenidas de archivo de la escuela

## Desarrollo

Enfocado en la educación básica, esencialmente la educación primaria se distribuye en 6 grados escolares; en ellos, las niñas y los niños en su mayoría permanecen de los 6 a 12 años de edad. Las escuelas se encuentran en zonas tanto rurales como urbanas, teniendo la modalidad de organización completa y multigrado, acorde al contexto y al número de matrícula que exista en cada una de ellas.

La escuela primaria José María. Vázquez tuvo un proceso de transformación lento y por tiempo prolongado, sin ningún avance ni apoyo por parte externa; comenzó siendo multigrado, iniciando como unitaria con

un solo maestro o maestra, hasta llegar a una institución de organización completa, donde cada grupo tiene una figura docente para impartir clases a uno o más grupos; para ampliar más esta información, se presenta lo siguiente.

Las escuelas de organización multigrado son aquellas en las que un docente atiende a más de un grado. Están presentes en localidades pequeñas, donde se considera que no hay suficientes alumnos para que sea costeable conformar un grupo para cada grado. En ellas, por lo general, no existe otro personal que el maestro o maestros, con lo cual estos asumen también las funciones directivas, administrativas y de mantenimiento, entre otras (Rebull, 2015, p. 44).

Ahora que esta escuela primaria se encuentra en modalidad de organización completa, fue necesario gestionar con autoridades educativas, así como con instancias por parte del gobierno, lo necesario para lograr un apoyo en infraestructura y equipamiento de aulas como elemento fundamental para lograr que las alumnas y los alumnos puedan llevar sus clases en condiciones favorables y que sea factible su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La asistencia y permanencia de niñas y niños en la institución se encuentra inestable, debido a situaciones que van encaminadas comúnmente a lo económico, como ejemplo de ello, la falta de alimento (que se mencionó en todas las entrevistas realizadas) para darles por la mañana y posteriormente en la hora predeterminada para su receso; no cuentan con recurso para comprar útiles escolares básicos a lo largo de todo el ciclo escolar y ven innecesario la compra de un uniforme, el cual promueve la identidad a las escuelas; además, la institución se encuentra en proceso de cambio, carente aun de aulas y baños que den abasto a todo el alumnado, ausencia de áreas recreativas que promuevan la motivación a las niñas y niños a asistir diariamente; esto trae como resultado, un rezago educativo que se genera debido a las faltas constantes a clases y la socialización necesaria en el grupo.

La evidencia de estas condiciones en instituciones como la de esta primaria se muestra por medio de resultados obtenidos en el trabajo diario de los y las docentes, reflejándose en las calificaciones que se arrojan por medio de evaluaciones trimestrales que se llevan a cabo a lo largo del ciclo

escolar, además de las programadas por organismos evaluadores gubernamentales que se realizan al alumnado a partir de ciertos indicadores y donde se establece el nivel de rendimiento académico; como ejemplo de ello, se encuentra el Sistema de Alerta Temprana (SisAT), definiéndose de la siguiente manera:

Proporciona herramientas para la toma de lectura, la producción de textos escritos y el cálculo mental, conjunto de instrumentos sencillos que permiten recopilar y sistematizar información puntual y objetiva para sustentar las recomendaciones pedagógicas para dar certeza y primacía a los aprendizajes en la educación básica y la formación integral que esta población requiere, generar estrategias y condiciones para que estas instituciones sean el centro del trabajo académico del sistema educativo y gocen del respaldo necesario para cumplir su finalidad (Canul, 2021, p. 6530).

Los resultados que se han obtenido en la institución muestran una escasez de conocimientos que no va acorde al grado escolar en que cada niña y niño se encuentra; es una prueba que se basa en la lectura, escritura y cálculo mental. Se puede percibir el notorio rezago en el que está el alumnado de la institución; existe una gran cantidad de áreas de oportunidad por trabajar y, para realizarlo, es necesaria la asistencia constante y permanente de todo el estudiantado.

Los resultados de las observaciones hechas a la infraestructura de la escuela con el registro de fotografías, entrevistas, resultados de SisAT y evaluaciones trimestrales por parte de la planta docente, ponen en desventaja a las niñas y niños de la institución, mostrando aspectos desfavorables en el proceso académico del alumnado, reflejando que la brecha de desigualdad económica sí afecta y pone en vulnerabilidad el rendimiento y el desarrollo educativo de niñas y niños de la escuela primaria José Má. Vázquez, limitando su avance y potencialización de sus habilidades.

## **Resultados**

La escuela primaria José María Vázquez se encuentra en una gran desventaja por las condiciones de infraestructura, en donde se evidencia la falta de aulas y, las que están en uso, se encuentran en condiciones desfavorables, mismas que se muestran en fotografías, además de la falta de baños

para abastecer a todo el alumnado inscrito en la institución. Se corrobora con la información de las entrevistas realizadas que el alumnado tiene carencias económicas, las cuales no les permiten una asistencia diaria a la escuela, primordialmente por la falta de alimentos.

De acuerdo con los resultados del SisAT y evaluaciones trimestrales por parte del profesorado, se refleja un bajo rendimiento académico, lo que pone en desventaja el que continúen con sus estudios, limitándolos a una mejor calidad de vida e integración a una comunidad productiva donde puedan poner en marcha lo aprendido a lo largo de su vida de estudiantes y, además, les brinde seguridad para aspirar en su vida adulta a obtener un buen empleo y ver la educación como un eje fundamental de transformación social.

## **Conclusiones**

Se reflexiona acerca de la importancia de atender las necesidades específicas, las características, así como las razones que ponen en desventaja a este grupo del resto de la población, quienes también tienen derecho a una buena calidad de vida en lo económico, cultural y social, que se vea reflejado en un rendimiento académico óptimo, mejores condiciones educativas en la niñez y, por ende, en un reflejo y avance en la cultura de una comunidad como Chilitos.

La pobreza es una escasez de lo indispensable para una calidad de vida tanto en lo personal como en lo social y se refleja en la educación debido a las desigualdades sociales; es un arduo trabajo que aún le falta por recorrer, pues la realidad educativa solo la viven quienes se encuentran dentro de ella, teniendo como resultado un bajo rendimiento académico y una deserción escolar desde temprana edad. La escuela, la mayoría de las veces, se centra en la alumna y en el alumno como prioridad y centro de atención, pero no se puede enriquecer de contenidos y alcanzar la acción y meta que el profesorado busca cuando no se cuenta con elementos fundamentales para guiar el proceso y se brindan las herramientas necesarias para seguir avanzando en cada nivel educativo, llevando como cimiento una educación primaria carente de oportunidades igualitarias para todo el alumnado.

Por último, la conclusión a partir del objetivo de este trabajo es la importancia de brindar apoyos a las familias que se encuentran en estado de

vulnerabilidad en sus más grandes carencias. En este caso, se muestra una gran falta de alimento tan elemental en la vida de cualquier persona para desarrollarse y crecer de una manera saludable. Es primordial brindarles información de programas que ayudan de manera económica y alimentaria a familias de escasos recursos, ya que muchas de las veces los programas existen, pero no se tiene uso de ellos por la falta de información en la comunidad escolar.

Dentro de estos programas a los que pueden tener acceso tomando en cuenta las necesidades específicas en la institución, siendo esta la falta de alimentación, se mencionan los desayunos escolares y el programa de asistencia alimentaria a personas de atención prioritaria por parte del Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia (SEDIF), beca monetaria que lleva por nombre Benito Juárez y la Congregación Mariana Trinitaria (CMT), que con una adecuada gestión tanto por la escuela como por las instituciones municipales se puede tener acceso a ellas.

## Referencias

- Canul, Á. (2021). El enfoque de la enseñanza directa y su impacto en la comprensión lectora de los alumnos de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5, 6523-6543.
- Delgado, V. (2022, mayo 12). Entrevista a docente de la escuela primaria José Ma. Vázquez de Chilitos Fresnillo Zac. Entrevistadora: Cristina Cabral Quezada. Formato en persona. Escuela primaria José Ma. Vázquez.
- Diario oficial de la federación (DOF) (2020). Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México.
- Hernández, B. (2022, mayo 12). Entrevista a directora de la escuela primaria José Ma. Vázquez de Chilitos, Fresnillo, Zac. Entrevistadora: Cristina Cabral Quezada. Formato en persona. Escuela primaria José Ma. Vázquez.
- Moreno, M. (2022, mayo 12). Entrevista a madre de familia de la escuela primaria José Ma. Vázquez de Chilitos Fresnillo Zac. Entrevistadora: Cristina Cabral Quezada. Formato en persona. Escuela primaria José Ma. Vázquez.

- Rebull, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(45), 43-62.
- Soberanes Díez, J. (2018). La gratuidad de la educación pública en la jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. *Cuestiones constitucionales*, 39, 323-343.
- Torres, M., & Padilla, J. (2015). Pobreza rural multidimensional en Zacatecas. *Migración y desarrollo*, 13(24), 133-165.

# Capítulo 5

---

## **El pensamiento pedagógico de Paulo Freire: Hacia una teoría crítica y dialéctica de la educación**

*Macario Velázquez Muñoz*

<https://doi.org/10.61728/AE20250393>



## Introducción

Esta ponencia es resultado del desarrollo de un proyecto de investigación en torno al sentido ético de la pedagogía latinoamericana. El propósito trazado para esta comunicación consiste en la presentación de una interpretación realizada a las bases filosóficas en las que se sustentan las ideas/acciones pedagógicas de Paulo Freire.

El desarrollo de los planteamientos aquí expuestos no puede soslayar el recuento de los homenajes que se le han tributado a Freire con motivo del centenario de su nacimiento. En ese contexto y al ampliar la temporalidad, las cifras de las actividades de reconocimiento se incrementan considerablemente, emergiendo una pluralidad de modalidades, instituciones, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Así, en este mar de opciones, una ponencia más sobre su pensamiento y obra parecería ociosa, pero es precisamente esta diversidad la que muestra la trascendencia y vigencia de su propuesta; lo que nos proponemos es contribuir a dejar constancia del gran valor que tiene en la actualidad este pensador, identificando las dimensiones que dan forma a su trabajo.

### Aproximación teórica

La interpretación de las aportaciones pedagógicas latinoamericanas se realiza con la mediación de tres enfoques de la ética: la del reconocimiento (Honneth), la del cuidado (Boff) y la de la liberación (Dussel). El intento de diálogo de estos tres enfoques ha conducido a la identificación de una categoría básica: la intersubjetividad. Otra de las categorías que se construye es la de víctima. En su conjunto, la mirada a desplegar aspira a la reconstrucción de las condiciones en las que se desenvuelven las subjetividades agraviadas.

## **Desarrollo**

El contenido de la ponencia se organiza en tres partes: la primera, referida a la reconstrucción de tres elementos del gran núcleo pedagógico; la segunda, centrada en la dialéctica, en tanto sustento genérico del pensamiento de Freire; y la tercera, acotada a las bases antropológicas y éticas del ideario pedagógico freiriano.

### **1. Tres elementos del núcleo pedagógico: las ideas de cambio, sujetos y prácticas**

De la propuesta de Paulo Freire, por ahora, la mirada se concentra en la reconstrucción de tres elementos que forman parte del núcleo pedagógico: el cambio, los sujetos y la práctica educativa. El proyecto de Freire se configura a partir del análisis sobre el presente educativo, sintetizado en la categoría que ha hecho historia en la esfera de las ideas pedagógicas: la educación bancaria. En su interpretación del mundo de la escuela de su presente, Freire identifica que a los alumnos se les concibe como “recipientes” vacíos, colocados en situación para ser “llenados”. Esa práctica guarda similitud con las operaciones de una institución bancaria, por cuanto “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita [...] Tal es la concepción bancaria de la educación” (Freire, 1983, p. 72). Las finalidades logradas en los procesos de bancarización, al decir de Freire, deben cuestionarse de raíz, por cuanto la labor educativa ha quedado constreñida a un enfoque reduccionista.

De esta experiencia de construcción de una categoría se destaca el apego a la analogía con la forma de proceder en los bancos, pero se propone que los profesores se abstengan de la intencionalidad de depositar el conocimiento en los alumnos, que además viven en condiciones de exclusión y opresión (Parola, Rébola, Spinelli y Costamagna, 2022). De igual modo, del sentido crítico desplegado por Freire se recuperan diversas aristas. Por ahora, de ellas, solo se destaca la objeción a la configuración de “subjetividades e identidades acomodadas, adormiladas, silenciosas y con miedo” (Alvarado, 2021, p. 132).

Ante el predominio de la pedagogía bancaria, Freire hace la siguiente convocatoria: “Es fundamental que discutamos con los alumnos la propia razón de ser, el origen de nuestras dificultades. Si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento” (2003, p. 49). La aspiración por una perspectiva de formación distinta a la hegemónica implica el gran desafío de construir un nuevo proyecto. La transformación de la realidad educativa es una experiencia factible, aunque no está exenta de dificultades. No obstante, es necesario apropiarse de una de las máximas freirianas: “Cambiar es difícil, pero posible” (2003, p. 61). En tales términos, los retos para transitar a una realización pedagógica con un horizonte promisorio están demandando tener presente el principio del cambio. Ello será viable al tomar como punto de partida el concepto de una realidad educativa cambiante.

Al denunciar la enfermedad de narración que padece el profesorado, evidencia también una visión en la cual la realidad es estática, sin espacio para el cambio. En su apego a la educación bancaria, esa condición estática es llevada al conocimiento, al momento en que el profesor monopoliza la palabra, generando que el aula sea el escenario en donde él se dedica a “narrar, siempre narrar [...] En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante” (Freire, 1983, p. 71). Así, en esa enfermedad de las narraciones, estas pueden repetirse cuantas veces se requiera, porque el conocimiento no cambia. Frente a ello, Freire entiende el cambio como transformación y diálogo, acción sobre el mundo que “mediatiza las conciencias en comunicación” (Freire, 1983, p. 81). En este sentido, la dialogicidad es necesaria para la transformación al convertirse en un componente gnoseológico en el que los sujetos cognoscentes (educador-educado) rehacen constantemente su relación con el mundo a través de una comunicación continua y crítica.

Por otro lado, un amplio sector del magisterio valora una propuesta pedagógica a partir de las aportaciones para solucionar los problemas en las prácticas docentes. Ante dicha demanda, en la inmediatez, el proyecto pedagógico freiriano parece no contar con el catálogo de sugerencias para guiar las prácticas escolares. Ello, entre otras razones, debido al escaso tra-

tamiento de dicha dimensión en el ideario de Freire. Más aún, el concepto de escuela es llevado a la crítica por cuanto “que nos parece un concepto, entre nosotros, demasiado cargado de pasividad” (Freire, 1967, p. 98). Al no salir bien libradas de la crítica, las prácticas escolares tendrán una presencia esporádica en la perspectiva pedagógica de Freire.

Con esa visión de las prácticas escolares, como se recordará, Freire se fue internando en las prácticas de alfabetización. Si la pretensión era la toma de distancia de la pasividad que les caracterizaba a las primeras, Freire propuso la apertura de “Círculos de cultura”, en los que se diera curso a procesos de aprendizaje mediados por el diálogo.

Con las prácticas de alfabetización se alcanzaba una de las principales formas de objetivar la práctica educativa en la experiencia pedagógica freiriana. El arribo a este otro nivel queda indicado por el gran reto inicial de descubrir, cuestionar y superar la educación bancaria.

El trayecto del giro conceptual resulta incompleto si no se consideran los cambios en las conceptualizaciones de los sujetos pedagógicos. Ahora, la atención dejará de estar dirigida a la función del profesor y del alumno, fundamentalmente, por cuanto el primero se caracteriza por responder a “tradiciones fuertemente ‘donantes’” y el segundo por la “pasividad” (Freire, 1997, p. 98). A fin de construir relaciones diferentes, en las experiencias de alfabetización se juzgó prudente nombrar a los sujetos como “coordinador de debates” y “participantes del grupo”, respectivamente. Pero será la unidad educador-educando la forma de nombrar a los sujetos pedagógicos comprometidos en un trayecto formativo, determinados mutuamente. Un testimonio de la apropiación de esta aportación freiriana lo explicita un colectivo nicaragüense en los siguientes términos:

Me llamó la atención cuando Freire dice que, si los educandos quieren escuchar mi voz, no se la puedo negar, pero también inmediatamente debo escuchar su voz, es decir, debemos romper los silencios. Esto me lleva a reflexionar sobre el rol de la persona educadora; si estamos en una organización, en un aula de clase, como líder o lideresa de una iglesia, de un partido o de una institución, en cualquier lugar debemos escuchar esa voz, lo que plantea. (Cantera, 2012, p. 27)

Al hacer del diálogo la columna vertebral de las prácticas educativas, se ha puesto en marcha la crítica al pensamiento suturado en lo escolar y el di-

dactismo, que tienen como correlato el impulso al verbalismo docente. La apertura a la escucha de la voz de los educandos perfila un trato diferente, por cuanto “educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso” (Freire, 1983, p. 95). Solo en ese reconocimiento mutuo de ser sujetos, el diálogo pedagógico se orienta a la superación de prácticas atrapadas en una racionalidad incapaz de mostrar que detrás del propósito por formar individuos competentes, en el marco de la globalización, se encuentra una estrategia de “entrenamiento técnico de la fuerza laboral” (Freire, 2002b, p. 139); entrenamiento técnico incapaz de lograr las metas propuestas en un proyecto de formación, en el que los participantes toman distancia de ser reducidos a objeto, pues advienen como sujetos.

En general, la aproximación realizada, considerando el apelo al cambio, a la necesidad de superar las prácticas escolares y al reconocimiento de los educadores y educandos como sujeto, queda sintetizada cuando Freire sostiene una triple exigencia: “una visión correcta de la unidad dialéctica entre práctica y teoría, una comprensión más rigurosa de la realidad, del papel de la subjetividad en el proceso de su transformación” (Freire, 1986, p. 73). Al plantear el papel de la subjetividad, leemos la insinuación por las relaciones intersubjetivas como el modo de realización de la realidad educativa, al tiempo que la síntesis anuncia el sustento filosófico del proyecto pedagógico.

## **2. Dialéctica: sustento sociofilosófico genérico**

Las ideas/acciones pedagógicas de Freire son portadoras de un amplio sustento socio-filosófico, de acuerdo con la noción acuñada por Axel Honneth (2010). El aporte de la filosofía se despliega en varias esferas, abarcando lo epistémico, ontológico, axiológico, antropológico, ético y estético, entre otros. Los enraizamientos de estos fundamentos, Freire los orienta desde los principios de la dialéctica. La elección de esta base se muestra de múltiples maneras en la obra freiriana: explicitación de la perspectiva socio-filosófica, utilización de las categorías y referencia a los pensadores.

Este elemento del pensamiento de Paulo Freire, de inicio, se recupera de la creación poética dedicada por Carlos Falaschi: “Desde el derecho

a la educación, leíste comprensivamente a Hegel y Marx...” (citado en Freire, 2003, p. 97); deteniendo la referencia a ese fragmento, no se deja de anotar que la relación de pensadores es más amplia. En esos términos, Falaschi presenta una relación maestro-alumno de suma trascendencia en la historia del pensamiento dialéctico. Como se recordará, esa relación fue reconocida por Marx, haciéndose presente en la construcción de una de las propuestas pedagógicas latinoamericanas de amplia presencia en la historia de la teoría educativa.

Llama la atención la evocación de esta relación en un diálogo-juego de preguntas y respuestas, cuando Freire participa en un círculo de lectura con campesinos, en el que les hace el siguiente cuestionamiento: “¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?” (2002b, p. 45). De acuerdo con ello, las bases sociofilosóficas se dotan de contenido considerando el nexo Hegel-Marx, que no siempre ha sido aceptado por los pensadores que se ubican en la perspectiva de la dialéctica.

Paulo Freire hace explícita su opción por las aportaciones del maestro, por ejemplo, cuando en la *Pedagogía del oprimido* cita la condición para lograr la libertad, expuesta en la figura hegeliana de la autoconciencia, desarrollada en la *Fenomenología del espíritu* (Freire, 1969, p. 22). Este planteamiento, pero sobre todo algunos otros, corresponde a la relación que ha sido motivo especial de la interpretación de este texto hegeliano, traducida en varios casos como la relación entre el amo y el esclavo. Las relaciones intersubjetivas, atravesadas por relaciones de dominio que ahí se hacen presentes, son un recurso fundamental para la reconstrucción del presente educativo que le ha tocado vivir a Freire.

De igual modo, en su proceso de construcción, Freire no deja de remitir a las tesis del alumno. Por ejemplo, para argumentar el agravamiento de la opresión, recupera un planteamiento expuesto en el texto conjunto de Marx y Engels: *La sagrada familia*.

Por supuesto, la integración de las tesis dialécticas no se agota en el nexo Hegel-Marx, por cuanto se acude a un amplio conjunto de pensadores que participaron y participan de la construcción de este horizonte conceptual para la comprensión de los procesos sociopedagógicos. Como ya se advertía, si se continúa la lectura del párrafo del texto poético de Falaschi, se encontrarán algunos otros pensadores con quienes Freire ha

dialogado para la configuración de su perspectiva pedagógica. Pero, además, Freire no solo recurre a los planteamientos dialécticos, sino que abre un abanico de interlocuciones con las más distintas tendencias filosóficas. No obstante, la interpretación que aquí se lleva a cabo destaca la amplia presencia del pensamiento dialéctico.

En su generalidad, el enfoque ha quedado explicitado en formulaciones en las que se sostiene la necesidad de una conciencia dialéctica, porque “es exactamente en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento, no solo de contenidos, sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos...” (Freire, 2002b, p. 97). Salta a la vista la valoración de la dialéctica para poner en sintonía a la educación con una mirada multidimensional de la realidad. Por esa vía, la educación no queda supeditada a la sola interpretación de la pedagogía o de una ciencia de la educación.

En estrecha relación con lo anterior, y desde la utilización de las categorías de la dialéctica, Freire se coloca críticamente ante miradas fragmentarias de lo real, señalando: “la investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad ... “Se fije en la comprensión de la totalidad” (1983, p. 129). Así, desde la categoría de totalidad se supera la concepción simplificadora de los fenómenos educativos, pensando que es suficiente con el conocimiento de una parte y no su articulación con el todo.

Como se recordará, el empleo de la categoría “totalidad” supone que se ha asumido el principio de la contradicción, en tanto componente básico del sistema dialéctico. En torno al principio de la contradicción, Freire muestra su ventaja para entender lo propio de un momento de transición en la sociedad: “el paso de una a otra época se caracteriza por fuertes contradicciones que se profundizan” (2002a, p. 24). Con el carácter de una época en proceso de cambio, todavía más, la educación habrá de conceptualizarse por su condición “cambiante y contradictoria” (Freire, 2002a, p. 24). La intencionalidad de esta categoría la han tomado en sus manos investigadores como Goldar (2021), Rockwell (2021) y Giulano (2021), entre otros.

Por otro lado, este sustento filosófico en la obra de Freire no ha quedado exento de los debates a que ha dado lugar el reconocimiento de esa

relación maestro-alumno trazada entre Hegel y Marx. Parte de la polémica se desarrolla en el marco de la identificación de las “influencias más destacadas” (Kohan, 2020, p. 77), desde la filosofía, al referir al planteamiento de Jones Irwin, que centra la mirada en el influjo de la dialéctica de Marx, así como del marxismo. Cercano a ello, se encuentran las interpretaciones tanto de John Elías, que subraya el humanismo marxista, como la de Peter Mayo, que encuentra la influencia de Gramsci en la educación de adultos de Freire (Kohan, 2020, p. 77).

Desde el otro lado de la relación, algo similar acontece con la interpretación de Dermeval Saviani, quien caracteriza al pensamiento de Freire como dialéctico e idealista, según Kohan (2020, p. 77). A diferencia de esto último, lo que menos se pretende es hacer una caracterización desde un presunto hegelianismo o marxismo acrílicos y unilaterales en los que se basan las ideas/acciones de Freire. Para ello, hacemos eco de la tesis de Jacques D’Hondt: “Que no hay historia sin conciencia es evidente para Hegel tanto como para Marx” (1972, p. 230). Por lo tanto, no serán el hegelianismo ni el marxismo acrílicos el sustento del proyecto pedagógico de Freire, sino la dialéctica.

### **3. Sustento sociofilosófico particular: lo antropológico**

En correspondencia al sustento sociofilosófico desde la dialéctica, Freire construye un sustento con un contenido más específico, centrando la mirada en la idea de hombre. Desde este emplazamiento, resignifica el sentido de la práctica educativa: “fue siempre como práctica humana como entendí el quehacer docente” (Freire, 2002b, p. 138). Con ello, cuando la interacción educador-educando se despliega, la escisión entre enseñanza y aprendizaje deja de existir, al tiempo que se transita a una lectura en clave antropológica de cuanto acontece en los procesos educativos.

Salta a la vista que una praxis educativa plantea el desafío de hacerse de otros recursos conceptuales para leer de manera diferente los fenómenos del encuentro de los sujetos pedagógicos. Uno de estos elementos es el de la recuperación del sujeto y el otro es el de la dimensión antropológica. Ambos elementos quedan puntualizados cuando Freire sostiene: “La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad,

aparece como la pedagogía del hombre. Solo ella, animada por una auténtica generosidad humanista y no ‘humanitarista’, puede alcanzar este objetivo” (Freire, 1983, p. 46-47). Así, se perfila una praxis intersubjetiva y del hombre. De manera global, interesa subrayar el esfuerzo de Freire por la reinscripción del sujeto, sin obviar la determinación antropológica de la experiencia educativa.

A este respecto, llama la atención todo el espacio destinado a la parte antropológica, a la que se conduce a partir de una educación intersubjetiva, en tanto se trata de una “educación que respeta en el hombre su vocación ontológica de ser sujeto” (Freire, 1997, p. 26). En esa otra esfera, Freire destaca un aspecto fundamental de la antropología: “la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más” (Freire, 1983, p. 48). Con ello se visualiza la conceptualización del “hombre inacabado”, que permanentemente está en un proceso de autorrealización; cuestiones que debe tener presente toda praxis pedagógica con sentido humanista. Con lo anterior, queda anunciada una pedagogía antropológica.

Colocados frente a la vocación ontológica, el hombre se define en términos de aspirar a “ser más”. Cuando las condiciones son adversas, se impone la atención a un imperativo categórico: “Vale la pena luchar contra los desvíos que nos impidan ser más” (Freire, 2009, p. 138-139). Ello implica no pasar por alto la necesidad de “luchar políticamente por los derechos”.

Al orientar la praxis pedagógica considerando estas interrelaciones, el maestro no puede olvidar que su “práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige [...] un alto nivel de responsabilidad ética” (Freire, 2009, p. 137-138). Con la caracterización del ejercicio profesional del maestro en términos de responsabilidad, Freire incursiona en la arista ética de la praxis pedagógica. Sin lugar a dudas, este sentido se incardina al elemento ontológico propuesto por Freire: “estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana” (Freire, 2009, p. 19). La articulación de lo humano, lo ético y la práctica docente nos induce a la interpretación de que el pensamiento de Freire se corresponde con una pedagogía antropológica.

## Conclusiones

Para cerrar este trayecto, se explicitan algunos puntos para la reflexión, pensando en el papel del sustento socio-filosófico de un proyecto pedagógico. Queda fuera de duda que el sustento sociofilosófico contribuye a repensar si nos preguntamos: ¿cuál es el estado que guarda la educación bancaria? ¿Y en qué medida las innovaciones tecnológicas refuerzan la racionalidad de los depósitos, si no del maestro, sí de los que derivan de las nuevas fuentes de información?

Ha sido justamente el recurso a la sociofilosofía de la modernidad el que ha permitido vislumbrar la recuperación de los sujetos. En tal sentido, conviene interrogarnos si en la vida cotidiana de las escuelas, ¿existe un reconocimiento al educador y al educando como sujetos? Cercano a ello, ¿la subjetividad es asumida como un componente de las prácticas educativas?

En lo particular, la actualidad de la pedagogía de Freire se explica por el enfoque histórico de los procesos, atento a las condiciones que limitan una educación para la autorrealización de los sujetos. En función de ello, si la contradicción fundamental entre educador y educando, como objetivación de la contradicción opresor-oprimido, no se ha superado, las tesis mantienen su vigencia.

Asimismo, la actualidad se conserva en los movimientos sociopedagógicos que sueñan con la construcción de una sociedad fundada en una eticidad, con la salvedad de que no sea la del mercado, sino en la “ética universal del hombre”.

De igual modo, el ideario pedagógico es de suma actualidad al contribuir en el diálogo con quienes desean proseguir en el horizonte trazado por Freire, no para idolatrarlo, sino como él lo pensó: para rehacerlo; aunque sí, siendo ortodoxos en el método, en razón de que los principios de la DIAL-É-(C)-TICA sigan contribuyendo al cultivo de una pedagogía antropológica para la liberación de las subjetividades agraviadas.

## Referencias

- Alvarado, S. V. (2021). Sentipensando a Freire como inspirador de pedagogías otras. En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*, (pp. 131-134). CLACSO.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Trotta.
- Boff, L. (2009). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Trotta.
- Cantera (2017). *Memoria del tercer taller “La concepción metodológica de educación popular y técnicas participativas”*. Managua, Nicaragua.
- D’Hont, J. (1972). *De Hegel a Marx*. Amorrortu.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Trotta.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. [Tr. Jorge Mellado]. Siglo XXI.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversación con Antonio Faundes*. [Tr. H. David Delgado]. Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. [Tr. Lilian Ronzoni]. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002a). *Educación y cambio*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/PD-Libros-Educacion-y-cambio.pdf>, fecha de consulta 15 de abril de 2022.
- Freire, P. (2002b). *Pedagogía de la esperanza*. [Tr. Stella Mastrangelo]. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. [Tr. Guillermo Palacios]. Siglo XXI.
- Giulano, F. (2021). Paulo Freire: ¿un sembrador de antagonismos? En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*, (pp. 285-289). CLACSO.
- Goldar, M. R. (2021). Aportes de Paulo Freire para las disputas a partir de la pandemia y pospandemia. Resignificaciones a 100 años de su nacimiento. En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*, (pp. 345-352). CLACSO.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos*. [Tr. Manuel Ballesterro]. Crítica.

- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. CLACSO.
- Parola, L, Rébola, R., Spinelli, E., & Costamagna, P. (2022). Pedagogía de los Territorios. Diálogos freireanos y pensamiento crítico para el Desarrollo Territorial. En Alfieri, E, Rébola, R. C., & Suárez. M., *Reinventarnos con Paulo Freire. Educación popular, pedagogías críticas y procesos participativos*, (pp. 211-230). CLACSO.
- Rockwell, E. (2021). Mil palabras sobre Freire. En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*, (pp. 63-66). CLACSO.



# Capítulo 6

---

## **Desarrollo de la asesoría técnico-pedagógica sobre el diseño universal para el aprendizaje**

*Sandra Elizabeth Chávez Aguilar  
María Dolores Aldaba Andrade  
Silvia del Carmen Miramontes Zapata*

<https://doi.org/10.61728/AE20250409>



## Introducción

La presente ponencia parte de una investigación que se realizó sobre la función de asesoría de las y los asesores técnico-pedagógicos (ATP) de Educación Especial (EE) del estado de Zacatecas. Esta función, de acuerdo con Reséndiz (2019), se modifica y varía en sus prácticas, actividades, márgenes de acción y responsabilidades de acuerdo con el nivel, contexto, servicio educativo y figura desde donde se desarrolla dicha asesoría.

La figura de ATP se ha señalado, en los últimos años, dentro de la educación básica, como un agente del proceso de cambio y mejora continua en las escuelas; es un apoyo a las supervisiones de zona escolar para desarrollar y fomentar la mejora de la práctica docente y contribuir a la excelencia educativa en las escuelas desde la acción de asesoría técnico-pedagógica (AaTP) a los centros de trabajo o al trabajo individual de uno o varios docentes (SEP, 2020a; SEP, 2020b; SEP, 2020c).

Desde el autodiagnóstico realizado a la función de AaTP que desempeño desde el año 2018 en una zona escolar de EE en la ciudad de Zacatecas, esta se consideró limitada en elementos teórico-prácticos que no permitieron observar con claridad el impacto de la práctica hacia las y los docentes asesorados y los centros escolares con los que se trabajó. Mismos resultados fueron observados por compañeras y compañeros ATP de EE y de otros niveles educativos, que expresaron durante diferentes reuniones de ATP y charlas informales.

Las observaciones desde la AaTP en algunos centros de trabajo mostraron áreas de oportunidad en la planeación y desarrollo de actividades educativas para todas y todos los alumnos acordes a sus características, necesidades de aprendizaje y desarrollo psicosexual. Esto planteó necesidades de asesoría para el fortalecimiento de la práctica docente acorde con los planteamientos filosóficos y normativos, tanto internacionales como nacionales, que implican desarrollar una educación inclusiva para todo el alumnado y, dentro de esta, la puesta en práctica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como una acción que la fortalece.

Por tales motivos, se estableció como objetivo general analizar la AaTP que llevan a cabo las y los ATP de EE sobre el DUA, es decir, se consideró necesario realizar la investigación sobre la AaTP que realizan las figuras antes mencionadas para asesorar a los docentes de sus zonas escolares sobre el DUA.

### **Aproximación teórica**

En el año 2013, con la reforma educativa (actualmente abrogada), a la figura de ATP se le trata de dar una formalidad, precisión y regulación, tanto a su proceso de ingreso como a su desempeño, otorgándole mayor peso a su carácter académico contra el aspecto administrativo que en esta ocasión se prohibía: se diseñó su perfil, parámetros e indicadores; tenían que realizar un proceso de inducción por dos años y reafirmar su cargo a través de otro proceso.

Aun definida esta figura educativa, persistió la idea de líneas de tensión significativas que dificultan llevar a cabo las funciones y responsabilidades planteadas: “La experiencia muestra que las asesorías se han tomado más como una fiscalización que como un acompañamiento, por lo que, en consecuencia, han ocasionado malestar entre los docentes, quienes se sienten amenazados” (Saldaña y Mata, 2018, p. 51).

Varios estudios han mostrado algunas limitaciones sobre las y los ATP que sería necesario revisar si persisten, han sufrido alguna modificación, se han eliminado o han surgido otras a raíz de estas delimitaciones de la figura mencionada:

En una revisión de la literatura sobre estudios de “Asesores Técnicos Pedagógicos” (ATP), se identifican limitaciones como la asociación que hacen los docentes de la “Asesoría Técnico Pedagógica” (ATP) como actividad evaluadora (Feinstein, 2012), las dificultades para realizar prácticas inclusivas dentro del aula (Graham, Jeanette y Anne, 2015), la necesidad del apoyo a docentes para lograr aprendizajes visibles (Hattie, 2012) y la relevancia del clima comunicativo en el aula (Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007). Reyes y López (2009) señalan limitaciones derivadas de la profesionalización (falta de perfil y capacitación), otras por aspectos burocráticos (trabajo administrativo, exceso de dependencia a la autoridad

inmediata, falta de coordinación entre programas, resistencia al cambio) y otras derivadas de la insuficiencia de recursos, donde lo más importante es que en su conjunto se constituye en un débil reconocimiento institucional (Vertiz, 2019, p. 262).

Estas figuras asesoras han sido piezas movibles pero necesarias en el Sistema Educativo Nacional (SEN) para la capacitación y formación docente; llevar a cabo proyectos educativos, talleres, mejora y transformación de las escuelas, entre muchas actividades que le han sido conferidas. Asimismo, gracias a una gestión pedagógica adecuada desde la asesoría, se pueden mejorar las prácticas docentes, la calidad educativa de la institución, como lo señalan Saldaña y Mata (2018), y por ende, el desarrollo académico de los alumnos.

En diferentes reformas educativas se ha planteado la importancia de estos asesores; sin embargo, existe poca información acerca de las actividades que efectivamente realizan, los momentos históricos que han configurado esta función y las tensiones y retos más significativos para su mejora. En diferentes reformas educativas se ha planteado la importancia de estos asesores; sin embargo, existe poca información acerca de las actividades que efectivamente realizan, los momentos históricos que han configurado esta función y las tensiones y retos más significativos para su mejora (Reséndiz, 2019, p. 155).

Esta investigación partió de tres conceptos clave. El primero de ellos fue la Asesoría Técnico Pedagógica. En los artículos del 73 al 76, del Capítulo III, del Título Quinto: Del reconocimiento de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros LGSCMM se establecieron las disposiciones con las que se desarrolla la AaTP en el Sistema de Educación Básica. Esta se define como:

Una función en la que los docentes participantes proporcionan apoyo técnico, asesoría y acompañamiento a otros docentes y a la escuela en su conjunto, para facilitar la reflexión sobre la práctica profesional y la mejora de esta, en su relación con el entorno social y personal del educando (Diario Oficial de la Federación (DOF, 2019, s/p). Sus propósitos:

Acompañar, apoyar, asesorar y recomendar a los colectivos docentes conforme a las necesidades de mejora de las prácticas educativas detectadas, a partir de las evidencias, observaciones, visitas y requerimientos

expresados por estos colectivos, así como de los procesos y resultados de aprendizaje de los educandos.

Favorecer experiencias de aprendizaje y formación que incidan en la transformación de las prácticas educativas con la finalidad de mejorar el aprendizaje y desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la escuela (DOF, 2019, s/p).

Asimismo, refirió que el personal docente que realiza esta función será seleccionado a través de elementos multifactoriales y asignado como un reconocimiento; a través de un movimiento lateral; temporal con duración de tres ciclos escolares. Sin embargo, para el presente estudio, estos puntos no fueron tomados como requisito, ya que el investigador toma la función de ATP desde la pasada Ley del Servicio Profesional Docente, en donde esta función fue asignada como una promoción a la función.

En el documento Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica SAAE (SEP, 2020b) se identificó al personal con funciones de AaTP como un “docente especializado en pedagogía que, en la educación básica, su labor fundamental es proporcionar apoyo técnico, asesoría y acompañamiento, así como herramientas metodológicas a otros docentes para la mejora continua de la educación” (p. 11). Cabe mencionar que suele diferenciarse las acciones de apoyo, asesoría y acompañamiento; para el presente estudio, estas tres acciones comprendieron el término de AaTP.

En México se ha establecido para todo el SEN una educación inclusiva, es decir, una educación en donde se valore y se dé respuesta a la diversidad del alumnado. El llevar a cabo una educación inclusiva exige modificar y desarrollar políticas, culturas y prácticas inclusivas:

Implica reconocer las diferentes necesidades de los educandos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación activa con sus comunidades (SEP, 2019, p. 18).

El desarrollo de la educación inclusiva demanda el cambio de referentes de la comunidad educativa, la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación, la implementación de la accesibilidad, la

implementación de ajustes curriculares, medidas específicas y el uso de apoyos, así como el desarrollo del DUA, que responda a las características y necesidades de todo el alumnado; creado así desde un principio, que implique para su desarrollo pocos ajustes curriculares, ahorre tiempos y esfuerzos de todos los involucrados.

Aunque la educación inclusiva supone el reconocimiento del derecho a la educación de todo el alumnado, las políticas educativas han organizado y orientado sus acciones enfocadas a los grupos más vulnerables:

Estos grupos han sido, con frecuencia, los más marginados tanto dentro de los sistemas educativos como de la sociedad en general. Son los que tradicionalmente han experimentado exclusión, discriminación y segregación. Con frecuencia, los educandos procedentes de tales grupos han sido ubicados en clases o escuelas separadas e incluso se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación. El enfoque de educación inclusiva implica dar prioridad a la eliminación de las BAP que afectan a estos grupos (SEP, 2019, p. 26).

El segundo concepto fue la educación especial que forma parte del SEN. Los docentes de EE son los profesionales encargados de impartir EE, la cual se otorga a alumnas y alumnos:

En condiciones necesarias, previa decisión y valoración por los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, derivados por una condición de salud, para garantizar el derecho a la educación de los educandos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación [...] Prestar educación especial para apoyar a los educandos con alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes en los niveles de educación obligatoria (DOF, 2019, s/p).

Los docentes de EE en Zacatecas realizan su trabajo en los servicios de apoyo, que son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los servicios escolarizados, que son los Centros de Atención Múltiple (CAM). La EE está, de acuerdo con la Ley General de Educación, en todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas (DOF, 2019).

Sus disposiciones se muestran dentro del capítulo VIII: De la educación inclusiva: “La educación especial es un servicio educativo que ofrece atención con equidad a alumnos con discapacidad o bien con aptitudes

sobresalientes y de acuerdo con sus condiciones, necesidades, intereses y potencialidades” (SEP, 2019, p. 111).

Finalmente, el tercer concepto fue el Diseño Universal para el Aprendizaje. Para la implementación de la educación inclusiva, una acción necesaria es la aplicación del DUA; este se refirió como:

La creación de productos y entornos diseñados de modo que puedan ser utilizables por todas las personas en la medida de lo posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico; es decir, diseñar y construir los espacios que consideren las diversas necesidades de las personas y el diseño para todos. En el ámbito educativo, este concepto implica la elaboración e implementación del currículo de los diferentes tipos y niveles educativos, bajo los principios de interculturalidad, flexibilidad y contextualización, a fin de que respondan a la diversidad cultural, lingüística y de capacidades inherentes al alumnado; también se enfoca en que los objetivos, contenidos, materiales y evaluación estén dirigidos a todos, mediante múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de motivación (SEP, 2019, p. 25).

El DUA ayuda a los docentes a crear, desde un inicio, currículos que respondan a la diversidad de su alumnado y, al mismo tiempo, eliminar barreras que enfrentan los más vulnerables, al flexibilizar los objetivos, métodos, materiales y formas e instrumentos de evaluación desde tres principios, desde donde se proporcionan múltiples formas de representación, el qué del aprendizaje; de acción y expresión, el cómo del aprendizaje; y de implicación, el porqué del aprendizaje (Pastor et al., 2013).

## **Metodología**

La metodología que se utilizó para la presente investigación fue descriptiva; partió de un método cualitativo. Se realizó a partir de un estudio de caso, con las y los ATP del nivel de EE del estado de Zacatecas. La metodología de estudio de caso “es una técnica particular de recogida de datos, de configuración y de tratamiento de la información que trata de explicar el carácter evolutivo y complejo de los fenómenos que conciernen a un sistema social que tiene sus propias dinámicas” (Mucchielli, 1996, p. 102).

Se realizó investigación documental, iniciando con la identificación y lectura analítica de la bibliografía, mediante la consulta de artículos, manuales, libros, tesis, leyes y reglamentos de acuerdo con el marco teórico y el índice tentativo presentado, que posibilitó profundizar en categorías teóricas referidas a la línea de investigación.

Asimismo, para los datos cualitativos, a partir del análisis del material bibliográfico y de los documentos normativos vigentes, se organizó y aplicó, en febrero del 2022, una encuesta para las y los ATP del nivel de EE del estado de Zacatecas relacionada con sus conocimientos, percepciones, capacitación y actualización, y su práctica relacionada con la AaTP sobre el DUA. Se realizó una selección de la muestra de tipo intencional con las y los profesionales ATP del nivel de EE del estado de Zacatecas. En el momento de la encuesta se encontraban en funciones 24 ATP; se llegó al punto de saturación al obtener la participación de 13 ATP.

De acuerdo con la situación de pandemia por el COVID-19, se decidió contactar y trabajar con los participantes de esta investigación a través de aplicaciones digitales como el uso de correo electrónico y WhatsApp. Finalmente, se realizó un análisis de los datos que arrojó la aplicación del instrumento y, a partir de los resultados, se plantean unos retos para la mejora de la AaTP de EE en el estado de Zacatecas.

## **Desarrollo**

La presente investigación se estructuró de la siguiente manera. Primero se desarrolló el tema “La asesoría técnico pedagógica en educación básica”; en este se desarrollaron tres subtemas esenciales para comprender lo que implica la AaTP en la educación. En el primero de ellos, “Historia y actualidad de la AaTP”, se realizó un recorrido histórico por el que ha atravesado esta función desde sus inicios hasta las últimas modificaciones legales, normativas y operativas. Esto se hace necesario para identificar el momento en que surge la necesidad de la figura de ATP dentro del sistema, las problemáticas a las que se ha enfrentado, de forma general las actividades que han realizado, sus campos de acción, realidades y los retos actuales a los que se enfrenta.

En un segundo subtema se describió la profesionalización que debe tener un ATP y obtener las competencias deseables para su función; se

observará cuáles son estas competencias que el sistema educativo ha sistematizado, los propósitos y sus responsabilidades, mismas que se describen al realizar una comparación de las dos últimas visiones nacionales en las cuales ha transcurrido la figura de ATP.

Aspecto que es necesario realizar, ya que, en el momento actual, transitan tres tipos de ATP dentro del SEN en la educación básica: el ATP con clave de docente con funciones de AaTP; el ATP sin clave, pero con funciones fijas de AaTP, y el ATP por reconocimiento. En el tercer subtema se realizó una descripción de los modelos, fases y ejes, así como la mención de algunas estrategias de la AaTP, en donde se enfatizarán los primeros observando los objetivos de su utilización, sus posibles resultados y la forma de evaluar cada uno de ellos.

El segundo tema se denominó “La práctica pedagógica de Educación Especial”. En este se desarrollaron tres subtemas: el primero, denominado “La profesionalización de la EE en el ámbito internacional”, se observaron aspectos de la formación y práctica de las y los docentes de EE en algunos países, tanto de Europa como de Estados Unidos y América.

En el segundo subtema, llamado “La EE: historia y actualidad en México”, se abordó la formación y práctica de los docentes de EE, desde el inicio de nuestro SEN, inicios del siglo XX, hasta la actualidad. Se profundizó en los servicios de CAM y USAER, sus estructuras y sus modelos de trabajo. Se desarrolló un tercer subtema denominado “El diseño universal para el aprendizaje”.

Finalmente, el tercer tema se denominó “La asesoría técnico-pedagógica sobre el diseño universal para el aprendizaje”. Este se centró en el análisis de los conocimientos y acciones de las y los ATP del nivel de EE en el estado de Zacatecas relacionados con el DUA. Se muestran datos acerca de quiénes son estas y estos ATP; el contexto en el que desarrollan su labor; sus conceptualizaciones, percepciones, capacitación y actualización y el desarrollo de la AaTP sobre el DUA: las actividades y materiales que utilizan, resultados de su asesoría, aspectos favorables y dificultades que han presentado; así como sus sugerencias para la función de AaTP desde su experiencia como ATP.

## Resultados

Entre los aspectos significativos que se encontraron en la presente investigación se señalan los contextos diversos en los cuales desarrolla su trabajo la y el ATP de EE por la cantidad de centros de trabajo, municipios atendidos, cantidad y tipos de asesores.

Otro aspecto, es que las y los ATP por promoción refieren mayor manejo en documentos normativos para la fundamentación del DUA en la práctica docente, así como mayor grado de estudios frente a las y los ATP por reconocimiento y mayor experiencia en la función de AaTP. Experiencia que no alcanzarán las y los ATP por reconocimiento, ya que, su forma de ingreso afecta su permanencia en la función.

En las percepciones que tienen las y los ATP sobre el desarrollo del DUA en los contextos de la educación básica, en casos especiales, en EE, para las USAER y para los CAM, se mostraron opiniones diversas sobre si es un requerimiento necesario en estos contextos o no y su dificultad para llevarlo a cabo en cada uno de ellos. Sin embargo, no se mostraron diferencias significativas que den cuenta de la influencia de ser ATP por promoción y aquellos por reconocimiento o su formación inicial.

En el apartado de Capacitación y actualización, también se refiere a aquellos que consideran que la formación inicial, la experiencia y sus funciones previas influyen favorablemente para el desarrollo de la AaTP sobre el DUA, pero hay otros que muestran que el DUA implica un cambio de paradigma y modelo; no se distingue entre las opiniones de ATP por promoción y por reconocimiento.

Se muestra una diferencia entre el tiempo de conocimiento acerca del DUA; aquellas y aquellos ATP por promoción refieren un acercamiento, en su mayoría, a partir del año 2018 y uno de ellos desde el 2010, mientras que las y los ATP por reconocimiento refieren fechas a partir del año 2020 y 2021.

Estas diferencias observadas, tanto en fundamentos, experiencia, tiempo de conocer el DUA, no dan cuenta de que existan diferencias significativas en la AaTP desarrollada, las estrategias y materiales utilizados, los resultados tanto favorables como dificultades obtenidas por cada uno de estas y estos asesores, ni diferencias entre tipos de asesores.

La percepción que las y los ATP refieren tener acerca del dominio sobre el DUA va del nivel poco al básico y es más de tipo teórico. Estos resultados impactan en la AaTP, ya que las y los docentes, para mejorar su práctica, requieren tener conocimientos, pero también apoyos, reflexión y acompañamiento. La pregunta hacia esta observación sería: ¿de quién recibirían los apoyos y acompañamiento? Si los ATP refieren que no cuentan con los conocimientos prácticos suficientes sobre el DUA.

La última consigna de la encuesta aplicada, C17, fue precisamente sobre las propuestas que las y los ATP sugieren para mejorar su AaTP sobre el DUA. Los resultados se resumen de la siguiente manera: 1) Darlo como talleres vivenciales, prácticos, continuos, 2) Realizar acompañamiento a docentes para retroalimentar y fortalecer, 3) Llevar a cabo análisis de clases muestra, 4) Promover encuentros e intercambios entre ATPs para la reflexión sobre la implementación, 5) Compartir experiencias favorables y desfavorables, 6) Poner el DUA en práctica, 7) Uso de las taxonomías de Bloom y Mond, 8) Implementar la AaTP a través de los principios del DUA, 9) Que se dé a las y los ATP capacitación por parte de un especialista, 10) Que se dé autonomía en el formato para su capacitación, 11) Llevarlo a cabo mediante la colaboración entre EE y educación regular y 12) Realizar círculos de estudio y revisión de documentos.

Además de estas propuestas que realizan las y los ATP entrevistados, surge una propuesta de acuerdo con los resultados de esta investigación: para alcanzar mayores logros y ganar tiempo a la preparación teórica y práctica de todo el sistema educativo, las y los ATP trabajarán el tema del DUA desde un modelo de colaboración, para ir aprendiendo juntos, docentes, ATP y otros agentes educativos, sin utilizar el modelo de facilitación, ya que se tendría que ver al ATP como un “experto” (Nieto, 2004), aspecto que no arroja esta investigación. Fortalecida esta propuesta con una red virtual de aprendizaje formada por las y los ATP de EE.

Finalmente, cabe mencionar los resultados que refieren las y los ATP encuestados acerca de la falta de unificación en la capacitación y actualización, o nulidad en algunos casos, ofrecida por la autoridad educativa a las y los ATP de EE sobre la AaTP del DUA, aspecto que tendría que visualizarse para las ofertas de formación continua de estas figuras a nivel estatal. Cerramos con la siguiente cita:

Sin un programa que ampare administrativamente la innovación, regulándola e incentivándola, los asesores y formadores se verán abocados a una intervención voluntarista en la que pueden hacer muy poco. Y sin el apoyo profesional de los formadores, cualquier programa que regule la innovación corre muchos riesgos de naufragar. A partir de ahí, hay muchos trayectos posibles que, eso sí, deben ser documentados con rigor para que nos ayuden a entender globalmente la tarea a la que nos enfrentamos. (Sánchez, 2011, p. 25)

## Conclusiones

A partir de los resultados de esta investigación, se ve la necesidad de fortalecer a las y los ATP de EE sobre el tema del DUA en cuatro aspectos: 1) conocimientos teóricos, 2) conocimientos y habilidades prácticas, 3) reflexión en la práctica, 4) conocimientos sobre asesoría para el DUA. Competencias que las y los ATP, no solo de EE, deberán tener de acuerdo con su perfil y las exigencias internacionales y nacionales.

Finalmente, se concluye con algunos retos que se presentan para la mejora de las y los ATP de EE en el estado de Zacatecas, que podrían ser favorecidos: a) Poner atención en el ingreso de las y los ATP para que se centren en desarrollar más acciones de asesoría centradas en el acompañamiento; b) Mayor unificación de conocimientos y práctica de las y los ATP respetando las características de las zonas escolares del estado; c) La reflexión sobre la práctica. Aplicación del DUA desde un modelo de asesoría de colaboración para reducir los tiempos que implica la actualización en cascada; d) Desarrollo de una propuesta de capacitación, actualización y mejora de todas las y los ATP de EE, convocado por la autoridad educativa correspondiente, desde los datos que surgen de la presente investigación, y e) La generación de redes de colaboración y aprendizaje constantes para poner en práctica, generar mayores resultados en la población estudiantil.

## Referencias

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Presidencia de la República. México.

- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Editorial Síntesis.
- Nieto, J. (2004). *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. Asesoramiento al centro educativo*. Editorial Octaedro.
- Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez J. & Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto completo (Versión 2.0)*. Universidad Complutense de Madrid.
- Reséndiz, N. (2019). Panorama general de la asesoría técnica pedagógica en México: momentos históricos más relevantes, tensiones y retos. *Revista Intercontinental Psicología y Educación*, 21(1), pp. 155- 174.
- Saldaña, M. & Mata, A. (2018). Implementación de un modelo de asesorías fundamentado en la gestión pedagógica para mejorar la práctica docente en el nivel preescolar. *Educando para educar*, 19(35), pp. 47-62.
- Sánchez, E. (2011). *Ayudar a comprender y enseñar a comprender: necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores*. Leer
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Acuerdo Educativo Nacional, Implementación Operativa*. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020a). *Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en Educación Básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020b). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica SAAE*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020c). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. México.
- Vértiz, M. (2019). Diagnóstico de la Asesoría Técnico Pedagógica en México, en el Contexto de la Reforma Educativa de 2013. *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa*, III, 262-270.



# Capítulo 7

---

## **Características determinantes en entornos virtuales de aprendizaje: Un estudio sobre el impacto en los resultados educativos**

*Alma Verena Solis Solis  
Maria Teresa Rivera Morales  
Juan Carlos Farias Bracamontes*

<https://doi.org/10.61728/AE20250416>



## **Introducción**

Con el auge de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), se han ido insertando en todos los ámbitos de nuestra vida, incluidos en la educación, de tal forma que ha aumentado el uso de los entornos virtuales de aprendizaje, los cuales se han convertido en una herramienta importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que incorporan la imagen, el sonido y la interactividad como elementos que refuerzan la comprensión y motivación de los estudiantes.

### **Aproximación teórica**

Los recursos digitales son cualquier elemento que esté en formato digital y que se pueda visualizar y almacenar en un dispositivo electrónico, consultado de manera directa o por acceso a la red. Entre los recursos digitales están los videos, presentaciones, libros digitales, sistemas de respuesta remota, animaciones de procesos y modelos, simulaciones, juegos, información en páginas web, redes sociales, etc. (UNAV, 2020).

Son espacios atractivos, multimediales, los cuales permiten acercar a docentes y a estudiantes entre sí, los cuales favorecen la interacción y, de esta manera, aprendizajes significativos en un ambiente colaborativo (Morado, 2017). Es un espacio que mejora los procesos de enseñanza por cuanto constituye un entorno personalizado de aprendizaje (Mejía, 2019).

Son entendidos como los espacios o entornos que favorecen el aprendizaje de los alumnos con apoyo en la tecnología, mediante la cual se genera una interacción entre los discentes y el docente (Contreras y Garcés, 2019). Espacio creado con la ayuda de la tecnología para facilitar el proceso de aprendizaje y lograr la interacción entre estudiantes y docentes, el cual puede ser asincrónico o sincrónico.

Actualmente, los recursos digitales se han convertido en una herramienta importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que incorporan la imagen, el sonido y la interactividad como elementos que refuerzan

la comprensión y motivación de los estudiantes. Recursos audiovisuales como el video, los videojuegos y procesos de gamificación, la realidad aumentada, los dispositivos móviles, robótica, se pueden convertir en importantes fuentes de información y aprendizaje para atender las necesidades de los estudiantes (García y Muñoz, 2015).

Que los estudiantes no utilicen correctamente los recursos digitales dentro del ambiente escolar se convierte en una problemática, ya que una herramienta que podría ayudarlos a potenciar el desarrollo de su aprendizaje autónomo en realidad se vuelve un obstáculo para su aprendizaje.

De tal forma que, como menciona Rué (2009), en la actualidad se deberá avanzar en la construcción de propuestas sobre la enseñanza y el aprendizaje universitario, que sintonicen con los presupuestos del nuevo modelo de sociedad. De tal forma que se deben reorientar las estrategias docentes que se utilizan para, en conjunto con los recursos digitales, ayudar a desarrollar el aprendizaje autónomo.

La práctica docente en su ambiente pedagógico debe intuirse como un proceso basado en experiencias genuinas, abiertas y de colaboración desde su planificación hasta su término, según la perspectiva de Carreño, Mancera, Durán y García (2020), de forma que las clases se conviertan en un entrenamiento de la democracia interactiva y el aprendizaje se genere entre y para todos.

Se deben implementar Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) que prioricen las actividades por encima de los contenidos, donde el estudiante aprenda interactuando, con metodologías activas como búsqueda y procesamiento de la información, proyectos, estudio de casos, juego de roles, resolución de problemas, trabajo colaborativo para desarrollar productos, foros de discusión; un EVA en base a las e-actividades (actividades electrónicas), para que los estudiantes desarrollen competencias como el trabajo en equipo, la autonomía y la colaboración (Silva, 2017).

## **Metodología**

El estudio es de carácter cuantitativo, está diseñado bajo el tipo transversal y es de tipo transversal ya que las variables solo se midieron en un solo punto en el tiempo, y es no experimental. El método utilizado para llevar

a cabo el diseño no experimental fue la aplicación de un cuestionario tipo encuesta para medir los entornos virtuales de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Tecnológica Linares. Los estudios que se utilizaron son los descriptivos, ya que se pretende describir un fenómeno analizando su estructura y las características que lo definen.

Para la presente investigación se utilizará el tipo de diseño no experimental, ya que dentro de este diseño se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto, para después analizarlos; y se utiliza para proporcionar soluciones a los problemas.

La encuesta se realizó a 257 estudiantes de la Universidad Tecnológica Linares, extensión Galeana; 124 estudiantes son hombres (51.75 %) y 133 mujeres (48.25 %). La edad de los encuestados oscila entre los 17 y los 45 años. Del total de los encuestados, 105 cursan la Licenciatura en Educación, 70 estudiantes pertenecen a la Ingeniería en Agricultura Sustentable y Protegida, que representan el 40.86 %, 36 de los encuestados pertenecen a la carrera de Mantenimiento Industrial, que representan el 14.01 %, 35 estudiantes cursan la carrera de Tecnologías de la Información y Comunicación, y 11 sujetos pertenecen a la carrera de Logística, que son el 4.28 %.

## **Objetivo**

Identificar cuáles son las características de los entornos virtuales de aprendizaje que promueven el aprendizaje.

## **Desarrollo**

La logística de la presente investigación incluye primeramente la elección del diseño de investigación, que en este caso es de carácter cuantitativo bajo el tipo transversal. Posteriormente, se procedió a consultar los antecedentes que existen del tema seleccionado, para así ofrecer una perspectiva amplia y al mismo tiempo verificar la viabilidad de la investigación.

Se realizó la destilación de variables correspondientes a cada uno de los ejes principales a elaborar de acuerdo con la investigación, para así decidir el instrumento indicado para llevar a cabo los propósitos, que en este caso fue una encuesta.

De acuerdo con lo analizado en la información teórica, se permitió establecer hipótesis del tema de investigación, tomando en cuenta además el bagaje empírico del investigador, mismo del que surgió la idea de investigación en primera instancia.

Consecutivamente, se procedió a elaborar los instrumentos, así como la definición de población y muestra de acuerdo tanto a los antecedentes como a la viabilidad e hipótesis de la investigación mencionadas con anterioridad, permitiendo establecer las estrategias de recopilación de datos de acuerdo con las necesidades del estudio.

De acuerdo con lo elaborado, se revisaron los instrumentos a aplicar con la revisión de un especialista y posteriormente con la aplicación de una prueba piloto, los cuales permitieron brindar una perspectiva diferente y corregir lo que se consideró pertinente para la mejor aplicación de acuerdo con la población seleccionada.

Al establecer las estrategias, se aplicaron a la muestra de población seleccionada con una duración de cinco días para el trabajo de campo. Después se capturaron los datos recopilados para así permitir un análisis estadístico objetivo de los mismos mediante diversos programas computacionales.

Por último, se permitió analizar los datos de acuerdo con distintos niveles de abstracción de los datos, posibilitando la caracterización mediante el análisis estadístico, creando así una nueva fuente de información y con base en esta la derivación de diversas propuestas de mejora.

## **Resultados**

El análisis se procesó con las medidas de centralidad, de dispersión y de distribución del instrumento sobre los entornos virtuales de aprendizaje. Las medidas de tendencia central que se presentan en este análisis son la media y la moda. En cuanto a las medidas de dispersión, se presentan la desviación estándar (SD) y el coeficiente de variación (CV).

En la Tabla 1 se muestra la distribución de las medidas de tendencia central y variabilidad de la variable compleja Recursos digitales. En lo que respecta al análisis de media de medias, se observa que las variables Classroom, Microsoft PowerPoint, Microsoft Word, WhatsApp, Gmail y

YouTube superan el límite superior, mientras que los estudiantes consideran que en menor medida utilizan Microsoft Teams, Outlook, Instagram e iCloud, ya que estas variables se encuentran por debajo de los límites inferiores, mientras que las variables Meet, Microsoft Excel, Plataforma institucional, Facebook y Zoom se encuentran dentro de los límites de la normalidad.

Por lo que se infiere que los estudiantes, como recurso digital para su aprendizaje, utilizan en mayor medida los programas de Classroom, Microsoft PowerPoint, Microsoft Word, WhatsApp, Gmail y YouTube, mientras que en menor medida utilizan plataformas como Microsoft Teams, Outlook, Instagram e iCloud, dando preferencia de uso a recursos que sirven como apoyo a sus clases y no requieren conexión a internet.

Los valores de la desviación estándar en las variables Microsoft Word y Microsoft PowerPoint muestran buena estabilidad, ya que se alejan poco de su media, mientras que las variables Classroom, Facebook e iCloud manifiestan una mayor lejanía de la media.

Por su parte, la distribución de los datos posee una asimetría negativa, debido a que todas las variables poseen asimetría negativa, lo que indica que el conglomerado se basó en los valores altos de la escala.

En lo referente al coeficiente de variación en las variables Classroom, Microsoft PowerPoint, Microsoft Word, WhatsApp, Gmail y YouTube, existe homogeneidad entre las respuestas al presentarse valores inferiores a 0.33, por lo cual se comportan como un solo grupo de opinión. En tanto que en las variables Meet, Microsoft Excel, Plataforma institucional, Facebook, Zoom, Microsoft Teams, Outlook, Instagram e iCloud, existe heterogeneidad entre las respuestas al comportarse como dos grupos de opinión, ya que presentan valores mayores de 0.33.

Finalmente, los valores del puntaje Z en la mayoría de las variables son mayores a 1.96, lo que indica que su resultado se puede extrapolar a poblaciones con características semejantes o análogas. Lo anterior, a excepción de las variables Microsoft Teams, Outlook, Instagram e iCloud, que presentan valores menores a 1.96, por lo cual no se pueden extrapolar a otras poblaciones.

**Tabla 1***Medidas de tendencia central y variabilidad de la variable compleja Recursos digitales*

	<b>n</b>	<b>X</b>	<b>Md</b>	<b>Mo</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>SD</b>	<b>CV</b>	<b>Sk</b>	<b>K</b>	<b>Z</b>
Classroom	257	8.77	10.00	10.00	0.00	10.00	2.15	24.48	-2.28	5.22	4.09
Microsoft Power- Point	257	8.68	10.00	10.00	0.00	10.00	2.13	24.57	-2.20	5.09	4.07
Microsoft Word	257	8.63	10.00	10.00	0.00	10.00	2.31	26.77	-2.03	3.76	3.74
WhatsApp	257	8.58	10.00	10.00	0.00	10.00	2.34	27.33	-1.90	3.05	3.66
Gmail	257	8.53	10.00	10.00	0.00	10.00	2.23	26.16	-1.80	2.73	3.82
YouTube	255	8.28	9.00	10.00	0.00	10.00	2.36	28.51	-1.78	3.09	3.51
Meet	257	7.91	9.00	10.00	0.00	10.00	2.71	34.22	-1.56	1.69	2.92
Microsoft Excel	257	7.87	9.00	10.00	0.00	10.00	2.76	35.04	-1.41	1.17	2.85
Plataforma institucio- nal	257	7.80	9.00	10.00	0.00	10.00	2.80	35.93	-1.41	1.21	2.78
Facebook	257	7.40	9.00	10.00	0.00	10.00	3.02	40.78	-1.11	0.21	2.45
Zoom	257	7.10	8.00	10.00	0.00	10.00	3.25	45.79	-1.17	0.13	2.18
Microsoft Teams	257	6.45	8.00	10.00	0.00	10.00	3.33	51.72	-0.78	-0.64	1.93
Outlook	257	5.83	7.00	Múl- tiple	0.00	10.00	3.48	59.76	-0.50	-1.08	1.67
Instagram	257	5.49	6.00	10.00	0.00	10.00	3.67	66.84	-0.26	-1.32	1.50
iCloud	257	4.98	5.00	0.00	0.00	10.00	3.65	73.28	-0.14	-1.38	1.36

En la Tabla 2 se puede observar la distribución de medidas de tendencia central y variabilidad de la variable compleja Características entornos virtuales de aprendizaje; en lo que respecta al análisis de media de medias, se observa que las variables Cómoda al utilizarla, la plataforma funcione correctamente con un gran número de usuarios y presente instrucciones claras superan el límite superior. Mientras que las variables "Los exámenes sean virtuales", "Los usuarios no necesiten estar presentes al mismo tiempo" y "Sea de baja inversión" se encuentran por debajo de los límites inferiores. Por otra parte, las variables: La plataforma se actualice para mejorar su funcionalidad, se adapte a los cambios, fácil acceso desde cualquier dispositivo, la plataforma sea fácil de utilizar para interactuar, se fomente la participación entre usuarios, el diseño visual de la plataforma sea atractivo,

sea flexible, la plataforma consuma un menor número de datos móviles, se dé la retroalimentación entre usuarios y los usuarios estén presentes al mismo tiempo, se encuentran dentro de los límites de la normalidad.

Por lo que se infiere que los estudiantes, al utilizar una plataforma educativa como entorno virtual de aprendizaje, prefieren que sea cómoda al utilizarla, funcione correctamente con un gran número de usuarios y presente instrucciones claras y, en menor medida, consideran importantes otras características como que sea de baja inversión, que los usuarios no requieran estar al mismo tiempo y la aplicación de exámenes virtuales.

Los valores de la desviación estándar en las variables cómoda al utilizarla y la plataforma funcione correctamente con un gran número de usuarios y presente instrucciones claras muestran buena estabilidad, ya que se alejan poco de su media, mientras que las variables Los usuarios estén presentes al mismo tiempo y Sea de baja inversión manifiestan una mayor lejanía de la media.

Por su parte, la distribución de los datos posee una asimetría negativa, ya que todas las variables poseen asimetría negativa, lo que indica que el conglomerado se basó en los valores altos de la escala.

En lo referente al coeficiente de variación en la mayoría de las variables, existe homogeneidad entre las respuestas al presentarse valores inferiores a 0.33, por lo cual se comportan como un solo grupo de opinión. En tanto que en la variable Sea de baja inversión, existe heterogeneidad entre las respuestas al comportarse como dos grupos de opinión, ya que presentan valores mayores de 0.33.

Los valores del puntaje Z indican que todas las variables son mayores a 1.96, lo que indica que su resultado se puede extrapolar a poblaciones con características semejantes o análogas.

**Tabla 2***Medidas de tendencia central y variabilidad de la variable compleja características*

	<b>n</b>	<b>X</b>	<b>Md</b>	<b>Mo</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>SD</b>	<b>CV</b>	<b>Sk</b>	<b>K</b>	<b>Z</b>
Cómoda al utilizarla.	257	8.77	9.00	10.00	2.00	10.00	1.64	18.67	-1.50	1.81	5.36
La plataforma funcione correctamente con un gran número de usuarios.	257	8.76	9.00	10.00	1.00	10.00	1.67	19.05	-1.73	2.99	5.25
Presente instrucciones claras.	257	8.73	9.00	10.00	0.00	10.00	1.70	19.44	-1.91	4.56	5.14
La plataforma se actualice para mejorar su funcionalidad.	257	8.68	9.00	10.00	0.00	10.00	1.86	21.47	-2.10	5.00	4.66
Se adapte a los cambios.	257	8.66	9.00	10.00	1.00	10.00	1.74	20.07	-1.69	2.89	4.98
Fácil acceso desde cualquier dispositivo.	257	8.64	10.00	10.00	0.00	10.00	2.06	23.87	-1.99	3.94	4.19
La plataforma sea fácil de utilizar para interactuar.	257	8.62	9.00	10.00	0.00	10.00	1.92	22.26	-1.90	4.11	4.49
Se fomente la participación entre usuarios.	257	8.56	9.00	10.00	1.00	10.00	1.86	21.76	-1.67	2.43	4.60
El diseño visual de la plataforma sea atractivo.	257	8.51	9.00	10.00	0.00	10.00	1.94	22.77	-1.65	2.42	4.39
Sea flexible.	257	8.45	9.00	10.00	0.00	10.00	2.13	25.16	-1.91	4.00	3.97
La plataforma consuma un menor número de datos móviles.	257	8.30	9.00	10.00	0.00	10.00	2.32	27.94	-1.77	2.97	3.58
Se de la retroalimentación entre usuarios.	257	8.29	9.00	10.00	0.00	10.00	1.96	23.60	-1.48	2.44	4.24
Los usuarios estén presentes al mismo tiempo.	257	8.10	9.00	10.00	0.00	10.00	2.18	26.87	-1.30	1.18	3.72
Los exámenes sean virtuales.	257	8.00	9.00	10.00	0.00	10.00	2.45	30.68	-1.45	1.63	3.26

---

Los usuarios no necesitan estar presentes al mismo tiempo.	257	8.00	9.00	10.00	0.00	10.00	2.37	29.64	-1.50	1.92	3.37
Sea de baja inversión.	257	7.25	8.00	Múltiple	1.00	10.00	2.73	37.72	-1.24	1.07	2.65

---

En la Tabla 3 se puede observar la distribución de Medidas de tendencia central y variabilidad de la variable compleja Técnicas de Enseñanza, en lo que respecta al análisis de media de medias se observa que las Usar videos tutoriales, Realizar ejercicios prácticos en grupo, Lluvia de ideas y Realizar consultas, estas variables se encuentran por arriba de los límites superiores, en lo que respecta a las variables Exposición por estudiantes, Tablón de anuncios, Debate, Mesa redonda y Juegos, se encuentran por debajo de los límites inferiores, mientras que las variables Preguntas al grupo, Portafolio de evidencias, Trabajo en equipos, Lectura comentada y Estudio de casos, se encuentran dentro de los límites de la normalidad.

Por lo que se infiere que los estudiantes, al utilizar los entornos virtuales de aprendizaje, consideran que las técnicas de enseñanza que se relacionan más con los entornos virtuales en mayor medida son realizar consultas, usar videos tutoriales, realizar ejercicios prácticos y lluvia de ideas. En menor medida consideran la exposición por estudiantes, realizar debates, mesa redonda y juegos, y el uso del tablón de anuncios de la plataforma. Por lo tanto, dentro de los entornos virtuales de aprendizaje, se deben utilizar en mayor medida los videotutoriales y el realizar consultas de parte de los estudiantes como técnicas de enseñanza.

Los valores de la desviación estándar en las variables Realizar consultas y Usar videos tutoriales muestran buena estabilidad, ya que se alejan poco de su media, mientras que las variables Juegos y Tablón de anuncios manifiestan una mayor lejanía de la media.

Por su parte, la distribución de los datos posee una asimetría negativa, ya que todas las variables poseen asimetría negativa, lo que indica que el conglomerado se basó en los valores altos de la escala.

En lo referente al coeficiente de variación en la mayoría de las variables, existe homogeneidad entre las respuestas al presentarse valores inferiores a 0.33, por lo cual se comportan como un solo grupo de opinión. En tanto

que en las variables Mesa redonda y Juegos, existe heterogeneidad entre las respuestas al comportarse como dos grupos de opinión, ya que presentan valores mayores de 0.33.

Los valores del puntaje Z indican todas las variables son mayores a 1.96, lo que indica que los resultados se pueden extrapolar a otras poblaciones.

**Tabla 3**

*Medidas de tendencia central y variabilidad de la variable compleja técnicas de enseñanza*

	n	X	Md	Mo	Min	Max	SD	CV	Sk	K	Z
Usar videos tutoriales.	257	8.57	9.00	10.00	0.00	10.00	1.94	22.65	-1.93	4.17	4.42
Realizar ejercicios prácticos en grupo.	257	8.39	9.00	10.00	0.00	10.00	2.14	25.51	-2.07	4.64	3.92
Lluvia de ideas.	257	8.30	9.00	10.00	0.00	10.00	2.14	25.81	-1.80	3.56	3.87
Realizar consultas	255	8.27	9.00	10.00	0.00	10.00	2.07	25.03	-1.57	2.46	3.99
Preguntas al grupo.	257	8.09	9.00	10.00	0.00	10.00	2.33	28.78	-1.60	2.36	3.47
Portafolio de evidencias.	257	8.07	9.00	10.00	0.00	10.00	2.38	29.51	-1.54	1.99	3.39
Trabajo en equipos.	257	8.06	9.00	10.00	0.00	10.00	2.41	29.86	-1.66	2.55	3.35
Lectura comentada.	257	7.99	9.00	10.00	0.00	10.00	2.27	28.39	-1.56	2.42	3.52
Estudio de casos.	257	7.78	8.00	10.00	0.00	10.00	2.47	31.76	-1.52	1.95	3.15
Exposición por estudiantes.	257	7.66	8.00	10.00	0.00	10.00	2.58	33.67	-1.30	1.12	2.97
Tablón de anuncios.	257	7.64	8.00	10.00	0.00	10.00	2.55	33.43	-1.37	1.52	2.99
Debate.	257	7.59	8.00	10.00	0.00	10.00	2.56	33.81	-1.27	1.17	2.96
Mesa redonda.	257	7.58	8.00	10.00	0.00	10.00	2.61	34.44	-1.33	1.39	2.90
Juegos.	257	7.51	8.00	10.00	0.00	10.00	2.66	35.47	-1.26	1.08	2.82

## Conclusiones

Los resultados de la investigación en el nivel descriptivo indicaron que respecto a los recursos digitales que más utilizan los estudiantes universitarios para su aprendizaje son Google Classroom, WhatsApp, Gmail, YouTube,

Microsoft Word y Power Point. Respecto a las características que los estudiantes consideran que deben tener las plataformas digitales, mencionaron que debe ser cómoda al utilizarla, presentando instrucciones claras para su uso y que a su vez funcione correctamente con un gran número de usuarios. En cuanto a las técnicas de enseñanza que consideran que el docente deberá utilizar para ayudar en su aprendizaje, es el ver videos tutoriales, realizar ejercicios prácticos en grupo, lluvia de ideas y efectuar consultas.

Lo antes mencionado permitió ampliar la información que existe acerca de las características que deben tener los entornos virtuales de aprendizaje actualmente y cuáles son los recursos que se deben utilizar para optimizar el aprendizaje.

## Referencias

- Carreño, C., Mancera, C., Durán, A., y García, C. (2020). Estrategias, recursos e interacciones en clase: aportes para la formación posgradual en administración y afines. *Educ. Pesqui.*, 46, 1-21. Doi: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046212749>
- García, A. y Muñoz, V. (2016). *Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje*. Universidad de Salamanca.
- Mejía, G. (2019). *El proceso de enseñanza aprendizaje apoyado en las tecnologías de la información: modelo para evaluar la calidad de los cursos b-learning en las universidades*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/92447>
- Morado, M. F. (2017). *Educación sin distancia en entornos virtuales*. Editorial Académica Española
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Publicación de Narcea S. A. de Ediciones Madrid.
- Silva, J. (3 de abril de 2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las e-actividades. *Revista de Educación a distancia*, 17(53). doi: <https://doi.org/10.6018/red/53/1>
- Universidad de Navarra. Recursos Digitales. Rubic. Recuperado de <https://www.unav.edu/documents/19205897/21695941/recursos-digitales.pdf>

# Capítulo 8

---

## **La indefinición del impacto de la formación docente: Plan 2018 Licenciatura en Educación Física**

*Dulce Maria Rangel Boyzo  
Manuel José Barajas Camargo  
Jaime Martínez Alonzo*

<https://doi.org/10.61728/AE20250423>



## Introducción

Las reformas realizadas a los planes y programas de estudio de las licenciaturas que se ofertan en las escuelas normales responden en primera instancia a una articulación entre la educación básica y la educación normal, con la finalidad de lograr una calidad educativa que conlleve a una educación integral, equitativa, de igualdad y de transformación social. La formación inicial que se oferta en las escuelas normales tiene como propósito principal la edificación de un docente ideal que se consolida al desarrollar un currículum, que permite adquirir rasgos del perfil de egreso para desenvolverse en un contexto laboral atendiendo características propias del ámbito educativo. Dichos rasgos coadyuvan a la formación docente emanada a partir de los contenidos desarrollados durante ocho semestres con la finalidad de adquirir competencias profesionales, específicas y genéricas marcadas desde los programas de estudio que conforman los cursos de la malla curricular, con la finalidad de que las y los estudiantes normalistas, mediante su intervención docente, contribuyan a elevar la calidad educativa al interior de las escuelas de educación básica.

En la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, desde el 2002, se ha venido impartiendo la Licenciatura en Educación Física. Dicha área ha sido partícipe de cambios, principalmente de los enfoques bajo los cuales se forman a las y los educadores físicos, al mostrar adecuaciones que responden a las políticas educativas y a las necesidades sociales. Por lo tanto, se ha venido adaptando la educación física como asignatura, área o incluso como práctica social, modificando el proceso, los saberes, las estrategias y herramientas para mostrar una mejor versión de esta. Sin embargo, dichos ajustes involucran áreas de oportunidad desde el diseño curricular, que al ser detectadas por los formadores de docentes son atendidas durante el proceso.

La formación de los educadores físicos a través de la Licenciatura en Educación Física pretende responder a un currículum vinculado a una práctica docente con la motricidad, misma que prepare para una vida acti-

va y enseñe a solucionar problemas a nuestros niños, niñas y jóvenes para aprender a cuidar su cuerpo e identificar los beneficios que les ayuden a adquirir un mejor estado de salud donde, según la OMS (2022), “es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Por lo tanto, no solo otorgará bienestar físico, también aportará beneficios mentales y sociales al momento de trabajar las sesiones.

La última conceptualización de la Educación Física, bajo la cual la Educación Normal tuvo que guiar sus procesos de formación del educador físico, fue la proporcionada en los Aprendizajes Clave 2017, considerada como “una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad” (SEP, 2017, p. 161). Detectando que la finalidad formativa dentro del contexto escolar de la educación básica edificación de la competencia motriz por medio del desarrollo de la motricidad, la integración de la corporeidad y la creatividad en la acción motriz.

El presente trabajo tiene como objeto de estudio el currículum establecido en el Plan de Estudios 2018 de Educación Física bajo el cual se forman a las futuras generaciones de educadores físicos, donde se ha detectado una deficiencia en los contenidos recomendados en el trayecto formativo “Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje”, que consolida dicha figura, pues los cursos que se albergan en el trayecto permiten a estudiantes ir adquiriendo elementos propios de un educador para diseñar y desarrollar una sesión que responda a una motricidad con base en cada nivel educativo. El problema radica en que el currículum del Plan de Estudios 2018 maneja de manera somera la formación del educador físico en comparación con su antecesor, el Plan 2002, donde este consolidaba mediante los contenidos a un educador físico capaz de responder a una motricidad inteligente.

### **Aproximación teórica**

En primera instancia, se retoma a Gimeno (1991) para comprender por qué el currículo es fundamental para todo docente en el desarrollo de su práctica educativa:

El valor de cualquier currículum, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida. Y también, a veces al margen de las intenciones, la práctica refleja supuestos y valores muy diversos. El currículum, al expresarse a través de una praxis, cobra significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan, y será en la realidad aquello que esa tamización permita que sea. (p. 4)

El autor nos permite entender que el currículum es el puente entre la teoría y la acción, entre la intención y la realidad, donde ocurren procesos de liberación y se manifiesta la decisión autónoma de los profesores y los alumnos. Por su parte, Zabalza (1997) define al currículum como “el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y que propone en un plan de acción adecuado para la consecución de esos objetivos” (p. 2). En este se logra concretar la adquisición de nuevos aprendizajes que la escuela ofrece a los sujetos durante su edad escolar. El autor atribuye al currículum dos tipos de funciones: la primera, de publicidad, donde se hacen explícitas las intenciones del sistema educativo; la segunda, que sirve como guía para orientar la práctica pedagógica, donde son involucrados los contenidos formativos, los métodos didácticos, el sistema de organización, los recursos materiales, que deberán responder, según el autor, a cuatro preguntas: ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

Asimismo, refiere al diseño curricular de base como “un documento que formula en términos muy generales un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas a dicha intencionalidad” (p. 5). Por su parte, Díaz (2012), en su documento titulado *Currículum entre utopía y realidad*, menciona: “La elaboración de planes de estudio es la proyección de una utopía educativa; a través de ella se trata de ofrecer algún elemento de concreción a un proyecto institucional que aspira a impulsar una formación integral de un grupo de estudiantes” (p.

4). Dejando en claro que en muchas de las ocasiones las instituciones ofrecen ideas de un plan de estudio como elemento que concibe el proyecto educativo que tendrá lugar en el salón de clases. El autor aporta que dicho plan constituye una expresión de cómo la institución concibe su tarea de formación, la forma en como ha decidido abordar los contenidos de las distintas asignaturas o unidades didácticas, así como el trabajo pedagógico y didáctico a desarrollar (Díaz, 2012).

En efecto, aunque se reconoce que un currículo es el resultado de múltiples debates orientados a integrar saberes educativos, pareciera que el Plan 2018 de la Licenciatura en Educación Física da importancia a consolidar un docente investigador que proyecta una reflexión constante de su práctica profesional, que desde el plano educativo no está mal, pues ya lo menciona Perrenoud (2007): el practicante reflexivo tendrá que prepararse para reflexionar sobre su práctica, así como centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación. Y dichos elementos están bien planteados, ya que la reflexión permitirá la mejora de la intervención educativa, pero aquí, la situación es que la intervención carece de elementos metodológicos propios de un educador físico al omitir aspectos indispensables en el Plan 2018.

## **Desarrollo**

Brindemos de manera rápida un panorama del currículum del Plan 2002, para posteriormente identificar los elementos que consideramos no se encuentran presentes en el Plan 2018. En el Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física, se sentaron las bases para concebir como finalidad pedagógica la edificación y construcción de la competencia motriz a través de la integración de la corporeidad. Donde el enfoque concibió a la motricidad como “el movimiento corporal intencional, consciente, ejecutado de acuerdo a ideas concretas que implican un razonamiento continuo sobre las experiencias y acciones propias” (SEP, 2002, p. 35). Es decir, una motricidad pensada y reflexiva. La formación de los docentes se consolidó en los Rasgos del Perfil de Egreso y de la Malla Curricular, caracterizada por la complejidad, la diversidad y la masificación; siendo parte

en ella todos los niños, niñas y adolescentes. A continuación, en la Tabla 1 se puede identificar la agrupación de dichos rasgos en cinco campos.

**Tabla 1**  
*Concentración de los Rasgos del Perfil de Egreso Plan 2002.*

<b>Habilidades intelectuales específicas</b>	<b>Conocimiento de los contenidos de Enseñanza</b>	<b>Competencias didácticas</b>	<b>Identidad Profesional y ética</b>	<b>Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela</b>
Referidas a la capacidad de comprensión de material escrito, el hábito de lectura, enfrentar desafíos intelectuales, localización, selección y utilización de información, así como enfrentar desafíos intelectuales.	Posee conocimientos pedagógicos y disciplinares del campo profesional, conoce y comprende los propósitos, los contenidos, el currículum de educación básica.	Sabe diseñar, organizar y poner práctica estrategias y actividades didácticas. Impulsa el desarrollo de las habilidades motrices, conoce estrategias y formas de evaluación.	Asume su profesión como carrera de vida, conoce los principales problemas del sistema educativo mexicano.	Aprueba y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica. Ubica las diferencias individuales y culturales de los alumnos como componente de la diversidad en el aula.

*Fuente:* Elaboración propia con información de la SEP (2002).

A partir de los Rasgos del Perfil de Egreso se establecieron las bases para vincularse directamente con lo que en ese momento constituía la RIEB 2011, se reconoce a la educación física como una práctica pedagógica diversa, amplia e incluyente, a través de la cual las sesiones de educación física se orientaban a desarrollar en niños, niñas y jóvenes la capacidad para expresarse y comunicarse, desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades para resolver problemas, sentirse seguros y competentes en el

plano motriz, enfrentar desafíos y fortalecer su creatividad, autoestima y motivación, comprender y aplicar reglas para la convivencia y el juego limpio, cuidar su salud mediante la adquisición de información, el fomento de hábitos, la práctica regular de la actividad motriz y la prevención de accidentes.

La realidad de lo que ocurre en la enseñanza no se puede descubrir sino en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en esa práctica. Si los profesores tienen que planificarla, conducirla y reorientarla, su competencia está en el saber desenvolverse en situaciones complejas, aunque una determinada rutinización del comportamiento profesional simplifique todo ello, de suerte que lo que parece complejo y difícilmente gobernable desde esquemas conscientes de actuación profesional se torna fácil, y cuasi automático o “rutinario” para el profesor socializado profesionalmente. (Gimeno, 1991, p. 6)

Y eso ocurrió con los docentes en formación del Plan 2002 cuando planificaron, condujeron y reorientaron sus intervenciones mediante elementos indispensables de dicho Plan. Asimismo, otro punto toral fueron las seis líneas de la reorientación de la educación física que contenían el enfoque pedagógico y que permitían dar cumplimiento a los elementos antes mencionados, siendo estas: la corporeidad como base del aprendizaje en educación física, la edificación de la competencia motriz, el juego motriz como medio didáctico de la educación física, la diferencia entre educación física y deporte, la orientación dinámica de la iniciación deportiva y la promoción y cuidado de la salud.

Estas líneas, a su vez, albergaron 38 estrategias didácticas para diversificar las sesiones de educación física, las cuales se vinculaban con los cinco grandes ámbitos de la motricidad: ámbito psicomotriz, ámbito expresivo, ámbito del juego y ludomotricidad, ámbito funcional y el ámbito de iniciación deportiva y deporte escolar. La importancia de vincular las 38 estrategias con los cinco ámbitos radicó en poner al centro a los alumnos, reconociéndolos como protagonistas principales, en el que se potencian tres grandes necesidades: moverse, descubrirse y sentirse seguros, es decir, saber hacer, saber actuar y saber desempeñarse.

Todo lo anterior formó parte de la base de un Plan 2002, que, mediante sus dos campos de formación, el general de maestros para educación

básica y el específico del educador físico, permitió desarrollar en los niños, niñas y adolescentes un dominio motriz y una identidad corporal, los cuales se encontraban bien definidos y ubicados en las asignaturas al cumplir con una temporalidad dentro del mapa curricular.

Ahora, en el Plan 2018, se estructura a partir de cuatro orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias, enfoque de la educación física y flexibilidad curricular, académica y administrativa. Donde se otorga una coherencia curricular con los enfoques pedagógicos que sustentan la formación del estudiante con la finalidad de adquirir conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, mismas que son distribuidas en lograr un perfil de egreso basado en tres competencias.

**Tabla 2**

*Concentración de los rasgos del perfil de egreso plan 2018.*

Competencias genéricas	Competencias profesionales	Competencias específicas
Responden a los conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida.	Sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos.	Definen de manera determinada los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos propios de la especialidad, disciplina o ámbito de atención en el que se especializarán los estudiantes.

*Fuente:* Elaboración propia con información de la SEP (2018).

Dichas competencias son referidas igual en los programas de los cursos que conforman la malla curricular, ubicadas ahora en cuatro trayectos formativos: bases teórico-metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional y optativos. Es importante mencionar que ahora este plan contempla cuatro elementos que los denomina como énfasis para la formación inicial de los educadores físicos, lo que en el plan 2002 eran conocidas como líneas de la reorientación de la educación física en la educación básica. Siendo estos: competencia motriz, motricidad y corporeidad, deporte educativo y promoción de la salud.

Se observa una debilidad profunda, como ya se mencionó anteriormente en el Trayecto “Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje” con respecto al curso Ámbitos de la Motricidad que se imparte en el 4° semestre con solo cuatro horas a la semana y 4.5 créditos, el problema estriba en que anteriormente en el Plan 2002, estos mismos temas se abarcaban en dos asignaturas, Desarrollo de la Motricidad I y II que se impartían en el 2° y 3° semestre con una claridad profunda con respecto a los ámbitos de la motricidad y la vinculación con las 38 estrategias, es decir, nos aportaban elementos del saber propio del educador físico en sus contenidos dentro del mapa curricular y en el proceso de definir con claridad los contenidos para el diseño de las sesiones de educación física desde su planeación al ubicar y delimitar perfectamente cada ámbito.

Actualmente, cuando planean los docentes en formación, se identifica que no solo es el aprendizaje esperado marcado en los programas de estudio para la educación básica el único elemento que oriente pedagógicamente el diseño de la sesión; hay que dotarlo de sentido y significado a partir del manejo de sus propios contenidos. Debe delimitarse el diseño en función de la relevancia de los contenidos que orientan el aprendizaje del área en educación básica por ámbito; debe dejarse de lado la concepción del docente que solo mira el ámbito de la iniciación deportiva y el deporte como la panacea de la clase contribuidora en todos los niveles del desarrollo motriz (que si bien aporta desde su trinchera en cierto grado, no en una totalidad), o el que se inclina al desarrollo de la psicomotricidad como único y principal referente para el nivel de preescolar, donde el niño se reconoce a sí mismo a través de su identidad corporal y maduración de sistemas, o el docente que en el sentido lúdico aplica cualquier juego. Todo lo anterior radica entonces en la importancia de los ámbitos de la motricidad y que con la siguiente tabla podremos identificar el vacío.

**Tabla 3.***Comparación de los ámbitos de la motricidad en los planes de estudio.*

2002	2018
<b>Ámbitos de la motricidad</b>	
Psicomotriz	El ámbito psicomotor y la dimensión perceptiva, su relación y diferencia
Funcional	Semejanzas y diferencias entre el ámbito funcional y dimensión energética
Expresivo	Del ámbito de la expresión a la dimensión comunicativa
Juego y ludomotricidad	El ámbito del juego, la actividad ludomotriz y la dimensión re-creativa, perspectivas a analizar.
Iniciación deportiva y deporte escolar	Ámbito de la iniciación deportiva y el deporte escolar sus características y especificidades.
<b>Desglose de contenidos por unidad</b>	
Carga 4 horas a la semana durante dos semestres	Carga 4 horas a la semana durante un semestre
Se abordan los 5 ámbitos en seis unidades de estudio	Se abordan los ámbitos en una Unidad de estudio

*Fuente:* Elaboración propia con información SEP (2002 y 2018).

Una vez efectuado el análisis correspondiente del cuadro comparativo anterior, resulta evidente que dichos contenidos se revisan de manera muy somera durante el desarrollo del Plan y Programas 2018, queriendo abarcar temas similares que se manejaban a lo largo de dos cursos en el programa Desarrollo Corporal y Motricidad I y II del Plan 2002, pero con campos teórico-conceptuales reducidos, ya no acotados o delimitados, sino reducidos en su contenido.

Podría asumirse que el interés del Plan 2018 es que se habilite en las competencias para el estudio, la investigación, que es un punto importante con la Ley General de Educación Superior que demanda la generación del conocimiento al consolidar las habilidades investigativas, la búsqueda

da y selección de información de manera autónoma; pero los criterios así se tropicalizan dados los antecedentes del docente en su preparación, experiencia, saberes, creencias y prejuicios, también se debe buscar y seleccionar la información de manera puntual para ser una fortaleza que el programa debe poseer y cuyos contenidos originales no solo desaparezcan, sino que evolucionen junto con la ciencia de la motricidad humana de manera permanente.

### **Conclusiones**

La educación física se ha visto sujeta a una serie de modificaciones; estas se planifican y diseñan en función de las necesidades sociales e históricas en las que se vea inmersa. Derivado de ello han resultado las adecuaciones curriculares en el currículum de los planes y programas de estudio con los que contamos hoy en día. El aporte formativo que el profesor de educación física realiza en sus alumnos, no debe limitarse meramente a su desarrollo motriz y corpóreo, sino que debe ser capaz de dotarle de competencias oportunas que permitan solventar las necesidades cotidianas a las que se enfrente; entonces, al sujetar los contenidos educativos que los estudiantes normalistas especializados en el área de educación física revisarán durante su trayecto formativo, se pretende que sean partícipes de una variedad de experiencias de aprendizaje, que les permitan encausar su futuro, su actuar docente de manera asertiva, objetiva y propositiva; al contar ya con vivencias que han abonado a su corporeidad y motricidad, poseerán entonces los conocimientos requeridos para trabajarlos ahora, con los niños y adolescentes con quienes lleven a cabo su práctica educativa.

Si bien reconocemos que son consistentes las aportaciones que señalan que hay una distancia entre el proyecto curricular formal y la realidad que acontece en los salones de clase, no se puede desconocer la necesidad institucional de contar con un plan de estudios en el que se puntualice una propuesta de formación. Por su parte, los responsables de elaboración de planes de estudio están invitados a identificar alguna estrategia que permita reconocer que corresponde a los docentes interpretar, de acuerdo con sus condiciones institucionales y a su proyecto pedagógico, la propuesta curricular. En este sentido, una propuesta curricular debe establecer con

claridad los contenidos básicos y mínimos que se deben abordar (Díaz, 2012, p. 23).

Si bien la perspectiva docente que se genera al trabajar al frente de grupos de educación superior y específicamente en una escuela normal abona los argumentos y elementos conceptuales propicios para reflexionar en torno de las posibles modificaciones basadas en las sugerencias propuestas en este trabajo, diseñadas, claro, velando por el mejoramiento en la formación del docente en formación, para enfatizar entonces en un enfoque dinámico e integrado de la motricidad y no solo en líneas deportivas que dejan de lado elementos motrices y corpóreos necesarios en la formación de los niños, niñas y jóvenes de México.

## Referencias

- Díaz Barriga Á. (2012). *Currículum entre la utopía y realidad*. <https://ia601608.us.archive.org/19/items/diaz-barriga-a.-curriculum.-entre-utopia-y-realidad/Diaz%20Barriga,A.%20Curriculum.%20Entre%20utopia%20y%20realidad.pdf>
- DGESuM (2018). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física*. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>. Fecha de consulta 3 de mayo de 2022.
- Gimeno Sacristan J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- OMS (2022). *Definición de salud*. <https://www.un.org/youthenvoy/es/2013/09/oms-organizacion-mundial-de-la-salud/>, fecha de consulta 3 de mayo de 2022.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona Graó.
- SEP. (2002). Plan de estudios 2002. Licenciatura en Educación Física. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación Física. Educación Básica*. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México.
- Zabalza, M. A. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

# Capítulo 9

---

## **La vulnerabilidad educativa: Creencias, percepciones y otras consideraciones**

*Javier Jorge Boyzo Nolasco  
Susana Isabel Calderón González*

<https://doi.org/10.61728/AE20250430>



## Introducción

En la actualidad, todas las instituciones educativas del país enfrentan el gran compromiso de formar profesionales de un alto nivel de excelencia académica; mismos que se desempeñen de manera competente dentro de un mundo cada vez más globalizado, y que demande de ellos una gran capacidad de servicio, sentido humano y un amplio nivel de autocrítica. Pese a ello, aún se siguen dando gran cantidad de clases en las que la manifestación de acciones carentes de significatividad, sentido y lógica educativa es el eje rector de un número mayor de prácticas docentes, en las que emerge, por el contrario, la intimidación y la humillación hacia los propios alumnos, y que centralizan una vergonzante y compleja problemática social que esconde, institucionalmente hablando, la falta de capacidad de análisis, gestión y creación de nuevas leyes para resolverla. Tal es el caso de las escuelas preparatorias No. 12 y 17, de la Universidad de Guadalajara.

Bajo este marco de hilaridad e incongruencia educativa, es que se establece el estudio sobre el cual el docente es el principal protagonista de una cruel y encarnizada lucha sobre el escenario magistral de gran cantidad de aulas en todo el país, en las que la violencia escolar aleja a los alumnos de todo buen intento para ubicar su propia realidad social y hacer que estos abandonen sus estudios, orillándolos al mundo de la delincuencia y la degradación social. Es de advertir el hecho de que no se trata de establecer cifras, datos o números sobre una situación a todas luces ya conocida en otras investigaciones; por el contrario, se trata de incorporar una serie de evidencias sobre lo que la violencia escolar llega a representar para el alumno y las posibles repercusiones que emocionalmente pudiera tener, desde la vulnerabilidad educativa.

Bajo este marco de hilaridad e incongruencia educativa, es que se establece el estudio sobre el cual el docente es el principal protagonista de una cruel y encarnizada lucha sobre el escenario magistral de gran cantidad de aulas en todo el país, en las que la violencia escolar aleja a los alumnos

de todo buen intento para ubicar su propia realidad social y hacer que estos abandonen sus estudios, orillándolos al mundo de la delincuencia y la degradación social. Es de advertir el hecho de que no se trata de establecer cifras, datos o números sobre una situación a todas luces ya conocida en otras investigaciones; por el contrario, se trata de incorporar una serie de evidencias sobre lo que la violencia escolar llega a representar para el alumno y las posibles repercusiones que emocionalmente pudiera tener, desde la vulnerabilidad educativa.

### **Planteamiento del problema**

En los últimos años se ha observado cómo el clima de violencia manifestado en las aulas influye en el rendimiento escolar y en el perfil profesional que se pretende desarrollar en los alumnos como parte de su formación profesional. En este sentido, de manera continua se manifiestan conductas agresivas que laceran su autoestima y merman su rendimiento y condición de estudiantes. De manera reiterada, surgen numerosas conductas derivadas de la propia práctica docente que afectan negativamente y debilitan la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

Para el caso, se utiliza el nombre “Yolanda” para mencionar a la alumna de la Esc. Preparatoria No. 12 que ha sido presa de abuso e intimidación de manera reiterada en los últimos años, sin que al momento pueda encontrar remedio a sus males, debido al estigma que pudiera representar el hecho de denunciar a su propio agresor. En tal apreciación se manifiesta también un desahogo de tipo emocional, en la causa que da origen al proceso sobre el que se enfatiza la víctima y el victimario, y hacia los cuales está dada una cultura de la violencia, al manifestarse continuamente conductas agresivas que laceran su autoestima y merman su rendimiento y condición de estudiante.<sup>1</sup>

No obstante, dicha situación, que ha prevalecido durante años oculta en los entretelones de cada una de estas escuelas, enfrenta ahora el gran reto de crear conciencia entre todos los actores involucrados en ella; pero a su vez, amalgama también el compromiso de establecer sólidas estrategias que lleven a su erradicación de forma total. Así, con las anteriores orien-

---

<sup>1</sup> Entrevista expuesta, con autorización de la informante.

taciones dadas y una vez establecida la justificación del tema previamente determinado en términos generales, se hace necesario ahora el planteamiento del problema de investigación, el mismo que a continuación se muestra: ¿Por qué el docente es la otra cara de la educación violentada? Creencias y percepciones desde la vulnerabilidad educativa.

Cuestionamiento que da pie a una serie de interrogantes derivados del mismo problema referido, y que, de manera posterior, encontrarán un punto de convergencia entre los mismos objetivos propuestos y los medios por los cuales se habrá de recabar información. De esta manera, dichos cuestionamientos se presentan a continuación:

- ¿Cómo evitar las acciones de violencia generadas dentro del aula?
- ¿Qué consecuencias se pueden manifestar, en el futuro inmediato de un alumno violentado?
- ¿Será importante legislar en favor de una cultura de paz, dentro de las escuelas, en el intento de erradicar la violencia por parte del maestro?

Este punto de análisis y argumentación, soslayado durante años, es el que encuentra particular relación entre los cuestionamientos esgrimidos anteriormente y que se orientan de forma particular a conocer las consecuencias que puede manifestar un alumno violentado durante su proceso formativo. Aspecto sobre el cual se ha investigado muy poco hasta el momento. Razones de más que justifican la realización del presente proyecto de investigación científica, así como el posible impacto y afectaciones que manifiestan los alumnos, doblegados a esta peculiar forma de “aprender” dentro del aula.

### **Marco teórico**

Estudiar el fenómeno de la violencia escolar implica el hecho de reconocer una compleja problemática educativa, arraigada profundamente en el seno del sistema educativo mexicano, y que no es fácil desentrañar; ya que la escuela, al igual que muchas otras instituciones de la sociedad, manifiesta rasgos de profundo autoritarismo, que suelen expresarse, por lo general, en la relación maestro-alumno. No obstante, existen otras formas de interacción, donde estas se ven recrudescidas ante las actitudes intimidatorias del que manda u ostenta el poder.

Al respecto, cabe decir que generalmente un maestro se encuentra en el aula, donde institucionalmente se le ha conferido el poder para ser escuchado y obedecido ciegamente. Sin embargo, dada la recia personalidad del mismo, se tiende generalmente hacia la admiración, la adulación y hasta el miedo. En este contexto laboral, la figura del maestro se vuelve el punto de análisis para describir la característica que manifiesta en su labor cotidiana; situación que generalmente establece desde el primer día de clases, pues al ser un representante social del Estado, tiene un poder conferido para que el resto de sus alumnos acaten su voluntad; olvidando los aspectos básicos de la teoría humanista, las emociones y al mismo alumno, dispuesto como centro del aprendizaje.

De esta manera, se presentan al interior de cada aula, de numerosas instituciones educativas en todo el país, gran cantidad de actitudes de violencia por parte de los docentes que llegan a provocar daños emocionales irreversibles, que afectan la autoestima y el buen desempeño profesional de los alumnos. Tal como lo establece Zarate et al. (2011), quien al referirse a la violencia escolar y sus efectos, señala que este tipo de conductas docentes suelen reflejarse en tratos crueles e inhumanos, que dañan y laceran la integridad de los alumnos y dejan profundas huellas —generalmente negativas— para toda su vida.

Bajo esta consideración, en la que el uso de la fuerza física se manifiesta, algunos psicólogos han considerado que, además de las necesidades primarias de supervivencia y reproducción de la especie, existen impulsos innatos o básicos que determinan la personalidad y la conducta social del individuo. Tal como lo expone Freud (1979), quien relaciona la frustración producida por no obtener placer o al no poder evitar el dolor con la conducta agresiva hacia la fuente de frustración.

De esta manera, Freud constataba de entrada que los seres humanos somos violentos por naturaleza; al enfatizarse la etapa del miedo, placer o un poder dado en las relaciones suscritas con la misma sociedad, según lo acordado por Foucault M. (1992); misma situación que acontece en las escuelas, donde se sigue utilizando la violencia como una cualidad para generar miedo, con base en un exagerado uso de la fuerza manifestada en autoridad, con la evidencia de determinados comportamientos violentos e intimidatorios que el docente ejerce de manera verbal o psicológica y que provoca efectos negativos en la salud mental de los estudiantes.

Así, dando continuidad al punto sobre el cual emerge la violencia en el aula y los elementos que la conforman, Coser L. (1964) señala que la agresión puede estar dirigida contra un objeto fuente de hostilidad o se puede desplazar a un objeto sustituto; esto sucede cuando, de alguna manera, el objeto fuente es bloqueado. No obstante, hay casos en los que el conflicto surge exclusivamente de impulsos agresivos que buscan su máxima expresión, no importa cuál sea el objeto. Tal es el caso de las prácticas en las que el mismo docente idealiza su actuar de frente a sus alumnos, llevándolos a una manifestación plétórica de ira y sentido irracional como fuente de poder.

En este sentido, en los discursos políticos que enmarcan la significación del poder, aparece la establecida por Weber M. (1979), a comienzos del siglo XX, quien asume que la violencia significa la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y voluntad. En dicha conceptualización se aprecia el sentido de construcción social que representa la imposición de una persona sobre otra, cualquiera que fuera la condición, motivo de ese acto. En una clara situación remarcada por el mismo Estado, a la que se agrega el hecho sobre el cual, históricamente, cada sociedad valida y jerarquiza el poder, a su manera.

Con ello, se justifica que el poder es necesario socialmente hablando, siendo desarrollado por los sujetos como un patrón de conducta de tipo cultural dentro de la esfera de simbolismos y determinaciones que ocupa el mundo actualmente. Situación expuesta también por Foucault (1992), quien hace notar que el ejercicio del poder no se realiza solamente desde la cúspide de la sociedad hacia abajo, sino que se establece a partir de la relación social que se da entre los individuos de una sociedad, ya que aparece como “vínculo” que estructura la vida de todo individuo.

Sin embargo, a la par de tan denigrante manifestación áulica, es conveniente ahora remitirnos a la relación que da sentido al presente trabajo de investigación expuesta, y que es la referida a la vulnerabilidad educativa; la cual nos remite al grado de fragilidad física y psicológica de un sujeto ante la carencia de necesidades afectivas. Es decir, la variable hace referencia al hecho de aquellas personas que se encuentran desprotegidas socialmente hablando. Dicho concepto alude, por un lado, a las cuestiones de fragilidad social, que le dan forma a una problemática aún mayor, como es el caso

de la discriminación. Sin embargo, tal concepto se orienta también a una cuestión de tipo cultural y, por ende, en el sentido de la interpretación de la violencia que se genera en diferentes espacios o contextos.

Tal apreciación nos remite a enfatizar el hecho sobre el cual nos encontramos con una sociedad llena de injusticias y desigualdades sociales, que se manifiestan en el punto que representa la vulnerabilidad de las personas, sobre todo en el caso de las escuelas y sus alumnos, donde la violencia es acentuada en estudiantes en condiciones de pobreza extrema, personas de color, homosexuales, lesbianas y personas con algún grado de discapacidad, en los que se da evidencia de una fragilidad para poder solventar sus necesidades de aprendizaje.

En tales casos, dichos grupos se encuentran totalmente predispuestos a sufrir mayormente las condiciones de violencia y abuso del poder, que los lleva a enfrentar una problemática personal, aún más radical, a lo largo de su vida. Al respecto, Álvarez et al. (2010) destacan que diversos estudios han evidenciado que dichos grupos de estudiantes tienden a presentar una baja percepción de sus competencias académicas, así como un rendimiento académico bajo, lo que eventualmente puede derivar en el abandono del entorno escolar.

De esta manera, si el fenómeno de la violencia escolar resulta totalmente vergonzoso y altamente reprochable, socialmente hablando, más cruel y lamentable resulta la humillación y la degradación de cantidad de alumnos integrados a una vulnerabilidad educativa, y para los cuales, aún no hay un mínimo de esperanza ni certidumbre respecto a su trato y formación académica; mismo que no va más allá de lo pregonado como “equidad educativa” y que hasta ahora es parte solo de un trillado discurso oficial.<sup>2</sup>

Por lo que, ante este reprochable fenómeno acontecido en las aulas de gran cantidad de escuelas de todo el país, es inevitable impulsar la búsqueda de acciones que promuevan una reflexión respecto a la manifestación de violencia en las prácticas docentes realizadas actualmente. Pero además de ello, se determine el impulso decidido de normar en favor de la cultura de la paz, y se propicie de igual manera un marco jurídico más asequible y que garantice la prevención de la violencia en las aulas y la reparación

---

<sup>2</sup> Boyzo Nolasco, (2020). Una Educación Violentada. Ponencia presentada en el VIII Coloquio Mundial sobre violencia en las escuelas.

del daño moral ocasionado. Todo lo anterior como medidas de índole precautoria en el establecimiento de estrategias para la erradicación total de la violencia en el aula.

### **La metodología implementada**

La base para iniciar dicho proceso de investigación científica recién diseñado se tiene en la utilización de lo que será el seguimiento y desarrollo de una metodología de corte cualitativo, la misma que es utilizada por gran cantidad de antropólogos y sociólogos, ya que enfatiza la recogida de numerosos datos desde el lugar mismo donde se producen los hechos, lo cual permite a su vez que estos sean conseguidos de manera natural, al estar de cara a la realidad social investigada.

Dentro de este tipo de metodología, el enfoque interpretativo permite dar cuenta de significados, actitudes, acciones e interacciones cotidianas de los sujetos que participan en la investigación; observados estos en un contexto específico y sobre los cuales se formará el constructo sobre el que se propiciarán nuevos conocimientos. De igual manera, el método utilizado para dicha investigación será el etnográfico, seleccionado en el sentido de utilizar la información establecida como supuesto hasta el momento; en la aplicación de una serie de encuestas, diferentes entrevistas y tarjetas de muestra levantadas (notas de campo), en los contextos de las escuelas preparatorias No. 12 y 17, de la Universidad de Guadalajara.

Asimismo, y alternándose en la viabilidad del enfoque cualitativo y las variables establecidas, se aplicará la técnica del Focus Group, la cual consiste en reunir diferentes participantes para debatir un tema y expresar opiniones, experiencias o situaciones acontecidas de un fenómeno ya visualizado previamente. Para ello, los miembros de dicho grupo “focal” serán convenientemente seleccionados, en razón del objeto de estudio ya visualizado y las características muy específicas de los participantes que se entrelazan con el tema seleccionado. Dicha técnica facilita la discusión y la participación activa de los participantes, aun en aquellas ideas o temas tabúes, dentro de un clima pleno de respeto y confianza para todos sus integrantes. Las reuniones suelen grabarse para, de manera posterior, realizar un informe.

Por último, se hace referencia a la observación, también como una técnica de investigación, que consiste en observar copiosamente y detenidamente el fenómeno, hecho o caso concreto; tomando la información necesaria y registrándola de forma sistemática, y proceder a su interpretación de manera posterior. Así, se pueden observar conductas que quizás no pudieran ser evaluables mediante la aplicación de cuestionarios y otros instrumentos. En este caso, se hará uso de la observación participante, a modo de pasar el mayor tiempo posible con los individuos que estudia y obtener definiciones de la realidad social investigada.

Para el caso, los instrumentos o herramientas de investigación se pueden definir como los recursos que el investigador utiliza para abordar los problemas o fenómenos, previamente visualizados, y de los cuales puede extraer información; tales como formularios, pruebas, test, escalas de opinión y listas de chequeo, entre otros. De acuerdo con lo anteriormente señalado, se visualizan para su aplicación en ambos contextos una serie de encuestas, diferentes entrevistas y tarjetas de muestra levantadas, o también conocidas como notas de campo.

De igual manera, las unidades de muestreo consideradas para la observación y aplicación de los instrumentos de evaluación previstos dentro de estos lineamientos metodológicos corresponden precisamente a las evidencias que puedan aportar un total de 90 alumnos aproximadamente, distribuidos entre toda la población de estudiantes de la escuela preparatoria No. 12 y 17, y que corresponden precisamente al 5.º semestre, en las Unidades de aprendizaje de Inglés V y Ciudadanía Mundial, dentro del Bachillerato General por Competencias. En este punto, es conveniente establecer las diferencias entre ambos términos; por lo que, de acuerdo con Pérez Serrano (2006), la muestra comúnmente estará dada por un grupo más pequeño dentro de un aspecto macro, que es la población.

Por lo que toca a la población, y retomando a dicha autora, la palabra hace referencia al conjunto completo de elementos que poseen características similares o en común. Tal selección obedece a criterios de conocimiento y formación profesional de los mismos alumnos, los cuales aportan una visión bastante amplia respecto al tipo de trabajo desarrollado, bajo la pretensión establecida inicialmente. Finalmente, la población queda constituida por un total de 90 estudiantes que representan el 100 % de la población investigada, cuyas edades oscilan entre los 17 y 19 años de edad aproximadamente.

## Los objetivos a alcanzar

Una vez definido el método, la técnica y los instrumentos a aplicar para la recogida de datos, es necesario remitirnos ahora a la formulación del objetivo general que centralizará la presente investigación, mismo que a continuación se expone: Determinar las expresiones de violencia que se ejercen en el aula por parte de los profesores y las consecuencias que se manifiestan en el proceso formativo de los estudiantes.

De esta manera, los objetivos específicos parten de un objetivo general, el cual establece la dirección o rumbo que tomará la investigación; no obstante, es conveniente definir siempre el sentido de especificidad de los mismos respecto al cómo lograr alcanzar los resultados propuestos inicialmente, con base en la redacción adecuada de los mismos y tomando en cuenta algunas consideraciones previas.

- Analizar los factores de riesgo de aprendizajes en los estudiantes.
- Enfatizar la importancia que representan las emociones, en el desarrollo formativo de los mismos.
- Promover situaciones motivadoras, que realmente impacten a los alumnos, en su desarrollo formativo.
- Garantizar la cultura de la denuncia y reparación moral del daño, de manera institucional.

Cabe mencionar, en este punto en especial, que tras la gradualidad que se manifiesta en la consecución de cada uno de los objetivos específicos propuestos inicialmente, es que se lleva finalmente a la culminación del objetivo principal; mismo que denota una orientación mayor en la solución de la problemática evidenciada. Sin embargo, dicho trabajo de análisis prevé un reformulamiento conceptual del mismo tema investigado, ya que, por la diferencia de contextos, pueden existir variantes en relación con la percepción de esta problemática de tipo social, específicamente en los términos en los que se manifiesta la violencia en las aulas. De manera particular, como se advierten sus formas y modos, contrario a zonas en las que no se vive de manera acelerada y caótica; por lo que, ante ello, las variantes en la concepción y el impacto de dichas acciones en los alumnos pueden ser totalmente diferentes.

Se advierte entonces que, aun a pesar del hecho de que la problemática de la violencia se da en la mayoría de las instituciones educativas del país, así como en diferentes estratos sociales, tiende más a invisibilizarse en aquellos lugares de severa precariedad económica y poco o bajo nivel cultural, como el referido a dicha escuela preparatoria. Situación que socialmente reclamaba de manera imperiosa la construcción de una institución educativa, ante la gran demanda de población estudiantil y ante los frecuentes robos y asaltos a mano armada que se tenían anteriormente.

### **Principales hallazgos**

Si bien es cierto que lo que sucede en las aulas de las escuelas Preparatorias No. 12 y 17 es el resultado del clima de violencia registrado de manera continua a lo largo de los últimos años; también es cierto que existe poco o nulo apoyo de las mismas autoridades para tratar de erradicarla. Así, es en este punto de análisis donde cobra importancia el tema de la violencia de los alumnos, sus causas, consecuencias y posibles afectaciones. Esto nos lleva a aseverar nuevamente el hecho sobre el cual dicha investigación no pretende caer en las consideraciones de un aspecto a todas luces conocido, sino, por el contrario, se pretende establecer la pauta para conocer algunas otras consideraciones de dicha problemática escondidas en los rincones del aula, y que no dan cabida a su debida interpretación, ante el formalismo de una metodología cuantitativa, aplicada de manera reiterada en la mayoría de las investigaciones realizadas.

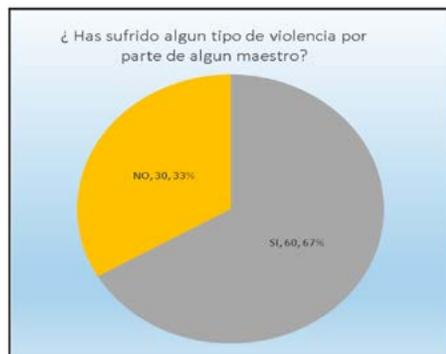
Se trata entonces de dar a conocer una serie de aseveraciones dadas a través de la serie de instrumentos o herramientas aplicadas en la intención de develar otros escenarios y circunstancias que la misma problemática de la violencia escolar genera. En este sentido, y luego de aplicar una serie de encuestas a la población estudiantil de la escuela preparatoria No. 17, se determinaron los siguientes resultados.

En principio, se evidenció que la violencia docente es una seria y compleja problemática que presenta el Sistema Educativo Mexicano, y que es urgente conocerla, denunciarla e intervenirla de manera inmediata; pues tiende a invisibilizarse en una forma por demás preocupante, ya que las autoridades de cada plantel educativo son quienes generalmente la ocultan

y minimizan, al tratarse generalmente de conocidos, familiares o personas con algún tipo de compadrazgo, que los obliga ante este tipo de nexos a mantenerla generalmente soterrada. Tal como se muestra a continuación.

### Gráfica 1

*¿Has sufrido algún tipo de violencia por parte de algún maestro?*



Un punto por demás importante, y que llama poderosamente la atención, es el referido a la hora en la que se manifiesta dicha violencia en los alumnos; misma que va de las 11:00 a las 16:00 h, específicamente en los primeros 20 minutos de iniciada la clase. Tal situación es concebida a partir de lo que medicamente se pondera, ya que el organismo requiere de energía, con base en la ingesta de diferentes nutrientes; por lo cual, se considera que el desayuno es la comida más importante del día y la que manifiesta un mayor rango de energía en el cumplimiento de las funciones docentes. Sin embargo, al no darse tal ingesta de alimentos, se manifiesta una situación que justifica la liberación de energía e hidrocortisona, que es una hormona producida por la glándula suprarrenal y que se libera como respuesta al estrés y ante la falta de azúcares en el organismo.

Lo anterior se traduce en aquellos momentos a lo largo de la clase en los cuales se recrudecen las acciones de violencia en contra de los alumnos; sobre todo, en los que se solicita guardar silencio en la clase, la entrega puntual de tareas y, por ende, la amenaza de reprobar dentro de la práctica pedagógica tradicional, dadas a manera de acciones secuenciadas por parte del maestro.

Otro punto de análisis que se llega a advertir en la presente investigación realizada es aquel que señala que la violencia psicológica es la que tiene ma-

por predominio en las aulas. De esta manera, dichas acciones de violencia representadas por la frecuencia de regaños, palabras altisonantes, irónicas, insultos y acciones de *bullying* se vivifican de manera constante en el aula, y suelen dañar la integridad mental de los alumnos, dejando una huella palpable en determinada etapa de sus vidas, muchas veces de forma permanente.

### Gráfica 2

¿Cuál tipo de violencia se manifiesta en clase?



Ante tan lamentable situación, dichas acciones manifestadas llegan a causar una gran conmoción y vergüenza en la mayoría de los alumnos; por lo que prefieren abandonar sus estudios ante el riesgo de seguir siendo el punto de críticas y recriminaciones. En este punto de análisis, conviene señalar que un alto porcentaje de alumnos encuestados advirtió el hecho sobre el cual pudieran desertar de sus estudios, al darse alguna de las condicionantes de violencia señaladas.

Otro aspecto por el cual se puede justificar la imposición de violencia psicológica son quizás los esfuerzos demasiado vagos y desesperados del maestro por alcanzar las metas y expectativas trazadas inicialmente, y como parte de una cultura institucional propia de la escuela. Aspectos que tienen que ver con mantener siempre y en todo momento el orden y el control disciplinario de la clase, además de terminar el libro de texto utilizado.

Por otro lado, aun a pesar de manejarse en primer término la violencia psicológica por arriba de otras manifestaciones de violencia en el aula, es conveniente analizar cómo la violencia verbal se encuentra instaurada en las escuelas como parte de una cultura propia de la sociedad que dictamina

la orientación de las conductas de violencia de los maestros y también las de los mismos alumnos. Es decir, la palabra se convierte en el arma favorita de los docentes para volcar en los discentes toda clase de amenazas, humillaciones e improperios, y justificar de esta manera su condición de representante social.

En este sentido, cabe decir que dicha violencia expresada en términos de lo que suele conocerse como la “exposición de la palabra a ultranza” por parte del maestro, en acepción de su sentido educativo, no puede ser evidenciada fácilmente, ya que son pocas las personas que se atreven a denunciarla, por el gran estigma que puede causar socialmente el hecho. Mientras que las acciones de violencia psicológica, en su sentido emocional, tampoco pueden ser evidenciadas a ojos de la sociedad, de acuerdo con lo expresado por Eljach (2011), aunque sí pueden causar un gran lastre para toda la vida, tal como se comentó anteriormente. Situaciones ejemplificadas a partir de la siguiente gráfica:

### Gráfica 3

*¿Ante este tipo de situaciones evidenciadas en el espacio áulico, te animarías a denunciarlas abiertamente?*



Así las cosas, se advierte que un 56 % de los encuestados refiere el hecho de no poder denunciar abiertamente a sus victimarios, ante la exposición y burla social de la cual serían objeto, en un caso a todas luces sin sentido, ni posibilidad de castigo alguno. Contrario a lo esperado, solo un 12 % aceptaría hacer una denuncia social, aun ante el hecho de ser evidenciado(a) socialmente hablando y de acuerdo con lo estipulado legalmente.

Finalmente, un 32 % de los encuestados se encontró en la disyuntiva de llevarla a cabo, ante la pérdida de tiempo que ello representa y ante el escarnio social ya comentado.

Cabe advertir en este punto de análisis en particular, y ante la complejidad de la situación acontecida, que siempre será conveniente incentivar desde la parte formativa el hecho de alentar la cultura de la denuncia, en aras de frenar el sentido mismo de la violencia que se genera en las aulas de la mayoría de las instituciones educativas del país. Dicha denuncia expuesta se suma a la mayoría de las voces que reclaman un trato justo e igualitario para todos los alumnos en diferentes espacios, los cuales llevan a manifestar también la empatía, la seguridad y la confianza para todos los ahí presentes.

De esta manera y ante las particularidades del contexto analizado previamente, y dada la importancia de los cuestionamientos formulados, estos fueron nuevamente redireccionados a partir de la aplicación de diferentes tarjetas de muestra (notas de campo), las cuales dieron también la pauta para la interpretación de la realidad social acontecida hasta ese momento.

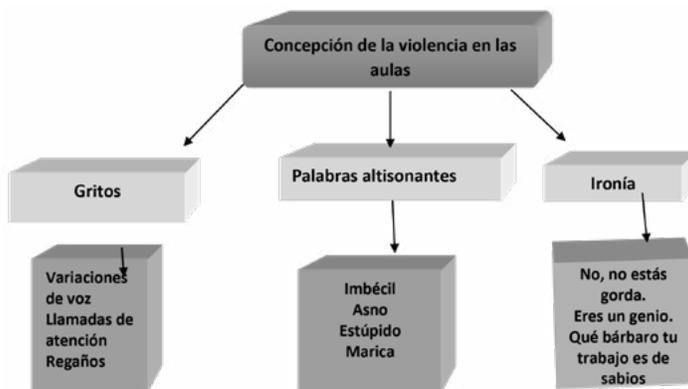
Por lo que toca a los diversos registros y tarjetas de muestra (notas de campo), estas fueron aplicadas a los maestros, en la intención de conocer las formas en las que se manifiesta y reproduce la violencia en las aulas. Al respecto, cabe mencionar que se levantaron un total de 16 notas de campo y tres registros sistematizados, de acuerdo al proceso metodológico propuesto por Jara (1994), seguido para la debida interpretación y significación de lo sucedido en cada salón de clases, dentro de los contextos ya señalados.

En principio, y dada la complejidad en los trabajos de transcripción de los registros, en el término de las primeras 24 h, luego de haberse realizado estos, se procedió a ubicar todas aquellas acciones que tuvieran un claro sentido de violencia escolar; ya sea en forma directa o indirecta, o de igual manera, una intencionalidad de tipo no verbal, que pudiera ser fácilmente encubierta en otras circunstancias.

Así las cosas, se procedió a la saturación como proceso metodológico de alto rigor, al integrar todas las acciones evidenciadas a partir de los registros levantados, y llegar de esta manera a la estructuración de categorías de análisis y su debida interpretación. En primer lugar, se evidenciaron

gritos y variaciones de voz en el sujeto investigado (en términos éticos, se guarda el nombre de dicho maestro, para no evidenciar de esta manera las características de su actuar docente). Seguido de palabras altisonantes y cambios en su forma de conducirse de cara a sus alumnos. Por último, y con una menor frecuencia en el registro de sus acciones, se evidenció la ironía con que relacionaba el tema programado.

Siguiendo con el proceso metodológico llevado a cabo, se procedió a la estructuración de categorías de análisis, de acuerdo con el sentido mismo que llevó a tal saturación. Para el caso se integraron tres diferentes categorías, las cuales reflejan ya parte de la realidad que acontece en la mayoría de las aulas de muchas escuelas del país; empero, a partir de la muestra concebida, al investigar el contexto de la escuela preparatoria No. 17.



*Categoría:* Gritos.

Integrada por la cantidad de gritos o variaciones de voz del sujeto investigado; seguido de regaños o llamadas de atención a los mismos alumnos. Es de llamar la atención dichas variaciones, sobre todo, al momento de intencionar ciertas frases o palabras como parte del tema expuesto.

*Viñeta:*

Mo:... Yaaa guarden silencio (...). Los voy a sacar (tono de voz airado).

Ao: Pues, profe... Me está preguntando sobre la actividad.

Mo:... Que me pregunte a mí (exclamación hecha de manera tajante).

Aa:... Pero no se enoje, se va a enfermar...

Mo:... Yaaa... Póngase a trabajar.

Registro No. 1 de fecha, 13 de octubre de 2021.

*Interpretación:* El gritar, en muchos de los casos, se asocia al hecho mismo con el que se dan las situaciones propias del poder y su relación con el rol autoritario del maestro. Sin embargo, también es un referente de la falta de estrategias pedagógicas aplicadas al aprendizaje de los alumnos, centralizadas una vez más en el reproducionismo docente, propio de la didáctica tradicional. Tal situación evidenciada es un reflejo del miedo o temor que el mismo alumno llega a sentir ante tan inmisericorde acción.

*Categoría:* Palabras altisonantes.

No obstante, ser advertidas con un menor número de frecuencias, y no ser orientadas hacia algún alumno o sector del grupo, las palabras altisonantes expresadas en el salón de clases siguen siendo el común denominador de las manifestaciones de violencia en el aula.

*Viñeta:*

Mo:... Nadie va a participar (No audible). Lo mismo de diario... Esa es la razón (...). Hay mucha gente pendeja, que solo anda fastidiando por la vida... sin un beneficio. Ustedes ya saben.

Aa: Pero cuando uno protesta... Ni le hacen caso. Ya nooo.

Ao: Si es cierto, el pelacuas (sic)... Ya tiene a todos comprados.

Mo: Como fregados nooo (...). Todo depende de ustedes.

Registro No. 1 de fecha, 13 de octubre de 2021.

*Interpretación:* Para el caso, el hecho suele ser minimizado en muchas de las ocasiones, al ser parte de la misma cultura instituida, expresada en los términos de palabras altisonantes, regionalismos, albures y toda clase de “majaderías” que suelen darse en el contexto del aula; no obstante, al situarlas en el punto de la violencia y sus repercusiones, suelen adquirir otra connotación. De esta manera, en un estudio presentado por el periódico *El Herald de México* (16 de enero de 2016), en el que se advertía el tema de la violencia, Octavio Paz establecía lo siguiente: “El significado de las

palabras es innumerable; basta un cambio de tono, una inflexión, para que el sentido varíe y dañe y lacere el alma de un niño”.

*Categoría:* Ironía del maestro.

Finalmente, las referencias hechas a la dinámica del trabajo docente realizado son evidenciadas a partir de las acciones de ironía que suelen darse a lo largo de la clase, sobre todo al momento en el cual algunos alumnos se encuentran distraídos o no ponen atención; por lo que, de manera continua, estas se repiten dentro del espacio que dimensiona el salón de clases del maestro investigado.

*Viñeta:*

Mo:... a poco se creen muy listos?... hace falta experiencia (sic).

Aa: ¡Pero cuando pasa eso (...) ya se usa mucho y no pasa nada profe!

Mo:... eyyy allá atrás (se les va acabar la pila?). Te voy a preguntar también.

Ao: Yo tuve un vecino que le hacían muchas burlas, por como hablaba y con el tiempo se volvió gay //Se escuchan murmullos//.

Mtro:... ¿A ver escuchen ... o no tienen cerebro?

Registro No. 3, de fecha 18 de octubre de 2021.

*Interpretación:* Un tema poco estudiado dentro del ámbito educativo que puede desencadenar todo tipo de emociones y liberar los actos más reprimidos (Hutcheon, 1994) es el de la ironía. La palabra suele relacionarse con el humor negro, que es una variante de la sátira y que despierta todo tipo de conmisericordias, entre las que se destaca la burla, la desgracia o el sufrimiento ajeno. No obstante, el sentido que se despierta es el referido a la burla que se puede manifestar en los alumnos ante la eventualidad de relacionar una cosa con otra. Lo cual es un claro sentido de ejercitar la violencia en el aula por sobre un sentimiento o aflicción propia, para el caso de un alumno.

De esta manera, con base en la interpretación de las categorías conformadas, se puede establecer de entrada que la mayoría de las clases llevadas a cabo en el espacio educativo de la Preparatoria No. 17 son amplias manifestaciones de lo que la violencia puede influir en los sentimientos y emociones de un alumno. No obstante, muchas de estas prácticas pueden parecer irrelevantes, sobre todo al momento de ser observadas, pues

no conllevan un patrón generalizado de acciones y comportamientos que denoten una violencia formalizada por parte del maestro, pero que implícitamente sí la manifiestan en la reflexión y análisis personal.

Por cuanto a las tarjetas de muestra o notas de campo, estas manifestaron también un sentido totalmente aterrador sobre las expresiones y formas en las que se manifiesta la violencia en clases; al conformarse un nutrido cuerpo de datos que empezaba a tomar valor en la voz y misma participación de todos los alumnos encuestados. De esta manera, se consideró pertinente solo mostrar aquellas notas más reveladoras, y que ponían en contexto el sentido mismo de la violencia, como tema de investigación previamente determinado, que generaban ya una alarmante situación acontecida en el espacio de la escuela Prep. No. 12, donde estas se llevaron a cabo. De esta manera, bajo el cuestionamiento expreso sobre el cual se da la violencia en las aulas, se determinó lo siguiente:

**¿Cuáles son las formas en las cuales consideras has sido violentado (a) por tus maestros?**

Casi todos gritan para que pongamos atención, y creo que no esta bien eso de gritar. Esmeralda 5.º E T. Mat.	Yo pensaba reportar a un maestro que me invitó a salir... y me decía cosas. Karen 5.º C T. Mat.	Hay muchos maestros en la Prepa que en verdad se pasan con lo del acoso (sic), y luego dicen que no. Eduardo 5.º C T. Mat.
Los gritos y cuando nos ofenden se me hace muy mala onda. Juan Carlos 5.º E T. Mat.	... En primero, un maestro me abentó (sic) para que me sentara porque otros estaban haciendo mucho desorden. Rubén 5.º C T. Mat.	También son muy fisgones cuando uno lleva falda al grupo. Katia 5.º E T. Mat.
También es violencia dejarnos mucha tarea en muy poco tiempo, y nos exigen mucho. Luis Humberto 5.º E T. Mat.	Muchos maestros dicen malas palabras en sus clases, y nunca les dicen nada, ni les llaman la atención. Vanessa 5.º E t. Mat.	Una vez a una persona que nunca participaba porque le daba miedo, casi lo obligo a que pasara a leer. María Gpe. 5.º C T. Mat.

Con lo anterior, se sigue advirtiendo el sentido de la violencia psicológica, verbal y hasta física, que priva en la mayoría de los salones de clases; no obstante, el instrumento aplicado también advierte de una situación pocas

veces estudiada y que puede dar luz a las causales de violencia expuestas por el maestro, misma que refiere la programación excesiva de tareas y trabajos en los alumnos. Lo cual representa una falta de visión respecto a las nuevas concepciones educativas que privan en la actualidad, pero, sobre todo, se advierte un deterioro del proceso de enseñanza-aprendizaje, puntualizado a partir de la falta de estrategias pedagógicas que incentiven la autonomía y motivación en los mismos alumnos.

Es en este sentido que el tema de la motivación es puesto nuevamente en la palestra del juicio y del debate para remarcar una de las mayores problemáticas educativas manifestadas en la actualidad: la falta de motivación dentro del aula. Situación que lleva a reconfigurar la clásica imagen del maestro, en la búsqueda de nuevas alternativas o estrategias que realmente impacten al educando y lo lleven a elevar los índices de rendimiento y logro escolar.

Aún con la salvedad de la situación antes expuesta, un segundo aspecto que llama poderosamente la atención es el referido al acoso sexual en los alumnos; máxime si viene de aquellos que evidencian tal problemática, muy a pesar de su género. Ante tan escalofrantes y desgarradoras revelaciones, es poco o nada lo que puede hacer al respecto, ya que la “interpretación” de lo que puede confeccionarse como un delito va en función de quien aplica la justicia, y no de la víctima, situación de más para que el hecho quede totalmente en el olvido y jamás sea denunciado.

### **Técnica del Focus Group (Grupos vulnerables)**

De entrada, cabe acotar que la dinámica de trabajo e investigación estructurada para este grupo (sujeto de investigación) fue realmente agotadora y compleja; situaciones dadas a partir de las condiciones de presencialidad impuestas por la mesa de salud de la propia Universidad de Guadalajara. Sin embargo, el hecho de lograr conjuntar diferentes visiones y perspectivas fue realmente una gran proeza, sobre todo por la riqueza de sus comentarios y el sentimiento emanado de una realidad, muchas veces oculta y apartada.

Así, dichas orientaciones fueron concebidas bajo determinados grupos de personas dada su condición de vulnerabilidad y ante los ojos y miradas de la propia comunidad de la escuela Preparatoria No. 12. De esta manera,

se logró conjuntar a lo largo de tres sesiones a una serie de alumnos que manifestaron su vivencia desde lo más profundo de su ser; es decir, a través del espectro social de una persona obesa, una persona afeminada, una persona con problemas de tartamudeo, otra con exceso de acné y una más de baja estatura.

Para el caso, la vulnerabilidad educativa es la que manifiesta o experimenta una serie de dificultades u obstáculos a lo largo de su trayectoria académica. Dichos obstáculos impiden la posibilidad de aprovechar al máximo la enseñanza dentro del aula y dentro del contexto escolar en general. Tal consecuencia, en la mayoría de los casos, se convierte en fracaso escolar que puede derivar en síntomas depresivos, baja autoestima, problemas familiares y hasta la muerte. En este sentido, Busso (2001) define la vulnerabilidad como un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad a ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas o internas adversas.

Así pues, para este grupo focalizado de manera previa, la concepción de la violencia se manifiesta a través de burlas e ironías sobre su condición de vulnerabilidad; situaciones en las cuales se concibe un mal trato y rechazo de tipo social en diferentes partes de la escuela, pero sobre todo, dentro del salón de clases; en el momento en que, por algún motivo, el profesor solicita su participación.

De esta manera, en las causales de que dan marco a la aparición del problema, se da evidencia de una falta total de conocimiento (sic), al no saber tratar a este tipo de personas, afectando de manera profunda el desarrollo académico de los mismos; los cuales, sienten vergüenza y miedo al tratar de participar en la clase, pues es el momento ante el cual son expuestos ante todos los presentes, quienes incesantemente los miran y recriminan su condición, en una especie de experiencias de miedo (textual) que se vuelve a “repetir” una y otra vez, cada que se les pide participar en la dinámica de la clase, y que se viene arrastrando desde la etapa de preescolar, de acuerdo con lo referido por uno de los entrevistados.

En este sentido y de acuerdo con lo expresado por la mayoría, se reconoce tal vulnerabilidad desde edades muy tempranas; sin embargo, ante la serie de humillaciones y degradaciones de que son objeto, se prefiere vivir

generalmente en el anonimato, como parte de una estrategia provista de una argumentación lógica que les resulta totalmente favorable y útil ante alguna circunstancia de tipo social. Sin embargo, en el análisis de la situación expuesta, es la parte emocional la que más llama la atención, y que también frena su buen ánimo y posible motivación a continuar con los proyectos de vida trazados inicialmente.

Tal consideración, establecida a partir de la violencia sufrida desde la vulnerabilidad educativa, es la que lleva a advertir en la mayoría de los entrevistados el hecho de mantener su dolor y pena en el más profundo de los silencios y en el placer de vivir en el más pleno de los anonimatos. Lo anterior es atestado por “José Alfredo”, quien ha vivido las burlas e ironías de la mayoría de sus compañeros a lo largo de los últimos años; incluso de algunos de sus familiares, sin encontrar aún el refugio o consuelo que pueda disipar un poco sus penas y lamentaciones. Caso contrario a “Pedro”, quien ha ganado en confianza y fortaleza, pese a que también la situación lo ha llevado por muchos momentos a sentirse “diferente” del resto de sus compañeros de clase; no obstante, lo ha sabido aprovechar, ya que la mayoría lo toman en cuenta, muy a pesar de su muy arraigado estigma social.

Una alternativa para la solución de este tipo de situaciones —en voz del mismo alumno— se da en el hecho del reconocimiento a sus características individuales y de grupo, muy a pesar de su complejidad, ya que institucionalmente no está legislado, y menos aún —culturalmente— una normativa de esta naturaleza, ya que sería contraria a lo dispuesto por la misma sociedad. De esta manera, si los maestros se involucraran y fueran parte de esta situación, el escenario dispuesto fuera totalmente diferente; pero la falta de conocimiento y empatía recrudecen la falta de interacción en el aula y, por ende, su desarrollo físico y emocional.

Para el caso de Pedro (la persona con tartamudez), el problema de su situación se resume en la falta de tolerancia y respeto a su muy peculiar forma de hablar. Lo cual se traduce en la necesidad de tener un mayor tiempo para tratar de expresarse de manera correcta y con claridad lo que quiere decir. Él vive su realidad, y hasta cierto punto la disfruta, pues la situación que manifiesta le impide dar más de lo que puede; no obstante, reconoce un gran “trauma” social que vive y sufre todos los días en la soledad.

Al respecto, el problema de la tartamudez puede derivar en problemas sociales como aislamiento, discriminación laboral o acoso escolar. Este tipo de situaciones suele crear inseguridades y baja autoestima en las personas que la sufren. Además de bloqueos, pueden darse otros síntomas como prolongaciones o repeticiones de sílabas o letras, y todo ello puede llevar a que la persona desarrolle ciertos tics o muletillas, y hasta acciones no verbales al momento de la interacción cotidiana; lo que, sin lugar a dudas, puede ser motivo de las consabidas burlas e ironías ante el desconocimiento de la situación.

Finalmente, a manera de corolario y derivado de tales entrevistas grupales, se asumió de manera generalizada que la responsabilidad de este fenómeno recae no únicamente en el (los) agresor (es), sino en las instituciones educativas y en la misma sociedad en su conjunto, debido a los valores sociales dominantes en la actualidad y el poco aprecio de las autoridades y maestros por mejorarlos.

Es así que, ante la crudeza de la realidad expuesta, para la mayoría de los casos se recomienda entonces un mayor sentido de la conciencia orientada a la revalorización de los derechos que como personas poseen, y de los cuales —estos grupos vulnerables— han sido despojados, ante la falta de medidas y programas que salvaguarden su integridad y condición social.

### **El informe de resultados**

El informe aquí presentado tiene como finalidad dar a conocer los resultados obtenidos tras el proceso de investigación científica llevado a cabo. Es conveniente resaltar en este, no solo los aspectos positivos que servirán de referencia a futuras investigaciones, sino también todos aquellos errores y dificultades que enturbiaron dicho proceso. Dicho informe establece una narración clara y sencilla de todos aquellos hechos y circunstancias que, por su importancia, tienen una relación directa con el tema previamente seleccionado.

Así, en esta etapa finaliza también el proceso de sistematización y análisis de la información obtenida, poniendo en relieve los resultados con base en una reflexión crítica y reflexiva de los mismos; haciéndose hinc-

pié en el hecho de los mismos datos arrojados, los cuales por sí mismos no proporcionan la información necesaria que dé certeza y valor al proceso realizado; por el contrario, estos deben ser debidamente analizados e interpretados como parte de los resultados arrojados al final del proceso.

Así las cosas, y luego del regreso a la presencialidad, se pudieron aplicar una serie de instrumentos orientados a conocer las percepciones de la violencia escolar en el contexto de la Esc. Prep. No. 17, situación que de entrada representó un fuerte compromiso ante el hecho mismo de conformar un cuerpo de datos que diera certeza y orientación al tema investigado; pero sobre todo, con la referencia hecha a una zona ubicada en la periferia de la ciudad, con una concepción diferente de la violencia, dada la prevalencia de profundos rasgos culturales totalmente tradicionalistas que se manifiestan en la población, a diferencia del resto de las demás escuelas preparatorias ubicadas en la zona metropolitana de Guadalajara.

De esta manera, dicha encuesta fue abordada en dicho escenario y desde diferentes ejes estructurales en los que la presencia de la violencia es incuestionable; no obstante, el afianzamiento dado a partir de los objetivos previstos hizo posible concebir otras formas y expresiones en las que se manifestaba dicha problemática. Tales formas, visualizadas previamente, establecieron en un alto porcentaje la manifestación de la violencia en las aulas; en las que generalmente el fenómeno tiende a invisibilizarse como consecuencia de la falta de denuncias por parte de los alumnos y ante la existencia de cierto tipo de compadrazgos y “cuatachismos” con la propia autoridad, lo cual hace que las situaciones evidenciadas por los mismos alumnos queden en el olvido y en la más sórdida de las impunidades.

Por otro lado, el instrumento aplicado evidenció de manera puntual las formas en las que se da este tipo de violencia; siendo la psicológica, seguida de la verbal y física, las que con mayor crudeza revelan los actos sobre los cuales los docentes establecen la dinámica de sus clases. Sin embargo, más allá de lo alarmante de los porcentajes previstos en estos aspectos, también emergen las situaciones en las que estalla la irracionalidad de los mismos maestros, sobre todo al momento en el que se solicita guardar silencio en el aula, la exigencia en la entrega puntual de tareas y trabajos y, con ello, la amenaza de reprobar la materia.

Por lo que toca a los registros levantados, se aseveró una vez más las formas y percepciones sobre las cuales se dan los casos de violencia en las

aulas. Sobre el particular, cabe decir que dichos registros fueron programados para su aplicación, tan solo como una muestra para corroborar el grado en que esta problemática se manifiesta en las aulas, y con la mayoría de los maestros de cualquier institución educativa. No obstante, la saturación y riqueza de los datos proporcionados llevaron al establecimiento de diferentes categorías de análisis que evidenciaron una vez más lo aberrante y cruel de una problemática social, ante la falta de estrategias pedagógicas a implementar por parte del docente.

De esta manera se conformaron tres categorías, las cuales orientaron el análisis y reflexión de manera continua; la primera, referida a los constantes gritos con los que se conducen los maestros en diferentes asignaturas; pero lo más sorprendente, bajo cualquier circunstancia. La segunda de ellas, representada por aquellas situaciones donde el maestro se conduce de forma irónica y por demás humillante a los alumnos, en una forma despectiva de centralizar el poder y el conocimiento. Y la última de las categorías conformadas, representada por la cantidad de palabras altisonantes que la dinámica de la clase deja escuchar en cada momento. Cabe acotar que el paralelismo conformado bajo este instrumento aplicado y las tarjetas de muestra por parte de los alumnos, en forma por demás elocuente y sincera, allanaron aún más el camino para determinar como objetivo principal las expresiones y formas de violencia manifestadas totalmente en el aula.

Dichas tarjetas de muestra también dieron por asentado el hecho de la violencia; empero, en este punto de análisis, es de llamar la atención las situaciones de acoso sexual referidas por un alumno; sin embargo, tal importancia no radica bajo la perspectiva del género sobre el cual se realizó la tarjeta de muestra, sino bajo la visión de una situación que pocas veces se evidencia y que permanece totalmente soterrada y en el olvido, generalmente por parte de las autoridades educativas.

Asimismo, las consideraciones emanadas bajo la técnica del *focus group*, y que dieron la orientación a este trabajo de investigación científica, establecen el más puro de los sentimientos que se pueda aquilatar en un ser humano, sobre todo al provenir de diferentes alumnos con características enmarcadas dentro de la vulnerabilidad educativa. Para ellos, la concepción de la violencia se manifiesta a través de cantidad de burlas y humilla-

ciones sobre su propia condición de manera generalizada; representando para ellos un gran rechazo social a toda costa difícil de superar.

Con lo anterior, tales situaciones se convierten, en la mayoría de los casos, en un determinante fracaso escolar, lo cual puede derivar en manifestaciones depresivas, de baja autoestima, problemas familiares y, lo más asombroso, hasta puede llegar a provocar la muerte. Para ello, el vínculo sobre el cual se pueden manejar este tipo de situaciones, sin lugar a dudas, se tiene en el papel que pueda representar el docente, con una debida capacitación y conocimiento del caso, pero con una mayor importancia, sobre todo, a la parte referida a la motivación dentro del aula.

Finalmente, cabe comentar que respecto a los objetivos establecidos de manera inicial, estos fueron cumplidos a cabalidad; especialmente en cuanto a la identificación de que la violencia psicológica, seguida de la verbal —manifestada a través de gritos, palabras altisonantes e irónicas—, constituye una de las principales formas en que la violencia se manifiesta y reproduce en el aula; particularmente cuando las agresiones recibidas, dada la condición de vulnerabilidad de los alumnos, “cala” de manera profunda en el aspecto emocional de los mismos. Esta situación se tiene porque no existen leyes y normativas que legislen en favor de este grupo de estudiantes; de manera específica, respecto a la adecuada interacción que debe privar dentro de las aulas. Más aún cuando la falta de motivación hacia los alumnos hace que estos no encuentren el aliciente o beneficio necesario para continuar sus estudios profesionales de manera posterior ante la dogmática y violenta figura del maestro.

## **Conclusiones**

Con lo anterior, tales situaciones se convierten, en la mayoría de los casos, en un determinante fracaso escolar, lo cual puede derivar en manifestaciones depresivas, de baja autoestima, problemas familiares y, lo más asombroso, hasta puede llegar a provocar la muerte. Para ello, el vínculo sobre el cual se pueden manejar este tipo de situaciones, sin lugar a dudas, se tiene en el papel que pueda representar el docente, con una debida capacitación y conocimiento del caso, pero con una mayor importancia, sobre todo, a la parte referida a la motivación dentro del aula.

Finalmente, cabe comentar que respecto a los objetivos establecidos de manera inicial, estos fueron cumplidos a cabalidad; especialmente en cuanto a la identificación de que la violencia psicológica, seguida de la verbal —manifestada a través de gritos, palabras altisonantes e irónicas—, constituye una de las principales formas en que la violencia se manifiesta y reproduce en el aula; particularmente cuando las agresiones recibidas, dada la condición de vulnerabilidad de los alumnos, “cala” de manera profunda en el aspecto emocional de los mismos. Esta situación se tiene porque no existen leyes y normativas que legislen en favor de este grupo de estudiantes; de manera específica, respecto a la adecuada interacción que debe privar dentro de las aulas. Más aún cuando la falta de motivación hacia los alumnos hace que estos no encuentren el aliciente o beneficio necesario para continuar sus estudios profesionales de manera posterior ante la dogmática y violenta figura del maestro.

En cuanto a la validez, esta hace referencia a la situación propia de medición en la que se toma como válida la referencia aquella de su importancia, cuando mide lo que realmente tiene que medir. En este sentido, la validez, en voz de la misma Pérez Serrano, hace referencia al grado de precisión en la que un instrumento sirve o satisface las exigencias para las que fue creado (2006). Para el caso de los alumnos encuestados, su validez no estriba en la similitud de edades de los mismos, mucho menos si son del mismo grupo, ni siquiera en los contextos sobre los cuales fue aplicado el instrumento. Por el contrario, su valor radica precisamente en la medición de las predicciones hechas por los mismos alumnos en cuanto al tema investigado.

De esta manera, si se dan ambas cualidades dentro de todo proceso investigativo, las conclusiones pueden ser totalmente creíbles y merecedoras de una mayor confianza. Sobre esta base, se dan a conocer una serie de situaciones emanadas del mismo informe de resultados, una vez aplicados los instrumentos previamente seleccionados.

En principio, se puede establecer que no se encontraron variaciones entre los dos universos poblacionales que integraron el mismo Proyecto de Investigación; es decir, entre la escuela preparatoria No. 12 y 17. Impresiones dadas en un primer momento, ante las profundas diferencias culturales existentes entre ambos escenarios geográficos que pudieran in-

fluir de manera notable en la percepción de la violencia por parte de dichas comunidades.

Empero, independientemente de la conformación espacial en la que se aplicaron los diferentes instrumentos visualizados para tal efecto, se reitera el hecho sobre el cual la percepción de la violencia docente se puede evitar con el desarrollo de habilidades sociales y la adecuada resolución de conflictos. Sin embargo, será difícil acrecentar la óptica actual de la concepción sobre la cual el maestro es un guía y facilitador del conocimiento, ante las añejas y anacrónicas acciones autoritarias y de poder que sigue teniendo el maestro como representante social.

Podemos agregar también que las causas que provocan la aparición de la violencia en el aula son multifactoriales; se circunscriben a variados y complejos ámbitos enraizados dentro de la cultura social de muchos lugares. No obstante, tal conformación de tipo social adquiere mayor preponderancia al instaurarse dentro del aula y manifestarse en una referencia de poder, en el más puro sentido del autoritarismo docente, que no es otra cosa que la evidencia misma de la violencia concebida en todas sus expresiones.

Ante ello, se hace énfasis en la inminente necesidad de seguir fortaleciendo el aspecto de profesionalización docente, en el intento de erradicar infinidad de prácticas tradicionales, insertas en los cuatro rincones del aula, que aún persisten, pese a las nuevas propuestas y enfoques pedagógicos. Así, de tal situación ejemplificada, se deriva aquel antiguo adagio, propio de la escuela tradicional mexicana, que establecía que un buen maestro era aquel que lograba mantener completamente callados a sus alumnos, aun a pesar de las formas en las cuales se pudiera conseguir tal situación. Hecho que históricamente sigue pesando al olvidarse la lógica elemental sobre la cual descansa ahora la educación: el alumno, como centro del aprendizaje, sin que ello tenga absolutamente nada que ver con el sometimiento y control de los alumnos en la más descarada y aberrante manifestación de violencia.

Así, se enfatiza una vez más la realización de una clase totalmente interactiva que permita la libre expresión de los alumnos, como derecho constitucional, debidamente legislado. Además, de una clase fortalecida a partir del adecuado manejo de las emociones, tanto en los maestros como en los mismos alumnos. Lo anterior sugiere conocer y comprender la naturaleza

de dichas emociones en el aula como principio básico en la adquisición de aprendizajes; despertando el interés por aprender y aprendiendo de los mismos errores, además de fomentar en ellos la confianza para solucionar sus propios problemas. De no existir esa inquietud por el trabajo, todo lo realizado será menos que un fracaso, ya que no existirá un porqué para realizarlo.

Sin embargo, al margen de las cuestiones pedagógicas, lo cierto es que cualquier indicio de violencia en el aula debe ser totalmente denunciado y debidamente sancionado a riesgo de caer en la falta de reconocimiento de dicha problemática educativa a nivel nacional, y sean tomadas dentro de la subjetividad de un mundo para el que está dada la violencia como un referente de construcción social y de amplio sentido cultural para quien está siendo formado de manera integral en la vida. Para el caso, observamos una vez más cómo la cultura influye totalmente en la concepción de una identidad y, por ende, en el sentido de la interpretación de la violencia que se genera; como ejemplo, el simbolismo que encierra la figura del macho mexicano y su relación con la violencia. Ya que culturalmente el estereotipo se asocia generalmente al sentido de la violencia y las formas en las que se legitima el poder dentro de la familia, históricamente hablando.

En ellas, dichas formas se revelan generación tras generación. Es decir, las formas en las que se reproduce dicha violencia son manifestadas socialmente, al grado tal de generarla en todos los sentidos y bajo la condicionante de que, si no se genera, no es uno un macho, pero ni hombre tampoco; volviéndose de esta manera cíclico el proceso con el acoso, el hostigamiento y las ironías, como parte importante de la misma cultura instituida. En tal sentido, se demanda cambiar el simbolismo mismo de la violencia como producto de una cultura socialmente instituida, ante la falta de normas y políticas públicas que legislen en favor de una cultura de paz en las escuelas; pero, sobre todo, lo más importante es la falta de concientización como sujetos pensantes respecto a esta grave problemática social que nos aqueja y consume lentamente.

Finalmente, cabe decir que, a pesar del arduo y complejo trabajo realizado, este no es un producto acabado, pues se tendrá la necesidad de seguir profundizando y analizando en razón de la misma problemática evidenciada y sus respectivas aristas, vinculadas a la propia transformación de una sociedad cada vez más caótica y compleja, en razón de la violencia que se genera día con día.

## Referencias

- Álvarez García, D., Álvarez Pérez, L., Núñez Pérez, J. C. & González Castro, P. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 1(2), pp. 139-153.
- Boyzo Nolasco, J. J. (2020). *Una Educación Violentada*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Mundial sobre violencia en la escuela. Guadalajara, Jal., México.
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad Social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Este documento fue preparado para el Seminario Internacional “Las Diferentes expresiones de la Vulnerabilidad Social en América Latina y el Caribe”.
- Coser A. L. (1964). *Las funciones del conflicto social*. (2.ª Ed.). Fondo de Cultura Económica. Universidad de Chile.
- Eljach, S. (2011). *Violencia Escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y Fondo*. UNICEF. [http://www.unicef.org//lac/violencia\\_escolar:O.K.pdf](http://www.unicef.org//lac/violencia_escolar:O.K.pdf)
- Foucault, M. (1992). *Discurso, poder y subjetividad*. Ediciones El cielo por asalto. Madrid, España.
- Freud, S. (1979). *Más allá del principio del placer, Obras Completas (1920-1922)*, (Vol. 18). Amorrortu Editores.
- Hutcheon, L. (1994). *Irony's Edge: The Theory and Politics of Irony*. Editora UFMG.
- Jara H. O. (1994). *Para sistematizar experiencias: Una propuesta teórica y práctica*. Editorial Alforja.
- Pérez Serrano, G. (2006). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos Prácticos*. Editorial Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Editorial La Muralla.
- Weber, M. (1979). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Zarate, L. O., & Cervantes Nieto, J. (2011). *Violencia en niños de primaria*. Instituto de Psicología y Educación. Universidad de Veracruz.

## Periódicos

*El Heraldo de México*; 16 de enero de 2016.

# Capítulo 10

---

## **Narrativas de vida: Un medio catártico para la transformación social en entornos educativos**

*Lady Dayan Silva Beltrán*

<https://doi.org/10.61728/AE20250447>



## Introducción

La presente investigación da a conocer las narrativas de vida en un grupo de estudiantes en una institución educativa de Bucaramanga. La exploración permitió recopilar y analizar las voces y cómo a partir de estas se puede construir una identidad social positiva, en donde los jóvenes se convierten en agentes de cambio generando transformación social en un país que ha tenido que pasar por largos años de conflicto armado.

En esta investigación se utilizó el enfoque cualitativo con diseño etnográfico y una epistemología constructivista; asimismo, se utilizaron tres métodos de recolección de datos. En primer lugar, el análisis documental del dibujo que permitió plasmar los recuerdos que tenían los participantes en sus memorias. En segundo lugar, la observación participante que permitió la intensificación de la relación que se estableció entre los sujetos investigados y el investigador. Finalmente, la entrevista semiestructurada que reconoció a los participantes la libertad de expresar sus puntos de vista sobre temas puntuales como el rol que tienen los jóvenes en la construcción de paz, reconciliación, resiliencia, entre otros. Cabe resaltar que los datos fueron obtenidos durante el año 2021 en época de pandemia covid-19.

El análisis precedente determinó que la práctica de la introspección educativa contribuye al desarrollo de la libre personalidad de los estudiantes en edades vulnerables de la juventud. En tal sentido, los estudiantes necesitan ser escuchados, pero, sobre todo, existe la necesidad de hacer un acompañamiento minucioso, en el cual el rol del docente es de suma importancia. Por otra parte, es importante destacar que las voces de los estudiantes son necesarias en los contextos educativos en donde se quiera implementar la cátedra de paz, lo cual conlleva a que los jóvenes sientan que tienen un rol vital en la construcción de entornos con transformación social.

Por consiguiente, la cátedra de la paz sitúa las experiencias cotidianas y permite involucrar el contexto educativo como un pretexto para con-

tribuir a sanar heridas. Así pues, compilar estas voces de este grupo de jóvenes abre nuevas posibilidades para una sociedad mejor, en donde haya ciudadanos que quieran generar una reflexión y diálogo sobre la cultura de paz y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

### **Aproximación teórica**

En este apartado se hará una aproximación de teóricos que permitieron darle sentido a la realización de esta investigación. Para empezar, estas narrativas de vida hacen parte de un grupo de estudiantes que han sufrido hechos de violencia en algún momento de sus vidas y se convirtieron en una apuesta social que sirve como medio para hacer catarsis en una sociedad algo fracturada por el mismo contexto político y armado. Los constructos expuestos a continuación hacen mención a las experiencias negativas de vida, las memorias, el uso del inglés como idioma extranjero y su importancia en la construcción de paz, las narrativas y el dibujo como medio para contar lo inconsciente.

Con relación a la problemática expuesta, como lo indica Barón (2015), las víctimas de conflictos pueden utilizar las experiencias negativas como mecanismo transformador. Al hacerlo, las víctimas se convierten en sujetos activos de la sociedad, en la medida en que transforman sus experiencias generadas por el conflicto en una construcción hacia las comunidades de paz. En algunos casos, las víctimas pueden superar las secuelas del conflicto. El autor Pollak (2006) menciona que todo esto ocurre a partir de un proceso de autorreconocimiento en la búsqueda de la recuperación de recuerdos no oficiales o subterráneos. En otras palabras, las actividades de diálogo incentivan a docentes y estudiantes al análisis y participación en temas sociales a través de conversaciones basadas en experiencias y conocimientos previos del conflicto colombiano.

Ahora bien, el autor Bruner (2002) menciona que la memoria se favorece narrándola, porque de esa forma se transmite y la comunicación posibilita que lo comunicado se traduzca en conocimiento, lo cual es muy importante. Y en el caso de las tragedias —como son las masacres, las guerras sucias, los desaparecidos, los excesos— resulta algo ingrato, algo crápuloso.

No obstante, independientemente de la disciplina o de la tradición académica de que se trate, narrar a partir de la memoria se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. En el lenguaje cotidiano, los términos “historia” y “narrativa” son sinónimos: relatos de actos que por lo general involucran a seres humanos o animales humanizados (McEwan y Egan, 1998, p. 5).

Asimismo, teniendo en cuenta que la investigadora es licenciada en Lengua Extranjera Inglés, quiso hacer una aproximación teórica desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua extranjera con el fin de que los participantes tengan la capacidad de comunicarse en inglés para que más seres humanos conozcan sus realidades. Por esta razón, se mencionó a los autores Aldana et al. (2020), en “Peace education: Memory artifacts in EFL environments”, en donde se recogen las experiencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL, en inglés) que han sido víctimas del conflicto armado en Colombia, las cuales merecen reconocimiento, reconstrucción y reparación. Este artículo reporta los resultados de un proyecto de investigación que tuvo como objetivo explorar tanto el contenido como el valor de los artefactos de memoria construidos por los estudiantes, a partir de sus experiencias dentro del contexto de conflicto armado colombiano.

Asimismo, es necesario presentar las ideas de Hurie (2018), quien cree que la enseñanza del inglés no constituye un componente fundamental para la construcción de paz en Colombia. El autor, al igual que Dussel (2008), señala que una paz estable y duradera se fundamenta en la justicia social, la cual requiere que los políticos obedezcan a las perspectivas y prioridades de los grupos más afectados por la violencia sistémica. En este contexto, es necesario mencionar que la enseñanza de un idioma extranjero, en algunas ocasiones, no es considerado algo fundamental, como sí lo es el rol del docente para la construcción de paz en el aula escolar.

En este sentido, se comprende que el acercamiento a las narrativas de vida permitió que los participantes expresaran sus memorias por medio de dibujos libres de un antes y un después, en el cual sacaron a flote su imaginación, sus emociones, su yo interior, plasmando lo que sintieron en algún momento de sus vidas. Al mismo tiempo, el dibujo representa la mente consciente, pero también, y de una manera más importante, hace referencia al inconsciente (Bedard, 2003, p. 39).

Como se afirmará luego, la información que arrojaron los dibujos de los participantes no solo sirvió para identificar características de lo que sienten, de lo que piensan, sino también de lo que desean ser, lo que tienen muy dentro de sí y que no quieren que nadie conozca. El propósito de estos dibujos y lo que interesó es el simbolismo y los mensajes que el dibujo transmitió, mas no su perfección estética.

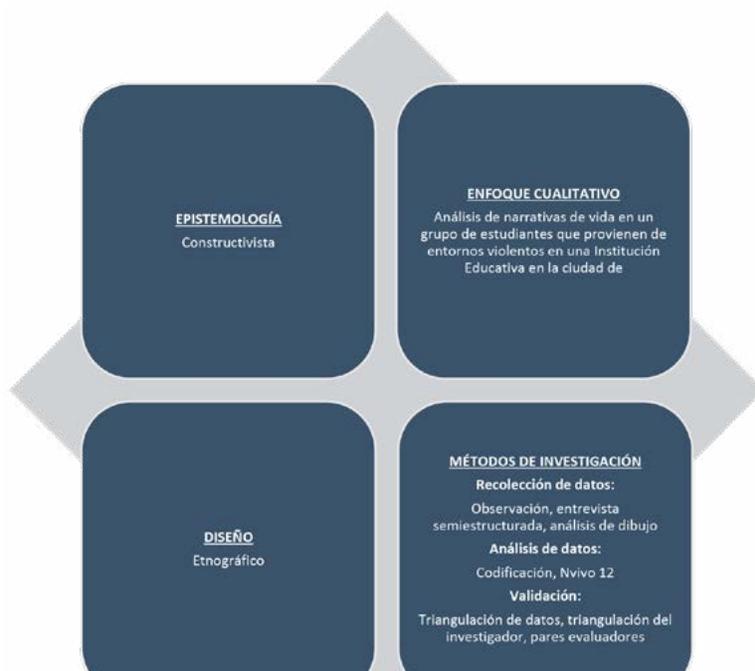
Sin duda alguna, los dibujos se transformaron en una narrativa enfocada en lo pedagógico; estas son unas imágenes que contaron una historia, un suceso que se convirtió en palabra. Notablemente, la imaginación es uno de los ejes primordiales para la construcción de narrativas por parte de los participantes, que llegaron a ser dibujantes de sus propias historias; sacaron a flote todo aquello que quisieron decir y que por miedos o inseguridades no expresaron de forma verbal directamente.

### **Metodología**

En esta investigación se utilizó un estudio etnográfico cualitativo, para seguir y analizar datos sobre las narrativas de vida que giraron en torno a los hechos de violencia en un grupo de jóvenes adolescentes que pertenecen a una institución educativa de Bucaramanga.

**Figura 1**

*Marco de diseño de la investigación*



*Fuente:* Adaptado de Creswell (2014).

El enfoque adoptado para el desarrollo del proyecto de investigación fue cualitativo. Según Creswell (2014), la investigación cualitativa es un enfoque para explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano.

Con respecto a la epistemología, el constructivismo es la cosmovisión filosófica propuesta en este estudio. Allí, los individuos buscan comprender el mundo en el que viven y trabajan. Los individuos desarrollan significados subjetivos de sus experiencias, dirigidos hacia ciertos objetos o cosas; es decir, los participantes pueden construir el significado de una situación. En palabras de Guba y Lincoln (1998), el objetivo de la investigación es apoyarse tanto como sea posible en las opiniones de los participantes sobre la situación que se está estudiando.

Por otra parte, el diseño metodológico que se utilizó en esta investigación fue el etnográfico. Empleando las palabras de Ramírez (1994), los

modelos etnográficos desbordan su dimensión descriptiva para sugerir alternativas teóricas que orienten las técnicas metodológicas que propician.

Dentro de las herramientas para la recolección de datos, se deben mencionar tres. El primer método de recopilación de datos es a través del análisis documental visual del dibujo; como primera actividad, los participantes plasmaron en un dibujo los recuerdos que tenían de sus memorias. Según la autora Galeano (2012), la investigación documental visual no solo es una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias, la cual cuenta con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de la información, el análisis y la interpretación; y como estrategia cualitativa, también combina diversas fuentes (primarias y secundarias).

El segundo método de recopilación de datos fue la observación participante, aunque esta no se limitó a la vista, ya que implicó todos los sentidos. Es decir, profundizó en situaciones sociales y mantuvo un rol activo, así como una reflexión permanente. Según Jorgensen (1989), la observación es la comprensión de los procesos, los vínculos entre las personas y sus situaciones o circunstancias, los hechos que suceden en el tiempo, los patrones que se desarrollan y los contextos sociales y culturales en los que ocurren las experiencias humanas.

El tercer método de recopilación de datos fue la entrevista semiestructurada. La entrevista semiestructurada, según Bernard (1988), se utiliza mejor cuando no se tiene más de una oportunidad de entrevistar a alguien y también permitió a los participantes la libertad de expresar sus puntos de vista en sus propios términos.

Uno de los componentes más importantes de esta investigación fueron los 11 estudiantes participantes (ver Tabla 1, descripción de participantes) de los grados décimo y undécimo, en la cual la muestra fue no probabilística. Según Hernández Sampieri et al. (2013), en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador. En este caso, los participantes estaban bajo la responsabilidad de la investigadora dos veces a la semana, ya que por motivos de pandemia covid-19, había restricciones de aforo para asistir a la institución educativa.

**Tabla 1***Descripción de los participantes*

<b>Participantes</b>	<b>Género</b>	<b>Grado</b>	<b>Edad</b>
Estudiante 1	Femenino	10	15
Estudiante 2	Femenino	10	15
Estudiante 3	Masculino	11	15
Estudiante 4	Masculino	11	16
Estudiante 5	Femenino	11	16
Estudiante 6	Femenino	11	16
Estudiante 7	Femenino	11	16
Estudiante 8	Masculino	11	16
Estudiante 9	Femenino	11	17
Estudiante 10	Femenino	11	18
Estudiante 11	Masculino	11	18

*Fuente:* elaboración propia

## **Procedimientos éticos**

Para cumplir con los procedimientos éticos, todos los participantes, incluyendo la institución educativa y acudientes, firmaron un formulario de consentimiento. Los participantes y sus acudientes fueron informados y se les aseguró que la información entregada estaría protegida por el anonimato y la confidencialidad, ya que son menores de edad. Asimismo, se aseguró que no serían identificados por su nombre e institución educativa en ningún momento del estudio, con el fin de mantener el acuerdo de confidencialidad y los datos relacionados con la privacidad.

## **Resultados**

<b>Instrumento</b>	<b>Resultado</b>
Diario de campo	De acuerdo con lo observado, se connota que la vivencia de los y las estudiantes de la muestra se ha naturalizado como acciones que hacen parte de lo normal, por lo que se ve necesario un proceso mediante aspectos narrativos que puedan contribuir a la articulación del inglés y la cátedra de paz.

Entrevista semiestructurada	En virtud de lo que se observó anteriormente y del diálogo que se tuvo con cada estudiante de la muestra, se pueden tener tres categorías narrativas: experiencia juvenil, emocionalidad intrínseca y violencia social, ya que en cada acercamiento que se tuvo con los jóvenes, se demuestra el interés social de reconocer el mundo como campo de acción altruista, motivo que los mueve a desear divulgar sus experiencias.
Análisis de dibujo	De acuerdo con lo que se observó, se dialogó y, acorde con cada dibujo del antes y después del estado de cada estudiante de la muestra, se propone formar un colectivo de altruismo como respuesta a la propia experiencia negativa, creando agentes transformadores, según lo comentó Barón (2015).

---

## Conclusiones

Se profundizó la vivencia de cada estudiante de la muestra, consolidando procesos articuladores como la experiencia individual llevada a la colectividad, que conforma la motivación necesaria de poder dar significado y sentido a la propia visión de la vida, aplicando lo referente a la cátedra de paz como aspecto catártico desde la gramática y demás nociones del inglés, ayudando a que cada joven pueda tener la oportunidad de demostrar su propia experiencia, su visión del mundo y, de manera tácita, aquello que desea transformar.

Es por ello que cada escrito narrativo se categorizó en tres nociones centradas en los jóvenes de la muestra, a saber: experiencia juvenil, emocionalidad intrínseca y violencia social, detallando en cada relato como parte de la memoria histórica de nuestro país, articulando la lengua extranjera del inglés para acrecentar la divulgación de estas experiencias, que sin lugar a duda, cada joven ha demostrado una autorreflexión de su misma experiencia, con la intención de no solo un cumplimiento curricular, sino que, de manera implícita, han comenzado a construir coherentemente su proyecto de vida, a través de la memoria y de socialización del propio estilo y visión del mundo.

Por consiguiente, los y las estudiantes de la muestra conforman un grupo de altruismo, en respuesta a la propia necesidad de no repetir la misma historia, proponiendo un modo de autorreflexión que, de alguna manera,

la colectivización configura como una medida de comprensión por el otro, siendo centro de réplica en otros estamentos educativos y sociales.

De esta manera, se analizaron estas narrativas de vida, teniendo un direccionamiento a la promoción de entornos no violentos desde la expresión de la propia experiencia, pero conformando un movimiento que responda a las necesidades de servicio como agentes transformadores, como mecanismo de altruismo; en otras palabras, una respuesta positiva partiendo de una vivencia difícil.

## Referencias

- Aldana, Y., Fonseca, M., y Jerez, G. (2020). "Peace education: Memory artifacts in EFL environments". *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 21-45. <https://doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.2>
- Barón, M. (2015). Las víctimas del conflicto armado colombiano en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras: Apropiación y resignificación de una categoría jurídica. *Perfiles Latinoamericanos*, 23 (46), 121-145. <https://doi.org/10.18504/pl2346-121-2015>
- Bedard. (2003). *Aplicación psicológica*. Psicología general.
- Bruner, J. (2002). *La Fábrica de Historias. Derecho, Literatura, Vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Dussel, E. (2008). *Twenty Theses on Politics*. Duke University Press.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa* (pp. 159, 165). La Carreta Editores.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1998). *Competing Paradigms in Qualitative Research*.
- Hernández, Fernández, Baptista. (2013). *Metodología de la investigación*. (5.<sup>a</sup> Ed.). Mc Graw Hill.
- Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz?: Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333-354. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a09.
- Jorgensen, R. E. (1989). *Participant Observation a Methodology for Human Studies*. Sage.

- McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio: la producción social de las identidades frente a situaciones límite*. <http://cesycme.co/wp-content/uploads/2015/07/Pollak.-Memoria-Olvido-y-Silencio.pdf>.
- Ramírez, I. E. (1994). El modelo etnográfico en la investigación educativa. *Educación*, 3(5), 43-57.
- Russell, Bernard, H. (1988). *Research methods in cultural anthropology*. Sage.



# Capítulo 11

---

## **Competencias emocionales en el profesorado de educación media superior en Zacatecas**

*Mayra Robles Rosales  
Sonia Villagrán Rueda  
Mónica Guadalupe Chávez Elorza*

<https://doi.org/10.61728/AE20250454>



## Introducción

En el plano de la realidad en el que se vive esta segunda década del siglo XXI, la educación (en sus diversas modalidades) es una de las apuestas más prometedoras de la humanidad, puesto que en su seno se gestan y desarrollan las cualidades y capacidades de las futuras sociedades. En este trabajo se le concibe como un escenario compartido en el que interactúan diversos actores que coadyuvan con el mismo grado de importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que requieren ser atendidos por igual. En este sentido, la presente investigación trabajó la parte docente (en la que aún falta mucho por hacer), en especial de aquellas y aquellos cuyas condiciones laborales son muy específicas y que han sido denominados con un nuevo concepto que es “docente itinerante”, cuya principal característica es que laboran bajo contratación temporal que conlleva múltiples factores que se detallarán con posterioridad.

Este trabajo se perfiló no solo como una propuesta conceptual, sino también metodológica, con aplicación piloto en un contexto seleccionado a partir de una observación inicial no participante, de la que se detectó un área de oportunidad que se considera imperante atender. En el mencionado contexto se detectaron características particulares que tienen una relación estrecha con la condición laboral de las y los docentes que aquí llamamos itinerantes, que a su vez inciden en el aspecto socioemocional y, por lo tanto, afectan su desempeño en el aula de manera perjudicial. Por lo tanto, se buscó intervenir para propiciar una optimización en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una arista poco desarrollada hasta el momento.

El objetivo fue determinar estos factores de incidencia que están estrechamente relacionados con las características de su condición laboral temporal para con ello proponer y aplicar una intervención correctiva y preventiva que diera como resultado final un mejor desempeño en el aula de las y los docentes de una escuela de nivel medio superior, ubicada en el municipio de Villanueva, perteneciente al Departamento de Preparatorias

Estatales del Estado de Zacatecas. Como toda intervención, se rodeó de diversas situaciones no intencionadas que cambiaron la dinámica de las actividades; sin embargo, se aprovecharon positivamente estas circunstancias para enriquecer los resultados.

A partir de dicha situación y una vez planteado el objetivo de la investigación, se fundamentó la tesis con la propuesta de Bisquerra (2003, 2011) sobre el control de emociones a través del desarrollo de ciertas competencias. En la actualidad, es importante la regulación en este aspecto y en cualquier tipo de relación para conducir positivamente su desarrollo, permanencia o incluso su fin. En el ámbito que aquí compete, que es el educativo, se resalta aún más la necesidad de optimizar esta correspondencia, ya que de ella depende el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los sujetos involucrados (docente y estudiante) requieren desarrollar una serie de competencias que permitan una óptima relación y de esta manera fluya correctamente el desarrollo del proceso; para alumnos y alumnas existen ya programas de intervención, por lo que ahora habrá que atender a la parte docente.

### **Aproximación teórica**

Para el diseño del programa de intervención se tomó como principal sustento teórico la educación emocional basada en competencias establecida por Bisquerra (2003), ya que su teoría contiene elementos que acogen las necesidades de esta intervención (tanto emocionales como sociales); principalmente su postura sobre la importancia de educar en este ámbito como una necesidad social es lo que empata con la justificación particular. El autor entabla como primer receptor de la educación emocional al profesorado y resalta que “cuando estos han adquirido competencias emocionales apropiadas, están en mejores condiciones para relacionarse con sus alumnos (...)” (Bisquerra, 2011, p. 5). Esta es la línea fundamental para respaldar la intervención en el subsistema que se eligió, ya que se trató con docentes que trabajan con estudiantes de edades en las que la convivencia se suele complicar debido a su edad.

Bisquerra (2011) propone que hay ciertas áreas académicas que no son completamente atendidas, de las cuales la educación emocional es una de

ellas y es concebida por él como una necesidad social. En lo que respecta a las competencias, Bisquerra (2003) las propone primero en sentido amplio como el contenido esencial de la educación emocional y explica que son un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 21). En un sentido emocional las conceptualiza como un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2003, p. 22). El autor planteó una educación emocional a partir del desarrollo de cinco competencias principales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal (autogestión), inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

De estas competencias en la conciencia emocional, se trata de reconocer emociones propias y ajenas. En la regulación emocional se busca el manejo adecuado de emociones; en la autonomía personal el individuo debe lograr la independencia en la generación de ciertas habilidades como la autoestima y otras; la inteligencia interpersonal busca el desarrollo de destrezas sociales asertivas y las habilidades de vida incluyen la capacidad de identificación y resolución de problemas (Bisquerra, 2003). Estas facultades perfilan el camino para lograr una relación asertiva entre docente-alumno/alumna y así el proceso para lograr el conocimiento, en teoría, será más fácil, pues, como lo expresa Bisquerra (2003), “la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo” (p. 26).

En la idea de que la educación emocional debe fundamentarse interdisciplinariamente, esta investigación e intervención son un primer acercamiento de lo que se espera sea a futuro un programa complementario, integral y permanente de los concejos técnicos que hasta ahora no han normalizado las acciones para el apoyo emocional de docentes a los que aquí se denominan como “itinerantes”. Esta idea se propuso a partir de una asociación de los conceptos de docente e itinerante, vinculando las nociones principales sobre cada uno y, sobre todo en el primero, de aspectos que describen su quehacer.

Romero, Rodríguez y Romero (2013) reconocen que “la práctica docente es un proceso formativo que compete a cada docente [y] al colectivo

[...]” (p. 36) y sobre todo que son facilitadores del proceso de aprendizaje. Con ello se alude a la acción de formar con relación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se ayuda a los y las alumnas en la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias; todo relacionado al contexto en que tiene lugar el proceso educativo y del cual adquieren paulatinamente los elementos para su formación. En esto radica la importancia de concebir al docente como aquella persona cuyas responsabilidades y múltiples acciones lo convierten y la convierten en un conductor o conductora del conocimiento y una o un facilitador de estrategias para llegar a él. Se entiende entonces a “[...] la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...]” (Fierro, Fortoul y Rosales, 1999, p. 21).

Para “itinerante” se alude comúnmente a la idea de ambulante y se asocia al hecho de no estar fijo en un lugar. Al hablar de la conjunción “docente itinerante”, Escobar (2019), por ejemplo, lo empleó en su investigación para referir a los y las docentes de educación física en el sistema de formación básica que se trasladan a varias escuelas de una misma región geográfica. Se observa que la característica de la movilidad es una variable inherente a esta concepción y se vincula estrechamente con la idea que se maneja en esta investigación. Esto se relaciona con la “movilidad docente” que, en palabras de Olvera (2010), se entiende como “la rotación del personal docente de una escuela a otra en el mismo ciclo escolar” (p. 1) y que suele conllevar ciertas consecuencias.

Aunque el enfoque anterior no infiere en particularidades de carácter contractual, sirve para describir la itinerancia en el ámbito de la docencia, que aquí se aborda exclusivamente para docentes que no cuentan con base laboral, lo que incrementa considerablemente la movilidad. Es decir, se entabla una relación inherente entre la alta movilidad y el docente itinerante, a diferencia de una movilidad a veces voluntaria para la mejora de condiciones. Y así, para entrelazar estas ideas, se propone definir al docente itinerante como aquella persona que se dedica a enseñar y formar en correlación a las aulas e instituciones educativas, que funge como mediador o mediadora entre alumnas, alumnos y el conocimiento, cuya condición laboral específica está determinada por una contratación temporal y una alta

movilidad. Esto último implica un constante traslado involuntario entre diferentes centros de trabajo, usualmente en cortos periodos de tiempo.<sup>1</sup>

Por lo tanto, las y los docentes itinerantes se enfrentan a un gran número de circunstancias que surgen de un contexto multifactorial específico que incluye más que la movilidad docente voluntaria de docentes basificados. En el departamento de Preparatorias Estatales de Zacatecas, la y el docente itinerante afrontan, por ejemplo, la inestabilidad en recepción de salarios y otros aspectos que se abordarán en lo subsecuente.

## **Metodología**

La población elegida fueron las y los docentes de educación media superior del Departamento de Preparatorias Estatales de Zacatecas. La muestra fue la Preparatoria Villanueva, en la que se trabajó con el total de la planta docente. Inicialmente, se desarrolló la intervención únicamente con docentes itinerantes; sin embargo, por preferencias de la administración de la escuela, se trabajó finalmente de manera inclusiva y colaborativa, sin hacer distinción entre docentes de base y docentes itinerantes (aunque la comparación de respuestas resultó un elemento enriquecedor para el análisis de resultados). De tal manera que el cuestionario inicial se aplicó únicamente a seis docentes de contratación temporal (cuatro mujeres y dos hombres), pero las intervenciones se realizaron incluyendo al total de la planta docente, es decir, a 14 docentes en total (tres hombres y once mujeres).<sup>2</sup>

Las actividades se realizaron durante los consejos técnicos escolares de 2022, una vez que se retomaron las clases presenciales. A partir de las observaciones y las entrevistas ocasionales no estructuradas, se recopiló información para diseñar las primeras actividades de la manera más acertada y menos invasiva posible. Se obtuvo un diagnóstico inicial que dio pauta para determinar los primeros factores de incidencia en el aspecto socioemocional de las y los docentes itinerantes. Posteriormente, se continuó con las observaciones y las actividades de intervención. El diagnóstico se realizó a través de un cuestionario enviado por una aplicación digital,

---

<sup>1</sup> Definición propia.

<sup>2</sup> En este trabajo no se consideró el género como variable para el análisis de resultados.

para evitar irrumpir las actividades de las y los docentes, y se diseñó a partir de la propuesta de que las emociones básicas son miedo, rabia, alegría y tristeza (Antoni y Zentner, 2014). Posteriormente se incluyeron otras emociones que se trabajarán en las futuras intervenciones.

Se plantearon cuatro momentos de intervención, pero se aplicaron formalmente solo dos y el resto fueron entrevistas no estructuradas y observación participante. Para las actividades no se recurrió a materiales complejos, ya que se trató de llevar a cabo la reflexión y el desarrollo del control personal de emociones. Para el análisis se recurrió al registro anecdótico, las entrevistas no estructuradas y la comparación de resultados entre docentes itinerantes y basificados. Se analizó la respuesta obtenida por cada actividad para determinar su eficacia y nivel de impacto, y de las charlas ocasionales se extrajeron más factores de incidencia.<sup>3</sup>

## Desarrollo

El diagnóstico se aplicó vía remota a través de un formulario digital enviado a cada docente a través de una aplicación. Las características de esta actividad se debieron a la naturaleza del contexto, es decir, a las condiciones bajo las que se trabaja en la escuela preparatoria. En este lugar se labora bajo una estricta vigilancia y seguimiento de parámetros establecidos hace más de dos décadas, por lo que el orden es un aspecto que se cuida con rigurosidad. De esta manera, la obtención de un diagnóstico inicial, así como de las primeras observaciones, se debieron ejecutar con cautela y evitando la invasión. A partir de esta información inicial fue posible perfilar las actividades a desarrollar, focalizando la atención en los factores más relevantes que afectan el ámbito socioemocional de las y los docentes del mencionado subsistema.

La primera actividad se enfocó en desarrollar el trabajo colaborativo, así como el control de emociones ante la toma de decisiones, y consistió en lo siguiente: previo al inicio de la agenda programada para el consejo

---

<sup>3</sup> Antes de las intervenciones y de las entrevistas no estructuradas, se hizo del conocimiento de las y los docentes sobre la naturaleza de la investigación, de manera que fue de su dominio que la información se emplearía para los fines de la misma, respetando siempre su identidad, por lo que no se solicitaron datos específicos como su nombre.

técnico del 28 de enero de 2022, se otorgó el tiempo para llevar a cabo una reflexión activa y participante en la que se planteó una situación hipotética de ciertas personas con la necesidad de recibir un trasplante del mismo órgano, pero habiendo solo uno disponible. La mitad de las y los docentes personificaron los diferentes papeles y el resto fungió como cuerpo médico, quien, en conjunto, tomaría la decisión del beneficiario una vez que cada “enfermo” argumentara sus razones para ser candidata o candidato. La decisión tomada debió sustentarse de manera clara para con ello determinar el tipo de sentimientos y emociones que llevan a tomar decisiones.

La segunda actividad se llevó a cabo en el consejo técnico del día 29 de abril de 2022 bajo las mismas condiciones: previa a la agenda de trabajo establecida. La finalidad fue trabajar la inteligencia emocional ante situaciones adversas o problemáticas que suelen llevar a la docente y al docente a estados emocionales complejos y que en su mayoría inferen en el desarrollo en el aula, es decir, se trató de concientizarlas y concientizarlos sobre la importancia de controlar emociones para mejorar el estado personal y reflejarlo en su desempeño. Aquí se abordó la pregunta: ¿qué es lo peor que puede pasar? Y a partir de ella se les pidió reflexionar sobre las diversas situaciones complicadas que estuvieran atravesando en ese momento de su vida o sobre una decisión que debieran tomar y que les causara conflicto. Una vez concentradas y concentrados en ello, se solicitó que realizaran un dibujo en el que se representaran a sí mismas y mismos, destacando las principales emociones.

Una vez que analizaran el estado emocional ocasionado por sus situaciones particulares, la actividad se cerró con una reflexión sobre la pregunta inicial que las y los invitó a controlar las emociones menos funcionales a través de un pensamiento positivo en el que se analizaran los posibles escenarios ante su problema, permitiéndoles percatarse de que estos pueden no ser siempre tan complicados como a veces se percibe. En fecha cercana a esta intervención tenían programados eventos deportivos estudiantiles, por lo que se vinculó la actividad con la finalidad de que las y los docentes transmitieran tranquilidad a sus alumnas y alumnos a pesar de los resultados que pudieran obtener. Se recuperaron opiniones a partir de la observación y la interacción con las y los docentes de la institución.

## Resultados

Los resultados del diagnóstico fueron los siguientes: la totalidad de las y los docentes diagnosticados coincidieron en que un apoyo socioemocional sería benéfico. Se identificaron las siguientes situaciones que afectan su estado socioemocional: A) Debido a su contratación temporal por periodos no mayores a 6 meses, la recepción del salario se interrumpe por más de tres meses entre cada contrato. B) La falta de salario se convierte en un problema al no contar con los recursos para trasladarse a los centros de trabajo que normalmente están a más de una hora de distancia de su hogar. C) En el departamento de Preparatorias Estatales, la falta de salario está relacionada con la seguridad social (IMSS), la cual da inicio una vez que se emite el primer pago, es decir, laboran en ocasiones más de tres meses sin contar con el alta ante el instituto de salud.

En conjunto, estas circunstancias vinculadas a su condición de contratación temporal las y los conducen a experimentar estrés, preocupación, incertidumbre, frustración y agotamiento principalmente. Adicionalmente, de las entrevistas no estructuradas (charlas ocasionales), se encontraron dos factores más: la constante movilidad que afecta los vínculos entre docente-estudiante que no se logran afianzar en poco tiempo y la falta de empatía de las autoridades (jefes de departamento) hacia las circunstancias que atraviesan principalmente las y los docentes no basificados.

En la primera actividad de intervención se logró un involucramiento total de docentes; sin embargo, cuando se solicitó el trabajo colaborativo, no se alcanzó tal objetivo debido a que quienes fungían como colegiado médico no trabajaron en conjunto para tomar la decisión final. De estos argumentos individuales se observó lo siguiente: docentes que no mostraron empatía ante las situaciones presentadas; docentes que establecieron un vínculo emocional con algún personaje en específico y docentes que analizaron sin involucrar sentimiento o emociones. En el caso de docentes que representaron a un enfermo o enferma, se dio el mismo fenómeno: quienes mostraron indiferencia, quienes se involucraron en cierto grado y quienes adoptaron completamente el papel. Esta intervención fue dirigida por la subdirectora de la escuela y no se otorgó una introducción previa ni se concluyó para explicar la finalidad; ante esto, se realizaron algunas inferencias que se detallarán más adelante.

En la segunda actividad, las y los docentes mostraron un bajo interés ante la solicitud de que realizaran un dibujo que representara sus principales emociones ante la situación personal por la que atravesaban. No obstante, al avanzar en la charla y explicarles la finalidad de la actividad, se mostraron más reflexivas y reflexivos. Se recabaron los dibujos de todas y todos los docentes y, a partir de su análisis, se identificaron la preocupación y el estrés como las principales emociones. Una vez finalizada la actividad, se les proporcionó un pequeño refrigerio como parte de la misma, con el objetivo de comentarla y tener así un primer acercamiento de los resultados o del nivel de impacto causado.

En estos últimos aspectos se observó que sí hubo repercusión en dos sentidos: el otorgarles el refrigerio les proporcionó un momento de relajación y atención hacia ellos como personas y no como trabajadores, además de que externaron su sentir hacia las diversas situaciones por las que suelen atravesar en su vida diaria y que modifican su estado emocional, incidiendo directamente en su desempeño en el aula. Abierta y voluntariamente surgieron comentarios positivos con respecto a lo que les causó la reflexión, coincidiendo en la importancia de regular sus emociones en las actividades deportivas de estudiantes para con ello transmitirles solo las positivas y asegurar un bienestar independientemente de los resultados.<sup>4</sup>

## **Conclusiones**

De acuerdo con lo formulado por Bisquerra (2003, 2011), con estos acercamientos se trabajó principalmente el desarrollo de la regulación y la autonomía emocional para con ello dar un primer paso en acciones que a futuro puedan formar parte indispensable de los consejos técnicos, sobre todo del subsistema y departamento en cuestión, ya que se detectaron importantes áreas de oportunidad para mejorar. Las actividades se plantearon de manera que, al ejecutarse, no representaran una inversión monetaria ni temporal considerable, para con ello asegurar que estos no sean factores que frenen su aplicación futura.

De esta manera, al aplicar un diagnóstico respetando la identidad de las y los docentes, así como su tiempo y espacio para responder, existe

---

<sup>4</sup> Estos comentarios se recabaron cuidadosamente con un registro anecdótico posterior a la actividad para evitar la incomodidad de las y los docentes.

la posibilidad de que las respuestas tengan un mayor grado de fiabilidad. En cuanto a los factores identificados, se encontró que el estrés y la incertidumbre son a lo que se enfrentan con mayor frecuencia, por lo que conocer esto permite mayor claridad para la planeación de las actividades subsecuentes, aunque no por ello se desatenderán otras áreas. Adicionalmente, al realizar más observaciones, se encontró la existencia de otros factores del contexto o ambiente que también están relacionados con el estado emocional de las y los docentes, como la poca disponibilidad de recursos materiales en la escuela, técnicas tradicionales no adaptadas a las nuevas tecnologías y desconocimiento de aspectos importantes como las características de la población estudiantil (ya que varía considerablemente según el municipio, aun cuando se trata del mismo departamento estatal).

En cuanto a la naturaleza metodológica de las actividades de intervención, se concluye que la acción dinámica involucró más a las y los docentes, pero no logró dejar el mensaje que se requería; por otro lado, la actividad reflexiva requirió un mayor esfuerzo para captar la atención, sin embargo, una vez lograda, generó mayor impacto. Esto sugiere una adaptación entre ambas para lograr la dinamicidad en conjunto con un resultado de mayor alcance y así captar la atención, sostenerla y promover un cambio.

Derivado de los testimonios, se puede concertar que efectivamente es necesario y viable un apoyo que desarrolle habilidades sociales y emocionales en conjunto para con ello impulsar y mantener el bienestar de las y los docentes que, por la naturaleza de su contratación, se enfrentan a numerosos factores que permean un óptimo desempeño en el aula. Cabe aclarar que con esta propuesta no se pretende solucionar la totalidad de las situaciones a las que se enfrentan, pues para ello serán necesarias algunas medidas que involucran presupuesto, infraestructura e incluso modificaciones administrativas para la optimización de trámites de pago, por ejemplo. Es un primer acercamiento basado en recursos disponibles.

Finalmente, al comparar el desenvolvimiento de docentes basificados con el de itinerantes, así como las experiencias que compartieron posterior a las actividades, se observó mayor interés por parte de los segundos. Además, en el momento inicial en el que se les presentó el proyecto, mostraron menor interés las y los docentes de base. Esto conduce a la propuesta de que hay un mayor número de factores de incidencia en las y los docentes

itinerantes, por lo menos en el subsistema y departamento en el que se intervino.

## Referencias

- Antoni, M. y Zentner, J. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. España: Herder.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado el 16 de septiembre de 2021, de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y Maestros*, (337), pp. 5-8. Recuperado el 15 de septiembre de 2021, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Escobar, J. (2019). *El desempeño del docente itinerante en la enseñanza de la Educación Física y el Deporte en el Tercer Ciclo de Educación Básica en El Salvador*. (Tesis de grado). El Salvador: Universidad de El Salvador.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- Olvera, A. (2010) Movilidad docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1), 131-142. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018883007.pdf>.
- Romero, J., Rodríguez, E. & Romero, Y. (2013) El trabajo docente: una mirada para la reflexión. *Perspectivas docentes*, (51), 35-38, recuperado el 20 de septiembre de 2021, de <https://biblat.unam.mx/es/revista/perspectivas-docentes/articulo/el-trabajo-docente-una-mirada-para-la-reflexion>.

# Capítulo 12

---

## **La investigación e interpretación de significados en estudiantes de educación media superior**

*Narciso Emilio Martínez Vallejo*

<https://doi.org/10.61728/AE20250461>



## Introducción

En esta ponencia se presentan las primeras ideas y resultados de la investigación titulada “Significados que tienen para los estudiantes cursar la educación media superior como parte de su plan de vida”, investigación aún en construcción; cuyo objetivo se enfoca en conocer lo que significa para los alumnos cursar la educación media superior (EMS), investigación realizada en una Escuela Preparatoria Oficial (EPO) y en un centro de bachillerato tecnológico (CBT). Esto se analiza a partir del plan de vida que los alumnos elaboran o deberían elaborar, en la materia de orientación educativa. Investigación que se realiza para la obtención del título de maestría en investigación de la educación en el ICEEM, ubicado en la ciudad de Toluca, Estado de México.

La intención es encontrar información acerca del plan de vida de los alumnos, si lo tienen planeado o, si no lo tienen, de cómo lo conciben, cómo lo viven, concretamente con relación a su vida como estudiantes de preparatoria, cómo lo vivirán después de la preparatoria y lo que significa para ellos, además de su estadía en el bachillerato.

También se explicará cómo se están obteniendo los significados de los alumnos y su posterior interpretación a partir de la postura teórico-metodológica del interaccionismo simbólico. En este, la naturaleza de la interacción entre el individuo y la sociedad reviste un papel esencial. No se estudia solo al individuo (características personales y comportamiento individual), ni tampoco al grupo (estructura social). La interacción del grupo es la unidad de estudio. Se basan en el análisis de la vida cotidiana.

Además de un referente teórico, el interaccionismo simbólico también es un referente metodológico, pues sus propias características y fines así lo permiten; seleccionar para descifrar algunas cuestiones relacionadas con la metodología y con la obtención de datos de la investigación ya descrita. Compartir cómo se construye esta investigación a partir del interaccionismo simbólico es la finalidad de la siguiente ponencia.

## Aproximación teórica

La investigación se realizará con características de la perspectiva cualitativa, que en ciencias sociales es un modelo de investigación cada vez más utilizado, al tener como finalidad la apreciación e interpretación de las cosas en el contexto natural que rodea al actor social. En la investigación cualitativa no interesa la representatividad; una investigación puede ser valiosa si se realiza en un solo caso (estudio de caso), en una familia o en un grupo cualquiera de pocas personas. Si en la investigación cualitativa buscamos conocer la subjetividad, resulta imposible siquiera pensar que esta pudiera generalizarse. Sin embargo, es un hecho incontrovertible que hoy en día la investigación cualitativa, aun sin aspirar a la representatividad o a la generalización, se utiliza ampliamente en el mundo de los negocios y del mercado, sobre todo por medio de la utilización de grupos focales, y sus resultados frecuentemente se toman como base de decisiones que implican grandes cantidades de dinero (Alvarez Gayuo, 2003, p. 33).

Por tanto, al llevar a cabo una investigación de tipo cualitativa en la realidad inmediata de los alumnos de la educación media superior, permitirá observar e indagar los contextos ambientales en los cuales se desenvuelven los actores, sus ideas, pensamientos, anhelos y expectativas, para poder encontrar, en los aspectos subjetivos, los significados que tiene para ellos como parte de su plan de vida. Para poder realizar la interpretación de significados, se considera hacer el acercamiento teórico a través de la teoría social del interaccionismo simbólico, como teoría central y como una teoría sustantiva; se considera recurrir a la teoría fenomenológica-social de Alfred Schütz. Revisando además el concepto de significado a partir de la semiótica, con el propósito de hacer una revisión amplia de los conceptos básicos de la presente investigación.

El interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento que se basa en la comprensión de la sociedad a partir de acciones comunicativas. El interaccionismo simbólico ha tenido una gran relevancia en los estudios denominados micro. Cabe mencionar que es un término definido por Blumer en 1937; tiene un respaldo de autores reconocidos como Mead, Goffman y el mismo Schütz, entre otros. Esta teoría consta de tres premisas fundamentales:

Los seres humanos actúan respecto de las cosas basándose en los significados que estas tienen para ellos. Puede tratarse de cualquier ente que la persona note en su mundo: objetos físicos como una silla o árboles; otros seres humanos, como su madre o el dependiente de una tienda; categorías como los amigos o los enemigos; instituciones como el gobierno o la iglesia; ideales normativos como la honestidad o la lealtad; actos de otros, como órdenes o críticas; y cualquier situación que un ser humano encuentre en su vida diaria.

- Los significados de tales cosas derivan de la interacción que la persona tiene con otros seres humanos.
- Los significados son manejados o modificados por medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con las cosas (Álvarez Gayou, 2003, p. 63).

Esta corriente de pensamiento busca explicar las motivaciones de los individuos a partir de las interacciones con los demás. Como el mismo Blúmer (en Álvarez Gayou, 2003) expresa:

La metáfora que me gusta es la de levantar los velos que oscurecen u ocultan lo que está sucediendo. La tarea de un estudio científico es la de levantar los velos que oscurecen el área de los grupos que nos interesa estudiar. Los velos no se levantan por sustituir imágenes preformadas en vez del conocimiento directo. Los velos se levantan estando cerca del área, y escarbando profundamente a través de un estudio cuidadoso. Los esquemas de investigación que no permiten esto, están traicionando el principio cardinal de respetar la naturaleza del mundo empírico.

Los significados que los alumnos le brindan a los estudios que cursan en la educación media superior son precisamente los velos que debemos levantar para poder entrar a la realidad de los alumnos en su estancia en la preparatoria. Esta realidad educativa de los estudiantes del nivel medio superior será estudiada a partir de las tres premisas fundamentales del interaccionismo simbólico, como Álvarez Gayou lo explica.

La primera premisa es en la que los seres humanos actúan respecto de las cosas basándose en los significados que estas tienen para ellos. Se puede decir que los estudiantes se encuentran ante una gran cantidad de situaciones, en la cotidianidad de su vida, que pueden ser bastante con-

flictivas y que a primera vista ni ellos mismos las consideran así. Es decir, no son significativas, no son buenas, no son malas, solo son cotidianas y normales; quizás hasta piensan que el resto del mundo es así. Tienen la atención en la familia, amigos, conocidos, trabajos, oficios, un hogar y la escuela. Pero entonces, ¿Cómo tienen en consideración sus estudios de media superior? Álvarez Gayou explica que los significados de tales cosas derivan de la interacción que la persona tiene con otros seres humanos.

¿Cómo podrían ser las interacciones de los alumnos con su familia y comunidad que los rodea? De estas interacciones depende mucho el futuro y porvenir de los alumnos. Los significados son manejados o modificados por medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con las cosas. Por su parte, la teoría de Alfred Schütz es considerada como una fenomenología de la intersubjetividad en el mundo de la vida cotidiana (Schütz, 1993, p. 1).

El sujeto realiza acciones que están cargadas de significados. Todas sus acciones tienen un sentido; aunque el actor no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro. Las vivencias son interpretadas subjetivamente, pues el sujeto recurre a su repositorio de conocimiento disponible para asociar aquello que se conoce a lo que se desconoce. El mundo del sentido común se encuentra tipificado en categorías de significado que permiten reconocer los nuevos fenómenos e incorporarlos a la conciencia del sujeto; una experiencia reconocida como novedosa es aquella para la que no se tienen tipificaciones de significado o son erróneas, lo que implica reorganizar estas tipificaciones. De todas maneras, no existe una única interpretación de las vivencias, sino que varían según la perspectiva desde la que sean interpretadas, esto es, según el aquí y ahora que experimenta el sujeto (Schütz, 1993, p. 3).

Schütz explica que la investigación del significado de las acciones de los otros implica suponer que quieren significar, dar sentido a algo, y que sí se pueden interpretar las acciones de los otros. Esta interpretación no solo se hace a través de la observación de las acciones de otros, sino también mediante la percepción de indicaciones, que son efectos que las acciones dejan en el ambiente, como son ruidos y movimiento de objetos, por mencionar algunos. Estas indicaciones tienen sentido para quien las observa, pero no tienen por qué ser producto de la intención del actor, lo que lleva

nuevamente a que la interpretación de las acciones de otros difiere de la autointerpretación de las vivencias (1993).

Como forma adicional de abordar los significados, se usará a la semiótica; esta es la disciplina encargada del estudio del signo, es decir, aquello que se emplea para representar una idea o un objeto diferente de sí mismo. La palabra, como tal, proviene del griego *σημειωτική* (*semeiotiké*). Las primeras nociones de la semiótica las encontramos en el *Curso de lingüística general*, de Ferdinand de Saussure, en el cual había concebido la posibilidad de una ciencia que se encargara de estudiar los signos en el seno de la vida social. Conceptos teóricos que apoyarán a la investigación para permitir una mejor claridad en la distinción de lo que se busca lograr.

## **Metodología**

“... Consecuentemente, la postura metodológica del interaccionismo simbólico es la del examen directo del mundo empírico social” (Blúmer, 1982). En este sentido, el interaccionismo debe ser comprendido desde sus dos aspectos fundamentales, el teórico y el metodológico, en una revisión teórica y una investigación de campo con un posterior análisis de resultados. Sería muy difícil comprender el uno sin el otro, e incluso se podría hablar de un incorrecto uso de esta perspectiva teórica al tratar de separar estos aspectos. Puesto que su fundamento principal es el estudio de la realidad empírica social y su posterior análisis e interpretación.

## **Herramientas utilizadas**

Esta investigación buscará el acercamiento a la realidad del fenómeno educativo a través de algunas técnicas e instrumentos para recolectar la información de los sujetos que la viven, en este caso los estudiantes de la EMS. A través del acercamiento al campo, se espera encontrar elementos diversos y ricos, dadas las características propias del contexto y de los participantes. Las técnicas serán la entrevista, la observación y el grupo focal.

La entrevista en la investigación cualitativa es una técnica para la recolección de información y datos, la cual es realizada a partir de una conversación cuyas orientaciones responden a propósitos concretos del estudio

(Mata, 2021); es utilizada para la recolección de datos cualitativos. Entre sus principales bondades se encuentra que permite la obtención de información amplia, profunda y sustancial. La observación en investigación se conceptúa como el uso deliberado y sistemático de los sentidos (no solo la vista) para percibir la realidad y obtener datos que previamente han sido definidos como de interés.

Observar es el proceso que permite extraer de la realidad informes o hechos relativos a los fenómenos y fuentes primarias (García-Córdoba, 2005, p. 314). Cuando esta es deliberada, tiene un objetivo determinado y se cuenta con el apoyo de una teoría, permite una mayor calidad y profundidad en la observación (Dieterich, 1997, en García-Córdoba).

Las posibilidades de observación son diversas, pero a grandes rasgos se agrupan en directas e indirectas. La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando autoexplicaciones para obtener datos cualitativos (Hamui-Sooton, 2013). Se define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información.

El grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto. El grupo focal se ha vuelto una de las técnicas favoritas en las investigaciones cualitativas. En su manejo, lo cual vuelve necesario un entrenamiento previo, constituye una técnica relativamente fácil y por demás interesante, dada la riqueza de información que con ella se obtiene (Alvarez-Gayou, 2003).

## **Sujetos de estudio**

Los participantes en la investigación son los alumnos cursando la EMS, así como directivos, orientadores y profesores, pertenecientes a la Escuela Preparatoria Oficial 08 y al centro de Bachillerato Tecnológico 07, ambos del municipio de Toluca. En el caso particular de los alumnos y alumnas, después de solicitar los permisos pertinentes, así como entregar la documentación que avala el motivo de realización de la investigación a

los correspondientes directivos, se pidió a los orientadores el apoyo para seleccionar a alumnos que fueran muy expresivos, lo más extrovertidos posibles y con mucha disposición para las entrevistas. No se tomaron en cuenta criterios numéricos, ni formas de comportamiento conductual; solo se pidieron dos alumnos por grado para de esta forma mantener una neutralidad en cuanto a los resultados (6 en total).

Las entrevistas a docentes, orientadores y directivos tomaron en cuenta la disposición de horarios, así como la carga de trabajo, para rescatar información valiosa, de acuerdo con los horarios laborales, sin interrumpir su jornada habitual. Se trató de entrevistar al menos un docente de cada grado escolar y a los orientadores de los mismos. En la Tabla 1 se presenta la manera de organizar los datos de los sujetos entrevistados.

**Tabla 1**

Alumnos				
Código	Nombre	Escuela	Semestre	Edad

Docentes				
Código	Nombre	Escuela	Años de servicio	Edad

Orientadores		
Nombre	Grado que trabaja	Edad

Directivos		
Nombre	Puesto	Edad

## Temporalidad

Las entrevistas se realizaron entre septiembre de 2021 para terminar en abril de 2022, aún se trabaja en el análisis de las mismas, pero ya se están obteniendo resultados.

## Categorías de análisis

Las categorías de análisis para su estudio se dividieron en dos: Plan de vida y Cursar la educación media superior. Que a su vez se subdividen en varias subcategorías y estas en Ítems, que permitieron la creación de las diferentes preguntas que se realizaron en las entrevistas llevadas a cabo en las escuelas. En la Tabla 2, se muestra un ejemplo del trabajo realizado.

Tabla 2

Categoría	Subcategoría	Ítems	Preguntas
Plan de vida	Habilidades	Conocer sus habilidades, intereses y metas	¿Qué metas tienes para la vida? ¿Cuáles son tus intereses favoritos, actualmente? ¿En qué materia te consideras bueno?
		Áreas de la persona	¿Qué te disgusta de ti? ¿Qué te agrada de ti?
	Intereses	Anhelos de la infancia.	¿Desde pequeño, que deseabas ser de grande?

Las subcategorías abarcan grandes áreas del desarrollo de los alumnos; los ítems son más específicos en lo que se desea investigar y a partir de ahí se realizan las preguntas necesarias.

## Desarrollo

A partir del ingreso en agosto de 2020 a la maestría en Investigación, se ha trabajado en la realización de la investigación, recopilando información documental a través de diferentes portales y sitios web, pues, debido a la pandemia de la COVID-19, no había otra manera de recolectar información.

El desarrollo de esta tesis de investigación en su fase de trabajo de campo se realiza hasta septiembre de 2021 y con bastantes reservas y precauciones para la obtención de datos. Se realizaron las entrevistas correspondientes en las dos escuelas objeto de estudio, obviamente con salidas restringidas y controladas, pues las entrevistas se realizaron en sitios aislados de las escuelas, teniendo en cuenta en todo momento la sana distancia con los entrevistados y las precauciones pertinentes para las mismas.

En estos procesos se deben incluir las observaciones en el aula a los diferentes actores educativos, a las instalaciones y condiciones materiales de las escuelas, así como también los procesos administrativos y protocolos a respetar en cada institución.

De esta forma pudieron apreciarse las formas de desempeño que los alumnos normalmente tienen en las aulas, el desarrollo habitual de los docentes en las mismas, pues para poder encontrar significados de sus acciones es necesaria esta idea de cotidianidad, para que los resultados de las entrevistas fueran lo más normal, sincera y neutral posible.

La metodología del interaccionismo simbólico requiere ser trabajada en la realidad del mundo empírico, ese mundo cercano a los sujetos, es decir, en el aula, donde se desarrollan procesos de enseñanza, de aprendizaje, de convivencia cercana. Esto se denomina imágenes radicales, reduciendo las interacciones de los sujetos a simbólicas o no simbólicas, es decir, a acciones repetitivas o acciones pensadas.

## Resultados

Como ya se había comentado anteriormente, la investigación aún está en construcción, pero se puede adelantar que el trabajo de documental y el de campo se ha realizado de forma exitosa, pese a los obstáculos encontrados en la realización de la misma.

La triangulación de datos y los resultados que se han arrojado, de alguna forma, aunque incipientes, ya muestran marcadas diferencias entre el sistema de EPO y CBT, pues en este último los alumnos manejan términos como negocio, trabajo y emprendimiento, es decir, que muchos de ellos ya están planeando para su futuro el poder realizar un negocio o una empresa o hacer valer su carrera técnica para obtener un empleo, aun antes de obtener o pensar en cursar una carrera universitaria.

Mientras que los alumnos de la EPO, debido a sus respuestas y actitudes, se aprecia que ellos son más dispersos en la elección, pues ellos piensan que el siguiente paso después del bachillerato sería necesariamente una carrera universitaria o dedicarse a trabajar como empleados de fábricas o empresas; difícilmente piensan en un negocio propio. El siguiente es un ejemplo de la triangulación que se realiza a partir de un ÍTEM y una pregunta.

### **Conocimiento de metas**

Los estudiantes de la EMS son adolescentes que, por su edad, transitan por diversos cambios y transformaciones; de igual manera, manifiestan en su comportamiento las habilidades que tienen para desempeñarse en la escuela, pero también cuentan con las metas señaladas para su futuro. En este sentido, los alumnos de las escuelas expresan lo siguiente respecto a las metas que tienen en la vida, respondiendo a la pregunta: ¿Qué metas tienes para el futuro?

- Terminar mi carrera y tener mi propia casa, mis propias cosas y darles a mis papás lo que un día me dieron (E-T-1).
- Bueno pues tener una casa algo costosa, tener muchos carros, y pues en algún punto de mi vida formar una familia (E-O-3).
- Pues una meta segura, es que ya estoy a meses de salir, y voy a presentar examen para la normal uno, para maestra de educación primaria, y en caso que no llegue a quedar, voy a trabajar en la fábrica Bosch y de ahí a ver si realizo más metas (E-T-7).

En su mayoría, los alumnos piensan en terminar una carrera universitaria, continuar sus estudios y aspirar a tener bienes materiales, aunque los alumnos de CBT también desean volverse emprendedores o tener su propia empresa.

Los alumnos, a partir de sus universos simbólicos (Blúmer, 1982), tratan de lograr que su línea de acción encaje de alguna manera en las actividades de los demás. Por lo tanto, muchas de sus metas surgen a partir de lo que la familia y el contexto social esperan de ellos.

Básicamente, este es el proceso que se lleva a cabo, con subtemas, ítems y preguntas, una por una. Es un proceso lento, pero que estará arrojando datos interpretativos muy valiosos.

Otro resultado visible que hasta ahora se puede distinguir es que a los alumnos poco o nada les resulta significativo su plan de vida, trabajado en la materia de orientación educativa. Tanto en EPO como en CBT, los estudiantes viven día a día, y la elaboración de dicho documento no representa algo que ellos deban llevar a cabo. Tienen más presente lo que viven en las clases de forma cotidiana o los referentes que su entorno cotidiano, como su ambiente familiar y social, les presentan de forma inmediata. Y como en el CBT se forma con una carrera técnica, se tienen los fundamentos básicos para que este alumnado pueda ser independiente.

## **Conclusiones**

Debido a que aún no se ha concluido la presente investigación, se presentan a modo de conclusiones las siguientes observaciones que ya se han estado recabando.

- El plan de vida de los alumnos, que se trabaja en la materia de orientación educativa, no está presente en la significación del futuro de los alumnos. Es decir, no está siendo significativo, no lo toman en cuenta. Puede considerarse el resultado de interacciones no simbólicas, es decir, que no guarda nada significativo ni trascendente para los alumnos; solo fue un proceso repetitivo.
- Sus proyecciones a futuro están forjadas por sus vivencias cotidianas; en el caso del CBT, se determinan en gran medida por las carreras técnicas que eligen. En la EPO, estas proyecciones se determinan por influencias familiares cotidianas y externas sociales.

## sReferencias

- Álvarez Gayou, J. J. L. (2003). *Como Hacer Investigación Cualitativa, Fundamentos y Metodología*. Paidós Educad
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método*. Hora.
- García-Córdoba, F. (2005). *La Investigación tecnológica. Investigar, Idear, Innovar en Ingenierías y Ciencias Sociales*. LIMUSA, Noriega editores.
- Hamui-Sutoon, A. (2013). La técnica de los grupos focales. ELSEVIER *Revista en Investigación en Educación Médica*. <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-la-tecnica-grupos-focales-S2007505713726838>
- Mata, S. L. D. (2021a). *La entrevista en la investigación Cualitativa*. INVESTIGALIA. <https://investigaliacr.com/investigacion/la-entrevista-en-la-investigacion-cualitativa/>
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Ediciones Paidós Iberoamérica.



# Capítulo 13

---

## **Disciplina constructivista: Una alternativa para la convivencia escolar en nivel secundaria**

*Sarahyt Larios Longoria  
Mónica Guadalupe Chávez Elorza  
Norma Gutiérrez Hernández*

<https://doi.org/10.61728/AE20250478>



## Introducción

El objetivo de la presente ponencia es identificar de qué manera se concibe la disciplina en el aula desde la perspectiva constructivista y si esta es compatible con el respeto a los derechos de las niñas, niños y adolescentes (NNA, de aquí en adelante).

En México, las quejas relacionadas con la violación de derechos de las NNA, en una escala importante, vienen de centros escolares, ya sea de parte de sus compañeros y compañeras o de los servidores públicos que desempeñan diferentes cargos en las escuelas. Según el Primer estudio mundial realizado por la Organización No Gubernamental (ONG) Internacional Bullying Sin Fronteras en colaboración con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2021), realizado entre marzo de 2019 y junio de 2020, los casos de *bullying* han aumentado de manera importante en comparación con los datos de 1990.

Por ello, se han establecido iniciativas con la finalidad de atender y analizar los diversos contextos en los que estas situaciones ocurren como producto de los avances propios de las disciplinas psicológicas y educativas, y de profundos cambios observados en los procesos de interacción y convivencia entre los alumnos y las alumnas.

## Aproximación teórica

Para la realización de este trabajo se consultaron diversas fuentes para comprender la teoría constructivista, de la cual hay varios autores que a lo largo de varios años dedicaron sus estudios al desarrollo del niño y la niña para comprender su forma de aprender y de integrarse a su medio social.

Tal es el caso de Lev Vygotsky (1896-1934), quien, utilizando el término de apropiación, buscó referir el proceso por el cual las y los individuos adquieren y reconstruyen herramientas psicológicas durante su desarrollo (Cubero, 2005). Este se crea por el “devenir histórico y cultural de la co-

lectividad y se mantiene como el conjunto de saberes vigentes y necesarios para realizar todo tipo de actividad productiva, social o individual del ser humano” (Guerra, 2020, p. 13).

La escuela es considerada un recinto en el cual las y los alumnos son instruidos en conocimientos científicos, artísticos, entre otros y, en una cierta medida, también aporta las bases que ayudarán a formar a las y los ciudadanos que el país requiere para el futuro. Esta labor ha sido una por la cual, desde los inicios de la educación, las autoridades han procurado fortalecer en los planes y programas propuestos para garantizar el derecho a la educación.

Para lograr los cometidos que esta tiene, tanto alumnas y alumnos como las y los docentes tienen un papel establecido, el cual anteriormente era que la o el docente era el transmisor del conocimiento y las y los estudiantes los receptores. Sin embargo, esto se ha modificado; se han llevado a cabo diversos estudios en cuanto a las formas de enseñanza y aprendizaje, aunado a que los avances en las tecnologías han sido un factor que también ha renovado estos criterios.

En los inicios de la escuela formal, la disciplina se consideraba como una formación en valores, es decir, se definía como: “[el] control de conductas individuales conforme a normas comunes” (Rodríguez, 1996, p. 6). Como propuesta de orden y disciplina dentro de las instituciones educativas, se muestra claramente el control y vigilancia que ejercían docentes, personal de prefectura y las personas encargadas de las funciones directivas sobre las y los alumnos, pretendiendo que la formación de estudiantes fuera comprobada realizando las diversas actividades y encomiendas que se les asignaban y mostrando las evidencias de su cumplimiento.

La disciplina “en tiempos recientes [...] se ha ido democratizando y suavizando, al alejarse de sus sentidos represivos o punitivos para indicar más bien una coordinación u optimización de esfuerzos” (Fariás, 2016, p. 1); para lo cual el cambio también deberá reflejarse en las prácticas de esta en las comunidades escolares.

## Desarrollo

En la sociedad, el maltrato a las niñas, niños y adolescentes ha sido una práctica que durante varias generaciones ha trascendido como una buena manera de educar, y desafortunadamente, esta situación no es exclusiva de una cultura, sino que es un problema que ha estado presente en todo el mundo.

México se ubica en los primeros lugares de casos de acoso escolar o bullying, con 7 de cada 10 NNA sufriendo acoso escolar diariamente, seguido por los Estados Unidos de América, China, España, Japón, Guatemala y República Dominicana (OCDE e Internacional Bullying Sin Fronteras, 2021, s. p.). Este estudio contextualiza al país en un ambiente de violencia que se vive en cotidianeidad y que esto influye en las prácticas de acoso y maltrato que se ven reflejadas en las escuelas. Se menciona que:

En México, el contexto generalizado de violencia coadyuva al bullying, donde ser un matón comienza a estar bien visto entre los adolescentes, pero también entre niños de corta edad de ambos sexos. De esa manera es matonaje (sic) y termina disparando los niveles de acoso escolar o bullying en establecimientos públicos y privados de todo el país. (Miglino, 2017)

Actualmente, la realidad sociocultural demanda un cambio en el rol de la y el docente, quienes no son solo transmisores de conocimientos académicos, sino también una figura significativa de potenciadora del desarrollo integral y sostén emocional de las y los alumnos (Filella, Ribes, Agulló y Soldevila, 2002, citado por Oros, 2011, p. 495).

Si se da un vistazo al desarrollo humano como parte de los procesos educativos, se puede mencionar que el ser humano posee características animales, como la capacidad de adaptación, que le ha servido para desarrollar capacidades como su inteligencia y, con esta, construir una representación de su cultura, que resulta acumulando conocimientos y recogiendo la experiencia de sus antepasados.

El medio social en el que el ser humano nace es de suma importancia, pues su desarrollo se va construyendo de la interacción entre su naturaleza y las influencias externas, las cuales van estrechamente relacionadas con la línea social y cultural del desarrollo (Martínez, 1990, p. 3), de tal manera que es complejo su estudio.

A mediados del siglo XX, la educación se vuelve obligatoria en los niveles de educación básica, por lo que surge la preocupación del estudio de la niña y el niño, de los conocimientos que adquirieran y su desarrollo. Este proceso llevó a que en las reformas educativas se considerara la importancia del conocimiento relacionado con el desarrollo infantil (Delval, 1994).

Tal es el caso de la teoría del constructivismo, que ha tenido un papel importante en la enseñanza, puesto que plantea un modelo para analizar a las personas y su forma de aprender. Refiere que el conocimiento se va construyendo día a día y los escenarios en los que las y los individuos se desarrollan son sociales, físicos y afectuosos. De esta manera, al interactuar, adquieren habilidades y saberes.

Esta teoría se transmite rápidamente al entorno de las disciplinas dedicadas a la educación. Guerra (2020) sugiere que los modelos de aprendizaje tengan a bien construir y organizar el conocimiento de las y los alumnos. Cuenta también con principios que, según Brophy y Good (1999, p. 166, citados por Segura, 2005, p. 5) son:

- El conocimiento como una construcción social.
- El concepto de red de estructuración del conocimiento.
- El aprendizaje situado en tareas auténticas.
- El andamiaje y la transferencia de responsabilidad para el manejo del aprendizaje del profesor y del estudiante.

Tomando como referencia la concepción de Delval (1997), de que las personas son agentes activos, el constructivismo puede conceptualizarse como un proceso de construcción de conocimiento constante con la posibilidad de recibir conocimientos elaborados que permitan conectar con necesidades propias del sujeto (Cubero, 2005).

Otro autor que presenta ideas similares desde la psicología y orientadas en la teoría social, histórica y cultural, fue Lev Vygotsky (1896-1934). La aportación a la teoría constructivista de Vygotsky se centra principalmente en que el ser humano es particularmente social y “el conocimiento mismo como un producto social” (Carretero, 1997, s/p). Asimismo, afirma, desde los procesos psicológicos superiores que “el lenguaje, la comunicación, el razonamiento, entre otros, se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan” (Carretero, 1997, s/p).

En el constructivismo social de Vygotsky, se plantea que, mientras el aprendizaje del lenguaje de las niñas y niños progresa, el aprendizaje de conocimiento cultural se desarrolla gradualmente. Es por esto que ellas y ellos van adquiriendo conocimientos de las conversaciones que entablan con su familia, en la escuela con maestras y maestros, compañeras y compañeros, y ese conocimiento cultural lo incorporan, posteriormente, de manera formal, en asignaturas de ciencias, matemáticas y otras.

Es así como el sujeto, con ayuda de la herramienta cognitiva que es la palabra hablada, se convierte en aquel que construye lo que es, en función de los otros miembros de la sociedad y del conocimiento social y culturalmente valioso e históricamente determinado, que ha sido construido por la colectividad y del cual se ha apropiado (Guerra, 2020, p. 16).

Otro concepto que Vygotsky plasma en su obra es la llamada zona de desarrollo próximo, como otro elemento que aporta al conocimiento de las personas. Esta zona la define como la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real de las personas y el nivel de desarrollo potencial con la ayuda de alguien más experimentado esto al tratar de resolver problemas. En su obra menciona que:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.

El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real del desarrollo y de la zona de desarrollo potencial (Vygotsky, 1978, citado por Carretero, 1997, p. 133). Es decir, que las alumnas y alumnos están con la disposición de aprender, pero es necesaria la ayuda de las y los docentes y de otras personas que les acompañen en este proceso, ya que todavía se encuentra debajo de esta zona (Segura, 2005).

Existen numerosas investigaciones que posicionan al constructivismo, desde las contribuciones de Vygotsky, como una manera de llevar a las y los alumnos al aprendizaje, con la importancia de la interacción social. Se ha comprobado que ellas y ellos aprenden de manera más eficaz cuando lo hacen en un contexto colaborativo y de intercambio con sus compañeros y compañeras, como son los debates (Carretero, 1997).

Los planteamientos teóricos de constructivistas consideran que los modelos de aprendizaje deben poner un énfasis en la construcción y organización del conocimiento de la y el estudiante (Segura, 2005). “La educación debe siempre partir del momento de desarrollo en que el niño se encuentra y realizar actividades que le permitan superar ese momento” (Márquez, 1990, p. 8).

Las condiciones que se presentan en el aula determinan, en cierta medida, el logro que estos aprendizajes tendrán en las y los alumnos. Se aprecia que ha sido necesario aplicar en las escuelas diferentes mecanismos normativos que regulen el orden y las conductas dentro de los centros escolares y de las aulas, con el fin de crear ambientes que contribuyan al aprendizaje y brindar las herramientas necesarias para la resolución de conflictos.

Es por esto que en las escuelas se debe permitir a las y los alumnos experimentar estos aprendizajes colaborativos dentro de ambientes de convivencia pacífica y de paz. Esta propuesta plantea, como inicio de la conformación de estos ambientes escolares, la construcción de disciplina, la cual les permita una educación integral.

Por muchos años, los modelos de disciplina de vigilancia y castigo fueron aplicados en la educación; sin embargo, al considerar el desarrollo de la niña y el niño durante la infancia, se han modificado los programas educativos y los modelos de disciplina que tienen como objetivo que las y los alumnos alcancen los conocimientos de manera eficiente.

De acuerdo con Flórez y Buxarrais (1997, como se citaron en Segura, 2005, p. 11), la disciplina escolar tiene que ver con la cultura de la institución, es decir, son los hábitos de trabajo y la forma en la que se practiquen las relaciones entre las personas que asisten a la institución educativa y que hacen posible que se cumplan los objetivos de la institución.

El propósito estudiantil primordial es socializar a todas y todos igualmente y desarrollar individualidades, es decir, “las escuelas sí deben promover un sentido de comunidad muy amplio, en el cual estudiantes con diversos intereses y habilidades interactúen entre sí” (Nucci, 2015, p. 9). Además de esto, el papel activo y constructivo de conocimientos motiva que se compartan las tareas en dicho centro.

La disciplina escolar resulta de las interacciones sociales, tal y como lo afirma Vygotsky (1963, citado por Segura, 2005, p. 12): “Lo que el niño

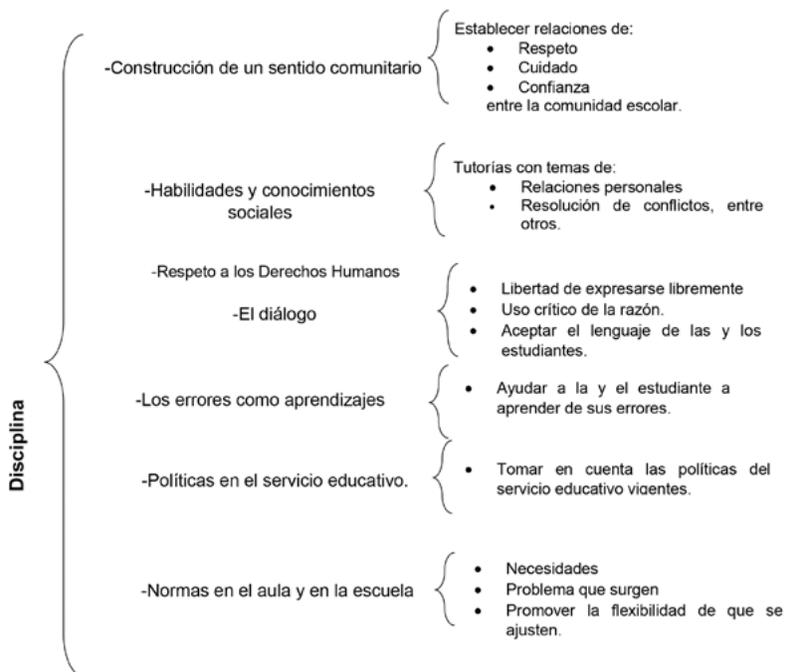
puede hacer hoy colaborando con otro, lo podrá hacer mañana”. La disciplina escolar desde el constructivismo se vincula con el papel importante de la enseñanza moral y, a través del diálogo y la convivencia, busca estimular a las y los estudiantes a seguir las normas.

El establecimiento de un clima moral en el aula y en la escuela va más allá del tono emocional de la escuela; incluye también la gestión en aula y el mantenimiento de la disciplina. “Todos los enfoques de gestión del aula tienen dos objetivos en común: el control y la eficiencia” (Nucci, 2015, p. 11). Tomando en cuenta los principios de esta teoría, “los estudiantes aprenden de forma significativa y con sentido” (Segura, 2005, p. 11).

De esta manera, “la disciplina constructivista tiene como objetivo que el estudiante haga lo que es correcto por sus propias razones, en lugar de hacerlo para recibir recompensas externas o evitar el castigo” (Nucci, 2015, p.11), y que la comunidad estudiantil asuma su papel dentro de la sociedad a la que pertenece, teniendo como base esta estructura, tomando la disciplina “como una relación natural entre ciertas acciones y ciertas consecuencias” (Farías, 2016, p. 1), que puede encaminar el descubrimiento de la importancia que tienen las normas sociales desde una forma lógica y efectiva para la juventud. En el siguiente diagrama se pueden observar las características que en la disciplina constructivista deben prevalecer.

### Diagrama 1

*Características de la disciplina constructivista*



*Fuente:* Elaboración propia, a partir de Segura (2005), Nuncci (2015) y Farías (2016).

Como parte importante de la disciplina constructivista está el respeto a los derechos humanos, que están previstos principalmente en los artículos 2.º, 3.º, 4.º, además de las garantías individuales de los NNA (DOF, 1917) en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEM). Para el año de 1990 se creó la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), la cual procura la protección y defensa de los derechos humanos. En México, fue elevada a rango constitucional el 28 de enero de 1992, pero fue hasta el 13 de septiembre de 1999 que se declara que:

B. El Congreso de la Unión y las legislaturas de las Entidades Federativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán organismos de protección de los Derechos Humanos que ampara el orden jurídico mexicano, los que conocerán de quejas en contra de actos u omisiones de naturaleza administrativa provenientes de cualquier autoridad o servidor

público, con excepción de los del Poder Judicial de la Federación, que violen estos derechos. (DOF,1999, p.1). La CNDH atiende diversos sectores de la población, uno de ellos son las y los infantes y adolescentes, para lo cual, dispone de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y adolescentes (LGDNNA) (DOF, 2014), que reconoce a niñas, niños y adolescentes (NNA) como titulares de derecho. De acuerdo con el artículo 5o se considera como niñas y niños a los menores de 12 años y, adolescentes a las personas de entre 12 años cumplidos y menores de 18 años.

De acuerdo con la CNDH (1990), las etapas de la infancia y adolescencia son de especial relevancia, ya que, durante estas, se define el desarrollo físico como el crecimiento conforme a su edad en talla y peso; el desarrollo emocional como son el conocimiento de sus emociones y la manera de manejarlas; el desarrollo intelectual como son aprender a leer, escribir, resolver problemas matemáticos, dar una opinión sobre un tema; y el desarrollo moral en la que se ven reflejados los valores que se han inculcado. Por tanto, es en esta etapa en donde se pueden construir las bases para que la y el estudiante adopten en sus vidas cotidianas el conducirse con respeto y hacer valer sus derechos. La LGDNNA (DOF, 2014) establece, en su artículo 13, los siguientes derechos, los cuales deben respetarse y garantizarse en los centros educativos (DOF, 2014, p. 19):

- I. Derecho a la vida, a la paz, a la supervivencia y al desarrollo; [...]
- II. Derecho a la igualdad sustantiva;
- III. Derecho a no ser discriminado;
- IV. Derecho a vivir en condiciones de bienestar y sano desarrollo integral;
- V. Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal;
- VI. Derecho a la protección de la salud y a la seguridad social;
- VII. Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad;
- VIII. Derecho a la educación;
- IX. Derecho al descanso y esparcimiento;
- X. Derecho a la libertad de convicciones, ética, pensamiento, conciencia, religión y cultura;
- XI. Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información;
- XII. Derecho de participación;
- XIII. Derecho de asociación y reunión;
- XIV. Derecho a la intimidad;
- XV. Derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso;
- XVI. Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes;

XVII. Derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de la banda ancha e Internet.

En este sentido, durante la niñez es crucial que se viva en un ambiente de armonía, paz y estabilidad para el desarrollo integral del individuo, que potencie sus habilidades y destrezas, de forma tal que las NNA puedan contar con las herramientas para lograr el desarrollo máximo de sus potenciales, como son la resolución de conflictos, la gestión de las emociones de manera positiva; lo cual implica prevenir que vivan situaciones de maltrato tanto en la familia, la escuela y su entorno social.

## **Conclusiones**

La educación en México es uno de los pilares más importantes que la sociedad tiene, por esta razón, es de suma relevancia que se busque mejorar y transformar conforme el mundo va cambiando. Sin embargo, a lo largo de la historia se han planteado diversos planes y programas que han tenido como bases las características de la población en un momento histórico determinado o las necesidades que en el país presenta, sin considerar la diversidad de factores que intervienen en los ejercicios de la educación, es decir, que cada entorno, dentro del mismo país, es diferente y es preciso hacer las adaptaciones de estos programas para lograr los objetivos de la educación.

En los centros educativos se busca dar solución a las múltiples situaciones que se presentan día con día, teniendo en cuenta que los aprendizajes y los conocimientos lleguen a las y los estudiantes. En estos tiempos, es de suma importancia cuidar la integridad de la comunidad escolar buscando el desarrollo integral de cada uno de los miembros y, aunque desde los organismos gubernamentales se han planteado diversos programas para la generación de ambientes de convivencia escolar, los cuales pretenden la construcción de un entorno de paz, cada centro educativo presenta necesidades diferentes.

Es por esto que desde las aulas se puede empezar a trabajar en la generación de ambientes en los que cada alumno y alumna aprenda y compren-

da su papel en la comunidad escolar y pueda llevar consigo este aprendizaje a sus demás entornos, como lo son el familiar y el social. De esta manera se puede garantizar su pleno desarrollo desde el ámbito educativo y se favorece su labor dentro de la sociedad a la que pertenece.

Desde la disciplina constructivista, se pretende que alumnos y alumnas practiquen el ejercicio del respeto a los derechos, el diálogo para la resolución de conflictos, el trabajo colaborativo, el uso crítico de la razón, los errores como parte de los aprendizajes y su participación en la formulación de normas en el aula, con el objetivo de que, al término de su educación básica, estos ejercicios se conviertan en hábitos en su vida cotidiana.

## Referencias

- Carretero, M.(1997). *¿Qué es el constructivismo? Desarrollo cognitivo y aprendizaje” Constructivismo y educación.* (pp. 39-71). Progreso. Consultado el 13 de febrero de 2022 en: [https://www.researchgate.net/profile/Cesar-Coll-/publication/48137926\\_Que\\_es\\_el\\_constructivismo/links/53eb30a20cf2fb1b9b6afb55/Que-es-el-constructivismo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Cesar-Coll-/publication/48137926_Que_es_el_constructivismo/links/53eb30a20cf2fb1b9b6afb55/Que-es-el-constructivismo.pdf)
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (s. f.). Recuperado el 28 de agosto de 2021 de: <https://www.cndh.org.mx/>
- Convención sobre los Derechos del Niño UNICEF (2006). Recuperado el 30 de agosto de 2021, de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Cubero, R. (2005). Perspectivas Constructivistas. La Intersección entre el Significado, la Interacción y el Discurso. *Revista Investigaciones en Educación*, 6(2), 219-226.
- Delval, J. (1994). *El estudio del desarrollo humano.* Editores, México, consultado el 22 de febrero de 2022, en: <http://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/estudio-desarrollo-humano-delval.pdf?i=1>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada en el DOF 28-05-2021.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2014). Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Cámara de Diputados del H.

- Congreso de la Unión. Última Reforma publicada en el DOF 11-01-2021.
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneas, Educación, Política y Valores*, 7(2), art. 77, DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Internacional Bullying Sin Fronteras. (2021). *Estadísticas Mundiales de Bullying 2020/2021. Primer Informe Oficial en el Mundo contra el Bullying*. OCDE E internacional Bullying Sin Fronteras. Recuperado de [https://bullying-sinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying\\_29.html](https://bullying-sinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html). Consultado el 2 de octubre de 2021.
- Márquez G., J.; Díaz N., J. & Cazzato D., S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118447007.pdf>
- Martínez, D. F. (1990). *Desarrollo psicológico y procesos educativos, ACADÉMIA Accelerating the world's research*. Recuperado el 22 de febrero de 2022, en: [https://www.academia.edu/30147979/Desarrollo\\_psicol%C3%B3gico\\_y\\_procesos\\_educativos](https://www.academia.edu/30147979/Desarrollo_psicol%C3%B3gico_y_procesos_educativos)
- Nucci, L. (2009). Facilitando el desarrollo moral a través del clima escolar y la disciplina constructivista. *Postconvencionales*, (9), 2015, pp. 1-27. Escuela de estudios políticos y administrativos. Universidad central de Venezuela. Versión Castellana
- Oros, Laura B., Manucci, V. y Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educ. Educ.* 14(3). 493-509. Recuperado el 8 de septiembre de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83422605004.pdf>
- Perdomo, G. y Farías, L. (2016). *Educación en ciudadanía. Parte III. La disciplina: contemporánea, constructivista, restaurativa*. ACADÉMIA Accelerating the world's research. Consultado el 20 de febrero de 2022, en: [https://www.academia.edu/31054119/Educacion\\_en\\_ciudadania\\_Parte\\_III\\_La\\_disciplina\\_contemporanea\\_constructivista\\_restaurativa](https://www.academia.edu/31054119/Educacion_en_ciudadania_Parte_III_La_disciplina_contemporanea_constructivista_restaurativa).
- Rodríguez Gómez, R. (1996). *Educación y disciplina, Historia y universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna*. (pp. 717-742). CESU. Consultado el 15

de febrero de 2022 en: [https://www.ses.unam.mx/integrantes/upload-file/rrodriguez/RR1996\\_EducacionYDisciplina.pdf](https://www.ses.unam.mx/integrantes/upload-file/rrodriguez/RR1996_EducacionYDisciplina.pdf)

Segura C., M. (2005), El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720504001.pdf>

Vallejo, A. (2018). *La disciplina escolar en México: una exploración del significado a través de las interacciones discursivas*. Consultado el 16 de febrero de 2022 en: [https://www.academia.edu/36014421/La\\_disciplina\\_escolar\\_en\\_M%C3%A9xico\\_una\\_exploraci%C3%B3n\\_del\\_significado\\_a\\_trav%C3%A9s\\_de\\_las\\_interacciones\\_discursivas](https://www.academia.edu/36014421/La_disciplina_escolar_en_M%C3%A9xico_una_exploraci%C3%B3n_del_significado_a_trav%C3%A9s_de_las_interacciones_discursivas)

# Capítulo 14

---

## **Tutoría académica: Estrategias para la profesionalización docente y el desarrollo educativo**

*Jorge Alberto Ortiz García*

<https://doi.org/10.61728/AE20250485>



## Introducción

En la actualidad existen retos ineludibles en las instituciones de educación superior y sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Uno de ellos es la consolidación de la acción tutorial en la práctica docente. Además, se le debe otorgar el debido reconocimiento institucional a esta actividad como una estrategia transformadora y de gran impacto en la trayectoria escolar de las y los estudiantes. No podemos evadir las condiciones socioeconómicas que se viven actualmente en nuestro país, ni tampoco se puede dejar de lado la situación extraordinaria debido a la contingencia sanitaria ocasionada por el coronavirus SARS-CoV-2/COVID-19, que sufre la gran población en todo el mundo y el impacto sufrido en los diferentes ámbitos de la sociedad desde hace ya más de dos años.

Del mismo modo, esta pandemia mundial ha generado un escenario adverso en el que se han tomado medidas extraordinarias en aras de abatir los diversos efectos surgidos por el confinamiento mundial. Por lo que no podemos dejar de mencionar, reflexionar, analizar y proponer nuevas alternativas para la acción tutorial, que sin lugar a dudas ahora es más necesario que nunca, ya que, como bien sabemos, el aprendizaje en línea, las clases a la distancia, el remitirnos a un simple ordenador o computadora o, en el peor de los escenarios, a un simple dispositivo móvil, afecta de manera significativa el proceso enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos.

En el 2010, la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) se plantea reconstruir la actividad tutorial, creando el Programa Institucional de Tutorías (PIT) con el lema “Los estudiantes, nuestra razón de ser”. Con el PIT se propone la reconstrucción de la institucionalización de la tutoría; para ello se analiza la actividad tutorial en otras universidades nacionales, recogiendo la experiencia de la Universidad de Guadalajara, como se citó en UAZ (2010, p. 10), señalando que:

Asumimos a la tutoría como un fin y a la vez como un elemento indisoluble del hecho educativo, que permite al alumno o a todo el alumnado a crecer y consolidarse como persona; al docente contribuir de manera más focalizada en la formación de recursos humanos con calidad y a la institución erigirse como la que brinda opciones educativas de calidad y excelencia. También se resalta en el PIT que:

El quehacer del docente se debe equilibrar en su docencia en el aula y su actividad fuera de ella para contribuir a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales con responsabilidad ética, social y ambiental, por lo que se busca con este programa que el quehacer del docente de tiempo completo debe tener como una responsabilidad inherente a su tipo de plaza el realizar de manera armoniosa las actividades de docencia, tutoría, generación y aplicación del conocimiento, así como de gestión (UAZ, 2010, p. 24).

Debido a lo anterior, en el presente trabajo se muestran los resultados de una investigación en la Unidad Académica de Psicología (UAP) de la UAZ, la cual tiene como objetivo valorar los instrumentos teóricos, académicos y de apoyo institucional en las acciones del tutor que permitan proporcionar herramientas para enfrentar las problemáticas en la vida cotidiana que inciden en el aspecto educativo del tutorado, como complemento de apoyo para la guía de toma de decisiones, previniendo problemas que afectan en el transcurso de la trayectoria académica.

### **Aproximación teórica**

En la diversa literatura sobre la acción tutorial, García Garduño y Ayala Gaytán (2014) destacan que la tutoría en la educación superior es un elemento sumamente esencial para la formación integral del estudiante, al facilitar el desarrollo de habilidades no solo académicas, sino también sociales y emocionales. Estos autores subrayan que la tutoría debe ser entendida como una estrategia que permite al alumno no solo mejorar su rendimiento académico, sino también fortalecer su capacidad de autogestión y toma de decisiones (García Garduño y Ayala Gaytán, 2014).

Por otra parte, García Garduño y otros investigadores han enfatizado la importancia de la tutoría en la reducción de la deserción escolar. La

intervención tutorial, cuando se implementa de manera efectiva, puede identificar de manera temprana factores de riesgo en el alumnado, tales como problemas personales o académicos que podrían llevar al abandono de los estudios. Así, la tutoría se convierte en un mecanismo preventivo fundamental en el contexto de la educación superior en México (García Garduño, 2010). En el ámbito institucional, para la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (s. f., p. 87), la acción tutorial se define como: La ayuda u orientación que ofrecen los profesores-tutores a los alumnos en un centro educativo, organizados en una red o equipo de tutorías. Se concreta en una planificación general de actividades, una formulación de objetivos y en una programación concreta y realista. La asignación a cada tutor de funciones específicas es básica para realizar adecuadamente la tutoría.

También menciona la ANUIES (s. f., p. 29) que: El tutor juega un papel importante en el proyecto educativo, ya que apoya a los alumnos en actitudes como las de crear en ellos la necesidad de capacitarse, de explorar aptitudes; de mejorar su aprendizaje y tomar conciencia, de manera responsable, de su futuro. La tarea del tutor, entonces, consiste en estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas.

La tutoría tiene como finalidad prevenir, desarrollar y formar a las y los alumnos en el proceso educativo para reducir el índice de reprobación. El PIT en la UAZ es una estrategia de apoyo que se pone al alcance de las y los estudiantes para enfrentar las problemáticas que pudiesen afectar su rendimiento académico. De esta forma, la acción tutorial se dirige a la atención personalizada de la y el alumno, teniendo como propósito conocer, entender y dar solución a los problemas que interfieren en el crecimiento de la y el alumno, ya sea en lo académico, personal o profesional.

“La tutoría representa un proceso de acompañamiento continuo por parte del docente a lo largo de la trayectoria educativa del estudiante, constituyéndose como una función esencial y estratégica dentro de la labor docente, orientada a favorecer su desarrollo integral del estudiantado” (García Garduño, 2014). Así bien, la y el tutor buscan promover el desarrollo de aspectos tanto cognitivos, afectivos como sociales, por medio del diseño de estrategias plenamente pensadas en las necesidades particulares

de cada uno de ellas y ellos, en cada grupo de la licenciatura, generando las condiciones óptimas para que puedan concluir de una manera satisfactoria su formación académica.

## **Metodología**

La estrategia metodológica que se empleó en la investigación expuesta en el presente trabajo fue la realización de un diagnóstico participativo de varios docentes de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, a través de la matriz DAFO. Dicho diagnóstico consistió en la elaboración de un documento colaborativo en Google Docs; cada docente fue colocando sus aportaciones en cada una de las columnas de la matriz con la técnica de lluvia de ideas. Se conformó un comité revisor/editor del documento para descartar o agrupar enunciados similares hasta lograr una matriz donde se aprecian las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades en la acción tutorial que hasta el momento se ha realizado en la UAP, con las y los alumnos de primero a décimo semestre de la Licenciatura en Psicología. Asimismo, se aplicó un cuestionario a docentes-tutores en un formulario de Google; dicho instrumento fue diseñado por la Coordinación del Programa Institucional de Tutorías de la UAZ.

La presente investigación es descriptiva, cuantitativa-cualitativa, con un diagnóstico participativo del colectivo de docentes-tutores para detectar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (matriz DAFO) de la tutoría en la UAP, así como las técnicas del cuestionario a docentes de los diferentes campus que tiene la UAP. Además, se realizó una revisión documental de las políticas y líneas generales de acción planteadas en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2021-2025, donde los resultados ayudarán a eficientizar y consolidar la acción tutorial en la práctica docente.

## **Desarrollo**

En la Universidad Autónoma de Zacatecas se implementa el programa de tutorías (PIT), tomando como sujetos de atención a las y los alumnos con alto desempeño académico, así como también a aquellos que tienen

problemas con su rendimiento escolar en general o en alguna materia. El diseño de dicho programa se ha generado con base en la necesidad y el contexto que rodea al alumno y la alumna, de tal manera que los resultados que se obtengan del mismo beneficien el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la intención de formar profesionistas de calidad en la educación superior. La educación que se imparte en la Unidad Académica de Psicología (UAP) proporciona diversas experiencias, promueve el autoaprendizaje del alumno, la colaboración y la capacidad para generar la autocrítica en el estudiantado que les permitirá la resolución de problemas en la vida diaria.

La acción tutorial busca satisfacer las diversas necesidades que presentan día a día las y los alumnos, las cuales pueden ser, por ejemplo, académicas, económicas, sociales, emocionales o personales; todas estas se reflejan en los resultados académicos obtenidos en los diversos semestres que cursan, y no siempre coadyuvan en el éxito escolar. En la actualidad, la educación presenta un sinnúmero de problemáticas que están acompañadas de métodos tradicionales de trabajo, o bien, las propuestas pedagógicas no son las adecuadas para el tipo de educación que se realiza en la actualidad.

El contexto en el que se desenvuelven las y los alumnos influye de manera directa en su desarrollo académico, pues determina la atención que pondrá a cada una de las situaciones por las que esté atravesando, y quizá su prioridad no siempre será el estudio. Los problemas en casa pueden ser un factor que distraiga y desmotive a la y el estudiante, puesto que se busca complacer a los padres o familiares en la elección de la carrera, y con esto la y el joven pierden el interés y compromiso ante la misma.

Las variables psicológicas juegan también un papel muy importante; los problemas familiares, de pareja, con sus amigos y en todos sus otros contextos influyen de manera directa, pues determinan el tiempo que la y el estudiante dedica a tratar de resolver la situación o las diversas situaciones por las que atraviesa. Conforme avanza académicamente el estudiante universitario, se percata de la responsabilidad y autodisciplina que adquiere y a su vez va poniendo en práctica en sus diversas actividades escolares o extraescolares. La salud física y mental también determinan que se esté libre de preocupaciones, evitando las inseguridades ante la toma de decisiones.

Con lo anterior, podemos decir que estos factores pueden o no influir en el rendimiento académico y determinar la deserción escolar. En este

sentido, un colectivo de docentes de la UAP se preocupó por generar un diagnóstico sobre las necesidades que se presentan en la función tutorial, en la cual participan el binomio tutor(a)-tutorado(a); y las posibilidades que hay de mejorar en la acción tutorial y la práctica docente.

## **Resultados**

Los resultados de esta investigación ofrecen una visión más clara y detallada de la situación actual de la acción tutorial en la Unidad Académica de Psicología (UAP), lo cual resulta fundamental para la formulación de un Plan de Acción Tutorial que responda de manera efectiva a las perspectivas y necesidades del colectivo docente, quienes participaron activamente en el diagnóstico a través del análisis DAFO.

**Cuadro 1***Matriz DAFO de la tutoría en la UAP*

<b>Debilidades</b>	<b>Amenazas</b>
Existe poca información adecuada al inicio de los cursos de primer semestre de la licenciatura acerca del Plan de Acción Tutorial (PAT).	Apatía de algunas y algunos tutorados y tutores.
El Plan de Acción Tutorial no se socializa lo suficiente entre las alumnas y los alumnos de la licenciatura.	Pérdida de información por las fallas en algunas ocasiones de la comunicación en línea.
Fallas ocasionales en la señal de internet en la escuela.	Poco manejo de emociones que puede tener la o el tutor.
No se cuenta con el recurso económico necesario para acceder a la tecnología suficiente requerida.	Pérdida de sentido en algunos casos de la acción tutorial por parte de las y los estudiantes.
Poca gestión del tiempo para que el tutor o tutora y tutorado o tutorada coincidan en algunas ocasiones en la tutoría.	Poco valor a la acción tutorial por parte de las y los tutorados.
Nivel insuficiente de responsabilidad adquirido por parte algunas y algunos tutores y tutoradas y tutorados.	Poca empatía por parte de algunas o algunos tutores.
La planeación de actividades de la tutoría en ocasiones es pensada bajo el interés de la o el tutor.	Modificación de la forma de canalizar la asesoría psicológica a las y los tutorados debido a la pandemia.
Falta de hábitos de estudio por parte de la o el tutorado.	El aislamiento social por la pandemia y la modificación de la modalidad de clases presenciales a en línea provocaron que algunas de las y los estudiantes se incorporaran a la fuerza de trabajo del campo y se elevara el riesgo de deserción.
Poco interés por parte de la tutorada o el tutorado.	
Insuficiente comprensión de la alumna o el alumno de la naturaleza del programa de tutorías.	
Espacios o condiciones exiguos para realizar la tutoría.	
Poca diversidad de temas de interés para la o el tutorado.	
Poca apertura por parte de la tutorada o el tutorado.	
Pocos eventos académicos que permiten la adquisición e interés de nuevas habilidades intelectuales, del pensamiento y herramientas de aprendizaje y estudio en las tutoradas y tutorados de la licenciatura.	

Fortalezas	Oportunidades
<p><b>Estudiantes</b></p> <p>Deseo de ser orientado</p> <p>Se genera el compromiso del trabajo tutorial</p> <p>Se logran detectar las habilidades y competencias del tutorado</p> <p>Atención personalizada para detectar conflictos que pueden coadyuvar en el fracaso escolar.</p>	<p><b>Estudiantes</b></p> <p>Se programan como mínimo tres sesiones por semestre</p> <p>Registro de información del tutorado que fortalezca la comprensión de su contexto</p> <p>Modificación en la metodología de aprendizaje</p> <p>Alumnos motivados a participar en la tutoría</p> <p>Desarrollo de la creatividad</p> <p>Involucramiento del alumno en las actividades académicas</p> <p>Reconocimiento de los valores y de la formación de la y el tutorado</p>
<p><b>Docentes</b></p> <p>Colaboración del tutor en formación de hábitos</p> <p>Asistencia a la y el alumno en su proyecto de vida</p> <p>Asistencia al estudiante en sus procesos de aprendizaje</p> <p>Disposición, apertura y flexibilidad en el trabajo tutorial</p> <p>Comunión entre docentes que comparten el trabajo tutorial</p> <p>Seguimiento continuo de las problemáticas presentadas la tutoría.</p> <p>La proximidad e interlocución entre estudiantes y profesores</p> <p>Habilidades y estrategias de comunicación permiten a ambas partes comprender las causas de las dificultades.</p>	<p><b>Docentes</b></p> <p>A las y los tutores se les capacita</p> <p>Se fomenta el trabajo colaborativo</p> <p>Se puede llevar a cabo la tutoría de manera individual o grupal</p> <p>Se cuenta con una plataforma específica para tutorías</p> <p>Desarrollo de competencias a través de actividades, conferencias o talleres.</p> <p>Si se contribuye a evitar la deserción</p> <p>Se ha permitido generar un clima de confianza para discernir las causas que influyen tanto en aspectos positivos como negativos del desempeño escolar.</p>

*Fuente:* Elaboración propia con base en documento colaborativo con el colectivo docente de la UAP

En el análisis cualitativo se examinaron las debilidades y amenazas vertidas por las y los docentes. Entre las principales debilidades se encuentran la insuficiente socialización del Plan de Acción Tutorial entre las y los estudiantes, las deficiencias en el acceso a internet durante las sesiones tutoriales y la falta de interés por parte del tutorado, lo cual puede estar relacionado con la carencia de espacios adecuados para la tutoría. En cuanto a las amenazas, se identificó la pérdida de contacto y comunicación entre tutor(a) y tutorado(a) debido a las fallas en el servicio de internet, las

actitudes y el control emocional del tutor o tutora, la posible pérdida de sentido y devaluación de la acción tutorial, así como la falta de empatía por parte del tutor o tutora, lo que podría comprometer la eficacia de la tutoría y su impacto positivo en las y los estudiantes.

## **Análisis de debilidades y amenazas**

### **Debilidades:**

Dentro del análisis realizado, se han identificado varias debilidades desde la percepción del estudiantado que afectan la efectividad de la acción tutorial en la UAP. En primer lugar, se observó que al inicio de los cursos de primer semestre no se informa de manera precisa sobre el Plan de Acción Tutorial (PAT), lo que genera una falta de socialización o comprensión del programa en algunas de las y los alumnos. Este desconocimiento afecta la participación del estudiantado en las tutorías. Además, las fallas o la ausencia de conexión a internet durante las sesiones tutoriales limitan la posibilidad de una interacción fluida y efectiva entre tutores y tutorados.

Otro factor relevante es la falta de recursos económicos que impide a algunos estudiantes acceder a la tecnología necesaria para participar activamente en las tutorías. Además, se identificó una problemática en la gestión del tiempo, ya que no siempre existen las condiciones adecuadas para que las y los tutores y las y los tutorados coincidan en la tutoría. La falta de responsabilidad tanto por parte de la o el tutor como de la o el tutorado en el cumplimiento de sus roles dentro del proceso tutorial también fue señalada como una debilidad significativa.

Por otro lado, la planeación de las actividades tutoriales, que en ocasiones se orienta más hacia los intereses de la o el tutor que hacia las necesidades de la o el tutorado, junto con la falta de estudio y de interés por parte del estudiantado, complican aún más la situación. En consecuencia, las y los alumnos no perciben la verdadera naturaleza del programa de tutorías. A esto se suma la falta de espacios o condiciones adecuadas para realizar la tutoría, lo que se agrava con la carencia de diversidad de temas de interés para las y los tutorados y la escasa apertura de los mismos hacia el proceso tutorial. Finalmente, se detectó la poca oferta de eventos académicos.

micos como cursos, talleres y prácticas grupales o individuales enfocadas en técnicas de estudio, lo que limita la adquisición de nuevas habilidades intelectuales, de pensamiento y de herramientas de aprendizaje.

## **Amenazas**

En cuanto a las amenazas externas, en la percepción del estudiantado se destaca la apatía por parte de algunas de las y los tutorados y las y los tutores, lo que puede llevar a la poca motivación en los estudios. Las fallas en la comunicación en línea, provocadas por deficiencias en la conexión a internet, han resultado en una pérdida significativa de información, afectando la continuidad y calidad de las tutorías.

Adicionalmente, las actitudes y el control emocional que debe ejercer la o el tutor juegan un papel crucial. Si la o el tutor no maneja adecuadamente sus emociones o no mantiene una actitud positiva, se corre el riesgo de que se pierda el sentido de la acción tutorial, lo que podría llevar a una devaluación de la misma y a una falta de empatía hacia la o el tutorado.

La pandemia y la situación de salud actual también han introducido cambios abruptos en la dinámica tutorial. El cierre y distanciamiento social modificaron las sesiones individuales de canalización de asesoría psicológica, así como las sesiones grupales, lo que ha generado un desafío significativo para mantener el contacto y la comunicación efectiva entre tutores o tutoras y tutorados o tutoradas. Estos cambios han amenazado particularmente el objetivo principal de abatir la deserción escolar, ya que algunos estudiantes se han visto obligados a incorporarse a la fuerza de trabajo en el campo, donde la siembra y la cosecha no pueden detenerse. Esta situación ha llevado a la necesidad de mantener la comunicación con las y los estudiantes al menos dos veces por semana y a generar alternativas conjuntas para continuar con el trabajo escolar.

## **Análisis de fortalezas y oportunidades**

### **Fortalezas**

Como resultado de este análisis se puede observar que la acción tutorial en la UAP cuenta con diversas fortalezas que sustentan su efectividad y su impacto positivo en la formación de las y los estudiantes. Uno de los aspectos más destacables es el fuerte deseo de las y los alumnos por ser orientados, lo que se traduce en un compromiso sólido por parte de las y los tutores hacia su labor. Este compromiso se ve reflejado en la capacidad de las y los tutores para identificar y desarrollar las habilidades y competencias de las y los tutorados, promoviendo así una mayor competitividad académica.

La colaboración entre la y el tutor y las y los alumnos en la formación de hábitos es otra fortaleza clave. Esta colaboración no solo apoya el desarrollo académico de las y los estudiantes, sino que también los asiste en la construcción de su proyecto de vida, proporcionando un acompañamiento integral que abarca tanto el ámbito personal como el académico. La disposición, apertura y flexibilidad que demuestran los tutores en su trabajo refuerzan la eficacia de las tutorías, permitiendo una atención personalizada que es crucial para detectar y abordar conflictos que podrían conducir al fracaso escolar.

Además, se ha observado una fuerte comunión entre las y los docentes que participan en el trabajo tutorial, lo que facilita un seguimiento continuo de las problemáticas que surgen durante el proceso de tutoría. La proximidad y la efectiva interlocución entre estudiantes y docentes permiten que, al comprender y discernir conjuntamente las dificultades, se puedan implementar cambios y alternativas adecuadas. Este enfoque colaborativo y comunicativo es esencial para el éxito de la acción tutorial, garantizando que tanto tutores y tutoras como alumnos y alumnas puedan enfrentar los desafíos educativos de manera conjunta y efectiva.

## Oportunidades

Las oportunidades identificadas en el entorno externo también destacan aspectos importantes que pueden ser aprovechados para mejorar y fortalecer el programa de tutorías. Una de estas oportunidades es la capacitación continua que se ofrece a las y los tutores, la cual fomenta un ambiente de trabajo colaborativo que enriquece la práctica tutorial. Este enfoque colaborativo no solo se manifiesta en el trabajo individual o grupal, sino que también se refuerza a través del registro detallado de la información de la o el tutorado, lo que facilita una mejor comprensión de su contexto y necesidades específicas.

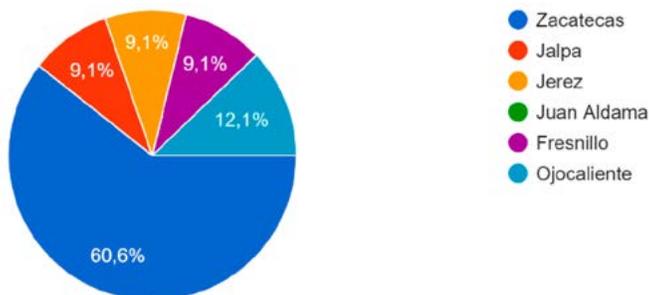
La disponibilidad de una plataforma institucional específica para las tutorías es otra oportunidad significativa. Esta herramienta no solo apoya la gestión de la tutoría, sino que también contribuye a la modificación y mejora de las metodologías de aprendizaje, permitiendo a las y los alumnos participar de manera más activa y motivada en el proceso tutorial. La integración grupal y el desarrollo de la creatividad se ven potenciados a través de actividades académicas, conferencias y talleres que no solo promueven el desarrollo de competencias, sino que también refuerzan los valores y la formación integral de las y los tutores para brindar un trabajo tutorial de calidad.

Finalmente, la tutoría académica ha demostrado ser un factor clave en la prevención de la deserción escolar. Al proporcionar un espacio donde las y los estudiantes pueden expresar sus problemáticas y recibir la atención y escucha necesarias, la tutoría facilita el desarrollo de habilidades y actitudes que son esenciales para el éxito académico. Este enfoque ha permitido generar un clima de confianza, en el cual es posible discernir y abordar tanto los aspectos positivos como los negativos que influyen en el desempeño escolar de las y los estudiantes.

Para el análisis cuantitativo, el cuestionario aplicado a las y los docentes-tutores en julio del 2021 lo contestaron 33, que representan el 95 % del total de tutores en la UAP y mencionan lo siguiente: el 60.6 % respondió ejercer la acción tutorial en el campus Zacatecas, 12.1 % de Ojocaliente; y con la misma cantidad de 9.1 % en Jerez, Juan Aldama y Fresnillo (Gráfica 1).

**Gráfica 1**

*Campus donde desempeña la tutoría*

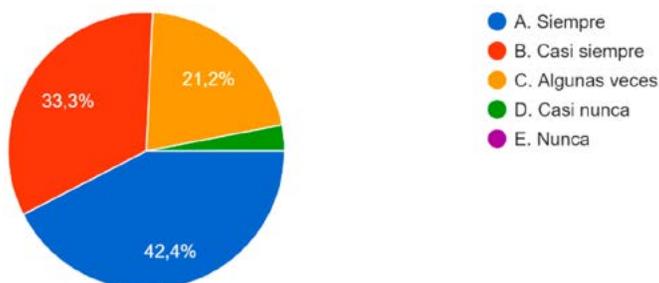


*Fuente:* elaboración propia con base en los datos obtenidos.

En la Gráfica 2, se observa que el 42.4 % menciona que siempre la institución le brinda las herramientas necesarias para cumplir sus funciones como tutor(a); el 33.3 % dijo que casi siempre; el 21.2 % respondió que algunas veces; el 3.1 % casi nunca; resaltando que el 0 % manifestó que nunca.

**Gráfica 2**

*La Institución le brinda las herramientas necesarias para cumplir sus funciones como tutor(a)*

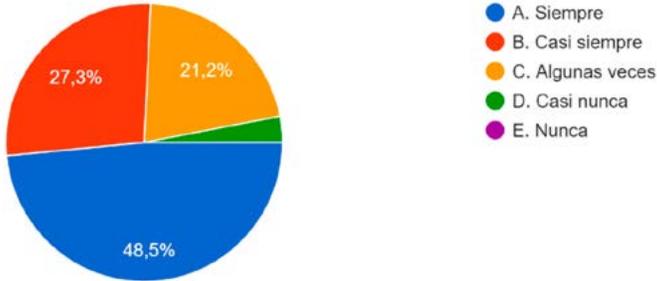


*Fuente:* elaboración propia con base en los datos obtenidos.

En la Gráfica 3, se muestra que al 48.5 % de las y los docentes siempre se les facilitan las acciones de su Programa de Acción Tutorial, mientras que el 27.3 % manifestó que casi siempre, el 21.2 % señaló que algunas veces.

**Gráfica 3**

*La Coordinación de Tutorías facilita las acciones para llevar a cabo los objetivos planteados en el Programa de Acción Tutorial*

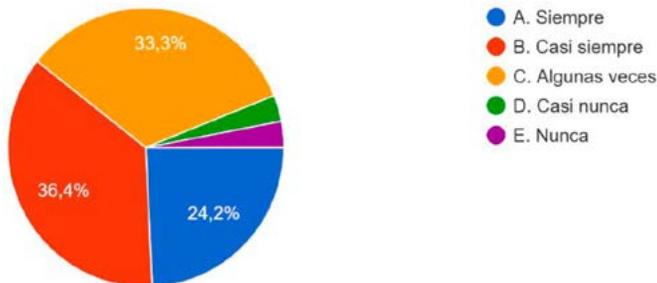


*Fuente:* elaboración propia con base en los datos obtenidos.

En la Gráfica 4, el 36.4 % de las y los docentes encuestados dice que casi siempre considera que su formación y actualización en temas de tutoría ha sido la adecuada, el 33.3 % mencionó que algunas veces la consideró adecuada y tan solo el 24.2 % manifestó que siempre considera su formación y actualización en la tutoría.

**Gráfica 4**

*¿Consideras que la formación y actualización en temas de tutoría ha sido la adecuada?*

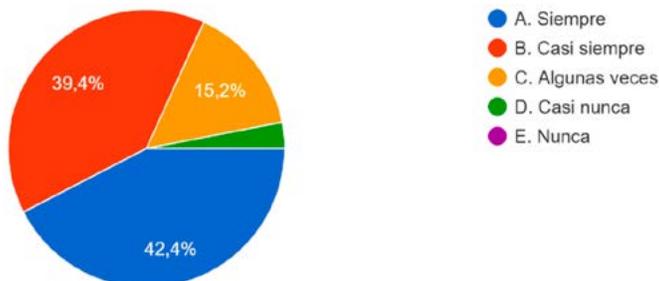


*Fuente:* elaboración propia en base a los datos obtenidos.

La Gráfica 5, representa la facilidad de brindar la atención a el o la tutorada con un 42.3 % mencionando que siempre la tiene, el 39.4 % casi siempre y el 15.2 % solo algunas veces.

**Gráfica 5**

*¿Se le facilita brindar la atención a el o la tutorado (a)?*

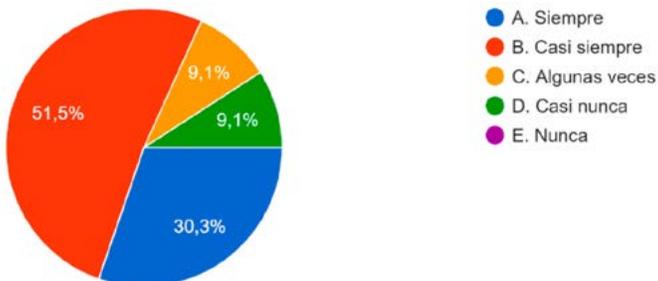


*Fuente:* elaboración propia con base en los datos obtenidos.

En la Gráfica 6 se muestra que el 51.5 % de las y los docentes tutores manifestaron que el sistema de registro casi siempre es funcional, el 30.3 %.

**Gráfica 6**

*¿Encuentra que el sistema de registro es funcional para cumplir sus necesidades de tutor?*



*Fuente:* elaboración propia con base en los datos obtenidos.

**Conclusiones**

Es necesario tomar en cuenta las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo la acción tutorial para resolver de manera individualizada las problemáticas que presentan la y el alumno respecto a la brecha tecnológica que pudiese existir por cuestiones de la educación en línea, debido a la pandemia. El reforzar la metodología utilizada por parte de la o el docente y la o el alumno en el cual se desarrolla la tutoría para tratar de unificar el

trabajo y generar resultados óptimos. Mejorar las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, para aumentar el rendimiento académico y evitar la deserción escolar.

Que la práctica docente coadyuve en acompañar a la y el tutorado en todas las esferas posibles y canalizar, de ser necesario, a las áreas correspondientes. En general, la y el alumno requieren del apoyo y la guía de su tutor o tutora en la orientación referente a su formación académica y personal, lo que hace imprescindible dar continuidad y realizar los cambios y mejoras en la función tutorial que hasta el momento se ha realizado en la UAP; por lo que se solicita seguir con el trabajo colaborativo entre las y los tutorados.

No obstante que la planta docente que realiza tutoría está capacitada para tal fin, la Universidad Autónoma de Zacatecas en su Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 (UAZ, 2021, p. 81) coincide con la opinión de las y los docentes encuestados de la presente investigación, donde se mencionan las líneas generales de acción del PDI en su línea 2, que se debe “Establecer y coordinar cursos de formación de tutores proporcionando herramientas para la acción tutorial” y en la línea 6. “Fortalecer el Programa Institucional de Tutorías mediante la formación, actualización y certificación de tutores que beneficie a las y los estudiantes de todas las Unidades Académicas” (UAZ, 2021, p. 82).

Analizar la posibilidad de una mejora continua del sistema de registro de la tutoría en la plataforma institucional donde se visualice el historial de las y los tutorados (sesiones, apoyos, canalizaciones, entre otras) para dar un seguimiento óptimo de su trayectoria académica, con calidad y pertinencia de la acción tutorial en la práctica docente.

Por último, los hallazgos de esta investigación coinciden con lo que García Garduño y Ayala Gaytán (2014) señalan sobre la relevancia de una tutoría eficaz en la educación superior. Es indispensable que las instituciones educativas fortalezcan sus programas de tutoría para garantizar un acompañamiento adecuado de las y los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica. Esto no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a la formación de ciudadanas y ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno (García Garduño y Ayala Gaytán, 2014).

Se puede concluir que la consolidación de la tutoría como una estrategia integral en las instituciones de educación superior es fundamental para enfrentar los desafíos actuales, como la brecha tecnológica exacerbada por la pandemia. El reforzamiento de la metodología y la capacitación continua de las y los tutores son acciones prioritarias para garantizar el éxito del programa de tutorías y, en última instancia, para prevenir la deserción escolar (García Garduño, 2010).

### Referencias

- ANUIES (s. f.). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior.*
- García Garduño, J. M. (2010). *La tutoría académica en la educación superior: Un análisis desde la perspectiva de los tutores.* Universidad Autónoma del Estado de México.
- García Garduño, J. M., & Ayala Gaytán, E. A. (2014). El tutor en la educación superior: desafíos y oportunidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 497-521.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (2010). *Programa Institucional de Tutorías.*
- Universidad Autónoma de Zacatecas (2010). *Reglamento del Programa Institucional de Tutorías.*
- Universidad Autónoma de Zacatecas (2014). *Manual de Procedimientos del Programa Institucional de Tutorías.*
- Universidad Autónoma de Zacatecas (2021). *Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025.*

# Capítulo 15

---

## **Acoso escolar desde la reproducción cultural: Estudio de caso en comunidad de Pedro Escobedo, Querétaro**

*Juan Joaquín Silva Hernández  
María Edita Solís Hernández  
Ana Martínez García*

<https://doi.org/10.61728/AE20250492>



## Introducción

El abordaje del tema del acoso escolar, en una escuela primaria de una de las comunidades de Pedro Escobedo, Querétaro, implica el análisis y el planteamiento de la problemática considerando los diferentes aspectos que se vinculan en el contexto educativo de la localidad, como lo son la economía del lugar, la ocupación y el empleo al que se dedican los habitantes de la comunidad, el aspecto cultural, el tema demográfico, la situación de criminalidad que se vive en el entorno, así como las interacciones sociales que ocurren en el medio educativo.

Se describe el fenómeno del acoso escolar, exponiendo los diversos elementos que ayudan a entender el desarrollo de la problemática y su efecto, así como concebir respecto al hecho de que los problemas de acoso escolar no ocurren en un coto de poder aislado del resto de las relaciones sociales que viven los estudiantes en una escuela, sino que están en sintonía con el ambiente social, cultural y mediático con el que se relacionan, señala Díaz Barriga (2019).

Con base en lo anterior, el objetivo del trabajo consiste en identificar y analizar las manifestaciones de acoso escolar en la escuela de interés, para construir una descripción, desde la perspectiva de la teoría sobre la reproducción cultural, acerca de dicho fenómeno y desarrollar así una propuesta de intervención argumentada, acorde a los requerimientos del contexto. Por ello, el enfoque teórico de esta investigación se apoya principalmente en la teoría de la reproducción cultural de Pierre Bourdieu (1986) e incorpora la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977).

La metodología, al inicio, fue planteada de manera general como cualitativa-cuantitativa. Pero por razones relacionadas con el contexto y la temática del trabajo y su objeto de estudio, dicha propuesta sufrió cambios. Debido a la pandemia por el SARS-COV-2 y el autoconfinamiento que vino con ella en todo el mundo, no fue posible la aplicación de los instrumentos cuantitativos de recolección de información. Adicionalmen-

te, durante el proceso mismo, la institución escolar tuvo cambios de autoridades escolares (a finales del 2021), quienes, a su vez, no permitieron la indagación en estudiantes, padres de familia y maestros, ya acordada con la dirección anterior. El argumento de la nueva autoridad escolar, representada por la nueva directora, señaló el temor al surgimiento de un conflicto comunitario que podría derivarse por la implementación de los cuestionarios

Con la información recogida, ya a cuenta, se contaba con la aplicación e información derivada de entrevistas a los directivos anteriores que permitió tener algunos datos que reflejan la problemática como parte de la reproducción cultural que se vive en la comunidad; además se puede observar y entender cómo la dinámica social de la población adulta es reproducida en el espacio educativo a través del acoso entre pares.

### **Aproximación teórica**

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) (en Sánchez 2006, p. 111), “la mayor parte del comportamiento humano es aprendido mediante la observación de modelos que ejecutan el comportamiento en cuestión”; según el autor, la conducta depende de factores ambientales, sean estos estímulos, refuerzos y castigos, así como también de ciertos factores personales que pueden ser creencias, pensamientos y expectativas. En este sentido, refiere Bandura (1977), en Sánchez (2009), que la violencia es aprendida a través de la observación, con la cual el niño puede ver a otras personas comportarse de manera violenta y con ello incorpora en su actuar este tipo de actitudes y comportamientos no deseables.

Lo anterior trasciende en la capacidad imaginativa de los niños, quienes no se limitan a imitar solamente y es así que estos aprendizajes desencadenan en estos niños actitudes indeseables; ello derivado del efecto “modelo”; así, cuando el modelo de comportamiento se torna como un estímulo, en lugar de ser castigado, los niños son cada vez más violentos que aquellos a quienes se les impone algún castigo, refiere Bandura (1977), (en Sánchez 2009).

El ambiente social desempeña un papel importante para que la semilla de la violencia termine por germinar, ello señalado también por Rojas

(1995). En este comentario se vuelve a dar un lugar especial al entorno social y, desde el punto de vista tanto de Bandura (1977) como de Rojas (1995), el contacto con el medio en el que las personas se desenvuelven resulta crucial al relacionarlo con la violencia. Por lo anterior, se coincide con Bandura (1977), ya que no solamente retoma la parte social, sino también los factores internos, propios en cada persona, para que estos puedan convertirse en violencia, por lo que en la escuela se da una multiplicidad de circunstancias que favorecen lo que ambos autores mencionan, pues es el espacio ideal para la convergencia de los distintos elementos que estimulan las formas de comportamiento que son consideradas como violencia, en este caso “el acoso escolar”.

Galtung (1985; 1998), en Palomero J. y Fernández M. (2001, p. 26), menciona que “parece evidente la existencia de un modelo dominante que ha sido construido socialmente desde la violencia, y que acaba generando violencia; de tal forma que nuestra sociedad vive inmersa en una violencia cultural y estructural”.

Galtung (1985), en Palomero J. y Fernández M. (2001), parece referir que, en las sociedades, la violencia es construida e impuesta, cuasinaturalizada socialmente, y esa imposición no solo se da de manera personal, sino que hay violencia que está presente, ya sea en la cultura o en las estructuras, por medio de injusticias, desigualdades sociales, económicas, de género, entre hombre o mujer, precariedades económicas, sociales, exclusiones de todo tipo, etc., lo cual equivale a violencias de género, además de las violencias étnicas y las violencias en las instituciones o institucionales. Dadas las circunstancias, corresponde en este caso identificar, analizar y describir las manifestaciones de violencia y acoso escolar que se presentan en la institución primaria que nos ocupa, de la comunidad de Pedro Escobedo, Querétaro, temática que se aborda desde la perspectiva de lo que llama Bourdieu (1986), “reproducción cultural”.

## **Educación y reproducción cultural**

La educación y la reproducción cultural, en la teoría de Bourdieu (1986) sobre la sociedad, parte de una mirada estructural respecto a la misma. De manera general, pareciera que la estructura social está conformada

por campos donde se dirimen diversas luchas por el dominio legítimo de poderes materiales y simbólicos. En la línea del materialismo histórico y la producción del capital, propone una analogía de carácter más abstracto; más allá del capital económico, material, también existen otras formas del capital: el simbólico, el cultural, el social. Giddens (2009) reafirma que la teoría de Bourdieu es enfocada a partir de la teoría del capital de Carlos Marx, quien asume que la forma de organización de la sociedad está basada en los medios de producción que aventajan al poseedor de estos sobre los obreros. Así Bourdieu (1986) clasifica los capitales en el capital económico, basado en las formas de producción; el capital social, generado con base en las relaciones y el cúmulo de redes de las que forma parte el individuo, quien se conecta con diferentes grupos sociales; el capital simbólico, representado por el reconocimiento social, el prestigio, así como la posición social que pueda tener una persona dentro de su entorno; y el capital cultural, que según Bourdieu (1986) en Giddens (2009), se obtiene en el círculo familiar, en la escuela y que a su vez se imbrica con otros capitales de carácter abstracto o inmaterial.

En el marco conceptual de Bourdieu, el *habitus* (en Giddens, 2009) se conforma por un conjunto de disposiciones socialmente aprendidas y estas se reflejan, por ejemplo, en la forma de hablar o en la idiosincrasia de acuerdo al contexto social del que forma parte cada persona; en este caso de estudio, los alumnos de la primaria que nos ocupa.

De acuerdo con Bourdieu (1986), tomado de Giddens (2006), se coincide en que la teoría de la reproducción cultural puede explicar la reproducción social enfocada en el caso de acoso escolar acontecido en la primaria antes referida, a modo de representar dicho fenómeno en el espacio educativo mencionado. Es a partir del esbozo que se intenta desde esta teoría que se trata de argumentar que en algunos aspectos de carácter social se concentra, y quizá se encuentre, la mayor influencia para el desarrollo y reproducción de este tipo de interacciones violentas, ya que, según Bourdieu (1986), en Giddens (2006, p. 665), a partir de la reproducción cultural, se alude a cómo “las escuelas, junto a otras instituciones sociales, contribuyen a perpetuar las desigualdades sociales y económicas de generación en generación”.

Asimismo, se considera que es en el contexto en el que se ubica la escuela donde se observan algunos escenarios intrafamiliares y educativos

de prácticas interaccionales violentas, analógicamente considerados como campos sociales. El aprendizaje de conductas, actitudes y disposiciones específicas, como las que conducen al acoso escolar, parte, en su mayoría, del núcleo familiar y su contexto inmediato al espacio áulico. Bourdieu (1986), en Giddens (2006), agrega que la propia escuela reproduce la violencia cultural y la violencia estructural, pues es de los primeros escenarios en el cual aparecen las desigualdades. En el mismo tenor, Galtung (1985) entiende a la violencia estructural como un tipo de violencia en la que los agresores son los sistemas y las instituciones sociales.

En este sentido, cabe señalar que la relación entre el *habitus* y la reproducción social se inscribe en lo siguiente: si el *habitus*, según Bourdieu (1986) y Giddens (2006), es encarnado en la posición y la función de cada persona dentro de un campo social, entonces dentro de este campo se genera la reproducción a través del *habitus* que se reproduce social y culturalmente entre generaciones. Esta posición y esta función (el *habitus*) se hacen presentes dependiendo del campo social desde donde se investiga. En este caso, es en la escuela donde los estudiantes adoptan y adaptan su *habitus*, mismo que está dado a través de la reproducción cultural en la familia, en la sociedad y en la institución escolar entendida como un campo de estudio.

A partir del enfoque de la reproducción cultural, se considera que el acoso escolar acontecido en esta escuela se desarrolla a través de la convergencia entre elementos de reproducción social y constructos como el *habitus*, el cual representa cada una de las funciones que cumple cada alumno dentro de su campo social, que en este caso corresponde a la escuela. Esta representación del concepto se ve influenciada por una carga histórica y cultural que le pertenece a cada estudiante, pero que se integra de los diversos campos sociales, como la familia, la comunidad, la economía del contexto, el contenido de algunos medios masivos de comunicación y las formas de acceder a la información del medio social en que se desenvuelven, entre otros.

## **Desarrollo**

La elaboración de este trabajo se basa en la identificación del acoso escolar en una primaria de una comunidad del municipio de Pedro Escobe-

do, Querétaro. Y tiene por finalidad construir una descripción al respecto desde la teoría de la reproducción cultural de Pierre Bourdieu, profundizando en el análisis de los diferentes aspectos que conllevan el desarrollo y manifestación de un fenómeno de tal magnitud que se ve reflejado en el espacio educativo, pero que en su proceso de gestación intervienen distintos factores que posibilitan su desarrollo. Así mismo, se sistematizó información del contexto político, económico, social, cultural e incluso del factor de criminalidad que se vive en el entorno, ya que, de acuerdo con el enfoque pretendido, dicha información ayuda a comprender que el tipo de interacciones violentas que se presentan entre los escolares no es un asunto exclusivo del espacio educativo, sino que existen otros elementos que conllevan su aparición.

### **Desarrollo empírico**

De acuerdo con la secuencia metodológica referenciada, en lo correspondiente a los resultados, se señala como punto de partida los trabajos de colaboración con la institución educativa, comenzados en el segundo semestre del 2017. En un primer acercamiento con la directora, se estableció todo el apoyo para indagar empíricamente lo hasta ahora expuesto. La directora de entonces brindó todas las facilidades, además de acceder a una entrevista semiestructurada, cuya finalidad consistió en la identificación del acoso escolar en la institución bajo su dirección. La narrativa de la directora, a quien por razones de confidencialidad llamamos María “N”. Relata los siguientes casos:

#### *Caso 1. Ciclo escolar 2019-2020: Camila y Luis, 2do grado de primaria*

Luis “N” fue señalado por la mamá de la niña como un niño que molestaba a su hija. Se descubrió, de acuerdo con el testimonio de María “N”, que efectivamente era Camila “N” quien maltrataba de manera física, verbal y relacional a su compañero de clase, el niño Luis “N”, quien reaccionaba de manera defensiva ante los insultos y agresiones físicas de la alumna Camila “N”. Así también, que efectivamente el niño Luis “N” trataba de defenderse del maltrato que recibía de parte de Camila “N” y que era ella

quien acosaba a Luis “N”, con manifestaciones de violencia a modo de insultos y discriminación, utilizando conceptos como “Niño Negro, Niño Pobre”, además de patearlo al pasar junto a él y tirarle la comida, esto a la hora del recreo.

Sin embargo, la mamá de Camila “N” se resistía a creer que era su hija quien tomaba la iniciativa del maltrato hacia el niño Luis “N”. Además, refiere María “N”, durante una semana en que los tuvieron en observación, se presentó un acontecimiento que dio paso al fin de la problemática que envolvía a Camila “N” y a Luis “N”. Las compañeras y compañeros de clase reportaron ante la Dirección que Camila “N” se había salido de la escuela a través de los barrotes del perímetro de la instalación. A raíz de la situación anterior, la escuela optó por llamar a la familia de Camila “N”, haciéndoles las correspondientes observaciones y, posteriormente, la misma familia de Camila “N” decidió cambiarla de escuela; así, con la ausencia de la niña, Luis “N” mantuvo un comportamiento estable en relación con los demás alumnos, sin conocimiento de alguna cuestión como la que aconteció mientras fue compañero de clase de Camila “N”.

### *Caso 2. Ciclo escolar 2019-2020: Óscar y Jorge, 3er grado de primaria*

La ruptura de la relación de amistad que había entre ambos alumnos comenzó con bromas pesadas, para posteriormente hacer uso de la violencia por parte de Jorge hacia Óscar, de forma verbal, relacional y física, con acciones como golpes, insultos, ofensas: “Eres un niño tonto”, eres “burro”, aunado a que Jorge “N” tomó la iniciativa de incitar a los compañeros y compañeras a no juntarse con Óscar “N”. Este caso trascendió hasta casi llegar a liarse a golpes entre las familias, particularmente entre los papás de los alumnos. Finalmente, luego de un par de semanas, de haber dialogado con las partes y habiendo establecido reglas para mediar la situación de violencia que se vivió en el salón de clases, este asunto se resolvió, según comparte María “N”.

### Caso 3. Ciclo escolar 2019-2020: Diana, 5to grado

Diana “N” padeció de un contagio de “piojos”, motivo por el cual, con base en el relato de María “N”, los niños y niñas le maltrataron de forma relacional, verbal, emocional o psicológica luego de que, en la escuela, los alumnos se enteraron del contagio que padeció Diana P. Por su parte, la maestra del grupo participó comprándole un tratamiento antipiojos a fin de ayudar a la niña, también monitoreando el caso, enviándole tareas y actividades mientras llevaba su tratamiento desde casa. Una vez terminado el tratamiento, la niña regresó a clases, de las cuales, al final del ciclo escolar, la niña obtuvo buenas notas según la versión de María “N”.

### Caso 4. Ciclo escolar 2019-2020: Fátima “N” 6to grado

La señora Ofelia “N”, mamá de la niña Fátima “N”. Se presentó en la escuela argumentando que su hija recibió maltrato físico (la patearon, dándole moretones), verbal y de connotación sexual (le alzaron la falda) por parte de alumnas y alumnos del mismo grado, ello con base en el reclamo de la señora Ofelia “N”. En esta situación, de acuerdo a información proporcionada por María “N”, la misma Fátima “N” participaba en interacciones violentas en las que posteriormente resultó victimizada. Dichas interacciones consistían en que un grupo de cuatro niñas y cuatro niños se reunían en círculo y un alumno o una alumna aventaban al centro del mismo círculo a un compañero o compañera para seguirlo aventando, zapeando, proporcionándole golpes, situación que, al llegar el turno de Fátima, detonó en que esta rompió en llanto. De esta manera, la directora manda llamar a cada alumno y alumna involucrados en el asunto, llamándoles la atención, refrendando el compromiso que se tiene para con la escuela y el respeto que se exige entre compañeros. Asimismo, refiere María “N”, se les citó a los padres de familia de cada alumno involucrado para informarles acerca de la situación y avisar que se les impondría un castigo, siendo la mamá de Fátima quien mostró mayor inconformidad, argumentando que no era justo castigar a todas y todos, ya que su hija Fátima había sido quien había recibido el *bullying*. De igual forma se le dio continuidad al grupo, monitoreando su comportamiento.

## **El contexto sociocultural**

De acuerdo con cifras de semáforo delictivo (2021), en el último año en Pedro Escobedo, entre sus 24 comunidades, el delito de homicidio se mantuvo al alza en un 100 % de los casos en una comparación entre los años 2019 y 2020, aunado a un incremento del 400 %, tomando como base 2020 y los últimos cinco años, tomado de semáforo delictivo (2021).

En lo que respecta al delito de violencia en la familia, se registra incremento del 21 % de los casos en comparación con el año 2019 y el año 2020, mientras que entre el año 2015 y 2020 hubo 83 % de aumento por la comisión de esta modalidad delictiva, contando también con el alza en un 97 % comparado entre 2018 y 2019 los delitos cometidos en dicha tipificación delincuencia, señalan las cifras del Semáforo Delictivo (2021). En cuanto al delito de violación, considerando el Semáforo Delictivo (2021), se incrementó la comisión en un 200 % del 2019 al 2020, lo que representa también un aumento en 200 % en un comparativo entre el 2015 y el 2020.

En lo que corresponde a delitos patrimoniales en la modalidad de robo a casa habitación, se obtiene información de acuerdo al Semáforo Delictivo (2021) que hubo aumento en un 40 % en comparación con los últimos cinco años, además de que en el comparativo por los últimos cinco años se elevó en un 30 %. Según la media del Semáforo Delictivo (2021), las cifras obtenidas acerca de las denuncias presentadas por el delito de lesiones equivalen a una elevación del 3 % de los delitos de esta modalidad comparando del año 2018 al 2019. Otro delito de carácter patrimonial que se comete con frecuencia en el municipio de Pedro Escobedo es el robo a vehículo, el cual presenta un incremento que va del 17 % respecto al 2019, contemplado en Semáforo Delictivo (2021).

## **Conclusiones**

Luego de la experiencia de haber transitado por cada una de las etapas que hasta el día de hoy se tuvo la oportunidad de vivenciar durante el proceso de investigación, por medio del cual se realizó la búsqueda de información que le diera sentido al trabajo conceptual que nos ocupa, así también, con base en la entrevista semiestructurada que se le realizó a la directora de la

primaria y respaldada en audios de la aplicación de WhatsApp, se constata que:

- De acuerdo con las cifras oficiales del semáforo delictivo (2021), los tipos de actos delictivos cometidos por los adultos se representan en violencia verbal, física y patrimonial, principalmente; para fines del estudio, se interpreta y coinciden con el tipo de violencia escolar acontecida en la primaria.
- Hay presencia de acoso escolar en dicho espacio educativo.
- Los principales tipos de acoso escolar identificados son acoso relacional, acoso físico, acoso emocional y acoso verbal.
- Las relaciones de violencia entre pares que ocurren en la escuela comprendida se pueden describir como microsociales, es decir, de relaciones cara a cara.
- En más de alguno de los casos, padres y/o madres de los alumnos amplían la problemática de acoso para convertirla en un conflicto mayor entre familias.
- El acoso escolar y su relación con la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu (1986), para fines de la presente investigación y de acuerdo a cada uno de los elementos que le dan cuerpo a este trabajo, se interpreta dentro del contexto de esta localidad del municipio de Pedro Escobedo Qro., como el resultado de una forma de interacción que se vive en cada uno de los sectores sociales (carentes de recursos educativos, cognitivos, emocionales y sociales hasta llegar a estas prácticas sociales y relacionales) que forman parte de la población local, llegando hasta la comunidad de escolares, quienes son considerados por este esfuerzo investigativo dentro del último nivel de una cadena de violencia que se va gestando a partir de la reproducción cultural por medio la transmisión del habitus según Bourdieu (1986), en cada uno de los campos sociales del contexto analizado.
- Se cierra este ejercicio señalando la labor docente como eje central, último baluarte en los procesos de reproducción constructiva o destructiva de capitales culturales y simbólicos, comunitarios o individualmente violentos. Es decir, cuando estas conductas se manifiestan en el aula, de sí, un espacio social y de socialización, la intervención docente resulta decisiva en el tipo de resolución.

## Referencias

- Bourdieu, P. (1986). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- De Agüero Servín Mercedes. (2020). La Investigación acerca del Acoso y Violencia Escolares en México. *Revista Digital Universitaria*. [https://www.revista.unam.mx/2020v21n4/la\\_investigacion\\_acerca\\_del\\_acoso\\_y\\_violencia\\_escolares\\_en\\_mexico](https://www.revista.unam.mx/2020v21n4/la_investigacion_acerca_del_acoso_y_violencia_escolares_en_mexico)
- Palomero J. & Fernández M. (agosto 2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Redalyc*, pp. 26, 41, 24<sup>o</sup>.
- Piedras N. (2004). Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde la perspectiva de género. *Revista de ciencias sociales (Cr)*. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310610.pdf>
- Rojas R. (1976). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés editores.
- Sánchez. (2009). Aprendizaje social e intenciones emprendedoras: un estudio comparativo entre México, España y Portugal. *Revista Latinoamericana de Psicología*. <https://www.redalyc.org/exportarcita.oa?id=80511492008>

# Capítulo 16

---

## **Más allá del currículo: Voces docentes sobre el humanismo en el aula**

*Cruz Eréndida Vidaña Dávila  
Juan Antonio Bocanegra Salas  
Semiramis Armida Gaspar Velázquez*

<https://doi.org/10.61728/AE20250508>



## **Introducción**

La presente aportación tiene el propósito de hacer un análisis curricular y práctico sobre la presencia del humanismo en el Programa de Estudios de Educación Básica “Aprendizajes Clave” (SEP, 2017), en sus fuentes sociológica y pedagógica y cómo es implementado en la práctica por los profesores de los diferentes niveles que conforman la educación básica.

El texto comienza con la revisión teórico-curricular de la presencia del humanismo a fin de precisar su pertinencia, aplicación y desarrollo en la educación básica y descartar que solo sea un adorno discursivo, producto de las exigencias de las políticas educativas internacionales. Este estudio amplía el panorama para comprender cómo es que hoy en día los profesores y profesoras que conforman los distintos niveles de educación básica en México (preescolar, primaria y secundaria) comprenden y desarrollan en sus prácticas docentes la educación humanista. Para ello, se llevaron a cabo varias entrevistas a través de la aplicación de WhatsApp, pues el presente estudio se realizó en el contexto de la pandemia.

## **Aproximación teórica**

En Latinoamérica encontramos el humanismo desde la conformación de grupos étnicos y culturas, distinguiéndose con un pensamiento centrado en el hombre donde la actividad cotidiana se basaba en principios éticos de grupo y asociación con valores inherentes a las circunstancias propias, como la valentía, fuerza, bondad, el desinterés, el amor, la familia, la comunidad y, por supuesto, el trabajo.

El sistema educativo ofertado en el mundo debe responder a las exigencias de una sociedad actual caracterizada por la revolución informática y la generación de conocimiento de una forma vertiginosa y competitiva, donde la mayor fuente de ingreso es intangible e inmaterial y donde aparece un fenómeno importante llamado globalización, caracterizada por la

conexión económica e ideológica del mundo, tal como lo establece Moreno (2010): “El concepto de globalización debe tener o no un status científico, pues su uso es ya muy común y corriente; es más interesante señalar que su significado es polisémico y su origen también” (p. 18).

La educación en la era de la globalización es víctima de distintos intereses económicos que se concentran en organismos internacionales como la ONG, OCDE, UNESCO y el Banco Internacional (Castillo Alemán, 2012). Dichos organismos son concentraciones de poder sin rostro que reconocen la importancia de la educación como promotora de la aculturación y el desarrollo. Este interés los mueve a fijar su atención en el manejo y dominio de los sistemas educativos, creando modelos y propuestas curriculares centrados en el desarrollo económico, donde solo el más competente tendrá la posibilidad de acceder a un mejor estilo de vida.

A partir de este escenario, la educación se aleja del fin para el que fue creada, el cual se relaciona con el desarrollo armónico del individuo y el bien común (Capella Riera, 2004); por lo tanto, pierde su sentido humano y se concentra en una visión estandarizada de formación, olvidando a la humanidad, concentrándose en la estandarización y el supuesto progreso científico, generando políticas sordas, ciegas y mudas ante la violencia de la propia naturaleza del hombre, reduciéndolo a una razón instrumental, técnica y racional, dejando de lado su composición biopsicosocial.

Ante este escenario deshumanizante, ¿qué dicen los programas de estudio en México? Recordemos que estos documentos curriculares son el producto de las políticas educativas y de los proyectos gubernamentales sustentados en los intereses de organismos internacionales. En el programa de Aprendizajes Clave para la Educación Integral (Secretaría de Educación Pública, 2017) se establece en el discurso escrito la necesidad de que la educación retome el humanismo:

En un planteamiento educativo basado en el humanismo, las escuelas y los planteles no cesarán de buscar y gestar condiciones y procesos para que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender. Así, las escuelas deben identificar y hacer uso efectivo de los recursos humanos, económicos, tecnológicos y sociales disponibles, con el objetivo de desarrollar el máximo potencial de aprendizaje de cada estudiante en condiciones de equidad. (p. 26)

El programa de educación básica establece la importancia de centrar el proceso formativo en una visión más humana; sin embargo, el mensaje implícito que se observa en su planteamiento curricular al expresar “hacer uso efectivo de los recursos humanos” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 26) muestra un significado distinto a los principios de esta corriente filosófica, pues se observa una visión de los hombres reducida a un recurso humano (Moreno, 2010) que debe ser aprovechada para el máximo potencial del aprendizaje, cuyos parámetros se miden a partir de un enfoque competencial, entonces ¿realmente estamos hablando de humanismo o de un falso concepto?

El concepto de humanismo desde una visión mundial y estandarizada se reafirma en el plan y programa de estudio actual, cuando menciona:

Es preciso que los estudiantes aprendan a reconocerse como personas que actúan en lo local, forman parte de una sociedad global y plural, y habitan un planeta cuya preservación es responsabilidad de todos. Esta visión se concreta en un contexto de constantes cambios y acelerada transformación de los conocimientos, culturas y procesos productivos. (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 26)

En la concepción del individuo que se espera formar, se parte del concepto de la globalización, donde el sujeto pertenece a una sociedad global que cambia de forma vertiginosa y donde el papel del sujeto consiste en reconocerse como parte de esta organización y respetar las formas culturales que en ella habitan. Sin embargo, muy poco se habla de su capacidad para transformar y modificar este sistema, donde verdaderamente se desarrollan sus facultades y habilidades estéticas, de convivencia, apreciación artística, entre otros; solo se centra en que se inserte en un mundo de acelerados cambios. De nueva cuenta aparece la pregunta: ¿Estamos hablando de humanismo o de una desdibujada y distorsionada concepción de humanismo?

La teoría define al humanismo de dos maneras: de forma general o de manera precisa en relación con un período cronológico. En sentido lato, el término define la exaltación de las actividades espirituales del hombre, como su sentido de la dignidad, su gran valor, capacidad creadora y la superioridad de su pensamiento en el mundo en que vive. Por tanto, puede considerarse humanista cualquier obra o acción que se refiera a las acti-

vidades del hombre en cualquier época y su interés por todo lo humano (Suárez, 2015, p. 15).

En la concepción de humanismo se identifican varios ejes que orientan esta corriente filosófica centrada en el desarrollo humano, donde se resaltan las actividades espirituales, como capacidad única y distintiva del hombre, su sentido de dignidad y valor, además de su capacidad creadora y superior para comprender el mundo en el que vive y transformarlo.

La educación humanista es un paradigma que se construye en cada contexto y que responde a las características humanas de los alumnos y la población en la que se trabaja. El paradigma educativo humanista es, por eso, dialógico: en permanente intercambio con la realidad siempre cambiante, y como seres humanos siempre en transformación. Respeta, entonces, la diferencia y nos hace capaces de entrar en diálogo y comprender la pluriculturalidad y la plurinacionalidad (Fernández, 1999, p. 4).

La aportación anterior muestra el carácter dialógico del paradigma humanista, que reconoce al sujeto como un ser en constante transformación, capaz de desarrollar habilidades y acciones sociales que le permitan crear una conciencia colectiva. El humanismo tiene orientaciones y rasgos clave que ayudan a potenciar la habilidad de autoconocimiento y la transformación de los seres humanos.

El primer rasgo distintivo del humanismo consiste en generar un auto-reconocimiento del sujeto como parte de la humanidad desde una perspectiva crítica. Desarrollar en los educandos la capacidad de reflexión e indagación de fondo, la capacidad de asombro, de sorpresa ante nuestra propia realidad como personas, y pretendería lograr que se acepten los enigmas del mundo y de la existencia como propios (Fernández, 1999, p. 2).

La reflexión del sujeto sobre los principios, realidades y enigmas del mundo le permite generar una conciencia de autoconocimiento y pertenencia a la humanidad, donde identifica de forma crítica e informada quién es, el mundo en el que vive y la forma en la que comparte y convive con los demás.

Otro de los rasgos de la educación humanista es que potencializa habilidades que ayudan a intuir, recrear, gozar, adivinar y transformar la realidad, entre ellas la capacidad de ser sensible e introducir en su vida a la imaginación, tener iniciativa de mejorar, comprender la propia indigencia

e implica la apertura a “otros”. “No es posible hablar, pues, de educación humanista sin poner en juego el deseo, la fantasía, la reflexión profunda, la libertad y la utopía” (Fernández, 1999, p. 3).

Un elemento fundamental del humanismo es la ética y la moral como fuente de valores que nos ayuda al ejercicio responsable de la libertad. La educación humanista implica la integración de diferentes miradas que convergen en la formación de un ciudadano íntegro. “Para Pablo Latapí, viejo amigo, humanista y pedagogo, es esta triple apertura, al misterio, a la belleza y a la plenitud de nuestra libertad, lo que lleva a la educación humanista a formular ‘visiones desiderativas’ del mundo” (Fernández, 1999, p. 3).

Una presión importante de la educación humanista es que concibe a las utopías como una forma de conocer la realidad e idear algo distinto. Aspira a un sistema educativo diferente, menos individualista y racional, en el que se reconoce a la tecnología y a los recursos como una forma de comprender, pero no se limita a que los sujetos respondan a sus exigencias, sino que entiende que el hombre tiene mayores potencialidades y habilidades:

Después de esta caracterización del humanismo, nos podríamos preguntar: ¿realmente la educación de hoy promueve las capacidades y habilidades del ser humano o solo reduce al hombre a un recurso más al servicio de la tecnología? Al respecto, Moreno (2010) concibe a la educación ofertada en la era de la globalización como una forma de “reducir los sentimientos, emociones positivas y transpersonales, como el contacto con el alma y el espíritu universal” (p. 30) al servicio de la tecnología y la productividad, formando un mundo desolador y humanamente descorazonado.

## **Metodología**

El presente estudio se creó a partir del método inductivo, desde un paradigma de investigación interpretativo y un enfoque cualitativo. Su metodología consistió en el análisis de las respuestas obtenidas a partir de la aplicación de una entrevista estructurada (Albert, 2006), compuesta por dos preguntas abiertas:

1. ¿Qué es la educación humanista?
2. ¿Cómo desarrolla la educación humanista en su práctica docente?

La entrevista fue realizada por medio de conversaciones a través de audios en la plataforma digital de WhatsApp, en la que se entrevistó a tres docentes de educación básica, uno de cada nivel educativo: preescolar, primaria y secundaria. El criterio de elección de la muestra fue a partir de la conveniencia, es decir, en estas condiciones de confinamiento social se seleccionó a seis docentes, uno de cada nivel educativo, a partir de la relación que se tenía con ellos y del acceso y facilidad para que emitieran su respuesta lo más honestamente posible.

A partir de las entrevistas se recuperaron las respuestas de los profesores y profesoras participantes y se revisó qué tanto se acercaba su concepción a las características de la educación humanista establecidas por Fernández (1999) y por el programa de estudios “Aprendizajes Clave” (2017).

## Resultados

A continuación, se muestran las respuestas emitidas por los profesores de los distintos niveles y modalidades de educación básica sobre su opinión en torno a la educación humanista y así como su implementación en su práctica docente. El orden de presentación es a partir de un criterio de gradualidad del propio sistema educativo, iniciando con preescolar, primaria y secundaria.

La respuesta de la educadora del nivel preescolar fue la siguiente:

El humanismo consiste en entender que la persona con la que estamos tratando, en este caso nuestro alumno, es una persona integral, o sea, con todas sus capacidades, todas sus diferencias, todas sus características, y ver que cada persona tiene diferente, pues, forma de entender, de comprender, de conocer, y creo que el humanismo tiene que ver más allá de lo pedagógico. O sea, entender que no estamos ahí solamente para que aprenda, por ejemplo, en el caso de preescolar, no solamente que aprenda letras, colores, números, formas, sino que él mismo tenga una visión de un mundo, y que para su edad es complejo, porque su mundo se reduce a lo que está en su entorno, a lo que está en el salón, a lo que está en su casa. Entonces, ir viendo cómo toda esa forma de relacionar lo que es el conocimiento con lo que es su entorno.

Entonces creo que partiría de ahí, que entender que el niño es una persona especial que tiene diferentes habilidades, diferentes capacidades, pero también diferentes áreas de oportunidad. Entonces ha sido una búsqueda

de mi transformación. En tratar de entenderlos, de entenderlo, de llevarlo a cabo porque a veces tenerlo en la teoría y en el discurso pues está muy fácil, pero, a veces, tener ahí al niño, sobre todo que son muy expresivos que le dicen a uno cuando tienen miedo, cuando están alegres, cuando están tristes y entender cada uno de esos sentimientos. Ayudarles a que sea un aprendizaje, ha sido muy complejo, por lo menos para mí, pero en eso estoy, tratando de entender toda esa parte de que no solamente es lo pedagógico, sino que somos seres humanos y estamos ahora sí que todos con eso, con nuestros sentimientos, nuestras emociones, nuestras experiencias y eso nos lleva a un aprendizaje pues más completo. (Entrevista con la educadora del nivel preescolar, 13 de febrero de 2021)

La respuesta de la educadora muestra múltiples elementos que reflejan una comprensión avanzada del humanismo y las principales características propuestas por Fernández (1999). Una de ellas es que busca que sus alumnos adquieran un aprendizaje mayor que los propios contenidos sugeridos en los programas, reconoce sus sentimientos y emociones, y como seres que piensan y actúan. Uno de los propósitos de la educación humanista es que el niño se sienta parte del entorno en el que vive y se autoconozca como un miembro importante de la comunidad, aspecto que la educadora retoma al decir: “sino que él mismo tenga una visión de un mundo”; busca que sus estudiantes comprendan el entorno en el que viven y que, para su nivel, es un reto muy importante por las características de desarrollo de los infantes entre tres y seis años de edad.

Un aspecto sustancial que se observa en esta respuesta es que entiende que la educación humanista no se limita al desarrollo de la razón, como lo establece Fernández (1999), sino que se amplía a otras habilidades, como el pensamiento, las emociones, los sentimientos, el aprecio. Por eso menciona: “Cada persona tiene diferente, pues, forma de entender, de comprender, de conocer y creo que el humanismo tiene que ver más allá de lo pedagógico”.

La segunda respuesta fue la obtenida por un profesor de primaria, quien comenta lo siguiente:

La educación humanista es el desarrollo de competencias basado en los principios y valores democráticos y de justicia, mediante el cual se pretende formar a los alumnos para desarrollar habilidades que promuevan una sociedad más justa, próspera y equitativa.

¿Cómo lo aplico en el aula? Lo aplico en el aula a través de este planteamiento de situaciones problemáticas en la que los alumnos tengan la oportunidad de identificar situaciones propias de la vida diaria, y de una manera práctica utilicen los conocimientos generados en el aula para resolver problemas auténticos, siempre tomando en cuenta estos principios morales. (Entrevista con un docente de educación primaria, 13 de febrero de 2021)

La respuesta del profesor se centra en una de las características importantes de la educación humanista relacionada con la ética y referente a la formación en valores, como la democracia y la justicia para construir una sociedad más justa, próspera y equitativa. Su planteamiento y conocimiento se enfoca en resaltar dicha característica, explicando que él procura plantear situaciones problemáticas de la vida diaria que lleven al alumno a actuar bajo estos valores.

Un aspecto que llama la atención es que integra un planteamiento de la educación deshumanizante, como es el modelo basado en competencias propuesto por los organismos internacionales para formar ciudadanos que respondan a las exigencias de la sociedad cambiante (Castillo Alemán, 2012), con un planteamiento de la educación humanista referente a la ética y la formación de valores.

La tercera respuesta obtenida por una maestra de educación secundaria fue la siguiente:

El término humanista es una parte del pragmatismo, entonces yo pienso que el aprendizaje humanista, más que un aprendizaje conceptual o una teoría adquirida, o pues sí, más que un conocimiento, un aprendizaje, es como la aplicabilidad de algo, pero en cosas éticas de cuestiones de la conciencia.

No es como un conocimiento que ya asimilé y que lo tengo aquí, no, yo pienso que el aprendizaje humanista es como el siguiente paso de un aprendizaje X, sino más bien, es como la conciencia de ese aprendizaje, de saber dónde aplicarlo, por qué aplicarlo, y también está relacionado con la ética.

¿Yo lo considero en mi práctica? Pues quizás sí, pero no del todo, porque a veces en los o en los aprendizajes esperados siempre está, por ejemplo, un recuerdo a los aprendizajes esperados del ámbito, perdón, el ámbito de estudio, participación social y literatura. Pienso que, aunque se enfoca más en los de participación social porque tiene que ver con la aplicabilidad y la moralidad que tiene esa persona en la conciencia que adquirió sobre ese

conocimiento; entonces, creo que sí se considera, pero en este momento de la pandemia no son considerados porque, aunque estamos en una crisis, pareciera que no existe mucha conciencia sobre esto. (Entrevista con la profesora de primaria, 13 de febrero de 2021)

La respuesta de la profesora se centra, al igual que la del docente de primaria, en un planteamiento referente a la ética y la moral, enfocado a desarrollar la consciencia del sujeto sobre lo que aprende, es decir, se podría hablar de una reflexión en torno a lo que conoce y cómo lo aplica en su contexto. En este punto valoramos que la maestra retoma la capacidad reflexiva del ser humano, pero la vuelve a centrar en la razón, planteamiento propio de la educación en la era de la globalización (Moreno, 2010), es decir, en los contenidos conceptuales que aprende y cómo los transporta a su entorno.

Otra característica que llama la atención es su forma de concebir la educación humanista como un objeto indefinido que se construye día a día, lo que se muestra cuando dice: “No es como un conocimiento que ya asimilé y que lo tengo aquí”; en este sentido, retoma la perspectiva dialéctica desde la que Fernández (1999) concibe la educación humanista, desde un paradigma abierto y en constante construcción.

Se observa que la maestra asemeja el humanismo con la aplicabilidad del conocimiento en el contexto, que, si bien implica esto, Fernández (1999) lo refiere desde una perspectiva antropocéntrica, en la que el hombre tiene el papel protagónico, encargado de reflexionar sobre su razón de ser y no solo como un aplicador de lo que conoce, característica que se relaciona mayormente con la estandarización de la educación globalizante (Moreno, 2010).

## **Conclusiones**

La educación humanista en el programa de estudios de educación básica “Aprendizajes Clave” es un adorno que sienta bien en el discurso y responde a reclamos sociales hechos a los organismos internacionales sobre la hegemonía que han otorgado a la economía sobre el desarrollo humano; sin embargo, ni siquiera en el apartado que el programa de estudios, como documento regulador, dedicado a este aspecto se observa la existencia,

delimitación y explicación de los principios verdaderamente humanistas. Esta carencia intencional genera falta de comprensión de los docentes sobre las implicaciones de la educación humanista y grandes confusiones respecto a sus implicaciones, pues parece una especie de humanismo globalizante disfrazado de humanismo social, el cual reduce al hombre a un recurso humano capaz de responder a las exigencias del entorno.

Es importante seguir reflexionando sobre los efectos deshumanizantes que ha generado la educación en la era de la globalización y entender que es importante la creación de políticas educativas a partir de un enfoque de gobernanza (Castillo Alemán, 2012), en el que la sociedad se involucre y participe, donde se retomen las necesidades e intereses del pueblo de México, tomando las recomendaciones de los organismos internacionales como sugerencias de mejora, pero no como leyes inamovibles que se deban aplicar de forma automática al sistema educativo. En esta tarea los docentes tienen un papel central, debido a que son los encargados de crear conciencia social que abone al desarrollo y mejoramiento social.

A lo largo de la historia de nuestro país se ha manejado como finalidad que la educación permita a los individuos incorporarse al progreso social y desarrollo económico; lo cierto es que esta idea benévola se va transformando cuando todos los esfuerzos se inclinan a la consolidación de un pensamiento enfocado a la productividad, para beneficio de los sistemas corporativos globales. Esto ha traído como consecuencia una desarticulación entre la realidad en la que vivimos como país y los contenidos básicos, las competencias básicas y los aprendizajes clave que se pretenden enseñar, mismos que muestran una clara tendencia positivista, totalmente contraria al discurso curricular que defienden.

## Referencias

- Albert, G. M. J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. Mc Graw Hi.
- Capella Riera, J. (2004). *Políticas educativas*. *Educación*, 13(25), 7-41.
- Castillo Alemán, G. Del. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637-652.
- CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL.

- Educación, F. M. (2000). *Pronunciamiento latinoamericano por una educación para todos*. Dakar Senegal.
- Fernández, D. (1999). ¿Qué es la Educación Humanista? *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 1(15), 1-4. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/415>
- Moreno, M. P. (2010). *La política educativa de la globalización*. Universidad. Secretaria de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave. Para la educación integral*. In *Aprendizajes Clave. Plan y programas de estudio para la educación básica*. [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)
- Sintra, P. (1998). *VIII Conferencia Iberoamericana de Educación*. OEI.
- Soares, A. P. (2013). Una mirada a las teorías y corrientes pedagógicas. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699.
- Suárez, M. A. (2015). *La construcción de la Modernidad en la literatura Española*.

## **Anexos**

- Alba, Jessica (13 de febrero del 2021). Comunicación personal
- Dávila, Dalia (13 de febrero de 2021). Comunicación personal.
- Maldonado, Luis (13 de febrero del 2021). Comunicación personal

# Capítulo 17

---

## **El sentido pedagógico del trabajo colegiado en el bachillerato tecnológico: Más allá de lo instrumental**

*Juan García Vega*

<https://doi.org/10.61728/AE20250515>



## Introducción

El objetivo de esta ponencia es presentar un análisis comprensivo-interpretativo sobre la recuperación del sentido pedagógico más allá de lo instrumental a través de la experiencia docente en el trabajo colegiado por academia en un centro de bachillerato tecnológico, ya que actualmente esta actividad se desarrolla en un contexto académico donde prevalece la presión institucional por cumplir con lo administrativo conforme a la normatividad vigente.

Como consecuencia de las decisiones político-educativas que desde 2015 reformaron el trabajo colegiado de la academia, la esencia de esta actividad académica ha sido desplazada por diversos factores, entre ellos el seguimiento enfático; es decir, se controlan los asuntos a tratar en las reuniones colegiadas e incluso, a nivel estatal, se comparte una agenda homologada, a la cual debe dársele prioridad por encima de las necesidades pedagógicas de los docentes; también se estipulan los productos que deben generarse.

Se ha instrumentalizado esta actividad académica; las reuniones de trabajo colegiado de los grupos de docentes se han convertido en el espacio para abordar lo administrativo. Los directivos se preocupan primero por atender las indicaciones de las autoridades educativas, por lo que el tiempo restante, el cual es muy poco, se destina para que los docentes trabajen por academia para atender lo académico.

Esta ponencia se deriva de la investigación cualitativa que se desarrolló con el principal propósito de comprender cómo los docentes de un Centro de Bachillerato Tecnológico de la ciudad de Toluca (CBT en adelante) recuperan el sentido pedagógico del trabajo colegiado por academias y cómo asumen la presión por cumplir con lo administrativo en un contexto institucional instrumentalizado.

El estudio se orienta desde los preceptos tanto de la Teoría Crítica como de la Etnometodología, con base en los aportes de Giroux (2008) y Garfinkel (1996). Desde la perspectiva de la Teoría Crítica, se considera-

ron las propuestas de autores como Horkheimer (2002), Marcuse (1964), Honneth (1997), entre otros; asimismo, se hace un énfasis en los aportes de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire (1993).

### **Aproximación teórica**

En cuanto a la revisión teórica que se hizo relativo al objeto de estudio de la investigación, se encuentran autores como Miranda y Trejo (2016), quien reconoce que el trabajo colegiado es la actividad académica que promueve la comunicación e influye en la toma de decisiones sobre la vida escolar; donde la participación de las maestras y maestros es el componente fundamental de la gestión escolar. La colegialidad docente favorece la discusión académica, de igual manera se da la actualización de las profesoras y los profesores, ya que discuten propuestas de trabajo académico, comparten materiales de estudio, tienen un objetivo común: la enseñanza, y se da el aprendizaje mutuo, es decir, en una participación de iguales se retroalimentan y se comprometen para el logro de objetivos propuestos.

En la revisión teórica de investigaciones sobre el trabajo colegiado desarrollado tanto en instituciones de educación básica como en instituciones del nivel superior en nuestro país, se encontraron diversas categorías recurrentes; sin embargo, en la presente investigación solo se describen cinco por considerarlas como las más representativas de la actividad colegiada: participación, colectivo docente, reflexión de la práctica pedagógica, solución de problemas y aprendizaje mutuo.

### **Participación**

Bedwell (2004) señala que la participación es la asociación intencional del individuo por estar en conjunto con sus similares o cercanos, como en el caso de los docentes, atendiendo una misma problemática o motivación. De esto surge un proyecto colectivo y la motivación para participar es la posibilidad de construir este proyecto. Es decir, la participación se expresa como una motivación colectiva.

A partir de lo anterior, en el contexto educativo se puede entender el concepto de participación como una conjugación de elementos tales como la construcción de intereses u objetivos comunes de las personas, la

elaboración y toma de decisiones, la asociación y acción colectiva en torno a problemáticas escolares en los variados niveles educativos, entre otros. Es decir, la participación es entendida como “un continuo que refleja diferentes grados de acceso a la toma de decisiones” (Jara, 2010, p. 2).

### **Colectivo docente**

Dentro del ámbito educativo, el término colectivo docente es considerado como: El conjunto de profesionales de la educación: maestros, personal de apoyo y directivo, quienes comparten tiempos, espacios y responsabilidades; conviven con base en una comunicación de carácter horizontal con el propósito de identificar y remediar dificultades de la comunidad escolar y promover proyectos de innovación y mejora educativos (Reglas de operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 2010) (2009).

En este espacio de colectivo docente, el maestro aprende y se forma (Duart, Gil, Pujol y Castaño, 2008). Por su parte, Bolívar (2006) se refiere al colectivo docente como el conjunto de profesionales de una institución educativa responsable de las tareas pedagógicas que poseen un sentido de pertenencia al ámbito educativo; su práctica profesional atiende a un fin, la enseñanza. El trabajo colegiado implica al colectivo docente; de otra manera, la colegialidad sería muy compleja. Es decir, se requiere de la reunión de docentes para accionar y manifestar su capacidad de agencia en las distintas actividades académicas y escolares.

### **Reflexión de la práctica pedagógica**

En el ámbito educativo, la reflexión es el acto a través del cual las y los docentes valoran, enjuician su desempeño profesional, es decir, crean significados y conceptualizaciones de su quehacer a partir de su propia experiencia, es decir, desde las múltiples vivencias profesionales particulares transforman su pensar y labor docente con el propósito de mejorar su práctica. A través de esta práctica continua pueden ser más intencionales y deliberados en su pensamiento acerca de la enseñanza y obtener datos cruciales para comprender lo que ocurre en las aulas para que sea cambiado, renovado o adaptado (Imbernon y Angulo, 2005).

## **Solución de problemas**

Es uno de los propósitos del trabajo colegiado. El tipo de problemas que se abordan en la colegialidad docente tiene que ver con el desempeño y el comportamiento de los estudiantes, principalmente. Los conflictos se relacionan directamente con la gestión de la convivencia. Si tenemos en cuenta la complejidad de los centros educativos, marcada por sus propias señas de identidad, las diferentes culturas que conviven en las aulas, los cambios metodológicos, etc. (Ortega, 1999); es obvio que los conflictos escolares constituyen una de las mayores preocupaciones de los profesores.

### **Aprendizaje mutuo (entre pares)**

El aprendizaje entre pares, mutuo o colaborativo, se genera en la práctica cotidiana, es experiencial y personificado. Este tipo de aprendizaje tiene significado para aquellos que lo han producido y utilizado. Además, el aprendizaje mutuo es producto del intercambio entre las maestras y los maestros; para lograrlo se ponen en juego sus conocimientos, habilidades y competencias, los cuales se incrementan como producto de la interacción.

En el colegiado, los docentes están bajo ciertas condiciones de igualdad (experiencia, pertenencia a un rol o a un grupo) y aprenden juntos, se apoyan mutuamente, de tal manera que se logran efectos importantes. A través de este proceso educativo informal se aprende de y con los demás. Un factor indispensable para aprender entre pares es la voluntad de querer hacerlo, reconocer la experiencia del otro, tener humildad para aceptar que se ignoran muchas cosas y que las profesoras y profesores tienen un cúmulo de experiencias y estrategias didácticas que compartir con los demás. De esta manera se tiene la oportunidad de aprender continuamente y mejorar la práctica pedagógica.

La recurrencia de los anteriores rasgos del trabajo colegiado en las argumentaciones teóricas revisadas recrea el escenario de interacción en los colectivos docentes donde se abordan necesidades académicas y se buscan soluciones a los conflictos escolares, principalmente suscitados entre los alumnos; en estas reuniones las y los docentes aprenden mutuamente, pero sobre todo reflexionan y fortalecen su práctica pedagógica.

## Metodología

La investigación de carácter cualitativo se desarrolló desde una postura comprensivo-interpretativa, sustentada en la teoría crítica y la etnometodología. La primera permitió estudiar y describir la esencia de la experiencia en la vida cotidiana de los docentes en colegiado en un CBT; por su parte, con el apoyo de la etnometodología se buscó encontrar esos patrones metódicos que están inmersos en la conducta de los sujetos, pero sobre todo comprender el objeto de estudio, es decir, cómo las maestras y los maestros recuperan el sentido pedagógico del trabajo colegiado desplazado por el contexto instrumentalista que caracteriza actualmente a la educación, y qué alternativas ha implementado el colectivo docente para mantener la esencia del colegiado a pesar de las condiciones adversas en el escenario escolar. En este sentido, con la investigación se comprende cómo los docentes han objetivado y subjetivado al trabajo colegiado a partir de su experiencia al trabajar por academia.

Para la recolección del dato cualitativo, se hizo a través de entrevistas en profundidad, con la finalidad de recuperar las experiencias de los docentes sobre el trabajo colegiado en cada una de las academias, sobre todo para conocer cómo los y las docentes asumieron las disposiciones de las autoridades educativas y cómo las afrontaron en academia, tanto de manera presencial como durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19.

Respecto a los participantes de este estudio, lo constituyeron docentes con una antigüedad mínima de dos años, que tuvieran una carga horaria mayor a 15 horas frente a grupo y participaran en al menos una de las siete academias, cinco disciplinarias (Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Humanidades) y dos del campo profesional (Informática y Contabilidad), en el turno matutino del CBT durante el ciclo escolar 2020-2021.

## Desarrollo

Con la finalidad de ampliar la visión sobre el trabajo colegiado que se desarrolla en el CBT, a continuación se presentan algunas categorías empíricas recurrentes que se obtuvieron a través de las entrevistas en profundidad.

Algunas de ellas coinciden con las abordadas teóricamente, lo que permitió alinearlas para su análisis; otras contribuyen a comprender cómo los docentes viven en lo cotidiano del trabajo colegiado por academia, cómo la interiorizan, subjetivan y comparten las experiencias vividas.

## **Participación**

Los docentes del CBT participan tomando decisiones sobre las actividades o proyectos a desarrollar, aportan para hacer las cosas y en conjunto se distribuyen lo que les corresponde ejecutar en cada proyecto escolar. La participación de los docentes no se limita solamente a la comisión o participación asignada, sino que se ofrecen voluntariamente para apoyar al resto de sus colegas. Al respecto uno de los docentes externó: “Yo ya cubrí mi comisión, pero si necesitas otra cosa, tú pídemelo y te apoyo” (Reg. Entr. 2, Acad. Mat., 22042021).

La participación de los docentes al interior de las academias se da a partir de lo que saben hacer, es decir, se aprovechan sus habilidades. “Por lo que... Entonces, nosotros aprovechamos las habilidades de algunos docentes” (Reg. Entr. 1, Acad. Com., 28042021).

Para una de las docentes entrevistadas, es esencial que “todos” las maestras y los maestros se involucren en las actividades escolares y académicas. Cuando la docente dice “todos participamos”, ella no habla de la participación individual, sino da cuenta del reconocimiento de los otros, en conjunto; piensa y se expresa en colectivo, se está reconociendo como parte de un todo.

## **Colaboración**

Desde su experiencia, una de las docentes compartió que colaborar dentro de la academia de Comunicación lo asume como trabajar desde una “trincherá”, es decir, colabora desde su asignatura como un lugar estratégico para participar en la colegialidad, desde donde contribuye en la formación de estudiantes. Para la maestra, colaborar en las actividades académicas, en los distintos proyectos institucionales, representa asumir un compromiso desde la asignatura que imparte.

Así lo externó durante la entrevista a profundidad: “Nos enfocamos a trabajar desde nuestras asignaturas, desde nuestras trincheras de trabajo..., desde este punto nosotros estamos colaborando para llevar a cabo el trabajo, el proyecto institucional... De igual manera se han hecho otros trabajos” (Reg. Entr. 2, Acad. Mat., 22042021).

En este sentido, la docente se siente parte del colectivo, está en algún punto estratégico (su asignatura) desde donde participa, y los demás docentes, de igual manera, colaboran desde su trinchera. La docente se expresa y se reconoce desde su experiencia como parte de la organización institucional. Durante su narrativa, a partir de sus vivencias dentro de la escuela, comparte lo que ella sabe, lo que se ha apropiado de manera experiencial; asimismo, reconoce la existencia de otros con quienes establece interacciones de diversa índole para desarrollar actividades académicas.

### **Aprendizaje de los docentes**

En el trabajo colegiado por academia del CBT, se propicia la capacitación y la actualización a través de la retroalimentación entre docentes cuando comparten conocimientos, experiencias y se promueve la investigación y la aplicación del conocimiento. En este espacio, las maestras y los maestros aprenden a trabajar de manera colaborativa; les permite aligerar la carga laboral. Asimismo, el sentido del trabajo colaborativo por academia busca el aprendizaje de los docentes.

Durante la colegialidad los docentes aprenden de los otros, lo cual implica tener apertura para aprender y desarrollar habilidades blandas para compartir e interactuar con los demás. Respecto a este punto, uno de los profesores entrevistados externó: “Por lo que respecta a las habilidades blandas, hay que tener de todo... hay que tener desde paciencia, aprender a escuchar... direccionar, reorganizar algunas veces...” (Reg. Entr. 6, Acad. Inf., 09052021).

Las maestras y los maestros manifiestan su preocupación por seguir aprendiendo, ya sea dentro de la academia o por su cuenta, de acuerdo con el contexto actual, a los intereses y los canales de aprendizaje de los estudiantes. El autoaprendizaje es una habilidad que deben desarrollar las y los docentes para poder seguir aprendiendo.

## **Trabajo de academia al margen de la organización institucional**

Debido a las condiciones contextuales por la pandemia, las maestras y los maestros entrevistados coincidieron en que las reuniones de trabajo colegiado se realizaron con el apoyo de medios digitales, principalmente a través de Google Meet. De acuerdo con las fechas marcadas en el calendario escolar, se llevaron a cabo las reuniones de trabajo colegiado, pero en estas la mayor parte del tiempo se destinó al colegiado institucional, donde se abordaban principalmente asuntos informativos y administrativos de acuerdo a la agenda homologada que proporcionaba la Subdirección de Bachillerato Tecnológico; el tiempo restante se les daba para trabajar por academia, el cual era insuficiente para abordar los aspectos pedagógicos. Al respecto se hizo el siguiente pronunciamiento:

Los tiempos creo que han sido pocos; de hecho, durante este semestre ni siquiera ha habido oportunidad de una reunión en forma en la que digan, pues..., en esta jornada vamos a tener de 10:00 a 12:00 para reunión de Academia. No lo había, todo este semestre no lo hubo, e incluso en el semestre pasado no lo hubo, porque había un bombardeo de actividades. Por ejemplo, desde que inició la pandemia, en resguardo tuvimos cuatro conferencias todos los días en el ciclo escolar pasado y, pues, bueno, como a qué hora... no podías ni atender, a veces, todas las conferencias o cursos, porque también tenías clases... (Reg. Entr. 5, Acad. Hum., 07052021)

Por la falta de tiempo para tratar los asuntos de carácter pedagógico, los docentes se vieron obligados a reunirse en tiempos extraoficiales, o después de su jornada laboral, a través de los medios digitales para poder atender las necesidades de la academia.

## **Condiciones contextuales para el trabajo de las academias**

En el contexto de la pandemia, el papel de la tecnología fue determinante para el desarrollo del trabajo colegiado de las academias; se emplearon distintos apoyos tecnológicos, por ejemplo, WhatsApp, Drive, Google Meet, Zoom, etc. Las herramientas tecnológicas facilitaron la organización y la comunicación entre los docentes, así como el trabajo con los estudiantes;

así mismo, las maestras y los maestros se han “ajustado” a los intereses de los alumnos para poder acercarlos el conocimiento.

Otro aspecto contextual que determinó, y sigue determinando, el trabajo al interior de las academias es el bombardeo de actividades por parte de la Subdirección de Bachillerato Tecnológico y la Dirección de Educación Media Superior, en el entendido de que se debe cumplir con la norma. También la homologación de temáticas que hacen las autoridades educativas para abordarse en las reuniones de colegiado ha ocasionado la falta de interés por parte de los docentes, ya que los tópicos están descontextualizados y no corresponden a las necesidades de los docentes.

Se está realizando una agenda que ya llega para todas las instituciones; se está tratando de homologar algunas temáticas por parte de la Subdirección de Bachillerato Tecnológico, incluso de Educación Media Superior... Llega una agenda con algunos temas que se tienen que abordar o algunos cursos que se impartirán... (Reg. Entr. 7, Acad. Cont., 11052021)

Pero es el escenario del aislamiento derivado de la contingencia sanitaria el que más ha influido en la forma en cómo han trabajado las academias, ya que la colegialidad se realizó a través de los medios digitales.

## **Resultados**

Dentro del CBT, el trabajo colegiado por academia ha permitido a los docentes compartir experiencias para la mejora pedagógica, estar en constante aprendizaje, aprender unos de otros, unificar criterios de ejecución de los distintos proyectos transversales e institucionales.

Los docentes participantes consideran que el trabajo colegiado debe resignificarse para que en este espacio se aborden contenidos pedagógicos, productivos y útiles, ya que se han relegado las actividades académicas por darle prioridad a las directrices compartidas por las autoridades educativas; se han instrumentalizado los procesos académicos, y el énfasis que se da a la recaudación de evidencias de todo lo que acontece en el ámbito escolar es excesivo y estresante. Los docentes no se sienten tomados en cuenta cuando se integra la agenda de trabajo, la organización y las actividades a desarrollar, y más aún con la homologación de la agenda enviada por parte de las autoridades educativas.

Las maestras y los maestros han buscado otras alternativas para tratar los asuntos pedagógicos y proyectos académicos institucionales, sin la formalidad de las reuniones oficiales; lo que importa es tener el espacio para poder interactuar con los integrantes de la academia, atender lo pedagógico y tomar los acuerdos pertinentes sobre las necesidades grupales, casos especiales de alumnos, así como compartir estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Existe molestia entre los docentes debido a la excesiva carga de trabajo administrativo, que les resta tiempo a las actividades académicas; además, no están de acuerdo en que tengan que realizar las actividades que corresponden a docentes que no asisten a las reuniones de trabajo colegiado.

Como parte de los resultados obtenidos, tanto en lo teórico como en lo empírico, se coincide en que, para la recuperación del sentido pedagógico del trabajo colegiado, que no se logra atender en las reuniones institucionales (oficiales) porque el tiempo destinado para el trabajo de las academias es insuficiente, los docentes han implementado estrategias más allá de la organización institucional para trabajar lo académico, es decir, a través de reuniones extraoficiales fuera de la jornada laboral, para contrarrestar las condiciones contextuales de un ámbito educativo instrumentalizado que ejercen una presión por el cumplimiento de lo administrativo.

## **Conclusiones**

La información obtenida durante la investigación permite delinear el tipo de colegialidad que se lleva a cabo en el CBT, se precisan el tipo de acciones y vínculos que establecen las maestras y los maestros al interior del trabajo en academia donde se asumen como parte de un colectivo; participan de manera colaborativa, aprenden y se reconocen mutuamente; su capacidad de agencia les permite tomar decisiones en cuanto a la gestión pedagógica y su formación docente; asimismo, la interacción horizontal ha permitido construir dinámicas al interior de las academias, ya que se involucran en los distintos proyectos transversales e institucionales, así como en otras actividades de carácter cívico, cultural y social que contribuyen en la formación de los bachilleres técnicos.

En cuanto a las condiciones contextuales e institucionales para desarrollar el trabajo de las academias, los docentes están conscientes de que

la colegialidad que realizan es bajo los lineamientos que establecen las autoridades educativas y la subdirección académica de la institución. Sin embargo, en cuanto a la determinación de actividades para desarrollar los distintos proyectos, tienen libertad y la ejercen para el logro de los aprendizajes esperados y las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que conforman el perfil de egreso del bachiller técnico.

## Referencias

- Bedwell, G. (2004). *Participación de los padres, madres, apoderados y apoderadas en el ámbito educativo. Una mirada desde los dirigentes y dirigentas de los Centros de Padres y Apoderados/as*. (Memoria para obtener el título de Sociólogo). Universidad de Chile, Santiago.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Ediciones Aljibe.
- Duart, J. M., Castaño, J., Gil, M., & Pujol, M. (2008). *Universitat i Societat Xarxa: Usos d'Internet en el sistema educatiu superior de Catalunya* (Volum I).
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garfinkel, H. (1996). Ethnomethodology's program. *Social psychology quarterly*, 59(1), 5-21.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, 1-25.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Ba Crítica.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.
- Imbernon, F., & Angulo, K. (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Graó.
- Jara T., C. (2011). Sobre el falso concepto de participación en educación, CISMA. *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*. N ° 1. 2° semestre. 1-10.
- Marcuse, H. (2013). *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Routledge.
- Miranda, M. R. L., & Trejo, S. I. S. (2016). El trabajo colegiado, un espacio para narrar las experiencias desde la práctica docente. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 4(11), 343-360.
- Ortega, R. (1999). *La violencia escolar. Qué y cómo abordarla*. Consejería de Educación.
- SEP. (2009). *Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 2010*. D. F., México: Secretaría de Educación Pública.



# Capítulo 18

---

## **Rendimiento escolar en educación virtual impartida en tiempos de COVID-19**

*Jorge Armando Acosta De Lira  
David Jasso Velázquez  
Hilda María Ortega Neri*

<https://doi.org/10.61728/AE20250522>



## **Introducción**

En días recientes, el ámbito educativo se ha visto obligado a enfrentar el reto de llevar la escuela fuera de los espacios físicos que suponen las aulas, provocando un cambio en los esquemas mentales sobre lo que significa aprender y enseñar. Quienes se involucran en este proceso han intentado llevar su práctica educativa lo más similar posible a lo que era previo al confinamiento por COVID-19. Lo que en el ámbito formativo antes se asemejaba a un desvarío, ahora es posible y viable; sin embargo, aún no es asequible para todas las instituciones, profesores, estudiantes y familias. Sin lugar a dudas, lo más importante es que los estudiantes continúen con su formación en el nivel que les corresponde, aun traspasando las murallas que suponen el espacio y el tiempo. El objetivo del presente trabajo consiste en asociar las características del rendimiento escolar con los elementos de las sesiones virtuales sincrónicas.

### **Aproximación teórica**

#### **Elementos de las sesiones virtuales sincrónicas**

Dadas las diversas modalidades de trabajo que se implementan en las clases virtuales, en el presente estudio solo se consideran las sesiones virtuales sincrónicas, que de acuerdo con Delgado (2020), son aquellas en las que se dan interacciones en tiempo real entre docentes y estudiantes, teniendo como principal ventaja la comunicación instantánea y la posibilidad de generar acuerdos o aclarar dudas en el momento. Se toma esta modalidad por ser la que más se asocia a la clase convencional o presencial, que tenía lugar previo a la contingencia. Son seis los elementos que conforman una metodología de sesiones educativas en un proceso de aula virtual:

Los contenidos son el principal elemento de una clase, dado que constituyen el qué del acto educativo, aunque de acuerdo con Jiménez (2015),

para muchos docentes de educación superior representa un problema que atenta contra la libertad de cátedra, ya que argumentan que solo basta con conocer el título de la materia. Bajo esta condición, la elección de temas, lecturas y actividades sería una tarea del profesor. Concretamente, los contenidos se clasifican en tres tipos: a) conceptuales, que aglutinan los conceptos, principios y hechos que los estudiantes deben adquirir; b) procedimentales, que se refiere a las habilidades y destrezas que se deben desarrollar y poner en juego en una situación didáctica que lo demande; y c) actitudinales, que son aquellos que tienen que ver con el aprendizaje de valores, normas y actitudes.

Un segundo elemento son los objetivos, los cuales señalan los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos. Siguiendo a Salcedo (2011), los objetivos precisan los conceptos, procedimientos y actitudes que los alumnos deben haber adquirido al culminar un proceso formativo, en este caso en una clase virtual que se imparte de forma asincrónica. Es así que los objetivos, entendidos como una formulación de carácter didáctico, expresan diferentes capacidades humanas: cognitivas o intelectuales; motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción y actuación social (Coll, 1991).

Referente a lo que se realiza para alcanzar los objetivos, el método juega un papel importante en la clase virtual sincrónica, ya que constituye los quehaceres que se han de emprender para conseguir los fines postulados. Resalta González (2014) que el método y las orientaciones didácticas que de este emanan delimitan la concepción del aprendizaje escolar y el formato de la intervención pedagógica.

Intercambio dialéctico, como cuarto elemento, hace referencia a la vida en el aula, por lo tanto, a la vida en un grupo formal escolar, donde uno de los principales fenómenos es la interacción, seguida de la interdependencia que trae como resultado canales de intercambio sociocultural. Afirmo Canto (2000) que el grupo modela la personalidad individual y la personalidad individual modela al grupo. Al respecto, refieren Escorcía, Gutiérrez y Figueroa (2009) que en el grupo se configura una dinámica que delimita roles diferentes de intercambio, creación y transformación de significados; en la cual, al establecerse el carácter de grupo organizacional o formal, el docente tiene la responsabilidad de crear un ambiente que permita la com-

prensión de conceptos, principios y hechos desde una perspectiva constructivista, que haga a un lado la memorización y repetición.

El intercambio dialéctico se traduce en un diálogo argumentativo que se convierte en una herramienta potente para el logro de aprendizajes, pues motiva a docentes y estudiantes a buscar los argumentos necesarios para el logro de la comprensión de los fenómenos que son objeto de estudio.

La evaluación ha sido un elemento imprescindible del acto educativo; permite al ente más capacitado emitir un juicio de valor sobre el desempeño de los aprendices con el afán de propiciar la mejora en los desempeños y, por ende, el logro de aprendizajes esperados. Afirma Casanova (1998) que la información sobre los estudiantes derivada de la evaluación debe utilizarse, indiscutiblemente, para tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente.

Existen distintos elementos que se pueden enumerar al respecto de lo que una sesión debe tener; sin embargo, se analiza la relación de los aquí presentados en función de cuáles de ellos son los que los estudiantes universitarios perciben con mayor relación con los elementos que favorecen su rendimiento escolar.

## **Rendimiento escolar de los estudiantes universitarios**

Resulta de interés analizar algunos componentes que, de acuerdo con autores como Edel Navarro (2003, 2003b, 2004), Alcaide (2009) y García (2021), tienen estrecha relación con el nivel de aprovechamiento que los estudiantes logran o adquieren acerca de los contenidos académicos. El concepto de aprovechamiento o rendimiento académico se define de múltiples formas. Como ejemplo de ello, Alcaide (2009), luego de hacer una revisión de una septena de autores, concluye, desde una visión cuantitativa, que es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno; por ello, la institución educativa lo toma como el objetivo principal. Por su parte, Edel Navarro (2003, 2003b, 2004) insiste, a través de diversos estudios, en el carácter multifactorial de incidencia sobre el rendimiento que han de obtener los estudiantes.

Los factores o elementos asociados al rendimiento escolar en el contexto de la pandemia COVID-19 y, por supuesto, de las sesiones virtuales que

se tuvieron durante este fenómeno, son: concentración, motivación, autoconfianza, asistencia, recursos para el estudio, salud y promedio general.

**Concentración.** Esta es entendida como la capacidad que tiene un individuo para seleccionar la información relevante proveniente de diferentes estímulos sensoriales en su entorno y persistir en la consecución de una meta. Sin embargo, de acuerdo con García (2021), durante el confinamiento por la crisis sanitaria en todo el mundo, una de las principales desventajas relacionadas con los estudiantes es que han mostrado escasa concentración en el aprendizaje en línea.

**Motivación.** Se traduce en un fenómeno por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta plenamente establecida; por ello está estrechamente vinculada con el éxito escolar (Navarro, 2003). Quizá uno de los más importantes componentes para el aprendizaje y conviene por tanto, analizar qué de lo que sucede en las sesiones virtuales sincrónicas detona este importante proceso.

**Autoconfianza.** Galimberti (2002, p. 239) refiere que la confianza es un estado de pacificación que emana del convencimiento de que el contexto inmediato es seguro, lo que incide de manera favorable en la conducta, pues elimina tensiones e incomodidades que pueden llevar a la necesidad e irracionalidad. Si se agrega a esta definición el prefijo auto, se puede advertir que dicho estado de calma se puede generar desde la propia persona.

**Recursos para el estudio.** Dentro de los recursos que se pueden considerar indispensables para esta modalidad de trabajo son dos: dispositivos electrónicos con el software necesario para realizar los diferentes requerimientos y conectividad a la red informática descentralizada de alcance global (internet). Aunque se pueden emplear abundancia de materiales adicionales, podría considerarse que estos son los imprescindibles.

**Promedio general.** Cascón (2000, como se citó en Edel Navarro 2003b) señala que dos razones por las que es importante tener en cuenta las calificaciones escolares como criterio de rendimiento escolar son: primero, que la sociedad en general busca un sistema educativo de calidad y el referente cuantitativo es necesario; segundo, que el indicador del nivel educativo de un país han sido eminentemente las calificaciones obtenidas de las evaluaciones, pues estas son el reflejo de las evaluaciones donde los estudiantes han tenido la oportunidad de demostrar sus aprendizajes.

El rendimiento escolar adquiere entonces un carácter multidimensional, que puede ser explicado y relacionado con diversos factores, razón por la que resulta necesario hacer el estudio en cuestión, en el que se intenta conocer qué elementos de las sesiones sincrónicas virtuales son los que tienen mayor relación con los factores que coadyuvan al rendimiento escolar.

## **Metodología**

### **Participantes**

En el estudio contribuyeron 73 estudiantes del programa Licenciado en Psicología, pertenecientes a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, Campus Fresnillo, en Zacatecas, México. La muestra se obtuvo a través de un muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple, correspondiente a una población de 132 estudiantes (89 % mujeres y 11 % hombres), con una edad promedio de 20.96 años, cuyos criterios de inclusión fueron ser estudiantes de la licenciatura en cuestión y haber recibido como parte de dicho programa sesiones virtuales sincrónicas durante la contingencia por COVID-19.

### *Tipo de estudio*

Es un diseño de tipo no experimental, transeccional. No experimental, debido a que no se manipulan variables en el estudio, únicamente se miden en función de la situación que se presenta en un espacio y tiempo determinados.

### *Instrumento*

Se diseñó un cuestionario con 27 ítems, cuyos niveles de medición son nominales, ordinales y de razón. Los primeros y segundos se emplearon para caracterizar a la población objeto de estudio (5 ítems), mientras que el tercer nivel de medición se utilizó con una escala de 0 a 10, donde el puntaje más bajo refiere la ausencia del valor y el más alto indica la presencia total

del mismo, para medir los constructos elementos de las sesiones virtuales sincrónicas (12 ítems) y rendimiento escolar (10 ítems).

La validación del instrumento se realizó por criterio de expertos; asimismo, luego de atender las observaciones, se efectuó un estudio piloto con una muestra de 50 casos en el que se obtuvo un coeficiente alfa de .917. Lo que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), sugiere una estabilidad y consistencia interna entre los ítems.

## Desarrollo

Una vez elaborado el instrumento, se capturó en un formulario electrónico, dadas las ventajas que ofrece: agilidad en la aplicación, ergonomía, accesibilidad, evitar datos perdidos y, por supuesto, mayor índice de respuesta por parte de la muestra. Los datos se recabaron en Microsoft Excel; posteriormente, se creó una matriz de datos en el software IBM SPSS en su versión 24. Se analizaron los estadísticos descriptivos de las variables categóricas; posteriormente se procede a realizar el análisis correlacional de las variables, dado que:

Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones solo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 93)

Esto con la intención de advertir si las variables siguen un patrón sistemático común o si fluctúan de manera aleatoria. De esta manera se pretende generar un modelo explicativo parsimonioso de lo que sucede en torno al objeto de estudio.

## Resultados

Con la intención de conocer las correlaciones que existen entre las variables de cada uno de los constructos, se procesó un análisis correlacional bivariado con el coeficiente de correlación de Pearson; los resultados se

concentran en las siguientes tablas. Con base en la información de la tabla 1, se puede afirmar que existen correlaciones débiles entre percibirse con buena salud e identificar el tema que se aborda en las sesiones, así como identificar los nuevos temas.

**Tabla 1**

*Correlaciones positivas débiles entre variables de ambos constructos*

Variables	Coefficiente de Pearson	Sig.
7. Identifica el tema que se aborda // 19. Tiene buena salud en general	.408**	.000
16. Identifica los nuevos temas // 19. Tiene buena salud en general	.467**	.000

*Fuente:* elaboración propia con datos del estudio.

En la Tabla 2 se concentran 12 variables del constructo rendimiento escolar, cuyos coeficientes de correlación tienen una intensidad media con una variable del constructo elementos de las sesiones virtuales sincrónicas. Se afirma que la concentración en clase se puede propiciar conociendo el objetivo de la sesión e identificando el tema en cuestión. Para ello es importante el método y los medios empleados por el docente: realizar un encuadre inicial, la organización de los contenidos, articulación lógica entre temas de diferentes sesiones, relacionar los contenidos con clases anteriores, intercambios dialécticos entre docente y estudiantes y la evaluación retroalimentadora.

**Tabla 2***Correlaciones positivas medias con la variable 20. Se concentra en clase**Correlaciones positivas medias con la variable 20. Se concentra en clase.*

Variables	Coefficiente de Pearson	Sig.
6. Conoce el objetivo de la sesión // 20. Se concentra en clase	.550**	.000
7. Identifica el tema que se aborda // 20. Se concentra en clase	.620**	.000
8. El método empleado por el docente le ayuda a aprender // 20. Se concentra en clase	.634**	.000
9. Los medios empleados por el docente le facilitan el aprendizaje // 20. Se concentra en clase	.683**	.000
10. La organización de los temas le permite la comprensión // 20. Se concentra en clase	.553**	.000
11. Recibe retroalimentación sobre su desempeño en las diversas actividades // 20. Se concentra en clase	.544**	.000
12. Se realizan intercambios dialécticos entre docente y estudiantes // 20. Se concentra en clase	.532**	.000
13. Los temas de diferentes sesiones tienen una articulación lógica // 20. Se concentra en clase	.657**	.000
14. Se realiza un encuadre inicial // 20. Se concentra en clase	.561**	.000
15. Relaciona los contenidos con clases anteriores // 20. Se concentra en clase	.641**	.000
16. Identifica los nuevos temas // 20. Se concentra en clase	.672**	.000
17. Se puntualizan los contenidos abordados, al final de la sesión // 20. Se concentra en clase	.607**	.000

Fuente: elaboración propia con datos del estudio.

*Fuente:* elaboración propia con datos del estudio.

Los resultados concentrados en la Tabla 3, llaman fuertemente la atención, pues concentran correlaciones considerables entre los elementos de las sesiones virtuales que inciden en la motivación para aprender. Datos que permiten aseverar que la motivación como factor preponderante para elevar el rendimiento escolar, se propicia a través del método y los medios empleados por el docente; asimismo, la articulación lógica entre los temas de las diferentes sesiones e identificar los nuevos temas coadyuvan a que tenga lugar este importante proceso psicológico.

**Tabla 3***Correlaciones positivas considerables con la variable 21. Siente motivación por aprender*

VARIABLES	Coefficiente de Pearson	Sig.
8. El método empleado por el docente le ayuda a aprender // 21. Siente motivación para aprender	.729**	.000
9. Los medios empleados por el docente le facilitan el aprendizaje // 21. Siente motivación para aprender	.770**	.000
13. Los temas de diferentes sesiones tienen una articulación lógica // 21. Siente motivación para aprender	.722**	.000
16. Identifica los nuevos temas // 21. Siente motivación para aprender	.762**	.000

*Fuente:* elaboración propia con datos del estudio.

Cabe señalar que los elementos de las sesiones virtuales también guardan relaciones medias con la confianza en la capacidad de los estudiantes para aprender y ordenar los materiales que necesitan durante las clases; esto se advierte en la Tabla 4.

**Tabla 4***Correlaciones positivas medias entre variables de ambos constructos*

VARIABLES	Coefficiente de Pearson	Sig.
8. El método empleado por el docente le ayuda a aprender // 22. Confía en su capacidad para aprender	.589**	.000
8. El método empleado por el docente le ayuda a aprender // 25. Tiene ordenados los materiales que necesita	.504**	.000
9. Los medios empleados por el docente le facilitan el aprendizaje // 22. Confía en su capacidad para aprender	.649**	.000
9. Los medios empleados por el docente le facilitan el aprendizaje // 22. Confía en su capacidad para aprender	.513**	.000
10. La organización de los temas le permite la comprensión // 22. Confía en su capacidad para aprender	.624**	.000
11. Recibe retroalimentación sobre su desempeño en las diversas actividades // 22. Confía en su capacidad para aprender	.685**	.000
12. Se realizan intercambios dialécticos entre docente y estudiantes // 22. Confía en su capacidad para aprender	.630**	.000
13. Los temas de diferentes sesiones tienen una articulación lógica // 22. Confía en su capacidad para aprender	.663**	.000
14. Se realiza un encuadre inicial // 22. Confía en su capacidad para aprender	.660**	.000
15. Relaciona los contenidos con clases anteriores // 22. Confía en su capacidad para aprender	.692**	.000
16. Identifica los nuevos temas // 22. Confía en su capacidad para aprender	.667**	.000
17. Se puntualizan los contenidos abordados, al final de la sesión // 22. Confía en su capacidad para aprender	.567**	.000
8. El método empleado por el docente le ayuda a aprender // 25. Tiene ordenados los materiales que necesita	.504**	.000
9. Los medios empleados por el docente le facilitan el aprendizaje // 25. Tiene ordenados los materiales que necesita	.513**	.000
13. Los temas de diferentes sesiones tienen una articulación lógica // 25. Tiene ordenados los materiales que necesita	.572**	.000
14. Se realiza un encuadre inicial // 25. Tiene ordenados los materiales que necesita	.560**	.000
15. Relaciona los contenidos con clases anteriores // 25. Tiene ordenados los materiales que necesita	.558**	.000
16. Identifica los nuevos temas // 25. Tiene ordenados los materiales que necesita	.560**	.000

*Fuente:* elaboración propia con datos del estudio.

## Conclusiones

Los resultados concentrados en la Tabla 5 son los que dan una respuesta concreta a la pregunta que motiva el trabajo en cuestión, pues se advierte que las características de las sesiones virtuales sincrónicas que guardan una estrecha relación con la motivación para aprender son el método y los medios empleados por el docente, que los contenidos tengan una articulación lógica y que se puedan identificar los nuevos temas. Al respecto, Montes de Oca y Machado (2011), como parte de una aportación teórica, concluyen que:

En las estrategias docentes se interrelacionan dialécticamente, en un plan global, los objetivos que se persiguen, los recursos didácticos, los métodos de enseñanza-aprendizaje y las actividades para alcanzarlos, a partir de fases o etapas relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control de la actividad de aprendizaje.

A partir de los resultados del presente estudio, es recomendable continuar indagando sobre esta línea de conocimiento, pues seguramente esta modalidad de trabajo se seguirá empleando con mayor recurrencia que antes del confinamiento por COVID-19. En estudios posteriores se podría tomar en consideración la perspectiva de los docentes para sistematizar las dificultades y potencialidades encontradas en esta modalidad y proponer alternativas que ayuden a minimizar los efectos negativos y maximizar los positivos.

## Referencias

- Aguilar Gordón, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, XLVI(3), 213-223.
- Alarcón Renato, D. (2019). La Salud Mental de los estudiantes universitarios. *Med Hered.*, 30, 219-221. doi:<https://doi.org/10.20453/rmh.v30i4.3655>
- Alcaide Risoto, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, 27-44.

- Barboza Marcano, Y. (2011). La formación docente en la modalidad de educación a distancia, una demanda de los docentes de la UPEL-IMP. Caso: Extensión El Tigre. *Investigación y Postgrado*, 26(1), 31-63. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65828406003.pdf>
- Canto Ortiz, J. (2000). *Dinámica de Grupos: aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Aljibe.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós.
- Delgado, P. (23 de Junio de 2020). Instituto para el Futuro de la Educación. Recuperado el 17 de Diciembre de 2021, de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-sincronico-y-asincronico-definicion>
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0.
- Edel Navarro, R. (2003b). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-20. doi:<https://doi.org/10.35362/rie3312872>
- Edel Navarro, R. (2004). Hacia la construcción de un instrumento predictivo de éxito académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 78-92.
- Escorcía Caballero, R., Gutiérrez Moreno, A., & Figueroa Molina, R. (2009). Concepciones de los estudiantes sobre la clase académica. *Educação & Sociedade*, 30(106), 238-260.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. (R. Valdés, Ed., & M. G. de Quevedo, Trad.). Siglo veintiuno editores.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: pre-confinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1). doi: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- González González, C. (2014). Papel del método de enseñanza y sus procedimientos en la formación de docentes creativos. *EduSol*, 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475747190003.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education.
- Jiménez Fallas, K. (2015). Selección y organización de contenidos en educación superior. *Revista Educación*, 10(2), 41-51. doi:10.15517/REVEDU.V10I2.19927

- Montes de Oca Recio, N., & Machado Ramírez, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Humanidades Médicas*, 11(3), 0. <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/127/81>
- Pérez López , E., Vázquez Atochero, A., & Cambero Rivero, S. (2020). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350.
- Ruiz Ruiz, J. (2000). Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular. Universitas.
- Salcedo Galvis, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, 32(91), 113-130. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549007.pdf>



# Capítulo 19

---

## **Relaciones docentes: Una mirada desde Pierre Bourdieu**

*Sandra Patricia Castro Pliego*

<https://doi.org/10.61728/AE20250539>



## Introducción

Esta ponencia surge del avance de la investigación de tesis<sup>1</sup> de Maestría en Investigación de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), planteada desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, enfocada desde la etnografía educativa. Las relaciones que se generan entre docentes frente a grupo y maestras de apoyo de la USAER<sup>2</sup> cobran especial relevancia al momento de promover acciones con enfoque inclusivo en las escuelas de educación básica. Por lo que su comprensión es necesaria para identificar maneras de promover la participación activa de ambos agentes con la finalidad de generar un fin común.

La identificación de las relaciones entre estos agentes educativos resulta necesaria para reconocer los procesos intersubjetivos que se llevan a cabo en la escuela primaria; aunque se espera que los caminos de participación sean certeros y cercanos, las realidades educativas pueden ser distintas. La problemática surge cuando en la escuela primaria participan varios agentes<sup>3</sup> educativos con distintas funciones, entre ellos, los docentes de grupo y maestras de apoyo de la USAER. A pesar de que la intención es promover espacios y prácticas inclusivas, es necesario reconocer que las características de estas relaciones determinan la manera de promover los procesos pedagógicos e incluso didácticos.

---

<sup>1</sup> Tesis intitulada *Las relaciones que se generan entre el docente de grupo y maestras de apoyo de la USAER en una escuela primaria*.

<sup>2</sup> Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

<sup>3</sup> Desde esta teoría, los sujetos de investigación son denominados agentes, lo que implica que son “actantes y conscientes dotados de un sentido práctico (es el título que le puse a la obra en la que desarrollo estos análisis), sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada” (Bourdieu, 2007, p. 40).

## Supuestos<sup>4</sup>

- La relación entre docentes de grupo y maestras de apoyo responde al *habitus* y capital de los agentes educativos.
- El campo en el que se desenvuelven los docentes de grupo y maestras de apoyo construye referentes para establecer relaciones entre estos agentes educativos.
- Al documentar la relación entre docentes de grupo y maestra de apoyo, reconoceré los tipos de relaciones que se dan entre ellos.

## Objeto de estudio

- Documentar la relación que se genera entre el docente de grupo y maestras de apoyo de la USAER de una escuela primaria.

## Propósitos

Los propósitos que establecí para esta investigación fueron:

- Define, mediante la investigación documental, los aspectos conceptuales sobre la relación entre el docente de grupo y maestras de apoyo de la USAER, a través de las diversas fuentes de consulta para guiar la investigación.
- Describe la relación que se establece en la escuela entre el docente de grupo y las maestras de apoyo de la USAER, mediante el enfoque etnográfico, para contar con los elementos que permitan construir el objeto de estudio.
- Comprende la relación entre el docente de grupo y la maestra de apoyo de la USAER mediante la metodología cualitativa.

---

<sup>4</sup> Son enunciados declarativos que me permitieron, como investigadora, generar respuestas tentativas a la problemática de investigación, su validez se comprueba mediante la recurrencia empírica.

## Una aproximación a Pierre Bourdieu

El trabajo de investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa basada en la teoría de Pierre Bourdieu, destacado sociólogo francés representante del estructural-constructivismo. Este enfoque sostiene que en el mundo social existen estructuras objetivas, independientes de la conciencia o la voluntad de los agentes, que trascienden los sistemas simbólicos como el lenguaje o el mito. Estas estructuras tienen la capacidad de orientar o condicionar tanto las prácticas como las representaciones de los agentes sociales. Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de los que llamamos *habitus*, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente las clases sociales (Bourdieu, 2000, p. 127).

Por lo que el estructural constructivismo busca superar las contraposiciones y los métodos únicos para realizar investigación en las ciencias sociales. Lo que propone Bourdieu es generar unidad, es decir, es necesario reconocer a la sociedad como una estructura objetiva, y a su vez, la visión y las interpretaciones de los agentes son necesarias para comprender e interpretar la realidad, o sea, la subjetividad.

Dentro de la investigación educativa con enfoque cualitativo, el sujeto investigador se hace presente dentro de la indagación, es decir, piensa y toma posicionamiento de manera explícita acerca de la realidad. Esto permite problematizar, comprender, interpretar y reconfigurar el objeto de estudio a lo largo de la investigación, en una especie de espiral que invita a avanzar y retornar sobre lo indagado.

Desde el punto de vista de Bourdieu, la investigación implica el reconocimiento de la subjetividad de quien investiga, es decir, situarse en el punto en el que se situaba el autor, en el punto que ocupaba en el mundo social y a partir del cual veía el mundo; situarse en ese punto significa adoptar sobre el mundo su punto de vista personal, comprenderlo como él lo comprendía y, por tanto, justificarlo (Bourdieu, 2003, p. 164).

Por lo tanto, reconozco que el conocimiento se construye mediante lo que comparten los miembros de un espacio social. Las configuraciones subjetivas individuales aportan a las subjetividades colectivas, de tal mane-

ra que permiten comprender, más que estudiar, lo que sucede cotidianamente en un espacio educativo.

Desde esta perspectiva, la investigación que realicé partió de la voz y vivencias que tuvieron los sujetos de investigación dentro de la misma. La sociología debe incluir una sociología de la percepción del mundo social, es decir, una sociología de la construcción de las visiones del mundo que contribuyen también a la construcción de ese mundo. La visión que cada agente tiene del espacio depende de su posición en ese espacio, en que estas construcciones se realizan bajo las coacciones estructurales (Bourdieu, 2000, p. 133).

Ahora bien, para interpretar las relaciones, partí del concepto de campo que apoya la comprensión del espacio social en el que convergen relaciones sociales determinadas; se define como “un sistema pre-determinado de posiciones, que exige clases de agentes provistos de cualidades determinadas (socialmente constituidas)” (Bourdieu, 2002, p. 106).

Otro concepto central es el *habitus*; este se refiere a “disposiciones duraderas que se transfieren y reproducen, por lo tanto, son principios generadores y organizadores de prácticas que, a su vez, son reguladas” (Bourdieu, 2007, p. 86). Este concepto me llevó a comprender cómo actúa, se comunica y se comporta un agente, lo que me remitió a pensar en las particularidades de los docentes de grupo y las maestras de apoyo de USAER: la forma de reunirse, de comunicarse, de percibir la enseñanza y el aprendizaje, los intereses, las reglas que los guían; así mismo, el significado y sentido que se construye.

Por otra parte, el capital es la acumulación de recursos que permiten tener ciertas ventajas sociales; a su vez, el capital simbólico está conformado por capital cultural y económico. Por lo que refiere al primero, se define como “cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural y social) cuando es percibido por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguir-la) y reconocerla, conferirle algún valor” (Bourdieu, 1994, p. 108).

Los agentes que acceden a determinado campo necesariamente se ven impactados por las representaciones que establecen en un determinado espacio. Ellos se definen por sus posiciones relativas, según el volumen y la estructura del capital que poseen.

Asimismo, el concepto de juego me permitió comprender que las relaciones son unas prácticas que atienden a las apuestas e inversiones determinadas y determinantes, que implican la movilización de reglas y regularidades, a intereses determinados (Cárdenas, 2005).

Ahora bien, la noción de estrategia es vista como el instrumento de una ruptura con el punto de vista objetivista y con la acción sin agente que supone el estructuralismo al recurrir, por ejemplo, a la noción de inconsciente, pero se puede resolver en la estrategia el producto de un programa inconsciente sin hacerle el producto de un cálculo consciente y racional” (Bourdieu, 2000, p. 70). La estrategia permite visibilizar al agente como un sujeto con condición humana que otorga la actuación en el entorno, no solo de manera objetiva, sino también subjetiva, que a su vez genera sentido y significado a lo que acontece.

### **La etnografía educativa: un desafío en tiempos de pandemia**

Desde el paradigma cualitativo, la noción de realidad parte de la idea de totalidad como el todo estructurado y dialéctico, en la cual el sujeto se complementa. El objeto de estudio se construye porque la intención es realizar una crítica a lo establecido. La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos, así como a la transformación de la práctica, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003).

El enfoque metodológico que utilicé para la investigación es la etnografía educativa, que me permitió indagar las formas de relacionarse entre docente de grupo y maestra de apoyo (costumbres, hábitos, maneras de concebir y percibir aspectos de su práctica). La etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). La articulación de esas dos dimensiones es, sin lugar a dudas, uno de los aspectos cruciales que ayudan a singularizar la perspec-

tiva y el alcance de la etnografía con respecto a otros tipos de descripción (Restrepo, 2016, p. 16).

Desde la etnografía, la descripción responde a la comprensión de la densidad de la vida social, cualquiera que sea el contexto que estemos analizando, es decir, más que realizar prejuicios inmediatos, lo que se pretende es contar con amplios elementos para interpretar una realidad (Restrepo, 2016). La etnografía implica una percepción de la realidad que se investiga, en la que es necesario mirar el contexto desde todos los sentidos. El trabajo de campo fue peculiar; lo realicé de manera virtual debido a la pandemia de COVID-19 que nos confinó a trabajar desde casa, por lo que los encuentros con los docentes y maestras de apoyo de la USAER los llevé a cabo a través de la plataforma de Google Meet.

El establecimiento cara a cara lo adapté por estar frente a frente a través de una pantalla. En ese momento, los procesos etnográficos exigieron saber observar con los cinco sentidos; así también, es importante aprender a escuchar. Para escuchar se requiere estar atento, no solo a lo que se dice, sino también a la forma en que se dice, quién y cuándo se dice. Como si esto fuese poco, hay que estar atento a los silencios que pueden decir tanto o más que las palabras. Pero estar atento no implica simplemente querer estarlo, sino saber cómo. Y este saber cómo pasa por aprender los más sutiles códigos de la comunicación que operan en los lugares y con las gentes con las que se adelanta el estudio etnográfico (Restrepo, 2016, p. 20).

La manera de levantar la información fue mediante la entrevista a profundidad, la observación participante, las historias de vida y el diario del docente, como técnicas e instrumentos que me permitieron acercarme a los docentes de grupo y maestras de apoyo. Cabe destacar que participaron seis docentes frente a grupo y dos maestras de apoyo de la USAER de una escuela primaria del Estado de México. El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de marzo a julio de manera semanal durante el ciclo escolar 2020-2021.

### **Relaciones docentes en la escuela primaria**

Para este trabajo, las relaciones docentes las conceptualicé como las interrelaciones simbólicas que existen entre los docentes, agentes educativos

que implican una posición dentro de un espacio (la escuela) en la cual confluyen significados, sentidos, prácticas e intereses. En el entretrejo de la información obtenida de la aproximación teórica y la metodológica, construí categorías tales como disposición, actitud y comunicación docente, que da cuenta de los elementos indispensables que consideran los docentes para establecer relaciones.

Asimismo, identifiqué las estrategias que se utilizan comúnmente para establecer relaciones docentes y las características de la reproducción. Adicional a ello, el concepto de capital es factor clave para el establecimiento de relaciones entre los agentes educativos, como el capital social y el capital simbólico.

## **Resultados**

La disposición docente responde a necesidades de los agentes; para el caso de los docentes de grupo y maestras de apoyo de la USAER, la manera en la que perciben la misma responde a procesos tácitos y simbólicos tales como la puntualidad, la apertura a dialogar y la manera en la cual participan, así como la manera en la cual los docentes respetan y llevan a cabo los acuerdos. Se identifica que la configuración de la disposición responde al subcampo al que pertenezca el docente, ya sea a los docentes de educación primaria o maestras de apoyo de la USAER.

La actitud docente forma parte de la subjetividad que se ha socializado y se puede objetivar en la manera en la que se hacen latentes las percepciones, las representaciones y las prácticas docentes que caracterizan a las relaciones docentes que, a su vez, pueden obstaculizar o promover acciones de seguimiento y mejora.

Por último, la comunicación docente puede ser objetivada en el discurso que se realiza, así como en la manera en la que se dan expresiones corporales que no se expresan oralmente; sin embargo, forma parte de la manera en la que los docentes comunican sus preferencias, gustos e incluso posturas ante un hecho.

Además, las relaciones sociales están configuradas por estrategias y códigos que permiten a los agentes acceder a determinado campo y subcampo; para ello se deben llevar a cabo estas con la finalidad de incorporarse. Asimismo, esas estrategias son en ocasiones inconscientes; sin embargo,

son reproducidas y permiten que las percepciones, representaciones y acciones continúen y sean perdurables.

También, los capitales de los agentes permiten un acceso y permanencia de acuerdo al desarrollo de los mismos, por lo que, al observar el campo en voz de los agentes, puede comprender ciertas regularidades y códigos que utilizan y con ello saber que es necesario reflexionar acerca de lo que se hace para que a partir de ello se tome conciencia de las acciones que se establecen.

## Conclusiones

Las relaciones entre docentes de grupo y maestras de apoyo de USAER responden a la subjetividad que han socializado en el campo educativo. Asimismo, el capital de los agentes determina sus alcances en el espacio social.

Comprendí que cada agente comparte estrategias similares dependiendo de la función que ejerzan al momento de relacionarse con otros docentes pertenecientes a su espacio educativo, por lo que (docentes de grupo y maestras de apoyo de la USAER) han generado y reproducido ciertos comportamientos especiales, que les han permitido permanencia en el campo educativo de la escuela primaria.

Las maestras de apoyo de USAER son identificadas como agentes que se comprometen con su trabajo, regalan más de su tiempo en caso de que sea necesario, hacen acompañamientos personalizados con el alumno(a) que lo necesita, convocan a los padres de familia si es necesario, llevan el seguimiento.

Para el caso de los docentes de grupo, son reconocidos porque llevan la batuta en el salón de clases, piensan en todos los alumnos y buscan versatilidad en las actividades que se aplican dentro del aula.

Identificar los elementos de las relaciones docentes desde los conceptos de Pierre Bourdieu aperturó la viabilidad de mirar los vínculos que establecen los agentes educativos desde un punto de vista relacional. Asimismo, brindó la posibilidad de posicionarme como sujeto investigador ante el objeto de estudio; lo permitió generar un ejercicio de reflexibilidad de lo indagado.

## Referencias

- Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas Dichas*. Gedisa
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Montessor.
- Bourdieu, P. (2003). Esbozo para un autoanálisis. En *El oficio de científico* (pp. 164-198). [Tr. Joaquín Jordá]. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones Prácticas*, (4ª ed.), Anagrama.
- Cárdenas, Pedro (2005). La noción de juego en Bourdieu: Una posibilidad para la pedagogía de la literatura. *Folios*, (21), 17.24. <https://doi.org/10.17227/01234870.21folios17.2>
- Restrepo, Eduardo (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y ética*. Envión Editores

# Capítulo 20

---

## **Medición y evaluación de la organización del tiempo con el TMBQ de Macan: Un enfoque diagnóstico**

*María Teresa Pérez Juárez  
Nora Angélica Bustillos Terrazas  
Cesar Roberto Ramírez Jiménez*

<https://doi.org/10.61728/AE20250546>



## Introducción

La gestión del tiempo (GT) se define como el “conjunto de acciones organizadas que deberían llevarse a cabo para obtener metas educativas, conseguir cosas o resolver problemas” (Martínez, Zárate, Flores y Bustillos, 2021). Es considerada una habilidad socioemocional blanda, incluida por la UNESCO entre las habilidades del siglo XXI que los individuos deben desarrollar para obtener mejores resultados en su formación académica, profesional y social.

Benítez (2016) y Garzón (2018) aseguran que la GT puede tener una influencia directa en el desempeño académico de los estudiantes universitarios, ya que este nivel académico conlleva una fuerte carga de tareas, exámenes y actividades extracurriculares, por lo que los estudiantes deberían de saber gestionar sus tiempos de estudio y de recreación.

La Facultad de Ciencias de la Nutrición y Gastronomía de la Universidad Autónoma de Sinaloa, es una Unidad Académica que desde su creación se ha preocupado por mejorar los índices de rendimiento académico y disminuir los factores relacionados con deserción de sus estudiantes, al ser la GT una habilidad que puede tener influencia en parámetros, es importante conocer el nivel de esta habilidad en los estudiantes de nuevo ingreso para implementar desde sus programas académicos, estrategias que ayuden a transitar de mejor forma en el ambiente universitario.

Con base en lo anterior, es que se diseña este estudio de tipo prospectivo, transversal. La población está conformada por alumnos de segundo semestre de la licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Sinaloa, tiene por objetivo general: Determinar el nivel de Gestión del tiempo (GT) de estudiantes de la licenciatura en Nutrición.

## Aproximación teórica

Florez y Mesa (2020), así como Baños (2020a), consideran que el recurso más preciado para cada ser humano es el tiempo, y que este se puede utilizar de manera acertada para que contribuya al alcance de los objetivos, además de que su planeación y gestión es indispensable para un buen desempeño profesional y personal, por lo que debe ser una competencia a desarrollar a lo largo de la formación académica de los individuos.

Román, Franco y Román (2020) diagnosticaron, mediante la aplicación de un test, los hábitos de los universitarios de nuevo ingreso cuando estos desarrollan actividades relacionadas con su forma de estudiar. La investigación se realizó con estudiantes de 5 licenciaturas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Entre las 8 dimensiones medidas, se encontró que, en promedio, 6 de cada 10 estudiantes declaran tener problemas para distribuir el tiempo.

Garzón y Flores (2018) realizaron una investigación para conocer la relación entre gestión del tiempo y rendimiento académico en estudiantes universitarios, encontrando que aquellos que hacen un mejor uso del tiempo y mejores conductas autorregulatorias en el manejo del mismo obtienen un mayor rendimiento académico, por lo que recomiendan entrenar a los estudiantes de nuevo ingreso en el uso de estrategias para la gestión del tiempo.

En ese orden de ideas, Reyes, Meneses y Díaz (2022) evaluaron las estrategias de planificación y uso del tiempo de universitarios mediante una encuesta a 72 estudiantes de primer y segundo año. Sus resultados muestran que hay diferencias en la descripción de las estrategias y herramientas para la planificación del tiempo de estudio, herramientas de apoyo y formulación de objetivos que los estudiantes de alto rendimiento académico refieren con respecto a aquellos que presentan un bajo rendimiento.

Garzón y Gil (2017) buscaron la relación entre gestión del tiempo y procrastinación, pues consideran que la GT es el predictor más importante del desempeño académico de los universitarios y que la procrastinación, al implicar una disminución o ausencia de conductas autorreguladoras, puede influir de manera negativa en el rendimiento académico del estudiante universitario.

Asimismo, Naturil, Peñaranda, Jiménez, Vicente y Peñaranda (2018) concluyen que “la procrastinación académica es un hecho relacionado con el retraso o postergación del trabajo académico hasta última hora”. Esta acción es muy común en la mayoría de los estudiantes universitarios y, al parecer, el problema va en aumento, pues, según su investigación, seguir estrategias como dar más tiempo a los alumnos para entregar sus actividades no disminuye este fenómeno. También reportan que algunas universidades, como la Universitat Politècnica de València, buscan disminuir la procrastinación, implementando la adquisición de competencias transversales como planificación y la gestión del tiempo, y sugieren que deben ser evaluadas en las distintas asignaturas para que ayuden al estudiante al logro de sus objetivos y se logre una educación para la vida, pues las habilidades adquiridas en el aula les ayudarán a tener un mejor desempeño profesional y personal.

Benítez (2016) considera que el problema del bajo rendimiento académico y el abandono escolar están regidos por una serie de factores que no necesariamente están relacionados con el estudiante, sino que, en muchas ocasiones, las propias universidades y docentes no han sabido implementar estrategias efectivas que ayuden a mejorar los indicadores educativos mencionados.

Baños (2020a) realizó una investigación para indagar sobre la relación entre gestión del tiempo y el compromiso académico en estudiantes de psicología de una universidad privada, en el que participaron 157 mujeres y 52 hombres. Encontró que se correlacionan de manera positiva y estadísticamente significativa y que los encuestados evidenciaron niveles moderados de gestión del tiempo (52 %) y compromiso académico (55 %).

Continuando con otras aportaciones de Baños-Chaparro (2020b) en su estudio titulado Gestión del tiempo académico en estudiantes de psicología, un estudio comparativo, investigó las diferencias de sexo y edad con respecto a la GT. Participaron 253 estudiantes de ambos sexos. Los resultados indican que sí hay diferencias entre la percepción del control del tiempo relacionado con el sexo. No se encontraron diferencias con relación a la edad. Los hombres presentaron mayor puntuación para reflexionar sobre la utilidad del tiempo y actividad académica que las mujeres.

## Metodología

Se realizó un estudio de nivel descriptivo, no experimental, prospectivo, transversal. La población se conformó con 161 estudiantes que cursan el segundo semestre de la licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante el periodo enero-junio del ciclo escolar 2021-2022. El aspecto ético se consideró y se informó a los estudiantes sobre la investigación a realizar y se les invitó a participar de manera voluntaria, garantizándoles la confiabilidad de los datos obtenidos.

Se utilizó para el diagnóstico el instrumento Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ) en su versión al español de García-Ros y Pérez-González (2012), ya que, a pesar de que fue validado para otro país, Roblero (2020) reporta que los resultados emanados de aquella población presentan semejanzas a los obtenidos con estudiantes universitarios mexicanos. El cuestionario está integrado por 4 dimensiones: Establecimiento de objetivos y prioridades; herramientas para la gestión del tiempo; percepción del control del tiempo y preferencias por la desorganización. Presenta una validez de 7.15, conformada por 34 ítems con respuesta tipo escala de Likert desde 0 (nunca) a 5 (siempre). La aplicación del instrumento se realizó mediante cuestionarios Google Forms y el análisis de frecuencia estadística en Excel. En la tabla 1, se muestran las dimensiones e ítems correspondientes.

**Tabla 1**

*Dimensiones e ítems*

Dimensiones	Ítems que lo integran
Objetivos y prioridades	5, 8, 9, 11, 19, 22, 25, 29, 30, 31, 32
Herramientas de gestión	3, 12, 13, 16, 20, 23
Preferencia por la desorganización	2, 7, 10, 14, 17, 18, 21, 24, 27, 28
Percepción del control	1, 4, 6, 15, 26

*Fuente:* García y Pérez (2012).

## Desarrollo

Los avances tecnológicos y la diversidad de medios de comunicación que actualmente existen tienen como consecuencia que los individuos deban estar mejor preparados para que logren comprender e interactuar en el mundo globalizado que les toca vivir. En otras palabras, los cambios no se limitan solo al ámbito académico, pues los diferentes contextos de una sociedad se interrelacionan, de ahí que hoy por hoy las nuevas tendencias profesionales buscan lograr el bienestar de la ciudadanía capacitando a estudiantes y docentes, buscando mejorar sus habilidades y competencias integradas desde una transformación académica, social, cultural y productiva que impacte en la mejora de la calidad de vida de la sociedad (Molina, Morales, Valenzuela, 2016; Pérez, Mercado, Martínez, Mena, Partida, 2018).

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE u OECD por sus siglas en español o inglés respectivamente] (2019), la educación superior es pieza fundamental para el desarrollo de competencias y conocimientos técnicos; sin embargo, en México, esta enfrenta grandes retos en lo referente a la calidad y desarrollo de competencias en los estudiantes. A pesar de que la educación ha aumentado de forma exponencial, solo el 56.3 % de los estudiantes concluyen los estudios de nivel medio superior. En cuanto a la culminación de estudios universitarios, en nuestro país solo el 17 % de adultos entre 25 y 64 años cuenta con un título universitario, ocupando así uno de los lugares más bajos entre los países afiliados a la OCDE.

La deserción escolar, el bajo rendimiento académico y la reprobación son problemas multifactoriales presentes en la mayoría de las instituciones educativas de México, independientemente del nivel o modalidad de que se trate (García, Pérez, Talaya y Martínez, 2008). Es así que el número de egresados por cada nivel educativo va disminuyendo considerablemente y el avanzar al siguiente peldaño de la escalera de formación académica se vuelve inalcanzable para muchos de los estudiantes. En 2017, en México, de cada 100 alumnos que ingresaron a cursar la educación primaria, solo 21 terminaron de cursar la educación superior, cuatro estudiaron una maestría y de ellos solo uno estudió un doctorado (OCDE, 2017).

En el 2014, solo el 16 % de cada diez mil habitantes ingresó a estudiar un posgrado. Por otra parte, el permanecer y terminar no es tarea fácil, pues implica desarrollar habilidades que requieren de esfuerzo y disciplina para enfrentar las exigencias académicas propias de este nivel escolar, de ahí que, para muchas instituciones educativas, sea fundamental una excelente trayectoria académica durante la formación universitaria, pues consideran que esto puede ayudar al estudiante de posgrado en la permanencia y conclusión de sus estudios (Benítez, 2016).

Uno de los factores que influyen en el rendimiento académico es el uso o gestión del tiempo y su medición puede ser un predictor de las trayectorias profesionales y personales de los estudiantes. El no organizar adecuadamente el tiempo provoca varios problemas como el aumento de la procrastinación, tener un menor control, aumento del estrés, el no completar tareas y la disminución del tiempo libre. Lo que influye en el incremento de la probabilidad de deserción escolar y la disminución del rendimiento académico (Roblero, 2020).

Garzón y Gil (2018) consideran que “la gestión del tiempo tiene un fuerte componente motivacional y de autocontrol y también metacognitivo” (p. 3), y la ubican entre los modelos de autorregulación académica, de ahí que sea el estudiante quien toma las decisiones en cuanto al orden y tiempo que dedicará a las tareas a abordar.

El uso del tiempo es una habilidad que debe empezar a desarrollarse desde los primeros años de vida del individuo. En los sistemas educativos debería de ser prioridad tratarlo y promoverlo entre la comunidad escolar; sin embargo, generalmente no sucede así. Definitivamente, aquellos alumnos que logran ingresar al ámbito universitario deben hacer un buen uso del tiempo, habilidad que les permitirá desarrollar otras más relacionadas con el éxito profesional y personal de los individuos. Por otra parte, el regreso a las aulas después de aproximadamente dos años de educación en línea debido a la pandemia por COVID-19 es también un reto importante en cuanto a la organización o planeación del tiempo, ya que los estudiantes deberán reajustar sus horarios en función de traslados a sus centros de estudio y demás actividades.

Conocer el nivel de desarrollo de habilidades como la GT en estudiantes universitarios de nuevo ingreso es hoy por hoy de gran relevancia, pues

permitirá diseñar e implementar estrategias que les permitan fomentar y mejorar técnicas para una distribución del tiempo más productiva, lo que seguramente redundará en una mejor trayectoria académica, laboral y personal.

## Resultados

La población estudiada de 161 alumnos está conformada por 25 (15.5 %) hombres y 136 (84.5 %) mujeres y sus edades fluctúan entre 17 y 51 años, predominando 84 con 18 años (52.2 %). Las frecuencias obtenidas por cada dimensión y escala se muestran en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Frecuencia por dimensión y escala*

	1. Objetivos y prioridades	%	2. Herramientas de gestión	%	3. Preferencia por la desorganización	%	4. Percepción del control	%
Nunca	209	12.98	325	18.35	198	15.37	98	12.17
Pocas veces	379	23.54	360	20.33	239	18.56	116	14.41
Algunas veces	436	27.08	459	25.92	336	26.09	217	26.96
Habitualmente	343	21.30	380	21.46	284	22.05	219	27.20
Siempre	243	15.09	247	13.95	231	17.93	155	19.25
		100.00		100.00		100.00		100.00

*Fuente:* Elaboración propia.

Las respuestas que mayor frecuencia presentan son “Algunas veces y habitualmente”. A continuación, se describen los resultados en cada una de las dimensiones incluidas en el instrumento aplicado.

## Objetivos y prioridades

Los sujetos de estudio “algunas veces” (27.08 %) se trazan objetivos académicos y establecen sus prioridades, es decir, planear actividades tanto de la escuela como las actividades personales. Les cuesta decir que “no”, ya que no tienen bien establecidas metas y tiempos para cada día o cada semana. También se presenta que el 23.54 % “pocas veces” prioriza sus diversas actividades, lo que se traduce en no tener control sobre estas y, por lo tanto, no analizan la necesidad de evaluar sus actividades diarias y semanales para otorgar prioridades y aprovechar mejor sus tiempos. Solamente el 15.09 % de los encuestados tienen objetivos planteados, por lo tanto, establecen sus prioridades y de esta forma logran identificar las más importantes y fijar metas a corto plazo; se reconoce que no realizan las actividades por falta de gusto hacia estas, aunque saben que son necesarias.

## Herramientas de gestión

Solamente el 25.92 % de los encuestados “algunas veces” suelen manejar y administrar herramientas para la gestión de sus actividades, es decir, usan listas de tareas, llevan agendas, notas y recordatorios, lo que les ayuda a seguir y cumplir con sus metas y prioridades. También saben que para lograr sus metas más complejas pueden dividirlos en pequeñas tareas. Algunas veces creen que el tiempo invertido en planear y administrar tareas es tiempo perdido, al igual que considerar que sus días son algo difíciles para organizarlo.

También, habitualmente, el 21.26 % de los sujetos de estudio perciben o notan que pueden mejorar sus trabajos al aplazar los que menos les gustan o que son de poco agrado; tampoco suelen notar de qué manera se gasta su tiempo en sus diversas actividades y “algunas veces y habitualmente” examinan la necesidad de encontrar un lugar para trabajar sin interrupciones y distractores.

Solamente el 13.95 % de los encuestados utilizan herramientas para planear, gestionar y administrar sus tiempos, analizan sus actividades diarias con la finalidad de saber en qué tareas “pierden el tiempo”. El 18.35 % nunca realizan ninguna de las acciones mencionadas.

## **Preferencia por la desorganización**

Esta dimensión hace referencia a las formas en cómo se plantean las actividades, considerando de preferencia las de menos complejidad y las que son del gusto de los individuos, sin tomar en cuenta tiempos para cada acción o tarea, sin planear ni analizar el entorno y aquellas otras actividades que los alejen de sus metas. En este sentido, el 26.09 % de los encuestados “algunas veces” recuerdan sus actividades o tareas diarias por realizar otras, al tener notas o actividades diarias por hacer; de la misma forma, algunas veces van identificando aquellas que ya se lograron realizar. El 22.05 % “habitualmente” realiza esas actividades, al igual que llevar recordatorios para evitar caer en la improvisación. Solamente el 17.93 % de los sujetos de estudio siempre lo hacen; por el contrario, al 15.37 %, que nunca realizan este tipo de acciones.

## **Percepción del control**

El 27.20 % de los encuestados “habitualmente” evalúan la situación de no tener una buena administración de los tiempos que se emplean en las actividades y metas establecidas afectan el resto de sus actividades, consideran que entre más claras tengan sus objetivos y metas, mejor conocerán las formas de lograrlo, razonan acciones tales como revisar esas metas para recapacitar si las están cumpliendo y de esta forma analizar si necesitan adecuaciones, están motivados para el cumplimiento de sus metas, no consideran el “desorden” como indicador de realizar a bien sus tareas, también saben identificar las de mayor importancia para darles prioridad y dejar las de menor importancia y más sencillas para después. El 12.17 % de los encuestados nunca analiza la importancia de controlar sus tiempos, al no tener claros sus objetivos.

## **Conclusiones**

Los estudiantes de primer año de la licenciatura en Nutrición presentan áreas de oportunidad para el desarrollo de un mejor uso del tiempo, lo que indica que es apremiante implementar estrategias desde las aulas que per-

mitan mejorar el desarrollo de habilidades en ellos para hacer una mejor gestión del tiempo.

Se sugiere implementar un curso taller con el propósito de desarrollar este tipo de habilidades, ya que los nuevos tiempos exigen que el alumno pueda recibir educación para la vida. Este tipo de habilidades pueden hacer la diferencia entre la mejora del rendimiento académico, disminución de la deserción escolar e influir de forma positiva en su desarrollo profesional y personal.

## Referencias

- Baños Chaparro, J. (2020a). *Gestión del tiempo y compromiso académico en estudiantes de psicología de la universidad privada Norbert Wiener, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio Académico USMP. [https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/6828/ba%c3%b1os\\_cjh.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/6828/ba%c3%b1os_cjh.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Baños-Chaparro, J. (2020b). Gestión del tiempo académico en estudiantes de Psicología: un estudio comparativo. *Rev. Yachay*, 9(1), 543-547. DOI: <https://10.36881/yachay.v9i01.221>.
- Benítez Zavala, A. (2016). Abandono escolar: modelos que lo explican y programas para atenderlo. Una revisión crítica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 27-32.
- Flórez García, M., Mesa Romero, D. Y. (2020). *Plan de Intervención para la gestión del tiempo. Trabajo de grado*. Universidad Católica de Pereira. <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/6946>.
- García Ros, R; Pérez González, F; Talaya González, I. Martínez Díaz, E. (2008). Análisis de la gestión del tiempo académico de los estudiantes de nuevo ingreso en la titulación de psicología: capacidad predictiva y análisis comparativo entre dos instrumentos de evaluación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 2008, pp. 245-252 Badajoz, España. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317027f>
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2012). Spanish version of the time management behavior questionnaire for university students. *The Spani-*

*sb Journal of Psychology*, 15(3), 1485-1494. [http://doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n3.39432](http://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39432)

Garzón Umerenkova, A., Gil Flores, J. (2018). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. *Educação e Pesquisa*, 44. DOI: 10.1590/S1678-4634201708157900

Garzón Umerenkova, A., Gil Flores, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3). 1-13. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe>

Martínez Aguirre, E. G., Zárate Depraect, N. E., Flores Flores P., Bustillos Terrazas, N. A. (2021). Gestión del tiempo, en estudiantes de primer año de Medicina durante la pandemia COVID-19

Molina Patlán C.; Morales-Martínez G.; Valenzuela-González J. R. (2016). Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. *Revista Electrónica Educarre (Educare Electronic Journal)*. 20(1) Enero-abril 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.11>

Naturil Alfonso, C.; Peñaranda, D.; Marco Jiménez, F.; Vicente Antón, JS.; Peñaranda (2018). Mala gestión del tiempo en los estudiantes universitarios: efectos de la procrastinación. Ponencia presentada. en *IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Editorial Universitat Politècnica de Valencia. 1268-1275. <https://doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8874>

OECD. (2019), *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>.

Organización para la cooperación y desarrollo económico [OECD]. (2017), *Panorama de la educación*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>

Pérez Zuñiga R., Mercado Lozano, Paola, Martínez García, M., Mena Hernández, E., Partida Ibarra, J. A. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE)*, 8(16). Enero-junio 2018. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n16/2007-7467-ri>

de-8-16-00847.pdf

- Reyes-González, Nicolás, Meneses-Báez, Alba L., & Díaz-Mujica, Alejandro. (2022). Planificación y gestión del tiempo académico de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 15(1), 57-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100057>
- Roblero, G. (2020). Validación de cuestionario sobre gestión del tiempo en universitarios mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e01, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e01.2136>
- Román Fuentes, J. C., Franco Gurría, R. T., Román Julián, R. (2020). Diagnóstico sobre hábitos de estudio en universitarios de nuevo ingreso como herramienta para identificar oportunidades de mejora. *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(21), 1-35. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.692>

### **Anexo**

El cuestionario aplicado mediante formulario de Google se encuentra en el siguiente link: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeIrlv-SuaLuXBmyIQ04-FPbD9Phs7liWF7TuiyXtjCgWCgSfmg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeIrlv-SuaLuXBmyIQ04-FPbD9Phs7liWF7TuiyXtjCgWCgSfmg/viewform?usp=sf_link)



# Capítulo 21

---

## **Las emociones y el impacto en el autoaprendizaje**

*César Augusto Martínez Torres*  
*María Araceli Montaña Pérez*  
*Marcela Martín Cadena*

<https://doi.org/10.61728/AE20250553>



## Introducción

Este análisis teórico tiene el objetivo de fundamentar la importancia que tiene el incentivar el gusto por aprender a los alumnos y alumnas, específicamente en las unidades de aprendizaje del bachillerato general por competencias (BGC) de la Universidad de Guadalajara, partiendo desde el aspecto emocional y centrado en el aspecto humano. Haciendo énfasis en la actualidad, donde el trabajo mediante plataformas educativas a distancia ha requerido de una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje. Y que el estímulo emocional y creativo asume un papel primordial para el logro de aprendizajes.

Entendiendo la educación de forma holística, es necesario integrar a todas las variables dentro del proceso de aprendizaje, los y las docentes como actores fundamentales de la enseñanza, tienen que llevar una reflexión profunda del quehacer docente y transformar los paradigmas pre-establecidos, donde se impulse el trabajar las emociones como pilar para lograr los aprendizajes esperados.

El cambio establecido a partir de la concepción del aprendizaje a distancia y en línea, presenta para los docentes un proceso gradual de adaptación y preparación, en donde se ha tenido que dejar a un lado las concepciones conductistas utilizadas de manera tradicional en la práctica cotidiana, para dar paso a los docentes, no solo como explicadores de una asignatura, sino como los entes que desempeñan una compleja misión de estimular, orientar, acompañar y dirigir el proceso de enseñanza, con la finalidad de ayudar a los alumnos a aprender.

Hoy la modernidad y, sobre todo, la emergencia sanitaria del COVID-19, que obligó a las escuelas a trabajar desde casa, han venido a acelerar el ingreso al mundo de la virtualidad. Este suceso, en la generalidad, ha implicado cambiar y renovar los sistemas de enseñanza individuales que los profesores aplican, dando relevancia a las emociones que permitan motivar el aprendizaje autónomo. Sin embargo:

Asumir estas nuevas competencias conlleva una nueva forma de ejercer la profesión y de formarse en esta compleja sociedad actual; complejidad que se verá incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas del siglo XXI. (Imbernon, 2016, p. 1)

Ahora, respecto a la motivación, Goleman (2000, p. 22) atinadamente señala: “Cuando se trata de dar forma a nuestras decisiones y a nuestras acciones, los sentimientos cuentan tanto como el pensamiento, y a menudo más”. La escuela, que es el principal agente formativo, debe atender a las demandas sociales en el ámbito que nos corresponde y esto implica el modificar, cambiar, actualizar y generar procesos para aprender, con apoyo referente a las emociones, que lleve a construir una sociedad justa e intercultural donde se conviva con las innovaciones que vayan apareciendo y los elementos tradicionales. Para ello, el alumnado requiere gestionar su proceso formativo, una autodirección. Es decir, “el aprendizaje se ve como una actividad que los estudiantes realizan por ellos mismos de manera activa, y no como un evento esotérico que les sucede como resultado de experiencias de enseñanza” (Zimmerman, 1998, p. 129).

### **Aproximación teórica**

El diálogo es fundamental para el proceso de aprendizaje, esta actividad, además de permitir conocer a los alumnos y alumnas, es una práctica pedagógica que ayuda a estar cerca de ellos, estableciendo lazos de confianza y de empatía.

De acuerdo con Miguez (2005), si se adscribe a una concepción de aprendizaje como un proceso constructivo, autorregulado, dirigido a una meta (intencional), situado (relacionado con un contexto), cooperativo (social), con diferencias y matices individuales, en el que se elaboran conocimientos, se interpreta y se significa y se desarrollan competencias, habilidades y actitudes, no se puede obviar la consideración de las variables motivacionales a la hora de diseñar la propuesta de intervención psicopedagógica. Indicando que una situación de aprendizaje se dificulta al no encontrar elementos motivantes para el alumno.

En este contexto, el desarrollo de un proceso de aprendizaje que aborde la comprensión y el impacto de las emociones para aprender representa

el factor que permite apoyar y mejorar las condiciones que enfrentan los alumnos y alumnas de educación media superior, inmersos en distractores, problemas sociales relacionados con la violencia y situaciones que requieren mayor atención y seguimiento. Dicho así:

un proceso de enseñanza-aprendizaje es efectivo cuando dentro de este se cuenta con profesores que respetan las posibilidades de desarrollo de sus alumnos, luchando siempre por un mejor desarrollo de estos y por integrarlos a la sociedad; que despiertan en sus alumnos un espíritu crítico, creativo y reflexivo; y que los motiva con diferentes actividades creando interés y conocimientos en los alumnos. (Carballo y Gutiérrez, 2008, p. 41)

El aprender entraña el ejercicio de pensar y repensar; educar es un proceso cultural de dotarse de un sistema de conocimientos que permita comprender y abordar la realidad y transformarla. En la actualidad se mantiene un nivel de distracción propiciado por diversos elementos, lo que implica un esfuerzo mayor del docente por captar la atención de ellos y sobre todo que tengan motivación intrínseca para buscar el saber por el saber. En este contexto, para que exista construcción del conocimiento, los alumnos necesitan aportar y contribuir; sin su compromiso, esto se convierte en un monólogo sin sentido para el docente y con mayor razón para ellos.

Si no se cuenta con el interés o motivación de los estudiantes para los cursos de filosofía, el fracaso siempre será prácticamente total. No solo la filosofía, sino cualquier otra disciplina para que se realice el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que contar con la motivación interés decidido, solido del estudiante. (Pettersson, 1996, p. 11)

Dentro de la educación, como lo señala Payares (2011), “un proceso de enseñanza-aprendizaje integrador demanda a la vez de un lector experto que trascienda la simple descodificación y reproducción literal del mensaje para comprometerse con un proceso creativo de actualización del texto”. En consonancia, el manejo del texto por cada individuo ha devenido en un medio imprescindible y expedito para acceder a la realidad. Ello implica su consideración oportuna en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Quien no lo haga no estará a tono con la época y dejará de preparar al estudiante para la sociedad de la información.

Es necesario que, mediante los recursos puestos a su alcance en las plataformas educativas a distancia, se logre despertar y sacudir las concepciones con las que cuentan los alumnos. Para Davidson y Goldberg (2009), la era digital ha abierto posibilidades para el autoaprendizaje, la creación de estructuras horizontales que dan al traste con los tradicionales esquemas autoritarios, la credibilidad colectiva, el aprendizaje descentralizado, el aprendizaje en red, entre otras cosas. Las diferentes instituciones educativas buscan que el aprendizaje de los alumnos en una plataforma educativa los lleve a aprender de manera autónoma y lograr con ello la metacognición y un aprendizaje significativo.

Se requiere cuidar que las actividades diseñadas estén encaminadas a que los alumnos busquen y aporten, se organicen y colaboren; si no lo realizan, se dificulta el desarrollo de un adecuado proceso de aprendizaje acorde al paradigma educativo de la actualidad, donde los actores principales son los mismos alumnos y alumnas. La tecnología y las plataformas de aprendizaje con sus diversas aplicaciones son un elemento importante para poder cumplir con esta expectativa.

Ante ello “los modos y estilos de la vida de las personas se redefinen conforme interactúan de manera cada vez más frecuente con un mundo digital, moviendo la frontera de lo posible, generando espacios antes unimaginables”. (Martínez, Palma y Velázquez, 2020, p. 66).

La llamada realidad virtual enriquece y viabiliza el proceso de construcción de conocimientos y generalización de experiencias. El presente exige una actualización permanente, que los docentes estén al tanto de las innovaciones y que se sincronicen con las necesidades de los posibles alumnos. Una condición requerida radica en establecer plataformas, ya sea de apoyo o para el desarrollo del aprendizaje, que resulten atractivas y otorguen una actividad dinámica y competitiva. “El profesorado y el estudiantado pueden reconocerse como agentes educativos en un mundo virtual que detona el sentido de colaboración, el descubrimiento, la imaginación, la creatividad, la corresponsabilidad” (Aguirre, G. y Ruiz, M. 2012, p. 139).

El y la docente deben establecer una relación estrecha con los desarrolladores tecnológicos y pedagógicos, que permita potencializar las habilidades en lo individual con las que cuentan. El proceso constructivista y la educación basada en competencias requieren de un seguimiento y acom-

pañamiento en el aprendizaje; como guías, los docentes deben establecer un acercamiento con los estudiantes.

Además, se necesitan docentes en el marco del enfoque socioformativo, que centren a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje y los hagan partícipes de la resolución de problemáticas del entorno. De esta manera, podrán comprometerse y al mismo tiempo darán sentido a sus aprendizajes, aplicándolos para una mejora en una meta en común. (Parra, Tobón y López 2015, p. 50).

En principio, se considera fundamental que la y el docente se involucre con el entorno inmediato de los y las alumnas mediante materiales auténticos de apoyo para la clase que provengan de la vida real, además de conocer sus intereses, por lo que el docente debe estar actualizado en cuanto a lo que sucede en el mundo actual y moderno (qué tipo de música, cine, deportes y moda gusta, el rol de la tecnología en su vida diaria, etc.). Lo anterior con la finalidad de poder diseñar actividades que capten su atención y los anime a ser proactivos, posibilitándoles construir aprendizajes integrales. Estableciendo foros de discusión, debates grupales, exposición y conferencias magistrales de diversos eventos.

## **Desarrollo**

El contexto se sitúa en la Escuela Preparatoria N°4 de la Universidad de Guadalajara en sus espacios virtuales de trabajo, plataforma de Google Classroom para el desarrollo de los diferentes cursos del BGC. El análisis se enfoca en la importancia que tienen las emociones para lograr aprendizaje autogestivo.

Parte fundamental es el desarrollo de la empatía, donde, el situarse en los zapatos del otro y asumir la visión diferente que pueda tener, genera un ambiente de mejoría para el desarrollo del proceso educativo. De acuerdo con Goleman (2000, p. 123) “la empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo; cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos”.

En la actualidad “aprender a aprender” se convierte en una necesidad primordial, ya que el proceso permite un aprendizaje continuo y duradero. “Es propio de estudiantes que se autorregulen, que sean activos y cons-

tructivos, este tipo de aprendizaje es un proceso en el que están presentes diversas variables como lo metacognitivo, lo motivacional y la percepción de autoeficacia, encaminados al logro de aprendizajes que podrán ser utilizados en otros escenarios (Lamas, 2008, p. 15).

Se requiere la transformación profunda de lo que representa el rol docente dentro del proceso de aprendizaje; Díaz-Barriga (2010) señala que la redefinición del rol del docente, así como las prácticas educativas, son una necesidad primordial. La construcción del conocimiento toma relevancia y para ello es necesaria la colaboración, la autogestión, la toma de decisiones y la posibilidad de solucionar problemas. El profesor se presenta:

Como agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de las capacidades mencionadas, debe no solo dominarlas, sino apropiarse de nuevas formas de enseñar, que los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan a los estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel. (Díaz-Barriga, 2010, p. 49)

El contacto del conocimiento entre alumno y docente no es simplemente mediante la transmisión o reproducción de la información; incluso el ser únicamente facilitador limita la construcción de conocimientos. Es necesario que sea un organizador del ambiente de aprendizaje donde se tendrá que interactuar y entrar en contacto con el conocimiento el alumno y el docente. Crear un ambiente de aprendizaje que anime a los estudiantes a involucrarse activamente en el tema de estudio mediante el estímulo a los procesos de interacción con otros.

Los docentes deben analizar y perfeccionar la práctica educativa para lograr desarrollar procesos de enseñanza que se adecuen a los contextos y entornos tecnológicos actuales, y que impacten en la motivación e interés del alumno.

Es imposible mantenerlos atentos en un salón de clase tradicional, con un maestro sentado exponiendo un contenido que pueden perfectamente consultar en internet, mientras que a su vez intercambian con otros, localizan otras fuentes, pueden elaborar mapas o visualizaciones, en decir, participar de manera activa en la construcción de su conocimiento. (Ferreiro, 2006, p. 78)

Desde una perspectiva sociocultural, el docente toma un sentido de mediador y facilitador que acompaña, supervisa, guía y retroalimenta durante la conducción del proceso de aprendizaje. Permitiendo al alumno estimular la disposición al aprendizaje. Que de acuerdo a Altieri (2003, p. 141), “resulta estéril toda labor dirigida a orientar desde afuera, prescindiendo del móvil interior”, el proceso debe encaminarse a fortalecer la disposición a la construcción del propio aprendizaje, mediante el estímulo de la autodisciplina. Situación que el docente debe buscar establecer, partiendo de su desempeño ideal al momento de trabajar en la obtención de aprendizajes de sus alumnos.

Las “nuevas” tecnologías plantean retos importantes para la actividad del docente; la mediación se realiza con posibilidades innovadoras donde se necesita estar preparado en competencias informativas y poder enfrentar el mundo vertiginoso del internet y de las transformaciones tecnológicas en los medios de comunicación y los implementos multimedia. “Para lograr una innovación tecnológica y poder impulsar una educación para todos y todas en la Institución, es necesario que los docentes estén predisuestos al cambio de la tecnología actual”. (Cruz-Morales y Soria Panatan, 2022, p. 8).

La sociedad se encuentra en constante cambio, y es necesario que el docente, como parte transformadora de esta, se encuentre actualizado y adquiera las competencias para su manejo. Los roles que tradicionalmente ha asumido el docente hoy en día requieren una adecuación; el diálogo y la argumentación deben buscarse dentro de espacios que el alumno actualmente utiliza. “El personal docente tiene que contar con las habilidades adecuadas para impartir formación online. Esto supone, por ejemplo, entender el ecosistema digital, dominar las metodologías ágiles más comunes, conocer software específico y hablar el lenguaje adecuado de Internet” (Viñas, M. 2021, p. 7).

El papel del docente radica en promover la búsqueda adecuada de información, el análisis de la misma, el debate alrededor de las diversas posturas existentes, el desarrollo de conocimiento mediante el empleo de TIC y, por último y más complejo, la organización de un ambiente de aprendizaje que incluya naturalmente el uso y aplicación de TIC. Se requiere de la integración de comunidades virtuales de aprendizaje, así como el uso y manejo de herramientas tecnológicas para esta finalidad.

Para comprender y de acuerdo con lo que señala Marzano (1998), “los educadores deben usar el modelo y los recursos asociados a él para fijar y lograr sus metas para el aprendizaje de los alumnos”. El propósito de cualquier modelo es ayudar a la gente a entender algo que es muy complejo. Debido a que pocas cosas lo son tanto como el aprendizaje humano, el modelo del bachillerato general por competencias se ofrece como una herramienta para ayudar a los educadores a entender mejor el proceso de aprendizaje. Si se logra esta comprensión, se habrá cumplido el objetivo último del modelo: la optimización del aprendizaje de los alumnos.

## **Conclusiones**

El área de la educación es un sistema complejo que no se debe limitar al acto de transmitir o reproducir conocimientos, ni de saber analizar y aplicar los mismos como una evidencia clara de adquisición y manejo de los mismos.

La pregunta sería: ¿y qué hay del bienestar del estudiante? Es de esta pregunta de donde se inicia con el trabajo de planear también el desarrollo emocional y fortalecer sus capacidades emocionales, las cuales influyen directamente en el ámbito escolar, familiar, social, pero sobre todo en el prevenir o evitar, en el mejor de los casos, depresiones, estrés o violencia.

El concepto referido de “bienestar del alumno” se cultiva social y culturalmente a través de las interacciones con los demás, el entorno y las experiencias. El bienestar del alumno es maleable frente al cambio positivo y puede verse influenciado por el clima de la escuela y por aquellas prácticas que priorizan el bienestar (Steinmayr et al., 2018).

En las experiencias educativas, desde el punto de vista humanístico, es evidente el avance del estudiante que pasa por una racha de problemas emocionales, los cuales lo rebasan y lo inducen a llamar la atención de manera equivocada, incluso el crear un grupo que responda a su frustración, pero con el cual él se identifica y siente que lo “controla”, considerando que las situaciones personales que vive no se planean. Entonces se siente “bien” en su propio círculo, situación que además le provoca ansiedad cuando sabe que en algún momento estas actitudes le traerán otro tipo de problema que a su vez le va a generar nuevamente problemas, ansiedad y frustración.

En un estudio de campo (que aún no termina) se consideró darle mayor atención y afecto a un estudiante de problemas emocionales que impactan en su formación humana y la práctica educativa. El afecto y atención que se le brindan es sin que él sepa el motivo ni lo que se espera en su mejora; es evidente que aún el avance académico no es una realidad, sí se puede ver poco a poco la mejora en sus relaciones personales y sus actitudes cotidianas.

Planear la enseñanza como centro primordial en las emociones tal vez sería un gran indicador en el avance de la formación humana que tanto se necesita en esta sociedad. Al estar en clases virtuales, debido a la contingencia en salud (COVID-19), que se mantuvo por poco más de dos años, se observó el impacto en todas las áreas de trabajo escolar; sin embargo, fue en las y los jóvenes donde se percibieron conductas muy marcadas que, sumado a las condiciones económicas y emocionales propias y de sus familias, entre otros factores, llevaron a bastantes alumnos a la deserción escolar.

Los esfuerzos administrativos y de docentes no pudieron evitar la apatía, baja en entrega de tareas y el ausentismo en clases. Los esfuerzos por enfrentar la situación y continuar con los programas de estudio no fueron suficientes; no se estaba preparado.

El factor emocional se manifestó en toda su potencia, saturando de trabajo a los docentes y a los alumnos, presentándoles un modelo educativo que rompió la dinámica escolar por no estar preparados; en los diferentes niveles educativos se mencionó que no se aprendía, que querían volver a clases presenciales, que requerían volver a las escuelas.

Ahora, después de poco más de dos meses nuevamente en clases a nivel bachillerato y estar en contacto con docentes y alumnos de diferentes semestres, el comportamiento en un gran número de alumnos no ha cambiado. Se suman comportamientos que manifiestan conflictos emocionales importantes: apatía al estudio, aislamiento, depresión, ansiedad, violencia verbal y física, conflicto con la autoridad, que, sumado a las situaciones personales de los docentes y condiciones familiares, sigue impactando al desempeño académico y a la calidad educativa.

La actividad docente requiere de un cambio o replanteamiento de la enseñanza, que se contextualice dentro de las condiciones actuales y las problemáticas vividas por los jóvenes. Al situar en su percepción del mun-

do, se logra establecer procesos de empatía, que representa el inicio de la conexión emocional. Asumiendo un liderazgo, considerando que “el liderazgo del profesor empuja a los alumnos a ejercer un liderazgo en primera persona, haciendo que participen en las actividades de clase, tomen conciencia de las potencialidades e inclinaciones personales” (Balduzzi, 2015, p. 149).

Las estrategias constructivistas permiten lograr los objetivos de aprendizaje, mejorando los estándares de calidad educativa y acercando a los alumnos al gusto por el aprender. El constructivismo, en esencia, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. “En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes, de manera que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos ad hoc para explicarla” (Serrano, G. y Pons, P. 2011, p. 15).

Por lo tanto, el docente debe considerar ser un diseñador y moderador de diversas actividades, que inviten al análisis propositivo. Que conjunte el uso de tecnologías digitales, redes sociales y ambientes virtuales para divulgar y generar el conocimiento de manera permanente.

De suma importancia es el manejo de comunidades de aprendizaje en ambientes virtuales, el empleo de las nuevas tecnologías para el desarrollo del curso. Que comprenda la importancia que tienen en la actualidad para atraer la atención e interés de los alumnos. Ya no es una opción, es una necesidad.

Dentro de las características del perfil docente, se tiene que considerar la conciliación y apertura a la solución de diversas problemáticas sociales que enfrentan los alumnos y las alumnas. Se tiene que estar cercano a esta realidad para que la educación tenga resultados adecuados, y centrar desde las emociones los procesos de aprendizaje establecidos.

Con esto se busca captar la atención de manera significativa y atractiva, incluso que logre inspirar el gusto por el aprendizaje. Para ello, debe ser un líder empático, receptivo y convincente, que represente un liderazgo auténtico y asumido. Crítico de la realidad, atrevido a externar sus ideas de manera sólida y fundamentada.

## Referencias

- Aguirre, G. y Ruiz M. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación Educativa*, 12(59).
- Altieri, A. (2003). *Introducción al estudio de la filosofía y sus problemas* (sexta edición, p. 147.). Universidad Autónoma de Puebla.
- Balduzzi, Emanuele. (2015) El liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista Española de Pedagogía*, LXXIII(260), 141-155. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/01/260-08.pdf>
- Carballo, O., y Gutiérrez, N. (2008). El nuevo rol del profesor: mediador y asesor. *Revista Rombus, Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología*, 4(11), 40:47.
- Cruz-Morales, M., & SoriaPanatan, Y., (2022). La innovación tecnológica y su impacto en la inclusión educativa en la Institución Fiscomisional Técnico EcuadorMindó. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 165-176. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.995>.
- Davidson, C. N. y Goldberg, D. T., Jones, Z. M. (2009). *The Future of Learning Institutions in a Digital Age. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning*. MIT Press. <http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/freedownload/9780262513593FutureofLearning.pdf>.
- Espinosa Hernández, J. et al. (2010). Capítulo III. En *Propuesta metodológica para la implementación de programas en competencias profesionales integradas*, (pp. 67-81). Universidad de Guadalajara. [http://www.cucs.udg.mx/revistas/propuesta\\_metodologica.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/propuesta_metodologica.pdf).
- Ferreiro, R. (2006). El reto de la educación en el siglo XXI: La generación N. *Apertura*, 6(5), 72-85. Universidad de Guadalajara.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Ediciones B México.
- Imbernon, F. (2016). *Hay que mejorar las competencias del profesorado si queremos mejorar la educación*. <http://les3coses.debats.cat/es/expert/francescimbernon>.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272008000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272008000100003&lng=es&tlng=es).

- Martínez, R., Palma y Velásquez. (2020). Revolución tecnológica e inclusión social: reflexiones sobre desafíos y oportunidades para la política social en América Latina, serie *Políticas Sociales*, (33). (LC/TS.2020/88), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Marzano, R. (1998). *Dimensiones del Aprendizaje*. ITESO.
- Migues, M. (2005). El núcleo de una Estrategia Didáctica Universitaria: Motivación y Comprensión. En *Revista Iered: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. 1(3) <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/mmiguez.pdf>.
- Parra, H., Tobón, S., López, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/549/546>.
- Payares, B., Machado, M. (2011). Problemas y retos actuales de la enseñanza de la filosofía. Odiseo, *Revista electrónica de pedagogía*, 8(16). <http://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2011/05/problemas-retos-actuales-ensenanza-filosofia>.
- Petterson, G. (1996). *Didáctico de la filosofía. México*. (pp. 9-12). Universidad de Guadalajara.
- Serrano, G., Pons, P. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es).
- Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J., & Wirthwein, L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02631>
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes Artes y Letras*, (12), e027. Universidad Nacional de La Plata, Argentina URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/186/1862378014/index.html>.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford



# Capítulo **22**

---

## **Currículum universitario: Propuestas para su actualización en turismo**

*Celia Torres Mubech*

*Mariana Rubí Raigoza Castro*

*María Guadalupe Alicia Navarro Flores*

<https://doi.org/10.61728/AE20250560>



## Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son conscientes del papel que representan en la sociedad, y por ello generan un esquema amplio de programas de educación superior donde la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala las políticas que permitan mejorar la eficacia y la efectividad. La estrategia de la SEP no solo considera revisiones de las políticas o mediciones de la capacitación de los individuos, sino que también supervisa los planes de estudio para que concuerden con la dinámica que impone el orbe internacional.

En agosto de 2005, la Universidad Autónoma de Zacatecas puso en marcha el Modelo Académico UAZ Siglo XXI, cuyos principales rasgos son flexibilidad curricular, educación centrada en el aprendizaje y formación integral. Basado en ello, la Licenciatura en Turismo, que nació en agosto de 2009, se sometió a su primera reestructuración curricular en 2013, y en 2015, el Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística y Gastronómica A. C. (CONAET) la acreditó por un período de cinco años.

A partir de 2017, se inició la segunda reestructuración curricular, con miras a concluir en 2020, pues el Modelo Académico UAZ Siglo XXI contempla mecanismos para el diseño y reestructuración de los planes de estudio, en períodos de dos a cinco años, con el propósito de brindar una formación actualizada y pertinente, manteniendo un modelo académico siempre vigente (Jiménez y Luna, 2005). Por otro lado, uno de los requisitos previos a la reacreditación es que el plan de estudios no tenga una antigüedad mayor a siete años (CONAET, 2019).

El objetivo del presente trabajo es presentar los avances alcanzados respecto a los trabajos de reestructuración del programa de Licenciatura en Turismo (LT) de la Unidad Académica de Historia (UAZ) durante el periodo de septiembre 2018 a septiembre 2021, incluyendo los que se hicieron durante el confinamiento generado por la pandemia por COVID-19.

La investigación, en primer término, conceptualiza los procesos de reestructuración curricular, describe el trabajo realizado durante el mencionado proceso en el programa académico y los resultados obtenidos, así como las propuestas para concluirlo.

### **Aproximación teórica**

Existen diversas definiciones de currículo; Ceja, Hernández, Herrera y López (2013) concentran una serie de conceptos para comprender mejor este proceso académico. Phillip Phenix nos describe el currículo “como una descripción de tres componentes: el contenido o materia de instrucción, el método de enseñanza y la orden de la instrucción” (citado por Taylor, 1991, p. 65). Para otros autores como Hilda Taba, todo currículo comprenderá “una declaración de finalidades y objetivos; una selección y organización de contenido; ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de resultados” (2000, p. 48). Ronald Roll, por su parte, nos indica que el currículo es la “suma de experiencias que se ofrecen al educando bajo los auspicios y la dirección de la escuela” (Ceja et al., 2013, p. 48). Además, Ceja et al. (2013) destaca la definición de Fernando Canudas, quien considera el currículum profesional como:

Todo el conjunto de esfuerzos que despliega una institución de educación superior para la realización de sus fines; programas de recursos, de investigaciones prácticas, normas, atmósfera académica, expresión práctica de su filosofía y objetivos. (Ceja et al., 2013, p. 48)

Por otro lado, Tovar y Sarmiento (2011) definen el rediseño curricular como sigue:

Un proceso de toma de decisiones para la elaboración o ajuste del currículo, previo a su desarrollo, que configure flexiblemente el espacio donde se pondrá en práctica, mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje del cual el proyecto curricular es su visión anticipada. (p. 509)

Los procesos de diseño y rediseño curricular son fundamentales en el ámbito educativo, puesto que en el currículo convergen todos los elementos que fortalecen las actividades formativas del alumnado. En él se plasman

los objetivos de formación, y se encuentran tanto los objetivos curriculares como disciplinares, las formas para abordarlos, la metodología y las estrategias pedagógicas, sin omitir las formas de evaluar los conocimientos del alumnado, de manera que se puedan medir los resultados de forma interna como externa a la institución y, así, visualizar el siguiente proceso con la finalidad de que los planes de estudio se mantengan a la vanguardia.

De esta forma, es el fundamento de la experiencia de formación, sea o no consciente su proceso de formulación, y siempre está vigente en los contextos educativos (Perilla, 2018). Díaz Barriga (1995) menciona que en la construcción de un proyecto curricular se conjugan diversos resultados respecto de los sujetos involucrados, y el plan es el producto de la influencia efectiva de las acciones emprendidas por el consenso de personas diferentes respecto a lo que es la acción educativa, los órganos de gobierno, la relación con la sociedad, entre otros.

Además, deben considerarse las nuevas tendencias de la educación a nivel mundial, y aún más, las que surgieron paralelamente a la pandemia por COVID-19, haciendo necesario tener un nuevo punto de vista respecto al currículo universitario. Ciertamente, los cambios se dan día con día, por lo que se hace necesario generar estrategias y herramientas innovadoras, fortalecer la relación entre la práctica del estudiante y su desarrollo profesional, concebir el nuevo papel del profesor como facilitador y generador de procesos de aprendizaje y motivar la participación de los alumnos en su propio proceso educativo.

## **Metodología**

La reestructuración del programa académico sufrió diversos contratiempos, entre ellos la llegada de la pandemia por COVID-19, lo cual hizo repensar el proceso y los resultados debido a los cambios que la educación superior en general tuvo que afrontar.

La metodología busca presentar un informe detallado sobre el proceso de reestructuración curricular de la Licenciatura en Turismo, describiendo sus características y configuración con base en el paradigma que se atendió; de modo que se presente un panorama real del trabajo realizado, de los resultados obtenidos en cada una de las etapas abordadas por el

colectivo docente durante la construcción del nuevo currículum, así como el trabajo a futuro para la conclusión del mismo.

### **Desarrollo**

Es indiscutible que el currículum escolar no puede alcanzar todo lo que se requiere aplicar en los planos personal, social, profesional, ético y cultural; como ya se mencionó, lo que prevalece hoy en día son las profundas y rápidas transformaciones que están afectando a nuestras sociedades, y los dilemas y las tensiones que se han acumulado mientras se define a nivel político y social cómo debe ser la formación académica que ayude a garantizar una respuesta eficaz a las expectativas y necesidades de los jóvenes y el resto de los sectores (Amadio, Operti y Tedesco, 2014).

Durante los primeros pasos en la reestructuración curricular, se utilizó el modelo propio de la UAZ, con apoyo de la Coordinación de Docencia de la Universidad, y se creó la figura de Coordinador de Calidad al interior del programa, cubriéndose por comisiones: la revisión de las tendencias actuales del turismo, encuentros con egresados y empleadores, análisis de carreras homólogas a nivel nacional e internacional.

A principios de 2018, el colectivo docente del programa de Licenciatura en Turismo inició con los trabajos de reestructuración curricular, paralelamente al proceso de reacreditación, con el apoyo de la Coordinación de Docencia, utilizando la metodología propia de la institución, formando comisiones responsables de las etapas del proceso para dar inicio a la redacción del documento guía.

En primer término se revisaron los Antecedentes generales, realizando un análisis de la educación turística de lo global a lo particular, las tendencias del turismo así como la recuperación del trayecto histórico de la Licenciatura, paralelamente a ello, se realizó el Estudio de carreras homólogas en México, posterior a ello, un análisis de las principales escuelas de turismo a nivel internacional para obtener el Diagnóstico del programa educativo, incluyendo la revisión de los procesos de enseñanza, los perfiles de los y las docentes (sus estrategias didácticas y de evaluación, sus modelos de enseñanza), los hábitos de los y las estudiantes respecto al estudio, el análisis de congruencias e incongruencias entre las Unidades

didácticas integradoras (UDIs), y se compiló la información obtenida de los encuentros con egresados y empleadores realizados en el año 2019, y el análisis de seguimiento de egresados y egresadas, así como la demanda real y potencial. En varias sesiones del colectivo se realizó un análisis de competencias basado en Tuning (Deusto International Tuning Academy team, 2013), generando con ello una correlación de las mismas.

Posteriormente, se realizó un análisis del marco normativo de la profesión —que posteriormente fue cumplimentado con el marco normativo en educación—, el estudio de factibilidad y pertinencia, demanda real y potencial, además del análisis académico interno.

Todo el trabajo realizado por las comisiones y la coordinación de calidad fue socializado en reuniones del colectivo, y, posteriormente, generando talleres dentro de los programas Escuela de Verano y de Invierno UAZ-SPAUAZ.

Resulta fundamental actualizar el currículo de acuerdo con las necesidades de los factores exógenos que determinan el tipo de materias, el modelo educativo y las necesidades laborales de los egresados, sea cual fuere el modelo académico que prive en las instituciones. De acuerdo con Fernández Lomelín (2020), el rediseño curricular debe constar de cinco etapas:

1. Diagnóstico de problemas y necesidades.
2. Modelación del currículum.
3. Estructuración curricular.
4. Organización para la puesta en práctica.
5. Diseño de la evaluación curricular.

Estos a su vez deben estructurarse en tres niveles o contextos: Macro, corresponde al sistema educativo en forma general, e involucra al nivel máximo, es decir, las administraciones educativas, quienes dan la pauta para realizar el diseño curricular; Meso, que se materializa en el proyecto de la institución educativa o instancias intermedias base, en este caso, el programa en sí; y Micro, en el cual se determinan los objetivos didácticos, contenidos, actividades de desarrollo, de evaluación y metodología de cada área, en otras palabras, el aula y estos contextos están interrelacionados, mas no inmersos uno en otro. Existen relaciones dinámicas entre ellos,

que lo justifican en mayor o menor medida; “el currículum debe estar contextualizado en el mundo plural en donde la organización educativa ejerce su influencia, pero al mismo tiempo debe ser universal para que los educandos, agentes activos, no se sientan extraños” (Ortiz, 2014, p. 23).

Para mejorar la calidad de la educación, se necesita un esfuerzo especial para adecuar entre sí el currículum objetivo (el programa oficial), el currículum implementado (lo que los docentes y los alumnos hacen en realidad) y el currículum obtenido (lo que los estudiantes aprenden realmente) (UNESCO, 2019).

Como se ha dicho, el currículum definido, también como plan de estudios, es un documento que expresa las habilidades, destrezas y conocimientos que permiten a los alumnos y las alumnas desenvolverse como profesionistas (Jiménez Ríos, 2015).

Si bien es cierto que el confinamiento social y la restricción de la movilidad que generó una ralentización de las actividades humanas afectó el proceso, se hicieron encuestas vía Formularios de Google para la actualización del estudio con egresados y empleadores, con el que se obtuvo información sobre las actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para el sector turístico, considerando las “nuevas” competencias a desarrollar. Durante el verano de 2020 se organizó —de manera híbrida— un taller impartido por un experto nacional, que añadió información oportuna para dar continuidad y fortaleza al rediseño curricular, analizando algunas de las competencias (decadentes, vigentes y factibles en el sector), reconceptualizando el proceso de construcción de competencias.

La Coordinación de Calidad trabajó en la actualización del estudio de carreras homólogas, ampliando el horizonte a nivel internacional, así como, en general, los apartados del documento que se habían redactado con anterioridad, lo que permitió la construcción de la propuesta de una nueva tira curricular.

## **Resultados**

Se presenta de manera sistematizada el proceso que se ha realizado en el programa académico de Licenciatura en Turismo perteneciente a la Unidad Académica de Historia en la Universidad Autónoma de Zacatecas desde septiembre de 2018 hasta septiembre de 2021.

En primer término, se generó un documento guía cubriendo prácticamente las primeras tres etapas que menciona Fernández (2020, p. 2) del rediseño curricular. Algunos de los documentos inéditos que resultaron del proceso fueron: *Estudio de carreras homólogas* (Rodríguez, Muñoz y Esparza, 2019); *Resultados del encuentro con empleadores* (Muro, Pulido y Carrillo, 2019); *Marco normativo* (Muñoz y Rodríguez, 2019), *Estudio de egresados* (Lozano y Rincón, 2019); *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la Licenciatura en Turismo* (Moreno, Vera y López, 2019) y *Plan de estudios 2020* —inconcluso— (Colectivo docente de la Licenciatura en Turismo, 2020).

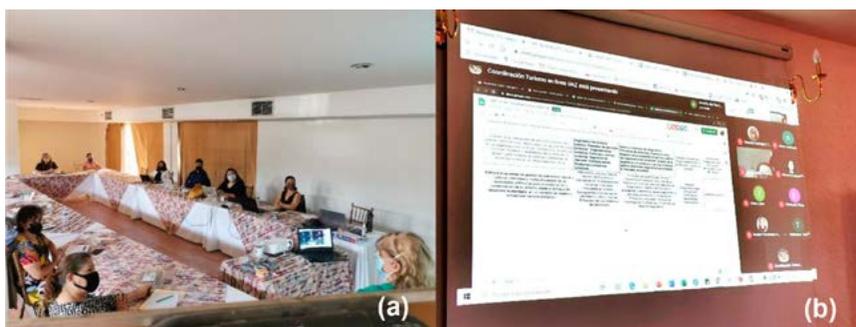
El estudio de egresados y empleadores 2020 arrojó resultados muy interesantes, tales como que una de las habilidades necesarias en un licenciado en turismo es la creatividad, solución de problemas complejos y capacidad de adaptación. En cuanto a las actitudes, la más mencionada fue la actitud de servicio, profesionalismo y disponibilidad para el trabajo; respecto a los saberes, los más recurrentes fueron mercadotecnia, cultura general y administrativas (Torres, Raygoza y Ruiz, Estudio de egresados y empleadores 2020, 2021).

Con los insumos de las diferentes comisiones y procesos, así como información proporcionada por otras instancias universitarias, se realizó el Estudio de factibilidad y pertinencia de la Licenciatura en Turismo, mismo que sirvió como insumo para los entregables del proceso de reacreditación, su hallazgo más interesante fue que el proceso de reestructuración es pertinente, no solo porque egresaron las cinco primeras generaciones del Plan de Estudios 2013-2015, sino porque se hace necesario actualizar los proyectos en concordancia con las instituciones que señalan el rumbo para los siguientes años y que el programa de Licenciatura en Turismo sigue siendo pertinente, además de tener todos los elementos físicos necesarios para su desarrollo (Torres y Raygoza, 2020).

Durante las reuniones realizadas ante el colectivo de la Licenciatura en Turismo, en 2019, se comenzó a analizar la pertinencia de las UDI, mismas que, después del Taller “Proceso de diseño y rediseño curricular”, impartido de manera híbrida en el verano de 2020, en el cual se analizaron y trabajaron las competencias necesarias en un turismólogo. Se generó una matriz de consistencia en la que se definieron saberes necesarios para quienes egresan de la LT, así como algunos de sus escenarios y ámbitos de desempeño.

**Figura 1**

Taller de reestructuración curricular —formato híbrido— (a) grupo presencial (b) grupo virtual



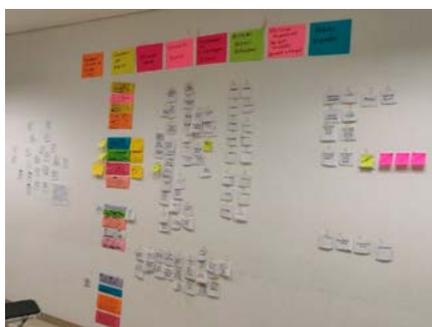
Nota: Archivo fotográfico personal, julio 2020.

Para lograr avances en la construcción del nuevo modelo curricular, se usó el método Delphi con docentes expertos en Turismo, convocando a reuniones presenciales para concluir y analizar la matriz de consistencia y construir el nuevo mapa curricular.

Con base en ello, se desprende el siguiente mapa curricular, en el cual se propone omitir los ejes y las rutas del actual plan de estudios para dar paso a materias optativas que faciliten la flexibilidad para que los alumnos y alumnas elijan, durante el sexto y séptimo semestres, y que las materias puedan impartirse en idioma inglés.

**Figura 2**

Depuración de la matriz de consistencia para conformar el nuevo mapa curricular de la Licenciatura en Turismo



Nota: Archivo fotográfico personal, abril 2021.

Se contemplan las UDI enfocadas a la gestión de empresas turísticas, patrimonio cultural y natural, tendencias de la actividad turística, empresariales y transversales, materias obligatorias y optativas, y la sugerencia de impartir clases en idioma inglés en los últimos semestres, quedando de la siguiente forma:

**Tabla 1**  
*Propuesta de nuevo mapa curricular*

8VO SEM	Laboratorio de sistematización y reflexión del Servicio Social.					Seminario de Investigación	
7MO SEM	Tópicos selectos (en inglés)	Relaciones públicas (etiqueta y protocolo)	Conservación y salvaguardia del Patrimonio Cultural	Estrategias turísticas internacionales	Turismo emergente	Desarrollo turístico sostenible	Taller de comercialización y venta de servicios
		Tecnología e innovación en el turismo	Gestión del Patrimonio Cultural	Incubación de empresas turísticas	Turismo y desarrollo comunitario		Diseño de Productos Turísticos
6TO SEM	Turismo Cultural	Gestión de Proyectos Turísticos	Museología y Museografía	Turismo de reuniones	Turismo de salud	Ética y responsabilidad social	Diseño de experiencias turísticas
		Gestión de empresas de AyB	Interpretación ambiental y cultural	Gestión de circuitos turísticos	Turismo Inklusivo		Modelo de negocios y cadena de valor para el turismo
5TO SEM	Gestión de servicios de viajes	Promoción y publicidad turística	Patrimonio intangible de México	Animación Sociocultural y escenificación turística	Gastronomía Mexicana y Zocatecana	Marco legal del turismo y protección del medio ambiente	Cultura de Bebidas
4TO SEM	Gestión operativa de empresas de hospedaje	Marketing turístico	Gestión del Capital Humano	Historia de Zócalos	Gastronomía Internacional	Técnicas de análisis de datos	Destinos y Productos Turísticos del mundo
3ER SEM	Costos	Turismo de naturaleza	Patrimonio cultural y natural de Zócalos	Historia de México	Bases culinarias (PySA)	Metodología de la investigación	Destinos y productos turísticos de México
2DO SEM	Cultura del servicio turístico y calidad	Análisis contable y financiero	Identidad y diversidad cultural	Historia Universal	Patrimonio gastronómico	Estadística	Seguridad e Higiene en el turismo
1ER SEM	Introducción al Turismo	Administración aplicada al turismo	Patrimonio cultural y natural	Geografía general	Comunicación ORAL y ESCRITA	Fundamentos Matemáticos	Ofimática aplicada al turismo

*Nota:* Esta tabla muestra la propuesta del mapa curricular emanada del focus group.

## Conclusiones

El trabajo de reestructuración de la Licenciatura en Turismo no se ha concluido; tuvo que ralentizarse para atender el proceso de reacreditación, así como los cambios de administración de la universidad, por lo que aún se encuentra en proceso de rediseño. Es necesario dar continuidad a la etapa tres y desarrollar las etapas cuatro y cinco. Sin embargo, se tienen elementos suficientes para ello, al haberse considerado las tendencias de la educación y el turismo generadas por la contingencia, ya que está planteado para responder al desafío que implica educar y aprender en este siglo XXI que ha reconvertido y transformado la educación repentinamente, acelerando el uso de las tecnologías de información, el aprendizaje digital (*e-learning*),

sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), la detección de las inteligencias, la educación híbrida, teletrabajo, entre otros.

## Referencias

- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones*. (UNESCO, Ed.) Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, [Documentos de Trabajo ERF, No. 9]. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458s.pdf>
- Ceja, J., Hernández, V., Herrera, C., & López, P. (2013). El rediseño curricular: una propuesta para las instituciones de educación superior. *Panorama*, 7(13), 41-56.
- Colectivo docente de la Licenciatura en Turismo. (2020). *Plan de estudios 2020*. Zacatecas: inédito.
- CONAET. (2019). *Marco General de CONAET para la evaluación con fines de acreditación de los programas educativos a nivel Licenciatura en el área académica de Turismo y Gastronomía*. Ciudad de México.
- Deusto International Tuning Academy team. (2013). *Tuning América Latina 2011-2013 Innovación Educativa y Social*. <http://www.tuningal.org/>
- Díaz Barriga, Á. (1995). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fernández Lomelín, A. G. (2020). *El diseño curricular. La práctica curricular y la evaluación curricular*. Recuperado el 2021, de UAEM Secretaría académica: [http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009\\_13/documentos/06 %20DISENO %20Y %20EVALUACION %20CURRICULAR.pdf](http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/06%20DISENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf)
- Jiménez Ríos, E. (2015). *La participación de académicos en el diseño curricular a nivel Licenciatura en la UNAM*. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at02/PRE1178937880.pdf>
- Jiménez, R. y Luna, F. (2005). *Modelo Académico UAZ Siglo XXI*. UAZ.
- Lozano y Rincón. (2019). *Demanda real y potencial*. Zacatecas: inédito.
- Moreno, Vera y López. (2019). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la Licenciatura en Turismo*. Zacatecas: inédito.

- Muñoz y Rodríguez. (2019). *Marco normativo*. Zacatecas: inédito.
- Muro, Pulido y Carrillo. (2019). *Resultados del encuentro con empleadores 2019*. Zacatecas: inédito.
- Ortiz, A. (2014). *Currículo y didáctica*. Ediciones de la U.
- Perilla, J. S. (2018). Estrategias de diseño curricular desde antecedentes y exigencias contextuales. *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas*, 337. Universidad Sergio Arboleda.
- Rodríguez, Muñoz y Esparza. (2019). *Estudio de carreras homólogas de la Licenciatura en Turismo*. Zacatecas: inédito.
- Torres, C., & Raygoza, M. (2020). *Estudio de factibilidad y pertinencia de la licenciatura en turismo UAZ*. En dñlkfa. Zacatecas: inédito.
- Torres, C., & Raygoza, M. (2020). *Estudio de factibilidad y pertinencia de la Licenciatura en Turismo UAZ*. Zacatecas: Inédito.
- Torres, C., Raygoza, M., & Ruiz, N. (2021). Estudio de egresados y empleadores 2020. En C. Torres Muhech, *Caleidoscopio turístico: estudio de la actividad desde distintas ópticas* (págs. 59-75). Taberna Libraria Editores.
- Tovar, M. C., & Sarmiento, P. (oct-dez de 2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42(4), 508-517. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-95342011000400012](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-95342011000400012)
- UNESCO. (ENERO de 2019). *Currículo y estándares: elaboración y difusión*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/>: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/improve-learning/curriculo-y-estandares-elaboracion-y-difusion>

# Capítulo 23

---

## **Creatividad y comprensión lectora: Herramientas para los procesos de enseñanza-aprendizaje**

*Moisés Antonio Cordero del Río  
Hilda María Ortega Neri  
Silvia del Carmen Miramontes Zapata*

<https://doi.org/10.61728/AE20250577>



## Introducción

En la presente investigación se utilizaron dos variables: la creatividad y la comprensión lectora. La primera siempre ha estado ligada al concepto de inteligencia, la cual es una cualidad que tienen los humanos. Debido a ella, fue como pudieron crear diversas herramientas o instrumentos que facilitaron la vida de los primeros seres humanos (Bassat, 2014). Por otra parte, la comprensión lectora es un concepto que trata de explicar cómo las y los alumnos de cualquier nivel educativo pueden extraer información de un texto, cuyo proceso se realiza de modo gradual, progresivo y no necesariamente lineal (Pérez, 2014). Estos dos serán la pieza clave para poder fundamentar las estrategias planteadas y diseñadas en esta intervención educativa. El objetivo principal fue desarrollar estrategias mediante el uso de la creatividad y de esta manera mejorar la comprensión lectora de las y los alumnos de la escuela telesecundaria “Manuel M. Ponce”, ubicada en la comunidad de San Antonio de la Calera, del municipio El “Plateado” de Joaquín Amaro, Zacatecas.

La metodología es de carácter mixto; se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas. Para llevar a cabo el siguiente estudio, se diseñaron cinco sesiones que cubren las materias de español e historia, de acuerdo con los planes y programas que rigen el actual modelo educativo de educación básica. Estas fueron aplicadas a un total de 16 estudiantes, de las cuales 11 son mujeres y 5 son hombres. Antes de comenzar con la intervención, se utilizaron dos pruebas para medir la creatividad y la comprensión lectora. La primera consiste en evaluar la flexibilidad, la originalidad y la fluidez de manera narrativa y gráfica; lleva por nombre PIC-J y la segunda consistió en el examen de diagnóstico nacional para la educación básica PLANEA. Estos instrumentos serán fundamentales para poder determinar el nivel de logro de las dos variables anteriores. Las sesiones fueron implementadas durante el mes de marzo del 2022. Cabe mencionar que la presente investigación forma parte de un estudio más amplio, que lleva por título La

creatividad como estrategia para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la comprensión lectora en el aula. Por último, se muestran los resultados de la intervención donde se compara la prueba aplicada antes y después de la intervención y las conclusiones del trabajo, seguidas de las referencias y los anexos pertinentes, de las pruebas aplicadas.

### **Aproximación teórica**

La creatividad es uno de los aspectos más complejos de la naturaleza humana; es un proceso que eleva las potencialidades y habilidades fundamentales de una persona. Aunque siempre se limita a las manifestaciones artísticas, las perspectivas actuales coinciden en señalar que es una potencialidad que puede desplegarse en diferentes contextos, situaciones y áreas de conocimiento (Elisondo, 2018). Esta ha sido estudiada desde los años cincuenta por Guilford, que se considera padre de la creatividad, ya que fue el primero en estudiarla; para él, consiste en las aptitudes o características de los individuos creadores como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente. Fomentar estas habilidades es el reto de las y los docentes, lo cual ayudará a potenciar las cualidades humanas del estudiante, ya sea creando estrategias o ambientes de aprendizaje (Ortega, 2014). Es ahí donde las investigaciones de este tipo son de suma importancia, ya que aportan nuevos conocimientos dentro del tema estudiado.

La segunda variable en importancia es la comprensión lectora, que es definida por Arandiga (2005). Consiste en tener la habilidad de descifrar un código de letras impresas para que estas tengan un significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Forma y construye una representación del significado de las letras y palabras, lo que conducirá a la comprensión de un texto. Este concepto se define de numerosas maneras, de acuerdo con la orientación metodológica que cada uno de las y los autores ha desarrollado en sus investigaciones. Por lo que, desde un enfoque cognitivo, la comprensión lectora se ha considerado como un producto o proceso.

Es importante mencionar que la comprensión lectora parte de otro concepto llamado leer o lectura. Goodman menciona que es un juego

psicolingüístico de adivinanzas; es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones. Lo anterior queda entendido de una mejor manera con la siguiente cita:

Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectations... efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses... the ability to anticipate that which has not been seen, of course, is vital in. (Cruz y Escudero, 2012, p. 3)<sup>1</sup>

Para terminar con esta sección, se hablará de las pruebas utilizadas, que fueron los instrumentos que permitieron medir cada una de las habilidades dentro de estas dos variables. Una prueba estandarizada para medir la creatividad es la Prueba de Imaginación Creativa (PIC), esta se puede aplicar en niños, jóvenes y adultos. En ella se cuantifica el producto y el proceso creativos; en cada uno de ellos se miden diferentes aspectos que indican la capacidad imaginativa y de fantasía que pueden tener los grupos sociales mencionados. A continuación, se describirá la Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes (PIC-J), esta consiste en 4 juegos que evalúan la flexibilidad, la fluidez y la originalidad. Los tres primeros juegos miden la creatividad verbal, mientras que el cuarto juego califica la creatividad gráfica que tienen. Una vez terminada la prueba, los resultados emitidos son en percentiles, los que después son convertidos en baremos, de acuerdo con una tabla de correlación, por grupos de edad.

La segunda prueba fue el examen de diagnóstico para la educación básica (PLANEA), que consiste en evaluar el nivel que tienen las y los estudiantes en comprensión lectora de acuerdo con el grado escolar que cursan actualmente. Para evaluar el nivel que tienen, se estandarizó la prue-

---

<sup>1</sup> La lectura es un proceso selectivo. Implica el uso parcial de las claves mínimas del lenguaje disponibles seleccionadas a partir de la información perceptiva sobre la base de las expectativas del lector. La lectura eficiente no es el resultado de una percepción e identificación precisas de todos los elementos, sino de la habilidad para seleccionar la menor cantidad de claves y más productivas necesarias para producir conjeturas... La capacidad de anticipar lo que no se ha visto, por supuesto, es vital en la lectura (Cruz y Escudero, 2012, p. 3).

ba en tres niveles en una escala del 0 al 100 utilizando como base los estándares del Sistema de Alerta Temprana (SisAT), dando como resultado tres niveles de logro que fueron: Requiere apoyo (RA), en desarrollo (ED) y nivel esperado (NE); estos se pueden observar en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

*Escalas y niveles de logro PLANEA*

Escala	Nivel
0-50	Requiere apoyo (RA)
60-80	En desarrollo (ED)
80-100	Nivel Esperado (NE)

*Fuente:* elaboración propia

## Metodología

La metodología utilizada, de carácter mixto, se utilizó técnicas cualitativas y cuantitativas. Se diseñaron 5 sesiones; 3 fueron de la materia de español y 2 de historia, y fueron aplicadas a 16 estudiantes. Al terminar las sesiones, se procedió con la interpretación y resolución de la PIC-J y PLANEA; se omiten los nombres de los alumnos por la clave Alfa seguida de un guion que corresponde al número de participante. Los resultados en la PIC-J se muestran en la Tabla 2; la interpretación arrojó como resultados que los estudiantes no tienen un adecuado nivel de creatividad, además de que no lo han podido desarrollar adecuadamente. El aspecto de la creatividad que tiene mejores resultados es el de la creatividad gráfica; por citar un ejemplo, el Alfa-5 obtuvo una puntuación en baremos de 97, la más alta de todo el estudiantado. Esto no indica que cuente con la capacidad de innovar, un proceso imaginativo mediante dibujos o gráficas; por otro lado, el Alfa-8 no cuenta con esta habilidad desarrollada, ya que obtuvo una puntuación de 10 baremos, la más baja para este apartado.

**Gráfica 1.***Resultados de la aplicación PIC-J**Fuente:* elaboración propia

Los resultados obtenidos de la prueba de PLANEA se muestran en la Tabla 3. Existen 13 estudiantes que se encuentran en el nivel RA y 4 en el ED, lo que indica que la mayoría requieren mayor apoyo para mejorar su comprensión lectora, mientras que los 4 restantes tienen un nivel en desarrollo. La técnica utilizada para obtener las puntuaciones consistió en cuantificar cada uno de los aciertos obtenidos en la prueba, multiplicarlos por cien y dividirlos por el número de aciertos totales; esto fue para obtener la puntuación en escala del 0 al 100. Para obtener el nivel de logro se utilizó la ponderación del SisAT, que consiste en RA, ED y NE.

## Desarrollo

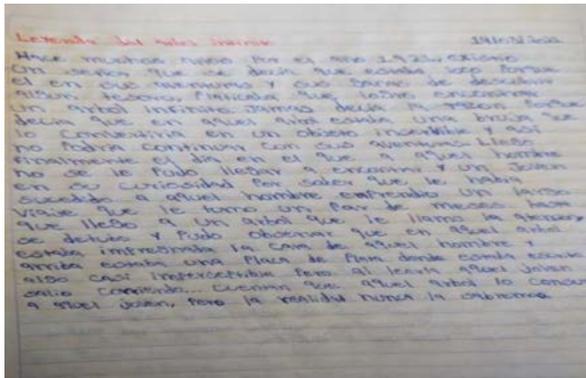
Se implementaron cinco sesiones que fueron diseñadas utilizando la creatividad como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de esta manera mejorar la comprensión lectora de las y los estudiantes. Las actividades fueron aplicadas del día 15 al 31 de marzo del 2022; el tiempo utilizado fue de 50 a 120 minutos de acuerdo con las sesiones planteadas en la Tabla 4 de los anexos.

La sesión 1 consistió en redactar una leyenda, mito o fábula original e inventada por los alumnos. Una vez terminada, se realizó una lectura en voz alta. Al concluir la actividad, se recopilaron en una antología para

ser consultada en cualquier momento por el estudiantado. La actividad consistió en poder explotar su capacidad narrativa y creativa de tal manera que pudieran crear una historia propia con las características que tiene una leyenda, mito o fábula. En la Imagen 1, se puede apreciar la capacidad narrativa que tuvieron. Este es uno de los elementos claves que permitirán desarrollar su pensamiento imaginativo y de creación, promoviendo la resolución de problemas. Lo anterior permitirá que el estudiantado pueda mejorar su capacidad cognoscitiva y mejorar su pensamiento creativo. La segunda actividad consistió en el diseño de un guion para realizar un podcast. Se formaron equipos de tres personas para diseñar, editar y producir un guion con fines de entretenimiento, que mejoren sus capacidades de lenguaje oral, escrito y el desarrollo del pensamiento crítico.

### Imagen 1

*Producto de la sesión 1 antología de mitos y leyendas.*



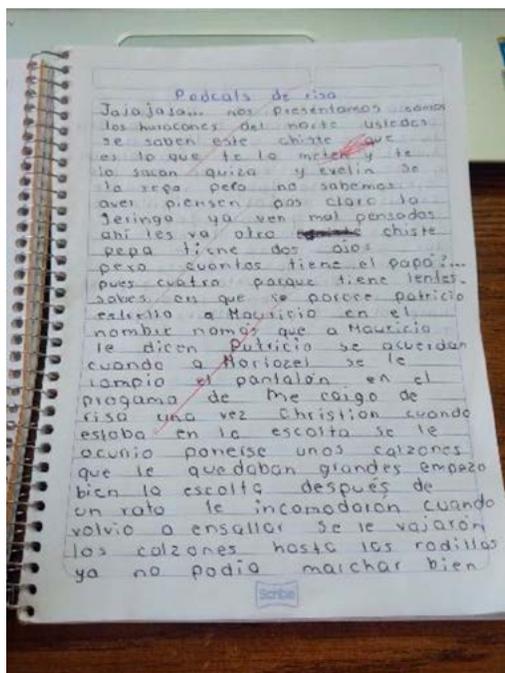
*Fuente:* elaboración propia.

En el podcast se hablaron temáticas variadas como películas, comics, música, donde se discutió ¿Por qué te gustó ese tema? ¿Por qué seleccionaste ese tema? ¿Qué te gusta de ese tipo de actividad o pasatiempo? Igual que en la sesión anterior, lo que se pretende hacer es aumentar su capacidad narrativa e imaginativa y generar en el estudiantado el pensamiento creativo que pueda revolucionar su capacidad de aprendizaje. En la Imagen 2 se observa uno de los guiones que fueron escritos, se aprecia el ingenio que pueden presentar cuando se fortalece la creatividad narrativa, que es una

de las habilidades que se cuantifican en la PIC-J, fomentado la capacidad de crear o diseñar sus propias narraciones verbales.

## Imagen 2.

*Producto de la sesión 2 guion del podcast.*



*Fuente:* Elaboración propia.

La sesión 3, titulada “El código enigma” consistió en descifrar un mensaje secreto utilizando un código alfanumérico. Este mensaje permitió mejorar su capacidad de resolución de problemas y el mejoramiento de su capacidad narrativa, dándole sentido a los números o letras. Los mensajes codificados fueron dos, los cuales tenían una frase motivacional; para realizar la actividad se contó con 50 minutos. El contenido de los mensajes fue el siguiente: 1) Un pequeño empujón nunca viene mal a la hora de animarte para un examen para lograr las metas que tienes en la vida; 2) estudiar se trata de una tarea que requiere muchas horas de trabajo, dedicación y disciplina. Es habitual experimentar bajadas de ánimo o perder momentáneamente la ilusión. En la figura 1 se muestran los dos mensajes codificados.

**Figura 1**  
El código enigma



Fuente: Generador de mensajes codificados.

Una vez terminada la actividad, se le preguntó al estudiantado si tuvo dificultades para resolverlo; un alto porcentaje contestó que no, que solo era tener buena memoria y ubicar correctamente las figuras o letras. Lo más destacable de esta actividad consistió en que pudieran verbalizar. La resolución de la actividad se puede observar en la Imagen 3, donde una alumna está decodificando el mensaje secreto. Por último, la sesión 5, “La ciudad de los dioses Teotihuacán”, consistió en crear una maqueta y promover su capacidad narrativa y de invención. Cada alumna y alumno diseñó su propia maqueta de la antigua ciudad de Teotihuacán, utilizando para su construcción distintos materiales reciclables.

**Imagen 3***El código enigma**Fuente:* Elaboración propia.

Una vez terminada, se expusieron en el salón de clases y describieron una historia que sucedió dentro de la maqueta que diseñaron. Se promovió su creatividad gráfica, ya que fue importante diseñar y planear con distintos materiales reciclados, además de fomentar su capacidad verbal y de invención al situarlos dentro de esa época prehispánica. Estas fueron las 5 sesiones diseñadas e implementadas para mejorar su capacidad creativa y de comprensión lectora; en la Imagen 4 se observa una de las maquetas realizadas por los alumnos.

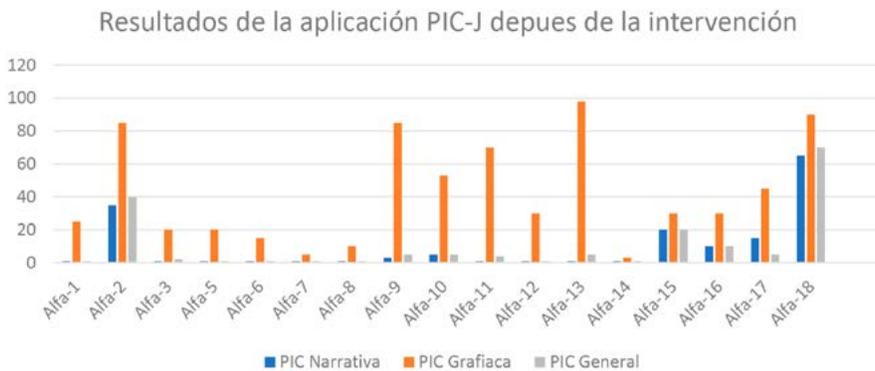
**Resultados**

Una vez finalizadas las 5 sesiones, se aplicó nuevamente la PIC-J para corroborar si se obtuvo un nivel mayor; los resultados están en baremos en una escala del 1-99 y se presentan en la Gráfica 2. Algunos sujetos mejoraron su puntuación; en la Gráfica 1, por ejemplo, el Alfa-2 en la primera prueba obtuvo una puntuación en PIC Narrativa de 1, mientras que en la prueba dos alcanzó los 35 baremos de puntuación. Esto se interpreta de la siguiente manera: es capaz de utilizar el pensamiento divergente y aplicarlo en la solución de problemas de índole verbal como la creación de histo-

rias con carácter original e imaginativo. Además del caso anterior, otros estudiantes también mejoran en este rubro, como Alfa-9, Alfa-10, Alfa-15 y Alfa-16. Por otra parte, el Alfa-18 mantuvo la misma puntuación que en la primera prueba; esto se debe a que su pensamiento divergente y su capacidad verbal se han mantenido a lo largo de la presente intervención, mientras que el Alfa-17 disminuyó, caso contrario al anterior.

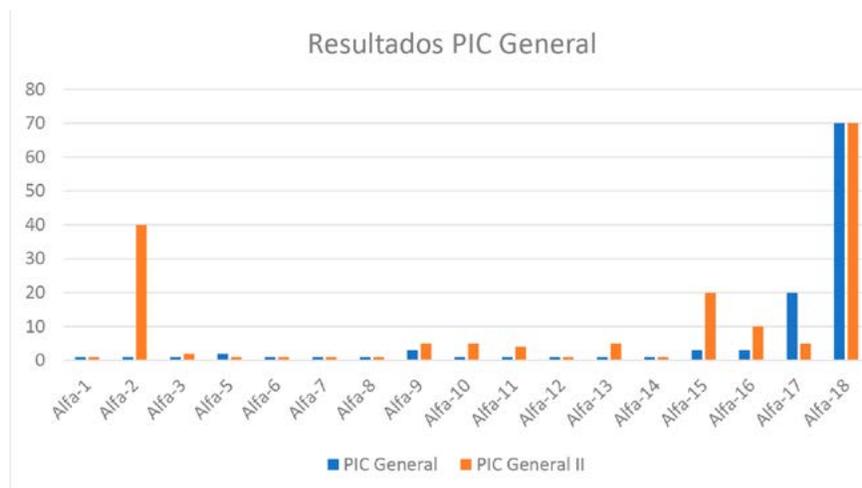
## Grafica 2

Resultados de la aplicación PIC-J



Fuente: Elaboración propia.

En lo que corresponde a la PIC Gráfica, se observa que el 25 % de las y los estudiantes obtuvieron una puntuación mayor que en la primera prueba aplicada, mientras que el 50 % disminuyó su puntuación, ya que tuvieron mejores evaluaciones en la primera prueba que en la segunda, el 25 % restante no tuvo modificaciones en sus baremos y se mantuvo en la puntuación que habían obtenido durante el diagnóstico de esta intervención, las y los que obtuvieron una mayor puntuación se interpreta de la siguiente manera: son capaces de llevar a cabo asociaciones y nuevas combinaciones cuando se trata de realizar tareas no verbales como dibujos o la manipulación de elementos espaciales. Esta interpretación también nos dice que el estudiantado que obtuvo puntuaciones menores tiene complicaciones para realizar este tipo de actividades.

**Gráfica 3***Resultados PIC General*

*Fuente:* Elaboración propia.

En lo que corresponde a la PIC General, se cuenta con las siguientes puntuaciones que están ubicadas en la Gráfica 3: el 41.17 % de los estudiantes tuvo una mejor PIC General, lo que indica que su capacidad para percibir la realidad de manera subjetiva, generar nuevas ideas y resolver problemas aumentó. Por otra parte, el 35.29 % de las y los alumnos obtuvieron una puntuación similar a la prueba uno, indicando que no mejoraron su percepción creativa. Esto puede ser por varios factores externos a las sesiones planteadas, como su falta de atención, su poca o nula participación, entre otros.

## Conclusiones

Podemos concretar que las y los estudiantes mejoran en gran medida su pensamiento creativo, debido a las actividades planteadas en las 5 sesiones descritas en la metodología. Esto nos indica que las y los estudiantes que tienen un acercamiento hacia actividades creativas mejoran en gran medida su pensamiento creativo e imaginativo, además de la solución de problemas. Los estudios de este tipo permiten conocer la importancia en

el diseño y aplicación de actividades creativas, las que permiten mejorar en gran medida la capacidad de resolución de problemas, favoreciendo el pensamiento creativo. Cabe mencionar que las sesiones también pueden ser diseñadas para fortalecer todas las asignaturas de la malla curricular. Para finalizar el presente estudio en lo que corresponde a los resultados de la prueba PLANEA, hasta el momento en que se redactó el presente trabajo aún no se ha finalizado la parte que corresponde a su evaluación.

### Referencias

- Artola, T., Barraca, J., Martín, C., Mosteiro, P., Ancillo, I., & Poveda, B. (2008). *PIC-J, Prueba de Imaginación Creativa-Jóvenes*. TEA Ediciones.
- Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Libe-rabit. *Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61.
- Bassat, L. (2014). *La creatividad*. España: Conecta.
- Cruz, R., & Escudero, M. (2012). Models of reading comprehension and their related pedagogical practices: A discussion of the evidence and a proposal. *Mextesol Journal*, 36(2), pp. 1-18.
- Elisondo, R. (2018). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad*, (27), 145-166.
- Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74.
- Ortega, H. (2014). *La creatividad en la enseñanza del docente universitario de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México* [Doctoral dissertation]. Uni-versidad Complutense de Madrid.

## Anexo A. Resultados de la PIC-J y PLANEA

**Tabla 2**

*Resultados de la aplicación PIC-J*

Nombre	PIC Narrativa en baremos				PIC Gráfica en baremos					Creatividad General
	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	Creatividad narrativa	Originalidad	Elaboración	Título	Detalles especiales	Creatividad gráfica	
Alfa-1	3	1	1	1	25	65	10	75	25	1
Alfa-2	1	1	15	1	2	80	20	75	20	1
Alfa-3	1	1	1	1	95	65	45	35	85	1
Alfa-5	2	1	1	1	85	90	75	75	97	2
Alfa-6	1	1	1	1	9	95	40	35	75	1
Alfa-7	1	1	1	1	55	80	10	35	45	1
Alfa-8	1	1	70	1	25	40	10	75	10	1
Alfa-9	5	1	1	1	90	95	10	95	97	3
Alfa-10	4	1	1	1	15	65	10	95	25	1
Alfa-11	2	1	1	1	75	50	15	60	55	1
Alfa-12	1	1	1	1	75	35	15	30	40	1
Alfa-13	1	1	1	1	60	35	15	30	30	1
Alfa-14	1	1	1	1	60	65	15	60	55	1
Alfa-15	5	1	2	1	60	65	30	60	65	3
Alfa-16	3	1	25	3	60	35	10	30	85	3
Alfa-17	35	5	25	25	35	2	10	35	10	20
Alfa-18	65	5	85	65	95	65	75	35	90	70

*Fuente:* elaboración propia

**Tabla 3**

*Resultados de la aplicación PLANEA*

Nombre	Nivel	
Alfa-1	17	ED
Alfa-2	39	RA
Alfa-3	17	RA
Alfa-5	63	ED
Alfa-6	34	RA
Alfa-7	34	RA
Alfa-8	34	RA
Alfa-9	34	RA
Alfa-10	21	RA
Alfa-11	24	RA
Alfa-12	20	RA
Alfa-13	52	ED
Alfa-14	32	RA
Alfa-15	25	RA
Alfa-16	30	ED
Alfa-17	52	ED
Alfa-18	39	RA

*Fuente:* elaboración propia

# Capítulo 24

---

## **Conductas de riesgo en adolescentes y estrategias de afrontamiento: Tendencias actuales**

*Verónica Marcela Vargas Nájera  
Claudia Adriana Calvillo Ríos  
Andrea Patricia Nájera Juárez*

<https://doi.org/10.61728/AE20250584>



## **Introducción**

En el presente trabajo se hace un breve recorrido sobre las principales conductas de riesgo que presentan los y las adolescentes, en especial las que, debido al contexto que acabamos de vivir en la pandemia por COVID-19 y al confinamiento al que fue sometida la población mundial, entrarían como emergentes. Se trata de las relacionadas con el ciberespacio.

Las características propias de la adolescencia convierten a esta etapa de vida en especialmente vulnerable a desarrollar dichas conductas. Se aborda cuáles son los principales factores de riesgo a observar en esta población. De igual manera, se enuncian elementos protectores que pueden ayudar a desarrollar estrategias de afrontamiento y cómo deben estar presentes en todo contexto educativo.

Se pretende así, con estas aproximaciones citadas, poder contribuir de manera oportuna a la ampliación del currículo transversal de las diferentes figuras que se encuentran inmersas e implicadas en el proceso formativo de estas nuevas generaciones de jóvenes, pero, sobre todo, en cuanto a la atención primaria a este tópico del estudio del presente trabajo de estudio.

Desde la psicología de la salud se integra a la psicología clínica y educativa con principios básicos de prevención, atención e investigación de los aspectos afectivos, cognitivos, conductuales, sociales y contextuales que pudiesen afectar a este grupo etario. Mediante la implementación y rescate de herramientas desde la psicología para prevenir, diagnosticar y atender esta situación actual de vulnerabilidad que afecta a la salud y a la educación en este sector poblacional.

## **Conductas de riesgo**

Las conductas de riesgo se refieren a cualquier comportamiento que afecte negativamente a la integridad emocional, física o espiritual de las personas y que incluso pueda llegar a atentar contra su vida.

En el caso de los y las adolescentes, estas conductas comprometen aspectos de su desarrollo psicosocial o su supervivencia, por lo que incrementan la posibilidad de sufrir algún daño o de cometer conductas infractoras relacionadas con el consumo de tóxicos, exponerse a sufrir accidentes, deprimirse, asociarse con pares que presentan conductas disruptivas, parasociales o violentas. (Secretaría de Seguridad Pública [SSP], 2011, p. 11)

García, Muñoz, Ramírez y Mérida (2015) resaltan como características destacables en el desarrollo del adolescente las siguientes: “sensación de invulnerabilidad” o mortalidad negada, la susceptibilidad a influencia y presión de los coetáneos con necesidad de conformidad intragrupal, la necesidad y alto grado de experimentación emergente, la identificación con ideas opuestas a los padres y necesidad de transgresión en el proceso de autonomía y reafirmación de la identidad, el déficit para postergar, planificar y considerar consecuencias futuras (corteza prefrontal en desarrollo). Aunado al desarrollo asincrónico en hombres y mujeres y la influencia hormonal.

Asimismo, Steimberg, citado por García et al. (2015), explica cómo las áreas dopaminérgicas, que se relacionan con los llamados “circuitos de recompensa”, tienen injerencia en los aspectos sociales y emocionales que influyen en que los adolescentes tomen conductas de riesgo. Dichas áreas maduran después de la corteza prefrontal, que es un área predominantemente cognitiva, lo que explicaría biológicamente cómo se conocen los riesgos y posibles consecuencias dañinas y se involucran igualmente en dichas conductas.

Además de las características mencionadas, Castillo y Lira (2016) aseveran que adolescentes y jóvenes deberán regular su comportamiento, de forma que puedan alcanzar una competencia adecuada ante las exigencias presentes en la sociedad en que se desenvuelven. Al tomar en cuenta que en esta etapa la persona no solo tiene cambios biológicos propios de su desarrollo evolutivo, sino que también muchos de sus estilos de enfrentamiento dependerán de las condiciones histórico-sociales que lo rodeen.

Valdés y Ochoa (citados por Rodríguez, 2021) afirman que “las profundas alteraciones biológicas, psicológicas y sociales, son generadoras de conflictos y contradicciones, no obstante, es un período de adaptación, también es una fase de grandes determinaciones que llevan al individuo

a una mayor independencia psicológica y social” (Rodríguez, 2021, p. 2.) Esto significa que este periodo de desarrollo con el acompañamiento adecuado, puede impactar positivamente en la persona.

### **Adolescencia y vulnerabilidad**

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) sustenta que la mitad de todos los trastornos de salud mental en edad adulta empiezan a manifestarse a los 14 años, pero en la mayoría de los casos no se detectan ni son tratados. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), la ansiedad y la depresión representan el 50 % de los trastornos mentales entre los adolescentes de 10 a 19 años.

Siguiendo con esta fuente, tenemos que las cinco principales causas de muerte entre los adolescentes de 15 a 19 años en América Latina y el Caribe son, en primer lugar, la violencia interpersonal; en segundo, lesiones de tráfico; en tercero, suicidio, seguidas por ahogamiento y leucemia. De los 10 a los 19 años, el 65 % de las muertes a causa del suicidio en este grupo etario son varones y el 35 % restante son del sexo femenino.

¿Qué es lo que tienen en común estas causas de defunción? Que la mayoría, a excepción de la leucemia, son totalmente prevenibles. La adolescencia representa una etapa del desarrollo en la que se ponen al relieve importantes cambios psicológicos, biológicos y sociales, que pueden ser rápidos, repentinos o lentos. Cuando llevan un ritmo acelerado, pueden crear ansiedad; cuando el ritmo es lento, favorece la creación de la zozobra e inquietud.

Puesto que en esta etapa de transición entre la pubertad y la adultez temprana las estructuras cerebrales que se encargan de regular las emociones, el juicio y el autocontrol aún no se encuentran totalmente maduros, este grupo etario es proclive a llevar a cabo conductas de riesgo por factores como la influencia socioemocional de su grupo de pares (amistades y compañeros/as) y por la dificultad madurativa para regular tanto sus emociones como sus actos (Papalia, Feldman y Martorell, 2012). Los problemas identificados con esta etapa no pueden atribuirse solo a sus características personales, sino a la participación e interacción de una compleja red de dimensiones sociales y culturales.

Castillo y Lira (2016) encuentran que los riesgos a los que con más frecuencia se pueden ver expuestos los adolescentes son el consumo de alcohol, la iniciación en las drogas, los embarazos no deseados, el acoso escolar o bullying, el abandono escolar, los trastornos en la imagen y la alimentación, los malos tratos, los problemas derivados del mal uso de Internet (de los que hablaremos más adelante), la depresión y los trastornos emocionales, los accidentes de tráfico y las conductas suicidas.

Es fundamental que los adolescentes desarrollen destrezas que los capaciten para enfrentar de manera sana cada uno de sus entornos, estableciendo relaciones saludables consigo mismos y con los demás. La OMS (2018) propone mejorar las habilidades sociales, la capacidad para resolver problemas y la autoconfianza como medidas para prevenir problemas de salud mental en los adolescentes.

## **Conductas de riesgo emergentes**

Las nuevas tecnologías de información y de comunicación han contribuido en el fortalecimiento del desarrollo educativo para adolescentes; el espacio virtual les ha ofrecido oportunidades tanto en la mejora del aprendizaje, en la participación colectiva y en el compromiso social, así como en la expresión de la propia identidad, lo cual estimula la sociabilidad horizontal. En palabras de Bartrina (2014):

Está emergiendo una generación que basa el conocimiento y el aprendizaje en la colaboración y en la necesidad de contactar con los demás para su desarrollo. De ahí la actualidad de la teoría del psicólogo bielorruso Lev Vygotsky (1896-1934) y el concepto de la zona de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo (ZDP) —con los conceptos de actividad, de mediación o de interiorización—, que sirve para delimitar el margen de incidencia de la acción educativa y la potencialidad de aprendizaje acerca de dónde podemos llegar. (p. 385)

Sin embargo, esta posibilidad de conectarse de manera permanente ha incrementado su vulnerabilidad, y los expone a situaciones de riesgo por un uso inadecuado de las herramientas tecnológicas. Goldberg, citado en Gairín Sallán y Mercader (2018), propone, como derivado de este abuso, el riesgo a la adicción a las tecnologías, Internet Addiction Disorder o IAD.

Siguiendo con la idea de este autor, con el aumento del uso y variedad de dispositivos, también crecen las posibilidades del IAD:

El envío de mensajes mediante el móvil es especialmente adictivo entre los jóvenes durante la adolescencia, principalmente entre los 15 y 16 años y a causa de su relación con los ritmos biológicos, dado que el uso de estos dispositivos puede alterar el estado de ánimo y la consciencia llegando a producir una ‘subida’ similar a la generada por la cocaína y convertir al adolescente en un consumidor compulsivo o generar problemas de conducta (Alonso & Romero, 2017). Se puede considerar que una persona tiene adicción a Internet cuando de manera habitual es incapaz de controlar el tiempo de conexión, llegando a posponer, en el caso de los adolescentes, las tareas académicas, familiares y de relación con los otros, e incluso derivar a un aumento de la agresividad, y la ansiedad (Giménez, Maquilón y Arnaiz, 2015) y a causar dependencia en los casos de uso continuado de los dispositivos (Silva et al., 2017). (Gairín Sallán y Mercader, 2018, p. 129)

Uno de los aspectos relacionados con la reciente experiencia vivida por la pandemia COVID-19, ante el peligro que conllevaban las relaciones interpersonales de manera presencial, fue la enorme expansión de los medios virtuales de comunicación, que, si bien se encontraban en constante evolución y crecimiento, el fenómeno mundial de la contingencia sanitaria lo impulsó de forma exponencial, que en su aspecto negativo, han impulsado, sin proponérselo, a lo que nosotros denominamos las conductas de riesgo emergentes en la adolescencia:

*Cyberbullying*: la principal conducta de riesgo, ya que está presente en todas las demás formas de violencia en la red. De acuerdo a Smith et al. (citados por Musitu, Buelga y Cava, 2010), consiste en una conducta agresiva e intencional realizada frecuentemente mediante el uso de dispositivos electrónicos, ya sea por un individuo o por un grupo, sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente.

*Happy slapping*: es otra forma de *cyberbullying* que combina la agresión presencial con la cibernética, ya que consiste en registrar una agresión física mediante video para difundirlo en la web y humillar a la víctima (Lanzillotti y Korman, 2018).

*Sexting*: es un término que surge de la unión de los vocablos “Sex” (sexo) y “Texting” (envío de mensajes SMS a través del teléfono móvil) y hace referencia al envío y recepción de mensajes, imágenes, vídeos u

otros recursos, con contenido sexual. El *sexting* constituye una práctica de riesgo, puesto que los contenidos enviados pueden ser utilizados de forma perjudicial por aquellas personas que los reciben, vulnerando gravemente la privacidad del emisor. La sextorsión (Benavente, 2018).

*Grooming* o acoso sexual: es un acoso ejercido por un adulto, y se refiere a las acciones realizadas deliberadamente con el fin de establecer una relación y un control emocional sobre un menor, con el fin de preparar el terreno para cometer un abuso sexual. Se podría decir que son situaciones de acoso con un contenido sexual explícito o implícito (Alfaro et al., 2015; Davidson y Gottschalk, 2011; Katz, 2013).

*Dating violence*: que se refiere al acoso a través de las TIC que se ejerce entre las relaciones de los jóvenes en general y de las relaciones íntimas en particular, haciéndolos más susceptibles de ser controlados y agredidos por sus parejas (Burke, Wallen, VailSmith y Knox, 2011).

Las características de estas conductas violentas, de manera similar al bullying, son, en primer lugar, el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, la intencionalidad y la repetición de la conducta dañina. Sin embargo, y de acuerdo con Musitu et al. (2010), en este fenómeno el uso de medios electrónicos para cometer las agresiones le confiere características especiales y propias, como a continuación se mencionan:

1. Anonimato del agresor. Por lo general, el agresor utiliza pseudónimos o nombres falsos para acosar a la víctima. Este anonimato, además de facilitar la agresión e impunidad del agresor, incrementa el potencial de indefensión de la víctima.
2. La rapidez con la que las agresiones electrónicas pueden difundirse hace que lleguen a un gran número de personas, que, a su vez, pueden reproducirlas y reenviarlas un número indefinido de veces.
3. Al ser de carácter más público que las agresiones tradicionales, esta forma de acoso aumenta además el sentimiento de vulnerabilidad de la víctima, que no se siente segura en ningún momento ni lugar, pues en cualquier momento está expuesta a recibir mensajes y llamadas no deseadas por el móvil.

Willard, citado por Musitu et al. (2010), clasifica en distintas categorías las agresiones electrónicas, en:

Hostigamiento (envío y difusión de mensajes ofensivos o vulgares), persecución (envío de mensajes amenazantes), denigración (difusión de rumores sobre la víctima), violación de la intimidad (difusión de secretos o imágenes de la víctima), exclusión social (exclusión deliberada de la víctima de grupos en la red) y suplantación de la identidad (envío de mensajes maliciosos haciéndose pasar por la víctima). (Musitu et al. 2010. p. 784)

De acuerdo con un estudio realizado por las Universidades de Valencia y la de Pablo de Olavide, encontraron que el teléfono móvil es el medio más utilizado para atacar a una víctima, tomando en cuenta el lugar tan importante que los jóvenes le han conferido al uso de este aparato, que un 63 % de esta población etaria no lo apaga nunca. Por otro lado, este mismo estudio encontró que en la mayoría de las agresiones electrónicas, las adolescentes son más victimizadas que los adolescentes varones y que el tipo de victimización es más de orden relacional, toda vez que muchas agresiones electrónicas buscan provocar un daño en el círculo de amistades de la víctima, ya sea mediante la difusión de rumores o secretos o mediante la exclusión social (Musitu et al., 2010).

El *cyberbullying* impacta de manera negativa el desarrollo psicosocial de los adolescentes involucrados directa o indirectamente en el mismo, las cibervíctimas pueden presentar desde disminución del desempeño académico, bajo compromiso con la escuela, estrés, trastornos de ansiedad, sintomatología depresiva, baja satisfacción con la vida hasta ideas y, en su mayor impacto, comportamientos suicidas (Madrid, Valdés, Urías, Torres y Parra-Pérez, 2020).

Por tal motivo, es imperioso ampliar y fortalecer el currículo transversal desde la orientación educativa con educación para la salud en todas sus esferas y la participación de todos los actores que conforman el proceso educativo de los adolescentes. De tal manera que la atención primaria pueda prevenir situaciones que pongan en peligro la integridad física y mental de nuestros jóvenes.

## **Estrategias de afrontamiento**

Las conductas de riesgo generales, así como las emergentes, son el resultado de la pobre gama de respuestas de afrontamiento que poseen nuestros jóvenes ante tantas demandas biopsicosociales que la vida les depara.

La literatura actual arroja que los principales programas de prevención de las conductas de riesgo en los adolescentes están enfocados en las habilidades sociales o habilidades para la vida, que son herramientas que permiten conocerse mejor como personas, manejar las emociones propias, comunicarse de manera efectiva, resolver conflictos, plantear y alcanzar metas, manejar el estrés y tomar decisiones reflexivas (Morales, M. (2021); Santana-Campas, Cortés y Domínguez, 2021, Páramo, 2011). De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud OPS (2001).

Las habilidades para la vida que se centran en aptitudes sociales, prevención de la violencia y promoción de la salud en general: habilidades relacionadas con el conocimiento social, percepción, codificación y descodificación de emociones, toma de perspectivas, razonamiento interpersonal y solución interpersonal de problemas (Bierman y Montimy, 1993) cooperación, aserción, responsabilidad, empatía y autocontrol (Gresham y Elliott, 1989) habilidades para entrar en sociedad, habilidades para conversar, habilidades para solución de problemas y conflictos, y habilidades para el control de la ira (Guevremont y cols., 1990) toma de decisiones/solución de problemas, pensamiento crítico/creativo, comunicación/relaciones interpersonales, conciencia de sí mismo/empatía y capacidad para enfrentar emociones/estrés (OMS, 1993)” (OPS, 2001, p 25).

A nivel nacional, uno de los programas llevados a cabo en el tratamiento de la conducta suicida, que es el punto más álgido de las conductas de riesgo, cuyos resultados han sido positivos a pesar de las limitaciones de la implementación, es el programa informado en terapia dialéctica conductual para la prevención del suicidio en jóvenes. Se desarrolla en Aguascalientes, Ags. En las estrategias terapéuticas utilizadas se contempla un entrenamiento de 16 sesiones basadas en el desarrollo de habilidades de Linehan (Valdez y Arenas, 2019).

## Conclusiones

Hablar de conductas emergentes de riesgo es poner al relieve que todas aquellas afectaciones derivadas de estas en el adolescente son totalmente prevenibles. Eso es, paradójicamente, lo más lamentable y a la vez lo más alentador. La cualidad de prevenible nos abre todo un espectro de posi-

bilidades de atención, pero también, por la persistencia de estas, indica que aún hay varios cabos por atar. Un análisis detallado de elementos que intervienen de manera positiva u opuesta al desarrollo biopsicosocial del adolescente y que esté acorde a las necesidades presentes en la vorágine del mundo actual. El enfoque de habilidades para la vida es el que más prevalece en la investigación actual. Queda pendiente escuchar y comprometernos de verdad con nuestros jóvenes.

### Referencias

- Alfaro, M., Vázquez, M.E., Fierro, A., Herrero, B., Muñoz, M.F., & Rodríguez, L., (2015). Uso y riesgos de las tecnologías de la información y comunicación en adolescentes de 13-18 años. *Actas Pediatría Española*, 73(6), 126-135.
- Bartrina, M. (2014). «Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social». *Educación*, [en línea], 2014, 50(2), pp. 383-00, <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/287060> [Consulta: 12-05-2022].
- Benavente, M. (2018). Sexting: sus principales riesgos y cómo evitarlos. *Revista digital INESEM* <https://www.inesem.es/revistadigital/biosanitario/sexting-riesgos-y-prevencion/#>
- Burke, S., Wallen, M., Vail-Smith, K. & Knox, D. (2011). Using Technology to Control Intimate Partners: An Exploratory Study of College Undergraduates. *Computers in Human Behavior*, 27, 1162-1167. (DOI: <http://doi.org/fmrhx2>)
- Castillo, D. & Lira, M. (2016). La adolescencia en el desarrollo evolutivo. Factores de riesgo y su tratamiento desde una perspectiva educativa. Enseñanza más aprendizaje. *Revista de la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"*, 5, 49-72. [http://www.normalmsg.edu.mx/graduados/assets/files/e\\_a/books/4/25.pdf](http://www.normalmsg.edu.mx/graduados/assets/files/e_a/books/4/25.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (Octubre de 2021). Resumen Regional América Latina y el Caribe. Estado Mundial de la Infancia 2021. En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia. [https://www.unicef.org/media/108166/file/Resumen %20regional: %20America %20Latina %20El %20Caribe %20.pdf](https://www.unicef.org/media/108166/file/Resumen%20regional:%20America%20Latina%20El%20Caribe%20.pdf)

- Gairín Sallán, J. y Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125-140. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.284001>
- García, E., Muñoz, N., Ramírez, K. y Mérida, R. (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 44, 218-229.
- Lanzillotti, A. y Korman, G. (2018). Conocimiento e identificación del cyberbullying por parte de docentes de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 2018, 23(78), pp. 817-839 (issn: 14056666)
- Madrid, E., Valdés, A., Urías, M., Torres, M. & Parra-Pérez, L. (2020) Factores asociados al ciberacoso en adolescentes. *Perfiles Educativos*, XLII(167). IISUE de la UNAM. DOI: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2019.167.59128>. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n167/0185-2698-peredu-42-167-68.pdf>
- Morales, M. (2021). Promoción de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos y conductas de riesgo en adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(30). <http://doi.org/10.46652/rgn.v6i30.851> ISSN 2477-9083. e210851. Quito, Ecuador.
- Musitu, G., Buelga, S. y Cava, M. (2010). Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789. [Fecha de consulta 10 de mayo de 2022]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715515039>
- Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Unidad de Salud de Adolescentes, División de Promoción y Protección de la Salud (HPP), Programa de Familia y Población, Organización Panamericana de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Adolescentes: Riesgos para la salud y soluciones*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. Mc Graw Hill.
- Páramo, M. (2011) Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Tera-*

*psia Psicológica*, 29(1), 85-95. Sociedad Chilena de Psicología Clínica ISSN 0716-6184 (impresa) ISSN 0718-4808.

Rodríguez, M. (2021). Promoción de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos y conductas de riesgo en adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6. e210851. 10.46652/rgn.v6i30.851.

Santana-Campas, M., Cortés, I. & Domínguez, S. (2021). *Exploración del impacto de las habilidades para la vida sobre conductas de riesgo en adolescentes*. Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México

Secretaría de Seguridad Pública. (2011). *Deserción escolar y conductas de riesgo en adolescentes*. Secretaría de Seguridad Pública.

Valdez, R. y Arenas L. (2019). Implementación de un programa informado en terapia dialéctica conductual para la prevención del suicidio en jóvenes del municipio de Aguascalientes, México. En *Simplemente quería desaparecer... Aproximaciones a la conducta suicida de adolescentes en México* Instituto Nacional de Salud Pública. I978-607-511-182-7. Impreso y hecho en México.

## Semblanzas curriculares

Alma Verena Solis Solis. Licenciada en Ciencias de la Educación, maestra en Metodología de la Investigación y doctora en Ciencias de la Educación, por la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades. Docente y coordinadora de la Universidad Tecnológica Linares, extensión San Rafael, maestra en las carreras de Licenciatura en Educación e Ingeniería en Agricultura Sustentable y Protegida. Acreedora en dos ocasiones de la Medalla Juan Antonio de la Fuente, otorgada por la Universidad Autónoma de Coahuila. Su línea de investigación es el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje y los múltiples factores que interfieren en él. Autor de múltiples artículos científicos en revistas indexadas nacionales e internacionales. Autor del capítulo 1, “Pensamiento crítico y habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios”, del libro *Desafíos contemporáneos en la formación docente*.

Andrea Patricia Nández Juárez. Universidad Autónoma de Zacatecas. andreananez@uaz.edu.mx ORCID 0000-0001-8262-3006. Doctora en Estudios Novohispanos por la Universidad Autónoma de Zacatecas, obtuvo la Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas por la Universidad Autónoma de Zacatecas, master en Educación y Docencia por la Utel y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Tolosa Zacatecas. Docente de la Licenciatura en Psicología y de la Maestría en Psicología Infantil de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas; docente en la Universidad Sierra Madre en las licenciaturas de Psicología, Puericultura y Pedagogía, así como en la Maestría en Educación Superior. Actualmente, perfil PRODEP, miembro de la Mesa Educativa de la Cátedra de Psicología “Julieta Heres Pulido” del CUMex. Integrante del Cuerpo Académico Psicología, educación y sociedad UAZ-CA-259.

Ana Gabriela Ramos Martínez. Cursé la Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo durante el ciclo escolar 2004-2009 en la Benemérita Universidad Autónoma de Zacatecas. Posteriormente, realicé mis estudios de posgrado, obteniendo el grado de Maestría en Ciencias Biomédicas Básicas por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, entre 2011 y 2013. En el último año de la maestría, ingresé al programa de Doctorado en Ciencias Biomédicas Básicas, ofrecido por la Escuela de Medicina de la misma universidad, y obtuve el grado en 2018. En 2019, tuve la oportunidad de realizar una estancia profesional en Toulouse, Francia. Como resultado de mis estudios de posgrado, publiqué varios artículos científicos en revistas indizadas. En 2019, me incorporé como docente en la Universidad Autónoma de Durango, Campus Zacatecas, donde actualmente me desempeño como profesora de tiempo completo. En esta honorable institución, comprendí la importancia de ofrecer una educación de calidad, por lo que decidí seguir perfeccionando mis habilidades y conocimientos. Así, formé parte de la III Generación de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, en el ciclo 2020-2022, impartida por la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Ana Martínez García. Estudió Ingeniería Química Ambiental en la Facultad de Química de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y obtuvo una Maestría en Docencia en el Centro de Estudios Superiores del Bajío, Campus Querétaro. Además, ha continuado su formación profesional y docente mediante diversos cursos y diplomados de actualización. Cuenta con una trayectoria laboral de once años como docente en el Plantel Pedro Escobedo de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, donde ha impartido las asignaturas de Química I, II, Laboratorio de Química y Laboratorio de Física. A lo largo de su carrera, ha logrado integrar la teoría con la práctica, favoreciendo así la formación de los estudiantes en áreas científicas y tecnológicas. Las asignaturas que imparte fomentan la creación de ambientes de aprendizaje interactivo, orientados al desarrollo de habilidades tanto prácticas como teóricas esenciales para la formación de los jóvenes.

Celia Torres Muhech. Docente investigadora de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Estudió Administración de Empresas Turísticas a nivel técnico y se profesionalizó en ciencias básicas, hasta alcanzar el Doctorado en Investigación Educativa. Cuenta con certificación en diversos estándares de competencia y funge como evaluadora de las mismas en la entidad de certificación de la UAZ. Además, es consultora del programa Moderniza de la SECTUR. Cuenta con perfil PRODEP, es miembro del Cuerpo Académico Consolidado 260-Transdisciplinariedad del Turismo: cultura, gestión y tendencias y de la Academia Mexicana de Investigación Turística (AMIT); además, fue recientemente aceptada como Candidata a Investigadora Nacional (CONACYT). Con más de 30 años de experiencia en el sector turístico en los ámbitos público, privado y académico. Las líneas de investigación que trabaja son: educación y turismo, calidad y competitividad turística. Ha publicado distintos artículos y capítulos de libros en esos temas y coordinó el libro *Caleidoscopio turístico: estudio de la actividad desde distintas ópticas*.

César Augusto Martínez Torres. Profesor de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara con 22 años de antigüedad; además, ha impartido asignaturas en La Salle-Lope de Vega y Universidad de Especialidades a nivel medio superior y superior. Ha publicado el libro de texto para el nivel medio superior, *Teoría de las Organizaciones*. Colaboró en el libro *Creatividad e Innovación en la educación superior en tiempos de incertidumbre* y con la publicación “El papel del docente ante la cultura digital” de la revista *Tlamati* de la Universidad Autónoma de Guerrero. Es participante frecuente como ponente y conferencista en diversos coloquios y congresos educativos a nivel nacional e internacional. Curso la licenciatura en Administración por la Universidad de Guadalajara y cuento con la Maestría en Docencia para la Educación (MADEMS). Está certificado como docente en educación media superior (CERTIDEMS), además de tener diversos diplomados de actualización disciplinar y pedagógica. Actualmente, se desempeña como Jefe de Departamento de Humanidades y Sociedad y pertenece al Consejo Universitario de Educación Media Superior.

Cesar Roberto Ramírez Jiménez. Licenciado en Informática por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Maestría en Tecnología Educativa por la Universidad Da Vinci, estudiante del Doctorado en Educación por la UAS. Docente de Licenciatura en Nutrición y Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud por la UAS. Investigaciones en el área de tecnología educativa y miembro del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos.

Claudia Adriana Calvillo Ríos. Universidad Autónoma de Zacatecas. claudiacalvillo@uaz.edu.mx ORCID ID 0000-0002-3387-8544. Doctora en Psicología con Acentuación en Personalidad, Diagnóstico y Psicoterapia, por la Universidad España de Durango (UNES). Docente Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Francisco García Salinas. Unidad Académica de Psicología. Investigadora Nacional (SNI: I), perfil PRODEP. Líder del Cuerpo Académico UAZCA-259: Psicología, Educación y Sociedad. No. CVU: 969713. ResearcherID E-6719-2019. Certificación de Competencia Laboral en el Estándar de Competencia CONOCER. Miembro de la Cátedra CUMEX Psicología de la Salud. Integrante de la RED FUSIÓN, Sistema Mexicano de Investigación en Psicología y Red de Cuerpos Académicos de la Unidad Académica de Psicología de la UAZ, miembro fundador del Colegio Mexicano de Profesionales en Psicología para la Salud, A.C.

Cristina Cabral Quezada. Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas (2023), licenciada en Educación por la Universidad del Desarrollo Profesional UNIDEP (2014), actualmente docente frente a grupo dentro de la Secretaría de Educación Pública en la Primaria “Club de Leones No. 4” del Estado de Zacatecas, participante en dos coloquios internacionales, el primero de ellos con la ponencia “Prácticas conductistas dentro del aprendizaje”, de donde se derivó la publicación del artículo titulado: “El conductismo como medio de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje” en el libro *Conocimientos, abstracciones y experiencias de la educación en México, una mirada desde la creación y formación educativa* de Hilda María

Ortega Neri, María del Refugio Magallanes Delgado, Irma Faviola Castillo Ruiz y Norma Gutiérrez Hernández (coords); el segundo, *Rezago y deserción escolar del grupo vulnerable de estudiantes de bajos recursos económicos*. Diplomado en “Lineamientos, problemáticas y desafíos de la educación contemporánea en México” por la Universidad Autónoma de Zacatecas a través de la Coordinación de Vinculación, la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, el CAC 184 “Estudios sobre la educación, sociedad, cultura y comunicación” y la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (2023).

Cruz Eréndida Vidaña Dávila. Es docente investigadora de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”. Cuenta con el perfil PRODEP como profesora de tiempo completo e integra el Cuerpo Académico “Procesos y saberes en la práctica profesional docente”.

Entre sus estudios destacan: el doctorado en Gestión Educativa y Política Pública por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), la maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo por el Centro de Actualización del Magisterio del Estado de Zacatecas (CAMZAC) y la licenciatura en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.

Ha participado en diversos espacios académicos y foros de investigación, y cuenta con múltiples publicaciones, entre ellas capítulos de libros y artículos en revistas arbitradas e indexadas. En educación básica se desempeñó como docente de educación primaria y como Asesora Técnica Pedagógica en el área de lenguaje. Asimismo, ha laborado como profesora en diferentes programas educativos de formación docente, tanto de licenciatura como de maestría, en instituciones como el Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas y la Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos”. Actualmente trabaja en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.

Sus líneas de generación y aplicación del conocimiento son el análisis y la reflexión de la práctica docente, así como la gestión educativa.

David Jasso Velazquez. Docente Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Autor del libro *Intervención Psicológica: una visión en ambientes institucionales*, Coordinador de los libros: *Reflexiones sobre la educación desde la psicología*, *Percepciones sobre la educación, una mirada desde la psicología*, *Disertaciones en torno a la nueva escuela mexicana en educación media superior*. Asimismo, ha publicado artículos sobre prácticas de lectura, ciudadanía y práctica docente en diferentes revistas indexadas. Tiene más de cuarenta artículos publicados. Es Investigador Nacional (SNI) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías desde el 2021, y es perfil PRODEP desde el 2012. Miembro del Cuerpo Académico 214 Psicología, Educación e Instituciones. Actualmente es presidente y fundador de la Red de Cuerpos Académicos de la Unidad Académica de Psicología. Ha dirigido tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Ha presidido la organización del Primer Congreso Internacional de Psicología y Educación en 2018 y el Primer Congreso Internacional de Educación Media Superior. La Nueva Escuela Mexicana: oportunidades, retos y desafíos en 2023. Ha coordinado estancias de investigación de estudiantes de maestría y doctorado entre la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Dulce María Rangel Boyzo. Docente de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, cuenta con el reconocimiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (perfil PRODEP) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel candidato. Su línea de investigación se basa en formación docente y prácticas profesionales; es integrante de un grupo de investigación con el cual ha publicado las siguientes investigaciones: “Los modelos de formación docente”. “Licenciatura en Educación Física”, “El saber débil de la planeación en la formación docente del Educador Físico”, “Las prácticas profesionales en escenarios posconfinamiento: oportunidades o debilidades”, “La consolidación de las competencias específicas en los alumnos de la licenciatura en Educación Física durante la pandemia”, “La tutoría académica en la Escuela Normal No.1 de Nezahualcóyotl”. Participó como integrante

de la Academia de Codiseño para los cursos de Flexibilidad Curricular en el Estado de México de la Licenciatura en Educación Física de los Planes y Programas de Estudio 2022. Email: dulcerabon13@gmail.com

Escarlet Livier Rincón Santos. Médico pasante del servicio social en Jesús María, municipio del Estado de Aguascalientes, egresada de la Licenciatura de Médico General por la Universidad Autónoma de Durango, campus Zacatecas, donde fui tutor par en materias como: Anatomía y embriología. Obtuve el primer lugar de su generación en el año 2018-2023 con un promedio de 9.2. Realcé mi internado médico de pregrado en el Hospital Centenario Miguel Hidalgo, donde participé como ponente en el 46.º Congreso Nacional de Medicina Interna celebrado en Cancún. He participado en el segundo, tercero, cuarto y quinto Seminario de Investigación en Ciencias Biomédicas de la Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de Durango, campus Zacatecas (2018, 2019, 2020 y 2021) y III Congreso Internacional de Educación y Desarrollo Profesional Docente (modalidad virtual) (2021). Cuento con certificación oficial de curso de “Soporte vital básico y avanzado” (2022) y “Apoyo Vital Avanzado Pediátrico” (2022).

Georgina Indira Quiñones Flores. Universidad Autónoma de Zacatecas. georginaindira@uaz.edu.mx. Es docente de tiempo completo en la Licenciatura en Historia y colabora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctora en Historia por la misma universidad con la tesis “La palabra blasfema y el delito de proposiciones en Zacatecas, siglos XVI y XVII”. Maestra en Historia por el Colegio de San Luis, donde presentó la tesis “Hechicería y brujería en Yucatán en el siglo XVII”. Estudió la licenciatura en Historia en la Universidad Autónoma de Campeche. Sus líneas de investigación son la historia de los grupos africanos y afrodescendientes en Nueva España, la historia de las prácticas de hechicería y brujería y la educación de grupos vulnerables. Actualmente desarrolla un proyecto de investigación sobre historia de la educación en Yucatán en el siglo XX.

Hilda María Ortega Neri. Doctora en Creatividad Aplicada por la Universidad Complutense de Madrid (España), obtiene la Mención Europea por estancia de investigación en su tesis doctoral en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación en la Universidad de Coimbra (Portugal). Tesis con Mención Cum Laude y calificación Sobresaliente (equivalente a 10). Maestría en Educación con Especialidad en Cognición de los Procesos de Enseñanza Aprendizaje en la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Zacatecas. Licenciada en Psicología en la Unidad Académica de Psicología en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Estancias de investigación en Portugal, Argentina y España. Docente investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y en la Licenciatura en Psicología de la UAZ. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación UAZ-CA-222 Psicología, Creatividad y Educación con línea de investigación del mismo nombre. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores con el Nivel 1. Certificada por CONOCER en los estándares por competencias EC0217.01, impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal, y EC0477, tutoría en la educación media superior y superior. Actualmente, Responsable de Programa de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ, de enero 2023 a diciembre del 2024. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3815-282X>

Jaime Martínez Alonso. Docente de la Normal No. 1 de Nezahualcóyotl desde el año 2001, a la fecha, ha impartido diferentes cursos en la Licenciatura en Educación Física y también en la Licenciatura en Educación Primaria, por formación es Licenciado en Educación Física y Licenciado en Pedagogía, ha tenido un acercamiento al asesorar a docentes de Educación Básica en temas como; enfoques de educación física, la corporeidad, competencia motriz, activación física y campamentos recreativos en el Municipio de Nezahualcóyotl, fue colaborador a nivel estatal en la construcción de los Programas de las Optativas en la línea de la Recreación del Plan 2002, pertenece a un grupo de investigación en la Escuela Normal con miras a poder conformar el cuerpo académico de

la institución del cual es un proyecto bajo la nueva gestión que dirige a la Normal. Participo como integrante de la Academia de Codiseño para los cursos de Flexibilidad Curricular en el Estado de México de la Licenciatura en Educación Física de los Planes y Programas de Estudio 2022. Email: [jaime\\_n1n@yahoo.com.mx](mailto:jaime_n1n@yahoo.com.mx)

Javier Jorge Boyzo Nolasco. Es egresado de la Universidad de Guadalajara, donde estudió la licenciatura en Turismo. Cuenta con una maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), otra en Ciencias Humanas y un doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Santander.

Actualmente trabaja en el área de docencia en la Universidad de Guadalajara, adscrito a la Escuela Preparatoria No. 12. Su especial interés por la investigación educativa lo ha llevado a participar en diversos foros nacionales e internacionales, presentando ponencias y trabajos de investigación enfocados principalmente en problemáticas surgidas en el aula, tales como el autoritarismo y el estrés docente, la falta de motivación, la profesionalización docente y la violencia escolar, líneas que conforman sus principales áreas de estudio.

Fue reconocido por su trayectoria académica en la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) en Guadalajara, Jalisco, en junio de 2010. Ha recibido múltiples reconocimientos por su labor investigadora, entre ellos la presea al mérito “Enrique González Martínez”, otorgada por el Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Guadalajara (STAUdeG), durante la Feria Internacional del Libro 2020 en el área de Investigación y Docencia.

Asimismo, fue galardonado con la presea Erviro Salazar Anguiano como el mejor maestro de Zapopan, Jalisco, en el año 2022.

Jorge Alberto Ortiz García. Nació en Zacatecas, Zac., Méx. En su formación profesional cuenta con estudios de nivel superior en sistemas computacionales, licenciado en Psicología y Sociología Comunitaria. En nivel posgrado, máster en Science en Técnicas de Avanzada para el Desarrollo Integral Comunitario por la Universidad de Oriente de

Santiago de Cuba, maestría en Tecnología Informática Educativa por la UAZ, doctorado en Ciencia Política por la UAZ, Posdoctorado en la Universidad de Miami, USA. Actualmente doctorante en Investigación Psicológica. Diplomado en Bioética por el Consejo Estatal de Zacatecas; Curso de Ética en la Investigación por la UAZ: Certificado Internacional en Human Subjects Research (Investigación en Sujetos Humanos) por Collaborative Institutional Training Initiative (CITI PROGRAM), Certificado como Training of Trainers, Social Development Strategy, Prevention Strategy por Social Development Research Group, University of Washington, Online; Certificado en Training of Trainers, Guiding Good Choices, Prevention Program; Certificado en Tutorías en Educación Media Superior y Superior por Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER); Diplomado en Tutorías por la UAZ. Docente investigador, Coordinación de Docencia de la Unidad Académica de Psicología y responsable del Programa Institucional de Tutorías.

Jorge Armando Acosta de Lira. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila (2019), Maestro en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo (2013). En 2007, obtuvo el Título de Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria por la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”. Estudió una especialidad en Inclusión Educativa y Diversidad en la misma institución, donde posteriormente participó como docente en las diversas licenciaturas en Educación. Ha obtenido certificaciones nacionales e internacionales en las áreas de computación básica, evaluación y tutoría, por organismos como CERTIPORT y CONOCER. Ha participado como capacitador nacional en el programa Habilidades Digitales para Todos y en diversos comités de elaboración y validación de reactivos en CENEVAL. Se ha desempeñado como docente en preescolar, primaria, secundaria, licenciatura y posgrado. Ha publicado libros, capítulos de libro y artículos en revistas indexadas. Actualmente es docente investigador en la Unidad Académica de Psicología, perfil deseable (PRODEP) desde, miembro del Cuerpo Académico UAZ-CA 222 “Psicología, Creatividad y Educación” y per-

tenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Josefina Rodríguez González. Universidad Autónoma de Zacatecas. josefinarg@uaz.edu.mx Es Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (PNPC-CONACYT). Integrante del S.N.I. (2021-2024), perfil PRODEP (2017-2020). Responsable del CA Consolidado UAZ-184 “Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación”. Miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación. Par evaluadora del Comité de Administración y Gestión Institucional (2015-a la fecha) y del Comité de Ciencias Sociales y Administrativas (2010-a la fecha) de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Juan Antonio Bocanegra Salas. Es docente en el Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas, México. Es licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas.

Ha trabajado en escuelas primarias del estado de Zacatecas y como formador de docentes en la misma institución: la Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos”. Cuenta con la maestría en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 de Guadalupe, Zacatecas, y actualmente es alumno del doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en la misma institución.

Además, es miembro del Sistema Estatal de Investigadores del Gobierno del Estado de Zacatecas.

Juan Carlos Farías Bracamontes. Es licenciado en Enfermería por la UAdeC. Cuenta con una maestría y un doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC), así como una Especialidad en Evaluación de Instituciones Educativas (CIEES). Ha realizado diversos diplomados sobre Evaluación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Actualmente es profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la UAdeC, donde es

docente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Maestría en Metodología de la Investigación, Maestría en Ciencias de la Educación y del Doctorado en Ciencias de la Educación. Cuenta con una trayectoria de 24 años en la UAdeC, donde ha ocupado diversos cargos administrativos en el área de Coordinación de Postgrado e Investigación y actualmente es Secretario Académico de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades. El presente año participó en el equipo responsable de la acreditación ante los CIEES de la Licenciatura en Letras Españolas, de la Maestría en Ciencias de la Educación y la Licenciatura en Ciencias de la Educación ante CEPPE. Participación en los comités de Reforma Curricular en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Licenciatura en Letras Españolas, de la Maestría en Ciencias de la Educación y del Doctorado en Ciencias de la Educación.

Juan Joaquín Silva Hernández. Con una formación en la licenciatura en Criminología en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Querétaro y con estudios de posgrado en la Maestría en Docencia en el Centro de Estudios Superiores del Bajío, campus Querétaro. La mayor parte de la trayectoria laboral al momento ha sido el colaborar en las filas del servicio público, en el área de Desarrollo Social, así como en el área de Prevención del Delito de las Secretarías de Seguridad Pública de diferentes entidades municipales del estado de Querétaro, como Pedro Escobedo, El Marqués y Huimilpan, respectivamente. En la actualidad, se ha incorporado a la docencia en el nivel bachillerato y nivel superior en la Universidad Autónoma de Querétaro en los campus de Huimilpan y San Juan del Río. Como parte de lo antes descrito, cabe mencionar que se ha tenido la oportunidad de vincular la teoría con la práctica a través del diseño e implementación de diferentes herramientas del conocimiento como cursos, talleres y grupos focales, entre otros.

Juan Manuel Durán Pérez. Profesor de tiempo completo de la Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz. Doctorado en Ciencias de la Educación, por la Universidad Cuauhtémoc. Maestro en Tecnología Educativa por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

rios de Monterrey. Licenciado en Pedagogía por el Instituto Azteca de Formación Empresarial. Licenciado en informática por el Instituto Tecnológico Agropecuario No. 20. Las funciones que ha tenido principalmente son de docente en licenciaturas en Educación, impartición de cursos y talleres, asesor y tutor. En el ámbito de la gestión institucional ha participado en la creación de los proyectos de mejora, en la certificación de procesos, en la comisión dictaminadora, como representante institucional ante PRODEP, en la subdirección administrativa y como director de la institución. Cuenta con el reconocimiento nacional del perfil deseable desde el 2018, es integrante del cuerpo académico en formación Docencia 2.0, grupo de profesionales de la educación que se especializa en la formación y profesionalización de docentes. Ha participado como ponente en congresos locales, regionales y nacionales de la investigación educativa. Cuenta con publicaciones de libros, artículos y ponencias.

Lady Dayan Silva Beltrán. Bucaramanga, Santander, Colombia Magíster en Educación Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB Licenciada en Lengua Extranjera Inglés Universidad Santo Tomás Colombia USTA Docente rural Ministerio de Educación Nacional MEN Colombia 2024 Docente urbano Ministerio de Educación Nacional MEN Colombia 2023 Docente de aula lengua extranjera inglés primaria y secundaria Producción científica: “Narrativas de vida, un medio para sanar heridas sociales en entornos educativos”. Autora: Lady Dayan Silva-Beltrán; coautor: Elgar Gualdrón Pinto; revista: Praxis & Saber <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15128>; exmiembro: Semillero de Investigación Ateneo DUAD Universidad Santo Tomás; 3. Coloquio de Investigación en posgrados, Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB.

Macario Velázquez Muñoz. Maestro en Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, adscrito al ISCEEM, integrante del Cuerpo Académico “Sujetos y prácticas escolares en el contexto de la sociedad del riesgo”, pertenece a la línea de investigación de “filosofía y teoría educativa”. Las publicaciones

recientes son: Velázquez Muñoz, Macario (2023). Las expectativas de cambio en la política educativa: El caso del sexenio federal 2000-2006. En: Blanco Rodríguez, Eduardo y González de Salceda Ramírez, Erika (coords.). Reflexiones sobre la política y práctica educativa en México. Toluca, Río Subterráneo Editores-ISCEEM-UPN; Reyes Jaimes, Gabriel Renato y Velázquez Muñoz, Macario (2023). “La construcción categorial: elementos para su discusión”. En: Carreto Bernal, Fernando (coord.). Reflexiones y experiencias en tres campos educativos relevantes: Principios filosóficos, tutoría y orientación, práctica docente en línea. Toluca, RedCA y Velázquez Muñoz, Macario (2023). “13 de agosto de 1521: Una reflexión del devenir de una cultura”. En: Revista ISCEEM, Cuarta Época, vol. 1, núm. 32, pp. 97-104, Toluca, México. Correo electrónico: macario.velazquez@isceem.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1037-9718>

Manuel José Barajas Camargo. Docente de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl desde el año 2003, se ha desempeñado también como Promotor de Educación Física en el sistema estatal en diversos municipios del Estado de México, fue colaborador a nivel estatal en la construcción de los Programas de las Optativas en la línea de la Recreación del Plan 2002, pertenece al grupo de investigación, ha tenido diversas participaciones en congresos como en la UAEM Zumpango en el 2013, en la Normal de Tlalneplantla en el 2015, su participación más reciente el 2021 en el Congreso Estatal de Escuelas Normales “Formación Docente de Excelencia: una mirada desde la docencia y la investigación” con la investigación: Innovación de la Práctica Educativa en el contexto familiar durante la pandemia. Participo como integrante de la Academia de Codiseño para los cursos de Flexibilidad Curricular en el Estado de México de la Licenciatura en Educación Física de los Planes y Programas de Estudio 2022. Email: [nauta.mb@gmail.com](mailto:nauta.mb@gmail.com)

Marcela Martín Cadena. Maestra de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara, trabajó por cinco años en el CEPE Centro de Estudios Para extranjeros de la Universidad de Guadalajara como maestra de español como segunda lengua. Cuenta con la licenciatura en Educación por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco y maestría

en Métodos de la Enseñanza por el Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos (IMEP). Certificada como docente por CERTIDEMS, además cuenta con diversos Diplomados en información docente actualización disciplinar y pedagógica. Diplomado de Inglés PROULEX, Competencias Docentes (ANUIES) y otros de prestigio. Colaboradora de proyectos de investigación y trabajos académicos en diversos eventos como ponente. Desempeña el cargo de secretario de academia en el departamento de comunicación y preparación de alumnos para la prueba de Aptitud Académica.

María Araceli Montaña Pérez. Egresada de la Universidad de Guadalajara de la Facultad de Odontología y maestra en Metodología de la enseñanza por el Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos (IMEP), así como doctorante en Metodología de la enseñanza. Desde hace 20 años, adscrita a la preparatoria N°4 en el área de ciencias experimentales, desempeñándose paralelamente como tutor y orientador educativo en la línea académica. Actualmente se desempeña como Jefa del Departamento de Servicios Educativos. Ha participado en la generación de proyectos de investigación académica, dedicando gran parte del trabajo a promover actividades interdisciplinarias de investigación académica sobre las causales del bajo desempeño escolar. Ha tomado varios cursos sobre los aspectos antes mencionados, incluyendo Derechos Humanos.

María Del Refugio Magallanes Delgado. Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora en la Unidad Académica de Docencia Superior en la misma institución. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, cuenta con perfil PROMEP y es responsable del Grupo de Investigación “Estudios Socioeducativos y Culturales” y editora de la “Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia” indexada de la UAZ. Ha coordinado varias publicaciones; entre ellas destacan: Transiciones al modelo educativo de la nueva escuela mexicana: Reflexiones, realidades y desafíos (2024), Secularización y laicización de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas (2022), Mejorar el aprendizaje escolar

en México: el reto de la práctica profesional diferente (2022), Estudios sobre educación en México. Perfiles y horizontes de los procesos de aprendizaje y de las prácticas docentes (2021), Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México (2020) y autora de artículos colectivos indexados y arbitrados sobre las líneas de investigación alusivas a: Principios pedagógicos y metodológicos de la Nueva Escuela Mexicana; convivencia, inclusión y violencias escolares; y educación en derechos humanos.

María Dolores Aldaba Andrade. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila, Maestra en Docencia y Procesos Institucionales y Licenciada en Psicología Educativa, por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es docente-investigadora de tiempo completo, de la Unidad Académica de Psicología de la UAZ en los programas de licenciatura y maestría, así como docente en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la misma universidad, incorporada al PNP. Cuenta con el reconocimiento de Profesora con Perfil Deseable PRODEP desde 2011 a la fecha; es colaboradora del Cuerpo Académico en consolidación UAZ-CA 214, Psicología, Educación e Instituciones; asimismo, funge como Coordinadora de la Academia del área educativa de la Unidad de Psicología (UAZ). Conferencista y tallerista con temas como la competencia socioemocional en el profesorado, estrategias docentes, comunicación asertiva, estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, entre otras. Algunos títulos de sus artículos son: Aprendizaje socioemocional para prevenir la violencia en niñas, niños y adolescentes; intervención psicopedagógica para favorecer el aprendizaje y práctica docente en educación superior. Representaciones sociales.

María Guadalupe Alicia Navarro Flores. Doctora en Gestión del Turismo por la Universidad Autónoma de Occidente, docente investigadora de la Licenciatura en Turismo en modalidad presencial y en línea de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Líder del Cuerpo Académico Consolidado 260: Transdisciplinariedad del Turismo: Cultura, Gestión y Tendencias, Perfil PRODEP, Maestra en Ciencias de la Educación y Licenciada en Hotelería y Turismo, se ha desempeñado como docente

en el área del turismo por 23 años, ponente nacional e internacional, integrante de asociaciones especialistas en el área del turismo, especialmente en la investigación y la animación turística. Ha sido revisora de capítulos de libro y publicaciones arbitradas.

María Edita Solís Hernández. Curso una licenciatura en Sociología, maestría en Ciencias de la Educación y Doctorado en Psicología y Educación en la Universidad Autónoma de Querétaro. Su principal actividad, hasta el presente, ha sido la docencia adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, al mismo tiempo que ha sido profesora en el Colegio Universitario de la Santa Cruz (CUSC). Es miembro del cuerpo académico consolidado ante CONACYT, Modernidad, Desarrollo y Región. Forma parte de dos Núcleos Académicos Básicos (NAB) que pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC): La maestría en Enseñanza de Estudios Literarios y la Especialidad en Familias y Prevención de la Violencia, entre muchos otros cargos y actividades derivados de lo señalado.

Mariana Rubí Raygoza Castro. Doctora en Estudios del Desarrollo de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), docente-investigadora de la Licenciatura en Turismo de la UAZ desde hace 15 años, miembro del Cuerpo Académico Consolidado 260-UAZ y de la Academia Mexicana de Investigación Turística (AMIT), candidata SNII y perfil PRODEP. Realizó estudios de maestría en Filosofía en la UAZ, Licenciatura en Antropología con especialidad en Arqueología UAZ y Licenciatura en Filosofía UAZ. En su producción destacan publicaciones y ponencias a nivel nacional e internacional. Como arqueóloga, colaboró en el proyecto arqueológico del área maya EL Chechén, Campeche, México (2003-2005). Impartió distintos cursos en coordinación con la Secretaría de Turismo del estado de Zacatecas, México. Sus temas de investigación son la cultura, el patrimonio, los museos, las artesanías, el desarrollo local y turístico, la educación y el medio ambiente.

María Teresa Pérez Juárez. Nacida en Culiacán Rosales, Sinaloa, es Licenciada en Nutrición, la cual cursó en la Universidad Autónoma de

Sinaloa. Durante sus estudios, participó en un par de congresos sobre su trabajo titulado “Gestión del tiempo en estudiantes universitarios de la Licenciatura en Nutrición”. Dicho trabajo fue presentado como tesis para la culminación de sus estudios y actualmente labora en Schwabe Pharma México en fuerza de ventas.

María Teresa Rivera Morales. Doctora en Ciencias de la Educación, maestra en Metodología de la Investigación, licenciada en Ciencias de la Educación. Catedrático-Investigador en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Investigador estatal honorífico. Perfil PRODEP. Líder del Cuerpo Académico Psicología y Educación. Su línea de investigación es el análisis de los procesos psicológicos involucrados en la educación. Autor de múltiples artículos científicos en revistas indexadas nacionales e internacionales. Entre los libros que ha coordinado se encuentran “Orientación educativa y tutoría en México” y “Psicología educativa”. Ha sido acreedora en tres ocasiones del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para la realización de investigaciones en el estado de Coahuila. Fue coordinadora de la modalidad virtual y semipresencial de la carrera de Psicología en la Universidad Autónoma de Coahuila.

Mayra Robles Rosales. Licenciada en Arqueología y Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Fue estudiante de Contaduría en la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la misma universidad y se desempeñó algunos años como docente frente a grupo en el nivel medio superior.

Moisés Antonio Cordero Del Río. Químico Farmacéutico Biólogo por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Maestro en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas, se desempeña actualmente en el área de educación en el subnivel de telesecundarias estatales, trabajando en especial en escuelas multigrado. En la actualidad, desempeña la función de Asesor Técnico Pedagógico,

permitiendo asesorar y formar a maestras y maestros noveles o pertenecientes al servicio educativo. Esta función se lleva a cabo en la zona 29 de telesecundaria que pertenece a la región 08 estatal de la Secretaría de Educación Pública del estado de Zacatecas.

Mónica Guadalupe Chávez Elorza. Doctora en Política Pública por el Tecnológico de Monterrey y con una estancia posdoctoral en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Desde enero de 2021 funge como responsable del Programa de Doctorado en Estudios del Desarrollo en la Unidad Académica de Estudios del Desarrollo (UAED). Docente investigadora en el Doctorado en Estudios del Desarrollo desde 2016. Perteneciente al SNII nivel I, cuenta con perfil deseable de la SEP y colabora en el Cuerpo Académico UAZ-CA-134 Capital Global, Desarrollo y Sustentabilidad. Líneas de investigación: migración internacional, ciencia, tecnología y desarrollo; género; y políticas públicas. Correo: monick.elorza@uaz.edu.mx Publicaciones recientes: Delgado-Wise, R., Chávez-Elorza, M. y Gaspar-Olvera, S. (2023). La migración mexicana altamente calificada de cara al siglo XXI: problemáticas y desafíos. México: Fondo de Cultura Económica, Conacyt. ISBN: 9786071677686. Alfaro, Y. y Chávez Elorza, M. (2020). “¿Raíces para el retorno? Retorno para las académicas argentinas” (no. 8) (pp. 197-216). En Gandini, Luciana (Coord.), *Temas y aproximaciones actuales para el estudio de las migraciones y movilidades en las Américas*. México: UNAM. ISBN: 978-607-30-3945-1. Chávez, M. y Alfaro, Y. (2018). Trayectorias de la diáspora mexicana calificada. *Revista Sociedad y Economía*. Enero-junio 2018, Núm. 34, p. 51-73. ISSN 1657-6357. ISSN-E 2389-9050. DOI: <https://doi.org/10.25100/sye.v0i34.6461>

Narciso Emilio Martínez Vallejo. Licenciado en Educación Primaria por parte de la Escuela Normal de Toluca, en 1997, también se cursó la Maestría en Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior del Estado de México en 2003, una especialidad en Investigación Educativa en el Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México, en 2010 y la maestría en Investigación Educativa, en este mismo Instituto en 2022. Actualmente laborando como profesor de horas clase en las

Escuelas Preparatorias Oficiales No. 08, ubicada en San Pedro Totoltepec, y la No. 93, localizada en San Andrés Cuexcontitlan, ambas pertenecientes al Municipio de Toluca, en el Estado de México.

Nora Angélica Bustillos Terrazas. Ingeniera Bioquímica en Alimentos en el Instituto Tecnológico de Culiacán. Maestría en Ciencia y Tecnología de Alimentos en Facultad de Ciencias Químicas, Universidad Autónoma de Sinaloa. Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Universidad Autónoma de Sinaloa. Doctorado en Ciencias de la Educación, en proceso de titulación. Docente de las licenciaturas en Nutrición y Gastronomía en la Facultad de Ciencias de la Nutrición y Gastronomía de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Miembro del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos. Investigaciones en el área de educación e investigación social.

Norma Gutiérrez Hernández. Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y doctora en Historia por la UNAM. Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Recibió de la UNAM la Medalla “Alfonso Caso”, por haber sido la graduada más distinguida del Doctorado. Es integrante del SNII; del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género; de la SOMEHIDE; del Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del Estado de Zacatecas; de la Red contra la Violencia en Instituciones de Educación Superior y de la Red Nacional de Académicas Feministas. Es docente-investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Licenciatura en Historia, ambas de la UAZ.

Sandra Lizeth Miramontes Gómez. Médico pasante del servicio social en la Universidad Autónoma de Zacatecas en el programa de Maestría en Ciencias de la Salud. Egresada de la Licenciatura de Médico General por la Universidad Autónoma de Durango, Campus Zacatecas, donde fui miembro activo del comité de investigación del 2019 al 2023. Tam-

bién ofrecía tutorías de materias como: Genética y anatomía. Obtuve certificación en “Manejo Integral del Paciente Quemado” (2020), “Actualización en Frotis Sanguíneo” (2021) y “Apoyo Vital Avanzado Pediátrico” (2022). He sido ponente en el IV Coloquio de Investigación en Salud (2021), del 2° al 6° Seminario de Investigación en Ciencias Biomédicas de la Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de Durango, campus Zacatecas (2018, 2019, 2020 y 2021, 2022), VIII, IX, X y XII Simposio Nacional de Ciencias Químico Biológicas (2020, 2021, 2022 y 2024), III y IV Congreso Internacional de Educación y Desarrollo Profesional Docente (modalidad virtual) (2021, 2022), 46\* Congreso Nacional de Medicina Interna, 8° Seminario de Investigación en Ciencias Biomédicas y Educación (2024). También he cursado el diplomado de Uso racional de medicamentos. Actualmente cuento con 2 publicaciones de artículos médicos y 1 capítulo sobre educación en un libro de memorias.

Sandra Elizabeth Chávez Aguilar. Egresó en el año 2005 de la licenciatura en Psicología por parte de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). En los años 2005 al 2008, cursó la Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica por parte de la UAZ. Inicia la carrera docente en el nivel de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas en el año 2005. Desde esa fecha laboró en los municipios de Tabasco, Pinos, Villa Hidalgo, Río Grande, Loreto, Fresnillo, Luis Moya, Ojocaliente, Villa de Cos, Enrique Estrada y Zacatecas, asumiendo las funciones de maestra de apoyo, de comunicación y de grupo en Unidades de Servicios de Apoyo para la Educación Regular y en Centros de Atención Múltiple, así como asesora en Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa en Río Grande. En el año 2018 se promovió a la función de Asesora Técnico Pedagógica, función que desempeña actualmente. Del año 2020 al 2022 realizó la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la UAZ.

Sandra Patricia Castro Pliego. Es licenciada en Educación Especial, área de Atención Intelectual, por la Centenaria y Benemérita Escuela Nor-

mal para Profesores. Cuenta con la maestría en Investigación para la Educación y la Convivencia Escolar por la Universidad Autónoma Indígena de México. Además, tiene una especialización en Metodología para la Investigación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, así como otra maestría en Investigación de la Educación en la misma institución.

Ha participado como ponente en diversos eventos académicos. Entre ellos destaca su intervención en el Segundo Congreso de Transformación Educativa (2015), en el estado de Tlaxcala, con el trabajo titulado "*Educación Inclusiva: una mirada desde la interculturalidad para la paz*". También fue ponente en el Primer Congreso Nacional "*Conviviendo en armonía construimos la paz*" (2015), en Toluca, estado de México, con la ponencia "*Los docentes frente a la educación inclusiva para la paz*".

Sarahyt Larios Longoria. Licenciada en Ingeniería en Topografía e Hidrografía con maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Benemérita Universidad Autónoma de Zacatecas. Me desempeño como docente frente a grupo de la asignatura de Geografía en una escuela secundaria general del estado de Zacatecas, atendiendo aproximadamente 170 alumnos. Como docente, cuento ya con una experiencia de 7 años frente a grupo, tiempo en el que he desarrollado diferentes habilidades y capacidades, una de ellas la investigación con el objetivo de innovar en mi labor educativa. La importancia de la actualización en las tendencias educativas me llevó a seguirme preparando profesionalmente, motivo por el cual cursé la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, donde tuve la oportunidad de participar en diversos coloquios y congresos internacionales sobre educación. Uno de mis objetivos, tanto personal como profesional, es seguir mejorando mi práctica docente día con día, por lo que decidí ingresar en el programa del Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Considero que el conocimiento es la base de la enseñanza, y como maestra busco transmitir esa idea a mis estudiantes, con la intención de generar en ellos ese interés por investigar, descubrir, proponer, cuestionar e indagar sobre el entorno en el que se desarrollan.

Semiramis Armida Gaspar Velázquez. Es doctora en Gestión Educativa con una trayectoria de 17 años en el ámbito educativo, abarcando desde la enseñanza en educación primaria hasta la formación de futuros docentes. Su experiencia incluye roles clave como profesora, enlace de capacitación, coordinadora académica y enlace de programas federales, lo que le ha permitido desarrollar una visión integral del sistema educativo.

Posee un profundo interés y pasión por la investigación educativa, especialmente en el análisis de la práctica docente. Es fundadora del Cuerpo Académico “Práctica reflexiva en la formación de docentes” en la Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos”, ubicada en San Marcos, Loreto, Zacatecas, institución en la cual también forma parte activa de dicho cuerpo académico. Este compromiso se traduce en su participación en proyectos de investigación y en su dedicación a la formación de docentes altamente capacitados, enfocados siempre en la mejora continua de la calidad educativa.

Selene Marlen Esparza Rosales. Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas. marlen.esparza38@gmail.com Es maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Estudió la Licenciatura en Biología de la misma universidad. Integrante del comité de formadores en la Asociación Civil Innovación en la Enseñanza de la Ciencia. Tutora de docentes de nuevo ingreso al sistema educativo en la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas. Representante de México en el primer encuentro internacional de docentes en el Summer Camp de la COP29, Azerbaiyán 2024. Docente frente a grupo de tiempo completo en el nivel básico de educación secundaria en modalidad telesecundaria.

Silvia Del Carmen Miramontes Zapata. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 1. Reconocimiento al perfil deseable por parte del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP). Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Maestra en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro. Doctora en comprensión lectora: Procesos Cognitivos y aplicaciones instruccionales por la Universidad

de Salamanca, España. Docente investigador en la Universidad Autónoma de Zacatecas desde el año 2000 a la fecha en la Unidad Académica de Psicología y la Unidad Académica de Docencia Superior. Autora y coautora de artículos y capítulos de libro y con participaciones nacionales e internacionales en eventos académicos. Ha sido directora y codirectora de tesis de licenciatura y maestría. Líder del cuerpo académico consolidado: UAZ CA216 Cognición, emoción y relaciones humanas. Forma parte de las redes de colaboración: Miembro de la Mesa de Psicología Infantil y del Desarrollo, misma que forma parte del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex). Miembro de la Red Psicología del Desarrollo; Miembro de la Red Latinoamericana de Investigación “Trazando Trayectorias y Desafíos para la Investigación en Desarrollo del Pensamiento” (RedLIP); Miembro del Núcleo Lenguaje, Aprendizaje y Prácticas Pedagógicas (LAP). Miembro fundador del Colegio de Psicólogos y AC Psicólogos para el Bienestar. Cuenta con la certificación en tutorías por parte de la red CONOCER.

Sonia Villagrán Rueda. Doctora en Psicología y Educación por la UAQ, Diplomado en psicología sobre intervención cognitiva-conductual. Certificada por CONOCER en los estándares por competencias ECO076 y EC0477. Docente investigadora de tiempo completo adscrita a la Unidad Académica de Psicología (UAP) y a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) de la UAZ. Investigadora Nacional (SNII) con Distinción Nivel 1 de CONACYT. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación UAZ CA 214. Reconocimiento Perfil Deseable Nacional del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la SEP. Autora de diversos libros, capítulos de libro y artículos en revistas indexadas de alto impacto en la línea de investigación Factores de riesgo psicosociales, Salud ocupacional, trabajo y práctica docente y Desarrollo escolar.

Verónica Marcela Vargas Nájera. Universidad Autónoma de Zacatecas. vmarcelavargas@uaz.edu.mx ORCID 0000-0003-4376-4978. Docente investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Maestra en Psicoterapia Familiar y Licenciada en Psicología por

la Universidad Autónoma de Zacatecas. Perfil PRODEP. Miembro del UAZCA-259. “Psicología, Educación y Sociedad”. Miembro activo en la mesa de Psicología de la Salud dentro del Consorcio de Universidades Mexicanas de Psicología CUMEX y de la Red de Cuerpos Académicos de la Unidad Académica de Psicología de la UAZ. Miembro fundador del Colegio Mexicano de Profesionales en Psicología para la Salud, A.C. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Participante en publicaciones en artículos arbitrados en revistas de divulgación científica. Así como autora y coautora en capítulos de libros.

*La investigación educativa para transformar la realidad, la creatividad y la tecnología, a través de la experiencia docente en México y en el mundo.*

Se terminó de editar en marzo de 2025

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: [edicion@astraeditorial.com.mx](mailto:edicion@astraeditorial.com.mx)

[www.astraeditorialshop.com](http://www.astraeditorialshop.com)



Las sociedades modernas y democráticas han puesto sobre la espalda de la educación el gran peso de la Utopía. Se le encomienda a esta, según el discurso hegemónico, que logre acortar las brechas de la desigualdad social, que zurza el desgastado tejido de las sociedades y que prevenga la violencia. En pocas palabras, que resuelva todos los problemas que aquejan a los Estados y obstaculizan el desarrollo. Si bien, la narrativa es siempre optimista, pues se orienta un mayor presupuesto cada vez más al rubro y se enfatiza en la dirección correcta que debe tener la educación, en cierto sentido también peca de ingenua porque se ignora que muchas de las causas de la desigualdad y de la violencia que resquebraja a las sociedades se propician, con diferentes disfraces, en el ámbito educativo: la escuela.

ISBN: 979-13-87631-81-9



9 791387 163181 9



Consulta y descarga



**OEI**

