

Colección

**Transformación educativa:
Desafíos, innovaciones y
Prácticas para el futuro**

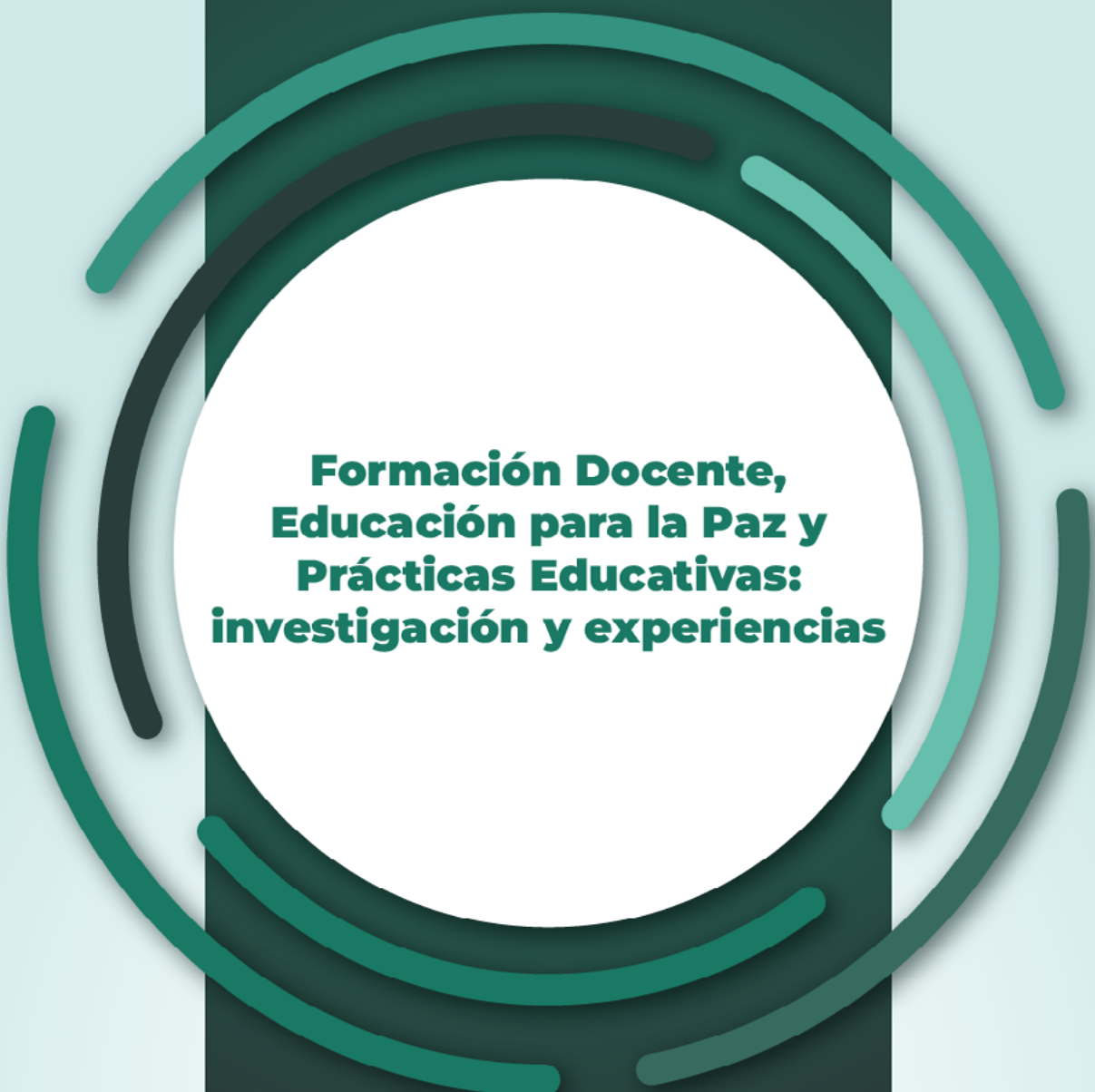


Formación Docente, Educación para la Paz y Prácticas Educativas: investigación y experiencias

Coordinadoras:

**Rosana Ruiz Sánchez
María del Rocio Carranza Alcántar
María Amelia Solórzano Peña
Gina Jaqueline Prado Carrera**

Dykinson, S.L.



**Formación Docente,
Educación para la Paz y
Prácticas Educativas:
investigación y experiencias**

Coordinadoras:

Rosana Ruiz Sánchez
María del Rocio Carranza Alcántar
María Amelia Solórzano Peña
Gina Jaqueline Prado Carrera

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por pares académicos con el método de doble ciego, así como parte de nuestro Consejo Editorial Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Los autores y autoras de los textos
Madrid 2024

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91544 28 46 – (+34) 91544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-875-4

DOI: 10.14679/3577

Preimpresión realizada por los autores.

Sobre la colección

La colección Transformación Educativa: Desafíos, Innovaciones y Prácticas para el Futuro, de cinco libros reúne investigaciones, reflexiones y experiencias de académicos que han profundizado en diversas áreas cruciales para el futuro de la educación. Los volúmenes exploran los ejes temáticos de mayor relevancia en el panorama educativo actual: desde las tendencias emergentes en educación, la innovación y las prácticas pedagógico-didácticas, hasta el aprendizaje híbrido que integra lo presencial y lo virtual. Además, abordan los desafíos contemporáneos en el ámbito educativo y la cooperación internacional, con un enfoque hacia la educación para la paz, la formación del profesorado y la innovación en el diseño curricular. Cada libro ofrece una visión rica y multidisciplinaria, que invita a repensar los modelos educativos y a construir nuevas prácticas más inclusivas y transformadoras.

Esta colección es parte de las actividades académicas-científicas de la Red de Investigación y Docencia de México, América Latina, Andorra y España (RIDMAE) <https://investigacion.cualtos.udg.mx/ridmae/presentación>

Coordinadoras de la colección

María del Rocío Carranza Alcántar
María Esther Avelar Álvarez
Rosana Ruiz Sánchez
Claudia Islas Torres
Universidad de Guadalajara

Comité editorial de la RIDMAE

Dra. Claudia Cintya Peña Estrada,
Universidad Autónoma de Querétaro

Dra. Georgina Dolores Sandoval Ballesteros
Universidad de Guadalajara (Centro Universitario de la Costa)

Dra. Rosana Ruiz Sánchez
Universidad de Guadalajara (Centro Universitario de Guadalajara)

M. Núria Salán Ballesteros
Universidad Politécnica de Catalunya

Dra. María del Rocío Carranza Alcántar
Presidenta de la RIDMAE

Índice	5
Prólogo	8
Capítulo 1. Autoeficacia docente percibida: una perspectiva comparada de profesorado en activo y en formación Carmen Romero-García, Ana Isabel Manzanal Martínez, Olga Buzón-García, Mara Sacristán San Cristóbal	14
Capítulo 2. La percepción de catedráticos de nivel superior acerca de la certificación de competencias docentes Rosa María Caballero Carranza, Abel Partida Puente, María Margarita Carrera Sánchez	30
Capítulo 3. La resiliencia en la formación docente de un grupo de profesores de educación superior Reyna del C. Martínez Rodríguez, Lilia Benítez-Corona	43
Capítulo 4. Impacto de la competencia dominio de contenidos en el desempeño docente en la Educación Media Superior en México Cynthia Cecilia Gallardo Galván, Abel Partida Puente, María Margarita Carrera Sánchez	60
Capítulo 5. Desarrollo de la competencia digital docente desde la percepción de los estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico Graciela Monroy Correa, Violeta Vega Ventosilla	78
Capítulo 6. Caminos hacia la paz: una experiencia educativa del Sistema de Universidad Virtual Dolores del Carmen Chinas Salazar, Aimé Ramírez García	94
Capítulo 7. La actividad extracurricular como herramienta educativa para la construcción de paz y prevención de la violencia de género Mariana Moreno Preciado	112
Capítulo 8. CeluArt. Artivismo por la Paz: Música, Teatro, Fotografía y Literatura para construir comunidades Laura Plazola Zamora, Zarina Estela Aguirre Lozano	128
Capítulo 9. El papel de la educación para la paz en el desarrollo humano Nydia María Castillo Pérez	144



Capítulo 10. La pedagogía resiliente: formación docente para ambientes escolares de cultura de paz en primaria Mariana Vega Villanueva, María Obdulia González Fernández	156
Capítulo 11. Mapeo de noticias sobre educación, cultura y seguridad vial: innovación en la formación integral para la educación superior Natividad Ahumada Rodríguez, Luis Aguilar Carvajal	170
Capítulo 12. Formación ciudadana en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca: Percepciones desde el Consejo Técnico María Isabel Ocampo Tallavas	187
Capítulo 13. La videoconferencia como apoyo a la enseñanza durante la pandemia en la educación superior: factores y futuro Rosa Isela Becerra, Siria Padilla Partida, Magdalena Liliana Bustos Aguirre, Elizabeth Margarita Hernández López	205
Capítulo 14. El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la transformación e innovación de la práctica docente Sara Fabiola Álvarez Madera	224
Capítulo 15. La educación inclusiva para transformar la práctica educativa e impactar en la participación de los alumnos Carmen Lizbeth Villagrana García	239
Capítulo 16. Interdisciplinariedad para abordar el ABP. Experiencia de estudiantes de tercer semestre de educación superior Felisa Escoto Murillo, Rosalía Alderete Gurrola	251
Capítulo 17. Taller de Estructuras Metodológicas de la Nueva Escuela Mexicana. Aprendizaje entre pares Anabel Godoy Padilla, Silvia Leticia Romo Jiménez	267
Capítulo 18. Narrativas Dominantes en Docentes de Primaria hacia Estudiantes Diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad Daniel Vázquez Barajas, María del Rosario Zamora Betancourt, Juan Francisco Caldera Montes	285
Capítulo 19. Impacto de la pandemia en la educación: análisis de la transición a la virtualidad y estrategias para mejorar la calidad educativa con H5P Juan Armando Rodríguez Gallardo, Claudia Cintya Peña Estrada	301

Capítulo 20. Experiencia de capacitación para docentes:

La importancia del cuidado socioemocional

Adriana Berenice Torres Valencia, Elibí Godínez Cerda, Gloria

Martha Palomar Rodríguez, Ma. de los Ángeles Cristina

Villalobos Martínez, Dany Elizabeth Araujo Robles

317





Hacer del aula objeto material y formal de estudio, o de la experimentación e innovación didáctica del docente universitario, como lo hacen los profesores que integran la RIDMAE (Red de Investigadores y Docentes de México, América Latina, Andorra y España), cuyas pesquisas componen este libro, es la única forma que posibilita revertir la petrificación del proceso enseñanza-aprendizaje. Este es el estado en el que, como se infiere de los resultados de la Asamblea de la UNESCO efectuada el 25 de septiembre de 2021 en New York, al parecer nos encontramos o estamos a punto de caer ante los desafíos de naturaleza sociológica, ecológica y tecnológica, si es que no adecuamos la educación para enfrentar todos estos vertiginosos cambios aleatorios y complejos.

Para el referido organismo especializado de la ONU, el sistema educativo mundial no ha podido dar respuesta a los temibles retos del futuro, como lo son el cambio climático, el desarrollo sostenible, lograr el bienestar y la salud para todos, poner fin a las guerras, vencer la hambruna y pobreza en todas sus formas, reducir al máximo las desigualdades sociales, acabar con la delincuencia organizada y garantizar la ciberseguridad, lograr la paz y la justicia, contar con instituciones sólidas en todas las naciones y, entre otros grandes retos, proporcionar una educación de calidad para todos. Ahora bien, como se establece en los ODS de la ONU, sin paz, estabilidad, derechos humanos y gobernabilidad efectiva basada en el estado de derecho, no es posible alcanzar el desarrollo sostenible.

Es por eso que, siguiendo estas pautas y considerando el potencial transformador de la educación, la Comisión Internacional de la UNESCO sobre los Futuros de la Educación, en su informe de 2021 “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación”, determinó que, para evitar la autodestrucción de la especie humana y proporcionar un aprendizaje de calidad e inclusivo para todos y todas a lo largo de la vida, es necesario generar debates e ideas para reinventar la educación, basándola en los principios de los derechos humanos, la justicia social, la dignidad humana y la diversidad cultural.

En línea con este propósito de la UNESCO, los docentes integrantes de la RIDMAE, apoyados por diversas universidades de México, Andorra, España y Colombia, mantienen una comunicación permanente entre sí con miras a la reflexión sobre su propia práctica e intercambio de experiencias áulicas, a fin de impulsar su desarrollo profesional para mejorar la práctica educativa.

Uno de sus resultados es el presente libro “Formación docente, educación para la paz y prácticas educativas”, compuesto por dieciocho investigaciones de docentes de diferentes universidades sobre diversos tópicos de materia educativa. Ahora bien, previo al comentario que haré de cada uno de sus capítulos, indicaré en qué área de la ciencia de la educación se ubica cada una de las investigaciones. Ello con el propósito de que quienes aspiran a ser parte de la comunidad docente adviertan que no es suficiente con los conocimientos adquiridos en la maestría o doctorado, sino que, además de poseer competencia teórica y práctica en una determinada área del saber, se necesita adquirir por lo menos una capacitación en didáctica y pedagogía. Se suele creer que



Prólogo



para el ejercicio de la docencia universitaria basta con ser un buen profesional, un buen ingeniero con estudios de doctorado no es, por ese sólo hecho, un buen docente.

Vallamos al punto. El primer capítulo aborda un tema de psicología de la educación, como lo es, previa planificación y exposición de los objetivos de la clase, el esfuerzo didáctico-pedagógico del docente para motivar a los alumnos en cada inicio de clase. Pero no es precisamente el proceso integral del ambiente de aprendizaje en el aula el que se aborda, sino más bien la percepción de autoeficacia docente.

Esta investigación acción se centra en docentes de educación secundaria en formación y en activo, explora cómo la percepción de autoeficacia docente influye en el esfuerzo y la motivación del profesorado en la ejecución de sus actividades en el aula. Una alta autoeficacia se asocia con una acción eficaz en el aula, mejorando el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes.

Un dato que me parece relevante en esta investigación, que tomó en cuenta a docentes de educación secundaria en formación y en activo, es que los resultados indican que la autoeficacia aumenta con la experiencia hasta los 8 años, después disminuye; habrá que indagar qué factores originan la falta de motivación de los docentes con los referidos años de experiencia.

Los capítulos segundo y cuarto se ubican en el área de formación y evaluación docente, es decir, en los procesos y prácticas destinados a mejorar y asegurar la calidad de la enseñanza a través del desarrollo profesional continuo y la evaluación sistemática de profesores. El segundo, realizado por profesoras de la UANL, indaga sobre la relación entre la certificación de competencias docentes y la percepción de estas competencias en profesores universitarios certificados y no certificados. Las investigadoras utilizaron un diseño cuantitativo.

Los resultados muestran una diferencia significativa en la percepción de competencias, siendo más positiva en los profesores certificados. La conclusión no parece insospechada: los profesores certificados muestran competencia en conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido; además, una alta confianza en la combinación de su competencia disciplinar, pedagógica y tecnológica para la facilitación de los procesos de aprendizaje de nivel superior.

En cuanto a la investigación del capítulo cuarto, esta se propuso determinar el impacto de la competencia dominio de contenidos en el desempeño docente en instituciones de educación media superior. Se concluyó que, para evaluar el desempeño docente, se deben considerar los siguientes factores: el intercambio de experiencias, la adaptación de actividades a diferentes estilos de aprendizaje, el desarrollo de sesiones en el aula, la promoción del autodidactismo y la tutoría. Respecto al dominio de contenidos, este encierra la facilidad para explicar, descubrir errores, ayudar a la comprensión, resolver problemas reales y gestionar aprendizajes.





Otro tema de suma importancia en la educación de todos los niveles es el de la resiliencia, concepto que se refiere a la capacidad para sobreponerse a momentos de crisis agudas, enfrentar problemas, superar obstáculos y adaptarse, después de experimentar situaciones inusuales e inesperadas. En el libro que el lector tiene a la vista aparecen dos capítulos relacionados a la resiliencia, el tercero y el décimo, ambos se ubican en la intersección de la educación y la psicología.

El capítulo tercero aborda sobre la formación docente en educación superior, se centra en identificar los factores que fortalecen la resiliencia de los profesores, para lo cual utiliza un enfoque cualitativo fenomenológico. Identifica seis factores claves para fortalecer la resiliencia docente: comunicación activa, ser y estar, sinergia, colaboración, resiliencia personal y docente. Esta investigación destaca la importancia de espacios de formación que valoren el potencial individual y colectivo, promoviendo la resiliencia a través de la reflexión y la comunicación activa.

Y en cuanto al décimo capítulo del área de la resiliencia educativa y la educación para la paz, versa sobre la formación docente para crear ambientes escolares de cultura de paz. En concreto, en este trabajo se revisa la literatura sobre educación para la paz en entornos educativos, destacando la necesidad de acciones efectivas contra la violencia. Se estima que la educación es crucial para la convivencia y transmisión de valores.

Se utiliza la metodología prisma por medio de la cual se analizaron 200 documentos, seleccionando 50 relevantes. Las investigaciones resaltan la educación como promotora de una cultura de paz, derechos humanos y ambientes seguros. Se concluye que la educación puede fomentar el bienestar social, aunque los contextos vulnerables requieren que los docentes generen ambientes protectores.

Los saberes de los capítulos del seis al diez, y en cierta forma también el 12, probablemente inspirados en los ODS, adoptados por la Asamblea General de la ONU en 2015, como parte de su agenda a cumplir para el 2030, se ubican en el área de las ciencias sociales y las humanidades; de manera más específica en la filosofía, psicología, pedagogía, el derecho y la filosofía del derecho.

Ahora bien, de entre los 17 objetivos globales de la ONU la Educación de calidad es considerado el más importante para lograr los demás objetivos. De ahí que la necesidad de que ésta, además de ser de calidad, sea también para la paz, para lo cual debe promover los valores y lograr que los educandos reflexionen sobre sus acciones; de lo contrario, no sería posible instaurar una convivencia pacífica.

Tras estos propósitos, sobre lo que al final quisiera dar mi punto de vista, profesoras y profesores han efectuado importantes investigaciones sobre el tema de la educación para la paz. En el capítulo seis se expone una experiencia investigativa experimental sobre un programa para la paz transformadora efectuado en la Universidad Virtual; se trató, dice el informe, de un diseño bajo la modalidad autogestiva y gratuita. El capítulo siete, por medio de una actividad extracurricular, incursiona en el campo de la





violencia de género con una visión de construcción de paz; y en el ocho se hace saber cómo, en pos de la construcción de la paz, el arte (CeluArt) es también un medio de integración social y generador de una realidad fincada en la tolerancia y el respeto a las diferencias.

En este mismo sentido, los capítulos nueve y diez revelan experiencias de docentes comprometidos con la erradicación de la violencia y en busca de la paz. En el primero de estos, seguramente como parte de una empresa mayor, se informa de una investigación bibliográfica cualitativa, cuyo principal aporte se orienta a fomentar el pensamiento crítico respecto al desarrollo del conocimiento y papel de las universidades en estos ámbitos. Y en el capítulo diez, igualmente trata de un trabajo que tiene como objetivo presentar un avance de la revisión de literatura sobre la cultura y educación para la paz en México.

En cuanto al saber educativo ubicado en el área de la tecnología y la evaluación educativas, aparecen dos capítulos, el quinto y el trece. El primero de éstos aborda el tema del desarrollo de la competencia digital docente desde la percepción de los estudiantes universitarios, con relación a su rendimiento académico. La investigación analizó la relación entre las competencias digitales de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en una universidad pública de Lima durante la pandemia de COVID-19. Se encontró una relación positiva y moderada entre la competencia digital docente y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Los docentes con competencias digitales mejoran el desempeño académico, la creatividad y la interacción.

Los capítulos once y doce se ubican en el área de la educación integral para la seguridad y formación ciudadana; el primero corresponde a profesores y profesoras de la UdeG, se refiere un mapeo de noticias del segundo decenio de acción por la seguridad vial 2021-2030, en el que se destaca el interés de diversas entidades en promover una movilidad responsable y segura. En 2023, se documentaron acciones en medios de comunicación sobre los derechos y obligaciones de todos los usuarios de la vía pública. Este mapeo impulsa la innovación educativa mediante talleres y programas de seguridad vial, subrayando la necesidad de actualizar los programas educativos para preparar a los futuros profesionales en movilidad urbana. Además, se enfatiza la importancia de la educación vial para fomentar una convivencia pacífica y una movilidad sustentable, concluye este estudio destacando la necesidad urgente de integrar la educación vial en los programas educativos superiores para fomentar una movilidad responsable y segura, lo que contribuiría al desarrollo humano y a la creación de comunidades urbanas justas y de mejoramiento de la calidad de vida.

En cuanto al capítulo doce, El Consejo Técnico (CT) de la UABJO, compuesto por estudiantes y profesores, aborda temas académicos, administrativos y jurisdiccionales. Este estudio cualitativo analiza cómo el CT fomenta el diálogo y la paz, destacando el desarrollo de habilidades ciudadanas en los estudiantes a través de su participación. Se identificaron seis categorías clave que reflejan la experiencia y crecimiento de los



Prólogo



consejeros. Se concluye, en este estudio, que el Consejo Técnico (CT) de la UABJO, compuesto por estudiantes y profesores, aborda temas académicos, administrativos y jurisdiccionales. Este estudio cualitativo analiza cómo el CT fomenta el diálogo y la paz, destacando el desarrollo de habilidades ciudadanas en los estudiantes a través de su participación.

Los capítulos cinco y trece abordan un tema que se ubican en el área de la tecnología educativa e innovación tecnológica, que ha venido a transformar el proceso enseñanza aprendizaje; tema que, sin duda, cada vez tendrá que ser considerado en el campo de la investigación considerando, entre otros tópicos, el uso responsable de la IA. Los resultados que arrojan la primera de estas pesquisas de las profesoras de la UNFV y la UANL revelan que existe una relación directa, positiva y moderada entre la competencia digital docente y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Y en cuanto a una de las enseñanzas que nos dejó la pandemia, como lo es el uso de la videoconferencia como apoyo a la enseñanza en todos los niveles, sin duda su uso en el futuro, no ya como único recurso para el apoyo a la educación, es imprescindible.

Otro de los temas de análisis es el del capítulo catorce, “El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la transformación e innovación de la práctica docente”, área de la ciencia de la educación con un enfoque hacia la metodología didáctica y la innovación pedagógica. Sin embargo, como se plantea en esta investigación derivada de la experiencia de la pandemia, el uso de los recursos técnicos en la educación no debe sustituir el planteamiento didáctico, es decir, al conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por los docentes con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los alumnos.

A esta misma área pertenecen también las investigaciones de los capítulos 15 y 16. La primera de estas es sobre la educación inclusiva y corresponde a Carmen Lizbeth Villagrana García, profesora del Centro Educativo Valles Virtual; y la segunda, que aborda el tema de la interdisciplinariedad como medio idóneo de la implementación del ABP (Experiencia de estudiantes de tercer semestre de educación superior), metodología educativa activa en la que los estudiantes aprenden a través de la realización de proyectos, estos dos trabajos dan testimonio de ello.

No podía quedar fuera del interés investigativo el tema de la nueva escuela mexicana, capítulo 17, la cual, teniendo como pilares fundamentales equidad, inclusión y calidad educativa promete una educación científica y humanista; sin embargo, como lo muestra el reporte de la investigación de Anabel Godoy Padilla y Silvia Leticia Romo Jiménez, no se ha podido superar el problema de falta de capacitación a los docentes para esta nueva escuela.

La parte final de este libro, capítulo 18, corresponde a profesoras y profesores de la UdeG. Su trabajo se refiere a que la práctica de la educación requerirá permanentemente profesorado capacitado para cierto tipo de prácticas psicológicas, para atender a estudiantes diagnosticados con trastorno por déficit de hiperactividad (TDAH). Con-



Prólogo



cluyéndose que, para promover una educación para la paz, es perentorio comprender los discursos educativos y sus intereses, evitando la formación de grupos de poder y reduciendo la violencia. Se destaca, además, que importa de entender las narrativas de dominio no solo en estudiantes con TDAH, sino en diversas problemáticas educativas.

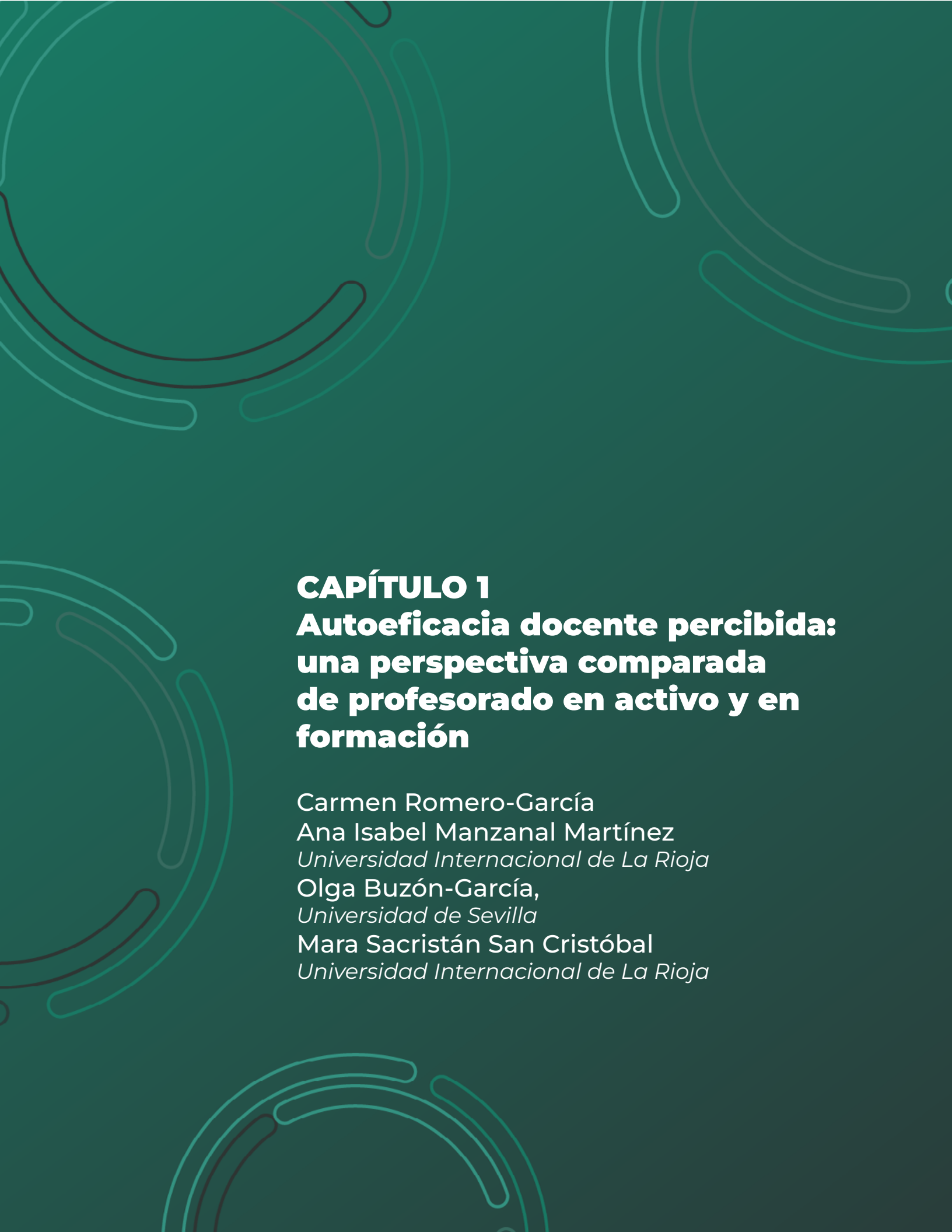
Por último, sólo quiero expresar mi reconocimiento a cada uno de los autores de estas pesquisas que recomiendo no sólo a los profesores de todos los niveles educativos, sino también a los educandos. A lo largo de mi vida docente en el área de la ciencia jurídica he podido constatar que lo primero que preocupa al docente son los problemas de la metodología de la enseñanza. Después, despegados los problemas didáctico-pedagógicos, la mirada del docente inquisidor voltea la mira hacia los contenidos de la enseñanza.

No es lejano el día, entonces, en que a la agenda de la RIDMAE se incorporen los problemas de los contenidos de la enseñanza; de manera particular los de las humanidades y las ciencias sociales, indispensables para pensar reflexiva-meditativamente la posibilidad de lograr la paz perpetua que soñó Emmanuel Kant, para quien educar es enseñar a pensar.

Efrén Vázquez Esquivel¹

¹Profesor de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y director científico de la Academia Mexicana de Metodología Jurídica y Enseñanza del Derecho, A.C.





CAPÍTULO 1

Autoeficacia docente percibida: una perspectiva comparada de profesorado en activo y en formación

Carmen Romero-García
Ana Isabel Manzanal Martínez
Universidad Internacional de La Rioja
Olga Buzón-García,
Universidad de Sevilla
Mara Sacristán San Cristóbal
Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

La percepción de autoeficacia docente va a condicionar el esfuerzo que se dedique a la ejecución de las tareas y a la motivación que el profesorado sienta al hacerlas. Una elevada autoeficacia docente se asocia a una acción eficaz con respecto a la demanda del contexto del aula. Esto permite que los estudiantes trabajen mejor y afecta a su capacidad de aprendizaje. En este sentido, este trabajo indaga en la percepción sobre la autoeficacia docente del profesorado de educación secundaria, en formación y en activo, y sobre las posibles diferencias según años de experiencia docente y género. La muestra estuvo formada por 100 docentes de educación secundaria y 100 estudiantes del Máster de Educación Secundaria. El instrumento utilizado fue la Escala de Autoeficacia en el Profesor, de Covarrubias y Mendoza (2016), que consta de cuatro dimensiones. La dimensión con una media mayor es la eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, seguida de la eficacia en la implicación de los estudiantes y la atención a su singularidad, que se encuentran a un nivel similar y, finalmente, la eficacia en el manejo de la clase. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la dimensión eficacia en la implicación de los estudiantes, con medias superiores en profesorado en formación que en activo. Así mismo, la autoeficacia en la implicación de los estudiantes aumenta de forma significativa con la experiencia docente hasta llegar a 8 años de experiencia, donde se observa una disminución de la autoeficacia en dicha dimensión.

Palabras clave

Autoeficacia docente, Educación Secundaria, Profesorado en activo, Profesorado en formación, Género, Experiencia docente.

Abstract

The perception of teacher self-efficacy will condition the effort put into the execution of tasks and the motivation teachers feel when doing them. High teacher self-efficacy is associated with effective action in relation to the demands of the classroom context. This enables students to work better and affects their ability to learn. In this sense, this paper investigates the perception of teaching self-efficacy of trainee and in-service secondary school teachers and the possible differences according to years of teaching experience and gender. The sample consisted of 100 secondary education teachers and 100 students of the Master's Degree in Secondary Education. The instrument used was the Teacher Self-Efficacy Scale by Covarrubias and Mendoza (2016), which consists of four dimensions. The dimension with the highest mean is efficacy in teaching and learning strategies, followed by efficacy in student involvement and attention to their uniqueness, which are at a similar level and, finally, efficacy in classroom management. Statistically significant differences were found in the student engagement efficacy dimension, with higher mean scores for trainee teachers than for practicing teachers. Likewise, self-efficacy in student involvement increases significantly with teaching experience up to 8 years of experience, where a decrease in self-efficacy in this dimension is observed.

Keyword

Teacher self-efficacy, Secondary education, In-service teachers, Trainee teachers, Gender, Teaching experience.

Planteamiento del problema

Actualmente la autoeficacia docente es un indicador de la calidad educativa que impacta en las prácticas de enseñanza y desempeña un importante papel en el aprendizaje del alumnado, por lo que conviene formar al profesorado para que adquiriera un nivel elevado de autoeficacia. Es importante realizar estudios de autoeficacia docente del profesorado, pues a partir de los resultados obtenidos se pueden diseñar programas de formación dirigidos a fortalecer sus creencias de autoeficacia y, de esta forma, poder incidir en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los resultados educativos. En este sentido, en este trabajo se presenta un estudio en el que se indaga en la autoeficacia docente del profesorado, en formación y en activo, de educación secundaria y en algunas características de la muestra que pueden incidir en la autoeficacia, como los años de experiencia docente y el género.

Marco teórico

La autoeficacia es definida por Bandura (1997) como los juicios de las personas sobre sus capacidades para poner en marcha acciones encaminadas a alcanzar sus objetivos. La autoeficacia está muy condicionada por el sistema de creencias que tienen las personas sobre cómo se deben hacer las cosas y sobre cómo se espera que se hagan (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). Tomando como referencia estos conceptos, se define autoeficacia docente como el conjunto de creencias y percepciones que tiene el profesorado sobre sus capacidades para realizar con éxito tareas específicas de enseñanza y crear un ambiente adecuado para el aprendizaje (Carbonero et al., 2010). Covarrubias y Mendoza (2016) profundizan en este constructo y establecen cuatro dimensiones en las que incide de forma positiva el sentimiento de autoeficacia. Dichas dimensiones son: estrategias de enseñanza y aprendizaje, atención a la singularidad de los estudiantes, implicación de los estudiantes y manejo de la clase. Esta concepción de autoeficacia docente es la que se ha adoptado en el presente estudio.

Abordar el estudio de este constructo se evidencia como una cuestión importante. De hecho, diferentes investigaciones demuestran una relación positiva entre la autoeficacia del profesorado y el desempeño en el aula. Así, Sáez-Delgado et al. (2020) y Vicente y Gabari (2019) afirman que la autoeficacia docente influye en el diseño de instrucción, el manejo de la clase y en la capacidad para influir en la motivación y rendimiento del alumnado.

Los estudios de Barrientos-Fernández et al. (2020), Marcos Sánchez et al. (2023) y Romero-García et al. (2022) ponen de manifiesto que una elevada eficacia docente, entendida como su capacidad para organizar la clase pedagógicamente, motivar al alumnado y gestionar y manejar la clase atendiendo a la singularidad de los estudiantes, se relaciona con un mayor nivel de competencias socioemocionales del profesorado. Esta relación de bienestar emocional con la autoeficacia del docente da lugar a que este tenga una actitud más optimista y de satisfacción hacia la enseñanza y de

resistencia al estrés al que se ve sometido el profesorado durante su desarrollo profesional (Herrera y Baldeón., 2020; Rivas y Navas, 2020).

Son varios los estudios que presentan una relación positiva entre la autoeficacia y la capacidad del docente para gestionar la clase (Chen et al., 2020; Holzberger y Prestelle, 2021). Un profesorado con alta autoeficacia establece mejores relaciones con sus estudiantes generándose un ambiente más propicio para el aprendizaje (Chinedu y Chinwendu, 2020; Omodan et al., 2018). Además, permite una mayor adaptabilidad a las necesidades individuales de los estudiantes, resultando una enseñanza más personalizada y efectiva (Collado et al. 2020, Llorent et al., 2012). En el estudio de Murillo Parra et al. (2020) se determina que la autoeficacia incide de forma positiva en la capacitación y preparación de los docentes para el desarrollo de prácticas pedagógicas más inclusivas.

Además, la percepción de autoeficacia docente va a condicionar el esfuerzo que se dedique a la ejecución de las tareas y la motivación que el profesorado sienta al hacerlas. Los profesores con fuertes creencias de autoeficacia tienden a implementar en el aula actividades más innovadoras y efectivas, lo que va a permitir que el estudiante se implique más en su aprendizaje (Schiefele y Schaffner, 2015). El profesorado con elevada autoeficacia tiene expectativas más altas con respecto al rendimiento de su alumnado y es más influyente sobre su motivación e interés (Vizcaíno y Ramos, 2020). Así, el alumnado adquiere una mayor confianza en sus capacidades para enfrentarse a las dificultades que aparecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que obtienen mejores resultados (Torres, 2018). Además, estos docentes proporcionan un feedback más constructivo y efectivo, siendo este otro de los aspectos que afecta al rendimiento del alumnado (Paolini, 2015).

La percepción de autoeficacia es un constructo importante en el futuro docente que se forja en la formación inicial del profesorado y perdura a lo largo de su carrera profesional (Lazarides et al., 2020). Sin embargo, la autoeficacia docente se ve condicionada por algunas variables sociodemográficas como género, edad o años de experiencia docente. Con respecto a la experiencia docente, existe un elevado número de estudios que muestran que los profesores con mayor experiencia docente son más autoeficaces. Reyes-Cruz (2020) indica una baja autoeficacia docente en el profesorado en formación que aumenta a medida que adquieren experiencia docente. El estudio de Azurdia (2021) determina que cuantos más años de experiencia docente tiene el profesorado más seguridad tiene en las actividades que realiza, especialmente las destinadas a atender a la diversidad del aula, personalización del aprendizaje y gestión del aula (González-Mayorga y Rodríguez Esteban, 2023), por lo que su autoeficacia docente es mayor.

Parece que los docentes en activo, debido a su experiencia práctica, pueden sentirse más competentes y seguros en sus habilidades pedagógicas. De hecho, han ido mejorando sus estrategias de enseñanza y manejo del aula mediante su experiencia y el feedback continuado que han ido recibiendo. Hurtado Almonacid et al. (2023) concluyen que el profesorado con más experiencia se siente más auto eficaz para implicar a los estudiantes durante las clases y en el manejo de la clase, mientras que los que tienen menos experiencia se sienten más auto eficaces para fomentar la creatividad de los estudiantes. Por el contrario, Fernández-Viciana y Fernández-Costales (2019)

afirman que la autoeficacia docente es mayor en futuros docentes que se están formando que en los que están en activo. Esto se debe, posiblemente, a que las experiencias directas en el aula pueden generar un mayor estrés y agotamiento profesional en el profesorado con experiencia docente. Además, también existen algunos estudios, como el Perochena et al. (2020), que apoyan que no existen diferencias en autoeficacia según los años de experiencia docente.

En el caso del género, algunos estudios no encuentran influencia en la autoeficacia (Oktan y Kivanç Çağanağa, 2015; Perochena et al., 2020), aunque otros concluyen en que el nivel de autoeficacia es mayor en las mujeres (Alwaleedi, 2017; Romero-García et al., 2022).

Objetivos

Teniendo en cuenta lo argumentado anteriormente, los objetivos que se han planteado en este trabajo son los siguientes:

Indagar en el nivel de autoeficacia docente del profesorado de educación secundaria en formación y en ejercicio.

Analizar si existen diferencias en el nivel de autoeficacia docente en función del grupo (en formación o activo), los años de experiencia docente y el género.

Metodología

En este estudio se ha utilizado una metodología cuantitativa con un diseño no experimental y comparativo.

4.1. Muestra

La muestra estuvo formada por 200 personas: 100 son docentes en activo en educación secundaria y 100 son docentes en formación que se encuentran cursando el Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad Internacional de La Rioja. El muestreo fue no probabilístico e incidental. De la muestra, un 67,5% eran mujeres y un 32,5% hombres. Con respecto a la experiencia docente, el 34,5% carece de experiencia, el 8% tiene menos de 1 año, el 11,5% de 1 a 3 años, el 11% entre 4 y 8 años, siendo el 34,5% los que tienen más de 8 años de experiencia.

4.2. Instrumento

El instrumento utilizado para medir la autoeficacia docente es una versión adaptada del Teachers Self Efficacy Scale (TSES) de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) por Covarrubias y Mendoza (2016) que es una herramienta válida, fiable y explicativa de la teoría de la autoeficacia de los docentes. Se desglosa en cuatro dimensiones: eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (EEA), eficacia en el manejo de la clase (MDC), eficacia en la implicación de los estudiantes (IES) y eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes (ASE). Consta de 17 ítems que fueron valorados según una escala Likert (1- Nada, 2- Poco, 3- Algo, 4- Bastante y 5- Mucho). Se realizó el análisis de fiabilidad del instrumento obteniendo un Alpha de Cronbach de 0,921 por lo que

se consideró que el instrumento obtuvo una adecuada fiabilidad.

4.3. Análisis de datos

En primer lugar, se han calculado estadísticos descriptivos para conocer las características generales de la muestra seleccionada y las puntuaciones de las dimensiones de la autoeficacia docente. Para realizar el análisis de las posibles diferencias en la autopercepción en el tema y de los ítems que las forman, según grupo, experiencia docente y género, se han utilizado pruebas no paramétricas. Concretamente, la U de Mann Whitney para comparaciones de medidas por pares y la H de Kruskal-Wallis para k muestras de medidas independientes. Además, para todas las comparaciones que fueron significativas se calcularon los tamaños del efecto mediante coeficiente de diferencia tipificada de Cohen donde valores entre 0,1 y 0,3 se consideran efectos pequeños, hasta 0,5 medios y por encima de ese valor efectos grandes (Fritz, Morris y Richler, 2012) o mediante eta cuadrado (Lenhard y Lenhard, 2016), hasta 0,003 sin efecto, 0,01-0,039 efecto pequeño, 0,06-0,11 medio y 0,14-0,2 grande. Los datos fueron organizados, codificados y analizados con SPSS v.29.0.

Resultados

Cuando se analizan las 4 dimensiones de la escala de percepción de autoeficacia, es decir, sumando todos los ítems que componen cada dimensión, se detectan las puntuaciones medias totales más altas en la dimensión relacionada con las estrategias de enseñanza-aprendizaje (24,28) (Tabla 1). Más distanciadas, aparecen en orden decreciente las dimensiones eficacia de implicación de los estudiantes (16,07), atención a la singularidad (16,03) y, finalmente, la más baja en eficacia en el manejo de clase (14,69). Es destacable que las puntuaciones son bastante similares en ambos grupos, pero siempre se observa que los docentes en formación declaran sentimientos de autoeficacia con puntuaciones ligeramente más altas que los docentes en activo.

Tabla 1. Descriptivos de las 4 dimensiones de Eficacia según el grupo que clasifica a los profesores. EEA (E. estrategias enseñanza-aprendizaje, EMC (E. manejo de clase), EIE (E. implicación de los estudiantes) y EASE (E. singularidad de los estudiantes).

EFICACIA	GRUPO	Media	Mínimo	Máximo	D.S.
EEA	formación	24,36	14	30	3,24
	activo	24,20			3,97
	total	24,28			3,62
EMC	formación	14,77	5	20	2,87
	activo	14,61			3,92
	total	14,69			3,43
EIE	formación	16,74	5	20	2,24
	activo	15,40			3,10
	total	16,07			2,78
EASE	formación	16,15	5	20	2,20
	activo	15,90			2,66
	total	16,03			2,22

1. Autoeficacia docente percibida: una perspectiva comparada de profesorado en activo y en formación

En los datos agrupados según el grupo al que pertenezca (profesorado en activo o en formación), se han demostrado diferencias estadísticamente significativas (Tabla 2) solo en la dimensión Eficacia en la implicación de los estudiantes (U de Mann-Whitney =3766,00; p=0,002) con un tamaño del efecto medio (d Cohen=0,436). Se observa que el rango promedio es superior en los profesores en formación frente a los que están en activo, donde siempre los rangos son menores. Este hecho indica la tendencia de que los futuros docentes declaran valoraciones superiores en sus sentimientos de eficiencia en esta dimensión.

Tabla 2. Análisis inferencial de las 4 dimensiones de autoeficacia con la prueba U de Mann-Whitney según grupos. *(p-valor<.05)

Grupo		Rango promedio	Suma rangos	U de Mann-Whitney	p-valor
EEAE	formación	99,79	9979,00	4929,000	,862
	activo	101,21	10121,00		
EMC	formación	99,74	9973,50	4923,500	,851
	activo	101,27	10126,50		
EIE	formación	112,84	11284,00	3766,000	,002*
	activo	88,16	8816,00		
EASE	formación	102,32	10232,00	4818,000	,654
	activo	98,68	9868,00		

Un análisis más detallado revela diferencias significativas en los ítems 2, 3, 4, 5 y 18 (Tabla 3). Los tres primeros, centrados en si se siente capaz de ayudar con el pensamiento crítico, motivar el interés y fomentar la creatividad, corresponden a la dimensión de Eficacia de la implicación de los estudiantes. Y los dos últimos, centrados en responder a los alumnos e integrar la tecnología en la enseñanza, corresponden a la dimensión de eficacia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. El tamaño del efecto es pequeño en el ítem 2 y 18, medio en el 4 y 5 y grande en el ítem 3.

Tabla 3. Ítems con diferencias significativas demostradas según grupo.

	Grupo	Rango promedio	Suma rangos	U de Mann-Whitney	p-valor	D Cohen
Ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica (ítem 2)	formación	108,75	10875,00	4175,000	,028	,29
	activo	92,25	9225,00			
Motivar a los alumnos que muestran poco interés por la asignatura (ítem 3)	formación	119,71	11970,50	3079,500	,000	,70
	activo	81,30	8129,50			

1. Autoeficacia docente percibida: una perspectiva comparada de profesorado en activo y en formación

Fomentar la creatividad de los alumnos (ítem 4)	formación	110,95	11094,50	3955,500	,007	,37
	activo	90,06	9005,50			
Responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos (ítem 5)	formación	89,49	8949,00	3899,000	,004	,39
	activo	111,51	1151,00			
Integrar la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje (ítem 18)	formación	108,45	10844,50	4205,500	,039	,28
	activo	92,56	9255,50,			

Cuando se analizan las 4 dimensiones de la escala de eficacia según la experiencia docente (Tabla 4), se evidencian las puntuaciones medias más altas en la dimensión de Eficacia en las estrategias e enseñanza-aprendizaje (24,32). Después aparecen en orden decreciente las dimensiones de Eficacia de implicación de los estudiantes (16,08) y Atención a la singularidad con valores muy parecidos (16,05), y de nuevo, la más baja se registra en Eficacia en el manejo de clase (14,70). En la tabla se aprecia que las medias más altas se localizan siempre en las categorías intermedias, es decir, menos de 1 año, de 1 a 3 años y de 4 a 8 años. Sin embargo, los profesores sin experiencia y el grupo con experiencia superior a 8 años siempre puntúan ligeramente inferior a la media en todas las dimensiones.

Tabla 4. Descriptivos de las 4 dimensiones de eficacia según las categorías de años de experiencia docente. EEAE (E. estrategias enseñanza-aprendizaje), EMC (E. manejo de clase), EIE (E. implicaciones estudiantes) y EASE (E. singularidad estudiante).

Experiencia docente	N	EEAE Media	D.S.	EMC Media	D.S.	EIE Media	D.S.	EASE Media	D.S.
sin experiencia	69	23,87	3,05	14,33	2,90	16,49	2,12	15,81	2,06
< 1 año	19	24,56	4,15	15,38	3,30	17,06	2,46	16,63	2,47
1-3 años	23	25,00	2,92	14,91	3,58	16,52	2,83	16,09	2,11
4-8 años	22	25,73	3,88	15,00	3,53	17,55	2,32	17,05	2,54
>8 años	68	24,04	4,03	14,74	3,92	14,81	3,10	15,81	2,79
Total	200	24,32	3,60	14,70	3,44	16,08	2,77	16,05	2,44

1. Autoeficacia docente percibida: una perspectiva comparada de profesorado en activo y en formación

Cuando se agrupan los casos mediante la variable Tiempo de experiencia en la docencia (Tabla 5), se detectan diferencias significativas solo en la dimensión de Eficacia en implicación de los estudiantes ($H=24,571$; $p=,000$) con un tamaño del efecto medio, ($h^2 =,105$). En el resto de las dimensiones de eficacia no se han podido demostrar diferencias significativas en la muestra analizada. Por tanto, se deduce que la experiencia docente sí influye en los sentimientos de autoeficacia y en la implicación del estudiante que declaran los participantes.

Un posterior análisis más detallado de contrastes múltiples, basado en contrastes por parejas mediante la prueba U de Mann-Whitney para localizar específicamente en qué categorías se registran las diferencias significativas, demuestra que es en la categoría de mayor experiencia (+ de 8 años). En concreto, solo cuando contrastamos parejas que contengan la categoría +8 años, es donde localizamos valores de significatividad. A continuación, se muestran los valores de las parejas: sin experiencia/+8 años ($U=1565,500$; $p=,001$), en la pareja <1 año /+8 años ($U=303,00$; $p=,006$), en la pareja 1-3 años/+8 años ($U=517,000$; $p=,015$) y por último la pareja 4-8 años/ + 8 años ($U=347,500$; $p=,000$). La tendencia observada indica que cuando se superan los 8 años de experiencia como docente, el sentimiento de autoeficacia se reduce significativamente en relación a la implicación de los alumnos.

Tabla 5. Análisis inferencial de las dimensiones de autoeficacia según años de experiencia como docente. *p-valor<,05.

	Experiencia docente	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	p-valor
EEAE	sin experiencia	90,15	7,772	,100
	<1 año	105,75		
	1-3 años	109,22		
	4-8 años	126,75		
	> 8 años	96,91		
EMC	sin experiencia	92,03	2,371	,668
	< 1 año	108,22		
	1-3 años	107,80		
	4-8 años	105,70		
	> 8 años	101,64		
EIE	sin experiencia	106,51	24,571	,000*
	< 1 año	120,78		
	1-3 años	110,93		
	4-8 años	132,52		
	>8 años	74,66		
EASE	sin experiencia	92,96	5,765	,217
	< 1 año	109,94		
	1-3 años	98,83		
	4-8 años	124,55		
	> 8 años	97,30		

1. Autoeficacia docente percibida: una perspectiva comparada de profesorado en activo y en formación

Un análisis individual de los ítems (Tabla 6) ha detectado diferencias significativas en los puntos 1, 2, 3 y 4, que pertenecen todos a la eficacia de implicación del estudiante, en el ítem 5, que pertenece a la dimensión de Estrategias de enseñanza-aprendizaje, y el ítem 8, que pertenece a la dimensión Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes. El tamaño del efecto observado es pequeño en el aspecto 8, medio en 2, 4 y 5, y, finalmente, en el ítem 3 el efecto es grande.

Se observa que los rangos promedio más bajos pertenecen al grupo de mayor experiencia seguido del grupo que no la tiene, y esta tendencia se invierte solo para el ítem 5, relacionado con la respuesta a preguntas difíciles planteadas por el alumno, donde el grupo más veterano tiene un promedio superior. Esto indica la tendencia que a más años de docencia tienen un sentimiento mayor de capacidad de respuesta a estas cuestiones más difíciles. En las categorías intermedias, es decir, menos de 1 año, de 1 a 3 años y de 3 a 4 años, los rangos se mantienen altos en todas las dimensiones.

Tabla 6. Ítems con diferencias significativas demostradas según categorías de experiencia docente

	Rango promedio ordenado según categorías	H de Kruskal-Wallis	p-valor	n2
Comunicarse con los alumnos más difíciles (ítem 1)	90,49/ 121,9/ 108,93/ 124,20/ 92,18	11,554	,021	,039
Ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica (ítem 2)	102,13/ 115,13/ 102,76/ 129,23/ 82,43	15,965	,003	,061
Motivar a los alumnos que muestran poco interés (ítem 3)	116,57/ 104,41/ 111,91/ 115,50/ 71,65	28,254	,000	,124
Fomentar la creatividad de los alumnos (ítem 4)	105,33/ 125,28/ 103,22/ 28,86/ 76,76	22,781	,000	,096
Responder a las preguntas difíciles de los alumnos (ítem 5)	79,56/ 91,47/ 103,04/ 128,18/ 111,15	20,031	,000	,082
Dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos (ítem 8)	88,84/98,19/116,07/122,5 5/97,57	9,39	,041	0,082

Respecto al género, en la muestra participante no se ha podido demostrar que el género influya en los sentimientos de autoeficacia declarados. Solo si se analizan individualmente los ítems se observa significatividad ($U=3605,500$; $p=,033$) con efecto pequeño (d Cohen= $0,292$) en el ítem 9, Controlar el mal comportamiento en clase, relacionado con la dimensión eficacia en el manejo de la clase.

Discusión y conclusiones

El estudio presentado se centró en indagar sobre el nivel de autoeficacia docente del profesorado en formación y en activo, y en determinar qué otras variables pueden estar influyendo sobre este constructo.

Respecto al primer objetivo, cabe destacar el elevado nivel de autoeficacia obtenido en todas las dimensiones, siendo especialmente alto en la de Estrategias de aprendizaje, seguido de eficacia en la implicación de los estudiantes, atención a la singularidad y, finalmente, la más baja en eficacia en el manejo de clase. Parece que los futuros docentes y los que están en ejercicio se sienten eficaces para enseñar, implicar, atender y manejar al alumnado. Cabe destacar el elevado nivel de autoeficacia en la dimensión estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo que evidencia el uso de modelos de aprendizaje activos centrados en el alumnado, con el uso de prácticas docentes innovadoras que integran el uso de la tecnología (Murillo Parra et al., 2020; Schiefele y Schaffner, 2015) y diferentes estrategias de evaluación (Paolini, 2015).

Aunque las medias son ligeramente superiores en el profesorado en formación que el que está en activo, las diferencias solo han sido significativas en la dimensión autoeficacia en la implicación de los estudiantes, donde se evidencia un nivel superior de autoeficacia en el profesorado en formación. Concretamente, los ítems donde las diferencias han sido significativas son los referidos a ayudar a pensar a los estudiantes de manera crítica, motivar a los estudiantes y fomentar su creatividad. La elevada autoeficacia para motivar al alumnado permite que estos adquieran una mayor confianza en sus capacidades y mejores resultados de aprendizaje (Torres, 2018; Vizcaíno y Ramos, 2020). En cuanto a la dimensión de Estrategias de enseñanza y aprendizaje, solo se obtienen diferencias significativas en el ítem responder a las preguntas difíciles que plantea el alumnado. Estos resultados evidencian la importancia de la formación inicial del profesorado como predictor de la autoeficacia docente, tal y como manifiestan González-Mayorga y Rodríguez-Esteban (2023). Por otro lado, no están en consonancia con los aportados por el estudio de Reyes-Cruz (2020), que determina que la autoeficacia en profesorado en formación aumenta a medida que se incrementan las prácticas docentes.

Los resultados reflejaron un efecto significativo de los años de experiencia en la eficacia en la implicación de los estudiantes. La autoeficacia aumenta con los años de experiencia docente, pero cuando se superan los 8 años se reduce significativamente. Estos resultados no coinciden con los aportados por otros autores, como Azurdia (2021) que indica que más años de docencia se relacionan con mayor eficacia en las tres dimensiones de autoeficacia analizadas: estrategias de enseñanza y aprendizaje, manejo de la clase y atención a la singularidad de los estudiantes.

Por otro lado, Gale et al. (2021) determinan un efecto de los años de experiencia docente en la autoeficacia para las estrategias de instrucción, y gestión del aula, pero no para fomentar la participación de los estudiantes. Lazarides et al. (2020) indican que la autoeficacia se adquiere en la formación inicial y perdura en el tiempo. Sin embargo, en nuestro estudio los resultados parecen indicar que la experiencia de aula va generando un estrés y agotamiento profesional en el docente que podría explicar esta disminución de la autoeficacia a partir de los 8 años de experiencia (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019). A este respecto, el estudio de Flores et al. (2023) determina que cuando los profesores tienen más de 10 años de experiencia manifiestan mayor sentimiento de autoeficacia, pero Hurtado Almonacid et al. (2023) indican que a partir de los 20 años este sentimiento es menor. Perochena et al. (2020) no encuentran diferencias según esta variable en la autoeficacia docente. Parece, por tanto, que los años pueden presentarse como un factor arbitrario que puede actuar de forma positiva o negativa sobre la autoeficacia docente.

Al comparar el nivel de autoeficacia docente según el género, no se han apreciado diferencias significativas. Estos resultados coinciden con los aportados por otros autores como Hurtado Almonacid et al. (2023), que determinan el nivel de autoeficacia de una muestra de docentes de enseñanza media utilizado el mismo instrumento aplicado en nuestro estudio.

Se señala como una limitación del estudio presentado el tamaño muestral y se plantea realizarlo con una muestra mayor para profundizar en los resultados presentados. Finalmente, cabe indicar que los resultados obtenidos deben tenerse en cuenta en los planes de formación del profesorado de educación secundaria. Conviene proponer a los profesores en torno a 8-10 años de experiencia, la realización de cursos que permitan que no disminuya su autoeficacia. Todo ello, debido al gran número de estudios que proponen este constructo como predictor del éxito del docente en su desempeño profesional.

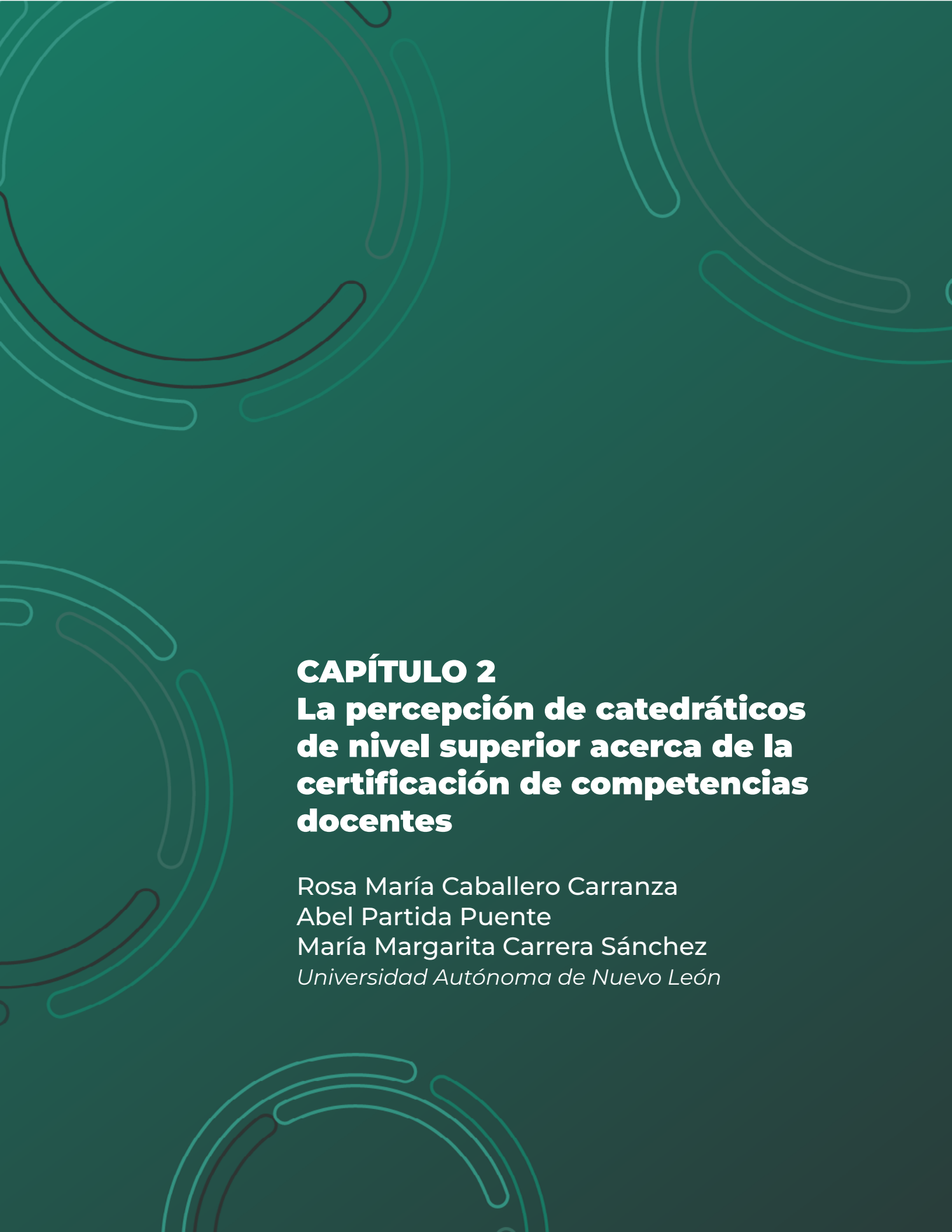
Referencias

- Alwaleedi, M. A. (2017). Impact of demographic variables in the development of teachers' self-efficacy beliefs in the context of Saudi Arabia. *Asian Social Science*, 13(1), 1-10. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n1p1>
- Azurdia, J. (2021). Sentimientos de autoeficacia docente a un año de la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Proyección Científica*, 3(1), 151-161. <https://doi.org/10.56785/ripc.v3i1.70>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F. J. y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios Sobre Educación*, 38, 59-78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>

- Carbonero, M. Á., Ortiz, E., Martín, L. J. y Valdivieso, J. A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula Abierta*, 38(1), 15-24.
- Chen, R. J.-C., Lin, H.-C., Hsueh, Y.-L. y Hsieh, C.-C. (2020). Which is more influential on teaching practice, classroom management efficacy or instruction efficacy? Evidence from TALIS 2018. *Asia Pacific Education Review*, 21, 589-599. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09656-8>
- Chinedu, O. F., y Chinwendu, O. M. (2020). Relationship between effective classroom management and students' academic performance in biology in Anambra West L.G.A. of Anambra State, Nigeria. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 14(2), 339-355. <https://doaj.org/article/2d04b1fe7cf94ed79bec5cafbb162099>
- Collado, A., Tárraga, R., Lacruz, I., y Sanz, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 2020, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-108. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs>
- Fernández-Viciano, A., y Fernández-Costales, A. (2019). La autoeficacia percibida en los futuros docentes de inglés de Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 216-233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11719>
- Fritz, C. O., Morris, P. E y Richler, J. J. (2012). Effect Size Estimates: Current Use, Calculations and Interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18.
- Flores Ferro, E., Maureira Cid, F., Puvif Cárcamo, F., Palma Gajardo, E., Ibarra-Mora, J., Muñoz Vargas, C. y Quilodrán Muñoz, B. (2023). Autopercepción del nivel de logro de los Estándares Disciplinarios y Pedagógicos en estudiantes. *Retos*, 48, 197-206. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.94589>
- Gale, J., Alemdar, M., Cappelli, C. y Morris, D. (2021). A Mixed Methods Study of Self-Efficacy, the Sources of Self-Efficacy, and Teaching Experience. *Frontiers in Education*, 6, 1-16. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.750599>
- González-Mayorga, H. y Rodríguez Esteban, A. (2023). Autoeficacia en la gestión del aula en el profesorado de primaria y secundaria: variables predictoras y perfiles docentes. *Aula Abierta*, 52(1), 71-80. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.71-80>
- Herrera Alvarez, A. M. y Baldeón de la Cruz, M. D. (2020). Autoeficacia y empatía en docentes mujeres del nivel preescolar. *Revista ConCiencia EPG*, 5(2). <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.5-2.4>

- Holzberger, D. y Prestele, E. (2021). Teacher self-efficacy and self-reported cognitive activation and classroom management: A multilevel perspective on the role of school characteristics. *Learning and Instruction*, 76, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101513>
- Hurtado Almonacid, J G., Herrera Páez, J. C., Muñoz Arias, I., Oyarce Salinas, C., Cerda Covarrubias, M., Walton González, M. y Lasnibat Gallardo, N. (2023). Nivel de Autoeficacia Docente de profesores y profesoras de Educación Física que participan del sistema escolar en Chile. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 48, 564-574. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8845203>
- Lazarides, R., Watt, H. M. G., y Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning & Instruction*, 69, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Lenhard, W. y Lenhard, A. (2016). Calculation of effect sizes. *Psychometrica*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.217823.92329>
- Llorent, V., López, M. y Gavilán, M. (2012) Culturas, políticas y prácticas de inclusión en las universidades: enfoque desde la formación inicial del profesorado. En: L. Rodríguez y A. R. Roldán (Coords.), *Interculturalidad: Un enfoque interdisciplinar*. I Jornada sobre investigación e innovación para la interculturalidad (pp. 55-80). Universidad de Córdoba. <http://bit.ly/317tkKM>
- Marcos Sánchez, R., Manzanal Martínez, A. I., y Gallego-Domínguez, C. (2023). Las competencias socioemocionales y la gestión del aula del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 27(2), 287-307. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21467>
- Murillo Parra, L. D., Ramos Estrada, D. Y., García Cedillo, I. y Sotelo Castillo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Oktan, D. y Kivanç Çağanağa, Ç. (2015). The impact of teachers' gender differences on classroom management. *International Online Journal of Education and Teaching*, 2(4), 239-247. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/106/117>
- Omodan, B. I., Ekundayo, H. T. y Bamikole, O. I. (2018). Enhancing students' academic performance in secondary schools: The vicissitude of classroom management skills. *The International Journal of Business & Management*, 6(11), 106-112. https://www.researchgate.net/publication/329427338_Enhancing_Students'_Academic_Performance_in_Secondary_Schools_The_Vicissitude_of_Classroom_Management_Skills
- Paolini, A. (2015). Enhancing teaching effectiveness and student learning outcomes. *The journal of effective teaching*, 15(1), 20-33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060429.pdf>

- Perochena González, P., Cárdenas Lizarazo, J. A., Mosquera Gende, I. y Guerrero Barona, E. (2020). Autoeficacia del profesorado de matemáticas colombiano en relación con su autopercepción laboral y con otras variables. *Universitas Psychologica*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.apmc>
- Reyes-Cruz, M. del R. (2020). Emociones y sentido de autoeficacia de los futuros profesores de inglés. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1). <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e25.2686>
- Rivas Martínez, C. P. y Navas Rugel, E. Y. (2020). Estrés laboral y autoeficacia docente en profesores de dos universidades privadas. En Repositorio institucional. https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/3146/92.Rivas%20y%20Navas_Tesis_Maestr%C3%ADa_2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Romero-García, C, Buzón-García, O. y Marcano, B. (2022). Socio-Emotional Competence and Self-Efficacy of Future Secondary School Teachers. *Education Science*, 12(3), 161. <https://doi.org/10.3390/educsci12030161>
- Sáez-Delgado, F., Cofré, M., Estrada, C., Fornerod, M., García, M., Muñoz, E. y Segovia, G. (2020). Escala de autoeficacia docente para la promoción de la autorregulación del aprendizaje. *CienciAmérica*, 9(3), 64-88. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.332>
- Schiefele, U. y Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>
- Torres, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 17(35), 15-27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct [Eficacia docente: capturando un constructo esquivo]. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X01000361>
- Vicente, M. I. y Gabari, M. I. (2019). Burnout y factores de resiliencia en docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3987>
- Vizcaíno, A. E. y Ramos, A. (2020). Autoeficacia percibida en situaciones académicas: una alternativa de innovación educativa. En Mendoza J. A (Ed.) *Industria 4.0 en la agricultura y la ingeniería automotriz*, Vol. 20, Núm. 82 (pp. 103-125). <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-82/Innovacion-Educativa-No-82.pdf>



CAPÍTULO 2

La percepción de catedráticos de nivel superior acerca de la certificación de competencias docentes

Rosa María Caballero Carranza

Abel Partida Puente

María Margarita Carrera Sánchez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo establecer la relación que existe entre la certificación de competencias para la facilitación de procesos de aprendizaje de nivel superior y la percepción de estas en el profesorado que está certificado y aquel que no. Se empleó un diseño cuantitativo para evaluar la percepción del profesorado que se dividió en dos grupos: profesores universitarios con certificación y sin certificación. Se aplicó un instrumento a 101 profesores universitarios para estudiar el objetivo de esta investigación. Se observa una diferencia estadísticamente significativa en relación con la percepción de las competencias para la facilitación de procesos de aprendizaje de nivel superior del profesorado que está certificado y aquellos que no. La certificación del profesorado aumenta la percepción positiva respecto a sus competencias para la facilitación de los procesos de aprendizaje de nivel superior.

Palabras clave

Certificación, Competencias docentes, Competencias pedagógicas, Competencias tecnológicas, Competencias disciplinares, Educación superior, Profesionalización.

Abstract

The aim of this research is to establish the relationship between the certification of competencies for facilitating learning processes in higher education and the perception of these competencies in certified and non-certified teachers. A quantitative design was used to evaluate the perceptions of teachers divided into two groups: university teachers with certification and those without certification. An instrument was applied to 101 university professors to study the objective of this research, a statistically significant difference is observed in relation to the perception of competencies for facilitating learning processes in higher education of the faculty who are certified and those who are not. Faculty certification increases the positive perception of their competencies for facilitating learning processes in higher education.

Keywords

Certification, Teaching competencies, Pedagogical competencies, Technological competencies, Content competencies, Professionalization, Higher education.

Planteamiento del problema

El Reglamento del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Nuevo León describe los requisitos para impartir clases en el nivel superior. Entre ellos podemos mencionar el contar con título profesional de nivel maestría en el área de conocimiento a impartir, además de sujetarse al concurso de oposición, aprobar el mismo y, en su caso, ser seleccionado por la comisión dictaminadora respectiva. Este proceso deja a un lado las competencias para ejercer la facilitación de procesos de aprendizaje de nivel superior.

2. La percepción de catedráticos de nivel superior acerca de la certificación de competencias docentes

Dentro las políticas institucionales asociadas a los ejes rectores del Plan de Desarrollo 2022-2030 (PDD) de la Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPYA) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) -lugar donde se realizó esta investigación- se detectan diferentes políticas y estrategias enfocadas a la profesionalización docente, estas tienen como objetivo asegurar que la planta académica cuente con el perfil adecuado para elevar la calidad de los programas educativos que se ofertan, considerando, además de la formación disciplinar, las dimensiones pedagógicas, de desarrollo humano, de comunicación y tecnológicas; que les permitan desarrollar su función académica con eficacia. Entre las estrategias para la procuración de esta política, se encuentra el actualizar de manera permanente las competencias pedagógicas, digitales y disciplinarias del profesorado, así como crear las condiciones necesarias para incrementar el número de profesores en los programas de formación docente avalados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, para la acreditación y certificación de las competencias adquiridas.

Actualmente se realiza el programa de certificación de competencias docentes del profesorado de la facultad. En 2024 se han certificado ante el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) en el estándar de competencia (EC) "EC 0688 Facilitación de los procesos de aprendizaje de nivel superior basado en programas curriculares por competencia", a 80 de los 546 profesores que conforman la planta académica. Con base en esto surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es la percepción de las competencias docentes en profesores en función de la certificación para la facilitación de procesos de aprendizaje de nivel superior?

Objetivos del trabajo

Objetivo general

Determinar la percepción de competencias docentes en la práctica educativa en profesores con y sin certificación para la facilitación de procesos de aprendizaje de nivel superior.

Objetivos específicos

Establecer la percepción de competencias docentes en la población del estudio.

Determinar la correlación de la percepción de las competencias docentes en profesores con y sin certificación.

Metodología

Bases teóricas

Las competencias docentes en el siglo XXI

La docencia se ejerce en diferentes niveles de la trayectoria académica del sistema educativo que, según lo establecido en la Ley General de Educación en México (LGEM), se compone de educación básica, media superior y superior. Esta ley en su título tercero del Sistema Educativo Nacional (SEN). En el Capítulo IV del tipo de educación

superior se define a esta como “parte del Sistema Educativo Nacional y último esquema de la prestación de los servicios educativos para la cobertura universal prevista en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es el servicio que se imparte en sus distintos niveles, después del tipo medio superior. Está compuesta por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende también la educación normal en todos sus niveles y especialidades”. (Ley General de Educación en México, 2023).

En las diferentes etapas de la trayectoria académica en el SEN se describe a los docentes como un agente fundamental del proceso educativo, y reconoce la importancia de la formación, capacitación y actualización para lograr fortalecer el desarrollo y superación profesional de los mismos. Es por ello que las autoridades educativas promueven la formación y capacitación de docentes en favor del proceso educativo. (LEGM,2023).

Zaldívar (2021) reflexiona acerca de la exigencia para los profesores de nivel superior para desarrollar competencias docentes que les permitan dar respuesta al modelo educativo y las necesidades del alumnado. Las competencias se definen como aquellas habilidades, capacidades y conocimientos que una persona posee que le habilitan para poder cumplir de manera eficiente una tarea determinada. Además de los componentes de conocimiento, destrezas y actitudes, existen autores que incluyen la experiencia como un componente importante en el desempeño profesional.

Las competencias docentes son todos aquellos recursos que un profesor utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje. De acuerdo con Marín et al. (2013), las competencias docentes habilitan a los profesores para desarrollar efectivamente su práctica docente debido a que conforman una parte normativa y funcional del proceso formativo. En este contexto surgen marcos que determinan las competencias docentes propias del catedrático. Zabalza (2016) destaca las 10 competencias que un profesor de nivel superior debe de tener para el correcto ejercicio de su quehacer universitario: “(1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, (2) Seleccionar y preparar contenidos de la asignatura, (3) Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas, (4) Manejo de las nuevas tecnologías, (5) Diseñar la metodología y organizar secuencias didácticas, (6) Comunicación y manera de relacionarse con los alumnos, (7) Tutorizar, (8) Evaluar, (9) Investigación y (10) Sentido de pertenencia y trabajo en equipo”.

En este sentido, las competencias disciplinares son el dominio de contenido especializado que aporta en su labor docente un profesor universitario a través de las diferentes asignaturas que imparte (Gutiérrez-Hinojosa et al., 2019). Por otro lado, las competencias pedagógicas determinan lo que el profesorado debe de conocer, comprender y aplicar en su práctica docente. Estas competencias en el ejercicio de la cátedra se refieren a la estructura detallada de la secuencia didáctica orientada a los objetivos de una sesión o programa completo de una unidad de aprendizaje, el cual debe incluir objetivos generales y específicos, el contenido temático, los recursos necesarios, metodología y técnicas instruccionales, duración de la sesión, así como alternativas e instrumento de evaluación pertinentes.

2. La percepción de catedráticos de nivel superior acerca de la certificación de competencias docentes

Finalmente, las competencias tecnológicas se conciben como las aptitudes, habilidades y conocimientos con los que cuenta una persona y que le permiten la realización de actividades mediante el uso de tecnologías de la información y el espacio digital. Dentro de estas competencias existen varios niveles desde lo básico, hasta medio y avanzado. En la aplicación de estas competencias en el ambiente educativo, es pertinente establecer que no solo se determina por el uso de recursos tecnológicos, sino su utilización para hacer más eficiente la enseñanza universitaria. Estas competencias denotan el correcto aprovechamiento de la amplia gama de tecnologías para un impacto significativo en el desarrollo de la asignatura que se imparte (Criollo, 2018).

Villarreal-Villa (2019), en un estudio realizado en Colombia relacionado con competencias docentes, concluye que las competencias docentes para el uso de las TIC en la educación superior han sido parte esencial para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en sintonía con las necesidades de la sociedad moderna.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su documento Marco de Competencias de los docentes en materia de TIC en su tercera versión (2019), detalla 18 competencias las cuales están organizadas en seis aspectos del quehacer docente, en tres niveles de uso pedagógico de las TIC por los profesores. Así, lo que subyace es la idea de que aquellos docentes quienes tienen competencias pedagógicas para utilizar las TIC en su práctica docente imparten una educación de calidad. Los seis aspectos de la práctica profesional de los docentes son (1) comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas, (2) currículo y evaluación, (3) pedagogía, (4) aplicación de competencias digitales, (5) organización y administración y (6) aprendizaje profesional de los docentes. Así mismo, el Marco está organizado en tres niveles pedagógicos referentes al uso de las tecnologías de la información, que van desde la adquisición de conocimientos hasta la creación de estos, en la que los docentes adquieren las competencias pertinentes que coadyuvan a la configuración de mejores prácticas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019).

Otra forma de contribuir a la comprensión y descripción de las competencias disciplinares, pedagógicas y tecnológicas para la facilitación de procesos de aprendizaje de nivel superior es analizar el Modelo Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK), ya que este provee una visión integral de la interconexión de las tecnologías digitales, los métodos pedagógicos y/o los contenidos disciplinares. Este modelo formulado por Mishra y Koehler (2006) está conformado por diversos conocimientos que los profesores deben tener para poder realizar la integración completa de las tecnologías de la información en el entorno educativo. Está basado en tres formas primarias de conocimiento en las cuales los profesores deben de estar capacitados, : conocimiento tecnológico (TK), conocimiento pedagógico (PK) y conocimiento del contenido (CK). Estas son la base para el análisis de las intersecciones que se encuentran entre las tres formas primarias y emergen variables que interrelacionan los componentes del modelo y dan como resultado el Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK), Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK), Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK) y Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK).

2. La percepción de catedráticos de nivel superior acerca de la certificación de competencias docentes

De acuerdo con lo descrito, se puede ver que las competencias docentes se refieren a un enfoque contemporáneo de la enseñanza en donde el conocimiento disciplinar, la pedagogía y la tecnología se integran de manera efectiva en el proceso educativo. Por tanto, un docente es aquel que no solo domina los conocimientos tradicionales de su disciplina y las metodologías de enseñanza convencionales, sino que también está capacitado para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación de manera innovadora para mejorar la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes. Un docente que posee las competencias y las integra a su práctica profesional utiliza las diversas herramientas digitales, plataformas en línea, recursos multimedia y aplicaciones educativas para enriquecer el proceso formativo, facilitar la interacción con los estudiantes, personalizar el aprendizaje y promover la adquisición de habilidades del siglo XXI, como lo son el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la alfabetización digital. Por ello se hace necesario que los profesores estén abiertos al aprendizaje continuo y la actualización constante de sus competencias tecnológicas y pedagógicas para adaptarse a los rápidos cambios en el entorno educativo y preparar a sus estudiantes para el mundo digital y globalizado en el que se sitúan.

Profesionalización y certificación en la educación.

La profesionalización docente, conforme la UNESCO se refiere a un proceso continuo de desarrollo profesional que busca fortalecer las capacidades de los profesores para mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje. Este proceso se encuentra desde la formación inicial en instituciones educativas hasta el desarrollo continuo a lo largo de la carrera docente. (UNESCO, 2015).

La importancia de la certificación de competencias laborales radica en varios aspectos. En primer lugar, proporciona una forma objetiva de evaluar y validar las habilidades y conocimientos de los trabajadores, lo que facilita la selección y contratación de personal calificado para puestos específicos. Además, ayuda a los individuos a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y a planificar su desarrollo profesional en función de las demandas del mercado laboral. (Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, 2022).

En el caso de México, a partir de una iniciativa gubernamental de carácter tripartito, surge el CONOCER, que fue creado en el 2002 con el propósito de promover y certificar las competencias laborales de los trabajadores en diversos sectores. A través de la elaboración de estándares de competencia y la aplicación en procesos de evaluación y certificación, para mejorar la competitividad laboral en México. (CONOCER, 2019).

Metodología del estudio

Se empleó un diseño cuantitativo para evaluar la percepción de las competencias pedagógicas y tecnológicas en dos grupos distintos de docentes: aquellos que cuentan con certificación en competencias docentes y aquellos que carecen de dicha certificación. El estudio se desarrolló bajo un diseño de investigación cuantitativa, destacando la recolección de datos a través de un cuestionario y el análisis estadístico como componentes fundamentales del proceso de investigación.

2. La percepción de catedráticos de nivel superior acerca de la certificación de competencias docentes

Se calcula un tamaño de la muestra de N=546 considerando un nivel de confianza de un 95% y un error permisible de un 10% dando una n=96 profesores durante el período de enero a junio de 2024, quienes cumplen con los requisitos para ser incluidos en el estudio. Los datos recopilados a través de cuestionarios estructurados fueron ingresados en una hoja de cálculo de Excel y codificados según las necesidades de análisis. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis estadístico utilizando el paquete SPSS V.22 para realizar cálculos de frecuencias y porcentajes. Para llevar a cabo esta evaluación, se utiliza un cuestionario que contiene preguntas específicas relacionadas con la percepción de las competencias pedagógicas y tecnológicas. Para esto se utiliza el Modelo TPACK. Este cuestionario se distribuyó vía electrónica a todos los profesores de la institución de nivel superior, objeto de estudio. El enfoque cuantitativo permitió responder la pregunta de investigación al determinar si existen diferencias significativas en la percepción de las competencias docentes entre los profesores certificados y no certificados.

Resultados

Los datos se analizaron en el software estadístico SPSS V.22 con el método de Mann-Whitney, que realiza una comparación estadística de medias, y determina si existe una diferencia en las variables de competencias de los docentes con respecto a los que tienen una certificación y los que no la tienen; en una escala de Likert de 3 puntos donde 1 es en desacuerdo, el 2 es ni en desacuerdo ni de acuerdo y el 3 es de acuerdo.

Con respecto a la competencia de Conocimiento Tecnológico, la significancia de la prueba de Mann-Whitney de 0.576 (ver Tabla 1) indica que la importancia de la competencia no difiere entre los docentes que cuentan con la certificación de “EC0688 Facilitación de los procesos de aprendizaje de nivel superior basados en programas curriculares por competencia”, y los que no la tienen, es decir, las medias son iguales, considerando en la muestra de docentes que sí tienen la certificación una importancia media de 2.77, y para los docentes que no cuentan con la certificación una importancia media de 2.63.

Tabla 1. Competencia de Conocimiento Tecnológico.

Competencia Tecnológica	Rangos			
	Tienen certificación	N	Rango promedio	Suma de rangos
	SÍ	72	51.99	3743.00
NO	29	48.55	1408.00	
Total	101			

Estadísticos de prueba ^a	
Competencia Tecnológica	
U de Mann-Whitney	973.000
W de Wilcoxon	1408.000
Z	-.560
Sig. asintótica (bilateral)	.576

a. Variable de agrupación: tienen certificación

Fuente: Software Estadístico SPSS V.22.

2. La percepción de catedráticos de nivel superior acerca de la certificación de competencias docentes

Con respecto a la competencia de Conocimiento Pedagógico, la significancia de la prueba de Mann-Whitney de 0.000 (ver Tabla 2) indica que la importancia de la competencia difiere entre los docentes que cuentan con la certificación de “EC0688 Facilitación de los procesos de aprendizaje de nivel superior basados en programas curriculares por competencia”, y los que no la tienen, es decir, las medias muestran diferencia, considerando en la muestra de docentes que sí tienen la certificación una importancia media de 2.82, y para los docentes que no cuentan con la certificación una importancia media de 2.07.

Tabla 2. Competencia de Conocimiento Tecnológico.

Rangos				
Competencia Tecnológica	Tienen certificación	N	Rango promedio	Suma de rangos
		SÍ	72	59.68
	NO	29	29.45	854.00
	Total	101		

Estadísticos de prueba ^a	
Competencia Tecnológica	
U de Mann-Whitney	419.000
W de Wilcoxon	854.000
Z	-4.765
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Variable de agrupación: tienen certificación

Fuente: Software Estadístico SPSS V.22.

Con respecto a la competencia de Conocimiento de Contenido, la significancia de la prueba de Mann-Whitney de 0.000 (ver Tabla 3) indica que su importancia difiere entre los docentes que cuentan con la certificación de “EC0688 Facilitación de los procesos de aprendizaje de nivel superior basados en programas curriculares por competencia” y los que no la tienen, es decir, las medias muestran distinción, considerando en la muestra de docentes que sí tienen la certificación una importancia media de 2.82 y para los docentes que no cuentan con ella una importancia media de 2.51.

Tabla 3. Competencia de Conocimiento de Contenido.

Rangos				
Competencia Tecnológica	Tienen certificación	N	Rango promedio	Suma de rangos
		SÍ	72	58.85
	NO	29	31.52	914.00
	Total	101		

Estadísticos de prueba ^a	
Competencia Tecnológica	
U de Mann-Whitney	479.000
W de Wilcoxon	914.000
Z	-4.380
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Variable de agrupación: tienen certificación

Fuente: Software Estadístico SPSS V.22.

2. La percepción de catedráticos de nivel superior acerca de la certificación de competencias docentes

Con respecto a la competencia de conocimiento Tecnológico de Contenido, la significancia de la prueba de Mann-Whitney de 0.000 (ver Tabla 4) indica que la importancia de la competencia difiere entre los docentes que cuentan con la certificación de “EC0688 Facilitación de los procesos de aprendizaje de nivel superior basados en programas curriculares por competencia”, y los que no la tienen, es decir, las medias muestran diferencia, considerando en la muestra de docentes que sí tienen la certificación una importancia media de 2.82 y para los docentes que no cuentan con la certificación una importancia media de 2.39.

Tabla 4. Competencia de Conocimiento Tecnológico de Contenido

Rangos				
Competencia Tecnológica	Tienen certificación	N	Rango promedio	Suma de rangos
		SÍ	72	59.04
	NO	29	31.03	900.00
	Total	101		

Estadísticos de prueba ^a	
Competencia Tecnológica	
U de Mann-Whitney	465.000
W de Wilcoxon	900.000
Z	-4.536
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Variable de agrupación: tienen certificación

Fuente: Software Estadístico SPSS V.22.

Con respecto a la competencia de conocimiento Pedagógico de Contenido, la significancia de la prueba de *Mann-Whitney* de 0.000 (ver Tabla 5) indica que la importancia de la competencia sí difiere entre los docentes que cuentan con la certificación de “EC0688 Facilitación de los procesos de aprendizaje de nivel superior basados en programas curriculares por competencia”, y los que no la tienen, es decir, las medias muestran diferencia, considerando en la muestra de docentes que sí tienen la certificación una importancia media de 2.82 y para los docentes que no la tienen una importancia media de 2.39.

Tabla 5. Competencia de Conocimiento Pedagógico de Contenido.

Rangos				
Competencia Tecnológica	Tienen certificación	N	Rango promedio	Suma de rangos
		SÍ	72	60.31
	NO	29	27.90	809.00
	Total	101		

Estadísticos de prueba ^a	
Competencia Tecnológica	
U de Mann-Whitney	374.000
W de Wilcoxon	809.000
Z	-5.533
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Variable de agrupación: tienen certificación

Fuente: Software Estadístico SPSS V.22.

2. La percepción de catedráticos de nivel superior acerca de la certificación de competencias docentes

Con respecto a la competencia de conocimiento Tecnológico Pedagógico, la significancia de la prueba de *Mann-Whitney* de 0.003 (ver Tabla 6) indica que la importancia de la competencia sí difiere entre los docentes que cuentan con la certificación de “EC0688 Facilitación de los procesos de aprendizaje de nivel superior basados en programas curriculares por competencia”, y los que no la tienen, es decir, las medias son iguales, considerando en la muestra de docentes que sí tienen la certificación una importancia media de 2.75 y para los docentes que no cuentan con ella una importancia media de 2.41.

Tabla No. 6 Competencia de Conocimiento Tecnológico Pedagógico.

Rangos				
Competencia Tecnológica	Tienen certificación	N	Rango promedio	Suma de rangos
		SÍ	72	56.17
	NO	29	38.16	1106.50
	Total	101		

Estadísticos de prueba ^a	
Competencia Tecnológica	
U de Mann-Whitney	671.500
W de Wilcoxon	1106.500
Z	-2.955
Sig. asintótica (bilateral)	.003

a. Variable de agrupación: tienen certificación

Fuente: Software Estadístico SPSS V.22.

Con respecto a la competencia de conocimiento Tecnológico Pedagógico de Contenido, la significancia de la prueba de Mann-Whitney de 0.000 (ver Tabla 7) indica que la importancia de la competencia sí difiere entre los docentes que cuentan con la certificación de “EC0688 Facilitación de los procesos de aprendizaje de nivel superior basados en programas curriculares por competencia”, y los que no la tienen, es decir, las medias muestran diferencia, considerando en la muestra de docentes que sí tienen la certificación una importancia media de 2.75 y para los docentes que no cuentan con la certificación una importancia media de 2.08.

Tabla No. 7 Competencia de Conocimiento Tecnológico Pedagógico de Contenido

Rangos				
Competencia Tecnológica	Tienen certificación	N	Rango promedio	Suma de rangos
		SÍ	72	59.65
	NO	29	29.53	856.50
	Total	101		

Estadísticos de prueba ^a	
Competencia Tecnológica	
U de Mann-Whitney	421.500
W de Wilcoxon	856.500
Z	-4.827
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Variable de agrupación: tienen certificación

Fuente: Software Estadístico SPSS V.22.

Aporte de conocimiento

El profesor universitario es un elemento fundamental en el óptimo desarrollo de los procesos de facilitación de los procesos de aprendizaje de nivel superior. En la época contemporánea la efectividad en la docencia requiere de un equilibrio entre competencias disciplinarias, pedagógicas y tecnológicas. Una vez analizados los resultados de la certificación de las competencias docentes y su aplicación en favor de la práctica educativa, es importante realizar extensas jornadas de formación en competencias docentes para los profesores de nivel superior, que les permita el desarrollo de habilidades y el perfeccionamiento de aquellas con las que ya cuentan, esto para que sean incluidas en su práctica educativa, así como consolidar un programa inductivo a los docentes que se van integrando a la planta académica universitaria.

Conclusiones

Como lo muestran los resultados, si bien no existe diferencia estadísticamente significativa entre la percepción de los conocimientos de tecnología al momento de integrar esta misma a la práctica educativa, se muestra la diferencia con relación a quienes cuentan con certificación. La mayor fortaleza de los profesores certificados es la competencia de conocimiento tecnológico, pedagógico del contenido, es decir, muestran una alta confianza en la combinación de su competencia disciplinar, pedagógica y tecnológica para la facilitación de los procesos de aprendizaje de nivel superior.

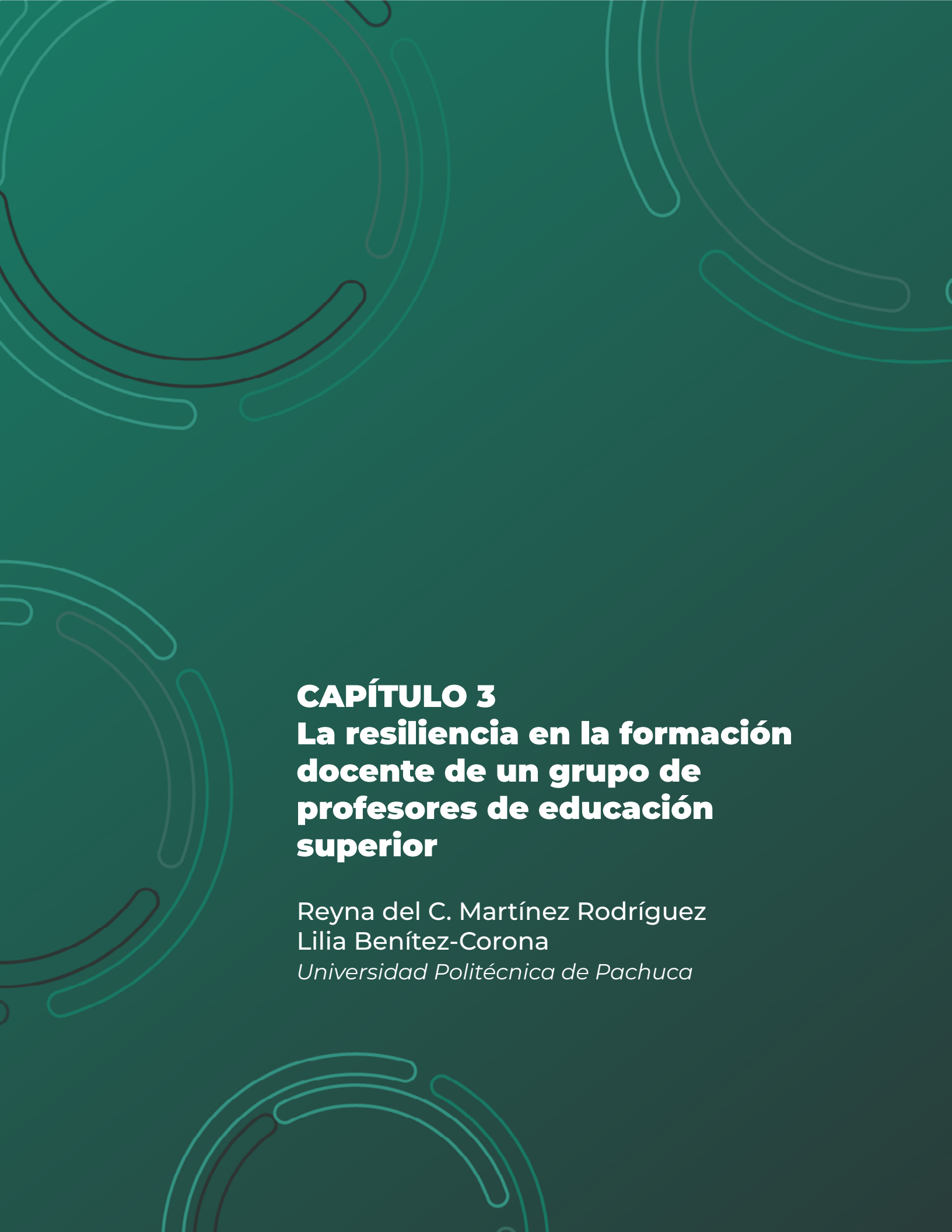
También se observan diferencias en las competencias de Conocimiento Pedagógico, de contenido y sus variables como lo son las competencias de conocimiento Tecnológico de Contenido, de conocimiento Pedagógico de Contenido y de conocimiento tecnológico pedagógico.

La certificación en competencias para la facilitación de procesos de aprendizaje de nivel superior aumenta en el profesor universitario la confianza para aplicar y combinar habilidades pedagógicas sólidas, un profundo dominio del contenido y la capacidad de integrar tecnología al servicio de propósitos educativos, esto a su vez permite a los docentes adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo actual.

Referencias

- Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (2019). ¿Qué es CONOCER? https://conocer.gob.mx/acciones_programas/conocer-mision-vision-politica-objetivos-calidad/
- Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (2022). Estudio de la importancia e impacto de la certificación de competencias Laborales <https://conocer.gob.mx/wp-content/uploads/Estudio-de-la-importancia-e-impacto-de-la-certificacio%CC%81n-de-competencias-laborales.pdf>
- Criollo, M. I. (2018). Competencias del docente del siglo XXI. Revista Vinculando, 16(1). <https://vinculando.org/educacion/competencias-del-docente-siglo-xxi.html>

- Cutiérrez-Hinestroza, M., Silva-Sánchez, M., Iturralde-Kure, S. y Mederos-Machado, M.C. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Killkana Social*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v3i1.443>
- Koehler, M. J., Mishra, P., y Yahya, K. (2007). Seguimiento del desarrollo del conocimiento docente en un seminario de diseño: integración de contenido, pedagogía y tecnología. *Informática y educación*, 49(3), 740-762. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.012>
- Ley General de Educación en México. 193, DOF 30 de septiembre de 2019, 1-74. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A. y Peña, M. (2013). La evaluación de competencias docentes en el modelo DECA: Anclajes Teóricos. *Formación Universitaria*, 6(6), 41-54. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000600005>
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2023). Plan de Desarrollo 2022-2030 Facultad de Contaduría Pública y Administración 2023. <https://facpya.uanl.mx/wp-content/uploads/2024/02/PDD-FACPYA-FINAL-2023copia.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa.locale=es
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024.locale=es>
- Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H. y Steffens- Sanabria, E. (2019). Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>
- Zabalza, M. A. (2016). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Narcea Ediciones. [https://books.google.com.mx/books?id=ho6AanfMHy8C&lpg=PA7&ots=NsOT7x8K5J&dq=Zabalza%2C%20M.%20A.%20\(2016\).%20Competencias%20docentes%20del%20profesorado%20universitario%3A%20calidad%20y%20desarrollo%20profesional.%20Narcea%20Ediciones.&l&pg=PA10#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=ho6AanfMHy8C&lpg=PA7&ots=NsOT7x8K5J&dq=Zabalza%2C%20M.%20A.%20(2016).%20Competencias%20docentes%20del%20profesorado%20universitario%3A%20calidad%20y%20desarrollo%20profesional.%20Narcea%20Ediciones.&l&pg=PA10#v=onepage&q&f=false)
- Zaldívar, M. y Lorenzo, O. (2021). Percepción de competencias docentes en profesores universitarios de Ciencias de la Salud. *Educación Médica*, 22(5), 420-423. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.02.002>.



CAPÍTULO 3
**La resiliencia en la formación
docente de un grupo de
profesores de educación
superior**

Reyna del C. Martínez Rodríguez
Lilia Benítez-Corona
Universidad Politécnica de Pachuca

Resumen

La formación docente en educación superior se caracteriza por priorizar la actualización en temáticas especializadas y estrategias didácticas, sin considerar el potencial resiliente del profesorado. El objetivo de esta investigación es identificar los factores que fortalecen la resiliencia de 15 profesores de educación superior en el estado de Hidalgo, en un espacio de formación docente. El abordaje metodológico fue cualitativo fenomenológico, a través de la técnica del taller para explorar la esencia de los significados que no se observan directamente. Esta intervención guió al profesorado en el desarrollo de actividades para reflexionar sobre sus procesos educativos mediante la expresión de experiencias personales y colectivas en sus ámbitos familiar y escolar. Además, permitió identificar seis factores que fortalecen la resiliencia docente: la comunicación activa, ser y estar, sinergia, colaboración, la resiliencia personal y docente. La reflexión del profesorado sobre el estrés causado por las cargas de trabajo puso de manifiesto un contraste entre dos enfoques de formación docente: uno basado en la imposición de normas o métodos, y otro centrado en la identificación y valoración del potencial individual y colectivo de los grupos de trabajo. Se concluye que los niveles de tensión, ansiedad y estrés pueden pasar de ser reacciones defensivas a ser proactivas si se cuenta con espacios compartidos en los que se aprecien las diferencias individuales. Esto es posible a través de espacios de formación docente que integren la comunicación activa para fomentar el desarrollo de la resiliencia docente mediante actividades que valoren su potencial y experiencia.

Palabras clave

Resiliencia docente, Formación docente, Comunicación activa, Educación superior, Procesos reflexivos.

Abstract

Teacher training in higher education is characterized by prioritizing the updating in specialized topics and didactic strategies, without considering the resilient potential of teachers. The objective of this research is to identify the factors that strengthen the resilience of 15 higher education teachers in the state of Hidalgo, in a teacher training space. The methodological approach was qualitative phenomenological, through the workshop technique to explore the essence of the meanings that are not directly observed. This intervention guided teachers in the development of activities to reflect on their educational processes through the expression of personal and collective experiences in their family and school environments, in addition, it allowed the identification of six factors that strengthen teacher resilience: active communication, being and being, synergy, collaboration, personal and teacher resilience, and the development of a personal and teaching resilience. The teachers' reflection on the stress caused by workloads revealed a contrast between two approaches to teacher training: one based on the imposition of rules or methods, and the other focused on identifying and valuing the individual and collective potential of work groups. It is concluded that the levels of tension, anxiety and stress can be transformed from defensive to proactive reactions if there are shared spaces in which individual differences are appreciated. This is possible through teacher training spaces that integrate active communication to foster the development of teacher resilience through activities that value their potential and experience.

Keywords

Teacher resilience, Teacher training, Active communication, Higher education, Reflective processes.

Problemática en la Formación Docente

La formación docente en educación superior es un proceso complejo, dado que debe considerar una gama de contextos y necesidades específicas de cada institución. Por ello, debe adoptar una perspectiva innovadora que permita adoptar de manera efectiva las situaciones problemáticas que surgen en los escenarios educativos emergentes tras la pandemia.

La postpandemia presenta desafíos significativos para las instituciones educativas, destacando la necesidad de mejorar la calidad de los procesos educativos. Esta urgencia se ha vuelto aún más evidente al considerar las nuevas repercusiones del periodo de confinamiento debido a la pandemia de COVID-19 en los estudiantes. Tanto su rendimiento académico como su transición al ámbito laboral se han visto afectados, como lo sugieren diversos estudios (Daniel, 2020). De igual forma, investigaciones recientes señalan un aumento en los niveles de estrés, ansiedad y depresión entre los estudiantes durante y después de la pandemia. Y, aunque algunos logran mantener un alto rendimiento académico, es vigente el desafío de mediación para el profesorado (Hernández, 2022; Tus, 2021).

Estos escenarios resaltan la importancia de los procesos adaptativos que las instituciones educativas necesitan implementar en sus modelos, con el fin de mejorar el desarrollo de diversas habilidades relacionadas con la informática, inteligencia emocional y el desarrollo socioemocional, tanto en el estudiantado como en el profesorado. Este tema destaca uno de los debates centrales en la educación, que resalta el papel crucial que desempeñan los profesores desde una postura innovadora en la transformación de ambientes educativos tradicionales (Tang *et al.*, 2021).

Un aspecto importante a considerar es el análisis de las áreas de oportunidad en los sistemas educativos. En muchos casos, es necesario reestructurar la práctica docente tradicional, que se centra principalmente en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática y funciones cognitivas. Es fundamental dejar de lado este enfoque y adoptar pedagogías activas que impulsen el fortalecimiento de habilidades como la creatividad, la ciudadanía, la educación financiera, los derechos humanos, la sustentabilidad y el desarrollo socioemocional.

Esto no solo beneficiaría el bienestar del estudiantado y del profesorado, sino que también permitiría la creación de comunidades de aprendizaje para la vida. Este aspecto se lograría a través de actividades de enriquecimiento mutuo, la elaboración de planes didácticos colaborativos, la promoción de estilos de vida saludables para complementar los contenidos temáticos, la mejora de la convivencia escolar, la implementación de estrategias de contención escolar y la adopción de prácticas innovadoras adaptadas a las características de la postpandemia (Quezadas *et al.* 2023).

Es por ello que, se ha señalado la importancia de integrar programas de formación docente continua, que conduzcan a una organización y gestión eficaces, así como a procesos de enseñanza y aprendizaje basados en estrategias innovadoras, caracterizadas por espacios de sana convivencia que fortalezcan la identidad escolar (Olmo y Segovia, 2018). Al respecto, una investigación en torno a la resiliencia docente en Filipinas y Tailandia proporcionó evidencia de los rasgos de resiliencia profesional y personal presentes en el profesorado participante, por medio del desarrollo de una actitud positiva que consideró la situación de la pandemia por COVID-19 de forma realista y proactiva. Los resultados muestran la importancia de que el profesorado reciba orientación didáctica, física y emocional que coadyuve en el compromiso con su labor docente (Zara *et al.*, 2022).

Desde esta misma perspectiva, otra investigación reveló que el apoyo proporcionado por una institución educativa para fomentar la autonomía tanto del estudiantado como del profesorado fortalece los rasgos de resiliencia. Estas acciones contribuyen a clarificar el sentido de logro y a mejorar la capacidad resiliente del cuerpo docente (Villalobos-Vergara y Flores-Gómez, 2022). La resiliencia se considera como la capacidad de un grupo o de una persona para afrontar, sobreponerse a las adversidades y resurgir fortalecido o transformado (Grané y Forés, 2019). Es un proceso multifactorial en el que el contexto, la cultura institucional y la dinámica interpersonal desempeñan un papel fundamental en cada grupo de personas.

La resiliencia es un concepto estudiado en las ciencias sociales y la psicología. Se enfoca en el bienestar y la adaptación de las personas a su entorno. Se refiere a la capacidad para desarrollarse de manera sana, funcional y exitosa a pesar de estar expuesta a situaciones que amenazan su integridad (Masten *et al.*, 2021). En el contexto del trabajo docente en la educación superior, la dinámica laboral puede volverse problemática debido a situaciones personales, familiares o laborales que ponen en riesgo la estabilidad profesional del profesorado. Por lo tanto, los procesos de formación ofrecen un escenario propicio para analizar y promover los factores que fortalecen su resiliencia. Sin embargo, aún se necesita más investigación sobre los factores que pueden ayudar a tomar conciencia de su potencial resiliente para afrontar las características del estudiantado en el aula después de la pandemia.

Fundamentación Teórica

Resiliencia escolar

A medida que avanza el tiempo, las interacciones en los grupos sociales se vuelven más complejas. Esto es especialmente evidente en los entornos escolares formales, donde se enfrentan desafíos a nivel global (Tang *et al.*, 2021). En países como México, estas complejidades se ven acentuadas por las brechas sociales y económicas, lo que se refleja en debates sobre el desempeño docente y su formación profesional.

Un factor indispensable en la escolaridad formal es el proceso de adaptación de las personas a normas, procesos metodológicos, cultura, relaciones con pares, así como los ritmos en el alcance de las metas establecidas por cada institución. Esto implica una dinámica de cambios constantes en el desarrollo de la capacidad para ser flexibles y aprender a mantener o mejorar la funcionalidad en contextos en los que, oca-

sionalmente, permea la rigidez y miopía de algunas personas o procesos respecto a la complejidad del proceso educativo.

Los resultados escolares muestran inequidad en los sistemas educativos en Latinoamérica, influenciados negativamente por las altas estratificaciones y condiciones socioeconómicas desfavorables de las familias, que perpetúan los ciclos de pobreza (Treviño et al., 2016). Sin embargo, a pesar de las condiciones adversas que enfrenta la comunidad escolar, en términos de vulnerabilidad social, económica y cognitiva, es posible encontrar tanto profesorado como estudiantado que desarrollan trayectorias académicas funcionales o sobresalientes. Estos resultados pueden ser similares o incluso mejores que los desempeños observados en ambientes más favorecidos.

Por consiguiente, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), desde 2016 consideró que un integrante de una comunidad escolar es resiliente al obtener un rendimiento académico bueno y provenir de niveles socioeconómicos bajos. Se han publicado resultados que presentan porcentajes de estudiantes que se perciben como pobres con características resilientes, que van de un 0.4% en República Dominicana a diferencia de un 49% de estudiantes de Singapur. Con lo que la OCDE (2016) resalta la importancia de la resiliencia escolar para los sistemas educativos.

El significado de la resiliencia escolar enfatiza las fortalezas, aspiraciones y motivos que el estudiantado muestra al enfrentar adversidades académicas, así como los beneficios obtenidos a través de dicho esfuerzo. Según Grotberg (1999) en la teoría de las fuentes de resiliencia, se organizan en tres niveles diferentes: de soporte social (yo tengo), habilidades y capacidades (yo puedo) y fortaleza intrapersonal (yo soy y yo estoy). Esta teoría coincide con el modelo ecológico transaccional que contempla a la persona como parte de una ecología organizada en diferentes estadios que se relacionan entre sí (individual, familiar y comunitario) durante su desarrollo humano. Esta articulación entre niveles permite la adaptación personal y social, lo que contribuye a la capacidad para utilizar adecuadamente los recursos internos y externos que apoyan a la persona a enfrentar funcionalmente la adversidad.

Se han encontrado algunas actitudes y características específicas que resaltan los rasgos resilientes, como la fuerza de voluntad, entusiasmo por las actividades que se realizan y perseverancia en las actividades académicas (Rodríguez-Fernández et al., 2018). De ahí que la resiliencia escolar se subordina a los diversos niveles que constituyen el desarrollo de una persona, como son la familia, el grupo de amigos o compañeros, la escuela, el contexto cultural y comunitario, así como las diferentes características de las etapas de desarrollo que se viven (Bronfenbrenner, 1986).

Entonces, se enfatiza la necesidad de ir más allá del desarrollo de las habilidades del pensamiento, centradas principalmente en la adquisición de conocimientos especializados en los contextos escolares formales. El propósito es fortalecer los ambientes escolares mediante el reconocimiento del potencial de los individuos que lo conforman, en lugar de etiquetarlos al cometer errores y centrar la atención sólo en los indicadores institucionales. Hasta ahora, la mayoría de los estudios se han centrado en investigar la resiliencia escolar en grupos vulnerables, como las minorías étnicas, grupos con problemas de deserción y bajo desempeño. No obstante, la resiliencia escolar es necesaria para todos los miembros de una institución educativa, tomando en cuenta

que en algún momento pueden surgir situaciones adversas y desafíos inesperados que perturben el equilibrio en la formación escolar formal.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 2020 implementó programas en Europa, Asia Central y Australia para la promoción de la resiliencia escolar desde la premisa de tratar de restituir la normalidad postpandemia por COVID-19 por medio de considerar cuatro aspectos clave: a) Fortalecer la confianza del estudiantado mediante la manifestación de altas expectativas en el proceso educativo que pueden aumentar su confianza al contribuir a los sentimientos de autoeficacia y aspiración, b) Fomentar relaciones significativas mediante el principio de integración y valoración de las diferencias individuales para aumentar la sensación de autoeficacia del estudiantado, c) Favorecer que las personas se sientan cómodas asumiendo riesgos, cometiendo errores y haciendo preguntas, a través de una gestión del aula adecuada y d) Una escuela centrada en el bienestar permite que los alumnos se sientan seguros, apoyados y, por tanto, mejor preparados para afrontar cualquier contratiempo o reto que se presente.

Resiliencia docente

La resiliencia escolar se ha investigado principalmente en estudiantes, con el propósito de identificar tanto factores de riesgo como factores protectores, aspectos indispensables en el afrontamiento de situaciones escolares que ponen en riesgo su formación profesional. Por ello, aún es necesario profundizar en el desarrollo de la resiliencia docente, ya que hay pocas investigaciones en el contexto de la formación docente (Bordás, 2023).

Al respecto, una investigación realizada en México, presenta resultados desde un contexto con características económicas adversas. A pesar de estas circunstancias, se encontraron resultados académicos sobresalientes, lo que ayuda a mitigar las diferentes situaciones que pueden representar riesgos. Estos resultados destacan la importancia de contar con docentes con rasgos resilientes desde una perspectiva ecológica social. La cual considera cuatro aspectos fundamentales: a) La resiliencia se relaciona con un sentido de vocación en la que el profesorado proyecta mejorar de forma individual y colectiva, b) Se desarrolla en comunidad a través de las interacciones colegiadas y el soporte social, c) Se requiere generar resiliencia docente, sin embargo, no es suficiente para que el profesorado sea eficaz y d) Fortalecer la resiliencia docente implica esfuerzo individual, colectivo, institucional y cultural (Martínez-Angoa, 2020).

En diferentes países se han implementado programas de formación docente como en Australia, Reino Unido, Estados Unidos, entre otros, y estos destacan la importancia de la interacción e interdependencia de los sistemas y subsistemas que intervienen en el desarrollo de la resiliencia. Por ejemplo, considerar la multidimensionalidad de las personas, así como la institución educativa como un sistema y parte de un macro sistema educativo. Además, se caracterizan por guiar al profesorado en la toma de conciencia del potencial de las personas mediante procesos reflexivos que actúan como factores protectores internos, e identificar los soportes externos que les ayudan en situaciones problemáticas (Bordás, 2023).

Cabe agregar que un área de oportunidad en las instituciones educativas es medir los avances educativos, no solo desde el logro de los objetivos académicos, sino también considerando el desarrollo personal, humano y bienestar integral como un asunto de construcción colectiva. Esto implica la necesidad de formar al docente desde una perspectiva integral, donde se trabaje la creatividad, la empatía, las habilidades sociales y las actitudes positivas que deriven en capacidades resilientes, según resultados encontrados en la investigación de Pino (2020).

Al respecto, es evidente la importancia del desempeño docente para las instituciones de educación superior, sin embargo, el desgaste causado por diversas situaciones adversas o problemáticas escolares pueden disminuir las habilidades y conocimientos que convierten a un profesor en experto. Por tal razón, la resiliencia docente tiene una presencia primordial en el proceso educativo (Godfrey y Munoz-Chereau, 2024). Consecuentemente, se requiere que las instituciones fomenten de manera intencional interacciones proactivas, fortalezcan rutinas y promuevan una cultura institucional que genere opciones para el desarrollo personal y profesional, ya sea de manera informal o formal (Menzies, 2023). Por lo tanto, es indispensable que al poner en práctica un programa de formación docente se considere los diferentes aspectos involucrados, como la normativa e ideología institucional, la política educativa y cualquier problemática identificada en el contexto específico, ya que todo ello influye en el análisis y significado que el profesorado desarrolle sobre su resiliencia (Mansfield, 2021).

Objetivo de la investigación

Objetivo general: identificar los factores que fortalecen la resiliencia de un grupo de profesores de educación superior en un espacio de formación docente.

Pregunta de investigación: ¿Qué factores fortalecen la resiliencia de un grupo de profesores de educación superior en un espacio de formación docente?

Abordaje metodológico

Dada la naturaleza subjetiva de la temática investigada, se optó por un diseño metodológico cualitativo, de acuerdo con los aportes de Mertens (2007), quien afirma que una acción indispensable del investigador es tratar de comprender un fenómeno complejo mediante el análisis de la experiencia y percepción de las personas que lo experimentan. En este caso, al considerar la construcción social del contexto, así como los aspectos afectivos y cognitivos que permitieran un acercamiento al objeto de estudio, se eligió la fenomenología como método de investigación. La fenomenología es un enfoque eminentemente participativo que permite analizar los significados de forma tanto individual como colectiva, Además, resulta congruente con la técnica del taller, que implica la interacción entre el profesorado (LeCompte y Schensul, 1999).

Se implementaron seis talleres como técnica de investigación. Ghiso (1999) afirma que el taller es un instrumento que se puede emplear en la investigación, ya que facilita la apropiación y el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos de manera participativa y de acuerdo con las necesidades de un grupo de personas.

Muestra participante

Inicialmente fue de 17 docentes y durante el proceso dos dejaron de asistir por comisiones de trabajo, quedando 15 docentes. El 80% mujeres y el 20% hombres. Su rango de edad: de 39 a 50 años. El 65% solteros(as) y 35% casados(as). Respecto al nivel educativo: 15% cuenta con nivel licenciatura, 65% maestría y 20% doctorado.

Diseño de talleres

Los seis talleres se impartieron en un rango de tiempo de tres meses (de septiembre a noviembre de 2023), uno cada quince días con una duración de tres horas. Se ofertaron por medio de una invitación a un grupo de docentes de educación superior, fue una muestra no probabilística, por conveniencia. El objetivo fue promover la comprensión de la resiliencia docente.

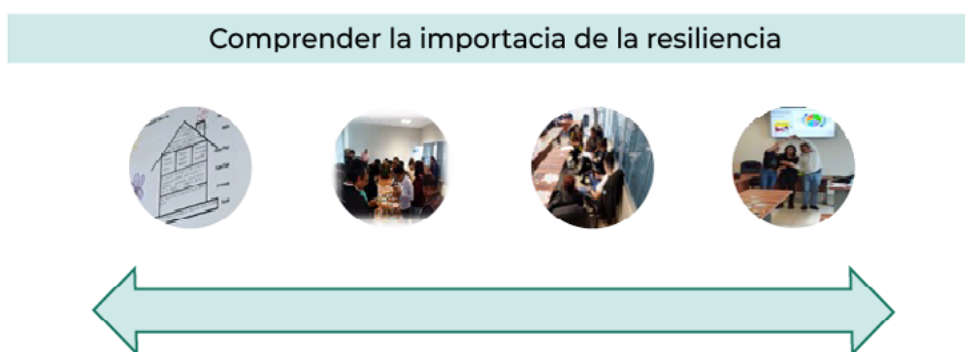


Figura No.1. Objetivo general de los talleres, técnicas y herramientas implementadas.

La Figura No. 1. muestra el objetivo general de los talleres. En cada uno se planteó un desafío transversal dirigido a la reflexión sobre la identificación del potencial y los rasgos resilientes del profesorado. Para ello, se utilizó una herramienta llamada Sikkhona edu que significa *estoy aquí*, en respuesta al saludo *Sawu-bona, te veo*. Esta herramienta consta de un paquete de 90 imágenes testadas y seleccionadas como parte del proceso de análisis entre el profesorado (González et al., 2020). El modelo conceptual que respalda teóricamente a Sikkhona edu explica seis formas de comunicación en ambientes educativos: romper el hielo, construir vínculos, armonizar diferencias, dejar ir, descubrir talentos y compartir sentimientos. Cada contexto guía el desarrollo de diferentes dinámicas. Por ejemplo, “mi mayor tesoro” es una dinámica que favorece la expresión de las fortalezas de la persona y las emociones que le provocan. Esta herramienta permitió mejorar la calidad de las interacciones durante las reuniones de los talleres y se alineó con la secuencia de los temas tratados en ellos.

Procedimiento de implementación

A continuación, se describe en la Tabla No.1 el desarrollo de los seis talleres:

Tema	Objetivo	Herramienta y técnica o dinámica
Taller 1. Resiliencia	Distinguir los factores que involucran el desarrollo de la resiliencia.	La casita de Vanistendael: análisis de características resilientes.
Taller 2. Resiliencia y el tutor resiliente	Reconocer los factores que detonan la resiliencia docente.	Analizar niveles de resiliencia del grupo con la SV-RES. Sikkhona edu: construir vínculos.
Taller 3. Comunicación activa	Experimentar la comunicación activa desde la experiencia personal.	De la dependencia a la interdependencia: ¿Qué acciones didácticas muestran dependencia o interdependencia?
Taller 4. El bienestar de las personas y la acción de resiliencia	Explicar la comunicación activa desde la experiencia docente.	Sikkhona edu: descubrir talentos.
Taller 5. Colaboración y formación	Descubrir las ventajas del trabajo cooperativo en la resiliencia docente.	La técnica del rompecabezas: analizar experiencias resilientes.
Taller 6. Aportes de la Neuroeducación y las emociones	Recomendar acciones para el fortalecimiento de la resiliencia docente de forma permanente.	La plasticidad neuronal, las emociones y lenguaje de esperanza: generar propuesta de mejora docente.

Tabla No.1. Diseño de los talleres y su contenido.

Taller 1: se analizó el significado de la resiliencia y adversidad mediante el estudio de dos teorías: las fuentes de resiliencia de Grotberg (1999) y la casita de Vanistendael (1994), con el fin de identificar los factores indispensables en el desarrollo de la resiliencia. Durante esta sesión, los participantes reflexionaron sobre su potencial resiliente. Además, se aplicó la escala SV-RES de Saavedra y Villalta (2008) como herramienta para el análisis de los niveles de resiliencia en el profesorado.

Taller 2: se profundizó en las experiencias significativas para los docentes mediante el uso de las imágenes de Sikkhona edu y se contrastaron de forma colegiada los resultados de la escala SV-RES de Saavedra y Villalta (2008) como herramienta de reflexión.

Taller 3: se promovió el análisis de la comunicación activa mediante la teoría de Covey (1997), que aborda las trayectorias comunicativas y el paso de la dependencia hacia la interdependencia.

Taller 4: se utilizó la herramienta Sikkhona edu para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en sus procesos comunicativos escolares con sus estudiantes y colegas.

Taller 5: se utilizó la técnica del rompecabezas para dirigir la actividad de trabajo cooperativo, con el propósito de descubrir la importancia del potencial personal y de los apoyos externos (contexto escolar y social circundante) en la construcción de la resiliencia.

Taller 6: se resaltó la importancia de la plasticidad neuronal y las emociones, complementadas con la necesidad de utilizar un lenguaje esperanzador, con el fin de establecer estrategias en equipo dirigidas al fortalecimiento permanente de la resiliencia docente. La serie de talleres concluyó con el uso de Sikkhona edu.

La escala SV-RES, utilizada como una herramienta de reflexión para el profesorado, consta de 60 ítems organizados en tres dimensiones: Yo soy y yo estoy, Yo tengo y Yo puedo. Tiene 5 opciones de respuesta tipo *Likert*; desde 0=Muy de acuerdo, hasta 4=Muy en desacuerdo. El objetivo de la aplicación fue proporcionar a los docentes un referente para analizar y reflexionar sobre las fortalezas y áreas de oportunidad presentes en su contexto escolar particular. Los datos obtenidos mediante la SV-RES se procesaron con el programa SPSS-23. Se utilizaron los cuartiles 30 y 70 para identificar los tres niveles de rasgos resilientes en las tres dimensiones: Yo soy y yo estoy, yo tengo y yo puedo.

Al finalizar cada taller, se revisaron los registros de la observación participante con el fin de consensuar las categorías y comentarios más relevantes. Esto se hizo de acuerdo con la estructura de análisis propuesta por Mertens (2007). Las seis categorías identificadas reflejan los factores que promueven la resiliencia docente. Además de discutir las con el profesorado, fueron analizadas a la luz de la teoría de las fuentes de resiliencia de Grotberg (1999).

Resultados

Se presentan los resultados de la SV-RES que se utilizaron con los profesores como herramienta de análisis, mostrando los niveles (bajo, medio y alto) de sus niveles de resiliencia, con el fin de promover una reflexión colectiva sobre la importancia de la resiliencia docente.

	Yo Soy y Yo Estoy	Yo Tengo	Yo Puedo
	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
Nivel Bajo	61.5	30.8	46.2
Nivel Medio	7.7	38.5	23.1
Nivel Alto	30.8	30.8	30.8

Tabla No. 2. Niveles de resiliencia del profesorado participante.

3. La resiliencia en la formación docente de un grupo de profesores de educación superior

En la Tabla No. 2 se observa que el 61.5% corresponde al nivel más bajo de resiliencia en la dimensión del “yo soy y yo estoy”, relacionada con la fortaleza intrapersonal. Esto sugiere la necesidad de que el profesorado valore su propio potencial. En cuanto a la dimensión de “yo puedo”, relacionada con habilidades y capacidades, el 46% se encontró en el nivel más bajo. En la dimensión de soporte social “yo tengo”, el 38.5% se ubicó en el nivel medio más alto. A raíz de estos resultados, el profesorado observó que, incluso aquellos colegas con más experiencia y tiempo en la institución desconocen las características de sus compañeros. Al respecto comentaron: “Si desconozco mis rasgos resilientes, mucho menos identifico los de mis colegas, sería bueno conocer más”.

El proceso de análisis durante los talleres llevó a identificar seis categorías como factores que fortalecen la resiliencia de un grupo de profesores en un espacio de formación docente: comunicación activa, ser y estar, sinergia, colaboración, resiliencia personal y docente.

Fuentes de resiliencia y categorías	Extractos de comentarios del grupo de docentes participantes
Yo soy y yo estoy	“Regularmente el número de grupos y estudiantes puede influir en el estrés del día a día. En ocasiones me desespero cuando un alumno no se compromete con su aprendizaje. A los jóvenes de ahora, les resulta más difícil disciplinarse y esforzarse. Soy persistente cuando algún alumno no aprende, ahora veo que he sido resiliente en algunos momentos”.
Comunicación activa	
Colaboración	“Este rompecabezas me permitió aprender sobre la resiliencia. Me he reído mucho para encontrar la forma del rompecabezas, es efectivo que si jugamos aprendemos mejor. Me sorprende ver la fortaleza que algunos colegas tienen. Es muy diferente formar docentes por medio de reflexiones de las características positivas personales a diferencia de imposición de normas que a veces no entendemos”.
Yo tengo	“Recuerdo que uno de mis maestros me ayudó a estudiar y eso me motivo para continuar. Cuando trabajamos juntos es más satisfactorio. Sin embargo, creo que poco sabemos unos de otros. El apoyo incondicional lo tengo en mi familia, no en mi trabajo”.
Resiliencia personal	“Mi compañera ‘A’ es muy buena para hacer gestiones. No sé mucho de mis compañeros, estos talleres me permiten conocer más de ellos. Regularmente, si bien nos va, nos saludamos en los pasillos. Mi compañero ‘B’ dibuja excelente, hace materiales didácticos muy buenos. Valoro la lealtad de mis colegas”.
Sinergia	

3. La resiliencia en la formación docente de un grupo de profesores de educación superior

Yo puedo	"Dependemos de las cargas académicas, que regularmente son pesadas. También dependemos de las actitudes de los alumnos. Somos independientes cuando planeamos actividades interesantes en el aula, para acompañarlos en su aprendizaje".
Ser y estar	"Con las experiencias compartidas veo la fortaleza de mis compañeros, pero creo que aún nos falta valorar nuestras características resilientes. Comprender la resiliencia nos ayuda a construir palabras y conductas que nos dan esperanza. No siempre es fácil tener esperanza, pero puedo mejorar. Necesitamos más espacios como estos para aprender más de nuestras experiencias. Es indispensable la comunicación activa en la resiliencia docente porque a veces preferimos aislarnos. La herramienta Sikkhona me ayudó a externar mis pensamientos y emociones".
Resiliencia docente	

Tabla No. 3. Categorías y extractos de comentarios consensuados por el profesorado al final de los talleres.

Tabla No. 3. Categorías y extractos de comentarios consensuados por el profesorado al final de los talleres.

La Tabla No.3 presenta las fuentes de resiliencia, las categorías y los comentarios más importantes emitidos por los docentes al final de cada taller como reflexiones finales. Para esto, se elaboraron registros de observaciones participantes, y los equipos redactaron sus reflexiones sobre lo aprendido. Al final de cada taller, se transcribieron estas reflexiones y, de manera consensuada, se seleccionaron los comentarios más relevantes a partir de las seis categorías de análisis.

Discusión

Para dar respuesta a la pregunta de investigación sobre los factores que fortalecen la resiliencia de un grupo de profesores de educación superior en un espacio de formación docente, se consideraron los aportes de Grotberg (1999). En relación con la dimensión del "yo soy y yo estoy", vinculada a la fortaleza intrapersonal, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer el reconocimiento del profesorado para que valore su potencial. Esto indica que la cultura institucional carece de espacios y actividades dirigidas al análisis de las fortalezas intrapersonales. En consecuencia, el profesorado manifestó experimentar estrés debido a las cargas de trabajo, coincidiendo con resultados de investigaciones que señalan un aumento de estrés, ansiedad y depresión en los docentes, tanto durante como después de la pandemia. (Hernández, 2022; Tus, 2021).

Esta situación influye en la poca comunicación entre compañeros, disminuyendo así la posibilidad de interactuar. Como mencionó un profesor: "Es muy diferente formar docentes mediante reflexiones sobre las características positivas personales en comparación con la imposición de normas que a veces no entendemos". Por lo tanto, emerge la importancia de integrar en los programas de formación docente el desarrollo personal y bienestar integral como un asunto de construcción colectiva. En estos, es crucial poner en práctica métodos y recursos dirigidos a fortalecer la comunicación activa y la colaboración entre el profesorado para mejorar la empatía, la creatividad y actitudes positivas y así contribuir al desarrollo de capacidades resilientes docentes,

acorde con resultados encontrados en la investigación de Pino (2020).

En cuanto al análisis de la dimensión “Yo tengo” que refiere al apoyo recibido, el profesorado mencionó que, si bien cuenta con apoyo incondicional, lo encuentra principalmente en su familia. Además, de haber encontrado apoyo en algunos profesores como modelos a seguir en su formación profesional: “Recuerdo que uno de mis maestros me ayudó a estudiar y eso me motivo para continuar”. Si bien estos apoyos externos ayudan a fortalecer su resiliencia personal, también reflejan la necesidad de recibir no solo capacitación didáctica y especializada en su disciplina, sino también una formación integral dirigida a mejorar su calidad de vida física y emocional. Esto contribuiría a fortalecer el compromiso con su labor docente y su bienestar personal, reafirmando así los resultados encontrados por Zara et al., (2022).

Del mismo modo, el método de rompecabezas de Aronson (1971) generó un ambiente de juego y colaboración para promover la cohesión del grupo y unir esfuerzos. Uno de los participantes comentó: “Este rompecabezas me permitió aprender sobre la resiliencia, los factores de riesgo pueden ser también oportunidades de crecimiento”. Este resultado da evidencia de la importancia de implementar programas de formación docente que fortalezcan la sinergia entre el profesorado, para guiarlos en la toma de conciencia de su potencial a través de procesos reflexivos. En este caso, la herramienta Sikkhona edu facilitó la expresión de sus experiencias y emociones de manera efectiva. Estos procesos actúan como factores protectores internos que fortalecen la dimensión “Yo tengo”, relacionada con la identificación de los apoyos externos con los que pueden enfrentar situaciones problemáticas. Estos hallazgos coinciden con investigaciones realizadas por Bordás (2023).

En cuanto a la dimensión de “yo puedo” el profesorado señaló: “Comprender la resiliencia nos ayuda a construir palabras y conductas que nos dan esperanza”. Este análisis es congruente con los aportes de Gu (2018), quien en su investigación encontró premisas que argumentan la resiliencia docente desde una perspectiva ecológica social. El autor menciona que la resiliencia docente se desarrolla de forma individual y colectiva a través de las interacciones colegiadas y el soporte social. Sin embargo, esto no es suficiente para que el docente sea eficaz, puesto que implica esfuerzos individuales, colectivos, institucionales y culturales.

Conclusión

La resiliencia docente es un proceso multifactorial, complejo y subjetivo. Si bien se considera una construcción personal que integra conocimientos, experiencias, habilidades, valores y las propias creencias del profesorado, son fundamentales los factores externos como las políticas educativas, la dinámica de trabajo que la institución educativa decide, el ambiente que impera en los grupos de trabajo colegiados y las condiciones laborales en las que se desempeña el profesorado (Bordás, 2023; Kovács et al., 2022).

Este grupo de docentes destacó como factores que fortalecen su resiliencia en un espacio de formación docente, los siguientes:

3. La resiliencia en la formación docente de un grupo de profesores de educación superior

La *comunicación activa* caracterizada por el juego, la integración y la contribución del grupo de docentes mediante la técnica del rompecabezas.

El *ser y estar* que implica la atención y concentración en el momento de los talleres, lo cual se logró con el apoyo de la herramienta Sikkhona edu.

La *sinergia* que el grupo logró al unir el esfuerzo de todos para llevar a cabo las actividades y afrontar los desafíos en cada taller fue notable.

La *colaboración*, resultado de la aceptación y el respeto por las diferencias individuales de cada persona.

La *resiliencia* emergió cuando algunos docentes resignificaron situaciones problemáticas en oportunidades de aprendizaje: “No siempre es fácil tener esperanza, pero puedo mejorar”. Este hallazgo sugiere que los niveles de tensión, ansiedad y estrés pueden transformarse de reacciones defensivas a proactivas si se cuenta con espacios compartidos, donde se fomente el respeto y el aprecio por la diversidad. Esto se logra mediante actividades que valoren el potencial y la experiencia del profesorado, promoviendo así el desarrollo de la resiliencia.

Es importante tener en cuenta que estos resultados deben analizarse con cautela, ya que provienen de auto reportes del docente, lo que podría implicar un posible sesgo de deseabilidad social. Además, otra limitante del estudio es la muestra participante, la cual proviene de un contexto particular, por lo que no se sugiere generalizar los resultados. Por ello se recomienda que en estudios futuros se tomen en cuenta estas variables para obtener una comprensión más completa y precisa de la resiliencia docente en diferentes contextos educativos.

Referencias

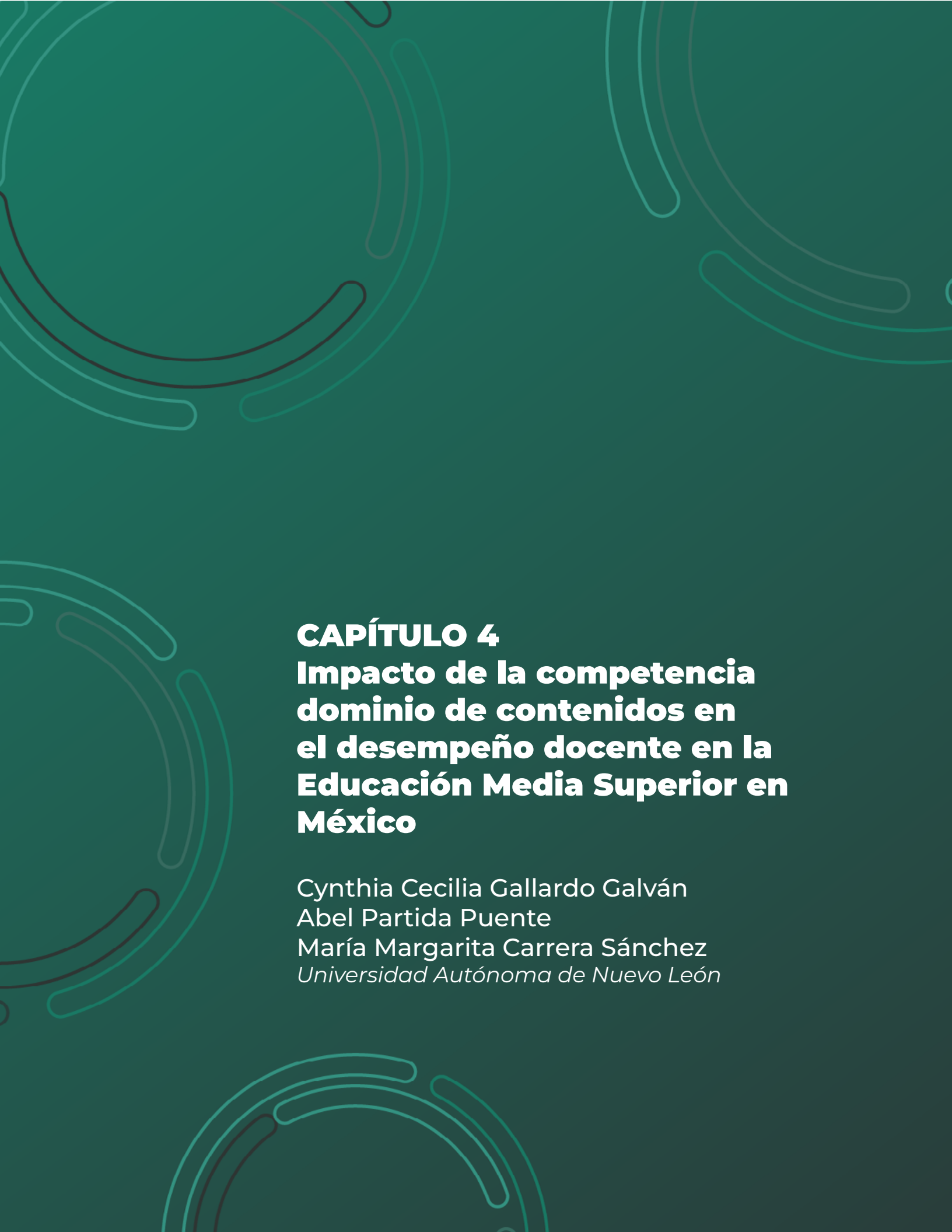
- Bordás, A. (2023). Investigation of Resilience among Teachers and in Teacher Education. *Central European Journal of Educational Research*, 5(1), 24–36. <https://doi.org/10.37441/cejr/2023/5/1/11119>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context of human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Daniel, S.J. (2020). Education, and the COVID-19 pandemic. *Prospects* 49, 91–96 <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>.
- Godfrey D y Munoz-Chereau B (2024). School improvement and peer learning partnerships: building organizational resilience in primary schools in England. *Frontiers in Education*. 8:1339173. doi: 10.3389/educ.2023.1339173
- González S., Forés A. y Trinidad C., (2020). *Kit Sikkhona EDU*. <https://www.sikkhonaedu.com>
- Grotberg, E. (1999). The International Resilience Research Project. En R. Rosswith, (ed.), *Psychologists facing the challenge of a global Culture with Human Rights and*

mental health, (pp. 237-256). *Pasbst: Science Publishers*.

- Gu, Q. (2018). *(Re) Conceptualising teacher resilience: a social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds*. M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman and C. F. Mansfield Resilience in education: concepts, contexts, and connections, 13–33 Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_2.
- Hernández Herrera, C. A. (2022). Apreciaciones de los universitarios frente a la crisis por la COVID-19 y la enseñanza remota de emergencia en México. *Nova Scientia*, 14(28),[Text Wrapping Break]1-16. doi.org/10.21640/ns.v14i28.2979
- Kovács, E., Ceglédi, T., Bordás, A., Berei, E., Hafičová, H., y Dubayova, T. (2022). *Things I didn't even know about myself until now*. Reflective research. National Transit Employment Association, Erasmus.
- LeCompte, M. y Schensul, J. (1999). *Diseño y realización de investigación etnográfica*. London: AltaMira Press.
- Mansfield, C. F. (Ed.) (2021). *Cultivating Teacher Resilience International Approaches, Applications and Impact*. Springer International Publishing. DOI:10.1007/978-981-15-5963-1
- Martínez-Angoa, T. (2020). Resiliencia docente: un estudio de caso en una preparatoria universitaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e882. doi: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.882.
- Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., y Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in Development and Psychopathology: Multisystem Perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521-549. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>
- Menzies, L. (2023). Continuity and churn: understanding and responding to the impact of teacher turnover. *Lond. Rev. Educ.* 21. doi: 10.14324/LRE.21.1.20
- Mertens, D. (2007). Paradigma transformativo metodos mixtos y justicia social. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212- 225. doi: 10.1177/1558689807302811
- Olmo, M., y Segovia, D. (2018). La resiliencia a partir de las relaciones profesionales en centro educativos desafiantes. *Educação & Formação*, 3(9), 3-19. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.864>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2015 results excellence and equity in education* (Vol. 1). https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en
- Pino, J., Restrepo, Y., Tobón, L. y Arroyave, L. (2020). El Maestro como formador en resiliencia para la primera infancia: Un aporte desde la escuela en la construcción de habilidades sociales. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1). 55-70. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.04>

3. La resiliencia en la formación docente de un grupo de profesores de educación superior

- Quezadas Barahona, A. L., Baeza Sosa, E., Ovando Torres, J. C., Gómez Gallardo, C. del C., y Bracqbien Noygues, C. S. (2023). Educación para la resiliencia, un análisis desde la perspectiva de niñas, niños y docentes. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 53(1), 155-178. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.534>
- Rodríguez-Fernández, A.; Ramos-Díaz, E.; Ros, I. y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21(1), 87-108, doi: 10.5944/educXXI.16026
- Saavedra, E., y Villalta, M. (2008). *Escala de Resiliencia SV-RES, para jóvenes y adultos*. Santiago, Chile: Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM).
- Tang, Y. M., Chen, P. C., Law, K. M., Wu, C. H., Lau, Y. Y., Guan, J., ... y Ho, G. T. (2021). Comparative analysis of Student's live online learning readiness during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. *Computers & Education*, 168, <https://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104211>
- Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P. y Naranjo, E. (2016). Informe de resultados: Factores asociados. Unesco. http://archivos.agenciaeducacion.cl/8_Informe_internacional_de_resultados_Factores_asociados_TERCE_2013.pdf
- Tus, J. (2021). Amidst Covid-19 Pandemic: Depression, Anxiety, Stress, and Academic Performance of the Students in the New Normal of Education in the Philippines. *International Engineering Journal for Research & Development*, 6(ICMRD21), 13-13. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/MPTK7>
- UNICEF (2020). *La respuesta a la COVID-19. Informe Anual de UNICEF 2020*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/media/101036/file/UNICEF%20Annual%20Report%202020.pdf>
- Vanistendael, S. (1994). *Cómo crecer superando los percances: resiliencia capitalizar las fuerzas del individuo*. International Catholic Child Bureau, Ginebra. Suiza.
- Villalobos Vergara, P., Barria-Herrera, P., y Díaz Meza, R. (2024). La dimensión institucional de la resiliencia en profesores principiantes chilenos durante la pandemia. *Perfiles Educativos*, 46(183), 76-93. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2024.183.61220>
- Zara, Celso, Francis Balazon, Thinley Wangdi, Wi- Iliam Franco Perales, Pavirasa Praditson y Mark Bedoya (2022). Exploring the Concept of Pedagogical Resilience during the COVID-19 Pandemic: Teachers' perspectives from Thailand and the Philippines, *Frontiers in Education*, vol. 7, pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.981217>



CAPÍTULO 4
Impacto de la competencia
dominio de contenidos en
el desempeño docente en la
Educación Media Superior en
México

Cynthia Cecilia Gallardo Galván

Abel Partida Puente

María Margarita Carrera Sánchez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Este artículo permite demostrar el impacto de la competencia dominio de contenidos en el desempeño docente en la Educación Media Superior, con el fin de que los docentes fortalezcan dicha competencia y así obtener un desempeño óptimo en sus actividades frente a grupo y por consecuencia contribuir al aprendizaje de los estudiantes. En primera instancia, se efectuó la validez de contenido, de la cual se obtuvo una encuesta conformada por 30 ítems relacionados con información del docente, la variable dependiente -desempeño docente- y la variable independiente -dominio de contenidos-. Luego, se llevó a cabo el levantamiento de datos, obteniendo, por medio de un muestreo de cadena, una muestra de 58 docentes. Con las observaciones obtenidas, se efectuó un análisis factorial, un estudio de confiabilidad a través del *Alfa de Cronbach* y un análisis de regresión lineal. Los resultados del análisis factorial permitieron obtener un instrumento con 17 ítems con un *Alfa de Cronbach* de 0.885 y una ecuación lineal. Por lo tanto, se comprobó claramente el impacto de la competencia dominio de contenidos en el desempeño docente en la Educación Media Superior, permitiendo así a las instituciones enfocar sus acciones en que los docentes fortalezcan dicha competencia, así como ser considerada en la contratación de nuevo personal docente.

Palabras clave

Dominio de contenidos, Desempeño docente, Análisis de regresión simple.

Abstract

This article demonstrates the impact of content competence on teaching performance in Higher Secondary Education, in order for teachers to strengthen said competence and thus obtain optimal performance in their activities in front of a group and consequently contribute to learning. . of the students. In the first instance, content validity was carried out, from which a survey was obtained consisting of 30 items related to teacher information, the dependent variable -teaching performance- and the independent variable -content mastery-. Subsequently, data collection was carried out, obtaining a sample of 58 teachers through chain sampling. With the observations obtained, a factor analysis, a reliability study through *Cronbach's Alpha* and a linear regression analysis were carried out. The results of the factor analysis allowed us to obtain an instrument with 17 items with a *Cronbach's Alpha* of 0.885 and a linear equation. Therefore, the impact of content mastery competence on teaching performance in Higher Secondary Education was clearly proven, thus allowing institutions to focus their actions on teachers strengthening said competence, as well as being considered when hiring new staff.

Keywords

Content domain, Teaching performance, Simple regression analysis.

Planteamiento del problema

En la actualidad, la educación es considerada un factor clave para mejorar la calidad de vida de las personas y de la sociedad en general. Esto ha repercutido en el hecho de que el requisito mínimo para encontrar empleo en casi todos los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sea un título de Educación Media Superior (EMS). En este sentido, las tasas de graduación en el mencionado nivel educativo son un indicador que determina si un país está preparando a sus estudiantes para cumplir con las condiciones mínimas del mercado laboral (OCDE, 2022).

De acuerdo con la OCDE, en promedio, alrededor del 79% de los adultos entre 25 y 64 años de edad han obtenido el equivalente a un título de EMS. En el caso de México, al igual que otros países como Colombia y Turquía, el 57% o más de las personas en el mismo rango de edad no han concluido la EMS (OCDE, 2022).

La EMS en México es un nivel educativo que surgió 1868 con un funcionamiento basado en decisiones y acciones diferenciadas, que provocaba que no existieran lineamientos fijos. Esto trajo consigo un esfuerzo a nivel nacional para fortalecer dicho nivel con la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), originada en 2008, posteriormente con la curricular de 2012 y en la actualidad con el Marco Curricular Común de Educación Media Superior (MCCEMS) de 2019 (Dander, 2018).

Con la RIEMS, el papel del docente sufre una transformación, ya que dicha reforma plantea un perfil docente -elaborado por autoridades y expertos en educación -formado por 11 competencias y 48 atributos. Para lograr que el docente fortaleciera, desarrollara o comprobara tales competencias se efectuaron una serie de acciones como capacitaciones y certificaciones. Sin embargo, lo anterior no asegura que el docente cuente con un buen desempeño y por ende esto repercutiría en la calidad educativa ofrecida a los estudiantes.

Existen diversas causas que pueden afectar el desempeño docente, entre ellas, que el profesor cuente con los conocimientos propios de las asignaturas que imparte, ya que existen docentes que imparten Unidades de Aprendizajes (UA) que no van acordes a su formación profesional, que es de suma importancia en la EMS, ya que la idoneidad de la planta docente influye en manera positiva en su evaluación (Álvarez, Gutiérrez, y Del Campo, 2018). Esto trae como consecuencia que los educadores presenten dificultad para explicar contenidos que no dominan y, por ende, afectan el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores deben ser buenos en el ámbito disciplinar que van a impartir, de ahí la exigencia de un doctorado, de maestrías y de buenos conocimientos y evaluaciones (Zabalza, 2005).

Con lo anterior, el dominio de contenidos se considera una competencia clave en el perfil docente, que debe ser desarrollada o fortalecida. De allí surge el objetivo central de esta investigación, que es: determinar el impacto de la competencia dominio de contenidos en el desempeño docente en institución de Educación Media Superior (EMS). Para cumplir con dicho objetivo, se efectúa una validación del instrumento de medición, un análisis factorial, un análisis de confiabilidad a través del *Alfa de Cronbach* y finalmente un análisis de regresión lineal.

Fundamentación teórica

Con la RIEMS surge el Acuerdo 447 en el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan EMS en la modalidad escolarizada, definiendo las competencias docentes como aquellas que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente, y consecuentemente definen su perfil. Dentro del cual una de las competencias a las que se hace mención es el dominio de contenidos (SEP, 2008).

La competencia dominio de contenidos se define como la suma de un dominio académico, referente a saber lo que se enseña y un dominio metodológico, saber cómo se enseña (Galindo, Ramírez y Fuentes, 2018). Dicha competencia es fundamental, ya que el hecho que el docente domine los contenidos de las materias que imparte permitirá enriquecer los materiales, desarrollar recursos y explicar con mayor profundidad y claridad.

Por otra parte, para que los docentes tengan una adecuada preparación profesional es esencial que se formen en los contenidos que van a enseñar. Para ello existe el enfoque de la formación inicial centrada en el saber disciplinar, en este enfoque, lo importante es tener ciertas cualidades personales y un dominio académico de los contenidos de las disciplinas, lo cual garantiza que se puedan transmitir correctamente a los alumnos (Pérez, 1992).

Martín et al. (2013) muestra en un estudio descriptivo en relación con la competencia dominio de contenidos y su importancia como competencia profesional de los docentes activos, que se aplicaron cuestionarios y entrevistas a una muestra de 343 docentes de diversos centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid (España). Los resultados indicaron que el dominio de contenidos, es altamente valorada, tanto por la importancia que tiene para la profesión como por su utilización en la práctica docente, añadiéndole la correspondiente metodología didáctica. Aunque el estudio no aborda una relación directa entre el dominio de contenidos y el desempeño docente, se indica al ser considerada una competencia fundamental en la práctica docente.

La relación de la competencia dominio de contenidos con el desempeño docente, ya ha sido estudiada anteriormente, como es el caso del estudio realizado por Merellano-Navarro (2016) con estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile. En este utilizó una metodología mixta para identificar las características de un buen docente universitario aplicando instrumentos cualitativos y cuantitativos, permitiendo tomar en cuenta la perspectiva de los involucrados en la acción educativa. Los resultados más destacados señalan que los rasgos interpersonales son la categoría con mayor frecuencia junto al dominio del contenido de la enseñanza. Se concluye que los estudiantes valoran a un buen docente cuando posee características que se conjugan en lo pedagógico, humano e ideológico, priorizando en todo momento, la centralidad en el aprendizaje de los estudiantes.

El desempeño docente se puede definir de acuerdo a Fumero et al., (2018) como el sistema de acciones que realiza el profesor, vinculadas a las funciones docente-metodológicas, orientación educativa e investigativa y sus relaciones, con el fin de formar, de manera continua, a profesionales de la educación. Los autores añaden que mediante

el docente se modela una ejecución y se expresan los niveles de motivación, el sistema de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades alcanzados como manifestación de su propia identidad profesional.

Una de las teorías que tiene un impacto en el desempeño docente es la teoría de autoeficacia, ya que constituye un considerable aporte para la comprensión de la adaptación y cambio humano. Su desarrollo teórico y metodológico, a lo largo del tiempo, la han posicionado como una teoría válida y confiable para explicar cómo sus componentes (mecanismos, fuentes y procesos) se encuentran mediados por la autoeficacia. Así mismo, estos niveles positivos o negativos, pueden marcar profundas consecuencias en el desempeño personal y/o profesional de las personas (Apablaza y Lira, 2013).

Existen trabajos empíricos, como el estudio de caso elaborado por Villarroel y Bruna (2017) en el que incorporan la perspectiva de maestros y estudiantes. El estudio se llevó a cabo con 26 docentes de educación superior de una universidad privada chilena, en donde se probó un modelo de competencias vinculadas con el desempeño docente. Otro de los estudios es el de García (2020), en el que contrastó la ejecución curricular con el desempeño del profesorado en una investigación con estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad César Vallejo de Lima Norte, del distrito de Los Olivos, Perú, con una población de 80 estudiantes, entre octubre y noviembre de 2017.

Objetivo de investigación

Determinar el impacto de la competencia dominio de contenidos en el desempeño docente en institución de EMS.

Metodología

Tomando en consideración la metodología planteada por Zamanzadeh et al. (2015) se llevó a cabo la validez del instrumento de medición en tres etapas, las cuales permitieron obtener un instrumento de medición válido para su aplicación. Posteriormente se efectuó el levantamiento de datos, un análisis factorial, un análisis de confiabilidad y análisis de regresión lineal.

Validez del instrumento de medición

Inicialmente se efectuó una revisión de literatura en revistas de alto impacto y en donde se incluyeron instrumentos de medición de las variables de estudio, de la cual se integró el cuestionario con 25 ítems para el desempeño docente de Moreno y Pineda (2019) y 16 ítems para el dominio de contenidos de la investigación empírica de Sang et al. (2014), que fue traducida de inglés a español por una experta. Adicionalmente se agregaron siete preguntas de control para identificar las características del docente mostradas en la Tabla 1.

4. Impacto de la competencia dominio de contenidos en el desempeño docente en la Educación Media Superior en México

Tabla No.1. Diseño de los talleres y su contenido.

Ítem	Descripción	
ID01	Edad	Edad del docente
ID02	Género	Variable dummy:
ID03	Estado civil	1 = Hombre, 2 = Mujer
ID04	Antigüedad	Estado civil del docente
ID05	Bachillerato	Años de servicio como docente de NMS Tipo de bachillerato en el que imparte clases como docente de NMS
ID06	Capacitación	Variable dummy: 1 = Sí, 2 = No
ID07	Certificación	Variable dummy: 1 = Sí, 2 = No

Para comprobar que los ítems seleccionados como parte del instrumento de medición reflejen el contenido de su dominio, tomando en consideración a Mendoza y Garza (2009), se efectuó una prueba de validez de contenido, que se aplicó a seis expertos investigadores de diversas universidades, dejando al instrumento de medición con 23 ítems mostrados en la Tabla 2.

Tabla 2. Descripción de ítems variable dependiente e independiente

Variable	Pregunta	
DD01	Trabajo	Organizo, planifico y ejecuto el trabajo universitario que me corresponde.
DD02	Experiencias	Participo en actividades de intercambio de experiencias con otros docentes.
DD03	Actividades	Adapto las actividades para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.
DD04	Motivación	En el desarrollo de las sesiones en el aula, mis clases se evidencian motivadoras, entretenidas e interesantes.
DD05	Prácticas	Promuevo prácticas universitarias como: análisis, creatividad, valoración, crítica y solución de problemas.
DD06	Comportamiento	Demuestro el respeto, solidaridad, amor, justicia, libertad entre todos y ante los demás.
DD07	Promoción	Promuevo el autodidactismo y la investigación.

Desempeño docente

4. Impacto de la competencia dominio de contenidos en el desempeño docente en la Educación Media Superior en México

	DD08	Asistencia	Asisto puntualmente a la universidad y a las clases.
	DD09	Entrega	Demuestro entrega, servicio y vocación hacia la universidad, la vida y la comunidad.
	DD10	Ejemplos	Uso ejemplos y casos relacionados con la vida real en las sesiones de clase.
	DD11	Normas	Cumplo con las normas vigentes dentro y fuera de la universidad.
	DD12	Tutoría	Realizo trabajo de tutoría y/o asesoría a los estudiantes.
Dominio de contenido	DC01	Complemento	Al enseñar mi materia complemento los contenidos del libro.
	DC02	Observaciones	Al enseñar mi materia hago observaciones sobre posibles situaciones donde se emplean los conocimientos adquiridos.
	DC03	Autodidacta	Utilizó técnicas autodidactas para tener una comprensión más profunda y fortalecer los conocimientos de mi materia.
	DC04	Explayar	Al enseñar mi materia me explayo con facilidad.
	DC05	Errores	Sin usar tecnología, puedo abordar los conceptos erróneos comunes de mis alumnos en mi materia.
	DC06	Comprender	Sin usar tecnología, puedo ayudar a mis alumnos a comprender el contenido de conocimiento de mi materia a través de diversas formas.
	DC07	Dificultades	Sin usar tecnología, puedo abordar las dificultades de aprendizaje comunes que tienen mis alumnos en mi materia.
	DC08	Discusión	Sin usar tecnología, puedo facilitar una discusión significativa sobre el contenido que están aprendiendo los estudiantes en mi materia.
	DC09	Problemas	Sin usar tecnología, puedo involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real relacionados con mi materia.
	DC10	Actividades prácticas	Sin usar tecnología, puedo involucrar a los estudiantes con actividades prácticas para aprender el contenido de mi materia de enseñanza.
	DC11	Gestionar	Sin usar tecnología, puedo ayudar a los estudiantes a gestionar su aprendizaje de contenido para mi materia.

Finalmente se determinó que los ítems serían medidos a través de una escala *Likert* de cinco niveles; en la que 1 reflejaría totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indiferente, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Por lo tanto, el instrumento de medición conformado en total por 30 ítems se trasladó a un formulario para su aplicación, que se puede apreciar en el Anexo.

Levantamiento de datos

Esta investigación está enfocada a los docentes de una institución de EMS ubicada en el área metropolitana de Nuevo León, que cuenta con una población de 171 docentes, de los cuales se determinó, para este estudio, el tamaño de la muestra de 25 docentes. Para obtenerla se efectuó un método no probabilístico y posteriormente se llevó a cabo una muestra de cadena, en donde la encuesta -que se puede apreciar en el Anexo 1- fue enviada a la población de estudio, para que ellos a su vez la compartieran con otros docentes de la misma institución (Martínez-Salgado, 2012), lo que permitió finalizar con una muestra de 58 docentes.

Análisis

Como técnica de análisis se usó el AF, que de acuerdo a Alvarado et al. (2016) representa la existencia de relación entre las variables latentes y observadas. En modelo matemático planteado por Montoya (2007), supone que cada una de las variables observadas es función de un número de factores comunes ($m \times p$) más un factor específico o único. Tanto los factores comunes como los específicos no son observables y su determinación e interpretación son el resultado del AF. El modelo se define de la siguiente manera:

$$X_2 = 121F_1 + 122F_2 + 12mF_m + e_2$$

.....

$$X_p = 1p_1F_1 + 1p_2F_2 + 1pmF_m + e_p$$

Que se puede expresar en forma matricial como:

$$X = Lf + e$$

Donde:

XX

es un vector de las variables originales.

LL

es una matriz factorial. Recoge las cargas factoriales (saturaciones).

$1ih1ih$

es la correlación entre la variable y el factor.

hh

.

ff

es el vector de factores comunes.

ee

es el vector de factores únicos.

Así mismo, para comprobar la relación entre la competencia dominio de contenidos y el desempeño docente se efectuó un análisis de regresión lineal simple, que permite encontrar la fuerza con la que se relacionan dos variables: una independiente y otra dependiente, permitiendo predecir el valor de la variable dependiente con un valor dado para la variable independiente (Bernal, Macorra y Alvarenga, 2011).

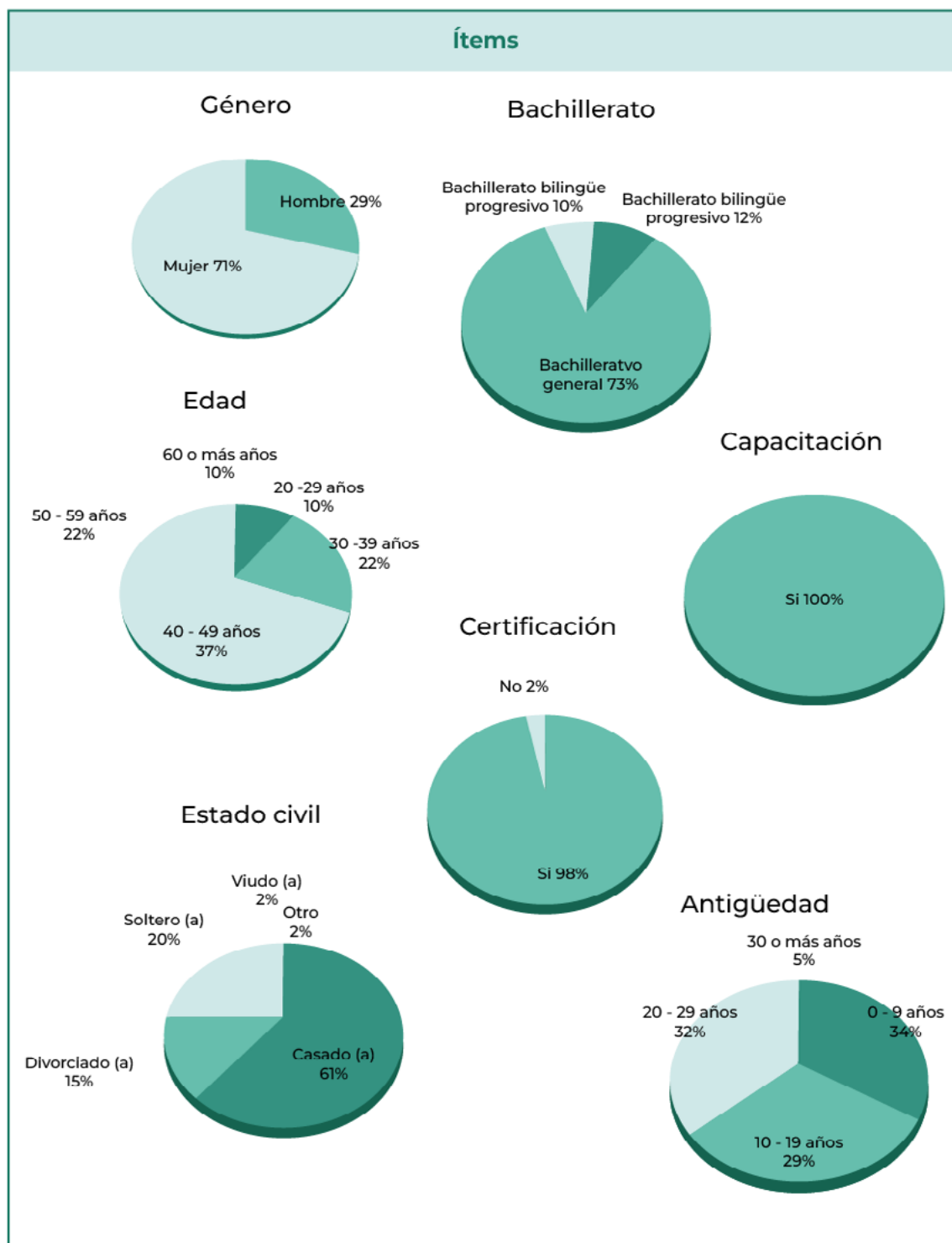
Resultados

Perfil del docente encuestado

En la Tabla 3 se pueden apreciar las gráficas que representan los resultados obtenidos en relación al perfil del docente encuestado, de las que se concluye que son: hombres (29%) y mujeres (71%), en quienes predominan las edades de 30 a 59 años (80%), casados (61%) y solteros (20%) en su mayoría con una antigüedad de cero a 30 años (95%) destacando ligeramente los docentes con menor antigüedad (34%), gran parte de los docentes imparten clases en el bachillerato general (73%), bachillerato bilingüe progresivo (12%) y bachillerato bilingüe progresivo (10%), en su totalidad cuentan con capacitación (100%) y certificación (98%) en competencias docentes.

4. Impacto de la competencia dominio de contenidos en el desempeño docente en la Educación Media Superior en México

Tabla 3. Perfil del docente encuestado



Análisis factorial

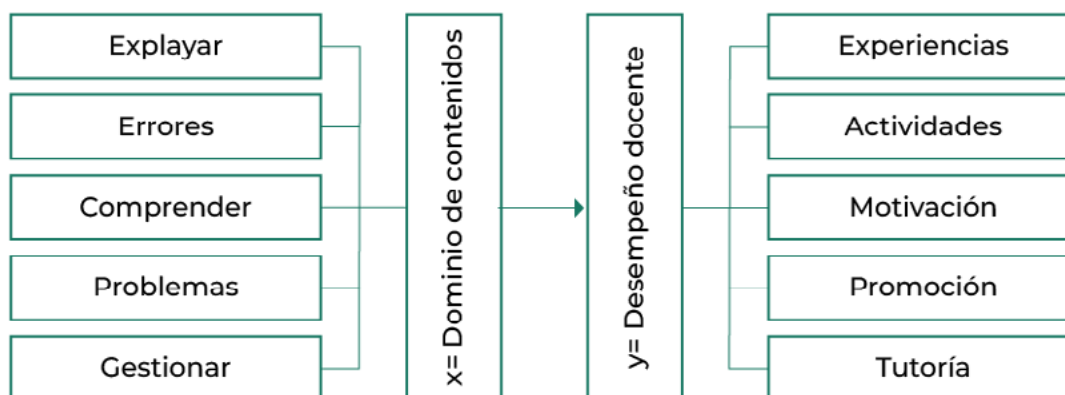
Por medio del AF el instrumento de medición se puede reducir a 10 ítems distribuidos en dos componentes que explican cerca del 74.927% de la variabilidad total y representan las dimensiones del desempeño docente y dominio de contenidos -como se aprecia en la Tabla 3-, con un test de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), de 0.752, y esfericidad de Barlett de $p < .000$ lo que indica que el AF es pertinente desde el punto de vista estadístico, indicando que existen correlaciones significativas.

Tabla 3. Matriz de componentes

Ítems	Componente 1	Componente 2
DD02 Experiencias	0.866	
DD03 Actividades	0.822	
DD04 Motivación	0.885	
DD07 Promoción	0.853	
DC04 Explayar		0.704
DC05 Errores		0.745
DC06 Comprender		0.887
DC09 Problemas		0.900
DC11 Gestionar		0.898

Los resultados obtenidos del AF se representan en el modelo estructural de la Figura 1, en donde la variable dependiente desempeño docente está integrada por: el intercambio de experiencias con otros docentes, la adaptación de las actividades para diferentes estilos de aprendizaje, el desarrollo de las sesiones en el aula, la promoción del autodidactismo e investigación y la realización de trabajo de tutoría y asesoría. En cuanto a la variable independiente dominio de contenidos está integrada por: explayarse con facilidad, forma de abordar los errores, ayudar a la comprensión, resolución de problemas del mundo real y ayudar a gestionar los aprendizajes.

Figura 1. Modelo estructural



4. Impacto de la competencia dominio de contenidos en el desempeño docente en la Educación Media Superior en México

Posteriormente, se procedió a evaluar la consistencia interna de los datos y su fiabilidad a través del *Alfa de Cronbach*, obteniendo para la variable desempeño docente un resultado de 0.921, lo cual representa una excelente consistencia y fiabilidad. Respecto al dominio de contenidos se obtuvo un resultado de 0.896 lo cual significa que existe una muy buena consistencia y fiabilidad.

Análisis de la regresión lineal

En la Tabla 4 se pueden apreciar los parámetros obtenidos del análisis de regresión, con lo cuales se puede explicar si efectivamente este análisis explica el impacto del dominio de contenidos en el desempeño docente. Respecto al coeficiente de determinación R^2 , expresado en porcentaje es de 9.6%, que representa qué tan bien el modelo predice el desempeño docente, en este caso se considera un nivel bajo porque no es la única competencia que impacta en el desempeño docente. En cuanto al valor de la Durbin de Watson de 1.022, al estar entre 0 y 4 indica una fuerte autocorrelación en los residuos. Con respecto a la F de Fisher su valor de 5.231 es mayor a 3.4 considerando que es un tamaño de aceptable y es significativo con un nivel de confianza del 95%.

Tabla 4. Parámetros del análisis de regresión

R ²	R2 ajustada	Durbin-Watson	ANOVA	
			F	Sig.
0.118	0.096	1.022	5.231	.028

Los resultados de las betas que se muestran en la Tabla 5, en los que se aprecia un valor aceptable de tal ser mayor a 2.2 y son significativas con valor mayor a 0.05 con un nivel de confianza del 95%, así mismo la tolerancia es no es menor a 0.1 y el Factor de Inflación de Varianza (FIV) no es mayor que 10, lo que demuestra que no existe multicolinealidad en el modelo.

Tabla 5. Resultados de las betas

Modelo	Beta	T	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
				Tolerancia	FIV
Constante	2.850	4.222	0.000		
Dominio de contenidos	0.344	5.991	0.028	1.000	1.000

La ecuación lineal derivada del análisis de regresión simple, considerando los valores de las betas mostrados en la Tabla 5, que muestra el impacto del dominio de contenidos sobre el desempeño docente, se presenta a continuación:

Ecuación 1. Ecuación de regresión lineal simple

$$\text{desempeñodocente} = 2.850 + 0.344 * \text{dominiodecontenidos}$$

Conclusiones

Tomando en consideración los resultados obtenidos, se determinó que los factores a considerar para evaluar el desempeño docente son el intercambio de experiencias con otros docentes, la adaptación de las actividades para diferentes estilos de aprendizaje, el desarrollo de las sesiones en el aula, la promoción del autodidactismo e investigación y la realización de trabajo de tutoría y asesoría. En cuanto al dominio de contenidos, los factores que intervienen son la facilidad para explayarse, la forma de abordar los errores, la ayuda a la comprensión, la resolución de problemas del mundo real y la ayuda a gestionar los aprendizajes.

Así mismo, se demostró que el dominio de contenidos es una competencia que fortalece el desempeño docente de la institución de NMS que fue estudiada en esta investigación. Sin embargo, tomando en consideración el resultado obtenido del análisis de regresión simple, existen otras competencias que en conjunto con el dominio de contenidos establecerían el perfil docente para obtener un desempeño óptimo en sus actividades frente a grupo y por consecuencia contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, se recomienda a los docentes y directivos de la institución de NMS estudiada en esta investigación, que encaminen sus acciones en vías de que el docente fortalezca los factores identificados en la competencia dominio de contenidos, permitiendo así mejorar su desempeño para ofrecer aprendizajes significativos y elevar la calidad educativa brindada por la institución.

Referencias

- Alvarado, E., Morales, D. y Aguayo, E. (2016). Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
- Álvarez, H., Gutiérrez, C., y Martín del campo, J. (2018). Profesionalización e idoneidad del profesor en el Departamento de Humanidades y Sociedad y su impacto en la evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes. Caso Preparatoria 12 de la Universidad de Guadalajara. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 473-489.
- Apablaza, C., y Lira, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, 4(2), 107-123.
- Bernal, A. R., Macorra, M. Z., & Alvarenga, J. C. L. (2011). ¿Cómo y cuándo realizar un análisis de regresión lineal simple? Aplicación e interpretación. *Dermatología Revista Mexicana*, 55(6), 395-402.
- Dander, M. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. *Red. Revista de evaluación para docentes y directivos*, 26-43.
- Fumero, L., Díaz, G., y García, J. (2018). El desempeño docente desde la Teoría de Educación Avanzada. *Panorama Cuba y Salud*, 13(1), 191-195.

4. Impacto de la competencia dominio de contenidos en el desempeño docente en la Educación Media Superior en México

Galindo, L., Ramírez, M., y Fuentes, L. (2018). Dominio de los contenidos de enseñanza. Una competencia profesional en la formación inicial de docentes.

García-Conislla, M. (2020). Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(2), 103-111.

George, D. y Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (14th ed.). New York: Routledge.[Text Wrapping Break]<https://doi.org/10.4324/9781315545899>

Madariaga, D. F. C., Rodríguez, J. L. G., Lozano, M. R., & Vallejo, E. C. (2013). Inferencia estadística: módulo de regresión lineal simple. *Documentos de Investigación*, 147.

Martín, M., Fernández, P., González, M., y Juanas, Á. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de educación*

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia e Saude Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>

Mendoza, J., y Garza, J. (2009). La medición en el proceso de investigación científica: Evaluación de validez de contenido y confiabilidad. *Innovaciones de Negocios*, 6(1), 17-32. <https://doi.org/10.1017/CB0978110781107415324.004>

Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña, A., y Castro-Jaque, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿ Qué dicen los estudiantes? *Educ. Pesqui.*, 42(4), 937-952. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689>

Montoya Suárez, O. D. J. (2007). Application of the factorial analysis to the investigation of markets. Case of study.

Moreno, G. y Pineda, R. (2019). La Determinación de la Relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente en Instituciones de Educación Superior. *Revista Científica Hallazgos21*, 4(2), 112- 132. Recuperado de <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] (02 de abril de 2022). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*. OECD Better Life Index: <https://www.oecdbetterlifeindex.org/es/topics/education-es/>

Pérez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 398-441. Madrid: Morata.

SEP (2008), Acuerdo Secretarial 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior la modalidad escolarizada, México, Diario Oficial de la Federación, 10 pp.

4. Impacto de la competencia dominio de contenidos en el desempeño docente en la Educación Media Superior en México

Tobón, S., Calderón, C., y Tobón, B. (2018). Evaluación del desempeño docente en México: Del proyecto de enseñanza al proyecto formativo. *Atenas*, 1(41), 18-33.

Tuirán, R., y Hernández, D. (2016). Desafíos de la educación media superior en México. *Este País*, 299.

Villarroel, V. A., & Bruna, D. V. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96.

Zabalza, M. (Febrero de 2005). Conferencia. *Competencias docentes*. Cali, Colombia.

Anexo. Formato de encuesta

<https://forms.office.com/r/w3tSqt5VUw>

 UANL UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN FACPYA FACULTAD DE CONTADURÍA PÚBLICA Y ADMINISTRACIÓN Centro de Desarrollo Empresarial y Posgrado	
Competencias que impactan en el desempeño docente en el Nivel Medio Superior de la UANL	
<p>Si es usted DOCENTE de Nivel Medio Superior, reciba un cordial saludo y a la vez un agradecimiento por dedicar parte de su tiempo para responder esta encuesta, la cual le tomará 10 minutos aproximadamente.</p> <p>Dicha encuesta ha sido diseñada para dar seguimiento al proyecto de tesis denominado: "Competencias que impactan en el desempeño docente de Nivel Medio Superior de la UANL, desde la perspectiva del docente" del Doctorado en Filosofía con Orientación en Administración.</p> <p>Los resultados de esta encuesta permitirán demostrar que: la planeación didáctica, el dominio de contenidos, el uso de las TIC, la actitud motivacional y la comunicación son las competencias que impactan en el desempeño docente, permitiendo con esto que tanto los docentes como los directivos encaminen sus acciones en desarrollar y/o fortalecer dichos atributos.</p> <p>Puede tener la plena confianza de responder de acuerdo a lo que piensa, ya que no hay opciones correctas o incorrectas.</p> <p>Lo que responda es completamente confidencial, es decir, no se divulgarán las respuestas, y serán usadas solo con fines de investigación y de mejora educativa.</p>	
MT Cynthia Cecilia Gallardo Galván	
Responsable de la investigación	
Información del docente	
1.	Edad:
2.	Género:

4. Impacto de la competencia dominio de contenidos en el desempeño docente en la Educación Media Superior en México

3.	Estado civil:				
4.	Tipo de bachillerato en el que se desempeña como docente:				
5.	Años de servicio como docente de Nivel Medio Superior:				
6.	Cuenta con algún tipo de capacitación respecto a competencias docentes:				
7.	Cuenta con algún tipo de certificación respecto a competencias docentes:				
Desempeño docente					
Lea detenidamente las preguntas y conteste marcando la respuesta que más se apegue a la realidad.					
1 - Totalmente de desacuerdo					
2 - En desacuerdo					
3 - Indiferente					
4 - De acuerdo					
5 - Totalmente de acuerdo					
8.	Organizo, planifico y ejecuto el trabajo universitario que me corresponde				
	1	2	3	4	5
9.	Participo en reuniones metodológicas y de orientación para el cumplimiento de mis actividades				
	1	2	3	4	5
10.	Adapto las actividades para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes				
	1	2	3	4	5
11.	En el desarrollo de las sesiones en el aula, mis clases se evidencian motivadoras, entretenidas e interesantes				
	1	2	3	4	5
12.	Promuevo prácticas universitarias como: análisis, creatividad, valoración, crítica y solución de problemas				
	1	2	3	4	5
13.	Demuestro el respeto, solidaridad, amor, justicia, libertad entre todos y ante los demás				
	1	2	3	4	5
14.	Promuevo el autodidactismo y la investigación				
	1	2	3	4	5
15.	Asisto puntualmente a la universidad y a las clases				
	1	2	3	4	5
16.	Demuestro entrega, servicio y vocación hacia la universidad, la vida y la comunidad				
	1	2	3	4	5
17.	Uso ejemplos y casos relacionados con la vida real en las sesiones de clase				
	1	2	3	4	5
18.	Cumplo con las normas vigentes dentro y fuera de la universidad				
	1	2	3	4	5
19.	Realizo trabajo de tutoría y/o asesoría a los estudiantes				
	1	2	3	4	5

4. Impacto de la competencia dominio de contenidos en el desempeño docente en la Educación Media Superior en México

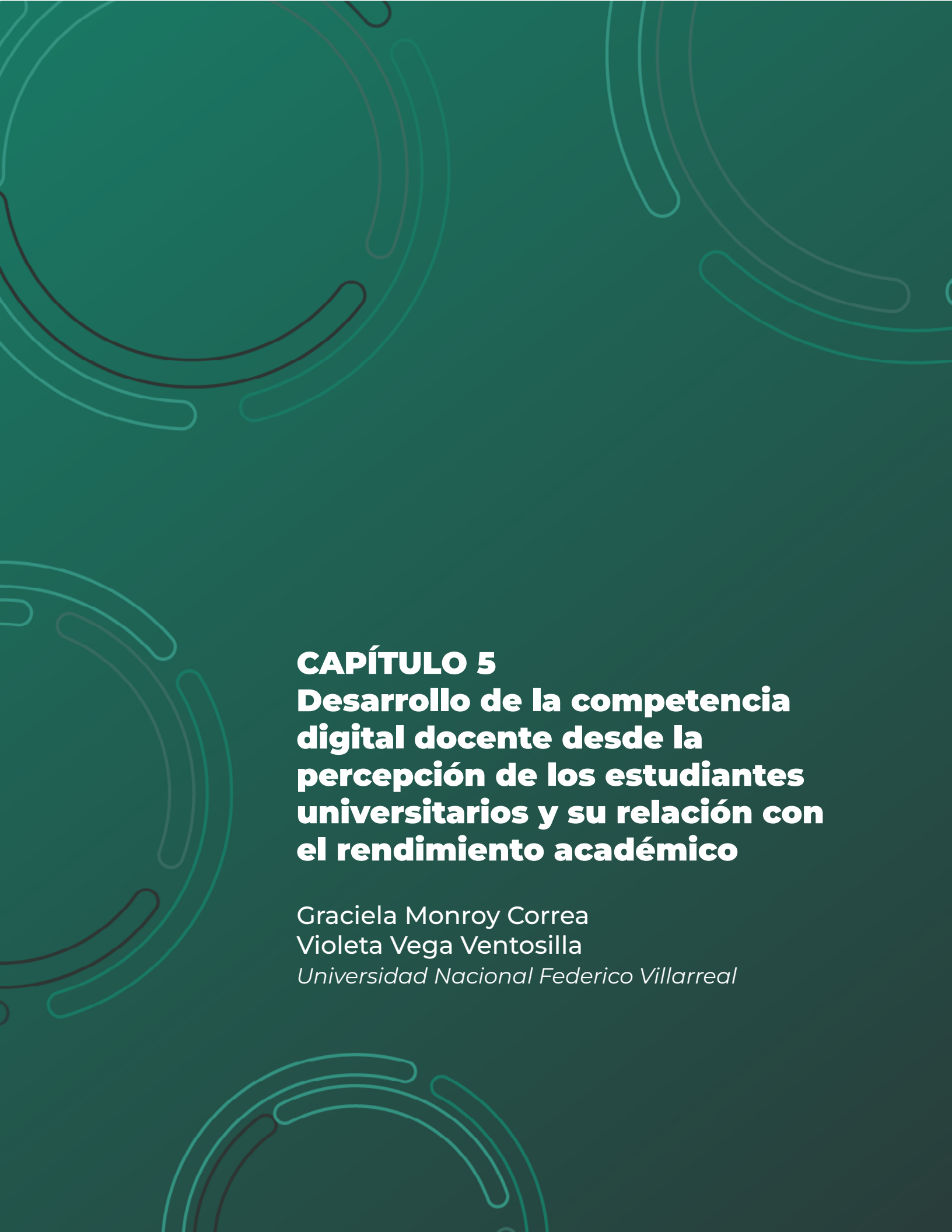
Dominio de contenidos
 Lea detenidamente las preguntas y conteste marcando la respuesta que más se apegue a la realidad.

- 1 - Totalmente de desacuerdo
- 2 - En desacuerdo
- 3 - Indiferente
- 4 - De acuerdo
- 5 - Totalmente de acuerdo

20.	Al enseñar mi materia complemento los contenidos del libro				
	1	2	3	4	5
21.	Al enseñar mi materia hago observaciones sobre posibles situaciones donde se emplean los conocimientos adquiridos				
	1	2	3	4	5
22.	Utilizo técnicas autodidactas para tener una comprensión más profunda y fortalecer los conocimientos de mi materia				
	1	2	3	4	5
23.	Al enseñar mi materia me explayo con facilidad				
	1	2	3	4	5
24.	Sin usar tecnología, puedo abordar los conceptos erróneos comunes de mis alumnos en mi materia				
	1	2	3	4	5
25.	Sin usar tecnología, puedo ayudar a mis alumnos a comprender el contenido de conocimiento de mi materia a través de diversas formas				
	1	2	3	4	5
26.	Sin usar tecnología, puedo abordar las dificultades de aprendizaje comunes que tienen mis alumnos en mi materia				
	1	2	3	4	5
27.	Sin usar tecnología, puedo facilitar una discusión significativa sobre el contenido que están aprendiendo los estudiantes en mi materia				
	1	2	3	4	5
28.	Sin usar tecnología, puedo involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real relacionados con mi materia				
	1	2	3	4	5
29.	Sin usar tecnología, puedo involucrar a los estudiantes con actividades prácticas para aprender el contenido de mi materia de enseñanza				
	1	2	3	4	5
30.	Sin usar tecnología, puedo ayudar a los estudiantes a gestionar su aprendizaje de contenido para mi materia				
	1	2	3	4	5

Muchas gracias por su colaboración y por el tiempo dedicado a contestar esta encuesta.





CAPÍTULO 5
Desarrollo de la competencia digital docente desde la percepción de los estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico

Graciela Monroy Correa
Violeta Vega Ventosilla
Universidad Nacional Federico Villarreal

Resumen

A raíz de la pandemia por la COVID-19, se pusieron en evidencia los conocimientos y dominio de los docentes respecto a las TIC, elemento indispensable para desarrollar las clases en línea. Es así como esta investigación tuvo por objetivo identificar la relación entre las competencias digitales de las docentes percibidas por los estudiantes de una universidad pública de Lima y el rendimiento académico. La investigación fue no experimental y el diseño transeccional correlacional. La muestra estuvo conformada por 173 estudiantes universitarios. Para el recojo de información se empleó una escala de medición para medir las competencias digitales docentes en entornos no presenciales emergentes, mientras que, para el rendimiento académico, el registro de notas. La investigación concluyó que existe una relación positiva y directa entre ambas variables y sus dimensiones (Rho Spearman), mientras que la U de Mann-Whitney ($Z=-8,554$; $p=.000$) permitió determinar que los maestros del área de Letras obtuvieron una mayor valoración con relación al área de Ciencias, con un tamaño de efecto medio (valor absoluto $r=-,0.662$). Este estudio podría complementarse adicionando otras variables, como la formación inicial docente, la formación docente en las TIC, el clima organizacional y el desempeño docente. Adicional a ello, la realización de estudios preexperimentales o cuasiexperimentales permitiría conocer con mayor precisión qué dimensiones de la competencia digital docente influyen más o menos en el rendimiento académico.

Palabras clave

Competencias docentes, Rendimiento académico, Interacción, Evaluación digital, Recursos digitales.

Abstract

Due to the COVID-19 pandemic, teachers' knowledge and mastery of ICT, an essential element for developing online classes, were called into question. This research aimed to identify the relationship between the digital competencies of teachers, as perceived by students at a public university in Lima, and academic performance. The research was non-experimental, and the design was correlational transactional. The sample consisted of 173 university students. To gather information, a measurement scale was used to measure Digital Teaching Competencies in emerging non-face-to-face environments. Meanwhile, the record of grades was used for academic performance. The research concluded that there is a positive and direct relationship between both variables and their dimensions (Rho Spearman), and that the Mann-Whitney U ($Z=-8.554$; $p=.000$) determined that the teachers in the Art Faculty obtained a higher assessment when compared to the Science Faculty, which had a medium effect size (absolute value $r=-.0.662$). This study could be complemented by adding other variables, such as initial teacher training, teacher training in ICT, organizational climate and teaching performance. In addition to this, carrying out pre-experimental or quasi-experimental studies would help to know which dimensions of teaching digital competence influence academic performance more precisely.

Keyword

Teaching competencies, Academic performance, Interaction, Digital evaluation, Digital resources.

Planteamiento del problema

La propagación de pandemia de la COVID-19 afectó diversos ámbitos de nuestra sociedad, como la economía, la salud y la educación, que cambiaron de un momento a otro la forma de enseñar y aprender. Países como Perú no estaban preparados para afrontar esta crisis y pasar de un momento a otro de una educación presencial a una educación virtual. El confinamiento, el escaso dominio de las competencias digitales, la falta de una banda ancha de internet adecuada, las restricciones de movilidad y la carencia de un currículo híbrido fueron algunos de los problemas más recurrentes de las universidades peruanas. Ante esta realidad, se puso en marcha la “Educación remota de emergencia” (Castañeda et al., 2023). A fin de mermar estas deficiencias y poder dar continuidad al servicio educativo, el Ministerio de Educación (MINEDU) implementó la plataforma Conectados, espacio virtual donde los docentes acceden a cursos online, estrategias y herramientas que facilitan el desarrollo de las sesiones de clase (Paz, 2021).

Se plantearon lineamientos que desplazaron la gestión educativa tradicional por otras que incluían sistemas tecnológicos en los diversos procesos educativos (Acevedo et al., 2020), destacando la importancia de la alfabetización informacional que desarrolla habilidades analíticas y críticas, las que permiten discernir sobre la infodemia, evaluarla y utilizarla de manera eficaz y eficiente (Bustamante y García, 2022).

La Comisión Europea considera a las competencias digitales como una de las competencias clave de aprendizaje permanente que todo docente universitario debe tener a fin de garantizar la flexibilidad y la adaptabilidad a nuevos entornos de un mundo en constante evolución (Álvarez-Flores et al., 2017).

La inclusión de plataformas y recursos digitales favorece el desarrollo de sesiones interactivas, ya que, a través de actividades colaborativas, desarrollan el pensamiento crítico y la concretización de los aprendizajes (De la Cruz, 2023). Las TIC facilitan la labor docente, sin embargo, debe haber una planificación previa del qué, cuándo, cómo, para qué y por qué emplearla (Rodríguez y Cabell, 2021). Además, se deben conocer y dominar las herramientas para trabajar en línea, lo cual favorece los procesos pedagógicos productivos y de calidad (Bujanda et al., 2014).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) comunicó, hace más de un año, el término de la emergencia sanitaria por la pandemia de la COVID-19, sin embargo, todavía no se conocen con exactitud las consecuencias e impacto en la educación de los estudiantes universitarios que iniciaron su formación académica con la pandemia, ni cuál será el impacto de estos profesionales en el mercado laboral que se encuentra en depresión postpandemia. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) anticipa que los profesionales se enfrentarán a pocas oportunidades laborales y salarios reducidos (UNESCO, 2020).

Se plantea la siguiente interrogante con base en la problemática descrita: ¿Qué relación existe entre la competencia digital de los docentes percibida por los estudiantes universitarios y el rendimiento académico en una universidad pública?

Marco teórico

El empleo de la tecnología en el ámbito educativo no es reciente, sin embargo, cobró un mayor auge durante la pandemia, ya que, gracias a ella, se pudo dar continuidad al servicio educativo en todos sus niveles. Siendo necesario para ello que los maestros, adicional a las competencias pedagógicas e interpersonales que ya poseían, también tengan dominio de las competencias digitales, pues son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para emplear de forma eficiente y eficaz los equipos, plataformas, programas informáticos, herramientas digitales y redes dentro de su práctica docente (Flores, 2014).

La red de información española Eurydice-Cide define a las competencias digitales como un conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes que permiten al docente desempeñarse de manera eficaz y eficiente (Eurydice-Cide, 2002). La búsqueda, clasificación y análisis de la información son habilidades que se desarrollan a través de las competencias digitales (Coronado, 2015), que facilitan la transferencia de conocimientos, desarrollo de actitudes y habilidades. Por otro lado, el trabajo colaborativo a través de las TIC incrementa el desarrollo de las habilidades sociales, mientras que las evaluaciones formativas contribuyen a transformar los modelos pedagógicos y los sistemas educativos (OCDE, 2019).

Las formas de enseñar y aprender han cambiado. Al emplear adecuadamente los recursos digitales disponibles se pueden concretar los aprendizajes en entornos informales, formales y no formales, en espacios físicos o virtuales, siempre y cuando lo más importante sea el aprendizaje a lo largo de la vida (long-life learning) (UNESCO, 2018).

En la actualidad, la tecnología educativa incrementa la investigación, la innovación y el emprendimiento. Es necesario desarrollar en el ambiente universitario la innovación educativa digital, que implica una transformación integral que involucra a los discentes y docentes, estos últimos en su rol de facilitadores que orientan a los estudiantes sobre las herramientas digitales innovadoras, la información que adquieren, seleccionan y analizan (Mendoza et al., 2022).

Existen varios modelos que contemplan la competencia digital, entre los más destacados tenemos el Modelo DIGCOMP, el Modelo TPACK, el Modelo STEAM, los Makerspaces y el Modelo espiral TICTACTEP.

Modelo DIGCOMP

El Modelo DIGCOMP del Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DIGCOMP) está compuesto por cinco áreas:

Áreas	Definición
Información	Para recopilar, organizar y analizar la información disponible en internet.
Comunicación	Interacción en espacios digitales.
Creación de contenidos	Para diseñar, editar y transformar contenidos existentes.
Seguridad	Garantizar la identidad digital, protección y resguardo de la información.
Resolución de problemas	Emplear de forma oportuna los recursos y herramientas digitales para la solución de problemas.

Adaptado de López et al. (2022).

Modelo TPACK

La combinación del conocimiento del contenido disciplinar, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico da origen al modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido). Estos son conocimientos en los que todo docente debe formarse para concretar sus competencias digitales (Carrera et al., 2019). Este modelo facilita la labor docente y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio del empleo adecuado de la tecnología para la creación de actividades, haciendo uso de las herramientas digitales adecuadas. Sin embargo, requiere que el docente realice previamente la planeación, organización y ejecución de las prácticas pedagógicas (Salas-Rueda, 2019).



*Figura N°1. Componentes del Modelo TPACK
Tomado de Rosales (2015). Uso del relato digital (digital storytelling) en la educación.
Influencia en las habilidades del alumnado y del profesorado. Universidad de Alicante*

Modelo STEAM

Este modelo integra cinco disciplinas: las artes, las matemáticas, las ciencias, la ingeniería y tecnología. Es un enfoque centrado en el estudiante que promueve un aprendizaje auténtico y estructurado a través del trabajo colaborativo y la multidisciplinariedad (Santillan- Aguirre et al., 2020). Su objetivo es promover el pensamiento lógico para la solución de problemas en situaciones cotidianas, asimilar conceptos y resoluciones científicas por medio del continuo cuestionamiento y soluciones innovadoras. Es ideal para afrontar las problemáticas del mundo actual (Carrera et al., 2019).

Los Makerspaces

Son espacios abiertos equipados con tecnología de punta en los que se conectan los aprendizajes a problemas reales a través del modelo STEAM, combinando el aprendizaje formal e informal en los cuales se aprende haciendo prototipos, modelos tridimensionales, etc., lo que facilita el desarrollo de las habilidades tecnológicas de los estudiantes (González-González y Aller, 2018).

Modelo espiral TICTACTEP

Busca integrar el uso didáctico de las TIC (Tecnología de la Información y Comunicación) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento) y de las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación), dando más énfasis a la formación que a la información. En este modelo, el conocimiento es el resultado de la gestión colaborativa en ambientes educativos virtuales en el marco de la interacción, reflexión y construcción del aprendizaje contextualizado. Sus componentes son la iniciación, exploración, apropiación e innovación, los que facilitan el desarrollo de las competencias tecnológicas, pedagógicas, comunicativas y de gestión e investigación (Pinto et al., 2017).

Competencia digital docente

La competencia digital docente implica el uso responsable, seguro y crítico del abanico de tecnologías digitales que existen para la enseñanza, el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad. Las competencias digitales son transversales a todas las materias, aprendizajes, enseñanzas y ámbitos educativos. La transformación digital en el tema de la educación involucra múltiples elementos, como la docencia, la interactividad y la interacción. Sobre la competencia digital docente, existen varios marcos como DigComOrg (Competencia Digital para las Organizaciones), y DigCompEdu (Marco Europeo para la competencia digital de los Educadores), que abarcan a los docentes en todos los niveles educativos, desde la educación preescolar hasta la superior. Incluye la formación general y profesional, además de la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en contextos formales e informales, y surgió ante la necesidad de proporcionar un marco de referencia común de la competencia digital (Santos et al., 2023).

Se contemplan tres grupos de competencias: las profesionales de los educadores, que abarcan el compromiso profesional; las competencias pedagógicas de los educadores, que involucran los contenidos digitales, la enseñanza y aprendizaje, evaluación, retroalimentación y el empoderamiento de los estudiantes; y, finalmente, las com-

5. Desarrollo de la competencia digital docente desde la percepción de los estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico

petencias de los alumnos, que contemplan el desarrollo de su competencia digital (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020). Los docentes que son digitalmente competentes pueden desenvolverse plenamente en variados entornos digitales, emplear de forma eficiente aplicaciones de comunicación, y hacer uso adecuado de los dispositivos digitales para así contribuir a formar una sociedad más justa, competente y competitiva (UNESCO, 2018).



Figura N° 2 El Marco DIGCOMPEDU
Punie, Y., editor(es), Redecker, C. (2017).

Elementos de la Competencia digital docente	
Adaptación a las TIC	Uso eficiente de los recursos y herramientas web.
Metodología educativa a través de las TIC	Involucra la elaboración de contenidos digitales, evaluación y retroalimentación online.
Preparación del profesorado en las TIC	El docente debe tener formación integral, tecno-pedagógica, tecno-disciplinar y tecnológica.
Interacción comunicativa	Implica la interacción entre los interlocutores dentro de un contexto virtual determinado.
Selección y diseño de materiales digitales	Requiere contar con habilidades tecnológicas y alfabetización digital para diseñar materiales acordes a las asignaturas de los estudiantes.
Evaluación del aprendizaje con el uso de aplicaciones digitales	Planificación previa, selección de instrumentos y herramientas digitales adecuados que permitan una evaluación auténtica y continua.

Adaptado de García-Ruiz et al. (2023) y George- Reyes y Valerio-Ureña (2022).
Tabla N° 1 Competencia digital docente

La implementación de la tecnología y el desarrollo de las competencias digitales de los docentes ya formaba parte de las políticas educativas de varios países mucho antes de la llegada de la pandemia por COVID-19. En Latinoamérica, el gobierno mexicano puso en marcha la Estrategia digital para todos SCT (2013) y el Marco de habilidades digitales SCT (2019). En Perú, en el currículo nacional que entró en vigor en el año 2016, se incluyó la competencia N° 28: “Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC”, con la finalidad de que los estudiantes gradualmente vayan concretando las competencias digitales (MINEDU, 2016). En el año 2020, se impulsa la Red de estudiantes de Educación (MINEDU, 2022).

Investigaciones como la de Astudillo (2016), consideran que las TIC facilitan el trabajo docente, mejoran la interacción con los estudiantes, benefician el proceso educativo, la concreción de competencias y el aprendizaje autónomo. Para García-Ruiz et al. (2023) los estudiantes que emplean las TIC tienen un mayor éxito académico, pues usan adecuadamente las herramientas digitales para buscar, sintetizar y organizar información, mientras que para Acevedo-Duque et al. (2020) la tecnología favorece la adquisición de las competencias digitales de docentes y estudiantes, la alfabetización digital, el trabajo colaborativo y el aprendizaje continuo. En esa misma línea, Ramírez et al. (2022) sostiene que a mayor dominio de las competencias digitales, mejor es el rendimiento académico. Sin embargo, para Owston et al. (2019) no existen diferencias estadísticamente significativas sobre los cursos desarrollados en línea con respecto a los cursos con clase presencial y tutorías en línea.

Objetivos

Determinar la relación entre los factores de la competencia digital docente y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Facultad de Ciencias Administrativas de una universidad pública de Lima.

Determinar la relación entre las dimensiones de la competencia digital docente: selección y diseño de materiales digitales, interacción comunicativa, evaluación con el uso de la tecnología, valoración de la experiencia y el rendimiento académico.

Establecer si existen diferencias significativas en la percepción de los estudiantes de las áreas de Letras y Ciencias sobre las competencias digitales de las docentes adquiridas durante la pandemia por COVID-19.

Metodología

La investigación responde a un enfoque cuantitativo de tipo aplicada, ya que el aporte al conocimiento científico es secundario. Está enfocada a la solución de problemas prácticos y a mejorar los procesos en el ámbito educativo (Bisquerra, 2009). Es de tipo no experimental debido a que no se manipularán las variables. El diseño es transversal correlacional, mide la relación que pueda existir entre dos o más variables, su propósito es describir las relaciones a fin de responder al problema de investigación, los datos se recogen en un solo momento (Hernández et al., 2014).

Población y muestra

La población estuvo conformada por 311 estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas de una universidad pública de Lima, cuyas edades oscilan entre 18 y 23 años. Se realizó un muestreo no probabilístico para determinar la muestra que estuvo conformada por 173 alumnos.

Materiales- instrumentos

Para el levantamiento de la información, se empleó un instrumento denominado Validación de un instrumento para medir las competencias digitales docentes en entornos no presenciales emergentes (George-Reyes y Valerio-Ureña, 2022). La validación se

realizó por medio del Método Delphi (Delphi Digital Simplificado), y para determinar la validez de contenido se empleó el coeficiente V-Aiken = 0.8, en el cual participaron 27 jueces. El Intervalo de confianza (IC) = 0.6. en el instrumento original no detalla la confiabilidad, por lo que se procedió a realizarla a través del Alfa de Cronbach = 0.975. El cuestionario se aplicó de forma virtual a través de Google Forms en un solo momento. Para la variable rendimiento académico se empleó el registro de notas - 2022- II.

Técnicas de análisis de datos

Para los análisis descriptivos de comparación de medias y correlacionales se empleó el programa estadístico SPSS versión 24.

Resultados

Análisis descriptivos

El 43.4% (n=75) de estudiantes son del área de Ciencias, mientras que el 56.6% (n=98) son del área de Letras. Por otro lado, las edades de los estudiantes oscilan entre los 18 a 23 años, con un 91% (n=158); entre los 24 y 28 años, el 7% (n=12); y más de 28 años, el 2% (n=3). El 57% (n=97) de los participantes son mujeres y el 43% (n=76) son hombres.

		Frecuencia	Porcentaje
Edad	18 a 23	158	91%
	24 a 28	12	7%
	Más 28	3	2%
Sexo	Femenino	97	57%
	Masculino	76	43%
Asignatura	Letras	98	56.6%
	Ciencia	75	43.4%

Tabla N° 3. Distribución de los estudiantes según las variables sociodemográficas

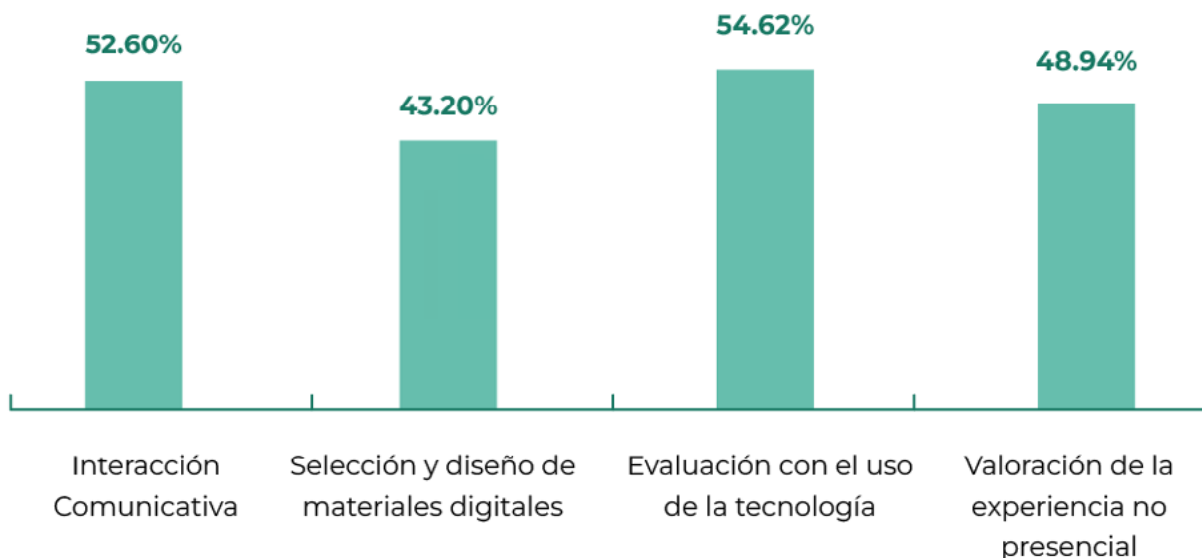
El 47.95% de estudiantes del área de Letras se encuentra en la categoría de logro destacado y el 51.03% en logro; mientras que, en el área de Ciencias, el 21.34% se encuentra en logro destacado y el 61.33% en logro. Se evidencia un mayor rendimiento de los estudiantes de letras en relación a los de ciencias.

		Letras		Ciencias	
		f	%	f	%
Proceso	<= 10	1	1,02%	13	17,33%
Logro	11 - 15	50	51,03%	46	61,33%
Logro destacado	16 - 20	47	47,95%	16	21,34%
	Total	98	100%	75	100%

Tabla 4. Rendimiento académico del área de Letras.

Valoración de la Competencia digital docente

La dimensión Evaluación con el uso de la tecnología (54.62%) fue la que obtuvo una mayor valoración por parte de los estudiantes, seguida de Interacción Comunicativa (52.60%) y Valoración de la experiencia no presencial (48.94%), Sin embargo, la que obtuvo una menor valoración fue la dimensión Selección y diseño de materiales digitales (43.20%).



Análisis de comparación de medias

Para comparar las medias muestrales se empleó la prueba de *U de Mann-Whitney* ($Z=-8,554$; $p=.000$). Los resultados permitieron determinar que existe diferencia estadísticamente significativa en la percepción de los estudiantes del área de Letras y Ciencias respecto a las competencias digitales de los docentes. El promedio de las notas del área de Letras es de 115,48 y de Ciencias es de 49,79. El tamaño de efecto medio (valor absoluto) es $r=-,0.662$.

Análisis correlacional

Los resultados de la prueba *Kolmogórov-Smirnov* ($p=0.000$ $p<0.05$) indican que los datos no siguen una distribución normal, por ello se optó por la prueba de *Rho Spearman* ($=.204$) que determinó que existe una relación directa y positiva entre la Competencia digital docente, sus dimensiones Interacción comunicativa *Rho* ($=.207$), Diseño de materiales digitales *Rho* ($=.180$), Evaluación con el uso de la tecnología *Rho* ($=.152$), Valoración de la experiencia *Rho* ($=.200$.) y Rendimiento académico.

Discusión/Conclusiones

Se puede considerar a un docente como tecnológico cuando muestra dominio de las competencias digitales, apropiación, responsabilidad, resguardo de la información y usabilidad de los sistemas digitales. Los resultados de esta investigación determinaron que existe una relación directa, positiva y moderada entre la competencia digital docente y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Estos hallazgos coinciden con los de Ramírez et al. (2022), Acevedo-Duque et al. (2020), Lozano et al. (2021), García-Ruíz et al. (2023) y Huertas y Pantoja, (2016), quienes concluyeron que el desarrollo de las competencias digitales de los docentes mejora el desempeño docente, el rendimiento académico, la creatividad, el trabajo colaborativo y la interacción entre el docente y discente, y, por ende, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo y la consolidación de las competencias genéricas de los alumnos universitarios.

Por otro lado, para Zempoalteca et al. (2017) las dimensiones Uso eficiente de recursos TIC y Manejo de sistemas informáticos se relacionan más con la formación docente y por ello tienen una mayor incidencia en la resolución de problemas de los estudiantes del área de Ciencias administrativas, mientras que los hallazgos de Valderrama y Zavala (2020) afirman que el aprendizaje, el conocimiento, la fluidez tecnológica y la ciudadanía digital deben ser reforzadas en los estudiantes con la finalidad de obtener un mejor desempeño académico.

Los docentes universitarios tuvieron dificultades para realizar una evaluación auténtica sobre el desempeño de los estudiantes durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, y, en algunos casos, por el desconocimiento de las herramientas digitales adecuadas. Por último, en otros casos, se debió a que optaron solo por evaluaciones sumativas, dejando de lado la evaluación formativa, que es la que, a través de la retroalimentación, favorece la consolidación de las competencias y el aprendizaje auténtico de los estudiantes.

En su investigación, Owston et al. (2019) encontró que no existen diferencias significativas entre el aprendizaje semipresencial, cursos y tutoriales desarrollados en línea y las asignaturas y tutorías presenciales. Con base en la evidencia, se puede concluir que las competencias digitales de los docentes, adquiridas durante la pandemia, favorecieron el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Sin embargo, no se puede concluir que el rendimiento académico de los alumnos mejoró solo por el empleo adecuado de la tecnología durante el desarrollo de las sesiones de clase, ya que el rendimiento académico puede verse afectado por diversos factores, tales como los estilos y ritmos de aprendizaje, el contexto, la experticia del docente, la infraestructura, la sociedad, etc.

La investigación concluye que la competencia digital docente y sus dimensiones están relacionadas con el rendimiento académico de los alumnos de una universidad pública. La interacción comunicativa facilita la interacción entre el estudiante y el docente. Por ello, es importante la escucha activa, habilidad esencial del docente para prestar atención al alumno de forma consciente y receptiva, con el objetivo de tener una mayor comprensión, cercanía y poder responder adecuadamente a las interrogantes que se presenten durante el proceso de enseñanza -aprendizaje.

Del mismo modo, también existe relación entre la selección y el diseño de materiales que, empleados de forma oportuna durante el desarrollo de las clases online, favorecen aprendizajes más significativos y, por ende, un mejor rendimiento académico. En relación con el factor Evaluación con el uso de la tecnología, el empleo de las herramientas digitales adecuadas favorece la evaluación, formativa y sumativa, pues el docente puede retroalimentar el desempeño de los estudiantes de forma oral o escrita a través de mensajería instantánea, WhatsApp, tablón digital, Lino it o correo electrónico, y así facilitar la concreción de las competencias genéricas y específicas de los alumnos de pregrado. Finalmente, el factor Valoración de la experiencia y Rendimiento académico están relacionadas, puesto que los estudiantes valoraron positivamente la experiencia de las clases remota en tiempos de pandemia, encontrándose una mayor valoración en los alumnos del área de Letras con relación al área de Ciencias.

Una de limitantes de la investigación fue la población (n= 311), debido a que solo se contó con los estudiantes que accedieron a participar voluntariamente en el estudio. Además, la muestra probabilística limita la generalización de los resultados. En prospectiva, se propone ampliar la investigación a un estudio cuasi experimental o multivariante que permita estudiar a profundidad las variables. Por ejemplo, se podría realizar un estudio interfacultades o incluso uno comparativo, a fin de conocer si las competencias digitales varían de una universidad pública a una privada.

Referencias

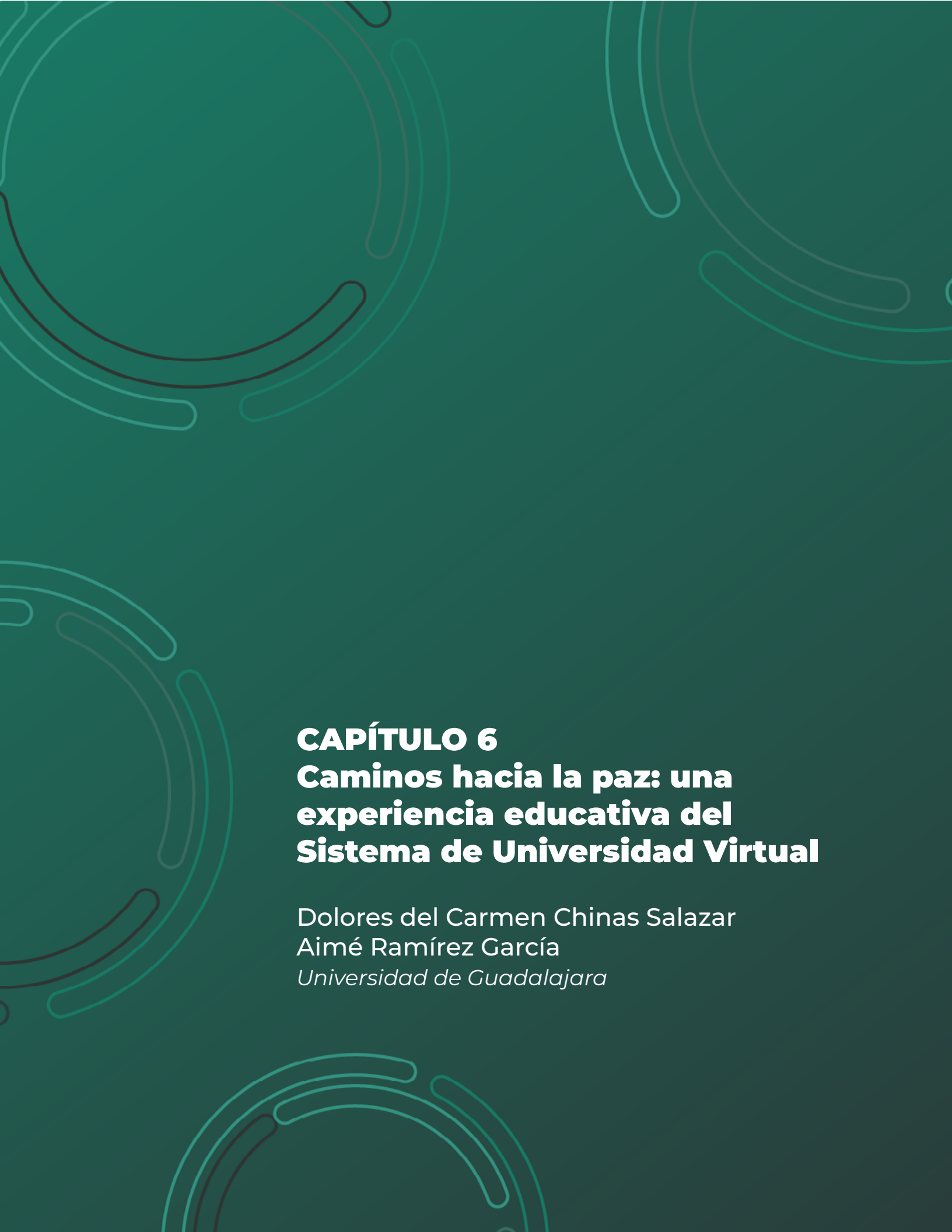
- Acevedo-Duque, Á., Argüello, A., Pineda, B. y Turcios, P. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19: Universidades Públicas de Honduras. *Revista de Ciencias Sociales* (26), 206-224. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146014/html/>
- Álvarez-Flores EP., Núñez-Gómez, P., & Rodríguez, C. (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. <https://doi.org/10.4185/RLCS>.
- Astudillo, M. (2016). La configuración didáctica de las estrategias con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas de las ingenierías. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 17(2), 109–131. <https://doi.org/10.14201/eks2016172109131>
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Muralla. S.A https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf
- Bujanda, M., Ruiz, V., Molina, A., y Quesada, S. (2014). Competencias del siglo XXI. Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación. Fundación Omar Dengo. https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/competencias_siglo_xxi.pdf
- Bustamante, G., y García, P. (2022). La alfabetización informacional como herramienta para las tareas académicas en la enseñanza secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2(17). <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14364>

- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 9(1), 213-234. DOI: <https://doi.org/10.21071/ed-metic.v9i1.12462>
- Carrera, X., Coiduras, J., Lázaro, L., y Pérez, F. (2019). La competencia digital docente: definición y formación del profesorado. En Gisbert, M., Esteve-González, V., y Lázaro, J. (eds) ¿Cómo abordar la educación del futuro? Conceptualización, desarrollo y evaluación desde la competencia digital docente. (pp.47-63). Octaedro, SL. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/05/16135.pdf>
- Castañeda, L., Esteve-Mon, F., & Adell, J. (2023). La universidad digital: aproximación a un análisis crítico de los planes de transformación digital de las universidades públicas españolas. Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 27(1), 175– 198.
- Coronado. J. (2015). Uso de las TIC y su relación con las competencias digitales de los docentes en la institución educativa N° 5128 del distrito de Ventanilla – Callao [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/883/TM%20CEDu%20C78%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De la Cruz, J., Santos, M., Alcalá, M., y Victoria, J. (2023). Competencias digitales docentes en la educación superior. Un análisis bibliométrico. Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación, (26), 1103. <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/9992>
- EURYDICE-CIDE (2002). Las Competencias Clave: Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. EURYDICE. <https://biblioteca.marco.edu.mx/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/3- Tipologia/Competencias%20Clave.pdf>
- Flores C. (2014). Competencia digital docente: desempeños didácticos en la formación inicial del profesorado. Hachetetepe. Revista Científica de Educación y Comunicación, (9), 55-70. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2014.v2.i9.6>
- García-Ruiz, R., Buenestado-Fernández, M., & Ramírez Montoya, M.S. (2023). Evaluación de la Competencia Digital Docente: instrumentos, resultados y propuestas. Revisión sistemática de la literatura [Assessment of Digital Teaching Competence: instruments, results and proposals. Systematic literature review]. Educación XX1, 26(1), 273-301. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33520>
- George-Reyes, C. E. y Valerio-Ureña, G. (2022). Validación de Un Instrumento para Medir Las Competencias Digitales Docentes en Entornos No Presenciales Emergentes. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. E -ISSN 1135 -9250 <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/2315/1005>

- González-González, C. y Aller, L. (2018). Maker movement in education: maker mindset and makerspaces. Conferencia. https://www.researchgate.net/publication/323401154_Maker_movement_in_education_maker_mindset_and_makerspaces
- Hernández, R., Fernández, C., y Batista, P., (2014) Metodología de la investigación. México D.F. México.
- Huertas, A., & Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educacion XX1*, 19(2), 229–250. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14224>
- López J., Galcerán M., Linares J., y Torricella G. (2022). Evaluación de las competencias digitales en un ambiente universitario. *Revista Científica Sinapsis*, 21(1). <https://doi.org/10.37117/s.v21i1.657>
- Lozano, E., Amores, R. y Olmedo, M. (2021). Competencias Digitales Docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de covid-19. *Revista Cátedra*, 1-17. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9236/1/Olmedo%20C-Lozano%20V-Amores%20C-CON-001-Competencias.pdf>
- Mendoza, K., y Párraga, M. (2022). Alfabetización informacional y competencia digital en la gestión pedagógica docente. *Revista San Gregorio*, 1(51), 126-138. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i51.2169>
- MINEDU (2016). Currículo Nacional de Educación Básica. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- MINEDU. (2022, 08 de febrero). Orientaciones para la implementación del retorno gradual a la presencialidad y/o semipresencialidad del servicio educativo superior universitario, en el Marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19. Resolución Viceministerial N.º 015-2022-MINEDU. Publicado en portal web del Ministerio de Educación. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2816764/RVM_N%C2%B0_015-2022-MINEDU.pdf?v=1644422109
- OCDE (2019). Estrategia de Competencias de La OCDE 2019. Competencias para Construir Un Futuro Mejor. Fundación Santillana. <https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>
- Owston, R., York, D. N., & Malhotra, T. (2019). Blended learning in large enrolment courses: Student perceptions across four different instructional models. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(5), 29–45. <https://doi.org/10.14742/ajet.4310>
- Paz, F. (2021, 21 de mayo). Educación virtual: Minedu reimpulsa portal “Conectados” para orientar a la comunidad universitaria. <https://elperuano.pe/noticia/121473-educacion-virtual-minedu-relanza-portal-conectados-para-orientar-a-la-comunidad-universitaria>

5. Desarrollo de la competencia digital docente desde la percepción de los estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico

- Pinto, A.R., Cortés, O. & Alfaro, C. (2017). Hacia La Transformación De La Práctica Docente: Modelo Espiral De Competencias TICTACTEP. Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación, (51), 37-51. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>
- Punie, Y., editor(es), Redecker, C. (2017). Marco europeo para la competencia digital de los educadores: DigCompEdu, EUR 28775. ISBN 978-92-79-73718- 3, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Ramírez, B., Camayo, B., Vilcatoma, A., y Valdéz, A. (2022). Competencias digitales y rendimiento académico en estudiantes de una institución de educación técnica productiva peruana. Revista de Ciencias Sociales, 28(6), 199-208. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28073815014>
- Rodríguez, O., y Cabell, V. (2021). Importancia de la competencia digital docente en el confinamiento social. Polo de Conocimiento, 6 (1), 1091-1109. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2210>
- Salas-Rueda, R. (2019). Modelo TPACK: ¿Medio para innovar el proceso educativo considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático?. Entreciencias, 7 (19), 51-66. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.19.67511>
- Santos, P., Mattar, J., & Carrascal, S. (2023). Competências Digitais No Contexto Ibérico: Um Estudo De Evidências. Vivat Academia. Revista de Comunicação, 156, 40-65. <https://doi.org/10.15178/va.2023.156.e1476>
- Santillán Aguirre., Jaramillo, E., Santos, R., Cadena V. (2020). STEAM como metodología activa de aprendizaje en la educación superior. Polo de Conocimiento. 5 (8), 467-492. [Text Wrapping Break]<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7554327>
- UNESCO (2020). Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación. [Text Wrapping Break]<https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>[Text Wrapping Break]
- UNESCO (2018). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. <https://www.unesco.org/en>
- Valderrama y Zavala (2020). Competencias digitales básicas y rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre en el curso virtual de introducción a la calidad total del SENATI – HUANCAYO [Tesis de maestría]. Universidad Cayetano Heredia. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/13204/Competencias_AlfaroValderrama_lvon.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zempoalteca Durán, Beatriz, Barragán López, Jorge Francisco, González Martínez, Juan, & Guzmán Flores, Teresa. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. Apertura (Guadalajara, Jal.), 9(1), 80-96. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.922>



CAPÍTULO 6
Camino hacia la paz: una experiencia educativa del Sistema de Universidad Virtual

Dolores del Carmen Chinas Salazar
Aimé Ramírez García
Universidad de Guadalajara

Resumen

La preocupación por establecer principios relacionados con educación para la paz se refleja en diversos pronunciamientos internacionales que abogan por crear un mundo pacífico.

La Conferencia Internacional de Educación en París de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 1994) enfatizó la necesidad de un Plan de Acción ante la creciente violencia, racismo, xenofobia y violaciones de derechos humanos.

Por su parte, la Declaración del Foro Mundial de Educación de la UNESCO (2015) comprometió a las instituciones a considerar la educación inspirada en el humanismo como un medio para cambiar vidas y un bien público fundamental que puede contribuir a garantizar la paz.

México incorporó en 2019 el respeto a la dignidad de las personas y diversos principios orientadores como ejes del sistema educativo nacional en el marco jurídico constitucional y agregó el precepto “educar para la paz”.

El propósito de este trabajo es presentar la experiencia del diseño y contenidos del curso “Educar para la paz” desarrollado por las ponentes para el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

El curso se realizó para que las personas participantes reconozcan los elementos de la educación para la paz y que esas bases permitan considerarla un proceso de construcción colectiva, sugiriendo propuestas de aplicación como actividad final.

El curso se enfocó desde una mirada de paz transformadora, aquella que promueve un compromiso social para propiciar el desarrollo, respeto a diversidad, igualdad y el intercambio equitativo de los recursos de la tierra entre personas y con los seres vivos a partir de los entornos locales. Fue diseñado bajo la modalidad autogestiva y gratuita.

Palabras clave

Educación, Paz, Transformación, Violencia, Microlearning, NOOC.

Abstract

The concern to establish principles related to peace education is reflected in various international pronouncements advocating the creation of a peaceful world. The International Conference on Education in Paris (UNESCO, 1994) emphasized the need for a Plan of Action in the face of growing violence, racism, xenophobia and human rights violations. For its part, the Declaration of the World Education Forum (UNESCO, 2015) committed institutions to consider humanism-inspired education to change lives and a fundamental public good that can contribute to ensuring peace.

In 2019, Mexico incorporated respect for the dignity of persons and various guiding principles as axes of the national education system in the constitutional legal framework and added the precept “educating for peace” among other substantive changes made mainly in the third article.

The purpose of this paper is to present the experience of the design and contents of the course “Educating for Peace” developed by the speakers for the Virtual University System of the University of Guadalajara.

The course was carried out with the intention that the participants recognize the elements that make up peace education and that these bases allow it to be considered a process of collective construction, suggesting proposals for application as a final activity.

The course was focused from a perspective of transformative peace, one that promotes a social commitment to promote development, respect for diversity, equality and the equitable exchange of the earth’s resources between people and with living beings based on local environments. It was designed under the self-managed and free modality.

Keyword

Education, Peace, Transformation, Violence, Microlearning, NOOC.

Antecedentes. Educación para la paz

Ámbito internacional

La construcción de una sociedad pacífica es una necesidad que en la historia de la humanidad se expresa de distintas maneras. Concepciones religiosas como el cristianismo, por ejemplo, abordan la necesidad de que los seres humanos guíen su conducta por principios o normas éticas que permitan una convivencia armónica.

De acuerdo con Kende (1989), el paso de la discusión sobre la paz más allá de cuestiones religiosas o morales podemos identificarlo en el periodo histórico conocido como Renacimiento y en la Reforma, en donde la idea de la paz adquiere un fin más universal. El mismo autor señala que durante la Revolución Industrial la paz era una base necesaria para la protección de la propiedad y en la Revolución Francesa era vista como la victoria de la razón en beneficio de la humanidad.

En el siglo XX, y particularmente frente la crisis humanitaria que representó la Segunda Guerra Mundial, tanto por un nuevo enfrentamiento armado entre los pueblos, como por las ideas xenofóbicas y de exterminio que se gestaron en el fascismo, y ante la amenaza que significaba la existencia de la bomba atómica, resurge en la humanidad la apremiante necesidad de trabajar en caminos que permitieran avanzar en la construcción de paz.

De manera específica, la Organización de Naciones Unidas (ONU) realizó una Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999) en la que define la cultura de paz como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” fundamentados en el respeto a la vida y la promoción de la no violencia, a través de la educación, el diálogo y el respeto mutuo. Se destaca que “la educación en todos los niveles es fundamental para construir una cultura de paz”.

En la Conferencia Internacional de Educación en París propiciada por la UNESCO, los ministros de Educación acordaron la necesidad de crear un plan de acción, especialmente “ante el aumento de la violencia, el racismo, la xenofobia, las violaciones de derechos humanos, la intolerancia religiosa, el aumento del terrorismo y la creciente desigualdad entre países pobres y ricos” (Declaración y Plan de Acción sobre Educación para la Paz, UNESCO 1995, 4). También se subrayó la importancia de la educación para formar individuos que promuevan la paz, los derechos humanos y la democracia.

A partir de los compromisos de la declaración de París, se creó el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia (1995), que establece que la educación debe fomentar valores y comportamientos alineados con una cultura de paz.

Esto incluye desarrollar capacidades para valorar la libertad, resolver problemas, construir comunidades justas y pacíficas, aceptar la diversidad de valores, fortalecer la identidad personal, y promover la paz, la amistad y la fraternidad entre los pueblos, además de aprender a resolver conflictos de manera no violenta.

En el Foro Mundial de Educación de 2015, se aprobó la Declaración de Incheon (2015), titulada Hacia 2030: una nueva visión de la educación. En este documento, las entidades participantes se comprometieron a hacer de la educación un medio para transformar vidas, con una visión humanista centrada en el desarrollo social, la justicia, la diversidad, la inclusión, y los derechos humanos.

La educación se considera un derecho fundamental, un bien público y la base para garantizar otros derechos, siendo esencial para alcanzar la paz.

Legislación en México

A principios del siglo XX la inmensa mayoría de la población mexicana no sabía leer ni escribir, la necesidad de contar con educación pública se hace evidente en los programas de lucha de los diversos actores sociales mexicanos y, al redactarse la Constitución de 1917, el debate del Constituyente determina que la educación puede contribuir a la transformación del país y que se impartiría de forma gratuita.

Los aspectos básicos del artículo tercero constitucional de 1917 (enseñanza libre, laica y gratuita) se fortalecieron con las reformas realizadas en diciembre de 1946, en un contexto internacional de gran preocupación por los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial, particularmente con las atrocidades del fascismo europeo.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia (...). Contribuirá a la mejor convivencia humana, (...) a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios.

A nivel constitucional, los ajustes más recientes en materia educativa se realizaron en mayo de 2019, el propósito central fue reforzar una serie de principios y orientaciones para agregar cultura de paz, inclusión, interculturalidad y perspectiva de género.

Compromiso de la Universidad de Guadalajara

La Universidad de Guadalajara define su misión como ser una institución pública, laica y autónoma, atiende las necesidades de educación media superior y superior en Jalisco y se apoya en las ciencias y las humanidades para confirmar su valor público a través de la formación integral y pertinente de sus estudiantes.

En su Plan de Desarrollo Institucional (2019 a 2025) se indica que los valores que se promueven en la formación educativa y que tienen como base el Código de Ética de la propia universidad son democracia, desarrollo sustentable, diversidad, equidad, honestidad, igualdad, justicia, libertad, legalidad, respeto, solidaridad y educación para la paz.

Desde hace más de una década, la Universidad de Guadalajara ha impulsado la educación para la paz en toda la red universitaria en diversos programas, actividades, foros, seminarios, conferencias, conversatorios y proyectos, lo que refleja una preocupación constante de la comunidad universitaria por incidir en formar, informar y sensibilizar en temas necesarios para construir una sociedad pacífica.

Cursos en línea: género y construcción de paz

En el año 2020, el Sistema de Universidad Virtual diseñó un programa formativo con el propósito de contribuir a la prevención de las múltiples violencias por razón de género, se conformó de diversos cursos orientados a conocer: qué son los feminismos, nuevas masculinidades, consentimiento sexual, prevención del acoso y hostigamiento en el ámbito educativo, educación para la paz y otros temas que permitían sensibilizar y tomar conciencia sobre una problemática social compleja y presente en la vida cotidiana.

El programa formativo fue reconocido en 2022 con una mención especial por el Comité ANUIES-TIC, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Los cursos se realizaron en línea, algunos autogestivos y otros acompañados de una persona experta disciplinar, la oferta educativa se realizó de manera abierta, aunque con énfasis en la invitación al personal docente y administrativo de la propia Universidad de Guadalajara para inscribirse.

De acuerdo con la información institucional, (Alatorre, 2022) el programa tuvo un registro de casi 8 mil personas durante 2020 y un registro de 2 mil 452 participantes en la edición 2021; 80% de participantes fueron mujeres. Se logró una cobertura en los 32 estados de la república y en 37 países hasta esa edición (2020 a 2021).

Curso “Educar para La PAZ”

El curso “Educar para la Paz” se diseñó con la idea de que las y los participantes pudieran realizar propuestas de aplicación práctica, reconociendo elementos que conforman la educación para la paz y aquellos que contribuyen a implementarla como un proceso de construcción colectiva.

Con el curso se buscó propiciar reflexiones en el sentido de ¿cómo pensar en la construcción de paz cuando las sociedades enfrentan temas tan complejos que parecen condicionarla, como la desigualdad, inseguridad y la exclusión social?

El curso se enfocó en concebir la educación como una herramienta que puede contribuir a la transformación social y para que las nuevas generaciones desarrollen los valores, actitudes y comportamientos que permitan resolver conflictos sin recurrir a la violencia.

Marco teórico

En la elaboración del diseño del curso se partió de tres elementos teóricos clave: el concepto de cultura de paz desde el que se orientarán las actividades de aprendizaje; la comprensión del significado de microaprendizaje para la elaboración del recorte de contenido, así como del diseño instruccional y la necesidad de que el curso se situara en lo que se conoce como Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA).

Cultura de paz

Para el diseño conceptual del curso “Educar para la paz” se consideraron tres referentes teóricos: Johan Galtung, quien es el principal autor en los estudios clásicos sobre el concepto de paz, la socióloga Elise Boulding para enfatizar en la necesidad de construir una paz que considere la diversidad y sea inclusiva, y la idea de “paz transformadora” de Esteban Muslera en el sentido de buscar un compromiso comunitario que permita la participación social y colectiva en la construcción de paz desde lo cotidiano y los espacios más cercanos.

En la revisión de Serrano y otros (2023), Johan Galtung y sus aportes teóricos permiten comprender que la paz no está vinculada solo a la ausencia de guerra o conflicto armado (paz negativa), sino que la humanidad demanda condiciones para vivir con seguridad y bienestar (paz positiva), en ese sentido, el concepto de Galtung sobre paz positiva se puede vincular con los derechos humanos y las condiciones sociales que llevan a las personas a garantizar su derecho a una vida digna.

Según Elise Boulding (2000), una cultura de paz se vincula a promover una diversidad pacífica que incluya “estilos de vida, patrones de creencias, valores, comportamientos en el que se incluya también procesos institucionales que los acompañen y promuevan el cuidado y el bienestar mutuo, considerando también el respeto a la diferencia, y la distribución justa de los recursos de la tierra entre sus miembros y todos los seres vivos”. Según lo anterior, el concepto de paz también estará determinado por cuestiones como la procedencia étnica, clase social e identidad de género.

Desde una perspectiva de paz transformadora y participativa (Ramos, 2016 p. 62, 63), la paz se puede entender como una construcción social en constante evolución, que se fortalece a través de procesos participativos de intercambio y reflexión, lo que permitiría considerar también las necesidades de las personas.

Así, la paz adquiere una doble dimensión: por un lado, se reconoce como un proceso colectivo que implica la creación de prácticas, actitudes, valores, culturas, relaciones y

espacios apreciados por todos los integrantes de la comunidad; por otro lado, se concibe como un proceso no violento que busca transformar las prácticas y eventos que obstaculizan la atención adecuada de las necesidades humanas, promoviendo mecanismos que faciliten soluciones colectivas.

Ambiente virtual de aprendizaje

Un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) es un espacio digital donde profesores y estudiantes interactúan para el proceso de enseñanza-aprendizaje, según López Rayón Parra et al. (s.f.). Este espacio virtual puede ser sincrónico o asincrónico. En el AVA, toda gira en torno al programa curricular, el cual es el mapa que guía este proceso a través de un sistema de administración de aprendizaje.

La idea principal detrás de un Ambiente Virtual de Aprendizaje es proporcionar un entorno flexible y dinámico que se adapte a las necesidades individuales de los estudiantes, que fomente la participación y promueva el aprendizaje colaborativo. Este enfoque permite que el proceso de enseñanza y aprendizaje trascienda las limitaciones del tiempo y el espacio físico, brindando oportunidades de educación continua y acceso a recursos educativos de alta calidad desde cualquier lugar y en cualquier momento (Chan, 2004).

Los espacios en un Ambiente Virtual de Aprendizaje, según la perspectiva de María Elena Chan (2004:10), pueden comprender diversos entornos y áreas de interacción que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje en línea. La autora identifica cuatro espacios en un AVA desde la perspectiva de los procesos comunicativos:

Espacio de información: es el área donde se encuentran los materiales de aprendizaje, como lecturas, videos, presentaciones y actividades interactivas. Los estudiantes pueden explorar este espacio para acceder al contenido del curso y completar las tareas asignadas por el instructor. En este espacio, el estudiante puede acceder a la información de forma organizada o exploratoria, de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Espacio de interacción: comprende los diferentes medios de comunicación y colaboración disponibles para los estudiantes y profesores, como foros de discusión, videoconferencias, herramientas de mensajería. Este espacio facilita la interacción y/o colaboración entre los participantes del curso, asimismo, fomenta la discusión y el intercambio de ideas.

Espacio de producción: es el área en donde la estudiante practica lo aprendido y crea productos que evidencian el aprendizaje. En este espacio se disponen herramientas y dispositivos para el procesamiento de información, realización de ejercicios, resolución de problemas.

Espacio de exhibición: se comparten los logros y socializan productos del aprendizaje. Este espacio puede incluir portafolios digitales, exposiciones virtuales, redes sociales, etc. El estudiante aprende a comunicar sus ideas de forma efectiva, recibe retroalimentación y reflexiona sobre su propio aprendizaje.

Estos espacios en un Ambiente Virtual de Aprendizaje están diseñados para proporcionar una experiencia de aprendizaje en línea completa y efectiva, que fomente la participación, la colaboración y el logro de objetivos de aprendizaje.

NOOC o microcurso

Los NOOC (Nano Open Online Course) son cursos en línea, abiertos y gratuitos de corta duración, se basan en las características de los MOOC (Massive Open Online Course) pero con un enfoque más específico y práctico. Autores como Ruiz-Palmero et al. (2020) les llaman nano cursos abiertos en línea y otros como González-López (2021), lo definen como “Un microcurso que se lleva a cabo just in time” o aprendizaje en el momento (Álvarez Loyola, C., & Córdova Esparza, D. M., 2023).

Entre las características de este curso corto se pueden mencionar las siguientes: acceso gratuito (cualquier persona puede acceder sin pagar matrícula); formato corto (diseñados para completarse en un tiempo breve, generalmente entre 1 y 20 horas); contenido específico (se enfocan en un tema particular, lo que permite un aprendizaje más profundo y práctico); flexibilidad (se pueden realizar al ritmo del participante y desde cualquier lugar, ya que son totalmente virtuales); aprendizaje en el momento (permiten adquirir conocimientos y habilidades de forma rápida y oportuna, en respuesta a las necesidades del momento); e inclusión (fomenta la educación inclusiva).

Microaprendizaje

De acuerdo con Shail (2019), el microaprendizaje o microlearning es una metodología que consiste en el uso de la tecnología para mejorar la forma de aprender. Se centra en unidades de aprendizaje pequeñas, llamadas microcontenido, que pueden ser completadas en un lapso corto, generalmente hasta 15 minutos. Debido a su tamaño compacto, promueve una interacción significativa que beneficia el proceso de aprendizaje, por ejemplo, mejora del conocimiento, motivación de los estudiantes, aumento de la participación y el rendimiento, facilitando la retención del aprendizaje para apoyar el desarrollo continuo.

Algunas características clave de la metodología de microaprendizaje son:

Contenido breve: se presenta en fragmentos cortos, típicamente de unos pocos minutos de duración o incluso menos. Estos fragmentos se centran en un tema específico o en un objetivo de aprendizaje concreto.

Accesibilidad: el contenido de microlearning es fácilmente accesible a través de dispositivos móviles, computadoras y otros dispositivos digitales. Esto permite a los estudiantes acceder al material de aprendizaje en cualquier momento y lugar que les resulte conveniente.

Enfoque en objetivos: cada unidad de microaprendizaje se centra en un objetivo de aprendizaje claro y específico. Esto permite a los estudiantes enfocarse en dominar una habilidad o concepto particular en cada sesión de aprendizaje.

Interactividad: a menudo incluye elementos interactivos que fomentan la participación del estudiante. Esto puede incluir preguntas de opción múltiple, ejercicios prácticos, simulaciones y actividades de reflexión.

Adaptabilidad: esta metodología se adapta fácilmente a las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes. Ellos pueden avanzar a su propio ritmo y revisar el contenido tantas veces como sea necesario para comprender completamente el material.

Facilidad de actualización: es fácil de actualizar y mantener al día. Esto es especialmente importante en áreas que experimentan cambios rápidos, como la tecnología y los negocios.

Esta metodología se ha vuelto cada vez más popular en entornos educativos y empresariales debido a su eficacia y flexibilidad.

Objetivo de la experiencia

Presentar el diseño y contenidos del curso “Educar para la paz” para que pueda ser referente para orientar la realización de cursos como en otros espacios educativos. Por ello, se propone abordar tanto el contenido del curso como el modelo pedagógico que se sigue para el diseño en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

Metodología para el diseño de un microcurso desde la experiencia en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara

El diseño de este microcurso se llevó a cabo en la coordinación de diseño educativo del Sistema de Universidad Virtual. Para la gestión del aprendizaje del curso, se consideraron los espacios del AVA propuestos por Chan (2004); información, producción, interacción y exhibición (ver figura 1). Para el espacio de información se seleccionaron recursos libres y se produjeron recursos propios; para el espacio de producción se diseñaron ejercicios automatizados y autoevaluables, así como tareas sencillas como la elaboración de organizadores gráficos o el bosquejo de propuestas; para la interacción y la exhibición se dispusieron foros y la creación de un grupo de Facebook con participación opcional.

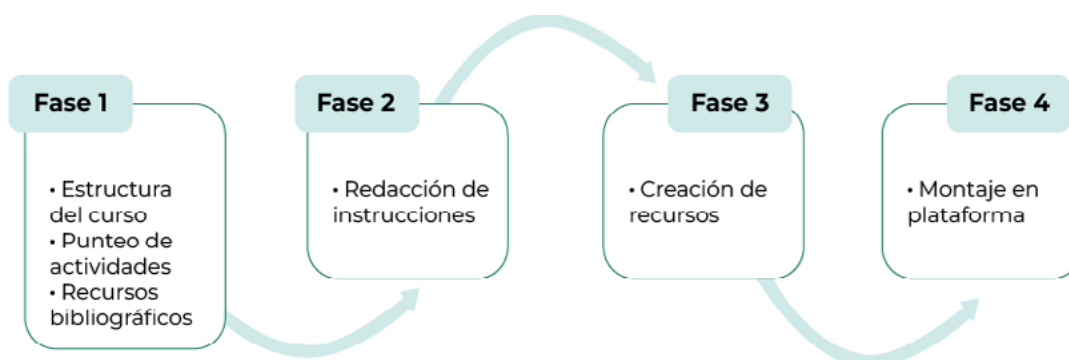
Por otra parte, para el diseño se eligió el tipo de curso corto en línea conocido como



Figura 1. Creación del Ambiente Virtual de Aprendizaje. (Diseño propio con base en Chan, 2004)

NOOC o micro curso. Al igual que los otros cursos que acompañan el bloque de género, se estableció que serían cursos autogestivos para adquirir las habilidades y conocimientos a ritmo personal del participante con el uso de sus propias técnicas de aprendizaje; gratuitos, sin cobro de matrícula ni de constancia al finalizarlo; centrado en el participante, al cuidar la flexibilidad; de una duración de 20 horas porque el objetivo general llegaría al nivel de aplicación de acuerdo con los niveles de aprendizaje de la taxonomía de Bloom. Además, se seleccionó la metodología de micro aprendizaje para las actividades.

Para su construcción, se ajustó el proceso habitual de diseño de cursos en línea que se sigue en el Sistema de Universidad Virtual basado en La guía para la elaboración de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo (Chan y Tiburcio, 2000). Se respetaron las cuatro fases del diseño (ver figura 2) y los roles del equipo: un experto disciplinar, un asesor pedagógico, un corrector de estilo, un diseñador gráfico para la creación de recursos (infografías y presentaciones) y un encargado del montaje de curso en plataforma. En cuanto a los formatos de diseño, se unificaron dos que usualmente se utilizan, el DEFM06 y DEFM07¹.



Fase 1. Estructura del curso

En la primera fase, la asesora pedagógica y la experta disciplinar delimitaron las unidades de aprendizaje. Para ello, se utilizaron la mayoría de las secciones del formato usual para el diseño (DEFM06): el objetivo general del curso; el recorte de contenido en donde se delimita el título, el objetivo de aprendizaje y la duración; el punteo de las actividades, el cual es el espacio donde se planearon las microactividades; la forma de evaluación del microaprendizaje, así como, la selección de los recursos bibliográficos.

Se agregó una sección llamada “microcontenido” en la que se describen aquellos recursos a diseñar, esto es, material educativo breve sobre la exposición del tema: video, animación, infografía, presentación, etc. Los elementos que se conservaron de este formato tienen el propósito de generar la estructura del programa y cuidar la congruencia entre el objetivo general, los objetivos de aprendizaje, el contenido del curso y las actividades.

¹ Los formatos de diseño de cursos son instrumentos del Sistema de Universidad Virtual, forman parte del Sistema de Gestión de Calidad (SIGA), el cual garantiza la calidad en todos los servicios que ofrece a la comunidad universitaria desde febrero de 2008 (Sistema de Universidad Virtual, 2024).

Para el microcurso “Educar para la paz” se delimitaron tres unidades de aprendizaje. Los objetivos de aprendizaje que eligieron quedaron en los niveles del 1 al 3 de la taxonomía de Bloom: recordar, comprender, aplicar. En relación con las actividades, se cuidó que cumplieran con las características del microaprendizaje, es decir, con contenido breve, con un objetivo de aprendizaje claro y específico, interactividad y adaptabilidad, autogestivas, centradas en el usuario y autoevaluables.

Fase 2 Redacción de instrucciones

En esta fase se escribieron las instrucciones de las tres unidades que se delimitaron. En el formato de diseño se añadieron dos secciones del formato usual DEFMO7, que suele ser la guía instruccional que un estudiante ve en plataforma: la introducción para cada actividad y la sección para agregar las instrucciones de cada microactividad. También se agregó una sección llamada “Para saber más” en donde se proporciona al usuario bibliografía extra para ampliar la información sobre los microtemas. La consulta de estos recursos es completamente opcional.

Fase 3 Creación de recursos

Durante esta fase, la experta disciplinar redactó los guiones para los recursos. En total se construyeron seis recursos: dos presentaciones, tres infografías y un documento breve. Después de la redacción de cada guion, la asesora pedagógica cuidó el aspecto didáctico del recurso y lo envió al corrector de estilo, quién forma parte de la coordinación de recursos informativos, esta persona también se encarga de validar los aspectos de calidad y confiabilidad de la información de los guiones. Una vez validados, pasaron a la coordinación de producción para ser elaborados por un diseñador.

Fase 4 Montaje en plataforma

Cuando el formato estuvo listo, se envió al área de montaje en plataforma (Figura 3), parte de la coordinación de diseño educativo. El curso se montó en la plataforma Moodle de educación continua del SUV. Dada la característica autogestiva, se tomaron en cuenta algunas especificaciones de configuración para las actividades en foro y autoevaluables.

Las actividades son condicionales, es decir, que se tienen que realizar de manera secuenciada y se necesita completar una para avanzar y llegar hasta el final. En el diseño se planearon tres actividades para socializar productos que evidencian el aprendizaje de cada usuario con la herramienta foro, para ello se solicitó configurar que el usuario viera la actividad y enviara un archivo y un mensaje para marcarla como “completada”. Para los ejercicios autoevaluables, se utilizó la herramienta examen, estos se configuraron con dos intentos y como calificación final, el último. En la figura 3 se puede observar la página de inicio en plataforma.



Figura 3. Interfaz del curso. (Portal de Educación Continua, UdeG Virtual).

4.1. Contenido del curso

El curso fue aprobado por la Comisión de Educación del Sistema de Universidad Virtual, que en el Dictamen SUV (2020) precisa el objetivo general en el sentido de realizar propuestas de aplicación práctica de “Educación para la paz, reconociendo las orientaciones y elementos que la conforman y aquellos que contribuyen a implementarla como un proceso de construcción colectiva”.

En la introducción general se explica que “pensar en la construcción de paz en un mundo lleno de adversidades es un gran desafío. Existen diversas maneras de concebir la paz que pueden ir desde aspectos personales del ser humano en su relación con el entorno y las demás personas, hasta situaciones geopolíticas como la amenaza de la guerra y el conflicto armado entre las naciones del mundo”.

Se cuestiona a las personas participantes para llevar a la reflexión: ¿Cómo podemos pensar en la construcción de paz cuando las sociedades enfrentan temas tan complejos que parecen condicionarla, como la desigualdad, inseguridad, la exclusión social? ¿Es posible pensar en la paz ante la(s) violencia(s) que se enfrentan cada día?

El curso se divide en tres temas:

- Tema 1. Cultura de Paz, con el objetivo de reconocer los elementos que la conforman para su comprensión general, identificando como contraparte las distintas formas de violencia.
- Tema 2. Educar para la Paz, para identificar los elementos que contribuyen a integrar la educación para la paz y su implementación en el marco de la legislación de México.

- Tema 3. Imaginar un mundo diferente, con el propósito de comprender la educación para la paz como un proceso activo de construcción colectiva e identificar a través de ejemplos su aplicación práctica.

El curso concluye con la intención de que los participantes esbocen una propuesta de aplicación práctica de educación para la paz; ya sea mediante la modalidad de investigación, proyecto de implementación práctica o mediante el diseño de una política pública.

Para reflexionar se enfatiza que, al hablar de construcción de paz, el mayor desafío es pensar en una paz transformadora, que promueva el desarrollo, la diversidad, la igualdad con apreciación de las diferencias y el intercambio equitativo de los recursos de la tierra entre sus miembros y con todos los seres vivos.

En ese sentido, la educación puede ser una herramienta poderosa para lograr la transformación social y para que las nuevas generaciones puedan desarrollar los valores, actitudes y comportamientos que permitan resolver conflictos sin recurrir a la violencia.

Impacto generado

El curso “Educar para la Paz” se imparte desde el año 2020, hasta febrero del 2024 se habían inscrito 3,470 personas (Tabla 1). La intención del Sistema de Universidad Virtual es que se siga ofertando de forma pública y gratuita. Las inscripciones se promueven en el portal del SUV y en las redes sociales de la propia Universidad de Guadalajara.

Curso Educar para la paz de UDGVirtual	
Año	Personas inscritas
2020	720
2021	456
2022	406
2023	1,729
2024 (a febrero)	159

Tabla 1. Inscripciones de 2020 a febrero del 2024.
Información de la Coordinación de Planeación del SUV)

El objetivo de la primera actividad del curso es establecer un mapeo inicial de violencias que hemos escuchado, ya sea a través de medios de comunicación, por alguien cercano o en la propia persona.

Con más de 1,400 respuestas hemos podido confirmar que todas las participantes tienen claridad respecto del contexto de la violencia y sus diversas expresiones.

1. Se les pide marcar las casillas que identifiquen situaciones de violencia de las que se han enterado a través de medios de comunicación, en este caso más del 90% de las personas confirman haber escuchado en los diversos noticieros las situaciones expuestas como violencia (homicidios, feminicidios, agresiones sexuales, maltrato infantil y violencia doméstica).

2. En la siguiente indicación se deben marcar las casillas de las situaciones de violencia de las que se han enterado a través de un familiar o alguien cercano. En este caso la situación más escuchada a través de una persona conocida es la de agresiones de pareja, seguida de maltrato infantil y acoso escolar, después estaría el acoso sexual en el trabajo y, finalmente, un poco menos de la mitad de participantes de la encuesta han conocido casos de violencia digital en los que se comparten imágenes íntimas sin consentimiento.
3. Finalmente se pregunta si han experimentado violencias enlistadas en su propia persona. Esta última pregunta tiene carácter opcional, la persona participante del curso puede decidir si contestar o no, aunque la mayoría lo ha hecho. A nivel de violencias experimentadas en su persona, destaca en primer lugar el temor a transitar en la calle, pero llama la atención que la segunda elección es “ambiente hostil laboral” y la tercera “violencia en las relaciones personales” muy cercana a “intimidación en el aula de clase”. La referencia que se marcó menos a nivel personal es haber sufrido algún tipo de discriminación (violencia simbólica).

Este ejercicio, particularmente la identificación de la violencia a nivel personal, nos permite observar que, tanto en el espacio público como en el laboral, educativo y en las relaciones personales, se hacen presentes diversas violencias con un alto índice de incidencia.

En la actividad de cierre, después de conocer los diversos preceptos que son parte de la concepción de una cultura de paz e identificar las diversas formas de violencia, así como familiarizarse con los principios de la educación para la paz y valorar su importancia en la transformación social, se desarrolla el último tema. En él se pide a las personas participantes que puedan realizar -a nivel de esbozo- un proyecto comunitario y/o educativo, o una propuesta de investigación o el diseño de política pública para aplicar los saberes aprendidos. Las personas eligen una de las tres modalidades. Así se percatan de que es posible realizar acciones que propicien el cambio una vez adquirido el conocimiento que nos da las bases para desarrollar la propuesta.

Aporte al conocimiento en el ámbito de educación

La experiencia de diseño del curso “Educar para la paz”, tanto por el modelo pedagógico del Sistema de UDG Virtual para la elaboración de un microcurso, como por los conceptos que se desarrollan en el mismo puede constituir una experiencia replicable, dado que la posibilidad de acercarse al conocimiento de la cultura de paz, educación para la paz y conocer elementos que permitan la realización de un proyecto, en modalidad autogestiva y virtual, facilita en gran medida que el público interesado (ya sea que pertenezca o no al ámbito educativo) pueda inscribirse. Aquellas universidades o sistemas educativos preocupados por orientar en la educación para la paz podrían iniciar con la capacitación de su personal a través de un curso semejante.

Las posibilidades que aporta la oferta de un curso bajo ese modelo son múltiples, por ejemplo, puede abrirse matrícula a un grupo de profesores de determinada área del conocimiento o plantel mediante convenio, puede realizarse también en colaboración con otras universidades o instancias nacionales que deseen ofertar en alianza con el SUV. Su diseño permite que la comunidad estudiantil también pueda tomarlo, así que

podría promoverse que los alumnos de escuelas normales o de las propias universidades que se están formando en áreas de educación lo tomen con valor extracurricular.

El modelo pedagógico para el diseño de cursos en línea del Sistema de Universidad Virtual (SUV) se basa en que el aprendizaje debe ser significativo, anticipatorio, creativo, participativo y autogestivo. En los micro cursos bajo este modelo se determinaron con precisión las tareas que, tanto la persona experta disciplinar como quien realiza el diseño pedagógico, deben realizar para lograr su desarrollo, esto permite crear un trabajo bien delimitado, con tareas e indicaciones específicas de las responsabilidades que se asumen.

El responsable disciplinar debe definir el objetivo del curso, determinar los contenidos, lógica y secuencia, validar estrategias y actividades que favorezcan el aprendizaje, elaborar las introducciones del curso, temas y actividades, proponer los recursos informativos y materiales multimedia necesarios para el aprendizaje del curso y elaborar, junto con el asesor pedagógico, los guiones narrativos de cada propuesta.

La persona asesora pedagógica debe validar la estructura del curso, su objetivo y la congruencia entre sí; construir y aprobar, junto con el experto disciplinar, la estrategia y las actividades de aprendizaje, así como las instrucciones; elaborar los guiones narrativos de materiales multimedia, junto con la persona experta; enviar los recursos para la revisión de confiabilidad y atender las observaciones junto con el experto disciplinar; y, finalmente, enviar los guiones terminados a producción para su elaboración.

Quizá el mayor desafío para diseñar un micro curso es la selección de los temas que permitan abordar de forma muy puntual el contenido para la comprensión y logro de los objetivos trazados en breve tiempo; por ello, nos parecen idóneos los rasgos característicos de la metodología micro aprendizaje o microlearning que se compone de unidades de aprendizaje pequeñas o micro contenidos que se completan en un plazo corto y que por su diseño compacto promueven una interacción significativa que beneficia el proceso de aprendizaje, mejorando el conocimiento, aumentando la participación y la retención .

Conclusiones

En el espacio universitario se debe contribuir a promover una cultura de paz mediante la educación para la paz, no solo porque es un mandato constitucional y otros principios orientan el sistema educativo nacional, sino que es pertinente ante discursos que exaltan discriminación, desigualdad, exclusión y una narrativa de confrontación social.

Para avanzar en la educación para la paz deben fortalecerse acciones concretas y programas con esa orientación. La Universidad de Guadalajara ha avanzado en ese sentido. Es importante reforzar e impulsar jornadas académicas por la paz, proyectos estudiantiles con enfoque de cultura de paz y, en lo posible, centros o laboratorios de investigación para avanzar y vislumbrar las rutas hacia la construcción de sociedades más pacíficas.

Como experiencia concreta, el microcurso “Educar para la paz” ha permitido que alrededor de 3 mil 500 personas accedan de forma gratuita a un proceso formativo de

calidad, sustentado en una metodología que facilita un diseño accesible y un conocimiento puntual sobre el tema. Consideramos que es una buena estrategia y ha tenido éxito en su implementación.

Esta experiencia puede ser replicable en otros espacios académicos, ya sea como un tema específico o como parte de un programa formativo con enfoque en la prevención de las violencias y la construcción de paz.

Consideramos necesario que el precepto cultura de paz pueda constituirse como un saber transversal en la currícula educativa de las asignaturas en donde sea pertinente implementar y que, en lo posible, se incluyan actividades de aprendizaje específicas para abordarlo.

A futuro podría diseñarse un conjunto de cursos de cultura de paz, educación para la paz, mediación, resolución de conflictos y elaboración de proyectos con enfoque de paz, bajo la orientación metodológica de microaprendizaje pero que permitan sumar créditos para acreditar un diplomado.

En las áreas de mejora, hay que actualizar la programación del curso para que la constancia se descargue automáticamente al finalizar las actividades de aprendizaje y obtener la calificación aprobatoria, también se consideran micro credenciales, insignias digitales que reconocen habilidades adquiridas en cursos o entrenamientos cortos.

Referencias

- Alatorre, K. (2022). Reconoce ANUIES Programa formativo para la prevención de la violencia por razón de género de UDGVirtual. <https://www.udg.mx/es/noticia/reconoce-anuies-programa-formativo-para-la-prevencion-de-la-violencia-por-razon-de-genero>
- Álvarez Loyola, C., & Córdova Esparza, D. M. (2023). Los NOOC para el desarrollo de competencias digitales y formación virtual: una revisión sistemática de la literatura. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (85), 68-84. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.85.2849>
- Boulding, E. (2000) *Cultures of Peace: The Hidden Side of History*. New York: Syracuse University Press, 2000, 1-2 https://books.google.com.mx/books?id=owHhJ0uQ-8DEC&pg=PA13&hl=es&source=gbg_toc_r&cad=1#v=onepage&q&f=false
- Chan Núñez, M. E. (2004). Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales. *Revista Digital Universitaria*, 5 (10), 1-26. http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/nov_art68.pdf
- Chan, Tiburcio (2000), Guía para la elaboración de materiales orientados al aprendizaje autogestivo, *Innova*, U de G. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/326>
- Charpenel, E (2023). Apuntes y reflexiones sobre Hacia la paz perpetua de Immanuel Kant. *Otros Diálogos del Colegio de México*. 23. <https://otrosdialogos.colmex.mx/apuntes-y-reflexiones-sobre-hacia-la-paz-perpetua-de-immanuel-kant>

Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la paz, los Derechos Humanos y la Democracia. UNESCO (1995). <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedradh2007/Eventos/Documentos/DeclaracionYPlanAccionIntegradoSobreEducacion.pdf>

Dictamen SUV (2020). Dictamen SUV/149/2020, Contenido del curso Educar para la Paz. [Text Wrapping Break]http://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/dictamen_suv.149.2020.pdf

Kende, I. (1989). The History of Peace: Concept and Organizations from the Late Middle Ages to the 1870s. *Journal of Peace Research*, 26 (3), 233–247. <http://www.jstor.org/stable/423686>

López Rayón Parra, A., Ledesma Saucedo, R. y Escalera Escajeda, S. (s.f.). Ambientes virtuales de aprendizaje. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2668>

Organización de las Naciones Unidas (1999) A RES/53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. 3-4 https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf

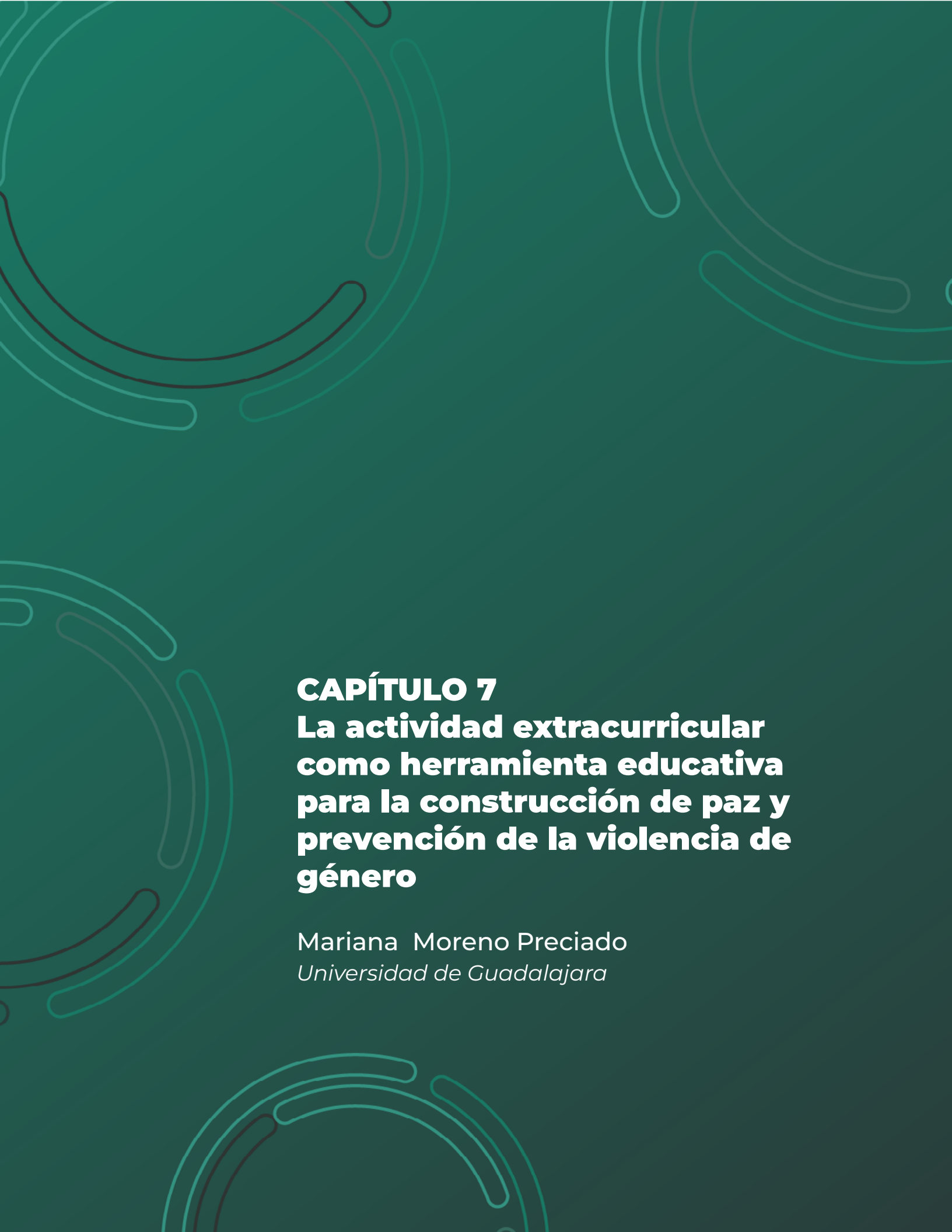
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724_fre.locale=es

Ramos Muslera, E. A., (2016). El proceso de construcción de paz colombiano más allá de la negociación: una propuesta desde la Paz Transformadora y Participativa. *EL ÁGORA USB*, 16 (2), 513-532. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=407755354009>

Serrano Durán, J. A., González Bautista, E. A., & Martínez Reyes, D. A. (2023). Aplicación de la teoría de Galtung en un escenario de postconflicto: Applying Galtung's theory in a post-conflict scenario. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 4236–4263. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.904>

Shail M S (02 de agosto, 2019) Using Micro-learning on Mobile Applications to Increase Knowledge Retention and Work Performance: A Review of Literature. *Cureus* 11(8): e5307. doi:10.7759/cureus.5307

Sistema de Universidad Virtual. (2024). Sistema de Gestión de calidad. <https://www.udgvirtual.udg.mx/sistema-de-gestion-de-calidad>



CAPÍTULO 7
**La actividad extracurricular
como herramienta educativa
para la construcción de paz y
prevención de la violencia de
género**

Mariana Moreno Preciado
Universidad de Guadalajara

Resumen

La violencia de género en sus diferentes tipos y modalidades se ha convertido en un problema que tiene consecuencias graves para las mujeres que la viven como para su entorno cercano y la sociedad en general, esto ha sido reconocido en diversos ámbitos; de hecho, es la base de uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, mismos que conforman la agenda mundial 2030. En consecuencia, las instituciones educativas de todos los niveles han estado implementando estrategias para lograr prever y erradicar este tipo de violencias tanto dentro como fuera de los planteles escolares. Es por ello que el objetivo de este trabajo es presentar a la actividad extracurricular como alternativa pedagógica que enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje y generación de conocimiento en el alumnado de educación superior, mediante la información y formación sobre la violencia de género, con una visión de construcción de paz. Por lo tanto, este documento muestra una experiencia educativa que permite exponer el alcance y resultados de la actividad extracurricular como parte de una unidad de aprendizaje, implementada en las aulas de clases.

Palabras clave

Violencia, género, Actividad extracurricular, Educación superior, Paz.

Abstract

Gender violence in its different types and modalities has become a problem that has serious consequences for the women who experience it as well as for their immediate environment and society in general. This has been recognized in various areas; In fact, it is the basis of one of the Sustainable Development Goals, which make up the 2030 global agenda. Consequently, educational institutions at all levels have been implementing strategies to prevent and eradicate this type of violence both inside and outside of school campuses. That is why the objective of this work is to present extracurricular activity as a pedagogical alternative that enriches the teaching-learning process and generation of knowledge in higher education students, through information and training on gender violence, with a vision of peace building. Therefore, this document shows an educational experience that allows exposing the scope and results of the extracurricular activity as part of a learning unit, implemented in the classrooms.

Keyword

Violence, gender, Extracurricular activity, Higher education, Peace.

Antecedentes

La construcción de paz es un tema que ocupa a múltiples actores, debido a que en distintos espacios sociales las violencias siguen emergiendo en el continuo de todo el mundo; por tanto, es imprescindible implementar acciones que contribuyan a la erradicación de las mismas. En consecuencia, es posible coincidir con Martínez y Van (2020), quienes afirman que: “La humanidad entera debe reconstruir sus entornos descompuestos por violencia, depredación y allanamiento de grupos específicos” (p. 65). Uno de estos grupos está representado por los hombres, quienes continúan

7. La actividad extracurricular como herramienta educativa para la construcción de paz y prevención de la violencia de género

perpetuando violencias de género contra las mujeres, debido a los estereotipos que se han construido culturalmente, así como al androcentrismo persistente, el cual pone al hombre en el centro de todo.

Es imprescindible señalar que el feminismo como corriente teórica y empírica ha señalado de diversas formas la necesidad imperante de eliminar esta manera sistemática de ver el mundo, donde la mujer es desvalorada como ser humano, quedando relegada al entorno privado; para dar paso a una transformación de las estructuras de poder que permitan la existencia de un mundo con mayor justicia social, en el que se viva con igualdad entre todas las personas y no solo los hombres puedan desarrollarse en el ámbito público.

Es importante precisar que los efectos de la violencia de género no son solo para las mujeres, sino también para los diferentes ámbitos donde conviven, las personas de su alrededor, así como para la sociedad en general, pues el precio a pagar por la falta de erradicación es pagado por todos. Por lo tanto, resulta necesario valorar los beneficios de erradicar la violencia de género, lo cual coadyuva a que las mujeres se puedan desarrollar de forma libre y segura en todos los entornos, trayendo consigo beneficios como nuevos liderazgos, agentes de cambio que favorecen el escenario económico, político y social de un país, como es el caso del sistema educativo.

En el ámbito universitario es importante prestar especial atención a la violencia de género que se produce en dichos lugares, debido a que en la educación superior se matriculan personas en edad adulta, donde esta condición les otorga una mayor responsabilidad al momento de cometer una falta de este u otro tipo, por lo cual, las sanciones para este tipo de conductas negativas debe ser parte de las estrategias a seguir; acompañadas de acciones orientadas a la formación y prevención en el tema.

Por consiguiente, es sustancial que desde ese sector educativo se construyan soluciones oportunas para lograr erradicar la violencia de género, pero también para impulsar la trascendencia del aprendizaje en estos tópicos hacia los diferentes entornos de convivencia sociales de los estudiantes, como la familia, amistades, comunidad vecinal, espacios de trabajo, entre otros; pudiéndose convertir de esta forma en agentes de cambio con liderazgo social; tal y como lo define Vázquez et al. (2021) cuando afirman que las Instituciones de Educación Superior (IES) requieren estar presentes en la solución de los problemas que aqueja a la sociedad, considerando las interrelaciones que se dan en dichos espacios.

En este sentido, es necesario reconocer que las universidades, al ser espacios donde confluyen las generaciones del presente y del futuro, requieren identificar los contextos nocivos persistentes en ellas, así como las prácticas patriarcales -detrimento de lo femenino- arraigadas que se siguen replicando y que obstruyen el desarrollo de nuevas formas de pensamiento orientadas hacia relaciones humanas sanas, con perspectiva de género y cimentando una cultura de paz.

Además, es preciso reflexionar sobre lo importante de lograr una cultura del respeto y de la igualdad no solo en lo teórico, sino en prácticas constantes que la garanticen, entre toda la comunidad universitaria. Lo anterior para poder lograr nuevas mentalidades basadas en el respeto, como lo señala Sánchez de los Montes (2020).

7. La actividad extracurricular como herramienta educativa para la construcción de paz y prevención de la violencia de género

En consecuencia, las universidades como generadoras de conocimiento e innovadoras de estos espacios pueden encontrar multiplicidad de oportunidades para poder incidir en el estudiantado y así desarraigar prácticas que perpetúen la violencia de género desarrollada dentro como fuera de ellas; edificando nuevas miradas hacia la construcción de entornos de paz, para que de esta manera puedan lograr también cumplir su objetivo de vinculación y contribuir a la mejora social.

Una de estas oportunidades, la representa la actividad extracurricular que se expone en este documento, ya que, mediante el uso de diferentes recursos tecnológicos, puede conseguir en el estudiantado una reflexión profunda, para lograr con éxito la generación de nuevos conocimientos que les permitan cuestionar, replantear sus posturas y accionar de forma distinta ante las violencias de género que históricamente se han validado socialmente, pero que han traído consigo desigualdades que representan una obstáculo para la cimentación de entornos de paz.

Gordillo-Espinace et al. (2024) nos muestran en su trabajo cómo la actividad extracurricular permite obtener más trascendencia, incluso que los contenidos de ciencias establecidos en los programas educativos. Es por ello que este trabajo propone una mirada hacia el uso de la actividad extracurricular como un elemento notable que permite el análisis, reflexión y contribución hacia eliminar la violencia de género, logrando acuerdos de paz, ya que de manera innovadora le permite al estudiantado reaprender nuevas formas de concebir la realidad actual, lo que implica la inmersión de las mujeres en todos los sectores, pero que esta se ve amenazada por el riesgo de todas las violencias que afrontan las mismas al incursionar en el ámbito público.

Marco teórico

Un elemento importante para poder cimentar ambientes de paz lo constituye la igualdad de género, pues resulta imposible imaginar ambientes pacíficos donde las violencias contra las mujeres siguen siendo un problema social latente, de ahí la necesidad de tener que combatir la primera para lograr la segunda. Esto lo define concretamente Centeno (2014) al indicar cómo estas desigualdades yacen en el seno del control masculino.

La construcción de escenarios pacíficos requiere se realice desde el reconocimiento de derechos por igual, donde la diferencia sexuada del trabajo no impida el crecimiento equitativo entre hombres y mujeres, garantizando que las mujeres sigan siendo violentadas, ya sea por el poder u odio implantado en las mentes de los hombres, quienes permanecen fieles a prácticas de machismo¹.

Para poder comprender más este contexto, es necesario definir la violencia de género claramente. La Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia establece: “Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público” (LAMVLV, 2024, p. 3). Esto se encuentra en la fracción cuarta del artículo cinco del capítulo I.

¹ Tienen como base la supremacía masculina, el control y dominio de lo “femenino”.

7. La actividad extracurricular como herramienta educativa para la construcción de paz y prevención de la violencia de género

Considerando este marco normativo, es ineludible concretar un plan exhaustivo de acciones para poder realmente prever, sancionar y eliminar las violencias que viven las mujeres; pues aun cuando esta regulación ha puesto a México en alto reconocimiento en el tema, la realidad es que persiste un aumento en el número de feminicidios en este país, lo cual indica una clara falla de la norma en la práctica.

Se requiere resaltar una de las estrategias recomendadas. La Organización Mundial de la Salud (OMS), sugiere: “Intervenciones en las escuelas y los centros de enseñanza que cuestionen las actitudes y creencias discriminatorias, incluida la educación sexual integral” (2021, párr. 20). Por lo tanto, todos los espacios educativos requieren adoptar cada vez un papel más activo e integral, que considere todas las áreas pertenecientes a un plantel universitario (administrativa, académica, servicios generales e incluso la vinculación con instancias externas); es decir, desde la parte jerárquica más baja hasta las altas autoridades, con el propósito de poder realmente extinguir la violencia de género con igualdad entre los grupos.

Las universidades, al ser instituciones donde asisten estudiantes de diferentes contextos sociales, son la coyuntura ideal para educar estudiantes con interés en la consolidación de un mundo más igualitario, en contextos de paz. Barros et al. (2020) aluden a la necesidad de integrar a todos los panoramas sociales y la escuela es uno muy importante, debido a que en ellas se puede instaurar la paz como una vía que atraviesa todo el modelo de educación.

Bajo este contexto, la actividad extracurricular muestra diversos beneficios en su uso, ya que contribuye no solo a la construcción de paz, si no que permite la deconstrucción de estereotipos, roles y violencias de género que han afectado durante mucho tiempo tanto a mujeres como hombres, pues no es un secreto que la masculinidad hegemónica afecta a estos últimos de manera negativa en su actuar y formas de sentir.

Centeno (2014) hace hincapié en cómo la actividad extracurricular contribuye a una relación más cercana y crítica entre los individuos y su entorno, para lograr una postura transformadora. Por lo que no se debe perder de vista esta acción pedagógica para impulsar la transformación de las mentes estudiantiles, las cuales requieren de información y formación para poder abandonar conductas violentas aprendidas en sus entornos familiares o sociales.

Además, es preciso también reconocer cómo la actividad extracurricular dota de diferentes competencias a los estudiantes. “La participación en ECA² ha sido destacada como una formación idónea para favorecer el desarrollo de cualidades y habilidades relevantes que contribuyen a un mejor desempeño profesional, personal y social” (Díaz-Iso et al., 2020, p. 320). Por tal razón, es posible aseverar que la actividad extracurricular puede plantearse desde diferentes tipos de acciones, objetivos de aprendizaje y herramientas, con orientación a una reflexión profunda para la comprensión de variados de temas, entre estos las causas, efectos, problemas que atrae la violencia de género y también las opciones para poder acabar con este problema social.

2 Por sus siglas en inglés extracurricular activities.

7. La actividad extracurricular como herramienta educativa para la construcción de paz y prevención de la violencia de género

Es importante recordar que el objetivo general de este trabajo es presentar la actividad extracurricular como alternativa pedagógica que enriquece el proceso de formación y generación de conocimiento en los alumnos de educación superior, lo cual se logra a través de la información oportuna y formación sobre la violencia de género para prevenirla, manteniendo siempre una visión de construcción de paz.

Igualmente, es necesario precisar que la actividad extracurricular considerada en este trabajo hace uso principalmente de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), pues las generaciones del siglo XXI son por naturaleza digitales y utilizan estas herramientas a diario, por ello se considera que de esta manera se puede lograr un acercamiento más al estilo de los estudiantes actuales.

Como lo señala Vera y Moreno (2021) Youtube es una plataforma recurrente para el estudiantado que quiere aprender. Esto puede mostrar una de las preferencias para estudiar y/o consultar fuentes de información para continuar con su proceso de enseñanza.

Objetivos de la experiencia

La investigación-acción es un método que ayuda a los docentes acercarse a diferentes problemáticas sociales que surgen dentro o fuera del aula, permitiendo la construcción de directrices de actuación para la solución de los mismos. En consecuencia, para este trabajo, la profesora plantea la actividad extracurricular en sus grupos con los siguientes propósitos particulares:

Conocer los conocimientos y/o información con la que cuentan los estudiantes con respecto a temas de interés actuales o problemáticas sociales emergentes.

Lograr la apertura de pensamiento del estudiantado mediante la reflexión analítica con respecto a su postura hacia un tópico en específico.

Generar conocimiento propio por parte de los alumnos, a través de un ejercicio crítico, argumentativo, propositivo y de autoevaluación.

Sin embargo, es importante puntualizar que al final de la intervención se logran dos propósitos más no previstos:

Instaurar la actividad extracurricular como obligatoria en las unidades de aprendizaje de un departamento, debido a los beneficios que trae consigo para los estudiantes

Coadyuvar al programa de Cultura de Paz del Centro Universitario, el cual fue creado años más tarde.

Metodología

Como se introdujo anteriormente, el método utilizado es la investigación-acción, ya que otorga una oportunidad invaluable para contribuir al avance de la igualdad entre hombres y mujeres desde las aulas; así como la previsión y por ende la anulación de la violencia de género, lo cual a su vez contribuye a la construcción de ambientes pacíficos; indispensables para todo espacio social, como el educativo, así como para lograr que

el estudiantado sea agente de cambio. Cabrera dice: “Es un proceso participativo y colaborativo, pues involucra a los diversos miembros de la comunidad educativa en los cambios que se buscan generar, y se espera de todos ellos compromiso social” (2017, p. 144).

En primera instancia el alumnado funge a manera de objeto de estudio, pues es a partir de ellos es que el personal docente puede identificar los problemas, deficiencias, posturas, formas de accionar del estudiantado hacia determinados temas; haciendo uso de la observación y/o participación continua de cada grupo para posteriormente poder construir, planear e implementar estrategias pedagógicas dirigidas a la acción.

Sin embargo, como se explica más adelante a detalle, en un segundo momento los estudiantes, efectivamente se convierten en agentes de cambio tanto dentro como fuera de las aulas ; contribuyendo también al compromiso social que tienen las universidades con el resto de la población ciudadana en la que se encuentran inscritas.

Por lo expuesto hasta este punto, esta experiencia educativa encuentra en dicha metodología una forma viable de acercar información los estudiantes con relación a temas que desconocen, viven, padecen, perpetúan o rechazan. Ejemplo de esto es la violencia de género; para que desde el conocimiento puedan reflexionar, construir y/o deconstruir sus conocimientos al respecto, trayendo como consecuencia la edificación de un pensamiento crítico, reflexivo, propositivo que genere nuevas formas de actuación, dirigidas hacia sociedades pacíficas.

Selección de temas

Los temas que se trabajan en esta experiencia se eligen considerando la importancia social evidenciada mediante datos duros y en especial por las observaciones registradas por el personal docente en el aula con respecto al posicionamiento (reacciones, aceptación, rechazo) de los estudiantes de diferentes grupos en temas como: violencia de género, igualdad de género, construcción de entornos de paz, consentimiento, feminicidios, masculinidad hegemónica, machismo, grupos originarios, personas con discapacidades, comunidad, personas inmigrantes, contaminación ambiental, colectivo de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgéneros, Queer + (LGBTTTIQ+), donde el signo de más representa a las distintas identidades y orientaciones que no se hayan descrito; entre otros temas.

Ejemplo de los fundamentos que muestran la relevancia de algunas temáticas:

García (2020) dice: “Los últimos datos conocidos a nivel mundial, de 2017, dicen que 3 de cada 5 mujeres asesinadas lo fueron a manos de su pareja, expareja o algún miembro de su familia” (párr. 4). Esto permite dar cuenta de la necesidad de trabajar con los estudiantes la falsedad del amor romántico, saber cómo identificar señales de alarma en las relaciones sentimentales, así como la forma de construir relaciones afectivas basadas en el respeto e integridad de las personas; todo esto con el propósito de prever la violencia de género.

En otro tema, se puede ver que las tres causas de muerte encontradas en vínculo con la masculinidad hegemónica fueron violencia interpersonal, accidentes viales y cirrosis hepática (De Keijzer et al., 2022). Esto demuestra de la urgencia de enseñar al

7. La actividad extracurricular como herramienta educativa para la construcción de paz y prevención de la violencia de género

estudiantado cómo este tipo de modelo sistemático trae afectaciones para la salud de los varones y mujeres, así como mayor riesgo para su vida.

Finalmente, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020) establece que: “En América Latina y el Caribe el salario de los hombres y mujeres indígenas es 31,2% inferior al de los no indígenas” (párr. 14). Lo expuesto permite sustentar al estudiantado cómo la paz se construye no solo con la ausencia de violencia, sino también con condiciones igualitarias, situaciones no discriminatorias, explotadoras y/o prácticas represivas.

Recursos de aprendizaje

Estos pueden ser diversos, entre ellos se encuentran el video, documental o entrevistas publicadas, entre otros, correspondientes al tema seleccionado para el semestre en curso, ya que los contenidos deben ir cambiando de acuerdo a la emergencia de los mismos, el contexto social, las características de los estudiantes, la posible repetición de perfiles por grupos cada semestre, entre otros.

Se eligen estos recursos porque el aprendizaje que se ve y escucha al mismo tiempo es más significativo que el llevado a cabo de manera separada; siendo reiterativo el uso de Youtube. En este tema, Posligua y Zambrano (2020) confirman que el aprendizaje visual permite la adquisición de destrezas para el pensamiento. De igual modo, es sustancial hacer hincapié en la importancia de conocer a cada grupo, pues las necesidades de estos son diferenciadas de acuerdo a los alumnos que le conforman en cada ciclo escolar.

Otro punto importante de dicha elección es que pueden acceder al contenido de forma sencilla, ya que la plataforma mencionada es familiar para los estudiantes; además, el recurso utilizado es de máximo diez minutos, atendiendo a que las generaciones estudiantiles tienden a aburrirse rápido; pues como Acuña (2019) puntualiza, la clave es la brevedad.

Ponderación

La actividad extracurricular tiene una valoración de diez puntos sobre la calificación final; lo anterior para motivar a los estudiantes a llevar a cabo un ejercicio comprometido hacia la reflexión profunda acerca del tema, ya que está comprobado que la ponderación de una actividad sobre la evaluación final coadyuva a un mayor compromiso en las entregas de las mismas.

Objetivo específico del estudiante al realizar la actividad extracurricular

Reflexionar temas de relevancia y pertinencia social que permitan la formación de agentes de cambio para la reconstrucción de territorios libres de violencia de género con orientación hacia la edificación de escenarios de paz.

Instrucción de la actividad extracurricular

Se presenta al estudiante el nombre de la actividad, seguida del objetivo Asimismo, se establece que es individual, ya que se requiere una postura personal con respecto a la temática. Posteriormente se le solicita:

Revisar el video.

Aprender y reaprender mediante la reflexión consciente la importancia del tema abordado, considerando si ha vivido u observado de cerca una situación similar, identificando su actuar ante la problemática estudiada; además analizar si la información con la cual se cuenta al momento de iniciar la actividad era inexistente, precaria o avanzada, como para poder convertirse en un agente de cambio social.

Entregar un documento con construcción de ideas propias, que evidencien análisis a profundidad acerca del tema y tengan coherencia lógica respecto al contenido del recurso revisado.

Se establece en la instrucción que lo compartido por el estudiantado en cada actividad es completamente confidencial y solamente con fines de reflexión educativa.

Finalmente, se comparten preguntas detonadoras que permitan facilitar el análisis de las situaciones expuestas en el video, orientadas a la comprensión de la temática; definiendo claramente que en absoluto son limitativas para el aprendizaje individual.

Criterios de evaluación de la actividad extracurricular

Se entrega una rúbrica de autoevaluación para que cada estudiante juzgue sus logros respecto a la actividad realizada; en la misma podrá darse cuenta si consigue identificar de forma efectiva: el argumento central del video, las afectaciones que trae el problema, si su postura con respecto al tema ha cambiado después del ejercicio, la identificación de situaciones similares en su vida o entorno cercano, conclusión respecto al tema, así como introducir una proposición que ayude a la solución de la problemática analizada. Es importante mencionar que esta rúbrica se ha construido con base en las cinco condiciones establecidas en el Modelo de acción por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que Cervantes y Morales (2022) identifican en su investigación; con dicho Modelo se pretende lograr que las personas que presencian una situación violenta se conviertan en agentes de cambio.

Asimismo, se considera para la evaluación, los siguientes aspectos integrales:

Ortografía y redacción.

Incluir la bibliografía teniendo como base la American Psychological Association (APA).

Resultados de la actividad extracurricular

Es posible determinar, en promedio, que todos los grupos en los cuales se ha llevado a cabo la actividad, los resultados han sido efectivos y los propósitos se han alcanzado, pues a pesar de la diversidad de perfiles estudiantiles, la reflexión obtenida permite

ver un cambio en la percepción de los temas revisados; en especial en el correspondiente a la violencia de género, pues las posturas de los escolares son de mayor apertura, debate respetuoso, análisis y de proyección propositiva.

Respecto a este mismo tema, es posible apreciar una mejor convivencia dentro del aula de clase, donde el respeto a las diversidades impera. También se ha logrado analizar las temáticas con un enfoque de género, de manera más objetiva, apartada de prejuicios concebidos, así como con lejanía de la posición de privilegio que se pueda tener con respecto al mismo.

Por otro lado, es posible observar que los estudiantes refieren cómo este nuevo panorama sobre la violencia de género les permite compartir diferentes aristas en los otros grupos de convivencia (familias, amistades, espacios escolares, de trabajo, lugares de ocio); lo cual indudablemente coadyuva a que sean agentes de cambio, pues su aprendizaje está yendo más allá de las aulas, teniendo un alcance positivo hacia la sociedad en general. Finalmente, es indispensable apreciar que uno de los aspectos más valiosos consecuentes de la actividad extracurricular ha sido el poder evitar situaciones de violencia de género por parte del estudiantado, debido a que identifican aquellas que pueden estar viviendo, observando o causando, desde la postura de la víctima o posible persona agresora; lo cual es un logro formidable, pues esto ayuda a la prevención de tales actos, sanciones, así como de la extinción de la violencia de género, coadyuvando a la construcción de una cultura de paz.

Aporte al conocimiento en el ámbito de educación

Inicialmente, es importante identificar que la actividad extracurricular presentada en este trabajo es una propuesta innovadora, ya que utiliza las TIC para llevar a cabo la misma. Igualmente, es sustancial hacer notar la falta de trabajos en este tema. Afirman Sevilla y Runte (2016): “En la mayoría de las investigaciones se centran en la etapa de educación secundaria” (p. 4).

El aporte en el tema de la violencia de género es destacable, pues aqueja a todos los países, teniendo consecuencias nocivas para la sociedad completa, por lo cual se requieren mayores esfuerzos para lograr realmente erradicarla y conseguir la igualdad entre mujeres y hombres. La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2023) establece:

Sin una inversión dedicada a ampliar los programas de prevención, implementar políticas eficaces y proporcionar servicios de apoyo para hacer frente a la violencia, los países no alcanzarán la meta de eliminar la violencia contra las mujeres y las niñas para el año 2030. (p. 23)

En consecuencia, es posible afirmar la necesidad de destinar mayores recursos económicos, humanos, técnicos, entre otros, por parte de los gobiernos para evidenciar con ello la importancia que le otorgan a la resolución de la violencia de género; de lo contrario el panorama sigue siendo incierto y desolador, pues solo se seguirán simulando y llevando a cabo acciones mínimas respecto a este problema.

7. La actividad extracurricular como herramienta educativa para la construcción de paz y prevención de la violencia de género

Las universidades, indiscutiblemente son un actor significativo para conseguir este objetivo, por lo cual requieren mayor voluntad, planeación, capacitación y financiamiento para realizar acciones orientadas a suprimir la violencia de género, no solo porque son instituciones donde se forman humanos integrales, con especialidades vastas; sino también, porque en ellas mismas confluyen violencias de manera constante. Al respecto Varela (2020) reafirma que en estos espacios educativos la violencia sigue vigente, de ahí las múltiples denuncias por hostigamiento y acoso.

Por otra parte, es importante señalar que se requiere de un trabajo de todas las personas participantes en la población universitaria (personal docente, administrativo, de investigación, vinculación, servicios generales); como bien indica Flores (2019) se debe trabajar en conjunto. En tal sentido es ineludible recordar que para construir verdaderos entornos de paz es necesario lograrla en cada mujer y hombre, lo cual contribuirá a la paz colectiva en todos los entornos sociales, de lo contrario solo se mantendrá invisibilizada la violencia de género.

Es por ello que en esta experiencia educativa se muestra a la actividad extracurricular como una ventana de oportunidad para la planta docente, ya que los integrantes de esta son esenciales en la erradicación de la violencia de género; pues es posible notar que los salones de clases son el escenario perfecto para prevenirla, informar sobre las sanciones y contribuir a su erradicación mediante el reconocimiento constante de la misma, tal y como lo establece la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (USET). “Generar espacios de reflexión en el aula que permitan identificar la violencia contra las mujeres, así como impulsar acciones que la disminuyan” (USET, s.f., p. 3).

Por otro lado, es posible encontrar otros beneficios de la actividad extracurricular, que contribuyen a la adaptación de diversidad de ambientes, una socialización respetuosa entre y con diferentes personas, en diversidad de escenarios, compartiendo experiencias y beneficiando su formación con las mismas. Díaz-Iso et al. (2020) expone:

Ayudan a la adaptación del estudiante a la vida universitaria (12 estudios) dado que contribuyen al ajuste del alumnado al nuevo contexto universitario, a la interacción e integración con sus iguales y a la oportunidad de vivir una experiencia universitaria más extensa y enriquecedora. (p. 319)

Valero (2021) indica que las actividades extracurriculares pueden ser de carácter diverso; por lo cual es posible encontrar diversidad de temas que se pueden abordar y llevar a la reflexión mediante esta herramienta educativa; un ejemplo de ello es la propuesta expuesta en esta experiencia educativa, por medio de la cual los estudiantes han tenido un cambio transcendental en diversidad de temas, como lo son la violencia de género, lo cual permite la construcción de espacios de paz.

Sin duda alguna, llevar a cabo esta propuesta requiere de un esfuerzo extra como personal docente. Sin embargo, es importante admitir que el espacio ya está dado en las aulas y mediante el mismo es posible la transversalización de género, estrategia que permite evidenciar, analizar e implementar acciones constantes orientadas a lograr una igualdad efectiva desde los espacios educativos, así como a erradicar la violencia de género, factores imprescindibles en los estudiantes del futuro. Moreno

(2023) determina que la transversalización del género en las IES es un elemento indispensable para el éxito estudiantil.

Lo anterior presenta más relevancia si se considera el ritmo acelerado con el que cambian los contextos actuales, donde uno de los principios derechos humanos que se debe garantizar es la igualdad y no discriminación, así como lo imperativo del uso de las herramientas digitales en la actividad diaria; de ahí la necesidad de trabajar cada vez más de forma integral en la formación de estudiantes con competencias sólidas en dichos temas.

Conclusiones

La construcción de paz territorial en todo el mundo es un anhelo vigente, pues con ello se aspira a mejores condiciones de vida para todas las personas, en las que el respeto a las diversidades impere en todo momento, coadyuvando de esta manera a conseguir una socialización en mayor armonía; pero para ello se requiere más que voluntad política de los gobiernos. Es indispensable contar también con instituciones sólidas y en el caso de las públicas se debe recordar que tienen un compromiso con el bienestar social. Ejemplo de estas son las universidades, donde la ciudadanía inscrita socializa y genera conocimientos, de ahí la importancia de que estas organizaciones unifiquen esfuerzos para el bienestar de la sociedad en general.

Para poder conseguir lo anterior, es necesario que la violencia de todo tipo cese, incluida la violencia de género. En consecuencia, la sociedad requiere hacer esfuerzos para lograrlo, pues no se puede pensar en un mundo en paz si este tipo de violencia sigue presente, perpetuando continuamente agresiones múltiples a una gran cantidad de la población mundial, donde su libre tránsito, derechos y seguridad es vulnerada a diario, sin distinción de raza, espacio social, condición migratoria, entre otros elementos interseccionales que se deben considerar.

En el ámbito educativo, las universidades, dentro y fuera de las aulas, deberán buscar cada vez más acciones transformadoras que cooperen para el logro de la erradicación de la violencia de género, en miras de la construcción de entornos de paz; ya que es un problema de todas y todos, que requiere la cooperación de los diversos sectores sociales. Varela (2020) establece la necesidad de renunciar y eliminar prácticas tan comunes como un chiste o broma; pues no se puede seguir pretendiendo actuar bajo las mismas premisas pasadas, basadas en estereotipos, ya que la situación contextual ha cambiado y es un hecho que las mujeres requieren estar seguras para seguir participando en todo espacio público.

Sin duda, los esfuerzos institucionales, normativos y gestiones por parte de las autoridades de educación superior siguen siendo indispensables en este tema; pues permiten planificar proyectos de prevención, regular sucesos de violencia de género que ayudan a la eliminación sistemática de la misma. Igualmente, se requiere un rol activo en este tema por parte de los profesores, pues, como se demuestra en este trabajo, la actividad extracurricular es una herramienta educativa que les permite saber acerca de los conocimientos del alumnado respecto a temáticas como la violencia de género o cómo entienden la construcción de paz para que, desde esa información enriquecedora, puedan desarrollar estrategias innovadoras que contribuyan al análisis

crítico, propósito y la apertura de pensamiento del alumnado, para poder convertirse en agentes de cambio social.

Finalmente, esta experiencia educativa revela cómo los estudiantes se disponen a aprender, solo es indispensable otorgarles orientación, información, capacitación, con respecto a múltiples problemas sociales persistentes, con el fin de prever, sancionar y erradicar prácticas nocivas que muchas veces están culturalizadas, como es el caso de la violencia de género.

Referencias

- Acuña, M. (2019, 31 de agosto). El video educativo como recurso dinamizador del aprendizaje. Evirtualplus. <https://www.evvirtualplus.com/video-educativo-como-recurso-aprendizaje/>
- Barros, D., Lastre, G., García, E. y Ruíz, L. (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 25(11), 285-298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27964922020>
- Burgos, M. (2017, 20 de octubre). Rita Segato: abordajes de género desde un pensamiento situado. Entre dichos, intervenciones y Debates en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata. <https://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2017/10/20/rita-segato-abordajes-genero-desde-pensamiento-situado/>
- Cabrera, L. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. Educación Vol. 26(51), 137-157. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.007>
- Centeno, R. (2014). La paz y la igualdad entre los géneros: una relación indisoluble. Espacio Abierto, vol. 23, núm. 1, enero-marzo, 7-21. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12230102001.pdf>
- Cervantes, L. y Morales V. (2022, 8 de noviembre). ¿Qué hace que una persona testigo de violencia contra las mujeres actúe en consecuencia? Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/es/mexico/blog/que-hace-que-una-persona-testigo-de-violencia-contra-las-mujeres-actue-en-consecuencia>
- Díaz-Iso, A.; Eizaguirre, A., y García-Olalla, A. (2020). Una revisión sistemática del concepto de actividad extracurricular en Educación Superior. Educación XX1, 23(2), 307-335. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25765>
- Flores, N. (2019). La universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Revista Conjeturas Sociológicas, 19, 132-156. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/182/182865019/index.html>
- García, N. (2020, 26 de octubre). Cifras y datos de violencia de género en el mundo 2020. Ayuda en Acción. <https://ayudaenaccion.org/blog/mujer/violencia-genero-ci>

7. La actividad extracurricular como herramienta educativa para la construcción de paz y prevención de la violencia de género

[fras/](#)

- Gordillo-Espinace, E. L., Dözl-Torres, P., Palma-Bifani, P., y Rojas-Pino, M. (2024). Impacto de actividades extracurriculares en la autorrealización de estudiantes de medicina: una revisión sistemática. *Revista Española de Educación Médica*, 5(1). <https://doi.org/10.6018/edumed.592721>
- De Keijzer, B., Cuellar, A. C., Valenzuela, A., Hommes, C., Caffè, S., Mendoza, F., Cayetano, C., y Vega, E. (2022). Masculinidades y salud de los hombres en la Región de las Américas. *Revista panamericana de salud pública* 46(93). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9299397/>
- Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia [LAMVLV]. (2024, 6 de enero). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Martínez, X. y Van, S. (2020). Formación ciudadana y construcción de paz con equidad. Retos actuales de la educación media superior. *Revista Panamericana de Pedagogía, saberes y quehaceres del pedagogo*, (29), 59-88. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1610/1344>
- Moreno, M. (2023). Transversalización del género en la docencia de las universidades. En M. Moreno, M. Simón, M. Pérez y M. Sisto (Comps.), *Innovación docente e investigación en educación y ciencias sociales: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (pp. 21-31). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9630372>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*7z74ln*_ga*MTM50-Dc5NTQwMS4xNzEwMTE1MzYw*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcxMDEzMDMzMC4yLjEuMTcxMDEzMDMzMC4wLjAuMA..
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2020, 5 de febrero). Más de la mitad de casi 55 millones de personas indígenas en América Latina y el Caribe viven y trabajan en ciudades. <https://www.ilo.org/es/resource/news/mas-de-la-mitad-de-casi-55-millones-de-personas-indigenas-en-america-latina#:~:text=En%20el%20caso%20de%20los,es%20de%2018%2C5%25.>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2021, 9 de marzo). La violencia contra la mujer es omnipresente y devastadora: la sufren una de cada tres mujeres. <https://www.who.int/es/news/item/09-03-2021-devastatingly-pervasive-1-in-3-women-globally-experience-violence>
- Posligua, R. y Zambrano, L. (2020). El empleo del Youtube como herramienta de aprendizaje. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(1), 11-20. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-65872020000100011&script=sci_arttext
- Sánchez de los Monteros, A. (2020, julio-agosto). La violencia de género en México,

7. La actividad extracurricular como herramienta educativa para la construcción de paz y prevención de la violencia de género

¿en qué vamos? Revista Digital Universitaria (RDU), 21(4). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.1>

Sevilla, M. y Runte, A. (2017). El uso de las actividades extraescolares en educación infantil, desigualdades y políticas educativas. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 2(4), 201-217. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660900014/html/>

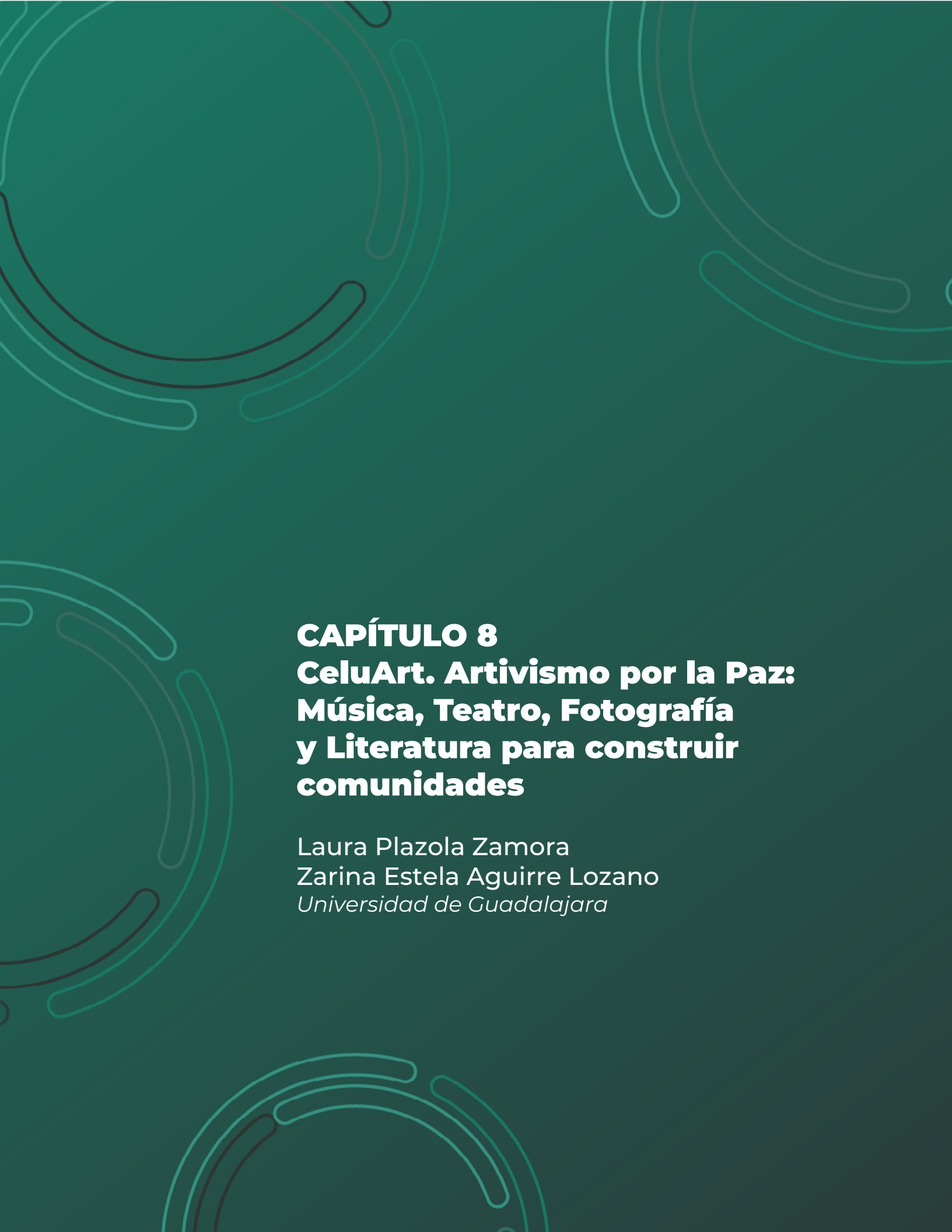
Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala [USET] (s.f.). Educación, Violencia y Género. Alternativas desde las escuelas de Educación Básica. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Educacion-violencia-y-genero.pdf>

Valero, V. (2021). Actitud de los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. Revista de Investigación Científica PURIQ, 3(1), 125-141. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.123>

Varela, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, 65(238), 49-80. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>

Vázquez, A., López, G. y Torres, I. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento. Revista latinoamericana de estudios educativos, 51(2), 299-326. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.382>

Vera, S. y Moreno, J. (2021). Experiencias de aprendizaje en Youtube, un análisis durante la pandemia COVID-19. IE Revista De Investigación Educativa de la REDIECH, 12(e1139). https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1139



CAPÍTULO 8
CeluArt. Artivismo por la Paz:
Música, Teatro, Fotografía
y Literatura para construir
comunidades

Laura Plazola Zamora
Zarina Estela Aguirre Lozano
Universidad de Guadalajara

Resumen

El arte es un instrumento capaz de modificar la realidad a través de diversas formas de expresión que permite encontrar puntos en común y facilitar procesos genuinos de integración social. En este trabajo se presenta una iniciativa cuyo objetivo era propiciar experiencias en Cultura de Paz, a través de la metodología CeluArt; de manera que los estudiantes cuenten con herramientas básicas para la construcción de comunidades de paz, e ideas para llevarlas a la práctica en sus contextos y cotidianidades.

A través de la implementación de cuatro talleres de expresión artística: teatro y resolución de conflictos, literatura de la memoria: crónica y testimonio, la lente y mi mundo “unidad, comunidad y paz”, y la música como instrumento para la paz, se buscó favorecer la adquisición de conocimiento acerca de cultura de paz en un grupo de 32 estudiantes de primer semestre en el Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas (CUCEA). Durante 15 semanas se utilizaron herramientas que aportaron vías para fomentar la paz, para que los estudiantes fueran capaces de utilizar la mediación, detectar discursos agresivos e intervenir, ser conscientes de sí mismos como parte del tejido social, y participar en procesos que impliquen una transformación hacia la paz.

Los resultados permiten reconocer que la vía de las actividades artísticas es adecuada para involucrar a los estudiantes en estos procesos de reconocimiento social de los otros, la interacción y los acuerdos. Las principales necesidades que se detectan son relativas a los procesos educativos formales, en los que tradicionalmente se utilizan procesos coercitivos de formación.

Palabras clave

Cultura de paz, Educación para la paz, Artivismo, CeluArt.

Abstract

Art is an instrument capable of modifying reality through various forms of expression; it also allows us to find common ground and facilitate genuine processes of social integration. This paper aims to present an initiative to promote experiences in the Culture of Peace through the CeluArt methodology so that students acquire essential tools to build peaceful communities and, put ideas to practice in their contexts and daily lives.

Through the implementation of four artistic expression workshops: Theater and Conflict Resolution, Literature of Memory: Chronicle and Testimony, The Lens and My World “Unity, Community and Peace”, and Music as an Instrument for Peace, we sought to promote the acquisition of knowledge about the culture of peace in a group of first semester CUCEA students. For 15 weeks, we worked with a group of 32 students, using tools that provided ways to promote peace so that students were able to use mediation, detect aggressive speech, and intervene, recognize themselves as a fundamental part of the social fabric and participate in processes that lead to a transformation towards peace.

The results allow us to recognize that artistic activities are an appropriate way to involve students in these processes of social recognition of others, interaction, and agreement. The most critical needs are related to formal educational processes, which traditionally use coercive training.

Keyword

Culture of peace, Education for Peace, Artivism, CeluArt.

Antecedentes

De acuerdo con la Declaración y el Programa de acción sobre una cultura de paz de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1999), el medio fundamental para construir una cultura de paz es la educación. La estrategia global requiere de acciones a nivel social, cultural, cívica y educativa, por lo que las universidades juegan un papel crucial en la promoción e instrumentalización de la cultura de paz.

Para lograr el pleno desarrollo de la sociedad, como condición necesaria, es indispensable la paz, ya que implica que los individuos tengan la certeza de que se respetarán los derechos humanos y se reconocerá la dignidad individual. Los procesos de transformación social requieren que las Instituciones de Educación Superior (IES) sean protagonistas en la concientización y sensibilización acerca de la importancia de la cultura de paz en nuestro país (Rojas, 2021). La consolidación de una cultura de paz requiere de una educación basada en el respeto a la dignidad y los derechos de todas las personas, la resolución de conflictos por la vía pacífica, el diálogo constructivo, la solidaridad y la cooperación entre todos los individuos.

Tanto las organizaciones internacionales como nacionales y los Estados tienen la responsabilidad y el compromiso de promover e implementar acciones que se orienten al fortalecimiento de una cultura de paz. Es importante destacar que en México se cuenta con el soporte legal que manda y sirve de base para que las IES establezcan estrategias en pro de la construcción de una cultura de paz. En este sentido, el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el párrafo tercero refiere entre otras cosas que:

Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz (...) promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

Con este sustento, es claro que la educación en México es un derecho humano y fundamental, y la educación para la paz se erige como el arquetipo para la conformación de sociedades más justas y equitativas.

En la Universidad de Guadalajara, desde 2018, se creó el Código de Ética que establece los principios y valores que rigen a la institución, y dispone en el artículo 4, numeral IV del capítulo II, que la Educación para la Paz promoverá las relaciones interpersonales armónicas, pacíficas e inclusivas basadas en el respeto.

Asimismo, en marzo de 2023 se creó la Política Institucional de Cultura de Paz de la Universidad de Guadalajara (dictamen núm. IV/2023/092); en la que, como institución, se compromete a promover con esta perspectiva, tomando como base los siguientes valores: respeto, libertad, justicia, solidaridad, derechos humanos e igualdad entre hombres y mujeres.

El CUCEA implementó el Programa Integral de la Cultura de Paz (PICP) desde 2019, con el propósito de diseminar el espíritu de paz entre la comunidad universitaria para que las acciones de paz se multipliquen y sus miembros se conviertan en constructores de ese ideal (Nava et al., 2022).

En el marco de este programa, en el año 2023, se gestionó con la asociación “La Paz comienza con los niños”, la certificación de la Asociación internacional “Pax Humana” para involucrar a profesores e investigadores en la transformación de la cultura y los procesos educativos en la Red Universitaria. En esta certificación participaron 44 personas de la comunidad universitaria, entre ellos, profesores, investigadores, primeros contactos (quienes tienen a su cargo la implementación del Protocolo para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia de Género en la Universidad de Guadalajara) y directivos, así como personal de la Coordinación General de Planeación y Evaluación (CGPE) y de la Unidad para la Igualdad (UPI).

Esta certificación dio la oportunidad de conocer una propuesta curricular a través de la cual se podrían cultivar en las juventudes temas que no solamente educan, disciplinaria y propedéuticamente, sino que forman de una manera integral a los estudiantes como ciudadanos globales, con una visión más sensible y comprensiva de las problemáticas del mundo contemporáneo. Como parte de las actividades para acreditar la certificación se presentó el proyecto CeluArt. Artivismo por la Paz: Música, Teatro, Fotografía y Literatura para construir comunidades, a fin de implementarlo en la comunidad CUCEA.

El equipo que elaboró este proyecto se conformó por cuatro integrantes, todos participantes de la certificación internacional en Educación para la Paz, entre los que se encuentran los autores de este documento.

Marco teórico

La propuesta didáctica pedagógica de Danesh y Clarke-Habibi (2012), pone de manifiesto los procesos que han de considerarse previo a la implementación de cualquier estrategia para la educación y paz. El acompañamiento y la construcción de comunidades, va de la mano de la formación de individuos y la consolidación de estados de bienestar generalizados.

Su propuesta se construye en acuerdo con los postulados de las nociones de paz que ha propuesto Johan Galtung a través de su larga trayectoria, quien ha influenciado la mayoría de las intervenciones para la construcción de paz. Para Galtung (1984) la paz no ha de concebirse como un ente aislado, sino como parte de una construcción constante entre los seres humanos y las sociedades.

Entonces, podríamos decir que la paz como noción por sí sola no existe. Ya lo decía

Gandhi, “no hay camino para la paz, la paz es el camino”. En ese sentido, lo que podemos identificar es que hay elementos asociados al bienestar de las personas, así como de las comunidades, que permiten entender la formación para la paz, para su construcción, consolidación y permanencia, como una constante.

Galtung formula para el entendimiento adecuado de la cultura de paz y de la construcción de paces duraderas, componentes fundamentales para su entendimiento, las teorías: del conflicto, del desarrollo y de la violencia, todas ellas contribuyen al entendimiento de la construcción de la paz (Galtung, 1998). Todas estas apuestas teóricas permiten comprender que una educación para la paz ha de atravesar de manera congruente por distintas dimensiones de las relaciones humanas.

La teoría del conflicto de Galtung es de orden estructuralista, lo que pone de manifiesto la complejidad de su comprensión. Los conflictos en tanto formas humanas de encuentros de caminos, necesidades, intereses, perspectivas distintas, implican no solo una solución superflua de las confrontaciones humanas, sino una visión profunda. Así, pone el foco principalmente en la eliminación de todas las formas de violencia, para así, agilizar las distintas vías para llegar a la paz, entre ellas está la forma en se concibe el desarrollo de la humanidad, en términos económicos y humanos.

No es gratuito entonces, que se tenga que pensar para esta construcción permanente y duradera, en la eliminación de las distintas formas de violencia: la estructural, la física, la cultural. Esto implicaría que la humanidad tuviera resuelta cualquier posibilidad de confrontación, que como se supone, es una utopía. Lo que ha de gestarse entonces son esas habilidades humanas para actuar en las posibles interacciones, y para que la injusticia social no tenga cabida.

En este espacio es donde habrá de comprenderse la educación para la paz, como aquel para la prevención del conflicto violento, para la eliminación de todas las formas de desigualdad, para la procuración de espacios de diálogo y formación comunitaria, así como el respeto a las diferencias. Pues, es en cada uno de los espacios sociales específicos, donde las personas podrían aplicar las distintas estrategias para no llegar, o bien, para llegar a soluciones creativas y duraderas de la negociación y/o resolución de los conflictos.

En el ejercicio que se desarrolló se retoman como ejes teóricos centrales la naturaleza humana, así como el concepto de unidad para la diversidad (Danesh y Clarke-Habibi, 2012) y la construcción del tejido social, la memoria colectiva, los derechos humanos y la mediación. Todos ellos articulados en estrategias de trabajo, con los estudiantes, que fomentaron su creatividad y el desarrollo artístico, bajo la lógica del artivismo.

De manera breve destacamos que la articulación de la naturaleza humana y la unidad para la diversidad propuestos por la guía didáctica de Danesh y Clarke-Habibi (2012), corresponden en cierta medida a la recuperación de la conciencia social que, como equipo, creemos que en nuestros días se ha perdido en niveles macro dentro de nuestro entorno cercano, no así en los espacios privados y cercanos, en los que las personas conviven.

Retoma también, la propuesta del desarrollo de las civilizaciones, no en todas sus dimensiones pues el semejar al desarrollo humano -con tales o cuales etapas evolutivas y una correspondencia totalmente positivista-, presenta desde nuestra perspectiva diversas complicaciones interpretativas, pues nuestra sociedad, como los seres humanos, pueden llegar a un máximo nivel de unidad y colaboración desde diferentes procesos.

Más allá de esta pequeña anotación. Parece pertinente reconocer que socialmente hemos de formarnos a través de procesos concretos educativos y de experiencias sistematizadas para comprender e integrar a los demás seres humanos y grupos, no solo desde pensamientos como la bondad y la razón particular, sino desde la perspectiva del civismo y el respeto de los derechos humanos.

Objetivos del trabajo

La intervención, más allá de contribuir en un proceso formativo docente de los participantes, tenía la intención de propiciar experiencias en cultura de paz entre los jóvenes universitarios del primer semestre del CUCEA, a través de actividades artísticas y culturales, vistas como herramientas a implementar en sus contextos y cotidianidades. Partiendo de la cooperación y la participación comunitaria.

Además, de manera paralela, interesaba invitarlos a 1) reflexionar sobre algunos contenidos de la educación para la paz y su expresión a través de manifestaciones artísticas; 2) identificar formas diversas de resolución de conflictos, fomentando el diálogo, la comunicación y la empatía; 3) fomentar la cultura de la memoria colectiva y la dignidad de las personas a través de la escritura creativa; 4) identificar a través de la mirada (y la lente) cómo los jóvenes observan acciones de paz y comunidad; y finalmente, 5) generar alternativas y experiencias de construcción de paz a través de la música como forma de expresión de ideas, sentimientos y emociones.

Metodología

La intervención fue pensada para estudiantes de primer semestre de todas las licenciaturas del centro universitario que llevan la materia de Universidad y siglo XXI, que está dedicada a fomentar entre el estudiantado el pensamiento crítico y la reflexión sobre el entorno social. De alguna manera, con esta encomienda, la propuesta de intervención parecía adecuada, considerando también que, la mayoría de los egresados de nivel bachillerato, han realizado en algún punto de sus trayectorias educativas, acercamientos a la cultura de paz, la ciudadanía y los derechos humanos.

Al interior del equipo de trabajo se concibe el arte como un ente vivo, como una raíz que interactúa de manera amigable con su entorno para mantenerse viva y en armonía con su medio ambiente. Para intervenir e incidir hacia una cultura de paz, nuestro enfoque buscó su base en las ideas del arte comunitario y el artivismo, como un ejercicio de ir y venir, de la comunidad y sus necesidades a la expresión artística y sus posibilidades de creación.

Cabe señalar que, el aspecto artístico entre los integrantes, está presente no de manera profesional, ya que nuestras formaciones disciplinares van de las matemáticas

a la historia y de las letras al derecho, pero en este sentido, fungimos como guías en procesos que invitaban a los estudiantes a la exploración de las posibilidades que desde su creatividad e iniciativa pudieran generarse, tratando de construir algunas bases desde la reflexión social, y en algunos casos desde las estructuras e implicaciones de las artes, como en la literatura, la fotografía y la música.

Desde los primeros esfuerzos por propiciar a través de las prácticas artísticas la colaboración y participación del público en las mejoras sociales hasta nuestros días, se tiene como premisa que las actividades con base en el arte (art-based activity), contribuyen al avance sostenido de la dignidad humana (Cleveland, 2011). Así, si bien los sentidos de las acciones de arte comunitario surgieron desde los años 70 (Tejeda, 2017), en Estados Unidos y Gran Bretaña, siguen vigentes como ejes de acción para la transformación de las sociedades y en concreto en la educación para la paz (Yudkin, 2023).

Así, observamos que el arte es una poderosa herramienta para formar comunidades y generar acciones de paz. De acuerdo con Expósito (2014) y Aladro-Vico et al. (2018), el arte es un movimiento transformador que detona el cambio colectivo, de esta manera también se acuña la definición de artivismo, que combina el arte con el activismo para recuperar la acción artística con el fin de intervenir en acciones colectivas. En este sentido, el artivismo y el arte comunitario funcionan como vehículos que permiten unir a los jóvenes en torno a las expresiones artísticas para combatir creativamente las violencias estructurales.

Las células de arte buscan educar e informar a los estudiantes sobre la relación de la humanidad y de ellos mismos con el mundo; inspirar, movilizar a individuos y a grupos; alimentar y sanar a las personas y a las comunidades y, por último, construir y mejorar la capacidad de la comunidad y/o su infraestructura (Cleveland, 2011). Esta metodología tiene un enfoque socioafectivo. Se parte de situaciones vivenciales que hacen énfasis en la expresión de las emociones, sentimientos y pensamientos generados por las actividades realizadas.

CelulArt se conformó como un proyecto dirigido a jóvenes de entre 18 a 21 años que estudian en el CUCEA, específicamente en la materia universidad y siglo XXI que se imparte como tronco común en el primer semestre de todas las carreras. Para incidir en el fortalecimiento de una cultura de paz, con el fin de generar en la comunidad estudiantil medios para el manejo del conflicto en sus diversos órdenes como: detectar discursos agresivos e intervenirlos para convertirlos en uno de paz; ser conscientes del entorno y de sí mismos, a través de la lente, y expresar con imágenes sus conexiones con y sobre su comunidad, así como trabajar con la memoria y la dignidad de las personas.

Los talleres que se implementaron para CeluLArt fueron cuatro: teatro y resolución de conflictos, literatura de la memoria, crónica y testimonio, la lente y mi mundo, unidad, comunidad y paz, y la música como instrumento para la paz. Durante 15 semanas se trabajó con un grupo de 32 estudiantes, se utilizaron herramientas que aportaron vías para fomentar la paz de tal manera que los estudiantes fueran capaces de utilizar la mediación, de detectar discursos agresivos e intervenir, de ser conscientes de sí mismos como parte fundamental del tejido social, y participar en procesos que impliquen una transformación hacia la paz. El orden en el que se presentaron los talleres no tenían

una lógica expositiva determinada más que por las oportunidades de presentación de los participantes.

Cada uno de los talleres tuvo una duración de tres semanas (una sesión de dos horas en cada una) en las que, de manera general, se plantearon algunos contenidos temáticos-teóricos y se proponía que se generaran a partir de las ideas expuestas por los facilitadores, productos que incidieran en los contextos, inquietudes y perspectivas de los participantes. Se planificó una sesión de apertura general y se había considerado una de cierre, misma que no fue posible realizar dadas los cambios en el cronograma administrativo del semestre 2023 B en CUCEA.

En la sesión introductoria se presentaron los objetivos y la programación de actividades, además de algunos conceptos relacionados con la cultura de paz. Se estableció que la participación en el taller sería de carácter voluntaria y era ajena a la evaluación global de la materia en la cual se presentaría el ejercicio. También se utilizó la aplicación Mentimeter para hacer un diagnóstico sobre las concepciones de paz, no violencia, conflicto, comunidad, etc. y conocer el interés de los estudiantes sobre su participación en distintas manifestaciones artísticas. Al preguntarles cuál era su concepto de paz, la mayoría de los estudiantes asociaron la paz con la palabra tranquilidad, otra parte importante del grupo utilizó la palabra armonía y la palabra respeto, el resto utilizó palabras como bienestar, superación y empatía.

Más allá de que, en algunos casos, los jóvenes se dedicaron a hacer bromas relacionadas con sus espacios más concretos de comprensión y formas para entender sus problemas, en la mayoría de los casos, se manifestaron ideas que, dieron a entender que ya se tenían ideas previas, claras sobre los temas relacionados con la paz, sin haberles comunicado anticipadamente ningún concepto.

También se aplicó el Test de Thomas-Kilman para determinar el modo de enfrentar situaciones conflictivas (Kilman & Thomas, 1977), que es una herramienta para evaluar la conducta y la predisposición de una persona en situaciones de conflicto y que se encuentra accesible en la web con gratuidad en la obtención de los resultados. Los estudiantes contestaron 30 preguntas en las que tuvieron que elegir la opción que más se asemejara a la forma en que enfrentan los conflictos. Al final socializaron su propio resultado y comentaron si se identificaban como tales. La generalidad de los estudiantes estuvieron de acuerdo con sus resultados.

Cabe señalar que, en la mayoría de ellos, resultaron con rasgos de un comportamiento comprometido y colaborador, mientras que en menor medida encontramos a los complacientes. Hay que señalar que los rasgos presentados tienen tanto elementos positivos como negativos dentro de la perspectiva de la solución de conflictos y el trabajo para la paz, pues, si bien un colaborador, por ejemplo, podría resultar algo deseable, tenemos que estas personas podrían tener complicaciones serias para tomar decisiones verticales. Por otra parte, quienes tienen rasgos evasivos, a quien se le podría clasificar como que evade sus problemas, también podría eludir procesos en los que no vale la pena confrontarse o asumir responsabilidades.

Taller 1

El Taller 1 de Teatro y resolución de conflictos tenía como objetivo primordial, que los estudiantes identificaran cómo resolver los conflictos utilizando las técnicas de la mediación, desde las propuestas de los MASC (Chacón-Garnica, 2019). Se realizó un breve recuento entre los marcos conceptuales de la resolución de conflictos, así como al teatro como arte y las vías que presenta para un trabajo en conjunto, planteando problemas y llevando a la reflexión la importancia de detenerse a pensar, problematizar y aplicar las herramientas necesarias para el abordaje de las problemáticas.

Después de que los estudiantes observaran el video de la obra, titulada Una mediación en el bosque (Jorge Luis Martínez Valda, 2013), ellos mismos buscaron temas y formas de expresar algunos conflictos que observan en su cotidianidad, para después representarlos en una improvisación. Posteriormente se organizaron equipos de trabajo para lograr una puesta en escena en donde se representó, en la última sesión del taller de teatro, el conflicto elegido previamente. Los diferentes equipos trabajaron en el guión, actuación, montaje, musicalización y difusión, para presentar la obra de teatro al público abierto.

Taller 2

En el taller 2, “Literatura de la memoria, crónica y testimonio”, el objetivo del taller era elaborar textos narrativos que se basaran en la experiencia y la memoria; que conjugaron aportes literarios como una herramienta para contar las historias personales de maneras originales y propositivas para publicarlas en un fanzine. Se revisaron algunos conceptos que refieren a la historia personal de cada alumno y su relación o diferencia con los discursos oficiales. Se leyó La crónica: el ornitorrinco de la prosa, del autor mexicano Juan Villoro, para tener una idea de qué herramientas literarias se pueden utilizar al redactar testimoniales y se escuchó una parte de la crónica de José Joaquín Blanco Metro Insurgentes. La intención de estas actividades era que los estudiantes estuvieran familiarizados con el estilo y contenidos de las crónicas, retomando sobre todo aquello que pertenece a la cotidianidad y permite recuperar de manera práctica lo que se vive día a día.

También se trabajó sobre la crónica de Miguel Mariscal De la radio... canciones y poesía así como, el texto de Joan Didion Sobre tener un cuaderno de notas. Ambos documentos, permitieron generar referentes del tipo de escritura que implica el registro de la memoria y las diversas posibilidades que hay para llegar a ello. Posteriormente, los participantes realizaron entrevistas a sus compañeros a través de la escucha activa. También se identificaron algunos elementos que los estudiantes consideraban parte de su comunidad, para generar memoria colectiva y asociación con grupos de su entorno y quizá, también del mundo en general, a través del compartir experiencias globales.

Finalmente, redactaron una crónica sobre el CUCEA, para recuperar su experiencia personal y subjetiva dentro de su centro universitario. Con el objetivo de incentivar que hicieran una reflexión de aquellos elementos que viven de manera cotidiana y que los conforman, pero además reconociendo el estilo literario de la crónica como una experiencia y expresión artística que se convierte en memoria. El resultado sería un fanzine que contuviera su relato. Si bien, algunos estudiantes recuperaron de manera creativa y destacable sus historias, algunos otros hicieron menores esfuerzos de participación,

esto seguramente corresponde entre otras cosas a las pocas inclinaciones hacia la escritura creativa que hay entre los estudiantes de este centro universitario.

Taller 3

El Taller 3, La lente y mi mundo, buscaba articular la experiencia de la paz de quienes participaban en el encuentro, y la forma en que esas vivencias pueden ayudarnos a formar comunidades diversas en unión, para así construir la paz. Se compartió una articulación de conceptos para la construcción de paz con la ayuda del arte, estos fueron: unidad, unicidad, tejido social, imágenes que fomentan la identidad de un grupo y reflejan los sentidos sociales.

La división didáctica fue la siguiente: 1) Mi mundo diverso y mi comunidad. El tejido social y las camisetas viejas, 2) La expresión de lo sensible en lo cotidiano a través de la fotografía, 3) actos de paz a mi alrededor, 4) Práctica creativa de fotografía, 5) Procesos de autoconocimiento y acompañamiento y 6) Reconocimiento de los eventos que nos permiten crecer como seres humanos y con nuestro círculo cercano. En los dos primeros se revisaron algunos conceptos clave y se identificó el sitio en el que anímicamente se encontraban los estudiantes con respecto a los planteamientos “teóricos” propuestos.

La intención no era pues, llenar de conceptos vacíos a los participantes, sino de conceptos vivos, que les fueran significativos y que con ellos pudieran comprender los procesos en niveles macro, dentro de sus experiencias cotidianas. Así, los componentes del tejido social se articularon con la acción de tejer, literalmente, sus prendas, mientras compartieron con sus compañeros e incentivarlos a crear espacios para dialogar, así como, recrear aquello que les permite sostenerse en sociedad, y en la medida de lo posible ser comunidad.

A la par, en cada sesión se realizaron ejercicios prácticos sobre los conceptos relacionados, por ejemplo en la primera semana, el tejido humano, en la segunda, sesión de fotografías y en la última hilos de reúso para conformar una pieza única. Cada una de las actividades permitía llevar a los espacios reales los contenidos que se fueron planteando, para que, en la medida de sus posibilidades, los estudiantes pudieran integrar esos conocimientos en experiencias tangibles.

Taller 4

El Taller 4, “La música como instrumento para la paz”, tenía como objetivo generar alternativas y experiencias de construcción de paz a través de la música como forma de expresión de ideas, sentimientos y emociones. Se retomaron algunos conceptos esenciales sobre la cultura de paz y la importancia de la música como experiencia didáctica socioafectiva. En las sesiones se reprodujeron algunas piezas musicales para generar experiencias vivenciales y reflexionar sobre los sentimientos y emociones que despertó la música en los estudiantes.

Se puso especial atención en la expresión de emociones y sentimientos que genera la música; ya que, a través de esta, se pueden experimentar diferentes sensaciones, recuperar recuerdos, cambiar el estado de ánimo y ampliar la visión de la realidad. Se presentaron algunas iniciativas en las que la música se convirtió en un instrumento

de acción no violenta, promotor de la paz y del cambio de situaciones injustas y de sufrimiento.

¡Se usaron como ejemplo los movimientos de Human Rights Now! en los años 80, el concierto tributo a Freddie Mercury para difundir el SIDA en los años 90; el concierto We are the Future para recaudar fondos e informar sobre la situación de la niñez afectada por la guerra, la pobreza y la violencia, en el año 2004; el Día Internacional del Jazz proclamado por la UNESCO en 2011 y algunos otros eventos musicales en pro de la paz.

Se reflexionó sobre el papel de la música como promotora de empatía, y como un proceso que desarrolla la creatividad humana, facilitando la búsqueda de respuestas no violentas a los conflictos. Para detonar la participación se les preguntó a los estudiantes si conocían piezas musicales que ellos relacionan con la paz. Se escucharon piezas musicales, interpretadas por distintos artistas, que tratan sobre temas relacionados con la guerra, la paz y los derechos humanos. Se preguntó acerca de cómo la música sirve de herramienta para denunciar o reconocer situaciones diversas relacionadas con la paz o con su ausencia. Los estudiantes expresaron libremente lo que les transmitió la música, compartiendo con sus compañeros su experiencia y sus dudas.

Para el cierre se hizo énfasis en la identificación de iniciativas en las que la música se utiliza como medio para promover la paz. Se logró fortalecer los conceptos de paz, violencia, empatía y conflicto. Se cuestionó acerca de la música como un instrumento para construir la paz, y se les preguntó si expresarse a través del canto tiene efectos positivos sobre ellos y genera felicidad, sus respuestas fueron afirmativas.

Se tenía programada una actividad en la que los estudiantes deberían identificar en las canciones que se escuchan actualmente, distintos tipos de violencias, para pasar después a “descomponer” la canción y modificar las letras para que tuvieran un sentido positivo, sin embargo, no fue posible realizar esta actividad por cuestiones de tiempo. El cierre del ciclo de talleres se dió con la última sesión de Música y Paz, pues administrativamente se adelantó el cierre del semestre académico y con ello fue imposible acercarnos a la posibilidad de un diálogo integral sobre el proceso completo.

Algunos de los apuntes que podríamos anotar son: de los 35 alumnos que iniciaron el semestre, un aproximado de 22-25 estudiantes permanecieron hasta las últimas sesiones. Aquellos que participaron de manera constante, acudían en general con entusiasmo y aportaron sus opiniones y experiencias de manera libre y abierta.

Un porcentaje bajo de estudiantes (aproximadamente dos o tres varones), enfrentó a la docente a cargo del curso con la intención de que la asistencia constante a los talleres fuera retribuida en “puntos extras” para la calificación final en la materia Universidad y siglo XXI. Un porcentaje bajo de estudiantes, expresó de manera particular y directa su satisfacción con actividades concretas como una pequeña sesión guiada de meditación y la sesión de fotografía.

Las experiencias cotidianas de las implementaciones semanales nos indicaron que la mayoría de los estudiantes, se implicaron libremente en los procesos de diálogo propuestos.

Aporte al conocimiento en el ámbito de la educación

Probablemente no estamos en condiciones de exponer resultados o aportes como tal, pues en realidad nuestro proyecto no implicaba procesos de medición concretos o recogida de información para demostrar o probar procesos, o compararlos con otros contextos. Lo que es cierto es que la experiencia nos permitió reflexionar sobre los posibles aprendizajes entre la comunidad de estudiantes, pero, sobre todo, destacar apuntes acerca de cómo formular mejoras en su implementación para contextos diversos, no solo adversos y conflictivos. Así como, posibles vías para transversalizar la formación y/o educación para y desde la paz. Además, el ejercicio desarrollado en este grupo permitió reconocer necesidades y oportunidades concretas en diversas áreas dentro de las instituciones educativas, y dentro de los procesos formativos para la paz.

Creemos que la relevancia de estos apuntes implica no solo en el trabajo a nivel universitario, pues las pautas para formaciones transversales podrían justificarse por sí solas en diversos espacios y niveles educativos, incluso en espacios no formales, pero reconocemos que, hace falta trabajar en forma articulada en los distintos niveles y sistemas educativos para lograr en mejor medida la recepción de conocimientos humanistas, transversales, formadores de ciudadanía y de comunidades. Proponemos algunos ejes para estas observaciones:

a) La formación para la paz ha de ser libre y creativa. Lo cual implicaría que todas y todos los participantes en el proceso de formación tienen la posibilidad de ingresar y salir de los ejercicios propuestos, así como aportar en ellos sus propias experiencias.

b) La formación para la paz ha de ser transversal, desde el ejercicio docente y la perspectiva institucional. Implicaría procesos en donde la generación de espacios para el diálogo y la colaboración sean los protagonistas, propiciando la generación de comunidad por vías horizontales, con propuestas que lleven un ciclo de vida de abajo hacia arriba.

c) Los sistemas educativos han de transformar las estrategias de formación de manera generalizada hacia modelos que establezcan corresponsabilidad y beneficios mutuos en la educación, para así transitar hacia modelos educativos no coercitivos.

Además, el mundo actual nos lleva a ver a las artes como vías para comunicar asertivamente, ideas, protestas, propuestas, como parte de esa necesaria construcción. La educación que retoma estas estrategias, prevee que los jóvenes puedan romper la cultura del silencio de manera sensible, proveyendo también vías para la “sanación y superación de vivencias dolorosas de discriminación y violencia, así también para la reafirmación de identidades subyugadas y violentadas” (Yudkin, 2023, p.8).

Una visión transversal también apuntaría hacia resolver problemas de orden global, que apunten a la sostenibilidad de la vida en el planeta, y que reconozcan las necesidades de la humanidad y el sustento de ella. En la propuesta de Sonia Paris Albert, esta perspectiva apuntaría también al logro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, promoviendo formas creativas para lograrlo. Apuntando a que esta se logra a través de la construcción de la paz creativa y atenta, con base en la cotidianidad y la sencillez, además de la intersubjetividad y la performatividad (París, 2019).

Conclusiones

Es imperativo visibilizar la necesidad implementar acciones desde la universidad para incidir en la transformación de la cultura actual hacia una cultura de paz, de tal forma que en las comunidades se promuevan relaciones interpersonales sanas, se privilegie el diálogo y el análisis de los conflictos para su resolución conjunta (Gutiérrez, 2023). El arte puede ser un camino para expresar, a partir de las emociones que genera, aspectos esenciales de la cultura de paz, como la empatía, la transformación creativa del conflicto, la aceptación y el respeto hacia la cultura; sobre todo, crea oportunidades para que los miembros de la comunidad universitaria se relacionen en contextos positivos y creativos.

Es importante recordar que cuando pensamos en que los estudios de la paz y cultura de paz en la educación son necesarios porque la nación enfrenta escenarios complejos de violencia de diversos tipos, se está pensando solo en una parte de la noción de paz, la que es conocida como paz negativa, por lo tanto, los planes y programas de implementación han de pensarse no solamente para disminuir la violencia, sino sobre todo para generar la paz (en términos de la paz positiva) y su distribución constante, esto es, generar espacios de diálogo, transversalidad, respeto a la diversidad y abolición de las injusticias.

Los futuros proyectos sobre estas vías de implementación deberían estar integrados a contenidos temáticos de reflexividad sobre nuestros contextos, pero también sobre nuestras habilidades para aprender de los demás y colaborar. Para que, desde la escuela, los estudiantes, y los docentes, se formen en educación para la paz de manera amplia, diversificada, pertinente en relación con sus intereses e incluso áreas disciplinares concretas, pero con una visión de integración para el diálogo.

Concordamos con Cornelio (2021) en que las instituciones de educación superior comprometidas con la educación para la paz y la cultura de paz contribuirán, oportunamente, a la formación de profesionistas y ciudadanos que serán actores clave en la instauración de la paz en sus propias comunidades.

Referencias

- Aladro-Vico, E., Jivkove-Semova, D. y Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, 26(57), 9-18. <https://www.redalyc.org/journal/158/15856696001/html/>
- Chacón-Garnica, M. R. (2019). La Mediación. Mecanismo alternativo de solución de controversias. *Revista Electrónica EXLEGE*, 2(3), 75-89. https://www.lasallebajio.edu.mx/revistas/exlege/pdf_3/exlege_03_art_05-chacon_garnica.pdf
- Cleveland, W. (2011). Arts-Based Community Development: Mapping the Terrain. Americans for the Arts. <https://www.americansforthearts.org/sites/default/files/BCleveland%20Trend%20Paper.pdf>

- Cornelio, L. (2021). Marco normativo de la paz en la educación en México. En F. Gorjón (coord.), La paz a través de la educación. Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior (pp. 37-46). ANUIES. <http://eprints.uanl.mx/23971/7/23971.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. Artículo 3º reformado el 15 de mayo de 2019. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Danesh, H. B., & Clarke-Habibi, S. (2012). Manual Curricular de Educación para la Paz: Una Guía Conceptual y Práctica. International Education for Peace Institute.
- Expósito, M. (2014). La potencia de la cooperación. Diez tesis sobre el arte politizado en la nueva onda global de movimientos. Viento Sur, (135), 53-62. https://vientosur.info/wp-content/uploads/spip/pdf/VS135_M_Exposito_Potencia_cooperacion_diez_tesis_sobre_arte_politizado.pdf
- Galtung, J. (1984). ¿Hay alternativas? cuatro caminos hacia la paz y la seguridad. Tecnos.
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/portfolio-item/3r-reconstruccion-reconciliacion-resolucion-galtung/>
- Gutiérrez, A. (2023). Cultura de Paz y formación integral en la universidad: la mirada de los docentes bajo el enfoque de las capacidades. Edetania, (63), 137-160. https://doi.org/10.46583/edetania_2023.63.1102
- Kilman, R. H. & Thomas, K. W. (1977). Developing a forced-choice measure of conflict handling behavior: the MODE instrument. Educational and psychological measurement, 37(2), 309-325. <https://doi.org/10.1177/001316447703700204>
- Martinez Valda, Jorge Luis. (4 de octubre 2013). Una mediación en el bosque obrera de teatro [vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=-WEH5hrq_iU
- Nava, J., Gutiérrez, N. y Orozco, A. (2022). Cultura de paz: recuento de una estrategia de intervención en el ámbito universitario. En R. Rojas y J.M. Nava (coords.), Cultura de paz: equidad y democracia (pp. 33-64). Cátedra UNESCO-Género, Liderazgo y Equidad. https://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/Cultura_de_paz_equidad_y_democracia.pdf
- París, S. (2019). Educación para la Paz, Creatividad Atenta y Desarrollo Sostenible. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 8(1), 27-41. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.002>
- Rojas, F. (2021). En la construcción de una paz sostenible la educación es la clave. En F. Gorjón (coord.), La paz a través de la educación. Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior (pp. 25-36). ANUIES. <http://eprints.uanl.mx/23971/7/23971.pdf>

Tejeda, C. (26 de octubre de 2017). ¿Qué es el arte comunitario?. Move Arte para Todos. <https://www.movearteparatodos.com/que-es-el-arte-comunitario/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1999). Resoluciones aprobadas por la asamblea general. Declaración sobre una cultura de paz. Naciones Unidas. https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf

Yudkin, A. (2023). Educar hacia una cultura de paz en el Siglo 21: Lineamientos para pensar y actuar. Revista CoPaLa, 8(18), 1-12. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0237>



CAPÍTULO 9
**El papel de la educación para la
paz en el desarrollo humano**

Nydia María Castillo Pérez
Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar en torno a la importancia de la educación en el desarrollo humano y la cultura de paz. Para ello, se realiza una investigación bibliográfica de tipo cualitativa, cuyo principal aporte se orienta a fomentar el pensamiento crítico respecto al desarrollo del conocimiento y papel de las universidades en estos ámbitos. Dichos temas pueden ser abordados a través de contenidos que, integrados a los planes curriculares fomenten la cultura de paz. La educación para el desarrollo es un medio que restituye el optimismo en las luchas que se libran contra las carencias de oportunidades para recuperar las esperanzas perdidas, negadas o arrebatadas a los sectores populares más vulnerables. En ese contexto, los déficits y limitaciones marchan a la par de la pérdida o disminución de la seguridad pública, lo que hace que la violencia germine en quienes sufren mayores privaciones. Esos sectores viven a diario la degradación y eliminación de las posibilidades del desarrollo personal y colectivo. Por ello la educación debe orientarse, cuando menos, a tres dimensiones básicas: 1. La igualdad de oportunidades a todos los sectores de la sociedad; 2. La sostenibilidad de tales oportunidades; y 3. El empoderamiento personal de todos. Desde ese panorama, es posible afirmar que sin paz no puede haber desarrollo humano y viceversa, lo que hace que sea una prioridad para desarrollar en la educación, la cultura de paz y la inclusión social, en particular en la educación superior.

Palabras clave

Educación para la paz, Desarrollo humano, Desigualdad, Pobreza.

Abstract

This work aims to reflect on the importance of Education in Human Development and the culture of peace. To this end, qualitative bibliographic research is carried out, whose main contribution is aimed at promoting critical thinking regarding the development of knowledge and the role of universities in these areas. These topics can be addressed through content that, integrated into the curricula, promotes a culture of peace. Education for development is a means that restores optimism in the struggles waged against the lack of opportunities to recover the hopes lost, denied, or taken away from the most vulnerable popular sectors. In this context, deficits and limitations go hand in hand with the loss or decrease in public security, which causes violence to germinate among those who suffer the greatest deprivation. These sectors experience daily the degradation and elimination of the possibilities of personal and collective development. For this reason, education must be oriented, at least, to three basic dimensions: 1. Equal opportunities for all sectors of society; 2. The sustainability of such opportunities; and 3. The personal empowerment of everyone. From this perspective, it is possible to affirm that without peace there can be no human development and vice versa, which makes it a priority to develop in education, the culture of peace and social inclusion, particularly in higher education.

Keywords

Education for peace, Human development, Inequality, Poverty.

Antecedentes

La sociedad del siglo XXI, centrada en un contexto que reconoce altos niveles de inseguridad, incertidumbre y riesgo, afronta desafíos que estremecen su estabilidad global (Área M. 2005). La globalización y el apogeo de las tecnologías y los efectos que las crisis mundiales de naturaleza financiera, económica, social, cultural y geopolítica, sumergidas en guerras que devastan regiones del planeta y ponen en peligro la seguridad mundial, aumenta los volúmenes de pobreza, desigualdad, exclusión y racismo. En ese contexto surgen migraciones inéditas en la historia social moderna, cuando la sociedad contemporánea afronta las consecuencias de una pandemia que ha dejado dolor y miseria, socavando el tejido social y cultural y afectando a los propios sistemas de identidad social al aumentarse los niveles de pobreza, desigualdad, analfabetismo científico/tecnológico y cultural en un momento histórico que se conceptúa como uno de los más complejos y excluyentes.

Vale subrayar que la falta de bienes y recursos materiales básicos de protección jurídica y social, de oportunidades políticas, sociales y culturales y las muy escasas representaciones sociales para una inclusión afectuosa, social, cultural y comunitaria son irreales, limitando así, iniciativas para prosperar en forma armónica y adherirse a una cultura incluyente que abra horizontes se torna casi imposible. Todo lo contrario, la ignorancia, pobreza, falta de pasajes a tener el derecho a poseer algo, incluso una precaria vivienda o trabajo que remunere de forma estable los recursos para vivir, se tornan sueños inalcanzables. A ello se agrega en algunos casos, el hecho de sufrir opresión política, falta de protección legal y de libertad, subsistiendo circunscritos en un mundo donde la inseguridad, el vicio, los padecimientos, la soledad social, rechazo, odio y la privación de la esperanza, minan la confianza para crecer y trabajar y lograr así la vida digna con unificación familiar y social, que se merecen (Yepes, 2003; Castillo, 2022).

El desarrollo humano precisa combatir la pobreza y la exclusión para mejorar los entornos sociales y lograr que los individuos tengan mejores expectativas para su autodesarrollo. Se busca asegurar un papel vital y próspero a cada quien, en la sociedad, lo que se define esencial ya que la verdadera riqueza de una nación está en su gente y por ello se tiene que invertir en la población (Sen, 1999). El objetivo del desarrollo humano precisa crear ambientes positivos que promuevan una vida de calidad y equidad y lograr que recuperen la confianza y la esperanza y brote la creatividad (PNUD, 1990).

La educación para el desarrollo resulta ser un medio propicio para restituir optimismo a las luchas y combate a las carencias existentes y alcanzar mejores niveles de vida y las posibilidades de recuperar las expectativas que les fueron negadas. Se entiende que cada persona tiene la capacidad y el derecho de participar en su propio proceso de desarrollo asociado con el de su comunidad. La educación para el desarrollo es un producto y condición ineludible, ya que muy difícilmente serán capaces de lograrlas por ellos mismos, lo que se hace factible si se ofertan oportunidades concretas a través de instituciones públicas y organizaciones motivadoras en la gestión de tales procesos de cambio. A través de la difusión de experiencias exitosas se puede promover un desarrollo humano con autonomía individual y comunitaria. No se puede soslayar que la desigualdad económica lleva al ser humano a la vulnerabilidad a lo interno de su entorno social, siendo esta una responsabilidad social, ya que la pobreza y la exclusión son consecuencias de la mala distribución de la riqueza.

En 1990 se llevó a cabo el primer Informe Mundial sobre Desarrollo Humano, centrándolo en la explicación en un enfoque que prioriza el ámbito de la justicia con equidad, la creación de oportunidades y de libertades personales y colectivas que certifiquen los procesos de democracia que conquistan el crecimiento integrador e incluyente a través de políticas públicas de franco combate a la exclusión y pobreza. A partir de entonces, combatir la pobreza constituye crear oportunidades que busquen forjar mejores indicadores sociales, medidos a través de datos estadísticos no tradicionales que lo ubiquen solo en la medición del crecimiento económico. Desde esa perspectiva, combatir la pobreza, toma en consideración la creación de espacios propios y convenientes para expandir y desarrollar capacidades en los individuos a fin de que puedan ejercer sus derechos civiles y fundar una vida digna y plena.

Un contexto así, se ratifica a través de indicadores de vida, tales como: la cobertura y calidad educativa con equidad, los programas de salud pertinentes, niveles de ingreso per cápita que les facilite crear una red de participación social, cultural y política, individual y colectiva y el pleno ejercicio de su ciudadanía. Dichas opciones postuladas por el P.N.U.D, son esenciales para combatir la pobreza y tienen una clara tipificación de criterios que precisan poner en vigor iniciativas que reivindiquen el tipo de vida de los ciudadanos inmersos en niveles de pobreza que les limita tener una vida digna y de pleno desarrollo (Cejudo, 2006).

Objetivos del trabajo

Reflexionar en torno a la importancia de la educación para la paz, para que el desarrollo humano pueda darse.

Fomentar el pensamiento crítico al respecto del papel que las universidades tienen para abordar y adaptar a sus planes curriculares contenidos que fomenten la paz.

Metodología

Se realizó una investigación bibliográfica de tipo cualitativa, tanto en material físico como en digital, este último obtenido en bases de datos académicamente confiables. Después se realizó una síntesis de cada uno, y se seleccionaron las citas que se consideraron adecuadas para la argumentación. Con ello se pasó al análisis de la información y posteriormente a la redacción.

Aporte al conocimiento en el ámbito de la educación

El Fondo Monetario Internacional (FMI) expone que los países con mayor desigualdad en los ingresos, suelen tener mayores diferencias entre hombres y mujeres en el acceso a los servicios de salud, de educación y de participación en el mercado laboral. Esas realidades intensifican los problemas sociales, el nulo entendimiento entre los grupos, la persistencia de severas crisis económicas, guerras de distintos signos, procesos de alta discriminación aparejada de conflictos étnicos, de corrupción, golpes de Estado, violación de los derechos humanos, profunda violencia de género, apocalípticas migraciones y la presencia casi omnipresente del crimen organizado. Estos constituyen, entre otros, algunos de los más lacerantes problemas que enfrenta hoy la humanidad, en distintas regiones del planeta. Se observa también la casi nula presen-

cia de políticas públicas que en materia de desarrollo social se orienten a combatir la pobreza estructural. Esas son realidades propias a un modelo de producción capitalista neoliberal que centra sus objetivos en el mercado global. (Castillo & Rodríguez, 2015).

En Latinoamérica y el Caribe los más ricos no han tenido las cargas tributarias correspondientes al nivel de riqueza que poseen (CEPAL, 2021, p.65), lo que ha sido posible gracias a los altos niveles de corrupción existentes en los gobiernos de la región. El impacto de esas omisiones tributarias lo recibe la sociedad en general, ya que el capital no se distribuye, sino que se acumula en un sector minúsculo de la población. Con esas acciones, se fomentan la pobreza y las desigualdades, aunque organismos internacionales se den a la tarea de brindar ayuda a países donde las condiciones de vida de la mayoría de sus habitantes son precarias, el apoyo es limitado y no alcanza para subsanar las carencias que se tienen. Los programas de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) y de Ayuda Humanitaria de Emergencia representan alrededor del 0.2% del PIB mundial. Contrariamente a los flujos de salida que se dan en los países “ayudados”, a beneficio de empresas multinacionales (Piketty, 2022, p.253), es decir, la fuga de capital es mayor que la ayuda oficial que los países explotados reciben.

La educación, al margen de su efecto positivo en la economía, prioriza la importancia del ejercicio de la libertad porque ello tiene otras ventajas que se añaden. Contribuye a vivir en un mundo más seguro, consiente a la gente a conocer y reclamar los derechos establecidos en las leyes, donde propicia una función sustancial en torno a abrir espacios de libertad y de bienestar, lo que colabora en el desarrollo humano, la capacidad para influir en los temas del mundo que les rodea (A. Sen lo llama agencia), y contribuye a la cultura de la igualdad entre distintos grupos étnicos y otros de una misma sociedad. De esa manera, el enfoque de desarrollo humano patrocinado por el PNUD, significa un cambio conceptual importante, a partir del cual se pueden articular inéditas propuestas de políticas públicas encaminadas a luchar contra la pobreza. Su aproximación está basada en el desarrollo de capacidades que visualicen la importancia que se asigna a la libertad como forma positiva de elegir, una seguridad real para ser o para hacer algo, a partir de las oportunidades que se obtenga.

Juan Carlos Tedesco (2010) sostiene que la escuela es el principal instrumento de la educación y de los cambios culturales y sociales. Ella otorga una significación nueva y distinta de la que se proporcionan otras agencias educadoras y un conjunto de lo que ahora se denomina “las industrias educativas”. De allí que la educación implique la instrumentación de cambios políticos y económicos de envergadura y que no sea posible que los docentes permanezcan con prácticas ambiguas no adaptadas a las exigencias de los entes sociales, en sus formas de acción, expresión y socialización. Debe recordarse que, en gran parte, los procesos de socialización provienen de la familia, los medios de comunicación y las empresas o los centros de trabajo. Con esa perspectiva, vivir en sociedad implica incorporar y aceptar una serie de conocimientos, creencias, normas, valores, ritos, gustos y preferencias y esto debe valorarse para fomentar la socialización primaria, donde la familia y la comunidad educativa encuentren una visión global de su función dentro de las nuevas ciudadanías que caracterizan al mundo actual (Del Percio, 2010; Castillo, 2022).

La educación para la paz puede ser definida como un proceso continuo y permanente de concientización de los individuos y de toda la sociedad, partiendo de un pensamiento positivo sobre la paz y sobre el tratamiento creativo que puede asignarse a los conflictos. Ella tiende a desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de paz, caracterizada por una triple armonía del ser humano: consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente en el que se desenvuelve (Jares, 1991; Rodríguez, 1995, citados por Velázquez; 2004). Desde ahí es posible trabajar para resolver progresivamente los grandes problemas sociales que afectan a millones de seres humanos que se encuentran inmersos en una realidad de pobreza, exclusión e injusticias de diferente orden.

No se puede soslayar que la función del capital humano en el desarrollo de los pueblos recalca el valor universal de la educación, sin reconocer el atributo sustantivo de esta, que es el derivado de la contribución que deja al crecimiento económico (Cejudo, 2006). Desde esa lógica se busca erradicar que los seres humanos sean considerados como factores productivos, es decir eslabones de un mecanismo de producción e industrialización y por ellos tengan principalmente un valor instrumental. La crítica a ese factor aborda a la educación y a la formación más allá de un proceso productivo ya que la visualiza como un fin en sí mismo, sinónimo de la expansión de la libertad humana para crecer a través del desarrollo de las capacidades y así lleven al ser humano a optar por la vida productiva que disfrute. (Sen & Nussbaum, 1993; Cejudo, 2006; F. Calderón 1997). En efecto, el mundo económico se ve a través de la lógica del reparto de una riqueza abismalmente desigual que amplía accidentes, riesgos e incertidumbre en los individuos, por la franca situación de desprotección que les rodea. (Montenegro, 2005).

La pobreza no puede ser erradicada sin la participación activa de sus figurantes para encauzar alternativas de educación y de cultura con equidad, fuentes de trabajo y de capacitación para que así se puedan solventar dificultades de hambre, miseria, inseguridad, desprotección social y colectivamente tengan la opción de servicios de salud, proyectos habitacionales y mejoras en sus formas de alimentación. Esa participación ciudadana activa se inserta y se corresponde con procesos de colaboración democrática que mejore los niveles de comunicación a través de políticas sociales que certifiquen la participación y colaboración de los ciudadanos y del Estado (Calderon & Szmukler, 1997).

Se subraya que la globalización ha sido y es un modo de organización económica y política abismalmente desigual, fundado a través de la explotación del trabajo de los seres humanos y de la depredación de la naturaleza para beneficio de pequeños grupos. Se erige así, una estructura económica política y financiera mundial muy poderosa, que ha generado progreso material a pequeños grupos de los países centrales, extrapolando esa dinámica a todos los países del globo y expandiendo por doquier desventura y pobreza en las grandes mayorías. Un fenómeno que en lo financiero se afianza en crear abundancia para unos pocos y pobreza para muchos (Vilas, 1999).

El desarrollo humano se valúa así, por encima de indicadores estadísticos o cifras habituales que medían niveles de crecimiento económico en el vacío. Se recobra y se valora la creación de espacios y congruencias ofrecidas a una sociedad que anhela crecer, desplegar y expresar a través de derechos sociales y condiciones objetivas desventuras a las personas vulnerables a revelar un proyecto de vida digna para erradi-

car la pobreza y la violencia. García Canclini (2012) añade que esas prácticas legan resultados que autentican una prosperidad premeditada para influir de manera distinta una visión colectiva de cultura del desarrollo humano. Amarya Sen subraya:

El valor de la educación para la paz se orienta a defender la libertad cultural, ella constituye una parte esencial del desarrollo humano, ya que para vivir una vida plena es importante poder elegir su propia identidad -es decir lo que uno es- sin perder el respeto a los demás o quedar excluido de otras alternativas (PNUD, 2004; Sen, 2003).

Si esto puede lograrse con la participación de los Estados tendría que ser un estado de bienestar, y son aquellos que defienden políticas sociales orientadas a proteger a los trabajadores de las incertidumbres del mercado, a mejorar la calidad de vida y a facilitar condiciones de igualdad de oportunidades para el crecimiento de todos. Entre esas acciones se añaden la satisfacción del pleno empleo, la regulación del monto de los salarios mínimos, el asegurar el compromiso de velar por un nivel de vida aceptable para todos y el establecimiento de bienestar social como un derecho ciudadano para asegurar un mejor crecimiento económico (Arriola, 2007).

El problema concreto de las políticas sociales y sus efectos sobre la disminución de la pobreza queda contextualizado en un marco más amplio de relaciones y estructuras sociales y de poder que determinan la situación de exclusión. Las políticas sociales no serán exitosas mientras se desconozcan las bases de la cultura de la diversidad y la cultura de paz.

La cultura de paz es una tentativa según Rodríguez Jares (2006), largamente tejida en la historia, a través de cuyos hilos se ha conformado, parcialmente, un modo particular de organizar el mundo en base al derecho social de vivir juntos, que se define como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa de relacionarnos para alcanzar, desde una visión holística e imperfecta de la paz, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

No es casual, entonces, preguntarse cómo la “sociedad-mundo” de la era de la globalización puede mantener un orden propio frente al surgimiento de fundamentalismos religiosos, étnicos o de otra naturaleza (Marramao, 2006). Convivir en paz es un derecho humano reconocido a través de los cuerpos jurídicos que sostienen la democracia y su práctica; por ello, representa un gran desafío para la humanidad. Juan Carlos Tedesco (2010) sostiene que la escuela es el principal instrumento de la educación y de los cambios culturales y sociales. Ella otorga una significación nueva y distinta de la que proporcionan otras agencias educadoras y del conjunto de lo que ahora se denomina “las industrias educativas”. De allí que la educación implique la instrumentación de cambios políticos y económicos de envergadura y que no sea posible que los docentes permanezcan con prácticas ambiguas no adaptadas a las exigencias de los entes sociales, sus formas de acción, expresión y socialización (Castillo, 2022).

Debe recordarse que, en gran parte, los procesos de socialización y educativos provienen de la familia, los medios de comunicación y de las empresas o los lugares de trabajo. Enrique M. Del Percio (2010) agrega que, vivir en sociedad, implica incorporar y aceptar una serie de conocimientos, creencias, normas, valores, ritos, gustos y prefe-

rencias y que esto debe valorarse para fomentar la socialización primaria, donde la familia y la comunidad educativa encuentren una visión global de su función dentro de las nuevas ciudadanías que caracterizan al mundo actual. El concepto de educación para la paz puede ser definido como un proceso continuo y permanente de concientización de los individuos y de toda la sociedad, partiendo de un pensamiento positivo sobre la paz y el tratamiento creativo que puede asignarse a los conflictos.

Ella tiende a desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de paz, caracterizada por una triple armonía del ser humano: consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente en el que se desenvuelve (Velázquez, 2004). Desde ahí es posible trabajar para resolver progresivamente los grandes problemas sociales que afectan a millones de seres humanos que se encuentran inmersos en una realidad de pobreza, exclusión e injusticias de diferente orden.

La universidad está llamada a capacitar a las jóvenes generaciones en función del presente, es decir, sin perder de vista cómo asegurar una formación conveniente con relación a los desafíos profesionales y científico-técnicos de cada tiempo. Igualmente, proveer una visión global del mundo con enfoque estratégico y futuro que facilite la incursión en la aldea planetaria con valores y filosofías no neutras que permitan trabajar por el desarrollo social integral a largo y mediano plazo. El mercado del trabajo ofrece opciones de ejercicio profesional de naturaleza coyuntural, lo que explica la prioridad que otorga al desarrollo de profesiones según su importancia circunstancial. Pero, formar profesionales con visión interdisciplinaria, multicultural, científica y tecnológica, representa uno de los más grandes desafíos de la academia de nuestro tiempo. Crear sistemas educativos de calidad puede llevar a mejorar las condiciones del desarrollo científico y tecnológico de toda la sociedad. Y ello no se puede lograr si no se cuenta con el apoyo decidido del gobierno y de las principales fuerzas sociales tomando en cuenta que la formación científica y técnica es una empresa de formación para la vida, para incursionar en la esfera del aprender a conocer, hacer, aprender e incluso, desaprender (Gómez, 1998.; Tünnermann y Castillo, 2017).

Por otra parte, los cambios tecnológicos tienen gran influencia en materia de producción, es decir, en el adiestramiento del trabajador de hoy, que lo recibe en su propio lugar de trabajo (Lynch 93). En ese sentido, existe la acreditación por parte de empresas que se apropian de la auto calificación y la certificación de trabajadores y profesionales, según sus propios estándares de evaluación y los califican favorablemente o no, en término de sus competencias y ello es determinante para que puedan integrarse, o no, a dichas empresas. Esa valoración se refleja también en niveles salariales que son diferentes y benefician a aquellos que, según esas evaluaciones, exteriorizan una mejor formación educativa.

Las instituciones de la cultura y la educación son las que certifican en última instancia la validez o no de dichos modelos de desarrollo, tomando en cuenta teorías y concepciones filosóficas que sean coherentes con los intereses y las estrategias de los modelos de desarrollo adoptados. Con ello se asegura la socialización de los proyectos macro-sociales de la cultura certifica. La conexión económico-política y la visión social ratifican así perfiles culturales y educativos auspiciados por un mercado de trabajo que busca confirmar los objetivos del modelo en marcha. Ese conjunto de variables, constituye la relación estructural que entrelaza los ejes de la cultura con la educación,

a través de singularidades como arte, música, cine, distintos tipos de carreras. De igual forma, allí se aterriza y autentica el modelo de desarrollo y la validez de las propuestas que tocan el orden económico, social y cultural de los estados nacionales (A. Tecla. 1994; Tedesco J. 2007).

Como producto de ese vínculo orgánico, emergen perfiles y demandas técnico-profesionales que reconocen los objetivos y las necesidades de los mercados nacionales. De allí que no se puede obviar la relación estructural existente entre economía, política y cultura, ni la función que le adjudica a la educación superior la responsabilidad de legitimar el desarrollo científico-técnico y socio cultural de cada época, así como la visión filosófica prevista para cada momento histórico. La sociedad, por su parte, reconoce en los centros universitarios la función estratégica de formar profesionales e intelectuales convenientes para el modelo de desarrollo que se patrocina y que las universidades promueven desde los espacios de la ciencia y la cultura (Castillo, 2020).

Ante tales circunstancias, las altas casas de estudio se sitúan en el vértice de variadas contradicciones, luchas y demandas que oscilan desde el presupuesto para su existencia y funcionamiento, la formación de los recursos humanos pertinentes, la producción de conocimientos actualizados y la proyección social que certifique su misión socializadora y reproductora de procesos de identidad nacional y cultural. Todo ello implica un conjunto de premisas reveladoras de los desafíos que las universidades deben resolver ante los cambios continuos que en materia global altera sus agendas.

Conclusiones

Se puede afirmar que el desarrollo humano de un mundo globalizado necesita de la educación para la paz y la diversidad cultural, a fin de reducir gradualmente la cultura de la violencia que se expresa en forma estructural y coyuntural en el mundo. La diversidad cultural tiene su propio lugar en este mundo globalizado, donde la interacción con otras culturas adquiere una importancia singular; debe abrir caminos para que se valoren otras culturas y formas de entender el universo.

El propósito del desarrollo es mejorar las vidas humanas, ampliando el rango de alternativas de las personas, para ser y hacer, para vivir más saludablemente, con buena nutrición y lograr conocimientos y habilidades que le apoyen a funcionar. En ese sentido, el desarrollo solo es posible cuando se logra conciliar la democracia con el crecimiento económico y la equidad social. Y en el boceto de esa política, el Estado y la sociedad tiene relaciones y misiones indelegables que cumplir.

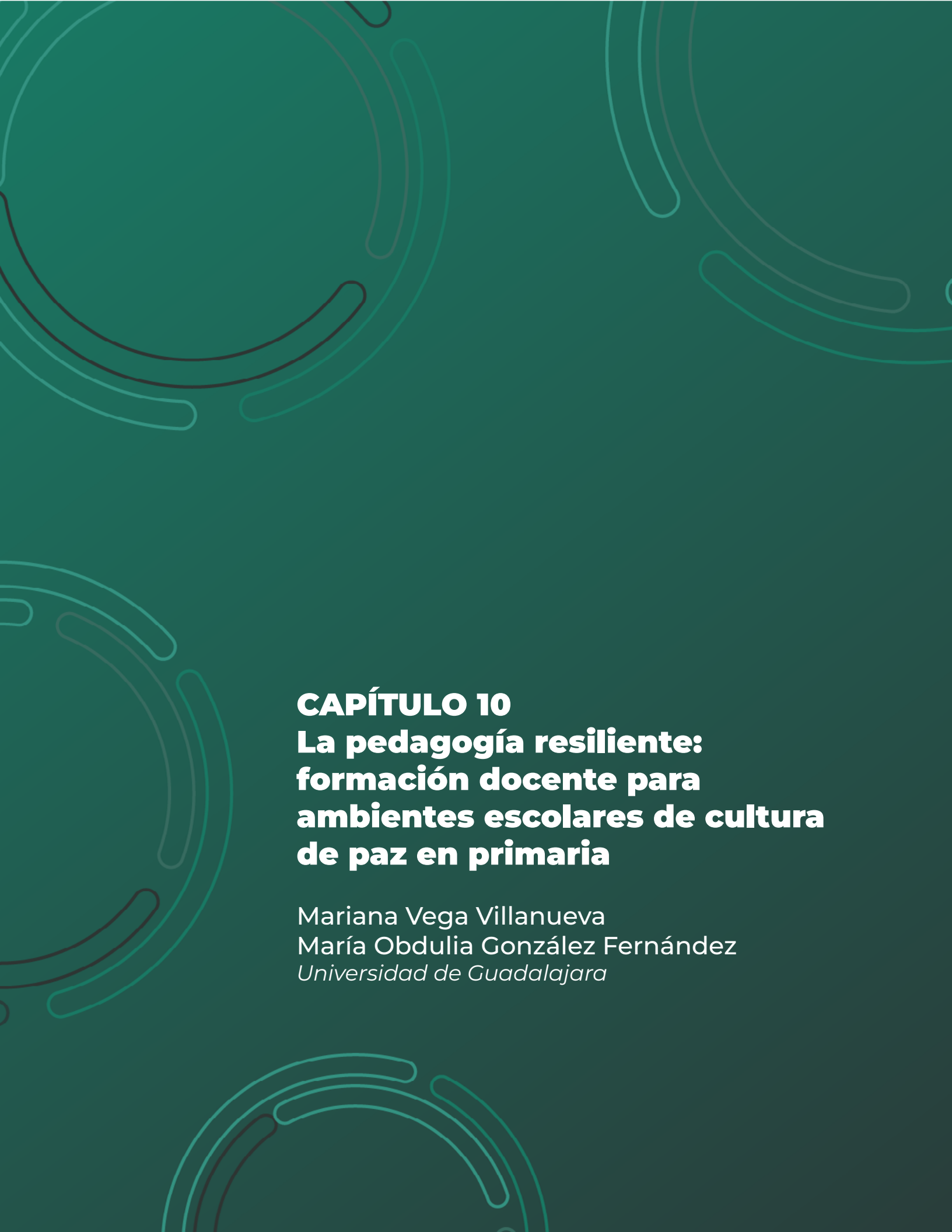
El eje de la misión universitaria es formar para el cambio y la transición de la universidad de hoy, centrada en el sujeto que aprende, para lo cual se requiere la atención de aspectos de cambios pedagógicos que destaquen, los procesos de reflexión, diversificación y flexibilidad en las propuestas de estudio. La aplicación de tecnologías de punta que permitan ampliar la cobertura social con calidad en la demanda de la matrícula de nivel superior, tomando en cuenta la diversificación de carreras que predominan hoy en el mundo.

Las universidades públicas tienen un crédito por cumplir y el enfoque para certificar la formación profesional a través del desarrollo de la capacidad de crear y aplicar el saber en las respectivas áreas y disciplinas. En esos ámbitos existe una multiplicidad de retos a recoger para cumplir con la certificación de la capacidad de formar nuevos profesionales que generen expectativas sobre las posibilidades del desarrollo científico y tecnológico para combatir el subdesarrollo, la pobreza, la exclusión y la violencia.

Referencias

- Área, M. (2001). Educar en la sociedad de la información. Desclée de Brouewr.
- Arriola, G. (2007). Desarrollo Humano: una introducción conceptual. PNUD.
- Calderón, F. (2007). Ciudadanía y Desarrollo Humano. Siglo XXI. PNUD.
- Calderón, F. & Szmukler, A. (1997). La pobreza y las nuevas condiciones de desigualdad social. Nueva Sociedad.
- Castillo, N. (2020). Desafíos de la Educación Superior: Siglos XX y XXI. PAVSA.
- Castillo, N. (2022). Desarrollo Humano y Cultura de Paz. PAVSA, Nicaragua.
- Castillo, N. & Rodríguez A. (2015). Tiempo de Caos. Turbulencias y desarrollo de un mundo en crisis. PAVSA.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. Revista Española de pedagogía.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2021)
- Panorama Social de América Latina 2021.obtenido de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47718-panorama-social-america-latina-2021>
- Del Percio, E. (2010). La condición social. Canoa, Buenos aires.
- García Canclini, N. (2012). Cultura y desarrollo: una visión crítica de los jóvenes. Grupo Planeta
- Cómez, B. (1998) Educación: La Agenda del Siglo XXI, Hacia un Desarrollo Humano, Tercer Mundo Editores, PNUD.
- Montenegro, S. (2005). La sociología de la sociedad del riesgo: Ulrick Beck y sus críticos. Pampa. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/PAMPA/article/view/3122/4609>
- Piketty, T. (2022). Una breve historia de la igualdad. Ediciones Culturales Paidós
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1990). Desarrollo Humano Informe 1990. Tercer mundo Editores.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2004). Informe sobre Desarrollo Humano 2004. Mundi-prensa, Madrid.
- Rodríguez Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. Revista de Educación.
- Marramao, G. (2006). Pasaje a Occidente. Katz, Buenos Aires.
- Sen, A. (1999). Desarrollo y libertad. Planeta,
- Sen, A. (2003). Closing the Gap. Access, Inclusion and Achievement
- Sen, A. & Nussbaum, M. (1993). Capability and Well-Being. The Quality of Life. Clarendon Press, Oxford.
- Tedesco, J. C. (2010). Educación y justicia: en el sentido de la educación. Fundación Santillana.
- Tünnermann, C. & Castillo, N. (2017). Universidad, Sociedad y Mercado en América Latina. PAVSA.
- Velázquez, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. SEP.
- Vilas, C. (1999). Seis ideas falsas sobre la globalización. Argumentos desde América Latina para la refutación de una ideología. CEIICH-UNAM
- Yepes, R. (2003). Fundamentos de Antropología: Un ideal de la excelencia humana. Ediciones Universidad de Navarra.



CAPÍTULO 10
**La pedagogía resiliente:
formación docente para
ambientes escolares de cultura
de paz en primaria**

Mariana Vega Villanueva
María Obdulia González Fernández
Universidad de Guadalajara

Resumen

El presente trabajo aborda la revisión sistemática de la literatura sobre educación para la paz en entornos educativos. La investigación surge de la necesidad de reconocer acciones efectivas para combatir los escenarios de violencia que impactan en la sociedad, la salud y la economía. Se subraya que la violencia no surge espontáneamente, sino que se adquiere a través de influencias externas, especialmente durante la infancia y la juventud. Se destaca la importancia de la educación, que influye en la convivencia y transmisión de valores.

En este contexto, el trabajo presenta una revisión sistemática de la literatura utilizando la metodología PRISMA, basándose en las bases de datos de Scielo, Dialnet y Redalyc. Los descriptores seleccionados fueron “educación para la paz y resiliencia”, “cultura de paz” y “formación docente y cultura de paz”. Se consideraron los criterios de inclusión para el periodo de 2020-2024, el área educativa y la trascendencia del estudio. En la primera búsqueda, se examinaron 200 documentos, de los cuales se seleccionaron 50.

Se puede concluir que las diversas investigaciones rescatan el papel de la educación para la promoción de una cultura de paz, la promoción de los derechos humanos y la generación de ambientes seguros desde la escuela. Se sostiene que la educación es un agente trascendental para fomentar un tejido social que propicie el bienestar y una educación emancipadora y contextualizada. No obstante, se destaca que los contextos influyen de manera directa en la educación para la paz, por lo que en los entornos vulnerables el docente puede generar ambientes protectores para los educandos.

Palabras clave

Metodologías activas, Pedagogía resiliente, Cultura de paz, Sana convivencia.

Abstract

The present work addresses the systematic review of the literature on peace education in educational environments. The research arises from the need to recognize effective actions to combat scenarios of violence that impact society, health and the economy. It is emphasized that violence does not arise spontaneously, but is acquired through external influences, especially during childhood and youth. The importance of education is highlighted, which influences coexistence and transmission of values.

In this context, the work presents a systematic review of the literature using the PRISMA methodology, calculating in the Scielo, Dialnet and Redalyc databases. The selected descriptors were “peace and resilience education”; “culture of peace” and “teacher training and culture of peace.” The inclusion criteria for the period 2020-2024, the educational area and the significance of the study will be considered. In the first search, 200 documents were examined, of which 50 were selected.

It can be concluded that the various investigations rescue the role of education for the promotion of a culture of peace, the promotion of human rights and the generation of safe environments from school. It is argued that education is a transcendental agent to promote a social fabric that promotes well-being and an emancipatory and

contextualized education. However, it is highlighted that contexts directly influence peace education, so vulnerable teacher environments can generate protective environments for students.

Keyword

Active methodologies, Resilient pedagogy, Peace culture, Healthy coexistence.

Antecedentes a la cultura de paz y educación para paz

El presente trabajo tiene como objetivo presentar un avance de la revisión de literatura sobre la cultura de paz y la educación para la paz en nivel básico y así como las implicaciones formativas del profesorado de este espacio en México. La educación para la paz se ve como una necesidad a partir de que ninguna sociedad está libre de conflictos, por lo que la adecuada formación para el manejo socioemocional es crucial, y así manejar las problemáticas que a todos los individuos se nos presentan en el día a día de una manera pacífica. La promoción de los derechos humanos, los valores y el respeto mutuo en la sociedad es fundamental. Las instituciones educativas se configuran como agentes de cultura de paz mediante acciones deliberadas, por lo tanto, los conceptos de cultura y educación se interconectan como un complemento bidireccional.

Desde un recorrido histórico de educación para la paz se destaca el papel de la UNESCO, puesto que desde 1994 ha celebrado diversos eventos como la Conferencia Internacional de Educación en Ginebra, donde se habló de la necesidad de promover la paz desde los espacios educativos. Por ende, el 1995 publica un documento titulado La educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, en dicho documento se describe la importancia de preparar a los individuos para el manejo de situaciones de conflicto, promoviendo valores como responsabilidad, valores cívicos, la resolución de problemas y el trabajo por una comunidad más justa, pacífica y democrática. La tarea de educar para la paz es compleja, puesto que de acuerdo con Labrador (2000) “es inmutable cuando existe un empeño común en transformar la realidad” (p. 2), por lo que hay que involucrar a diversos actores sociales, como son los sistemas educativos, políticos, religiosos, etc.

La cultura de paz es vista como un derecho universal de los individuos, por ello en 1997 la UNESCO celebró en Oslo y Las Palmas una serie de reuniones para realizar la declaración del derecho que toda persona tiene a la paz. Es hasta 1999 que se establece que la educación es un derecho fundamental de los ciudadanos, por lo que es una de las claves para la construcción de una cultura de paz.

Por tanto, la cultura de paz surge ante la necesidad de diversos escenarios sociales que se han visto afectados por actos de violencia a nivel mundial, en caso de los países latinoamericanos, durante la última década, se ha desatado una serie de actos violentos y el surgimiento de problemáticas sociales provocadas por la discriminación, la impunidad, el narcotráfico y la pobreza. Según los datos recopilados por la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2023 (ENVIPE) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2023), cerca del 27.4 % de los hogares en México informaron que al menos uno de sus integrantes

fue víctima de algún delito. Esta encuesta también señala que la tasa de prevalencia delictiva fue de 22,587 víctimas por cada 100,000 habitantes.

Por otro lado, los resultados obtenidos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021 (ENDIREH) del año 2021 indican que aproximadamente el 70.1% de las mujeres mexicanas de 15 años en adelante han experimentado algún tipo de violencia en algún momento de sus vidas. La violencia psicológica se destaca como la forma más prevalente, afectando al 51.6 %, seguida de la violencia sexual con un 49.7%. Respecto al entorno en el que se vive, se observa que el 45.6% de las personas encuestadas reportan experimentar violencia en el ámbito comunitario, mientras que un 39.9 % señala sufrirla en el contexto de la relación de pareja (INEGI, 2021). Siguiendo los datos proporcionados por el ENDIREH (2021) en México, la prevalencia de violencia a lo largo de la vida en el ámbito escolar asciende a 32.3%, siete puntos porcentuales por encima de lo registrado en 2016 (25.3%).

En efecto, el aumento evidente de la violencia ha tenido un impacto significativo en el comportamiento de los niños en los entornos escolares. Por lo tanto, surge la necesidad de establecer ambientes propicios para fomentar la paz y el respeto a los derechos humanos dentro de las aulas educativas. Esta iniciativa busca cultivar valores fundamentales y crear un espacio seguro donde los estudiantes puedan aprender y crecer en un entorno positivo (Marín y García, 2018).

De igual manera, Cedeño (2020) argumenta que la violencia en las escuelas se origina como un reflejo de la división de la sociedad. Esto ocurre en el contexto de un Estado de derecho con debilidades, una estructura socioeconómica que no puede satisfacer las necesidades fundamentales de la población y una fractura en la cohesión social que provoca la competencia por encontrar alternativas para sobrevivir y reorganizarse a nivel sociopolítico.

Por lo tanto, la educación debe estar dirigida a la totalidad de la población, y el desafío educativo de la institución escolar se focaliza en la creación de un marco pedagógico inclusivo que abarque a todos, con el objetivo de fomentar la convivencia, el respeto y la consideración entre los estudiantes, los educadores, adultos y alumnos (Comellas, 2009). Según Boqué, Pañellas, Alguacil y García (2014), el ambiente educativo representa un terreno propicio para transformar la cultura de violencia en una cultura de paz, adoptando un enfoque preventivo y proactivo. En este contexto, se fomenta la formación de estudiantes como ciudadanos comprometidos con la participación activa en la sociedad, destacando la promoción de la convivencia pacífica y el respeto a los derechos humanos como aspectos fundamentales en estos entornos educativos.

En México existen varios contextos vulnerables caracterizados por sucesos de violencia donde una de las alternativas es promover una cultura de paz desde la educación. La escuela se convierte en refugio para los niños que se ven envueltos en estos ambientes. Ante estos retos los docentes requieren una adecuada capacitación, un conjunto de habilidades para generar empatía con las necesidades sentidas de los estudiantes, que, en estos casos, deben privilegiar el desarrollo de una serie de capacidades sociales para promover la convivencia escolar.

De acuerdo con Solano y Pérez (2021), se requiere una pedagogía que transforme la educación de los contextos vulnerables por la violencia familiar y social. Hacen una invitación a repensar las prácticas educativas en las escuelas para romper con los escenarios de violencia que los estudiantes reproducen de sus contextos.

Existen varias posturas pedagógicas que orientan la educación en los contextos vulnerables por la violencia como son: la pedagogía resiliente (Castañeda et al., 2019), del amor y la paz (Hernández, 2016), del amor y de la ternura (Bermello, 2023). Dichos enfoques coinciden en que la importancia de la educación es centrar la atención en el desarrollo armónico del estudiante, reconociendo la importancia del ambiente como ancla de apoyo y seguridad emocional.

En el caso particular de la pedagogía resiliente, centra su interés en la capacidad de adaptación y superación de problemas sociales y educativos. Así, promueve el desarrollo de estrategias y habilidades que permitan a los estudiantes afrontar situaciones difíciles, como el fracaso, la exclusión o el estrés.

Mientras que las pedagogías del amor, paz y la ternura se basan en promover la conexión emocional para mejorar las relaciones afectivas. Se prioriza el respeto, la escucha activa, el desarrollo de habilidades socioemocionales y afectivas busca un ambiente cálido y seguro para promover la empatía y la comprensión mutua entre la comunidad educativa.

Objetivos

Objetivo general: examinar información en investigaciones previas relacionadas con la cultura de paz y la resolución de conflictos en el entorno escolar.

Objetivo específico: identificar modelos utilizados en diferentes contextos educativos, con el fin de generar un marco teórico sólido que contribuya al diseño e implementación de intervenciones efectivas para promover una convivencia pacífica y gestión constructiva de conflictos en las instituciones educativas.

Metodología para la revisión sistemática de literatura en torno a la educación para la paz

La temática de educación para la paz y la cultura de paz se ha encontrado como un objeto de estudio diverso y complejo que se ha abordado desde diferentes aristas, por tal motivo se aplicó el modelo PRISMA para la selección de fuentes de información desde una visión hermenéutica de la información.

La declaración PRISMA es un modelo que permite reunir y analizar información de manera exhaustiva para generar una revisión sistemática sobre un tema en específico. Por tal motivo, sigue un enfoque riguroso y estructurado para minimizar el sesgo y augurar la síntesis de una manera objetiva de los estudios incluidos.

De acuerdo con Sánchez-Serrano et al. (2022) las revisiones sistemáticas, ofrecen una perspectiva “global y fiable del tema objeto de estudio, a fin de evitar posibles sesgos durante la investigación” (p. 2).

Por ende, el modelo PRISMA se compone de tres pasos principales:

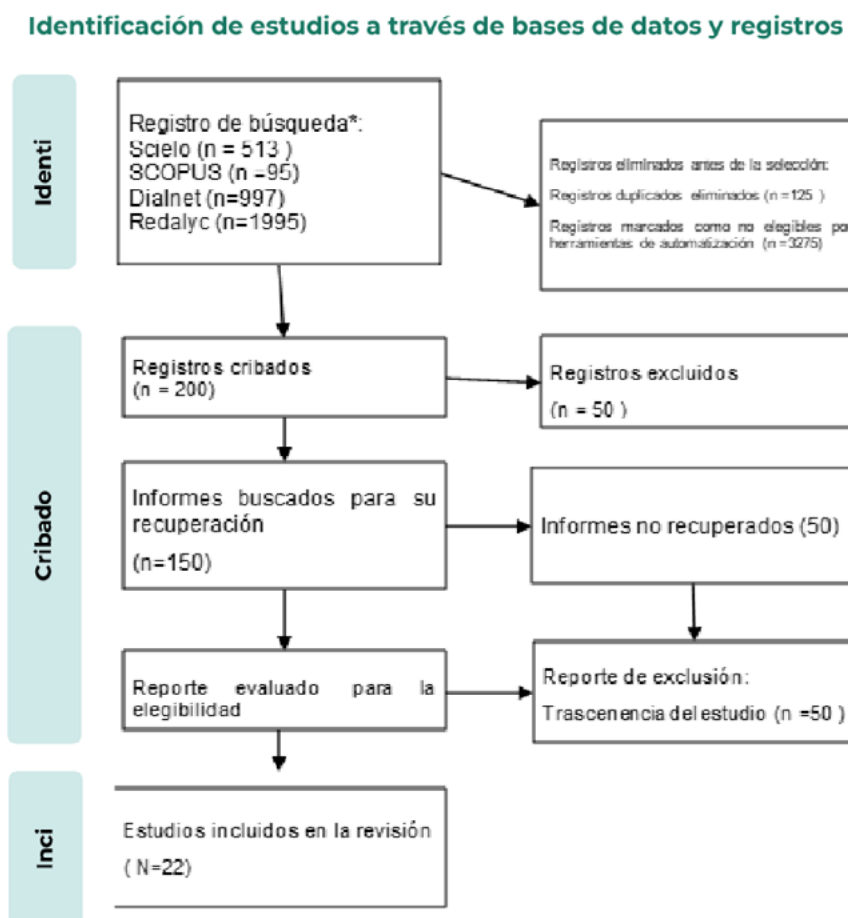
Identificación: para este paso seleccionaron las bases de datos como Redalyc, Dialnet y Scielo. Las palabras claves de búsqueda fueron "cultura de paz en la educación", "educación para la paz" y "formación de maestros para la cultura de paz". El periodo de inclusión fue estudios de educación básica comprendidos entre el 2014 y el 2024.

Cribado: se realiza una primera selección a partir de los documentos de exclusión como : nivel educativo en el que se enmarca la temática, área de conocimiento y relevancia del estudio. En una segunda etapa de cribado se excluyen los documentos, aquellos que se encuentren duplicados y sin trascendencia para su estudio, seleccionando los primeros 15 documentos de cada una de las búsquedas realizadas. En total, en esta etapa se seleccionaron 15 documentos que nos hablan de educación, cultura de paz y formación docente y 7 investigaciones que narran los hallazgos de la pedagogía resiliente y el concepto de paz.

Inclusión: se analizaron los documentos identificados como idóneos y se realiza un análisis exhaustivo de cada uno de ellos, dando como resultado un total de 22 documentos.

En la figura 1 se muestra el diagrama de flujo de la metodología PRISMA como una síntesis de los datos obtenidos.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA



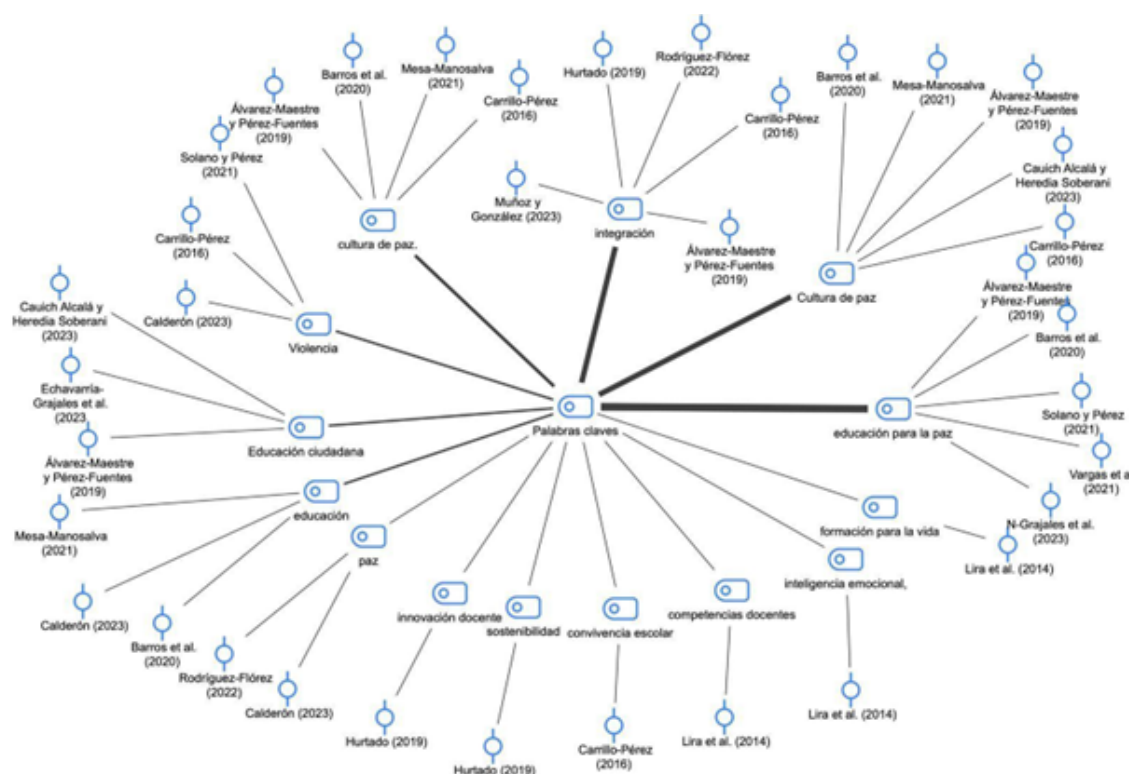
Principales hallazgos y aportes al campo de la educación para la paz y la pedagogía resiliente

Las investigaciones en torno a la cultura de paz se interconectan con la educación para la paz, los principales resultados demuestran una necesidad urgente de crear estructuras para la generación de cultura de paz ante los actos de violencia que viven algunos países.

En México se han reportado experiencias positivas en cuanto a la educación en la paz desde una postura positiva, como es el caso de la investigación acción de Vargas et al. (2021), quien a través de actividades lúdicas y un enfoque intercultural se logró manejar la idea de paz como una construcción de espacios de diálogo, reparación y reconciliación de las partes involucradas, por lo que la idea fundamental es fomentar la convivencia desde la ternura y la escucha activa dando un sentido de comunidad.

Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes (2019), en su revisión bibliográfica de educación para la paz, abordan el concepto desde tres temáticas centrales como es el análisis de la teoría de la paz y el conflicto, la comprensión de los imaginarios sociales en los contextos de la paz y el concepto de paz en contextos de TIC. En este sentido los imaginarios de educar para la paz recobran significancia desde una postura humanista mediante un proceso de transferencia, reproducción y apropiación de conocimientos y actitudes de acuerdo con las normas de conducta y valores socialmente reconocidos por un grupo de personas.

Figura 2. Distribución principal de palabras claves en torno a educación y cultura de paz

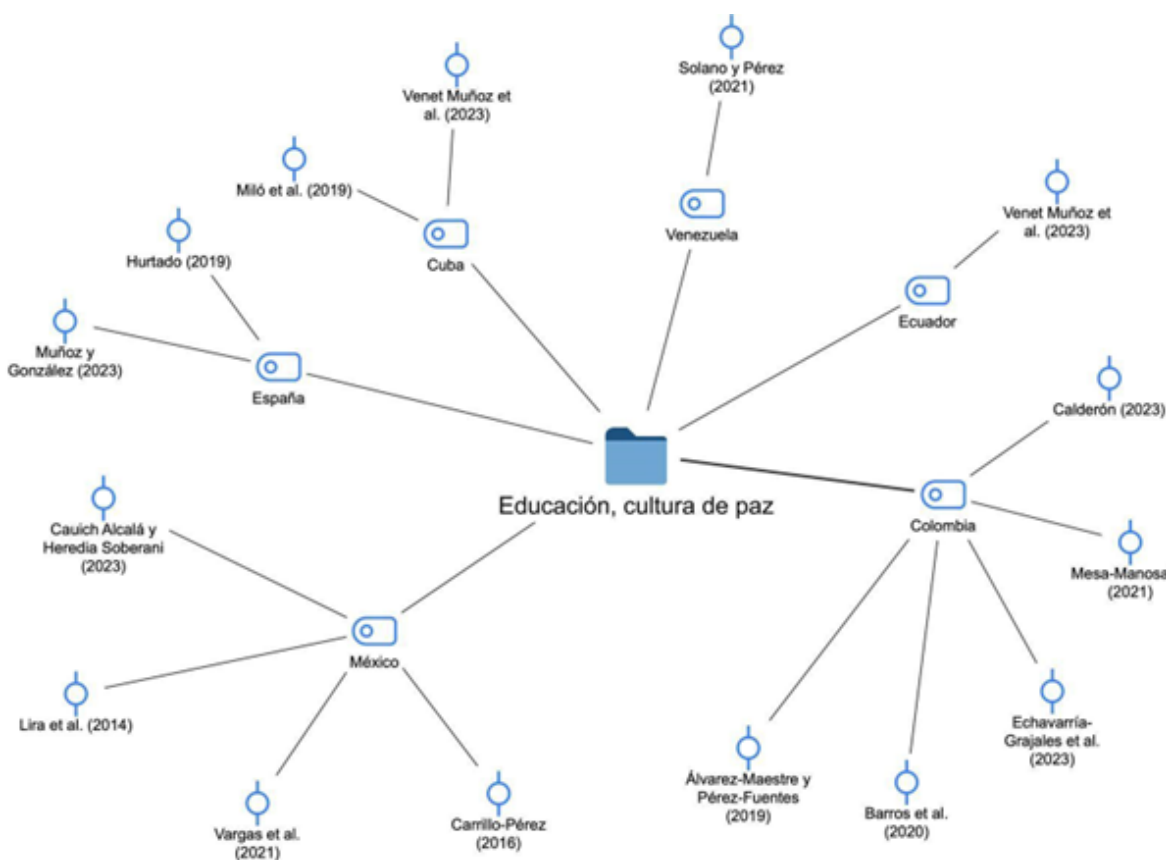


10. La pedagogía resiliente: formación docente para ambientes escolares de cultura de paz en primaria

La relevancia de promover una cultura de paz y la educación ciudadana se destaca en el desafío de cultivar la paz. Este estudio presenta una revisión narrativa basada en la realidad colombiana, utilizando documentos académicos e institucionales como fuentes de información. El análisis revela que la cultura de paz y la formación ciudadana son elementos esenciales e intrínsecos a la educación para la paz. Por consiguiente, se enfatiza la necesidad de fomentar una interdependencia dinámica entre estos conceptos, especialmente en sociedades como la colombiana, donde la violencia ha sido predominante.

Abordar la temática de “pedagogías, paz y poblaciones resilientes», constituyen una tríada compleja y sensible pero crucial para la educación, especialmente en contextos de vulnerabilidad, riesgo y conflicto. De ahí la importancia de las instancias educativas en enfocarse en la construcción de una convivencia armónica, la gestión de la violencia y los conflictos, y el fomento de la justicia social y factores de protección para personas vulnerables.

Figura 3. Distribución de investigaciones por país de origen



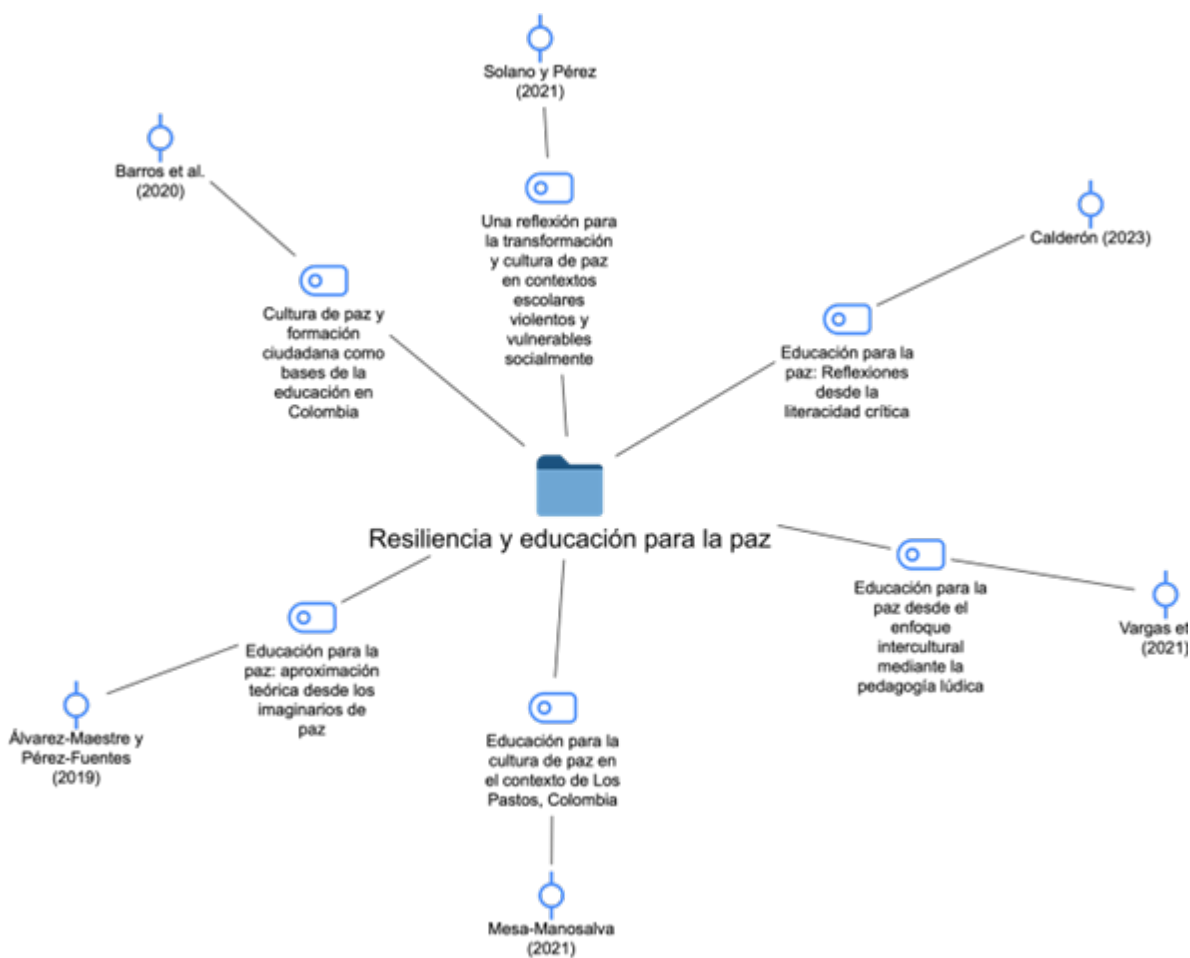
Resaltar la importancia de una cultura de paz, basada en el respeto a los derechos humanos y la dignidad, promovida a través de la educación y la investigación para la paz, es reconocer que esta es un proceso continuo, cotidiano y responsabilidad de todos, que trasciende las instituciones educativas y ocupa un espacio cada vez mayor en lo personal, público y político.

10. La pedagogía resiliente: formación docente para ambientes escolares de cultura de paz en primaria

Por último, en el ámbito de educación para la paz, las investigaciones refieren ese derecho humano como es la paz, por lo que la escuela juega un papel primordial en su promoción.

Los principales resultados obtenidos en torno al concepto de educación para la paz y pedagogía resiliente se describen en la figura 4.

Figura 4. Referencias en torno al concepto de pedagogía de la resiliencia y educación para la paz

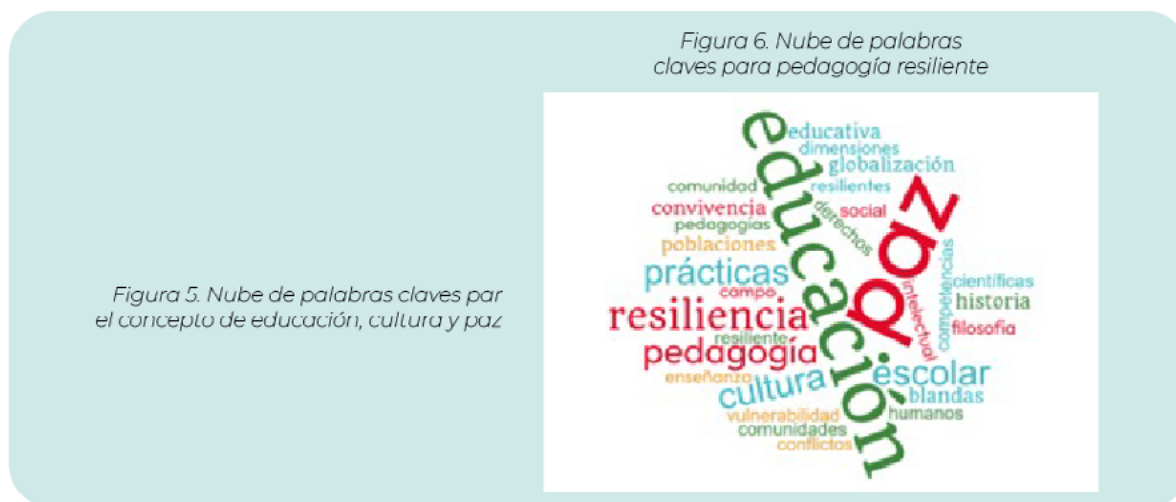


Las diversas investigaciones, tanto de educación para la paz, cultura de paz y pedagogía de la resiliencia en contextos vulnerables, privilegian una postura humanista centrada en la formación integral del estudiante. En las distintas búsquedas, se resalta la palabra clave “paz” como el elemento central que articula la pedagogía del docente con la promoción de ambientes de aprendizaje seguros, con estrategias que mitiguen la violencia y enfocadas en valores. Dentro de los estudios empíricos se encontraron experiencias educativas para promover la educación para la paz mediante el uso de música como escenario de paz. Al mismo tiempo se presentan estudios descriptivos de los diversos escenarios donde se privilegia la cultura de paz, la educación ciudadana y la educación como un derecho universal de los niños. Finalmente, se debe mencionar que los estudios que hablan de la resiliencia en escenarios vulnerables abordan

10. La pedagogía resiliente: formación docente para ambientes escolares de cultura de paz en primaria

esta filosofía para empoderar a los estudiantes desde una postura emancipadora de la paz, desafiando las prácticas tradicionales y promoviendo la educación para la diversidad, la prevención de la violencia y la promoción de los derechos humanos.

En las figuras 5 y 6 se presentan las nubes de los conceptos claves más recurrentes en las 22 investigaciones.



Conclusiones y recomendaciones

El análisis de investigaciones previas sobre la cultura de paz y la resolución de conflictos en entornos escolares, revelan la urgente necesidad de desarrollar estructuras educativas que promuevan una convivencia pacífica. Modelos como el de Vargas et al. (2021), que utilizan actividades lúdicas y enfoques interculturales, destacan la necesidad de construir espacios de diálogo y reconciliación. Estos modelos han mostrado resultados positivos, subrayando la importancia de fomentar la empatía y la escucha activa como pilares para una comunidad pacífica.

Álvarez y Pérez (2019), aportan un visión integral de la educación para la paz, considerando la teoría del conflicto, los imaginarios sociales y el uso de las TIC. Este enfoque humanista resalta la necesidad de transferir y apropiarse de conocimientos y actitudes basados en valores socialmente reconocidos, lo cual es esencial para la formación de ciudadanos comprometidos con la paz.

La cultura de paz y la educación son fundamentales para enfrentar y frenar la violencia que vive la sociedad actualmente. La revisión de literatura subraya la importancia de una interdependencia dinámica entre los conceptos para construir una sociedad más justa y armónica. La triada de pedagogías, paz y poblaciones resilientes es crucial en contextos de fragilidad y conflicto, destacando el papel esencial de las instituciones educativas en la promoción de la justicia y la gestión de la violencia.

Es por eso que se recomienda la implementación de programas educativos que integren metodologías activas que promuevan la paz. Que fomenten la formación en valores y actitudes de paz desde una perspectiva humanista y en sintonía con las TIC. Desarrollar estructuras educativas que faciliten el diálogo, la reconciliación y la justicia

social, especialmente en contextos vulnerables. Así como la promoción de la interdependencia entre la cultura de paz y la educación ciudadana para enfrentar la violencia y construir sociedades pacíficas.

Referencias

- Álvarez-Maestre, A. J. y Pérez-Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296. DOI: [10.5294/edu.2019.22.2.6](https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6).
- Añaños, F. T. (2020). Carta a los lectores/as. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 22(35), 8-10.
- Bermello-Murillo, M. D. P., Arteaga-Párraga, N. M., Navia-Sánchez, N. C., & Rezabala-Cedeño, Y. M. (2023). La pedagogía del amor y la ternura para la humanización de la práctica educativa. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 219-236.
- Boqué Torreremorell, M. C., Pañellas Valls, M., Alguacil de Nicolás, M., & García Raga, L. (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. *Perfiles educativos*, 36(146), 80-97.
- Cedeño Sandoya, W. A. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478.
- Calderón Leyton, E. (2023). Educación para la paz: Reflexiones desde la literacidad crítica. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 18, 284-299. DOI: [10.35600/25008870.2023.18.0219](https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0219).
- Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai*, 12(3), 195-2051.
- Castañeda Cantillo, A. E., Gómez Arévalo, J. A., & Vargas Rodríguez, G. R. (2019). Pedagogía resiliente. *Sinéctica*, (60), 1-18. DOI: [10.31391/s2007-7033\(2023\)0060-0030060-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-0030060-003).
- Comellas Carbó, María Jesús. (2009). Una reinterpretación de la violencia en las escuelas. *Revista Diálogo Educativo*, 09(28), 417-439.
- García, J. P. M. (2019). Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 22(22), 39-66.
- Hernández-Hernández, O. (2016). Incluir desde lo amoroso: una mirada desde la pedagogía del amor y paz. *Ra Ximhai*, 12(3), 261-269. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811017.pdf>
- Hurtado Soler, A., Talavera Ortega, M., & Roca Pérez, L. (2019). Educación para la paz y la igualdad en la formación del profesorado. *Innovus*, (79), 1-18. <https://www.scielo.org>.

org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000100123

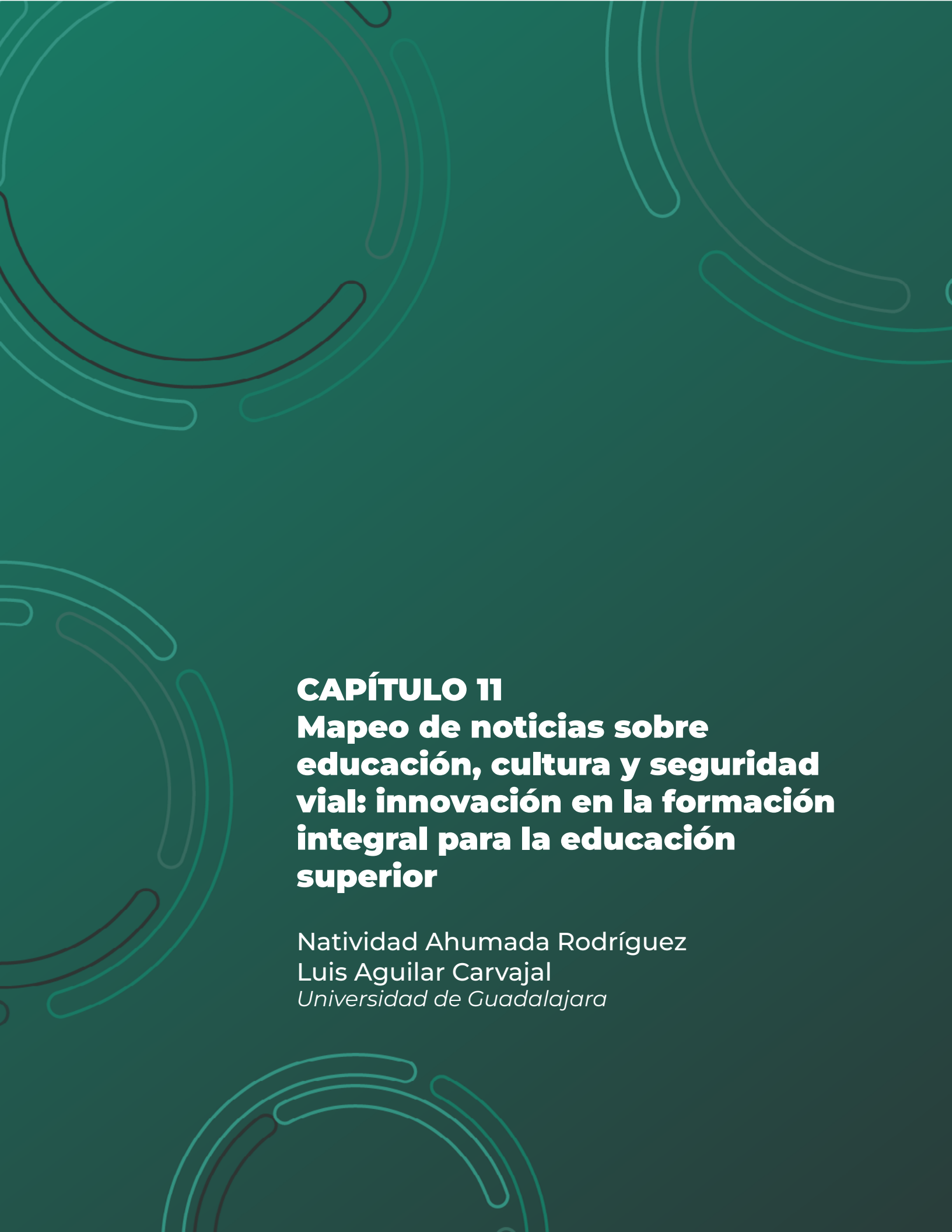
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2021). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021 (ENDIREH) <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2023). Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública (ENVIPE) <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2023/>
- Labrador, C. (2000). Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales. Contextos Educativos. Revista de Educación, (3), 45-68.
- Miló León, O., Breijo Worosz, T., & Valle Gálvez, C. M. (2019). La educación para la paz como competencia para la vida: una mirada desde la labor del docente. Varona. Revista Científico Metodológica, (69).
- Merino, E. S. V., & Solbes, V. M. M. (2011). Filosofía de la educación y cultura de paz en el discurso pedagógico. Innovación Educativa, 11(55), 6-13.
- Mesa-Manosalva, E. G. (2022). Educación para la cultura de paz en el contexto de Los Pastos, Colombia. Revista Electrónica Educare, 26(3), 1-25. DOI: [10.15359/ree.26-3.3](https://doi.org/10.15359/ree.26-3.3)
- Muñoz Muñoz, J. R., & González-Martín, J. (2021). Educa[n]ción intercultural: canciones basadas en cuentos para una educación intercultural. Revista de Educación Musical, 30(1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v8.e10617>.
- Obregón, G. M. A. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible, 10(4), 95-112.
- Quezadas Barahona, A. L., Baeza Sosa, E., Ovando Torres, J. C., Gómez Gallardo, C. D. C.,
- Bracqbien Noygues, C. S. (2023). Educación para la resiliencia, un análisis desde la perspectiva de niñas, niños y docentes. Revista latinoamericana de estudios educativos, 53(1), 155-177.
- Rodríguez-Flórez, C. D. (2023). Ejercicio de investigación en el aula identificando diferencias entre conceptos sobre la paz. Alteridad. Revista de Educación, 18(1), 284-299. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.09>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. y Beltrán, A. I. (2022). ¿De qué hablo cuando hablo de innovación educativa? Una revisión sistemática. En S. Carrascal y N. Camuñas (Coords.), Docencia y Aprendizaje. Competencias, identidad y formación del profesorado (pp. 587-606). Tirant humanidades.
- Solórzano, M., Pérez, A. (2021). Una reflexión para la transformación y cultura de paz en contextos escolares violentos y vulnerables socialmente. Zona Próxima, (35), 106-130. Página 12 de 2

Solórzano, M. y Pérez, A. (2021)1. Una reflexión para la transformación y cultura de paz en contextos escolares violentos y vulnerables socialmente23. *Zona Próxima*, 35, 106-130. <https://doi.org/10.14482/zp.35.370.114>

Vargas Garduño, M. L., López Herrera, A. E. y Lara González, L. E. (2021). Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1277. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-004)

Villalta Paucar, M. A., & Saavedra Guajardo, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78.

Venet Muñoz, R., Delisle Sesé, M., Touset Riveri, R. (2023). La formación del docente en Orientación Educativa. Problemas, tendencias y pertinencia. *Varona*, (76), 284-299. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360674839022/>



CAPÍTULO 11
Mapeo de noticias sobre
educación, cultura y seguridad
vial: innovación en la formación
integral para la educación
superior

Natividad Ahumada Rodríguez
Luis Aguilar Carvajal
Universidad de Guadalajara

Resumen

En el marco del segundo decenio de acción por la seguridad vial 2021-2030, este mapeo demuestra el interés de dependencias públicas, instituciones y organismos de la sociedad civil, así como medios de comunicación, de fomentar una movilidad responsable que conlleve al respeto por la vida e integridad de las personas, con el propósito de describir las acciones que se realizaron en el año 2023 en los diferentes medios de comunicación en sitios web y que son detectados sobre los derechos y obligaciones de los peatones, ciclistas, motociclistas, automovilistas y de todos los sujetos de la movilidad, su comportamiento y actuación en la vía pública.

El mapeo de noticias ofrece una recopilación de información, que impulsa a la innovación en la educación superior, a través de la inclusión de talleres, cursos, programas y campañas de educación, cultura y seguridad vial para la formación integral y el desarrollo humano de los estudiantes, entendiéndose como formación integral al “desarrollo de competencias y la construcción de ciudadanía, con un modelo, al que se ligan programas como el de tutorías y el de movilidad, toma la forma que ya se conocía del modelo curricular bajo un enfoque por competencias profesionales” (Lagunas & Vázquez, 2020). Los resultados de este mapeo demuestran la necesidad primordial de enriquecer y actualizar los programas educativos, mismos que promuevan una formación que aborde todas las dimensiones del ser humano, asegurando que los futuros profesionales estén bien preparados para enfrentar los retos contemporáneos y futuros en materia de movilidad urbana.

Tomando en consideración el crecimiento desbordado de las manchas urbanas, sin una planeación adecuada y el aumento en forma paralela del parque vehicular en todo el país, es pertinente analizar cómo se afronta esta problemática con labores que abonan por una cultura de convivencia pacífica y una movilidad sustentable al fomentar la educación vial a nivel superior; que, sin lugar a dudas, es la mejor solución para alentar a desarrollar conductas positivas que permiten tener un trato armonioso y evitar conflictos con terceras personas; fortaleciendo la educación y, como consecuencia, fomentando la formación para la vida; la cual será un referente que plasme qué se hace y qué se está dejando de hacer; en este segundo esfuerzo internacional como una tendencia para el desarrollo humano con el propósito de activar el autocuidado personal y social en la vía pública.

Palabras clave

Educación superior, Cultura, Seguridad, Movilidad, Formación integral.

Abstract

Within the framework of the second decade of action for road safety 2021-2030, this mapping demonstrates the interest of public agencies, institutions and civil society organizations, as well as the media, in promoting responsible mobility that leads to respect for the life and integrity of people, with the purpose of describing the actions that were carried out in 2023 in the different media on websites and that are detected on the rights and obligations of pedestrians, cyclists, motorcyclists, motorists and all subjects of mobility and their behaviour and action on public roads.

The news mapping offers a compilation of information, which drives innovation in higher education, through the inclusion of workshops, courses, programs and campaigns of education, culture and road safety for the comprehensive training and human development of students, the results of this mapping demonstrate the primary need to enrich and update educational programs, which promote training that addresses all dimensions of the human being, ensuring that future professionals are well prepared to face contemporary and future challenges in urban mobility.

Taking into consideration the overflowing growth of urban sprawls, without adequate planning and the parallel increase of the vehicle fleet throughout the country, it is pertinent to analyze how this problem is faced with work that contributes to a culture of peaceful coexistence and sustainable mobility by promoting road safety education at a higher level; whereas, without a doubt, it is the best solution to encourage the development of positive behaviours that allow for harmonious treatment and avoidance of conflicts with third parties; strengthening education and consequently promoting training for life; which will allow us to be a reference that captures; what is being done and what is not being done; in this second international effort as a trend for human development with the purpose of activating personal and social self-care on public roads.

Key words

Higher education, Culture, Security, Mobility, Comprehensive training.

Antecedentes

En un mundo globalizado en donde trasladarse (a pie, en vehículos de tracción humana o automotores) de un punto a otro resulta primordial. Es necesario, saber cómo se realiza este trayecto, si se cumplen las medidas de prevención y se pone en acción el conocimiento de las normas en educación, seguridad y cultura vial; el análisis de las noticias que en movilidad resultan en los sitios web, muestran una visión general de qué, cómo, cuándo y dónde suceden eventos y noticias que evidencian cómo los ciudadanos omiten respetar -por decisión o ignorancia- las leyes, reglamentos y acuerdos en materia de movilidad urbana. El mapeo proporciona una visión estratégica para tomar acciones en la educación superior y la formación integral, con el objetivo de resaltar la importancia de estar al tanto de las últimas tendencias en la materia para la creación de programas educativos innovadores y adaptados a las necesidades emergentes de la sociedad.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana se busca la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, proponiéndose en el centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje del alumnado con el objetivo de potencializar el desarrollo humano a través de acciones que conlleven también a la formación de ciudadanos responsables.

Una aseveración precisa para el término formación la propone Potes et al. (2011):

Acepción o definición que hace referencia al hecho de dar forma a algo, desde lo material, o perfilar el carácter desde lo humano; y se habla de integral cuando se supone que al determinar el perfil es indispensable tomar en cuenta la multiplicidad de elementos que intervienen en el proceso de formación integral de un ser humano.

En su entorno y comunidad debe desplegar el estudiante como la capacidad de autonomía y organización para llegar de esta manera a la transformación social, fomentando una relación estrecha al ser y formar parte de su entorno marcando un diferenciador en el modelo educativo. Por ello, la formación integral se puede deducir que es:

El carácter de competencia en lo educativo, uno de los ejes de la reforma educativa, más allá del debate y las críticas que se le puedan hacer al concepto con la intención de propiciar el desarrollo de personas competentes para la preservación de la vida, tanto individual como colectiva. Todo ello debe remitirnos, también, a la formación en una ética inspiradora de valores universales positivos. (Lagunas & Vázquez, 2020).

Las variables determinadas para esta investigación se fundamentan en la Ley General de Movilidad y Seguridad Vial (LGMSV, 2022), que en su artículo tercero establece un glosario en el que se definen algunos conceptos relevantes para este estudio en la fracción XVI, que precisa el significado de educación vial como: “Actividad cuya finalidad es promover una cultura vial en la población, dirigida a todas las personas usuarias de la vía, con el objetivo de generar cambios en los patrones de comportamiento social”, que en su fracción XLVI propone el concepto de seguridad vial como un “conjunto de políticas y sistemas orientados a controlar los factores de riesgo, con el fin de prevenir y reducir las muertes y lesiones graves ocasionadas por siniestros de tránsito”. Marcando una diferenciación entre ambos conceptos se puede determinar que la promoción de una cultura de seguridad en la calle comienza con la educación, con el mapeo de noticias, que es la técnica de visualización en el contexto educativo. Sánchez & Cancino (2013) puede identificar cómo se abordan en el análisis de las acciones que se realizaron en el año 2023 y que son el objeto de este estudio, y que se desprenden de las reformas constitucionales a los artículos 4, 73 y 115, reflejados en la mencionada ley y publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el 17 de mayo de 2022.

Por lo que el análisis de noticias en sitios web es una herramienta valiosa para comprender las tendencias, temas y enfoques en torno a áreas específicas de interés público, como la educación, la cultura y la seguridad vial. En el contexto mexicano, donde los desafíos en materia de seguridad vial son significativos, este tipo de mapeo analítico puede arrojar luz sobre las narrativas mediáticas, las percepciones públicas y las políticas gubernamentales que abonan a la construcción de una sociedad con visión inclusiva y empática con las necesidades de sus habitantes, tal y como queda instituido en la fracción XIII del ordinal 64, de la LGMSV (2022), que establece que: “el desarrollo equitativo y centrado en las personas construye comunidades urbanas justas, habitables, felices e inclusivas, aborda las causas sistémicas de la pobreza y la desigualdad y salvaguarda los sistemas naturales de apoyo a la vida humana”.

Es necesario para el análisis de esta temática considerar que se utilizaron conceptos

clave para la búsqueda de la información, así como los medios de comunicación que reportan los sucesos y acontecimientos sobre una temática, poniendo en la mesa la teoría de Petrone F. (2009); al indicar que los medios tienen el poder de modificar expresiones, puntos de vista e incluso realidades particulares, pero con un impacto clave en la agenda de la política pública al destacar ciertos temas y omitir otros. En el caso del mapeo analítico de noticias, es necesario considerar que puede existir:

- a. Agenda mediática sobre seguridad vial: los sitios web de noticias pueden influir en la percepción pública al enfocarse en ciertos aspectos de la seguridad vial, como accidentes, políticas gubernamentales, campañas de concientización, etc.
- b. Intersección con la agenda gubernamental: el análisis de noticias puede revelar cómo las agendas de los medios coinciden o difieren de las agendas gubernamentales en términos de políticas y acciones relacionadas con la seguridad vial.

Este escaneo noticioso arroja la comprensión de las dimensiones educativas y culturales que, se tiene para el cuidado personal y de otros sujetos de la movilidad, en torno a la seguridad vial, por lo que resulta pertinente destacar este tipo de estudios para poner en la mesa la necesidad inminente de incorporar a los planes y programas de estudio en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, la educación, cultura y seguridad vial considerando que los actores y sujetos de la movilidad (peatones, ciclistas, usuarios de transporte motorizado, motociclistas, automovilistas, usuarios de transporte público, conductores de transporte público, conductores de vehículos de emergencia), fungen como parte elemental en el escenario público. Se considera urgente la capacitación desde las instituciones educativas para que inicien su vida como conductores de automotores con los elementos, conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes para ser sujetos de la movilidad en excelencia. Y que estas acciones impacten en el mejoramiento de la convivencia entre los sujetos de la movilidad, las autoridades y dependencias gubernamentales que dictan las políticas públicas y los ejes de acción en movilidad urbana.

Resulta necesario plantear los conceptos de los tres temas estudiados, al mismo tiempo que se realiza una diferencia entre ellos: en el marco del segundo decenio de acción por la seguridad vial 2021-2030, se realiza un estudio (mapeo), en la herramienta de Google denominada alerts, para monitorear las menciones (acciones), en internet y el desempeño de los sitios web, sobre educación, cultura y seguridad vial en México.

Esta metodología permitió realizar un análisis detallado y sistemático de las noticias en línea sobre educación, cultura y seguridad vial en México, proporcionando valiosos aportes sobre cómo se presentan este tema en los medios y su relevancia en el discurso público. El análisis de noticias puede proporcionar información sobre la implementación y efectividad de leyes y políticas relacionadas con la seguridad vial.

Objetivos del trabajo

Analizar las noticias de las acciones realizadas en el año 2023 por dependencias públicas, instituciones, organismos de la sociedad civil y medios de comunicación, en relación con la educación, cultura y seguridad vial, con el fin de identificar cómo estas

iniciativas pueden ser incorporadas y actualizadas en los programas de educación superior para promover una formación integral y el desarrollo humano en el contexto del segundo decenio de acción por la seguridad vial 2021-2030.

Con base en el objetivo de trabajo se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo las acciones y campañas de educación, cultura y seguridad vial registradas en 2023 pueden ser integradas y mejoradas en los programas de educación superior para fomentar una formación integral y preparar a los estudiantes para los desafíos contemporáneos y futuros en materia de movilidad urbana?

Metodología

Para Sánchez & Cancino:

El mapeo puede considerarse como un puente para relacionar el campo de investigación como la visualización del conocimiento y la recuperación de información. Los mapas bibliométricos son resúmenes gráficos de documentos obtenidos de una base de datos de citas, palabras o frases, o algunos elementos bibliométricos. Parte de su atractivo se basa en las características compartidas con sus contrapartes geográficas, que les permite ser referido como paisajes de la ciencia (2013).

Para el desarrollo de este artículo, se empleó una metodología mixta, la cualitativa, que permitió obtener una comprensión profunda y detallada de las acciones realizadas en 2023 en relación con la educación, cultura y seguridad vial. Este enfoque es adecuado para explorar y describir fenómenos sociales complejos, permitiendo un análisis contextualizado. El análisis de los datos recopilados se organizó mediante un proceso de codificación temática, donde se identificaron y agruparon temas recurrentes.

El análisis de las tendencias se desarrolló para identificar las noticias sobre las variables propuestas, lo que permitió entender cómo se abordaron los temas de educación, cultura y seguridad vial en 2023 y su evolución en el tiempo.

Se crearon categorías temáticas, se asignó un sistema de codificación con una etiqueta para cada tipo de noticia, «EV» para noticias relacionadas con educación vial, «CV» para cultura vial, «SV» para seguridad vial, con 17 indicadores propuestos de la lectura de las noticias.

Se consideraron para el análisis:

- La fecha del 01 de enero al 31 de diciembre de 2023.
- La frecuencia de aparición en las categorías para identificar qué temas son los más destacados en los medios.
- La cobertura, indicando el lugar en donde se generó la información con las variables de país, estado y municipio en el caso que sí aparecieran.
- El tipo de fuente original en los sitios web.

- La forma de presentación: noticia, medios web, blogs, etc.

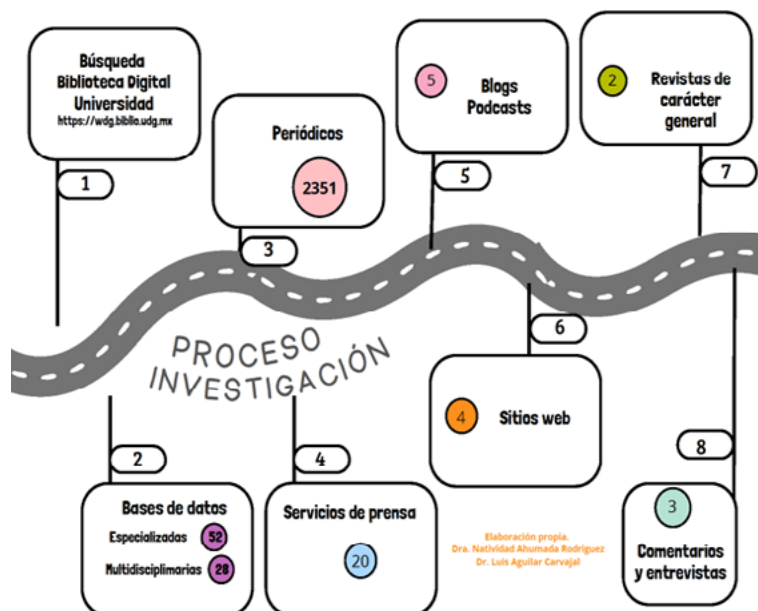
Esta metodología permitió realizar un análisis detallado y sistemático de las noticias en línea sobre educación, cultura y seguridad vial en México, proporcionando valiosos aportes sobre cómo se presenta este tema en los medios y su relevancia en el discurso público, mostrándose tablas que ilustran los cambios a lo largo de un año (2023). Este análisis se centró en artículos, blogs, comunicados de prensa y publicaciones en redes sociales, accionando una de las características del mapeo como lo menciona Sánchez & Cancino, donde indican que:

Es especialmente interesante que estos mapas pueden mostrar el agrupamiento de los datos sin llegar explícitamente a la realización de una agrupación. El mapa resultante consiste por lo general en una red o rejilla de dos dimensiones, sobre la que se proyecta una distribución de elementos de entrada no lineal. El mapeo tiende a preservar las relaciones topológica-métricas entre elementos de entrada. (2013)

Se expone la secuencia en la búsqueda de información, en un primer momento se trabajó con las alertas de Google, siendo irregular el contenido de la información por lo que se optó por la búsqueda en bases de datos especializadas y por su prestigio, teniendo el acceso a la biblioteca digital de la Universidad de Guadalajara (Universidad de Guadalajara, s.f.).

El software utilizado para el mapeo analítico fue Windows 10 con operadores booleanos, con la utilización de las palabras clave para su búsqueda “”, comillas para que el buscador regresara las palabras exactas que se encuentran en el entrecomillado, dando como resultado:

Figura No. 1. Resultados de la búsqueda



11. Mapeo de noticias sobre educación, cultura y seguridad vial: innovación en la formación integral para la educación superior

En el proceso de curación de contenidos se realizó un análisis y una segunda curación para identificar temas y patrones en las noticias, considerando opiniones, tendencias y eventos destacados para elaborar y asignar categorías y realizar una descripción detallada de la integración de la información de las crónicas acontecidas en el año 2023. Se inició con el proceso de filtrado con el criterio de selección de noticias, primero por lugar, eligiéndose México, después el filtro aplicado fue por la fecha y el tercer criterio fueron las fuentes de noticias (periódicos, portales web, blogs, etc.).

Figura No. 2. Proceso de búsqueda y curaduría de la información



Aporte al conocimiento en el ámbito de educación superior

Este artículo de investigación contribuye a proporcionar una visión clara de las noticias que se realizaron sobre educación, cultura y seguridad vial, destacando su relevancia y aplicabilidad en la educación superior. Al mapear estas acciones y analizar su impacto potencial en la formación integral de los estudiantes se puede promover el auto cuidado como lo indica Potes et al. (2011): “desde las expresiones referentes a las esferas del ser humano, que deben ser abordadas en función de la formación integral en la educación superior, a partir de las siguientes categorías: ser, saber, concienciar, actuar e interactuar”, se ofrece un marco para actualizar y enriquecer los programas educativos. Esto, a su vez, promueve el desarrollo de futuros profesionales capaces de enfrentar los retos de la movilidad urbana con un enfoque en la convivencia pacífica y la sostenibilidad, fomentando conductas positivas y el autocuidado en la vía pública.

Este trabajo se posiciona como un referente para entender las tendencias actuales y futuras en la educación vial y su integración en la formación superior, contribuyendo al desarrollo humano y a una movilidad responsable.

Para el proceso de aplicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es necesario la evaluación del cumplimiento de las metas de acción. Para alcanzarlos en materia de seguridad vial, con la propuesta de la agenda de la Resolución 74/299 de fecha 02 de noviembre de 2020, la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga (UNDOC), aprobó la integración entre los principales factores de riesgo, “la no utilización de cinturones de seguridad, sistemas de sujeción infantil y cascos, la conducción en estado de ebriedad y el exceso de velocidad”. Es necesario considerar que estas no son apreciaciones sino resultados de análisis y estudios realizados por los países participantes en la agenda. Otros factores secundarios de riesgo son la utilización de “los teléfonos móviles y otros dispositivos electrónicos y de envío de mensajes de texto” y, con mayor grado de complejidad en su comprobación, “la mala visibilidad, las condiciones médicas y los medicamentos que afectan a la conducción segura y la fatiga”, y causas que son atribuidos principalmente a conductores de vehículos de carga son “el uso de estupefacientes y sustancias psicotrópicas y psicoactivas”.

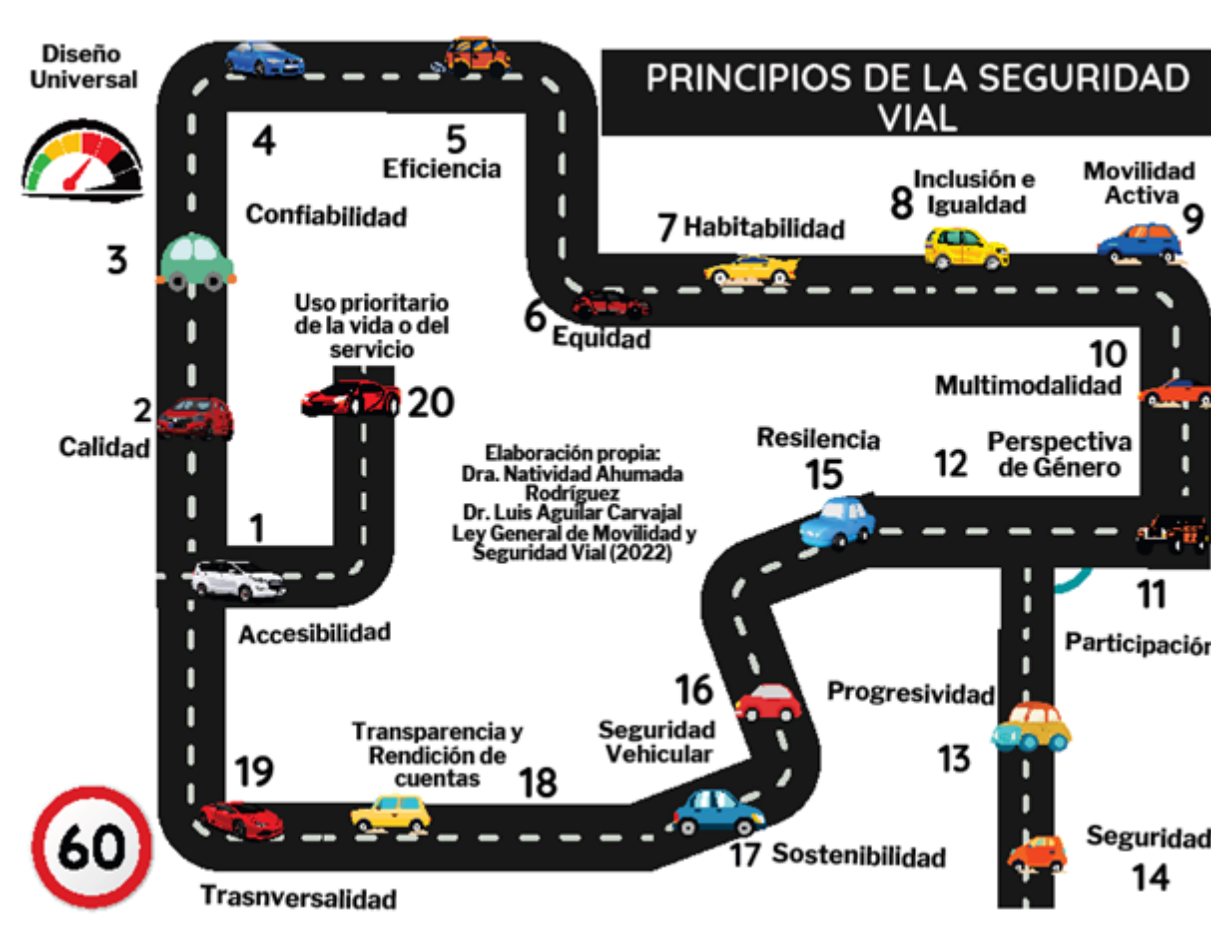
Con esta nueva jerarquización propuesta de los factores de riesgo en materia de movilidad vial, es necesario realizar estrategias en la educación superior, que aterricen en la vinculación del ciudadano con sucesos reales, a partir del análisis de lo que se está realizando para disminuir el impacto que tiene un accidente en la vida, salud, integridad física, patrimonio y pérdida de la libertad de los sujetos de la movilidad, a través de campañas de capacitación, sensibilización, cuidado y educación sobre la seguridad vial.

De las anteriores afirmaciones se desprende que las autoridades gubernamentales son las principales gestoras de las tres variables en estudio, siendo la autoridad municipal el primer eslabón en este proceso de gestión de bienestar en la comunidad, y esta obligación se define en el artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024), que indica: “el municipio tiene las facultades en materia de movilidad y seguridad vial para establecer planes y programas solos o en conjunto con otros municipios con el objetivo de promover en toda la comunidad en general el respeto por las leyes y reglamentos de tránsito”. Siendo claro, que las instituciones

educativas de la mano con las dependencias gubernamentales realicen planes, programas, campañas y talleres en las escuelas en donde la política que se ha generado llegue a los educandos con propuestas y bases firmes para poder aplicar las acciones con un enfoque sistémico e integral.

Es necesario tener presente que en materia de movilidad urbana existen principios que deben de ser considerados para la puesta en acción de los planes y programas en materia de educación, cultura y seguridad vial; como se enuncian en el capítulo segundo, artículo cuarto de la LGMSV (2022), y que al no respetarse estos principios resulta todo el conglomerado de eventos noticiosos que son analizados a la luz de los ejes en estudio, considerando de vital importancia la socialización y difusión en cada una de las acciones tendientes a potencializar el autocuidado de los jóvenes de educación superior en la vía pública:

Figura No. 3 Principios de la seguridad vial



El mapeo se construye con base en categorías de incidentes, actividades, propuestas en materia de educación, cultura y seguridad vial, a través de una lista de noticias que incluyen fecha de publicación, fuente noticiosa, descripción breve y enlace de noticia completa. Sin dejar de lado que el análisis de una noticia tiende a generar sentimientos positivos, negativos o neutrales máxime cuando son temas recurrentes en la violación de la normatividad vial. Este estudio proporciona los enlaces para que los usua-

rios interactúen con los datos, para comprobar las métricas mostradas que se tienen con una representación visual a través de gráficas. Con lo que se simboliza la densidad de noticias en un tiempo y ubicación determinada para identificar las áreas de alta o baja cobertura de noticias.

Al aplicarse los filtros propuestos con anterioridad, y la búsqueda clave con los operadores booleanos or, and y not, la búsqueda específica entre comillas ""; haciendo también un filtro por fuente como lo fueron periódicos, servicios de prensa, blogs, podcast y sitios web. Para la construcción de las variantes se utilizó el criterio de repetición, determinándose 17 categorías como se presentan en la tabla 1.

De lo correspondiente a las Noticias en cultura vial.

Del estudio de la variable Cultura se observa que el identificador más alto con 26 resultados es -Seguridad y cultura-, y en segundo lugar en un empate los conceptos -Accidentes y Políticas públicas-. Se continúa una comparación con el término Educación en la siguiente tabla.

Lo relacionado a Noticias Educación vial.

De la observación de la Tabla No. 2. Noticias Educación vial, el término que ocupa el primer lugar es la palabra Accidente, con una diferencia de 93.75% a razón de la siguiente categoría denominada Seguridad y cultura, sin determinarse si es con lesionados, muertos, daño a las cosas, a la infraestructura o al patrimonio de la comunidad. Con estos datos se comprueba la necesidad de complementar la formación integral de los estudiantes universitarios, la cultura y educación vial para evitar accidentes en la vía pública.

Ambos conceptos considerados con anterioridad aterrizan en el siguiente gráfico determinándose que, sin educación y cultura vial, lo que queda son accidentes, por no respetar la ley y que pueden ser prevenidos.

En cuanto a las Noticias seguridad Vial.

De la lectura que se tiene del anterior gráfico se concluye que: si bien es cierto, existe la legislación que reglamenta el actuar de los sujetos de la movilidad en la vía pública, también lo es, que se debe realizar la difusión a través de la educación y prevención en las instituciones educativas, de lo contrario continuarán los accidentes, siendo los protagonistas en los titulares de las noticias en todas las plataformas y medios de comunicación, como se puede revisar en la siguiente tabla en donde se plasman los resultados del primer decenio de la movilidad en México, y dos años del segundo decenio de la movilidad, únicamente en jóvenes de 15 a 20 años de edad, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2022).

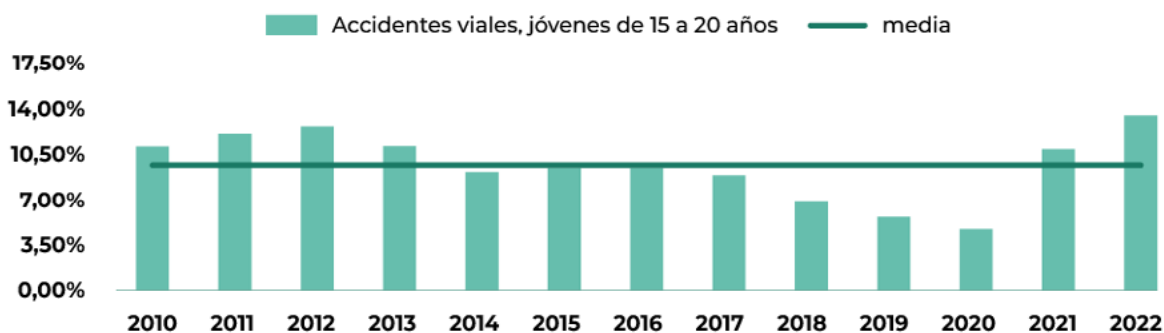
11. Mapeo de noticias sobre educación, cultura y seguridad vial: innovación en la formación integral para la educación superior

Tabla No. 1. Accidentes viales en México.

AÑO	TOTAL DE ACCIDENTES	TOTAL DE ACCIDENTES JÓVENES DE 15 -20 AÑOS	Elaboración propia
2010	427267	48321	11.30%
2011	387185	48553	12.54%
2012	390411	50996	13.06%
2013	385772	44417	11.51%
2014	380573	35814	9.41%
2015	382066	39211	10.26%
2016	360051	36708	10.19%
2017	367789	34160	9.28%
2018	381708	27481	7.19%
2019	362586	22045	6.08%
2020	301678	15355	5.09%
2021	340415	38126	11.20%
2022	377231	52208	13.84%

Fuente: INEGI, 2022

Gráfico No. 4 Media de accidentes viales en jóvenes de 15 a 20 años en México



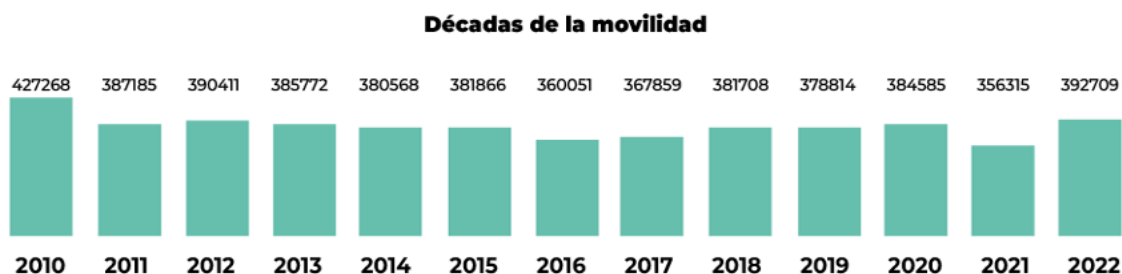
(INEGI, s.f.).

De la gráfica anterior se deduce que se alcanzó la media nacional en el año 2015 y 2016 siendo estos años el ciclo intermedio en la primera década de la movilidad, observándose que durante los cuatro años consecutivos la tendencia fue a la baja; considerando el año 2020 como la más baja, posiblemente a causa de COVID-19, a falta de la movilidad urbana.

En general, de los gráficos y tablas anteriores, así como del exhaustivo análisis de los accidentes viales en México, desde el primer decenio de la movilidad hasta el año 2022, (2 años, segundo decenio de la movilidad), se puede observar las tendencias a la baja del año 2010 al 2016 en forma continua, no con la frecuencia igual en cada año, pero sí con una baja significativa del 12%, considerando. Esta cifra se deduce en un 2% anual la disminución de siniestralidad. Es necesario comentar que un factor determinante para darle un giro a las tendencias nacionales fue la entrada de las plataformas de servicios digitales de transporte. Primero Uber, que la actualidad tiene cobertura en 102 ciudades del interior del país como se lee en su página oficial, (Uber, s.f.), y después por Didi, Cabify, InDrive y Lyft; por lo que los accidentes se vieron incrementados en proporción al parque vehicular que se encuentra en la vía pública.

Se observa un incremento de 4 años consecutivos del 2016 al 2020, en un 6.85% en cuatro años con una variable anual diferenciada.

Gráfico 5. Decenios de la movilidad



(INEGI, s.f.).

Del año 2020 al año 2021 hubo una disminución del 7.4% de accidentes viales, si se compara con la tendencia anterior de 4 años al alza con un incremento de 6.85%. Resulta significativo y favorable, se deduce que dicho fenómeno es por causa de la pandemia COVID-19, cuando las personas estaban en casa, resguardadas, y salían lo menos posible a la vía pública.

Los hallazgos obtenidos proporcionan una base sólida para la implementación de mejoras en los programas de educación superior, en el contexto del segundo decenio de acción por la seguridad vial 2021-2030, considerando el crecimiento urbano desbordado y el aumento del parque vehicular. En el país se debe promover una formación integral que prepare a los estudiantes para enfrentar los retos contemporáneos y futuros en materia de movilidad urbana a través de cursos, talleres y campañas sobre el tema.

Proponer el término Autocuidado como un elemento indispensable en los programas educativos debe estar implementado para que los estudiantes sean mejores ciudadanos en el mundo globalizado y competitivo de hoy. Este proceso es fundamental para asegurar una vida sana y digna, facilitando el intercambio de bienes y servicios que fomenta interacciones humanas y relaciones sociales dinámicas, esenciales para la convivencia, supervivencia y desarrollo de las comunidades (Potes et al., 2011).

Conclusiones

La Ley General de Movilidad y Seguridad Vial (LGMSV, 2022) y la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana proporcionan un marco normativo que respalda estas iniciativas. La ley destaca la importancia de la educación vial como una herramienta para promover cambios en los patrones de comportamiento social, mientras que la política educativa aboga por la equidad, excelencia y mejora continua en la educación, con un enfoque en el desarrollo humano y la formación de ciudadanos responsables.

El método de mapeo permite observar cómo los documentos de diferentes disciplinas, campos, especialidades o individuos están relacionados entre sí (Rincón et al. 2021). El análisis detallado de las noticias sobre educación, cultura y seguridad vial realizado en 2023 evidencia la necesidad urgente de integrar estos temas en los programas de educación superior. El mapeo de noticias ha demostrado que, en el contexto del

segundo decenio de acción por la seguridad vial 2021-2030, hay un interés creciente de dependencias públicas, instituciones, organismos de la sociedad civil y medios de comunicación en fomentar una movilidad responsable. Esta debe estar centrada en el respeto por la vida e integridad de las personas, destacando la importancia de educar a los futuros profesionales sobre la convivencia pacífica y la movilidad sostenible.

Los resultados obtenidos subrayan la relevancia de enriquecer y actualizar los programas educativos en las universidades, incorporando talleres, cursos y campañas que promuevan la educación y cultura vial. Esto permitirá desarrollar en los estudiantes no solo competencias técnicas, sino también habilidades y actitudes que contribuyan a una convivencia armoniosa en la vía pública. La formación integral debe abordar todas las dimensiones del ser humano, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos contemporáneos y futuros en materia de movilidad urbana.

El crecimiento urbano descontrolado y el aumento del parque vehicular exigen una respuesta educativa que fomente conductas positivas y el autocuidado en la vía pública. La inclusión de la educación vial en la formación superior es esencial para crear una cultura de movilidad responsable y segura. Los programas educativos deben ser diseñados para ofrecer conocimientos, habilidades y valores que promuevan el respeto por las normas de tránsito y la vida humana.

La relevancia que significa este tipo de ejercicio de análisis, sin duda permite visualizar cómo se accionan los derechos y obligaciones de los sujetos de la movilidad y pone de manifiesto las acciones y omisiones que durante muchas décadas se han pronunciado a través de las políticas públicas en seguridad vial. Estas deben ser atendidas con una cultura integral en donde la educación debe ser el eje central, para todos los sujetos de la movilidad. No se puede decir que la educación es exclusiva para menores, porque los accidentes viales no los causan ellos, son los adultos que no se conducen con oportunidad y cuidado en la vía pública en cualquiera de sus roles (sujeto de la movilidad),

En la interpretación del panorama general de lo que ocurre en la vía pública, las noticias que se analizaron arrojan resultados alarmantes, sobre la poca educación, cultura y, sobre todo, seguridad vial que tiene el mexicano para trasladarse en la vía pública.

Las limitaciones que se observaron en el desarrollo de esta investigación es que las cifras en los medios oficiales no están actualizadas al último año inmediato anterior, inclusive algunos sitios ofrecen datos del año 2020, sin poder acceder a recursos actualizados para generar una estadística actual sobre el suceso estudiado.

Se propone para investigaciones futuras tomar en consideración que no se puede estudiar o tomar como guía las bases de datos gubernamentales, ya que, al no estar actualizadas, no puede haber puntos de comparación con las tendencias en materia de accidentes viales, para compararlas con las noticias que se investigaron en bases de datos que pueden ofrecer una visión profunda de las narrativas, enfoques y discursos en torno a estos temas.

Se concluye de los eventos noticiosos analizados que el impacto es negativo por la falta de conocimientos en temas globales de movilidad por lo que es necesario que

desde las instituciones educativas se promueva a través de cursos, talleres, ponencias y campañas, un enfoque integrador de educación, cultura y seguridad vial, en el que se sensibilicen a todos los sujetos de la movilidad sobre el autocuidado a su integridad física, su vida y la de los demás. Lo anterior será posible partiendo de la educación para fomentar la cultura vial, con el apoyo sostenible a corto, mediano y largo plazo, pero apostando a que en un futuro cercano se llegue a las metas establecidas en los ODS, que se incluya la multicolaboración entre las organizaciones no gubernamentales y la sociedad civil, el mundo académico, pero, ante todo, el sector gubernamental.

Se deduce que, al preparar a los estudiantes con una formación completa y actualizada, se contribuye significativamente al desarrollo humano y a la creación de comunidades urbanas justas, habitables y seguras. Esta educación integral no solo beneficiará a los futuros profesionales, sino que también tendrá un impacto positivo en la sociedad en general, al fomentar una cultura de movilidad responsable y segura.

Referencias

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Ley general de movilidad y seguridad vial. 2023. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMSV.pdf>

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2024. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. URL: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

INEGI. (s.f.). Media de accidentes viales en jóvenes de 15 a 20 años en México. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/903>

Instituto de Información Estadística y Geografía de Jalisco. 2024. Mapa de siniestralidad Hechos viales en sitio resultantes en lesión y/o fallecimiento. https://ieeg.gob.mx/ns/?page_id=23421

Lagunas, J. R., & Vázquez, J. M. H. (2020). La perspectiva estudiantil sobre la reforma universitaria en cuatro instituciones públicas mexicanas. *Perfiles Educativos*, XLII(170), 77-95. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59174>

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga (UNDOC). 2020. 74/299. Mejoramiento de la seguridad vial en el mundo. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n20/226/34/pdf/n2022634.pdf?token=OjoEJYs6jcUCx48w0c&fe=true>

Organización de las Naciones Unidas. 2023. Objetivos de Desarrollo Sostenible. 11. Ciudades y comunidades sostenibles. Logar que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/cities/>

Petrone, F. (2009). Estudio de agenda setting: Conceptos, metodología y bordajes posibles. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://doi.org/10.36995/j.visiondefuturo.2021.25.01.001.es>

Potes, M. del P. E., Peláez, Z. R. F., & Escobar, J. A. D. (2011). El Autocuidado: Un Com-

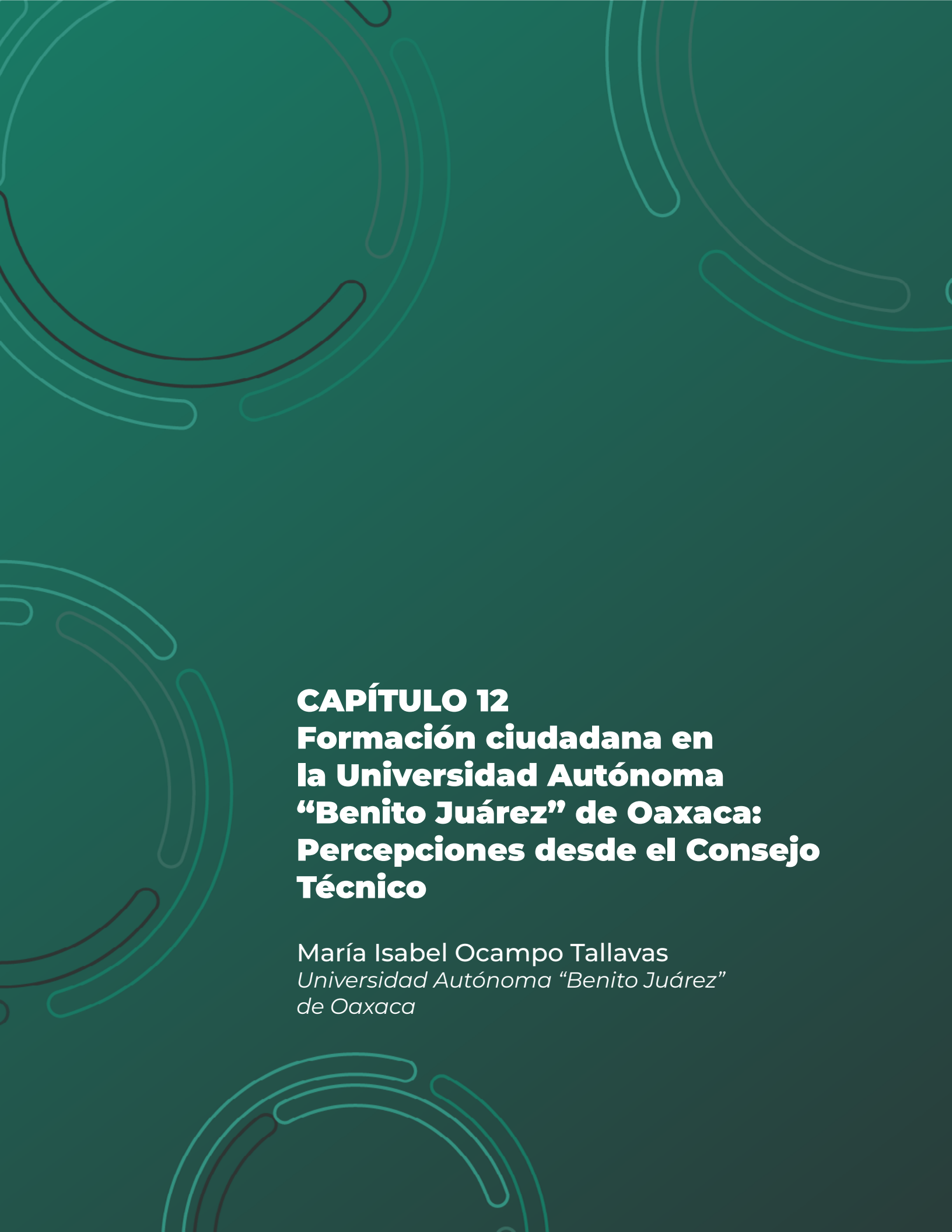
promiso De La Formación Integral En Educación Superior. Revista Hacia la Promoción de la Salud, 16(2), 132-146. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1912>

Rincón, J. C. S., León, J. A. P., & Monsalve, E. J. B. (2021). El desarrollo regional y la sostenibilidad: Revisión sistemática y análisis bibliométrico. Universidad & Empresa, 23(41), 1-36.

Sánchez, M. V. G., & Cancino, J. L. T. (2013). Los mapas bibliométricos o mapas de la ciencia: Una herramienta útil para desarrollar estudios métricos de información. Biblioteca Universitaria, 16(2), 95-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28529572002>

Uber. (s.f.). Ciudades. Recuperado de <https://www.uber.com/global/es/cities/>

Universidad de Guadalajara. (s.f.). Biblioteca digital. Recuperado de <https://wdg.biblio.udg.mx/>



CAPÍTULO 12
Formación ciudadana en
la Universidad Autónoma
“Benito Juárez” de Oaxaca:
Percepciones desde el Consejo
Técnico

María Isabel Ocampo Tallavas
*Universidad Autónoma “Benito Juárez”
de Oaxaca*

Resumen

El máximo órgano de gobierno de cada Unidad Académica de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), es el Consejo Técnico (CT), integrado por representantes estudiantes y profesores de cada semestre y quienes ejercen sus funciones por un año; el CT tiene como presidente al director en turno y celebra sesiones cada mes. La competencia de este órgano es en tres ámbitos: el académico, el administrativo y el jurisdiccional. Los consejeros estudiantes titulares y suplentes, tienen la obligación de conocer, vigilar y decidir sobre los distintos problemas que surgen en la interacción cotidiana entre los integrantes de la comunidad académico - administrativa. El presente trabajo analiza y reflexiona el papel del CT como un espacio de formación para el diálogo y la paz. Se utilizó una metodología cualitativa y se realizaron entrevistas a exconsejeros técnicos estudiantes para comprender la autopercepción de habilidades ciudadanas después de su experiencia en el CT. Para ello se emplearon seis categorías principales de las diferentes dimensiones correspondientes a las experiencias que tuvieron los consejeros técnicos estudiantes: 1. Motivación y experiencia personal de su participación; 2. Desarrollo de habilidades y aprendizajes; 3. Impacto en la comunidad y contribución; 4. Crecimiento personal y ciudadanía; 5. Lecciones aprendidas y consejos y 6. Reflexión general y proyección futura. De lo anterior, encontramos diferentes formas y grados de desarrollo y madurez en el ejercicio del diálogo, la defensa de los derechos y la capacidad de llevar lo aprendido en las sesiones del CT a su vida personal presente y profesional futura.

Palabras clave

Conflicto, Empoderamiento, Gobernanza, Educación, Ciudadanía.

Abstract

The highest governing body of each Academic Unit of the Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) is the Board Council (CT), made up of student and professor representatives from each semester and who serve for one year; The CT has the current director as president and holds sessions every month. The competence of this body is in three areas: academic, administrative and jurisdictional. Regular and alternate student advisors have the obligation to know; look out; decide on the different problems that arise in the daily interaction between the members of the academic-administrative community. This work analyzes and reflects on the role of CT as a training space for dialogue and peace. A qualitative methodology was used and interviews were conducted with former

¹ Profesora de Tiempo Completo del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO. LGC, Educación para la paz, derechos humanos y justicia social.

Antecedentes

La Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), en función de su autonomía tiene su propia estructura de gobernanza y de conformidad con su normatividad se define a la misma como:

ARTÍCULO 1.- La Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca es una Institución creada por la ley, descentralizada del servicio educativo del Estado, dotada de personalidad jurídica y plena autonomía tiene como finalidad la docencia de nivel medio superior y superior para formar profesionistas, docentes universitarios, investigadores y técnicos, la investigación orientada al beneficio integral de la comunidad y la extensión y difusión de la cultura universitaria con elevado propósito de servicio social (Ley Orgánica de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, 1988).

En su autocomprensión, la UABJO (1988) vincula sus fines al beneficio integral de la comunidad, la extensión, la difusión de la cultura y sobre todo el propósito de servicio social, es decir, que la vinculación del trabajo universitario en todos los niveles se encuentra interconectado con el incremento del bienestar de la comunidad y de la sociedad. De conformidad con los artículos de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma “Benito Juárez de Oaxaca” [LOUABJO], Diario Oficial de la Federación, [D.O.F.], 06 de octubre de 1960, Oaxaca. En el artículo 2.º (LOUABJO, 1988) se establece la obligación del Estado a respetar la Autonomía universitaria; así mismo en el propio articulado encontramos también el artículo 3.º (LOUABJO) por medio del cual se establecen las funciones que tendrán sus órganos de gobierno, y el artículo 4.º (LOUABJO) que impone el deber a todo universitario a defender la autonomía de su institución.

Estos antecedentes nos permiten entender la naturaleza pública, descentralizada, autónoma de la UABJO y nos lleva a la discusión en torno a su gobierno. La Ley Orgánica (1988), regula que la Universidad estará representada por su rector, quien será electo cada cuatro años, mediante voto libre, uninominal, secreto y universal, por todos los integrantes de la comunidad; sin embargo, el máximo órgano de gobierno, es el Consejo Universitario, cuyo presidente es el rector y se integra por los directores de cada escuela, facultad o instituto de la UABJO, así como de la representación del alumnado, profesorado, y de los trabajadores administrativos que equivaldrá al 5% del total de delegados de los sectores académico–estudiantil. Por cada titular habrá un suplente y se tratan de cargos honoríficos.

Para cada unidad académica, se da una dinámica similar; al frente de la misma se encuentra el director, pero el máximo órgano de gobierno es el Consejo Técnico de la escuela, facultad o instituto de la que se trate. (Reglamento de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca [RLOUABJO]) De igual manera se establece la obligación de los estudiantes que sean consejeros técnicos de cumplir con las obligaciones de su cargo honorífico en el Reglamento para el Ingreso, Permanencia y Egreso de los alumnos de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca [RIEPUABJO].

Este se integra por los estudiantes y maestros que hayan sido electos en las urnas y representan a los semestres respectivos durante un año. La convocatoria y las bases de la elección las establece el Consejo Técnico saliente de conformidad con la normatividad de la UABJO y cada representante del estudiantado o de la planta docente es electo de conformidad por los semestres para los que se postule. Por cada titular, habrá un suplente; este último solamente tiene derecho de voz, pero no de voto, sin embargo, en ausencia del titular, podrá votar.

El espíritu que inspiró la organización de la gobernanza de la Universidad de esta manera, tiene que ver con su interés de formar jóvenes activos en la toma de decisiones, que ellos fueran conscientes de lo que ocurría en su entorno escolar, pero más aún, de lo que significa la lucha por la toma de decisiones en el ámbito público, de ahí la trascendencia de hacerlos conscientes desde el nivel medio superior hasta el superior.

La democracia en la elección de representantes, se entiende que no termina en la mera representación, los consejeros técnicos estudiantes tienen la obligación de informar a sus compañeros de generación, las decisiones del CT, así como escuchar las dudas y, en caso de ser necesario, llevar al pleno del CT, las solicitudes de estudiantes que en forma individual o grupal sean presentadas. Como bien lo expresan Ñañez y Capera (2017), al referirse a la toma de decisiones ciudadanas:

Esta propuesta parte de la idea de que la democracia, entre otras cosas, debería ser la búsqueda y satisfacción de necesidades e intereses comunes, lo cual solo puede ser posible si sus miembros, es decir, los ciudadanos, están formados para su ejercicio y desenvolvimiento, preparados para ofrecer argumentos, tomar decisiones y principalmente con sensibilidad necesaria de preocuparse por el bienestar común e individual a la vez, de modo que se evite el riesgo del despotismo de las mayorías.

Dicha formación política se constituye en los diferentes escenarios de socialización del individuo, tanto en la familia como en la escuela, lo que adquiere un papel fundamental para comprender la interacción política que existe al interior de las mismas (pág.152).

Educación ciudadana, Educación para la Paz y Educación Emocional

Para comprender con mayor claridad, lo que un órgano de gobierno como los CT de las unidades académicas de la UABJO, representa en términos de democracia, cultura de paz y educación emocional, es importante tener en claro la diferencia e interrelación entre Educación ciudadana, Educación para la Paz y Educación emocional.

Sin descartar los datos interesantes a lo largo de la historia de la Educación para la Ciudadanía (EpC), sin duda lo que favoreció su surgimiento en el siglo pasado y principios del presente, tuvo que ver con la relación entre la baja participación ciudadana en la vida pública, en el escenario europeo, lo que llevó a que:

El 7 de mayo de 1999, en Budapest, el Consejo de Ministros adoptó un plan de acción sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD).

En marzo de 2000, el Consejo Europeo reunido en Lisboa establece unos objetivos educativos para la (ECD). En octubre del 2000, en la 20.^a sesión de la Conferencia en Cracovia, se adopta una resolución sobre Educación para la Ciudadanía Democrática. (Bisquerra, 2008, pág.20).

Sin embargo, no es sino hasta noviembre de 2003, que realmente durante la 21.^a sesión de ministros de educación que se reconoce el papel tan importante que desempeña la educación en la resolución de los problemas sociales. Algo que, por otra parte la Ley Orgánica de la UABJO, ya había previsto desde 1988, al vincular a la Universidad con su obligación de responsabilidad social y resolución de problemas que aquejan a la sociedad oaxaqueña.

Por su parte, en las prioridades para el futuro que se establecieron en Atenas, encontramos:

- a. Proponer la cooperación en el campo de la Educación para la Ciudadanía y la Democracia;
- b. Desarrollar instrumentos que garanticen la calidad inspirados en la ECD teniendo en cuenta la dimensión intercultural;
- c. Desarrollar indicadores de calidad y herramientas para la autoevaluación y el desarrollo de los objetivos educativos establecidos (Bisquerra, 2008, pág.21).

En la 42.^a reunión en París, 2023 la UNESCO presentó la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos humanos y la Libertades fundamentales, en la que se establecieron las recomendaciones de una educación para la paz y, como uno de sus fundamentos básicos, establece la promoción de la ciudadanía mundial activa; para ello resalta el vínculo entre la educación, la consecución de la paz y los derechos humanos. En este mismo instrumento, se afirma que hay que asegurar que los alumnos no solamente adquieran conocimientos teóricos, sino también prácticos, eso implica que se generen espacios reales con el objetivo de que el estudiantado de los diversos niveles educativos puedan aprender a deliberar, a dialogar para la prevención y solución de los conflictos, así como el éxito de las actividades de mantenimiento y consolidación de la paz. En este sentido la UNESCO, considera fundamental a la juventud y la generación de espacios en los que puedan intervenir para la acción a favor de la no violencia (UNESCO, 2023).

Lo anterior lleva a bosquejar la importancia de preparar a los futuros ciudadanos, para que sean conscientes de la relevancia de su acción como agentes participativos en las transformaciones y tomas de decisiones de la vida pública, sobre los bienes comunes, cuyo manejo impacta en el bienestar de toda la ciudadanía y condiciona las situaciones de paz o violencia al interior de la sociedad, por ello en la Educación para la Ciudadanía se comprende:

Recogiendo las aportaciones sobre el tema, se puede decir que la EPC se refiere a un conjunto de conocimientos, valores, sentimientos y competencias que definen a un ciudadano activo; es un conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a las personas a jugar un papel activo en la vida democrática, ejercer

sus derechos y responsabilidades. Implica respetar los derechos y aceptar las responsabilidades; valorar la diversidad social y cultural.

Es un aprendizaje a lo largo de la vida. Por tanto, la EPC en la educación formal es solo un aspecto de un marco más amplio (Bisquerra, 2008, pág.27).

Esto nos lleva a un desafío importante: ¿Cómo recuperamos la noción de ciudadanía que se aleje de la alienación que ciertas élites han llevado a cabo sobre el concepto? Esta pregunta puede tener múltiples respuestas, pero seguramente, “el tema de conformación de ciudadanía en el marco de una educación para la paz” (Molina, 2021) comienza a perfilar, la respuesta: la educación ciudadana no puede tener otro rumbo que la paz y la democracia, pero para que podamos lograr efectivamente que estas se concreten necesitamos sujetos sensibilizados, emocionalmente, capaces de regularse emocionalmente (Oliveros, 2018) de manejar adecuadamente sus sentimientos y emociones para dirigir sus acciones y decisiones. Como bien señala Jiménez (2020):

Pero, ¿qué podemos hacer?, ¿cómo desaprender esa cultura violenta y construir una cultura de paz? La respuesta la tenemos en la educación para la paz, una herramienta que indaga el desarrollo humano y que está dispuesta a transformar la realidad con la que este vive, en lo individual y lo social. Además, hace que reflexione y actúe pensando en el bien común. La educación para la paz no distingue de clases sociales; sin embargo, incluye a todos los miembros activos de la sociedad bajo el mismo fin, hallar la paz (pág.2).

Si carecemos del ensamblaje de estos tres elementos: Educación para la Ciudadanía (EpC), Educación para la Paz (EpP) y Educación emocional (Ee), entonces nos alejamos de la posibilidad de lograr verdaderos espacios de diálogo, debate, deliberación y gobernanza para los jóvenes ciudadanos.

Objetivos del trabajo

Objetivo General: analizar la existencia efectiva de espacios de Educación Ciudadana, Educación para la Paz y Educación emocional en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca para la formación de una ciudadanía activa.

Objetivo Específico: reflexionar sobre la figura del Consejo Técnico de una unidad académica de la UABJO, como un espacio en el que se entrecruzan los conceptos de Educación Ciudadana, Educación para la Paz y Educación emocional, a fin de comprender las diferentes formas de desarrollo y madurez en el ejercicio del diálogo, la defensa de los derechos y la capacidad de llevar lo aprendido en las sesiones del CT a su vida personal presente y profesional futura.

Metodología

Se realizó un fichado de material electrónico, además de instrumentos y normatividad relativa al tema. Igualmente se llevaron a cabo entrevistas a seis exconsejeros técnicos estudiantes, titulares y suplentes, a fin de dar cuenta a través de las categorías, el grado de desarrollo en el ejercicio del diálogo ciudadano; se utilizó para ello una metodología cualitativa, entendiendo esta como:

La investigación cualitativa posee un enfoque multimetódico en el que se incluye un acercamiento interpretativo y naturalista al sujeto de estudio, lo cual significa que el investigador cualitativo estudia las cosas en sus ambientes naturales, pretendiendo darle sentido o interpretar los fenómenos en base a los significados que las personas les otorgan. La investigación cualitativa es un campo interdisciplinario, transdisciplinario y en ocasiones contradisciplinario, atraviesa las humanidades y las ciencias sociales y físicas (Gayou, 2023, par.I).

Aporte al conocimiento en el ámbito de educación

Siguiendo las ideas expuestas con antelación y especialmente la importancia de espacios en los que, el estudiantado pueda aprender a ejercer una ciudadanía democrática, reflexiva y trascendental para su futuro se exponen algunas ideas derivadas de las entrevistas con exconsejeros técnicos del Instituto en estudio.

Como antecedentes, la unidad académica, sobre la que se reflexiona en el presente trabajo, pasó una crisis agudizada por la pandemia. Se trata de uno de los institutos con mayor prestigio en la UABJO, que siempre se ha caracterizado por la transparencia, auditorías y buen manejo de recursos, al igual que el rigor en sus procesos de ingreso, permanencia y egreso.

Uno de los puntos fuertes que ha permitido a esta unidad académica, tener éxito frente a las presiones políticas donde otras escuelas, facultades o institutos han fallado, es precisamente la intervención constante del CT, en los diversos asuntos en los ámbitos que están facultados, a saber: académico - legislativo, jurisdiccional y electoral dentro de su competencia².

Lo anterior significa que los consejeros estudiantes tienen la facultad y el deber de decidir sobre reglamentos internos; aprobar planes de estudio; conocer, decidir y aplicar las sanciones establecidas en el Reglamento de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (1960); de su Reglamento de ingreso, permanencia y egreso; es decir, este órgano de gobierno puede, con respeto al debido proceso legal, determinar diferentes sanciones al estudiantado o al personal docente que haya incurrido en alguna de las faltas señaladas en su articulado; igualmente se encuentra obligado a vigilar el buen uso de las finanzas de la unidad académica de que se trate.

Por lo expuesto, se trata de un órgano de gobierno con grandes responsabilidades, retos y poder. El que un director consulte y se respalde en sus decisiones con el trabajo de los consejeros maestros y de los consejeros estudiantes le da una gran legitimidad a su desempeño.

² Artículo 49.- Los Consejos Técnicos son la primera autoridad de cada una de las facultades, escuelas e institutos de investigación en materia académica legislativa, jurisdiccional y electoral en el ámbito de su competencia (LOUABJO,1988).

Sin embargo, por las condiciones dadas durante el periodo de pandemia, no existió renovación de consejeros técnicos y los mismos duraron tres años consecutivos en su cargo. Posteriormente, los informes que rindió el anterior director, comenzaron a causar inconformidades, en un sector del profesorado y del estudiantado, cuando empezaron a notar irregularidades. De ahí el interés de una renovación del H. Consejo Técnico para el periodo inmediato, al regreso presencial a clases. Este fue el panorama que enfrentaron los exconsejeros estudiantes que se entrevistaron. Las entrevistas se realizaron dos el día cinco de octubre y tres de ellas, el día ocho de octubre del año 2023.

Se abordaron seis categorías en las entrevistas realizadas a exconsejeros técnicos de la unidad académica mencionada:

- Motivación y experiencia personal: preguntas que buscan entender qué llevó al estudiante a participar y cómo ha sido su experiencia individual.

En cuanto a esta categoría las respuestas fueron, en su mayoría, que desconocían el papel del CT; que existía una curiosidad por lo que este órgano llevaba a cabo; también existían inconformidades sobre el papel que habían desempeñado los consejeros técnicos estudiantes anteriores, puesto que no informaban a su generación lo que se decidía; solamente una alumna, que provenía de una preparatoria de la UABJO, sabía que existía este órgano, pero en su experiencia no los habían dejado participar. Algunos testimonios de los exconsejeros técnicos en este sentido son los siguientes:

Tal vez la situación de curiosidad, el poder de saber qué se abordaba en las sesiones de Consejo Técnico, era la inquietud de mis compañeros. Que en el CT saliente, antes de que yo entrara en mi generación, los consejeros eran unas personas que no compartían nada de sus sesiones. Había algunas suspicacias en asuntos relacionados con las finanzas del Instituto, asuntos que tenían que ver con corrupción. Una motivación fue el hecho de poder apoyar a los compañeros, de conocer en toda la generación qué es lo que realmente se abordaba dentro del consejo técnico (Comunicación personal, 05 de octubre del 2023, ECT1).

Especialmente fue la curiosidad de estar envuelta en los procesos de mi propia escuela, el COVID me hizo sentir que sí pertenecía a algo, pero que no me ... del todo saber más que nada los procesos que hacían, qué era un CT, de qué se trataba (Comunicación personal, 05 de octubre del 2023, ECT2).

Yo vengo de prepas UABJO y me tocó ver que el CT del BECA, en específico no cumple su función. Tuvimos problemas para que nos subieran calificaciones, para que tuviéramos clases, y fue como muy complicado, me toco ver el lado feísimo de la UABJO. Cuando me entero que hay CT también en el instituto me pregunté quién era el consejero y ahí fue cuando me percaté que desde la pandemia no había cambio de CT. que, Cuando regresáramos a la presencial, lo más seguro era que se diera la nueva elección. Comencé a darme cuenta de que también ahí, había ciertas situaciones en la licenciatura que no iban en cuanto a lo académico, desde los docentes, las credenciales, los lugares para hacer las prácticas, porque hablaba con los chicos de la primera generación y de ahí es que surge el interés de querer estar en el consejo. Sé qué tipo de poderes y situaciones se manejan

ahí y el objetivo es hacer un cambio significativo en la licenciatura (Comunicación personal del 08 de octubre del 2023, ECT4).

Cuando se les pidió relataran una experiencia memorable al interior del CT, las respuestas se centraron en las sesiones que tuvieron por objetivo la revisión de cuentas por parte del H. Consejo Técnico:

Lo más memorable en cuanto a actividades que se realizaron fue el pedir que se rindieran cuentas, el revisar los libros contables, y uno darse cuenta de que se estaba llevando un mal manejo del dinero del Instituto. Agregaría el hecho de despedir o separar laboralmente a los docentes que no estaban cumpliendo con las cosas de la licenciatura o que incluso estaban cayendo en el hostigamiento académico (ECT1). Personalmente no tan satisfactoria, el descubrimiento de toda la situación financiera dentro del Instituto. Memorable en el sentido de esa situación de incomodidad, de sorpresa, de enterarme de algo que fue impactante. Para mí, esa persona, que era el representante del Instituto, tenía una fachada intachable, recta y resulta que era lo contrario. Yo me tenía que informar más, no para hacer justicia, pero sí tener los argumentos para que no se saliera con la suya, tener la facultad de ser lo más derecha posible y que lo que hizo no era lo correcto. Esto es lo más memorable y es donde también yo tuve un giro de chip, de foquito. Qué es lo que no se tiene que hacer, cómo se tienen que abordar estos temas; con mucho respeto, con mucha discreción, porque si se hace como un chisme o si lo vamos a hacer tan grande que el Instituto lo sepa no es lo ideal, sino abordarlo desde lo justo, no solamente atacar por atacar y que sea desde la parte legal, hay que ser muy delicado para trabajarlo con la cabeza fría y de forma organizada (ETC2).

Tengo varias. Una de las que más tengo presente es cuando nos quedamos hasta la una de la mañana checando todo lo que ya sabíamos que se comprobó: los desfalcos que ya se sabía, estaban en el aire, pero nosotros los vimos oficiales que aun así las personas involucradas estaban como si no hubieran hecho nada, eso y el haber conocido mucha gente (Comunicación personal del 08 de octubre del 2023, ETC5).

- Desarrollo de habilidades y aprendizaje: enfocadas en identificar las habilidades adquiridas o mejoradas y el aprendizaje obtenido a través de la experiencia.

Las habilidades que mayormente se mencionaron fueron en materia de comunicación, es decir, que se adquirieron nuevas herramientas para mejorar la expresión oral y escrita, para construir argumentos fundamentado en diversas clases de normas, así como la capacidad de hablar frente a personas de diferentes edades y grados de estudios. Aquí algunas expresiones de los exconsejeros:

De las habilidades, la que más desarrollé fue la escucha, el habla cuando tenías que emitir tu opinión o tenías que realizar un comentario en el pleno del consejo, pero, sobre todo, más que habilidades, yo diría que valores como pueden ser la responsabilidad, la organización, pues sí tienes que destinar cierta parte de tu tiempo incluso de tus clases para sesiones de consejo. Valores que te ayudan a

desarrollar toda esta experiencia (Comunicación personal del 08 de octubre del 2023, ECT3).

La escritura, con los oficios que se redactaron, del habla también porque al estar ahí y estar en debate con los docentes tenías que estructurar muy bien tus ideas para que te dieras a entender y sobre todo para que hicieras reflexionar a las demás personas (ECT4).

La organización que debo tener con ciertas cosas, la responsabilidad de muchas cosas, el trabajar en grupo, porque el trabajar con personas es muy difícil. El tener que trabajar los valores como el respeto, la tolerancia, son algo que usamos bastante (ECT5).

Igualmente los exconsejeros estudiantes entrevistados manifestaron que un desafío grande constituyó el mantenerse firmes en su papel, después de lo que había hecho el exdirector; igualmente fue importante enfrentarse a la incredulidad y presión de sus compañeros, cuando fueron enterándose de la situación o la propia desconfianza sobre la utilidad de un órgano de gobierno como el CT, así como al rechazo de algunos docentes, la pérdida de amistades que hasta ese momento, se sentían, eran sólidas. Pero también, este escenario sirvió como retos personales para reafirmar su autoconfianza y seguridad en expresar las ideas personales y mantenerlas. Algunos comentarios en torno a esto son:

Sí, hay algunos. También nos dimos cuenta de quiénes son nuestros amigos; el alejamiento de algunos que pensamos que eran nuestros amigos y pensamos que nos apreciaban y el hecho de que los maestros te dejaran de hablar., Nos tuvimos que enfrentar a malas caras, sobre todo a los tratos y las personas que pensábamos que eran nuestros amigos nos dejaron de hablar, nos bloquearon de redes. Y es algo con lo que sigo viviendo porque, a raíz de eso, se fueron muchas personas, pero también llegaron otras (ECT5).

El desafío más grande fue que dos de mis compañeros comenzaron a ver ciertas acciones muy conflictivas e innecesarias y cuando veían que las situaciones que se llevaban al CT se solucionaban y eran pleitos en la licenciatura. YAl final sí querían meter oficio por todo, fue también esa perspectiva de que no es conflicto, sino el pedir un derecho universitario como tal. Otro conflicto fue la parte de los docentes porque algunos que no estaban de acuerdo con las ideas que yo expresaba, sí se notaba en su actuar conmigo en clases, en lo administrativo o incluso en el pasillo, que ya ni te saludaban. (ECT4).

La misma pérdida de pena. Yo le decía al titular las ideas para que él las dijera. Esta manía que tenía de quitarme. Al final mi titular no fue y yo me hice cargo de esto y me comuniqué con los compañeros. Me quité esa sensación de 'yo que voy a saber, tal vez no estoy segura de mi punto, entonces mejor me quedo callada', pero luego me di cuenta de que mi punto sí era válido (ECT2).

- Impacto en la comunidad y contribución: preguntas orientadas a evaluar cómo el estudiante ha influido en su entorno escolar y cuál ha sido su aporte concreto.

Para entender el crecimiento personal fue importante dar cuenta de la percepción que los exconsejeros estudiantes tenían, sobre el impacto o no, que sus acciones habían tenido en la vida escolar. Las respuestas fueron positivas, los exconsejeros entrevistados en su totalidad estaban conscientes de haber logrado cambiar no solamente el rumbo del Instituto, también reconocían que habían sido capaces de hacer valer derechos tanto suyos como de sus compañeros y señalar tratos inequitativos por parte de la anterior administración. Aquí algunos testimonios:

Poder compartir con los compañeros las situaciones que se estaban viviendo en ese periodo que eran demasiadas cosas, que algunos compañeros por ser personas de confianza o cercanos al director ya lo sabían, pero no toda la comunidad era consciente. Poder compartirles todas las situaciones que se estaban viviendo generó más dudas, más inconformidades, generó más aclaraciones para que todos los compañeros estuviéramos a gusto, estuviéramos contentos dentro del Instituto y, así mismo, comparto un ejemplo: cada semestre al reinscribirnos algunos estudiantes, algunos compañeros recibían un reembolso del 10% de lo que pagaban. Estos estudiantes eran solamente algunos compañeros, no eran todos, no era toda la generación. Nuestra inquietud fue alarmante porque éramos 80 en la generación y ni la mitad recibía ese reembolso por excelencia, que era por haber obtenido 9.0 en el semestre inmediato al semestre anterior. Entonces, siento que luchar por ese reembolso fue un poco gratificante, porque se acumularon siete reembolsos en nuestro caso, pues eran \$150.00 por siete semestres que nunca nos habían dado, pero al final fue significativo (ECT1).

Impactaron desde la perspectiva de cada uno, pues sí había, o yo observaba mucho, que había estos bandos. Yo podía detectar tres bandos, el primero que era el que apoyaba mucho porque estaba interesado en lograr un cambio, que veían que había cosas por resolver, y se adaptaban; el otro bando que no le importaban que se mantenían neutros, que no decían absolutamente gran cosa, igual se adaptaban, y tampoco mostraban oposición; y un tercer bando que era totalmente antipolítico, algo déspota, algunos groseros, ... yo me mantenía en contacto o les decía ‘pasa esto o lo otro’. De lo que sí podía hablar, porque realmente en las sesiones se decían muchas cosas delicadas, por eso tenía cuidado en decir las cosas, les contaba qué pasaba, pero les decía ‘hay cosas que ahorita son delicadas que no puedo contar’. Ellos se dieron cuenta de que teníamos sesiones extensas de trabajo por lo mismo y que se veían asuntos que los beneficiaba como la beca de alimentación. Son cosas realmente fructíferas para los demás y veía esa posición neutra o positiva a lo que estábamos haciendo como representantes, como generación (ECT2).

Yo creo que la participación en un ejercicio de revisión de carpetas en el Instituto, ahí se involucró la mayoría del pleno del consejo, un ejercicio en donde se pudieron determinar ciertas irregularidades que había en el Instituto, que sí llevaron posteriormente a un cambio bastante grande, probablemente por la estructura que ya se tenía establecida en él. Y fue un momento en que se vivieron muchas cosas en el Instituto, muy movida esta situación en la que tuve que participar. El cambio fue más que nada administrativo (ECT3).

El hecho de que los docentes que están ahorita todos tienen sus títulos y creden-

ciales y todos tienen el perfil profesional, y sobre todo el perfil para saber impartir la clase, creo a la primera y segunda generación nos tocó recibir toda esta práctica de ensayo y error y también visibilizar que la licenciatura necesita, nos urgen, las instancias y lugares para desarrollarse como debe, fue lo principal y lo que más impactó (ECT4).

Sobre todo, los apoyos entre nuestros compañeros. Cuando los compañeros necesitaban darle voz a algún problema que estuvieran viviendo con los maestros, nosotros podíamos respaldarlos para que ellos perdieran miedo. Por ejemplo, lo de una asociación que estaba para prácticas escolares que trataban mal a unos compañeros, nosotros los apoyamos y sobre todo el poder darles voz, porque cuando los estudiantes de mi generación eran CT, no sabíamos qué podíamos hacer, que podíamos hablar a algún maestro para que cambiara algo, que como estudiantes tenemos el derecho de hablar. El hecho de que estuviéramos en constante comunicación con los compañeros que necesitan, quienes requieren algo, pues fue un gran cambio, pues ahorita ya sabemos que todo tiene solución. (ECT5).

En cuanto a la participación en la comunidad me he podido involucrar más. Yo soy de un pueblo en que todavía se rige por usos y costumbres, en el Municipio y en las asambleas como ciudadano, yo he tenido un poquito más acercamiento de poder involucrarme (ECT1).

Impactó de una manera muy grande en mi vida, sobre todo para saber qué no hacer. Para desenvolverme más en todos los trámites, y no nada más en la escuela, sino el convivir con personas, enfrentarte y darle solución a problemáticas de una manera bien pensada, escuchar los argumentos de los demás, los valores y la compañía si me sirvió bastante para bien y para mal, para darme cuenta de mala manera quiénes no eran mis amigos (ECT5).

- Crecimiento personal y ciudadanía: se centra en cómo la experiencia ha contribuido al desarrollo personal del estudiante y a su entendimiento de la ciudadanía.

Las respuestas sobre el crecimiento personal y el aprendizaje en el ejercicio de la ciudadanía fue en un sentido positivo, porque se acentuó la vía del diálogo pacífico y una buena gestión emocional.

Considero que hubo muchas experiencias, muchos aprendizajes, porque debo decir también que en el periodo en que yo estuve en el CT había compañeros docentes, estudiantes de posgrado, de doctorado que yo los admiro mucho, los aprecio mucho y, sobre todo, aprendí mucho, pues son personas preparadas (ECT1).

Ha influido en mi persona y como ciudadano al momento de ser más activo en todo este tipo de situaciones, porque sí, la mayoría me ha interesado, todo esto de asuntos políticos al momento de generar un cambio significativo y dentro de la comunidad en que te encuentras; la participación dentro del consejo técnico me ha servido como punto de partida para ser más activo en otras actividades a

lo mejor no tanto políticas, pero sí en otras. Nuevamente volví a participar como CT además he participado en semana cultural y apoyo al grupo en todo lo que necesita (ECT3).

En cuanto al cambio a la perspectiva del liderazgo, todos los exconsejeros entrevistados respondieron que, sí hubo una transformación en su forma de entender qué era un líder; especialmente lo vincularon a valores como la justicia, respeto por los otros y equidad, pero también relacionaron el liderazgo de una manera horizontal con formas de participación ciudadana.

Que la persona pueda mantener cierta compostura, cierta tranquilidad, frente a situaciones que no sean del todo cómodas o estresantes, a lo mejor por la carga de trabajo o situaciones que se puedan presentar por cierta posición, y seguir abierto a otras opiniones, eso es lo que yo entendería que es un líder a partir de lo que he aprendido y lo que he vivido en el consejo (ECT3).

Sí, me pude dar cuenta de que la sociedad y el mundo no puede cambiar a menos que las personas quieran el cambio. Es muy sencillo estar en la zona de confort donde otros se encarguen del problema, donde otros tomen esta iniciativa. Está mal, hay que cambiarlo, pero no basta con que tú tengas las ganas de hacerlo, si la comunidad y tu contexto no aportan a ese cambio. Hay situaciones que no pueden ser posibles o no están bien, y no hubieran apoyado con los oficios, firmarlos y todo esto; ahí me di cuenta que la base de la transformación ciudadana es la participación ciudadana, sí o sí. Si no existe participación ciudadana, no existe nada, y ahí reflexioné las cuestiones políticas y todo este rollo se da porque realmente no hay un interés de tener estas pláticas incómodas para poder hacer un cambio (ECT4).

- Lecciones aprendidas y consejos: buscan reflexiones sobre las lecciones importantes aprendidas y consejos para otros estudiantes.

En el rubro de lecciones aprendidas, los exconsejeros estudiantes consideraron clave el aprendizaje de valores como la responsabilidad, la proactividad, la empatía, la tolerancia, la transparencia en el manejo de recursos. Así mismo, la importancia de mantener y defender las posturas que personalmente parecen correctas y especialmente una preocupación por el bien común.

Debes mantener una postura según lo que consideres correcto. Como en todo va a haber lo bueno y lo malo, pero yo siento que la lección que más se queda conmigo es el poder identificar qué es lo que en el momento es bueno para poder beneficiar a todos. Siento que, en una comunidad, o si estás al frente de un órgano de gobierno, debes tener las cosas claras, transparentes y, sobre todo, con firmeza para que todo marche bien porque realmente no sirve de nada y está 100% comprobado que si haces las cosas mal pues mal te va. Es una lección de vida o como lección de gobierno. (ECT1).

Lecciones creo que todo. De autoconfianza de postularte y de saber que tus compañeros van a votar por ti, la actividad de campaña, las primeras sesiones, las primeras intervenciones, creo que la lección más grande que me llevo es confiar

en mis propios ideales, eso sí, sin cerrarme a escuchar otros ideales, otras ideas y ampliar mi propio panorama y mi propia perspectiva frente a la perspectiva de vida (ECT4).

En cuanto a los consejos que proporcionarían a los aspirantes a Consejo Técnico tomando en consideración su propia experiencia, las sugerencias son:

Que, de cajón, que lo hagan, que lo intenten. Es una experiencia que te hace crecer tanto personalmente como académicamente, incluso de manera laboral (ECT4).

Que no tengan miedo, que su voz vale igual que la de todos, siempre que sea con respeto la voz es buena, se pueden solucionar muchas cosas hablando, no deben tener miedo y deben respaldar a sus compañeros para que no tengan miedo. (ECT5).

- Reflexión general y proyección futura: preguntas para reflexionar sobre la experiencia en general y cómo esta podría influir en los planes y metas futuras del estudiante.

En cuanto a la reflexión general y la proyección a futuro, logra conectar su experiencia vivida en el CT lo suficientemente significativa para proyectarla a su vida presente y a su futuro profesional, personal, de diversas maneras:

No repetir lo que es negativo. No hacerlo si lo hace otra persona y se ve mal., Seguir hablando y expresando las cosas sin miedo. Si me gusta o no me gusta lo voy a decir, que es algo que voy a seguir haciendo. (ECT5).

Es una experiencia que me ayuda a ser consciente del impacto que puede tener el trabajo de uno, la satisfacción de uno cuando verdaderamente lo hace con dedicación. Ese ánimo cuando haces las cosas bien, te queda cierta satisfacción y en el tema académico, igual. El tema de la responsabilidad, estar participando más activamente en cuestiones académicas y lo más importante sería ayudando en la concientización de muchas situaciones que ocurren en el Instituto (ECT3).

Todos los exconsejeros fueron capaces de vincular el papel desempeñado con su futura vida profesional, estas son algunas respuestas más relevantes:

En un principio no, no veía contemplada esa conexión, pero, conforme fue pasando el tiempo, tuve esa experiencia sobre qué cosas se pueden presentar, cómo se pueden solucionar, cómo se realizan ciertos procedimientos, cuál es la ruta a seguir en determinadas situaciones. Así que yo creo que lo que más me ha movido en mi experiencia en el CT ha sido todos esos conocimientos que me estoy llevando (ECT5).

Sí, creo que a partir de ello nació en mí la curiosidad por la política entonces no dudo que en un futuro haga algo relacionado con leyes, política o procesos por el estilo, porque me di cuenta que es algo que me llama y que, aquí en confianza, sí soy buena, sí se me da bien, y cuando te das cuenta de que eres buena en algo, lo explotas y le sacas el máximo provecho (ECT4).

12. Formación ciudadana en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca: Percepciones desde el Consejo Técnico

CATEGORIAS Motivación y Experiencia	CATEGORIAS Motivación y Experiencia	CATEGORIAS Motivación y Experiencia	CATEGORIAS Motivación y Experiencia	CATEGORIAS Motivación y Experiencia	CATEGORIAS Motivación y Experiencia	CATEGORIAS Motivación y Experiencia
ECT1	Personal	Personal	Personal	Personal	Personal	Personal
ECT2	Desarrollo de habilidades y aprendizajes	Desarrollo de habilidades y aprendizajes	Desarrollo de habilidades y aprendizajes	Desarrollo de habilidades y aprendizajes	Desarrollo de habilidades y aprendizajes	Desarrollo de habilidades y aprendizajes
ECT3	Impacto en la Comunidad y contribución	Impacto en la Comunidad y contribución	Impacto en la Comunidad y contribución	Impacto en la Comunidad y contribución	Impacto en la Comunidad y contribución	Impacto en la Comunidad y contribución
ECT4	Crecimiento personal y ciudadanía	Crecimiento personal y ciudadanía	Crecimiento personal y ciudadanía	Crecimiento personal y ciudadanía	Crecimiento personal y ciudadanía	Crecimiento personal y ciudadanía
ECT5	Lecciones aprendidas y consejos	Lecciones aprendidas y consejos	Lecciones aprendidas y consejos	Lecciones aprendidas y consejos	Lecciones aprendidas y consejos	Lecciones aprendidas y consejos

Tabla No. 1

Matriz Discursiva

De la anterior matriz discursiva encontramos constantes: curiosidad y necesidad de implicarse como motivadores; habilidades de comunicación, argumentación, escritura y manejo de emociones; conciencia sobre el mal manejo de recursos, necesidad de eliminar privilegios y, en su lugar, hablar de derechos, así como una preocupación por la ética y la justicia; los estudiantes como un factor indispensable para lograr el cambio; desarrollo de una ciudadanía activa y responsable; lecciones aprendidas como participación, tolerancia y respeto ético; un interés creciente por la política y compromiso con el cambio positivo en la sociedad.

Conclusiones

Como se desprende de los diversos conceptos que se han expuesto en torno a la educación ciudadana y la necesidad de espacios en los ámbitos escolares para su ejercicio, en el caso de la educación superior, es posible observar que, aunque en una universidad pública como lo es la UABJO, en la que existen espacios de gobernanza como lo son el Consejo Universitario, y sus homólogos, los Consejos Técnicos en cada unidad académica, es notorio que no es garantía de una verdadera participación - educación ciudadana, como dan cuenta los exconsejeros técnicos, refiriéndose a lo que sucedió con los integrantes que les precedieron.

¿Qué hizo la diferencia entre un Consejo Técnico y otro? Precisamente el sentido de ciudadanía que da la democracia, la resolución de conflictos por medios no violentos, igualmente un gran sentido de responsabilidad y compromiso ético por parte del estudiantado que renovaba el CT, después de tres años de no tener elecciones. Otro factor, fue que, a través del trabajo en equipo, la solidaridad entre ellos, pudieron ir posicionando sus necesidades y las de sus compañeros como parte prioritaria de la agenda de trabajo de este órgano.

Son también significativas las competencias emocionales que mostraron durante los momentos más álgidos a los que aluden los exconsejeros; en ejercicio de sus actividades de representación del bienestar común, así como del cuidado y vigilancia de los bienes y patrimonio universitario, ayudaron en la revisión de carpetas en las que encontraron irregularidades graves en el manejo de las finanzas de la unidad académica.

Esto trajo un reto enorme para todos los consejeros estudiantes en ese momento, la regulación de emociones encontradas, por un lado el enojo, la sorpresa, la decepción, por otro lado, el deber de mantener, así como manejar con ética y cuidado, la información que, si no se contextualizaba correctamente pondría en riesgo el prestigio y la estabilidad a la propia unidad académica. Ello trajo presiones tanto administrativas, académicas y hasta con los propios compañeros para los exconsejeros, sin embargo, el sentido de responsabilidad y compromiso con sus valores, los mantuvo firmes. Y finalmente ellos lograron la transformación de su Instituto de manera pacífica, ordenada y con la transición lo más saludable posible.

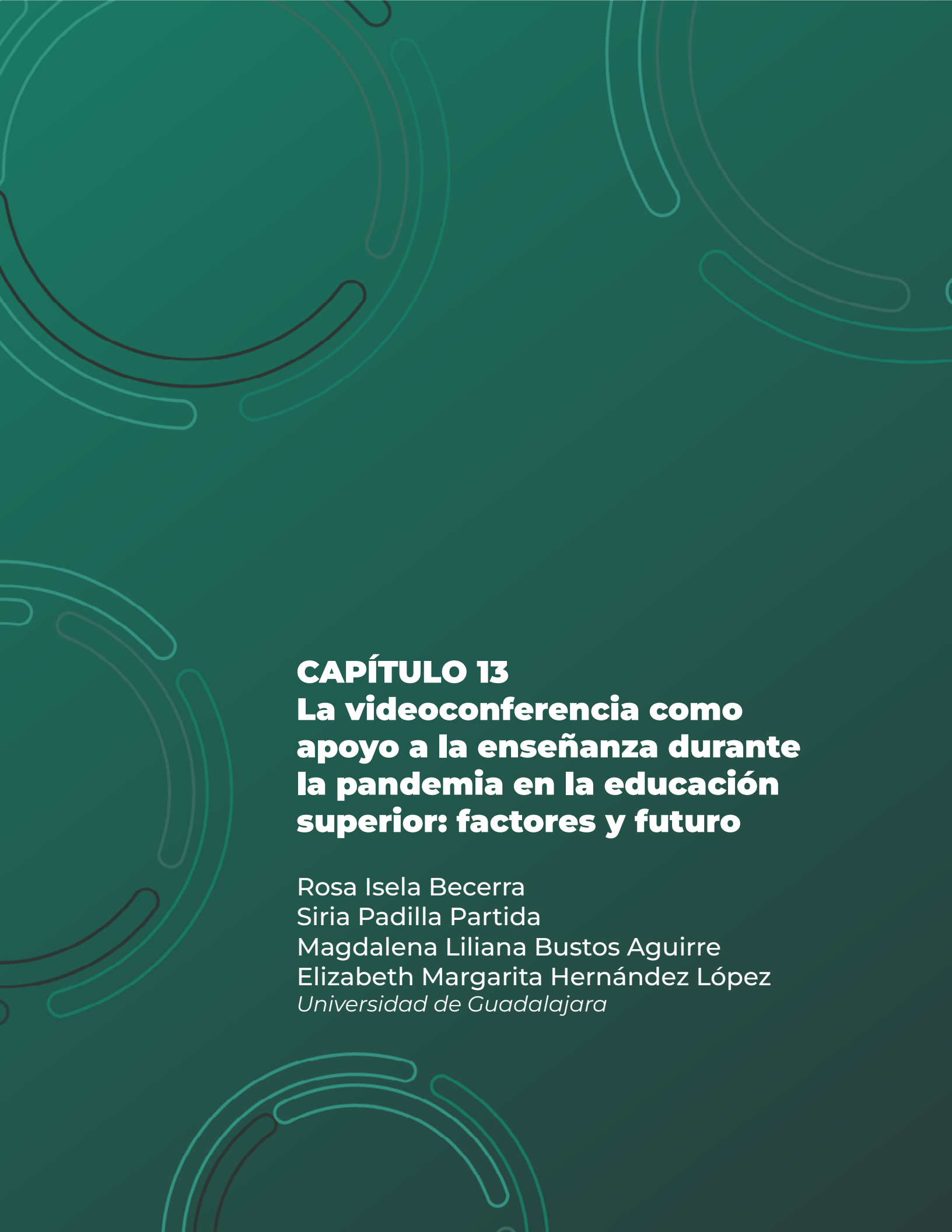
Todos los exconsejeros entrevistados manifestaron haber aprendido y adquirido nuevas habilidades que incorporarán a su vida personal, académica y profesional, presente y futura. Ahora ven que los conflictos pueden resolverse con diálogo, apego a leyes, con convicciones sobre lo que está bien y lo que no, sin cerrarse a escuchar lo que otros tengan que decir. Algo muy importante es que hay quien venció su timidez; además todos lograron comprender que lo que tienen que decir es valioso y que lo que tenga que expresar el estudiantado no es menos importante que lo que sustente el profesorado.

Sin embargo, falta mucho por trabajar en estos espacios de gobierno. En principio, para que realmente empoderen a los estudiantes y no se convierta en un coto de poder de facciones políticas; para ello es necesario que el alumnado esté consciente de la importancia de los CT, de la oportunidad de participar en ellos, de asistir ocasionalmente a sus reuniones cuando se delibere algún asunto de su interés, de estar pendientes de sus resoluciones y de pedir cuentas a sus representantes. También es importante generar las competencias emocionales en todos los integrantes de los CT de la UABJO, tanto estudiantado como profesorado, a fin de ser respetuosos de la horizontalidad del diálogo.

Finalmente, un espacio de gobernanza sin ciudadanía activa, sin emociones y sentimientos encaminadas a lograr el bienestar común a través de la paz es un espacio alienado, en el cual solo se concretará lo que una minoría, seguramente opaca, por no decir corrupta, desee que pase.

Referencias

- Alvarez-Gayou, (2023) La investigación cualitativa <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html#nota0>
- Bisquerra, R. (2016) Educación Emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula <https://elephantwise.org/wp-content/uploads/2020/03/Bisquerra-Ed.Socioemocional.pdf>
- Jiménez, E., 2020, Antropología socio-cultural de Iberoamérica. Estudios de caso, 26 (5), pp.1-22. hal-03041566 <https://hal.science/hal-03041566/document>
- Molina, A. Educación para la paz y conformación de ciudadanía en una universidad pública en México (2021) Educación Emocional. Revista de Cooperación. <https://www.revistadecooperacion.com/numero19/19-37.pdf>
- Ñañez, J. y Capera, J. (2017) Participación política y gobierno escolar en las instituciones educativas de Ibagué. Espacios Públicos, vol. 20, núm. 48, pp. 151-171, 2017. Universidad Autónoma del Estado de México <https://www.redalyc.org/journal/676/67652755008/html/>
- Oliveros, P. La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. Revista de Investigación, vol. 42, núm. 93, 2018. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela <https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/376157736006.pdf>
- UABJO. Ley Orgánica de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca [LOU-ABJO] Decreto número 127, LIII Legislatura de fecha 1º de marzo de 1988. <https://transparencia.uabjo.mx/obligaciones/uabjo/articulo-70/fraccion-1/70-1-1-ley-organica-de-la-uabjo-2017.pdf>
- Reglamento de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca [RLOUABJO] en vigor a partir del 6 de octubre de 1960. (Oaxaca). <https://transparencia.uabjo.mx/obligaciones/uabjo/articulo-70/fraccion-1/70-1-2-reglamento-de-la-ley-organica-2017.pdf>
- Reglamento para el Ingreso, Permanencia y Egreso de los alumnos de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca [RIEPUABJO] <https://transparencia.uabjo.mx/obligaciones/uabjo/articulo-70/fraccion-1/70-1-5-reglamento-para-el-ingreso-permanencia-y-egreso-de-2017.pdf>
- UNESCO (2023) Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los Derechos humanos y las Libertades fundamentales. Conferencia General. 42ª reunión-París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924_spa



CAPÍTULO 13
**La videoconferencia como
apoyo a la enseñanza durante
la pandemia en la educación
superior: factores y futuro**

Rosa Isela Becerra
Siria Padilla Partida
Magdalena Liliana Bustos Aguirre
Elizabeth Margarita Hernández López
Universidad de Guadalajara

Resumen

El objetivo general del trabajo fue revisar los factores con mayor peso en la efectividad de la enseñanza mediada por videoconferencia durante la pandemia COVID-19, e indagar sus posibles usos en la postpandemia. Se analizó ¿cuáles fueron los factores tecno-pedagógicos que influyeron en la enseñanza mediada por VC? y, dada la vuelta a la presencialidad de millones de jóvenes a las aulas también nos cuestionamos sobre su futuro, enfatizando ¿qué debemos cambiar? y ¿qué debemos seguir haciendo? La metodología fue de corte cuantitativo, descriptivo y transversal, a través de la aplicación de una encuesta de 28 preguntas, que medía los factores curriculares, técnicos, interactivos, de planeación y de evaluación, así como los usos futuros de la videoconferencia. Esta fue aplicada a una muestra de 223 docentes de un total de 1005 docentes del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), de la Universidad de Guadalajara (UdeG), con un nivel de confianza de 94% y un margen de error del 6%. Los resultados muestran que los factores curriculares y los técnicos tienen mayor relevancia cuando se considera la efectividad de la videoconferencia, seguidos de los factores de interacción y comunicación, y finalmente, los relacionados con la planeación y la evaluación. También encontramos que, con una visión de futuro, los docentes están dispuestos a transitar hacia modalidades educativas más flexibles y apoyadas en el uso de la videoconferencia. Los resultados son útiles para la toma de decisiones académico-administrativas de la postpandemia, particularmente en lo relacionado con la capacitación docente y el rediseño de modalidades educativas.

Palabras clave

Videoconferencia, Educación remota, Educación superior, TIC, COVID-19.

Abstract

The objective of the work was to review the factors with the greatest weight in the effectiveness of teaching mediated by videoconference during the COVID-19 pandemic and investigate its possible uses in the postpandemic. We investigated what were the techno-pedagogical factors that influenced VC-mediated teaching? And, given the return of millions of young people to the classrooms, we also question their future, emphasizing what should we change? And what should we continue doing? The methodology was quantitative, descriptive, and transversal, through the application of a 28-question survey, which measured curricular, technical, interactive, planning and evaluation factors, as well as the future uses of videoconferencing. This was applied to a sample of 223 teachers out of a total of 1005 teachers from the University Center for Economic-Administrative Sciences (CUCEA), of the Universidad de Guadalajara (UdeG), with a confidence level of 94% and a margin of error of 6%. The results show that curricular and technical factors have greater relevance when considering the effectiveness of videoconferencing, followed by interaction and communication factors, and finally, those related to planning and evaluation. We also found that, with a vision of the future, teachers are willing to move towards more flexible educational modalities supported using videoconferencing. The results are useful for post-pandemic academic-administrative decision-making, particularly in relation to teacher training and the redesign of educational modalities.

Keywords

Videoconference, Remote teaching, ICT, Higher education, COVID-19.

Planteamiento del problema

El cierre, total o parcial de escuelas y universidades, derivado de la declaración de pandemia COVID-19 por la Organización Mundial de la Salud ([OMS], 27 abril de 2020), enfrentó a los sistemas de educación superior a escenarios inéditos y las universidades se vieron obligadas a transitar hacia modalidades remotas de docencia. En medio de la crisis, millones de académicos alrededor del mundo y en México, se enfrentaron al desafío de utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como único elemento para continuar con su práctica educativa, siendo la videoconferencia (VC), definida por Isla y Ortega (2001, p. 3) como la “combinación tecnológica de audio, video y redes de comunicación que permite la interacción en tiempo real entre personas remotas”, uno de los recursos que se consideró más útiles en ese momento para lo que posteriormente sería denominada como educación remota, la cual hacía referencia al uso de aplicaciones de VC y videollamadas para dar soporte al proceso educativo (Ferri et al., 2020; Pacho, 2021).

Las plataformas y aplicaciones de videollamadas, antes poco utilizadas, empezaron a descargarse de manera acelerada. Zoom aumentó de 10 a 300 millones de usuarios (Moreno, 24 de abril de 2020) y Google Meet sumó 100 millones de usuarios al día a partir de abril de 2020 (Google, 29 de abril de 2020). Esto coincide con el reporte de Mena (17 de febrero de 2021), quien señala que las dos aplicaciones más descargadas para videollamadas y reuniones virtuales en España durante el 2020 fueron Zoom y Google Meet. En México, según la encuesta realizada por Planning Quant (2020), la aplicación de videollamadas más usadas en el 2020 fue WhatsApp, reportada por 89% de los 2 encuestados, seguida de Facebook Messenger 52%, Zoom 41%, Skype 15% y Google Meet 7%.

Este uso masivo de la VC atrajo la atención de los investigadores, quienes empezaron a explorar la potencialidad de sus características técnicas en la educación universitaria. Si bien los enfoques técnicos de estas herramientas tecnológicas fueron importantes, también es cierto que se requería de investigación con una visión integral, que fuera más allá de lo tecnológico y que nos permitiera entender la naturaleza de un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz soportado por VC, la cual estábamos seguras iría más allá de la mera elección de una herramienta tecnológica.

Por tanto, se detectó la necesidad de recuperar una visión pedagógica, más cercana a la cultura escolar, que nos permitiera comprender el uso y la configuración de la VC en la enseñanza universitaria. Buscamos respuestas a la pregunta de investigación ¿cuáles fueron los factores tecno-pedagógicos que influyeron en la enseñanza universitaria mediada por VC? Y, dado que la vuelta a la presencialidad en el ámbito educativo y el retorno de millones de jóvenes a las aulas planteaba a su vez muchas interrogantes, también se pretendió encontrar algunas respuestas relacionadas con el uso futuro de la VC, en particular, ¿qué debíamos cambiar? y ¿qué debíamos seguir haciendo? Consideramos importante asumir una mirada más amplia que recupere los elementos del complejo proceso de enseñanza en el que intervienen diversos factores que, vistos de

13. La videoconferencia como apoyo a la enseñanza durante la pandemia en la educación superior: factores y futuro

manera aislada, poco pueden decirnos sobre este fenómeno.

La unidad de análisis elegida para responder a estas interrogantes fue el CUCEA, de la Universidad de Guadalajara, que tuvo que cerrar sus instalaciones y migrar a la educación remota a partir de la declaración de la enfermedad por COVID-19 como pandemia. Entre los esfuerzos realizados para apoyar la transición, la Unidad de Diseño Educativo (UDE) del CUCEA realizó una serie de eventos de capacitación, incluyendo algunos enfocados en el uso de Google Meet como sistema de VC, para que los docentes del Centro Universitario pudieran continuar impartiendo sus cursos durante lo que aparentemente serían solo unas semanas. Una de estas capacitaciones estuvo enfocada en el uso de las herramientas de G-Suite que incluye Google Meet (Padilla Montes, 2021).

Fundamentación teórica

Se realizó una revisión de literatura partiendo del concepto de la enseñanza apoyada en la Videoconferencia y encontramos que, si bien es cierto que su uso se popularizó a través de conceptos como VC online o videoconferencia de escritorio durante la pandemia COVID-19, previo a esta etapa, la videoconferencia contaba ya con una amplia historia como herramienta de apoyo a la educación a distancia y por lo tanto se habían realizado diversas investigaciones que enfocaban su interés a examinar las bondades de esta herramienta y su uso educativo (Isla y Ortega, 2001; Solano, 2006; Vidal y Aguilar, 2014).

Con la popularización del uso de la VC para la educación remota durante el COVID-19 el interés por la investigación se reanimó, surgiendo de esta forma diversos estudios cuya característica fue que estaban centrados mayormente en los factores técnicos, como se puede observar en el Cuadro No. 1. que presenta de forma sintética los factores identificados en los autores revisados.

Cuadro No. 1 Factores analizados en la enseñanza por la Videoconferencia (VC) a partir de la revisión de literatura

Autores	Variables y/o factores estudiados
Isla y Ortega (2001) Álvarez et al. (2013) Huergo-Tobar y Cruz Beltrán (2017)	Métodos de enseñanza; aspectos institucionales y actitud de los estudiantes; Aspectos interactivos: motivación, interés, colaboración y participación.
Solano Fernández (2006) Vidal y Aguilar (2014) Salas González (2020)	Mediación pedagógica como: planeación didáctica, recursos didácticos, actitud del profesor y reglas de etiqueta
Reynoso González (2020) Salas González (2020) Fakhruddin (2018) Awalia et al. (2021)	Mediación tecnológica
Al-Marof et al. (2021) Ramírez Tinedo (2021) Roig et al. (2021) Awalia et al. (2021)	Percepción de los docentes sobre las capacidades técnicas de la VC

13. La videoconferencia como apoyo a la enseñanza durante la pandemia en la educación superior: factores y futuro

A partir de la revisión de literatura detectamos la necesidad de realizar una investigación integral de los factores -no solo los técnicos o tecnológicos cuyo enfoque apareció durante el COVID-19-, que pudieron haber incidido en la enseñanza remota mediada por la VC. Retomando estos factores y los aprendizajes adquiridos, podríamos reflexionar sobre los posibles usos a futuro explotando todos los elementos que debemos considerar para un buen uso de la VC en la docencia.

Para esto retomamos visiones como las señaladas por: a) Álvarez et al. (2013), quienes insisten en que, a pesar de que la videoconferencia resulta una herramienta de gran utilidad y calidad, su éxito en educación puede depender de otros factores, no específicamente relacionados con la tecnología, entre los que están las cuestiones institucionales, los métodos de enseñanza adoptados por los docentes y la actitud de los estudiantes; b) Huergo-Tobar y Cruz Beltrán (2017) quienes aseveran que la VC es valiosa cuando existe compromiso responsable tanto de los docentes como de los estudiantes y cuando estos últimos están motivados; c) Salas González (2020) quién señala a la mediación pedagógica y tecnológica como dos de las variables que más influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y d) Vidal y Aguilar (2015), quienes sugieren que un buen uso de la VC, además de requerir capacitación docente, incluye conocer las reglas de etiqueta y comportamiento durante una sesión de videoconferencia: planear y elaborar materiales didácticos destinados a facilitar la comprensión de contenidos, aplicar reglas éticas o de generación de actitudes de empatía, tolerancia y respeto y diseñar guías informativas sobre fechas importantes y actividades a realizar.

Para ordenar estos factores partimos del concepto de enseñanza dinámica, la cual se define como un proceso asociado a tres momentos: planeación, intervención y evaluación. Con ello, se buscó recuperar la tradición de la investigación sobre la VC que antes de la pandemia había explicado su uso en la educación no tradicional y la influencia de algunos elementos tales como la motivación, los métodos de enseñanza, la actitud de los estudiantes, la planeación y los recursos didácticos (Álvarez et al., 2013; Huergo-Tobar y Cruz Beltrán, 2017; Salas González, 2020; Vidal y Aguilar, 2015). Al mismo tiempo y de manera novedosa, se recuperó el concepto de sistema técnico de Quintanilla (2012) para analizar e interpretar la VC como un sistema técnico enraizado y entendible en el marco de una cultura educativa que lo rige y le da vida.

Objetivos de investigación

Para responder a las preguntas de investigación antes señaladas, nos centramos fundamentalmente en los siguientes objetivos:

Analizar los factores tecno-pedagógicos que influyeron en el uso de la VC durante la pandemia COVID-19.

Identificar sus usos futuros y permanencia (en la llamada postpandemia), ante el retorno de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la presencialidad.

Metodología: enfoque, muestra, instrumentos y técnicas de análisis de datos

Para responder a las dos preguntas que guían esta investigación y alcanzar los objetivos antes señalados, se diseñó un estudio de corte cuantitativo, descriptivo y transversal, cuya unidad de análisis fue el CUCEA de la UdeG, en México, a través de sus docentes. De acuerdo con Hernández et al. (2010, p. 8) “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” por lo tanto, este tipo de estudio apoyó para describir los factores tecno-pedagógicos y los posibles usos y permanencia de la VC en la postpandemia. La investigación fue de corte transversal (la cual es opuesta a la longitudinal), ya que se requería realizar el levantamiento de datos en un solo momento, posterior a la implementación de la VC en la enseñanza remota.

Para esto se llevaron a cabo las siguientes etapas:

Diseño del instrumento

- a. Para alcanzar el primer objetivo y responder a la primera pregunta de investigación, a partir de la revisión de la literatura y de la postura teórica integral, se diseñó un cuestionario compuesto inicialmente por 37 indicadores agrupados en los cinco criterios vinculados a los elementos para la evaluación de la videoconferencia: tecnológicos, planeación, interacción, curriculares y extracurriculares.
- b. Para responder a la segunda pregunta y alcanzar el segundo objetivo, se agregó una sección adicional con cuatro reactivos relacionados con el uso de la videoconferencia en la postpandemia.
- c. Las opciones de respuesta del cuestionario se establecieron en escala de Likert y el valor de cada pregunta fue establecido con números, donde 1 era el mínimo y 5 el máximo.
- d. El cuestionario diseñado se validó mediante la evaluación del instrumento por tres investigadores que contaban con cinco años de experiencia en la docencia y tenían experiencia en investigación en TIC en educación.
- e. Una vez atendidos los comentarios de los expertos, se realizó una prueba piloto del cuestionario con 10 docentes, a través del Alfa de Cronbach para verificar la consistencia de los reactivos, obteniendo un cuestionario con un total de 28 preguntas, dando como resultado un Alfa de Cronbach de 0.86, con lo que se validó la consistencia y confiabilidad del instrumento.
- f. El cuestionario quedó compuesto por cinco secciones, que recuperaron la perspectiva de Zavala (2012) sobre la enseñanza con VC e incluyeron los siguientes factores:
 - Los factores técnicos, que hizo referencia a la forma en la que las características y especificaciones del software, el tipo de conexión al internet y su velocidad, el sonido, otros elementos, influyeron en el proceso de enseñanza.

13. La videoconferencia como apoyo a la enseñanza durante la pandemia en la educación superior: factores y futuro

- La planeación, referente a las acciones que realizó el docente para preparar de manera anticipada la sesión de enseñanza-aprendizaje vía VC.
- La intervención o interacción, que se asoció con el potencial de las herramientas tecnológicas elegidas, para propiciar las interacciones profesor-estudiante, estudiante-contenido y estudiante-estudiante, y que comprende la participación, el intercambio de ideas, la retroalimentación, la explicación y la demostración, entre otras.
- La evaluación, que incluyó la estimación de los aprendizajes y la acción pedagógica de evaluación a través de la VC.
- Los factores curriculares, los cuales incluyeron los requerimientos tanto del docente como del estudiante para cursar o enseñar la materia; en esta categoría se incluyó la preparación didáctica, la capacitación del docente en el uso de la VC, los conocimientos previos del estudiante, por mencionar algunos.

Levantamiento de datos

a) Considerando que la población de docentes del CUCEA fueron 1,005; se definió una muestra de 279 participantes para un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 0.5%

b) El cuestionario fue contestado por 223 docentes, con lo que el nivel de confianza final se calculó en un 94%, con un margen de error de 0.6%.

c) De los 223 docentes que respondieron el cuestionario, 48% se identificaron como hombres y 52% como mujeres, mientras que dos de cada tres tienen entre 40 y 59 años, por lo que se puede decir que la mayoría de los docentes que respondieron la encuesta no son nativos digitales.

d) Para la recolección de datos, se utilizó la encuesta, definida como una estrategia para “recoge[r] información de todos los casos incluidos en una muestra” (Aldridge y Levine, 2003, p. 20).

e) Se les solicitó a los docentes que indicaran la frecuencia de uso en una escala Likert del 1 al 5, de los ítems agrupados en las cinco secciones de la encuesta: factores pedagógicos (incisos b, c y d), los factores curriculares (inciso e) y los factores técnicos como un inciso específico (inciso a), así como también en cada uno de los otros incisos cuando tuvieran incidencia en el proceso educativo.

Análisis de resultados

a) Se organizó la base de datos obtenida a través de las encuestas, se procesaron y analizaron los datos guiándonos con las preguntas de investigación y los objetivos antes señalados en este documento.

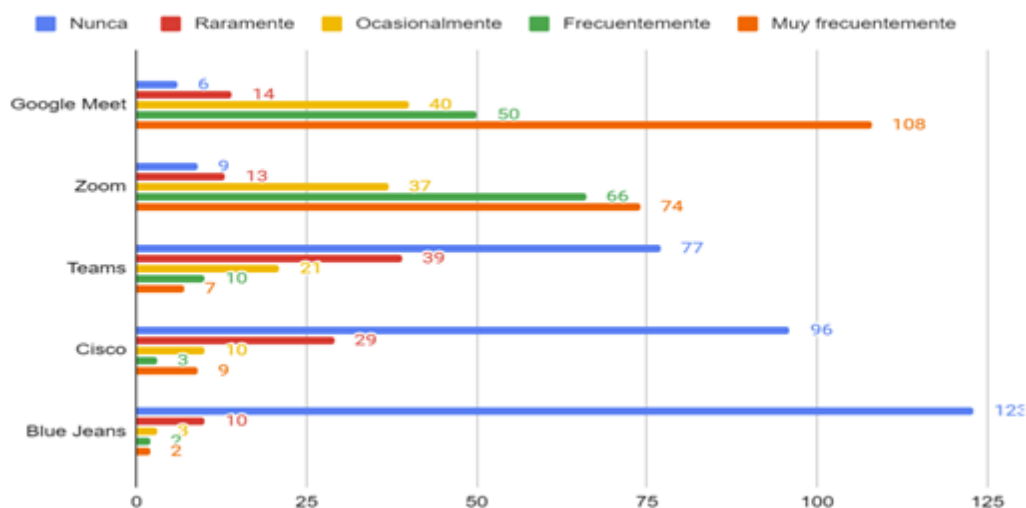
b) Para el análisis de los resultados, se consideró que la VC no debía entenderse solo como una herramienta, sino como un sistema técnico complejo, que no es un ente aislado, sino que forma parte de un conjunto o entramado de sistemas que incorporan

una cultura técnica y para que estos funcionen adecuadamente, los agentes deben tener ciertos conocimientos y habilidades. Es decir, como “un dispositivo complejo compuesto de entidades físicas y de agentes humanos, cuya función es transformar, de forma eficiente, algún tipo de cosas para obtener determinados resultados característicos del sistema” (Quintanilla, 2012, p. 109).

Resultados/hallazgos

Para comprender los hallazgos de este trabajo es importante primero indicar las herramientas que los docentes del CUCEA señalaron utilizar durante la pandemia para la docencia remota mediante la VC y la capacitación que recibieron para el uso de estas herramientas. La mitad de los encuestados señaló haber usado muy frecuentemente Google Meet y uno de cada tres señaló Zoom (Figura No.1). Esto no sorprende debido a que fueron las herramientas que mayor impulso tuvieron en la institución debido a que unos meses antes a la pandemia se habían realizado convenios de colaboración con Google for Education y se habían adquirido diversas licencias de Zoom. Plataformas como Blue Jeans, Cisco y Teams resultaron prácticamente desconocidas por los docentes del CUCEA.

Figura No. 1 Frecuencia de uso de plataformas para VC



Otra cuestión importante para comprender los resultados de esta investigación recae en la capacitación recibida por los docentes para el uso de estas plataformas. Recordemos que, en la visión sistémica de este trabajo, el éxito recae en una serie de elementos que van más allá de la mera elección de la herramienta tecnológica. En este sentido, encontramos que la mayoría de docentes señalaron recibir capacitación para utilizar Google Meet (55%) seguido de Zoom (32%) y solo una minoría (13%) indicó recibir una formación para otras plataformas de VC. Resalta que un 40% de los docentes encuestados señaló no haber recibido ningún tipo de capacitación para el uso de la VC, lo cual resulta un tanto contradictorio al discurso institucional sobre el alcance de los esfuerzos de capacitación para enfrentar los retos de la educación remota durante la pandemia (Padilla Montes, 2021; Ríos, 2021).

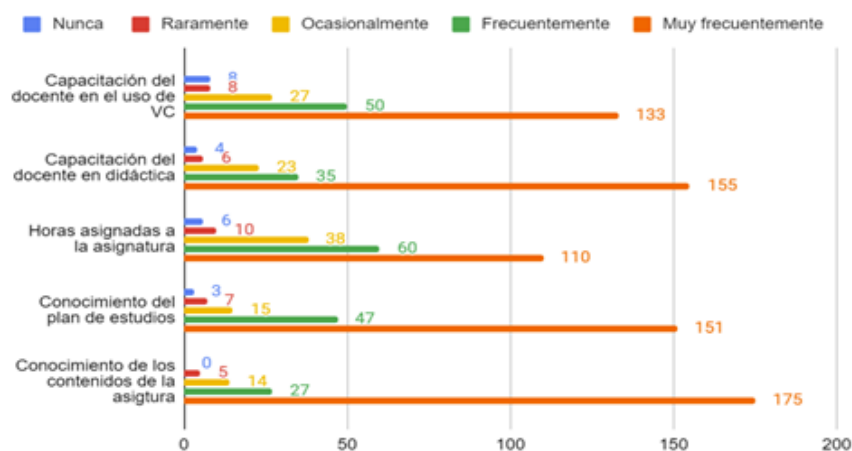
13. La videoconferencia como apoyo a la enseñanza durante la pandemia en la educación superior: factores y futuro

Con relación a los resultados relacionados con la primera pregunta ¿cuáles fueron los factores tecno-pedagógicos que influyeron en la enseñanza universitaria mediada por VC? y nuestro primer objetivo de investigación: revisar los factores tecno-pedagógicos que influyeron en el uso de la VC durante la pandemia COVID-19, se encontró que desde la perspectiva docente del CUCEA, los factores que mayor incidencia tuvieron en la enseñanza remota mediada por VC fueron en primer lugar, los aspectos curriculares (65%), en segundo, los técnicos (58%), en tercer lugar, los asociados a la interacción o comunicación (52%) y en cuarto lugar, los de planeación y evaluación empatados con el 49%.

Factores curriculares

En la Figura No. 2, se muestran los factores curriculares que mayor relevancia tuvieron para la enseñanza remota mediada por la VC, según las respuestas de los docentes del CUCEA. Como se puede observar, en orden de importancia aparecen primero los conocimientos de la asignatura, calificados por 175 (78%) de los encuestados con un nivel 5 en la escala propuesta, seguidos de la capacitación del docente en didáctica, con 155 menciones (70%) y en tercer lugar el conocimiento del plan de estudios con 153 respuestas (69%). Contrario a lo que pudiera pensarse, la capacitación para el uso de la VC no lo consideraron un factor tan relevante al quedar en penúltimo lugar con 133 menciones (59%), sería interesante indagar más en este punto en futuras investigaciones.

Figura No.2 Factores curriculares con influencia en la enseñanza remota mediada por VC



Factores técnicos

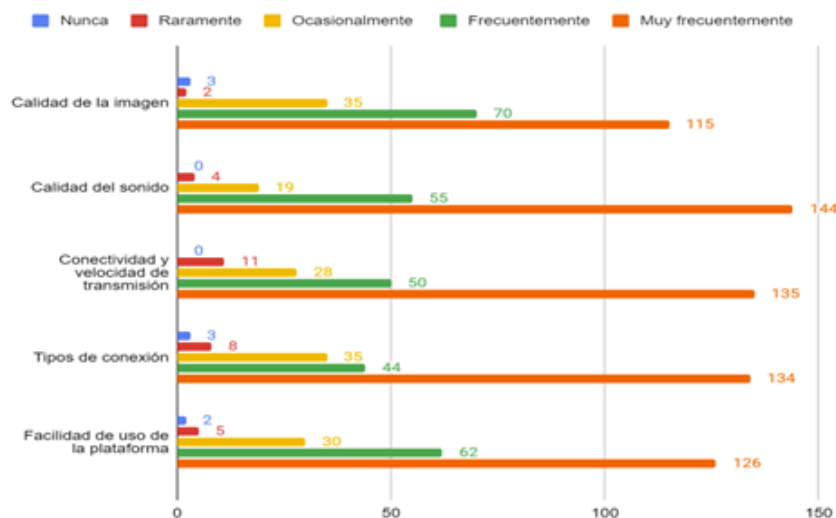
En segundo lugar, aparecieron los factores técnicos, tal como se observan en la Figura No 3. En orden de relevancia, 144 de los encuestados señalaron al sonido como muy importante (65%), seguido de 135 que señalaron la conectividad y velocidad de transmisión (61%); en tercer lugar, mencionaron la conexión requerida y el aspecto que consideraron con menor relevancia fue la calidad de la imagen.

Si bien dentro de las ventajas de la VC por internet se encuentra el hecho de que soporta tanto imagen como sonido, los docentes encuestados consideraron más im-

13. La videoconferencia como apoyo a la enseñanza durante la pandemia en la educación superior: factores y futuro

portante el sonido que la imagen. Consideramos que esto podría tener dos hipótesis a indagar con mayor profundidad: 1) cantidad de estudiantes que mantenían sus cámaras apagadas durante las clases mediadas por VC durante la pandemia, dejando al audio y al chat como únicos recursos de interacción para el profesor (Palés-Argullós y Gasull-Casanova, 2021); y 2), ser una ilustración de la cultura escolar, donde el instrumento de trabajo primordial para los docentes es el sonido y la vocalización, y en la VC se asocia con las prácticas tradicionales de oralidad.

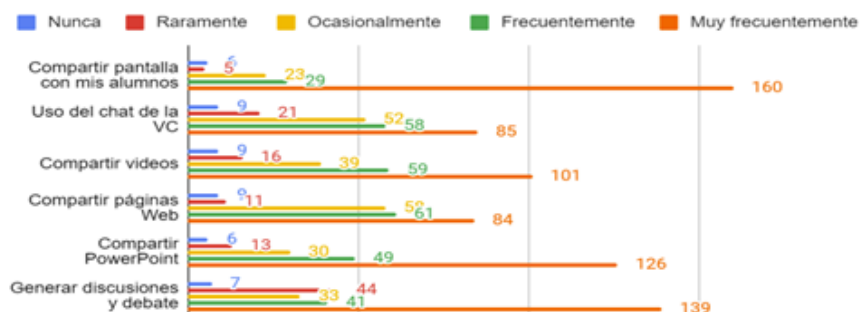
Figura No. 3 Factores técnicos con influencia en la enseñanza remota mediada por VC



Factores de interacción y comunicación

El tercer lugar de importancia lo obtuvieron factores relacionados con la interacción y la comunicación, como se observa en la Figura No.4. En orden de importancia de estos factores, se encontró que 160 (72%) señalaron, en primer lugar, la posibilidad de compartir pantalla, seguido de 150 (67%) que mencionaron la posibilidad de retroalimentar en tiempo real y en tercer lugar apareció con 169 (62%) la posibilidad que brinda la herramienta para generar discusiones y debates.

Figura No. 4 Factores de interacción y comunicación con influencia en la enseñanza remota mediada por VC



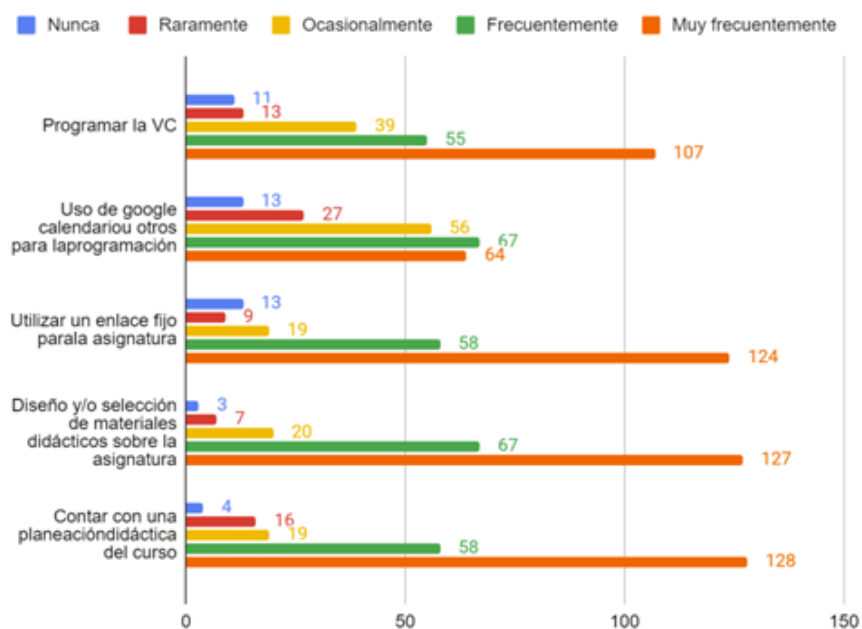
13. La videoconferencia como apoyo a la enseñanza durante la pandemia en la educación superior: factores y futuro



Factores de planeación

En cuarto lugar, aparecen con un promedio muy cercano tanto los factores de planeación como los de evaluación, sin embargo, hay algunas diferencias en los porcentajes al interior de cada uno de los factores que dejan claro que los factores de evaluación aparecen en último lugar. En lo relacionado a los factores de planeación, como se muestra en la Figura No. 5, encontramos que, en orden de importancia, 128 de los docentes encuestados (57%) consideraron muy importante contar con una planeación didáctica del curso, mientras que 127 (57%) señalaron el diseño o elegir adecuadamente materiales didácticos como factor importante y 124 (56%) mencionaron el contar con un enlace fijo para cada sesión de VC.

Figura No. 5 Factores de planeación con influencia en la enseñanza remota mediada por VC

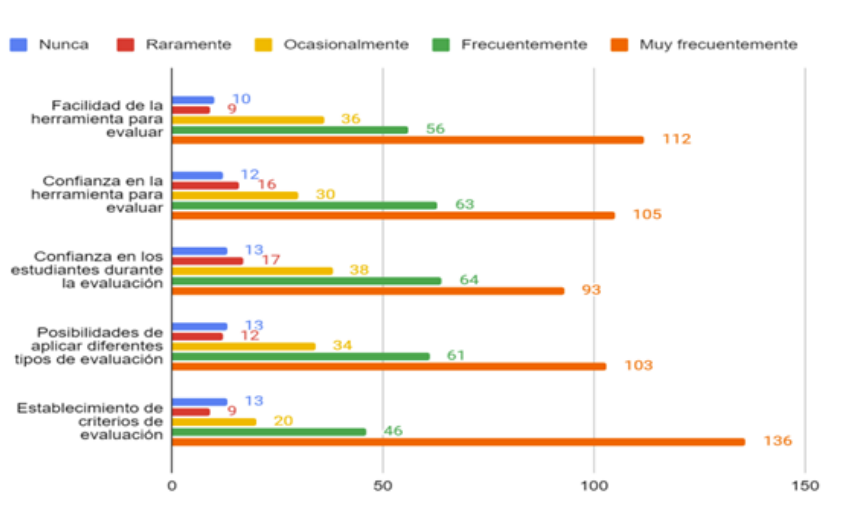


Factores de evaluación

Finalmente, aparecen los factores relacionados con la evaluación. Como se muestra en la Figura No. 6. Con mayor relevancia se encontró la posibilidad de establecer criterios de evaluación con 61% (136 respuestas), seguido de la facilidad del uso de la herramienta para evaluar con 50% (112 respuestas), mientras que, en tercer lugar, apareció la confianza en la herramienta como medio de evaluación con 47% (102 respuestas). Esto puede significar que los profesores utilizaron la VC para realizar exámenes orales o escritos mientras estaban conectados o bien, mediante presentaciones o proyectos, que son métodos de evaluación más compatibles con el uso de la VC.

13. La videoconferencia como apoyo a la enseñanza durante la pandemia en la educación superior: factores y futuro

Figura No. 6 Factores de evaluación con influencia en la enseñanza remota mediada por VC

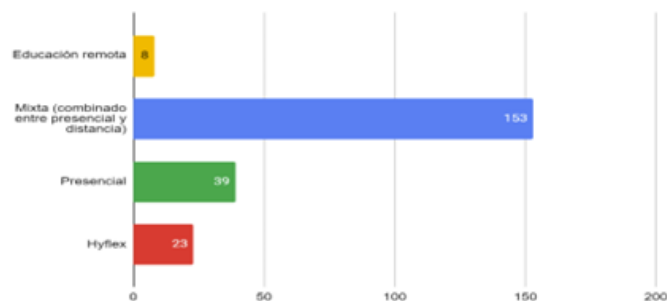


Usos de la VC en la postpandemia

Lo que respecta a la segunda pregunta de este trabajo y a nuestro segundo objetivo: identificar los usos futuros y permanencia de la VC en la llamada postpandemia, ante el retorno de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la presencialidad, encontramos que la mayoría de los docentes encuentran en la VC una herramienta que puede ser utilizada para flexibilizar la educación. Como podemos observar en la Figura No.7, el 82% de los docentes encuestados señaló la importancia de la VC para implementar modalidades más adaptables como la mixta o por utilizarla como recurso complementario en la educación presencial (18%).

En el momento de término de la pandemia COVID-19, muy pocos docentes encuestados se inclinaban por mantener el uso de la VC para la docencia remota. En las respuestas abiertas del final de la encuesta, algunos docentes del CUCEA señalaron el potencial de la VC para tutorías, reafirmar temas y reforzar aprendizajes, así como para tener especialistas invitados y realizar acciones de internacionalización, tales como cátedras con colegas extranjeros o cursos colaborativos a distancia.

Figura No. 7 Futuros usos de la Videoconferencia



Nota. Esta figura muestra el potencial que veían los docentes en la VC para seguir incorporándola en sus cursos después de la pandemia.

Discusión / conclusiones

A partir de los resultados presentados hay algunos elementos interesantes para la discusión de los hallazgos. Primero, es importante que una visión integral que fuera más allá de los factores técnicos y tecnológicos resultó relevante. Como se pudo observar en los resultados, los docentes encuestados incluso otorgaron mayor relevancia a los factores curriculares que a los técnicos. Y si bien es cierto que los factores técnicos son muy importantes y aparecen en segundo lugar de importancia dado que estas funciones condicionan a su vez lo que el docente puede o no hacer durante la videoconferencia, aparecen como importantes algunos otros puntos relacionados con la interacción y comunicación, la planeación y finalmente, con la evaluación.

Creemos que los datos obtenidos en los factores curriculares de la presente investigación, de alguna forma son el reflejo del modelo de enseñanza que los profesores conocen, prefieren o aplicaron durante la pandemia COVID-19, ya que puntualizan aspectos relacionados con la enseñanza tradicional, tales como el hecho de que los docentes otorgaron mayor peso al dominio de los contenidos (78%), a compartir pantalla (71%), al conocimiento del plan de estudios (67%) y al sonido como recurso técnico asociado a la oralidad (65%). Es decir, pareciera que los factores de la cultura escolar tradicional se trasladaron a la enseñanza mediada por la VC, sin indagar más allá sus potencialidades, lo cual pudo haber influido en la apropiación y puesta en práctica de esta herramienta con fines educativos.

Además, los docentes encuestados manifestaron la necesidad de tener formación didáctica (69%), lo que puede ser una respuesta a los retos que la pandemia planteó, especialmente, por la premura en la separación física entre profesor y estudiante y por el desconocimiento de otras modalidades de enseñanza-aprendizaje, plataformas y herramientas tecnológicas. Además, llama la atención que, contrario a lo que Vidal y Aguilar (2015) afirman, la capacitación para el uso de la VC aparece con menor relevancia, ocupando el penúltimo lugar con 133 menciones (59%). Esto pudiera deberse a que los esfuerzos institucionales estuvieron más enfocados en la instrucción técnica, ya que como Bustos Aguirre y Padilla Partida (2021) los cursos ofrecidos en CUCEA durante la pandemia, estuvieron enfocados primordialmente en aspectos tecnológicos y del uso de plataformas para gestionar contenidos, resultando insuficientes para que los profesores pudieran tener un uso efectivo de la VC en sus clases, ya que las herramientas fueron las protagonistas y la didáctica pasó a un segundo plano.

Los resultados obtenidos en los factores curriculares coinciden con varios de los que plantearon Álvarez et al. (2013), es decir, los aspectos institucionales se reconocieron como puntos clave en la enseñanza mediada por VC. No obstante, a diferencia de lo que planteaban los estudios de VC antes de la pandemia, los factores institucionales no se refirieron a la logística y organización de la VC, o al soporte y técnicos de apoyo para su uso, sino a la capacitación docente durante la pandemia, y más que a cuestiones tecnológicas, a las pedagógicas y didácticas. En segundo lugar, resaltaron la importancia del conocimiento del plan de estudios, la organización del trabajo colegiado para reunir a los docentes y ponderar el valor de cada asignatura en un marco general.

En el segundo grupo de elementos, encontramos que en coincidencia con los estudios de Al-Marof et al. (2021), Ramírez Tinedo (2021) y Roig et al. (2021), los factores téc-

13. La videoconferencia como apoyo a la enseñanza durante la pandemia en la educación superior: factores y futuro

nicos, tales como compartir pantalla y contar con un enlace fijo para la VC, también resultaron relevantes para los docentes encuestados en nuestro estudio. Entre los elementos técnicos de la VC más valorados por los participantes fue la capacidad de la herramienta para apoyar la mediación pedagógica, aunque se careció de la posibilidad de realizar interacciones estudiante-estudiante por la dificultad técnica que para la mayoría de docentes representó usar extensiones en Google Meet.

No obstante, llama la atención que en los resultados de las necesidades de capacitación sobre los elementos de la VC, que se presentaron en el apartado anterior, los profesores no consideraron la formación sobre la herramienta tecnológica como un punto relevante, mientras que posiblemente esa falta de capacitación pudo haber condicionado la información y conocimiento para hacer un mejor uso de las herramientas utilizadas en la VC, ya sea a través de las funcionalidades propias de este método o de extensiones compatibles con esta. De hecho, el poco conocimiento técnico sobre este elemento fue la causa de eliminar esas preguntas del instrumento durante el proceso de validación.

En lo relacionado a los factores de interacción y comunicación, que se posicionaron como el tercer grupo de factores en orden de importancia, se encontraron coincidencias con lo señalado por Vidal y Aguilar (2015) y Huergo-Tobar y Cruz Beltrán (2017), con la mediación pedagógica, es decir, con la posibilidad de retroalimentar a los estudiantes, seleccionar materiales didácticos, organizar debates y discusiones, y por supuesto, compartir pantalla. No obstante, la imposibilidad de generar interacciones entre estudiantes, ya sea por desconocimiento docente o por la inexistencia de alguna funcionalidad o extensión de la herramienta de VC que permitiera hacer esto, aunado al aislamiento social de los adolescentes y jóvenes, contribuyó a la sensación de incomunicación y apartamiento entre los alumnos (Pedró, 2020), aumentó el sentido de aislamiento experimentado por los jóvenes durante la pandemia COVID-19.

Por otra parte, cuando se analizan estos resultados bajo la lente del sistema técnico de Quintanilla (2012), se desprende que, compartir información con los alumnos resultó un elemento clave para el profesor, pero no de forma exclusiva, pues también valoró el uso de otras estrategias didácticas tales como realizar debates y dar respuesta a las inquietudes de los estudiantes. Nos parece importante destacar que, pese a las limitaciones de la tecnología, los encuestados lograron aplicar algunas estrategias didácticas de interacción y comunicación en apoyo a su labor docente.

Los factores que quedaron a la zaga en nuestro estudio fueron los de planeación y evaluación. Evidentemente la VC es una herramienta o medio más para la enseñanza y no sufre para nada los elementos de un aula de aprendizaje, ni tampoco es una herramienta especializada en evaluación. No obstante, como lo señalan los docentes encuestados, solo el diseño de criterios para la evaluación puede apoyar en la mejora de este elemento tan endeble en las plataformas actuales de VC.

Con respecto a la planeación, nuestro estudio encontró resultados opuestos a los reportados por Vidal y Aguilar (2015) ya que, junto con la evaluación, fueron los factores que menor puntuación recibieron. Consideramos que esta diferencia en los resultados se debe a que la educación remota impartida con apoyo de la VC durante la pandemia COVID-19, no puede igualarse a la educación a distancia, pues esta última se soporta

en un alto grado de planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, tal como lo señalan Hodges et al. (27 de marzo de 2020).

Esto puede significar que la cultura escolar universitaria tradicional no otorgó el peso suficiente a la planeación didáctica. De hecho, en el CUCEA se detectó la necesidad de la implementación de un sistema de programación didáctica durante la pandemia a raíz de las prácticas de docencia remota mediada por VC y se avanzó al respecto. De esta forma, consideramos que la prolongación y mejora de los avances logrados con el uso de la VC durante la pandemia, dependerán en mayor o menor medida de la implementación de una nueva cultura universitaria, más flexible, que busque favorecer la práctica docente centrada en el aprendizaje del estudiante, en cualquiera de las modalidades que se implemente.

Referencias

- Aldridge, A. y Levine, K. (2003). Topografía del mundo social. Editorial Gedisa.
- Al-Marouf, R., Alshurideh, M., Salloum, S., Al-hamad, M., & Gaber, T. (2021). Acceptance of Google Meet during the spread of COVID19 by Arab University Students. Managing the Consequences of the COVID-19 in the Every-Day Working, Learning, and Interacting Life. *Informatics*, 8(2). 24. <https://doi.org/10.3390/informatics8020024>
- Álvarez Flores, E. P., Ochoa Landín, R. I., Salado Rodríguez, L. I., y Soto Bernal, R. A. (2013). La interacción de factores del modelo de videoconferencia y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (interaction of factors of video conferencing model and its influence on the teaching-learning process). *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 6(4), 105-122. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2157171
- Awalia, L. S., Sudirman, A., & Rohimajaya (2021). An analysis of Google Meet usage in Teaching and Learning activities at senior High School level during pandemic covid-19, PROCEEDING AISELT (Annual International Seminar on English Language Teaching) 6(1), 56-66. <https://jurnal.untirta.ac.id/index.php/aiselt/article/view/12494/7707>
- Bustos Aguirre, M. L. y Padilla Partida, S. (2021). ¿Ahora qué hacemos? Mitos y realidades de la transición forzada a la virtualidad. En R. López González, D. Hernández y Hernández y J. C. Ortega Guerrero (Coord.) Educación y contingencia sanitaria por COVID-19 (pp. 22-40). Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdh/files/2021/11/Libros-Educacio%CC%81n-y-contingencia.pdf>
- Fakhruddin, A. (2018). Using Google Meet in Teaching Speaking. *Journal of English Language Learning*, 2(2), 43-46. <https://jurnal.unma.ac.id/index.php/JELL/article/view/2220>
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(86), 1-24. <http://doi.org/10.3390/soc10040086>

13. La videoconferencia como apoyo a la enseñanza durante la pandemia en la educación superior: factores y futuro

- Gómez López, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. Revista UDUAL, 38, pp. 29-39. <https://biblat.unam.mx/hevila/UniversidadesMexicoDF/2008/no38/4.pdf> Google (29 de abril de 2020). Google Esto es Google. Google Meet. Videollamadas de alta calidad gratis para todos. [blog] <https://latam.googleblog.com/2020/04/>
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. McGraw Hil.
- Hodges, C.B., Moore, S.L., Lockee, B., Trust, T., & Bond, M.A. (27 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educause Review. [Página web], <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Huamán Ramos, L., Torres Inga, L. A., Amancio Anzuhuelo, A. M. ., & Sánchez Díaz, S. (2021). Educación remota y desempeño docente en las instituciones educativas de Huancavelica en tiempos de COVID-19. Apuntes Universitarios. 11(3), 45-59. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.692>
- Huergo-Tobar, P. L. y Cruz Beltrán, L. (2017). La videoconferencia como herramienta en el e-learning con los estudiantes de la especialización en docencia universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia. 4o. Congreso Internacional AmiTiC, 2017, Popoyán, Colombia, 6 al 08 de septiembre de 2017.
- Isla, J. L., Ortega, F. D. (2001). Consideraciones para la implantación de la videoconferencia en el aula. Revista Pixel-Bit, 17, 23-31. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61174/37188>
- Mena, G. (17 de febrero de 2021). 2020, el año de las videollamadas. Statista. Recuperado de: <https://es.statista.com/grafico/24208/personas-que-han-realizado-llamadas-o-videollamadas-a-traves-de-internet/>
- Moreno G. (2020) Zoom sustituye a la sala de reuniones. Statista. Recuperado de: <https://es.statista.com/grafico/21488/numero-de-usuarios-diarios-de-zoom-en-miliones-/>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (27 de abril de 2020). COVID-19 Cronología de la actuación de la OMS. [Página web]. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Pacho, J. (2021, febrero 12). La educación remota no es sinónimo de educación virtual. Revista Educación Virtual. <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/3462>
- Padilla Montes G. (2021). 2do Informe de Actividades (2020-2021). Universidad de Guadalajara. <https://informe-2020-2021.cucea.udg.mx/#>

13. La videoconferencia como apoyo a la enseñanza durante la pandemia en la educación superior: factores y futuro


- Padilla Montes, G. (2022). 3er. Informe de Actividades (2021-2022). Universidad de Guadalajara. <https://informe-2021-2022.cucea.udg.mx/wp-content/uploads/2022/04/3er-informe-de-actividades-del-rector-de-cucea-2021-2022.pdf>
- Palés-Argullós, J. y Gasull-Casanova, X. (2021). Docencia virtual en tiempos de pandemia. ¿Cámaras y micrófonos abiertos o cerrados?. FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 24(2), 69-71. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.242.1121>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. Análisis Carolina, 36/2020. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Planning Quant (2020). Coronavirus COVID-19. Evaluación de marcas, impacto económico y uso de telecomunicaciones. <http://amai.org/covid19/descargas/Coronavirus-PQR3.pdf>
- Quintanilla, M. A. (2012). Tecnología, cultura e innovación. En: E. Aibar y M. Á. Quintanilla (Eds), Ciencia, tecnología y sociedad (pp. 103-135). Editorial Trotta.
- Ramirez Tineo, R. (2021). Uso del Google Meet y el proceso de aprendizaje en estudiantes de la universidad de ciencias sociales y humanidades. [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/57551/Ramirez_TRDC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Reinoso-González, E. (2020). La videoconferencia como herramienta de educación: ¿qué debemos considerar?. Revista española de educación médica, 1(1), 60-65. <https://doi.org/10.6018/edumed.426421>
- Ríos, J. (2021, 16 de junio). UDGVirtual, fundamental durante pandemia en capacitación para toda la Red Universitaria. Noticias Universidad de Guadalajara. <https://www.udg.mx/es/noticia/udgvirtual-fundamental-durante-pandemia-en-capacitacion-para-toda-la-red-universitaria>
- Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M., y Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 197-220. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>
- Salas González, S. (2020). Percepciones de las personas docentes para el mejoramiento de la mediación pedagógica en el uso de videoconferencias en la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Revista Innovaciones Educativas, 22(32), 105-121. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2992>
- Solano Fernández, I. M. (2006). Orientaciones y posibilidades pedagógicas de la videoconferencia en la enseñanza superior. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 26, 121-134. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45605/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=yStatista

13. La videoconferencia como apoyo a la enseñanza durante la pandemia en la educación superior: factores y futuro

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO] (12 de marzo de 2022). Impacto del COVID en la educación. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

Vidal Martínez, A. A., y Aguilar Valenzuela, F. A. (2014). La videoconferencia de escritorio como una herramienta para el desarrollo y colaboración a distancia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14836>

Zavala, A. (2012). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. [6a. reimpresión]. Graó Editores



CAPÍTULO 14
**El trabajo colaborativo como
estrategia didáctica para la
transformación e innovación de
la práctica docente**

Sara Fabiola Álvarez Madera
Centro Educativo Valles Virtual

Resumen

El presente documento se enfoca en el análisis del trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la transformación e innovación de la práctica docente. Los maestros del jardín de niños Juan Rulfo muestran dificultad entre pares al dialogar (en el sentido de comunicar verbalmente sus ideas, sentimientos y pensamientos), reflexionar (el análisis crítico al explicar sus acciones pedagógicas que den como pauta el reorientar su práctica educativa) y compartir experiencias (espacio donde las educadoras muestran su hacer docente con el fin de motivar a otros colegas a innovar sobre su hacer educativo). Esto afecta la organización y trabajo en conjunto haciendo poco efectivo los logros educativos de los alumnos.

Esta investigación se aborda con un enfoque cualitativo, al investigar con un análisis profundo y reflexivo, al acceder a información de su contexto natural, experiencias e interacciones, realizando la recopilación de datos a través de la observación y descripción de los participantes. Se partió de un análisis de referentes teóricos y antecedentes de investigaciones relacionados con el objeto de estudio, donde se resaltan dos métodos que son elementos clave para la construcción e investigación: Método de la evaluación y Método de competencias docentes, tomando en cuenta esta información se aplicó una evaluación de investigación educativa y una autoevaluación a los docentes del plantel educativo para rescatar información más precisa y oportuna que nos dé la pauta para entender, analizar las causas que originan la falta de entendimiento de los docentes y su apatía por el trabajo colaborativo. Pretendiendo conseguir espacios de encuentro de experiencias docentes donde analicen y reflexionen su práctica y los cambios y mejoras que puedan lograr.

Palabras clave

Trabajo colaborativo, Estrategia didáctica, Transformación, Innovación, Práctica educativa.

Abstract

This document focuses on the analysis of collaborative work as a didactic strategy for the transformation and innovation of teaching practice. The teachers of the Juan Rulfo kindergarten show difficulty among peers when dialoguing (in the sense of verbally communicating their ideas, feelings, and thoughts), reflecting (critical analysis when explaining their pedagogical actions that give as a guideline the reorientation of their educational practice) and sharing experiences (a space where educators show their teaching work in order to motivate other colleagues to innovate on their educational work). This affects organization and collaborative work, making the educational achievements of students ineffective.

This research is approached with a qualitative approach, by investigating with a deep and reflective analysis, by accessing information from their natural context, experiences and interactions, carrying out data collection through the observation and description of the participants. It was based on an analysis of theoretical references and research background related to the object of study, where two methods that are key elements for construction and research are highlighted. Method of evaluation and

Method of teaching competencies, taking into account this information, one evaluation of educational research and one self-evaluation were applied to the teachers of the educational campus to rescue more accurate and timely information that gives us the guideline to understand, analyze the causes that originate the lack of understanding of teachers and their apathy for collaborative work. Seeking to provide meeting spaces for teaching experiences where they analyze and reflect on their practice and the changes and improvements they can achieve.

Keyword

Collaborative work, Teaching strategy, Transformation, Innovation, Educational practice.

Antecedentes

Existen situaciones entre los docentes que no permiten el avance en los proyectos como centro educativo del nivel preescolar. Cuando la autoridad solicita propuestas de algunos proyectos o protocolos no se logra el resultado óptimo o el recomendado, ya que se les dificulta llegar a acuerdos. Observo un colectivo dividido con ideas individualistas, sobre todo en los consejos técnicos escolares ya que en la elaboración y planeación del trabajo educativo cada maestro opina de manera diferente y sus intereses son distintos. Percibo cierta rivalidad entre ellos al defender cada uno sus ideas. Por ejemplo, al analizar las problemáticas en los grupos de infantes en su mayoría coincidió que a los niños se les dificultaba expresar sus ideas respecto a diferentes temas y al comunicarse entre sus pares. No mostraban interés en la lectura de diferentes textos, les costaba trabajo la comprensión lectora de algún tema o cuento, asimismo mantener su atención, pero al momento de compartir experiencias y planear actividades, surgían conflictos y desacuerdos, porque muchos docentes no aceptan trabajar de manera diferente, ni acciones que les generen retos en su labor educativa.

También se les dificulta la argumentación teórica-metodológica ya que han trabajado de esa forma por muchos años. Esto hace que exista un choque entre las ideas nuevas y las experiencias de los que tienen mayor antigüedad en la escuela. Estas situaciones obstaculizan el aprendizaje entre pares, impidiendo que lleguen a acuerdos en la atención de necesidades y problemáticas detectadas, ya que las ideas y sugerencias no se unifican, perdiendo la intención educativa o proceso de desarrollo de aprendizaje que se pretende desarrollen los infantes del jardín de niños.

El jardín de niños Juan Ruflo con clave: 14EJN0270B, número: 137, Zona: 61, Sector: 11, modalidad: estatal, turno matutino, se encuentra ubicado en el centro del municipio de Casimiro Castillo del estado de Jalisco, en la región costa sur. Tiene un horario de atención de 9:00 a.m. a 12:00 p.m. Es de organización completa, atiende 4 grupos: dos segundos y dos terceros, haciendo un total de 95 alumnos. De acuerdo a la plantilla institucional el personal está completo. Constituido por: 1 directora, 4 educadoras, 2 niñas, 1 maestro de educación musical y 1 intendente.

Marco teórico

En el marco teórico de este documento los aportes de Vygotsky son de gran apoyo para argumentar la importancia del trabajo colaborativo, ya que no solo han sido beneficiosos para la psicología, sino también para el sistema educativo, debido a que presenta información de gran relevancia en cuanto al desarrollo del lenguaje y la comunicación. Vygotsky menciona que el aprendizaje es un proceso beneficioso de transformación cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo, es decir, aprendemos al observar y participar con otros individuos y por mediación de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta.

A partir de esto, se entiende que, para cumplir una meta que también genera aprendizajes significativos en el individuo, es importante trabajar en un ambiente en el que se promueva la colaboración entre ellos, de manera que las diferencias que tienen, creen un ambiente enriquecedor del cual puedan aprender los unos de los otros e ir mejorando en el proceso. En consecuencia, es necesaria la relación que existe entre pares y, con toda la información que cada individuo tiene, para poder tener un trabajo más elaborado que beneficie a todo el grupo al llegar a su meta que, a su vez, permita el desarrollo de sus habilidades sociales por medio de esta integración.

En este punto es importante tomar en cuenta lo que dice Vaillant D. (2009, pág. 10-12), en Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional, (donde sostiene que el trabajo colaborativo “es una metodología fundamental de los 17 enfoques actuales de desarrollo profesional docente, y su esencia es que profesoras y profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado”. Asimismo, según la Real Academia Española (RAE, 2019), en la edición 23 de su diccionario de la lengua española, “colaboración” se define como la acción y efecto de colaborar. también, “colaborar” tiene como definición trabajar con otra u otras personas en una obra. Por consiguiente, se entiende que la colaboración es un proceso que va a destacar el desempeño de cada individuo que se desenvuelve dentro de un grupo de trabajo a partir de la interacción, escucha activa y participación equitativa de cada uno con la finalidad de cumplir la meta propuesta. En la actualidad, la labor docente es fundamental en el proceso educativo, pues las acciones que se desenvuelvan van a repercutir en los aprendizajes de los alumnos, por ello, se busca que los maestros trabajen en conjunto, para que así puedan enriquecerse a partir de la interactividad que se genera y, a su vez, puedan tener una visión más global de las demandas que presenta su escuela.

Por consiguiente, el trabajo colaborativo es un proceso en el que un individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes de un equipo, quienes saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera, que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación de trabajo en equipo, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje colaborativo tiene como esencia “aprender de otros y comprender nuestra propia mente según, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002). En Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, los autores mencio-

nan que en un proceso de trabajo colaborativo, los participantes trabajan en grupos, desarrollando roles que se relacionan, complementan y diferencian para lograr una meta en común. De acuerdo a estas aportaciones, para lograr la colaboración como una estrategia didáctica para la transformación e innovación docente, se requiere de una tarea mutua en la cual los participantes trabajen juntos para producir algo que no podrían producir individualmente, o que tardarían más tiempo en lograrlo, en lo que se menciona como elementos básicos del trabajo colaborativo es de gran relevancia el tener una meta común, un sistema de recompensas (grupal e individual), respuestas distribuidas, normas claras, un sistema de coordinación, interdependencia positiva, interacción, contribución individual, habilidades personales y de grupo y realizar autoevaluación del grupo.

Objetivo

Lograr espacios de encuentro de experiencias, en los cuales se practique el respeto y se dialogue con naturalidad y confianza entre docentes, asegurando la participación activa, colaborativa, comprometida y autoevaluativa, donde analicen en conjunto las áreas de oportunidad que les ayuden a valorar cambios de mejora en su práctica educativa, al propiciar de manera colaborativa reflexiones pedagógicas y teórico-metodológicas en beneficio de los aprendizajes de los alumnos, surgiendo la investigación de estrategias educativas y sus procesos, a fin de alcanzar la innovación educativa y transformación en su hacer y actuar docente.

Metodología

La metodología para recabar e interpretar la información es cualitativa, basada en los autores Taylor y Bogdan (1987). Este tipo de la investigación es inductiva, con interrogantes vagamente formuladas, ve al escenario y a las personas tratando de estudiar comportamientos del contexto, experimenta la realidad y se intenta estudiar y comprender la forma en que las personas ven las cosas, apartando creencias propias, nada está sobreentendido. Hace a un lado la moralidad y más que buscar la verdad se pretende comprender de manera detallada la perspectiva de otras personas y lo que sienten, en sus luchas cotidianas. Al escucharlas se obtiene un conocimiento directo creando nuevas ideas para la investigación. Se eligieron dos métodos como medios para dar respuesta a la problemática y situaciones presentadas, logrando obtener información clara y argumentada que nos lleven a buscar posibles soluciones.

Método de evaluación

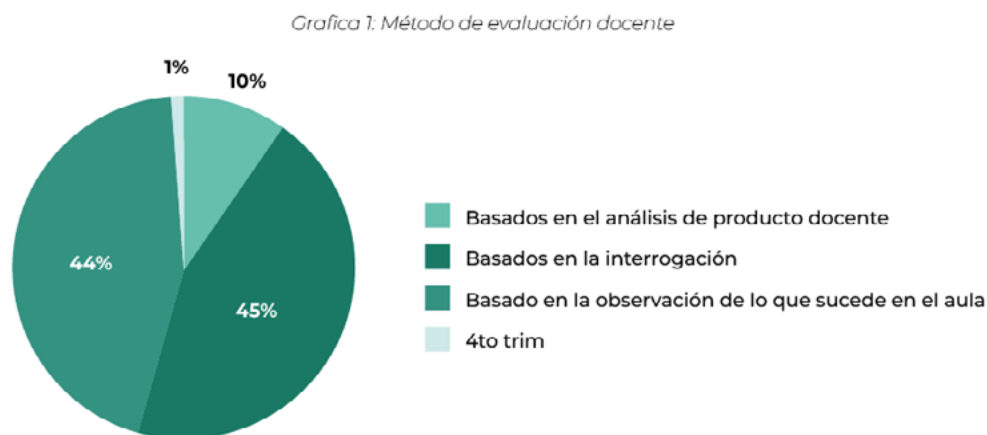
La evaluación del desempeño docente con enfoque formativo requiere obtener de forma rigurosa datos a lo largo de un proceso, desde la planeación de la enseñanza hasta la culminación de esta, considerando otras responsabilidades profesionales que involucran al educador en tareas de proyectos escolares y su relación con la comunidad. Los datos son proporcionados por el mismo profesor, quien realiza la planeación de la enseñanza, diseña y gestiona el ambiente de aprendizaje, pone en marcha el conjunto de saberes y acciones metodológicas para promover los procesos de aprendizaje de los alumnos, y efectúa acciones de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) sobre los procesos y resultados del aprendizaje.

14. El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la transformación e innovación de la práctica docente

Pero también participan como fuentes de información los estudiantes, directivos, padres de familia, quienes colaboran con el docente en los procesos que desarrollo, según, Martínez Rizo, F. (2016, Pag.6.), quien clasifica los instrumentos de obtención de información en tres grupos. 1). Basados en el análisis de producto de trabajo docente: es toda evidencia que reportan ellos mismos. Técnicas o instrumentos: planeación de clase, bitácora, cuadernos de los alumnos, evidencias de exámenes aplicados, de su autoría. 2). Basados en la interrogación: permiten obtener información acerca de los rasgos personales de los docentes, sus aprendizajes pedagógicos. Técnicas o instrumentos: cuestionarios, escalas de actitud, entrevistas. 3). Basadas en la observación de lo que sucede en el aula: permiten tener una observación detallada del trabajo que el educador realiza en el aula. Técnicas o instrumentos: listas de cotejo, rubricas, trabajo de su autoría.

Se elaboró una lista de cotejo para autoevaluar el trabajo educativo y de enseñanza en la capacitación docente, como se muestra en el Anexo 1, al final de este documento, con el fin de recabar información oportuna que permita al docente detectar sus áreas de oportunidad en el trabajo colaborativo. Esta tabla fue realizada para rescatar las experiencias y aprendizajes que adquirieron los docentes en la capacitación de nuevos métodos de aprendizaje en la enseñanza colaborativa y la implementación en el aula educativa, en la cual se pudo observar que los docentes tienen mucha facilidad para aprender, crear y diseñar estrategias didácticas y lúdicas para el aprendizaje de los alumnos de preescolar, pero se sigue observando que las estrategias las siguen planeando e implementando de manera individualista, sin trascendencia de aprendizaje social y colectivo.

En la siguiente gráfica podemos observar los porcentajes que nos arrojó la lista de cotejo:



Como se puede observar en la gráfica 1 de la evaluación formativa, el 10% de docentes se basan en el análisis y autoanálisis del trabajo educativo, esto significa lo que ellos reportan por sí mismos, el 45% se basa en la observación de lo que sucede en el aula, las técnicas e instrumentos que utilizaron para rescatar lo que saben los niños, y el 44% basado en las interrogantes, donde sitúan al alumno a reflexionar en referencia a su aprendizaje, por lo cual los maestros aún no han llegado al proceso de analizar y reflexionar su práctica educativa, simplemente se dirigen a lo que sabe el alumno y le falta por aprender, esto lleva a que sean poco críticos ante su práctica.

Método de competencias docentes

El referencial seleccionado hace hincapié en las competencias docentes al ser un conjunto de habilidades que los formadores deben desarrollar para realizar su labor educativa de manera más efectiva, donde tengan las herramientas necesarias para resolver cualquier situación, problema y sean capaces de detectar, a través de la autoevaluación formativa, sus áreas de oportunidad. Esto debe ser posible manteniendo un aprendizaje y teniendo la aptitud de dirigir proyectos de institución, desarrollar el trabajo en equipos de profesores y la responsabilidad colectiva de los alumnos, situar a los niños en el centro de la acción pedagógica, recurrir a métodos activos, a la gestión de proyectos, al trabajo por problemas abiertos y situaciones problema, desarrollar las competencias y la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía.

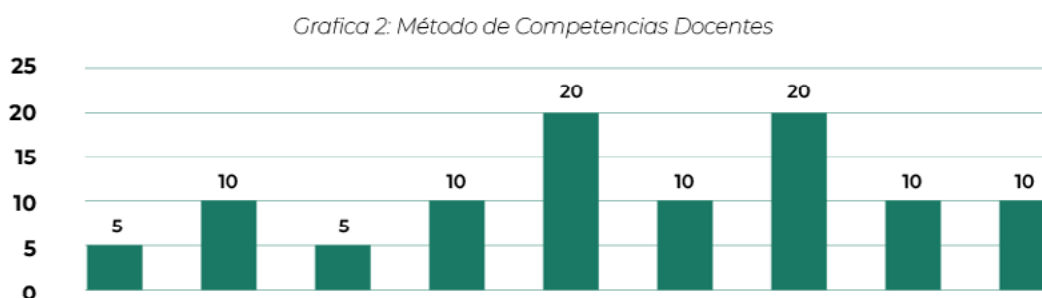
He aquí estas diez competencias clave que los docentes deben desarrollar según Philippe Perrenoud (2004) quien fue reconocido como un experto en el campo de la educación.

1. Gestionar la progresión de los aprendizajes: consiste en organizar y planificar los contenidos curriculares de manera secuencial, asegurando que los estudiantes adquieran los conocimientos de forma progresiva.
2. Enseñar a enseñar: implica desarrollar habilidades de meta cognición o el despertar consciente de los alumnos de su aprendizaje para que sean capaces de aprender de manera autónoma.
3. Organizar y animar situaciones de aprendizaje: se refiere a la capacidad de diseñar y poner en práctica actividades que promuevan la participación activa de los estudiantes y su implicación en el proceso de aprendizaje.
4. Trabajar en equipo: implica colaborar con otros docentes y profesionales de la educación para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
5. Participar en la gestión de la escuela: consiste en involucrarse en la toma de decisiones y el desarrollo de políticas educativas, contribuyendo al funcionamiento eficiente de la institución.
6. Informar, implicar a los padres: se refiere a establecer una comunicación efectiva con los padres de familia, informándoles sobre el progreso de sus hijos y fomentando su participación en el proceso educativo.
7. Utilizar las nuevas tecnologías: implica aprovechar las herramientas tecnológicas para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la creatividad y la innovación.
8. Enfrentar los deberes y los dilemas éticos del oficio: consiste en reflexionar sobre la propia práctica docente y tomar decisiones éticas basadas en el respeto, la equidad y la justicia.
9. Organizar la formación de los estudiantes: se refiere a guiar a los estudiantes en su proceso de formación, brindándoles orientación académica y personal.
10. Participar en la mejora de la escuela: implica contribuir activamente en la mejora continua de la institución educativa, aportando ideas y participando de manera activa y respetuosa en proyectos de innovación y cambio.

Las competencias para enseñar son fundamentales para el desarrollo profesional de los docentes y para el logro de un aprendizaje significativo en los estudiantes. Desarrollar estas aptitudes requiere de formación, reflexión y práctica constante, pero

14. El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la transformación e innovación de la práctica docente

los beneficios son enormes. Un profesor que posee las capacidades necesarias está preparado para adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante, fomentar su participación activa y crear un ambiente de aprendizaje motivador. En definitiva, las habilidades para enseñar son la clave para formar ciudadanos competentes y comprometidos con su propio aprendizaje. De acuerdo a esta investigación se diseñó un instrumento (Tabla 2) para que los maestros logren autoevaluar las habilidades que tienen referente a las competencias docentes y obtengan sus propias reflexiones. Como se muestra en el Anexo 2 al final de este documento. Una vez recabada la información de la lista de cotejo, se elaboró la siguiente gráfica (2) para poder analizar los resultados con mayor precisión.



Al observar la gráfica 2 de las competencias docentes se demuestra que el 5%, utiliza la comunicación efectiva, el 10% tiene un amplio conocimiento del currículo, el 5% trabaja en equipo, el 10% planea atendiendo el contexto escolar, el 20% evalúa de manera formativa, el 10% está en formación continua, el 20% utiliza las tecnologías como un medio de comunicación, el 10% propicia el aprendizaje colaborativo y el 10% propone soluciones ante las necesidades y problemáticas de la escuela utilizando el pensamiento crítico. Nuevamente se pudo detectar insuficiente comunicación en los profesores, carencia de motivación y trabajo en equipo, no se muestran conectados en los propósitos educativos, cada uno va por diferente rumbo y, por consiguiente, su hacer es individualista, acciones que disminuyen el desarrollo de las habilidades de las competencias docentes.

Aporte al conocimiento en el ámbito de educación

Atendiendo a la problemática detectada acerca de la falta de comunicación efectiva en los docentes y concordancia de ideas para atender necesidades del plantel educativo, se diseñaron una serie de estrategias y actividades que benefician el trabajo colaborativo y la motivación e innovación docente. Con la intención de promover las relaciones interpersonales basadas en el respeto, dialogo, reflexiones y autoevaluaciones pedagógicas para fortalecer el trabajo en conjunto, asimismo reconocer la experiencia como aprendizaje que nos permite reflexionar y valorar nuestro hacer educativo, reforzando conocimientos y habilidades que permitan aplicar en diferentes contextos de sus vidas laborales.

Plan de acción

De acuerdo a la investigación y resultados obtenidos se llevarán a cabo reuniones de manera oportuna donde se generen espacios de dialogo reflexivo, autoevaluaciones pedagógicas, con base en cuestionamientos entre el colectivo, que nos lleven a identificar los aspectos de los procesos de desarrollo de aprendizaje en los alumnos y problemáticas de su contexto.

Tomar en cuenta elementos claves para trabajar colaborativamente:

1. En grupo definir un objetivo en común que responda a las necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas.
2. Asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo.
3. Asegurar la participación activa y comprometida de todos los miembros. Promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo.
4. Desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica. Llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo.
5. Identificar los rasgos que den evidencia de la transformación e innovación de la práctica.

De acuerdo a estos hallazgos de la investigación, se encontró que la innovación escolar es fruto de entornos colaborativos y no competitivos. No importa quién lo hace primero, sino el “cómo lo hacemos entre todos”. Exige iniciativa más que pura disposición. A mayor trabajo en equipo entre los integrantes del colectivo, mayor autonomía para que se ejecuten las innovaciones que se decidan.

Un entorno donde se compartan ideas, experiencias, pero, sobre todo, prácticas exitosas, donde se permite el error, se alienta las alternativas y la exploración de posibilidades. Ello, al tiempo de poder observar e ir elaborando conclusiones y sugerencias que podrían ser de utilidad para que los docentes fortalezcan el trabajo colaborativo a través de diferentes métodos que se pueden implementar en común acuerdo, en el que se define una meta en común donde todos participan, se involucran, reflexionan, debaten y contrastan sus puntos de vista de forma continua. Esto para llegar a acuerdos que les permitan ampliar sus conocimientos, unificando criterios pedagógicos que serán la pauta a la atención de sus necesidades y problemáticas enfrentadas.

Aquí el acompañamiento e involucramiento del director líder es de suma relevancia para lograr que los docentes se sientan comprendidos, escuchados y valorados ante su hacer, fortaleciendo sus competencias para poder experimentar nuevos métodos relevantes que nos puedan apoyar a innovar la práctica educativa. Esto se logrará al utilizar estrategias, nuevas herramientas educativas, medios de comunicación, materiales novedosos para los alumnos, tomando en cuenta su contexto y aprovechar todos los medios naturales y sociales que propicien aprendizaje, involucrando a los padres de familia y toda la comunidad educativa.

Uno de los métodos que se empezó a implementar por ser relevante para lograr el trabajo colaborativo fue el método de proyectos, esperando que, al innovar la práctica educativa, se unifiquen los propósitos y enriquezcan las ideas nuevas junto con la experiencia docente, logrando alcanzar los procesos de desarrollo de aprendizaje en los alumnos.

Conclusiones

Al analizar la causa de la situación que impide que se logre el trabajo colaborativo en los docentes del jardín de niños Juan Rulfo se puede percibir que la intervención del liderazgo directivo no había sido muy oportuna, al mostrar poca motivación al trabajo de los maestros. Se detecta la falta de contextualización de las problemáticas presentadas. Definir sus objetivos, brindarles las herramientas necesarias para tomar decisiones grupales, donde se una la experiencia de los docentes que tienen muchos años de antigüedad, quienes tienen aportaciones trascendentales, y las contribuciones de los maestros de nuevo ingreso quienes muestran dominio de las tecnologías y son más abiertos a planear e implementar actividades innovadoras.

Es de suma importancia que el director tome su liderazgo de manera compartida y organice tiempos para escuchar las necesidades, intereses y problemáticas del colectivo docente, propiciando espacios de aprendizaje y apoyo mutuo para lograr el trabajo colaborativo. Cabe señalar que el respeto genera confianza para lograr diálogos y aprendizajes entre pares logrando que todos se dirijan hacia una misma meta. Uno de los sistemas implementados que ha sido de gran utilidad para fortalecer el trabajo colaborativo es la implementación del método de proyectos, (Secretaría de Educación Pública, 2022). Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de edición]. Págs. 64-82; 23 y 24. De acuerdo a la investigación realizada se considera oportuno este nuevo método porque se logran unificar los propósitos y permite desarrollar en los docentes habilidades relacionadas con el respeto a las diferentes formas de pensar, propiciando que logren trabajar en equipo y sean capaces de reflexionar en sus áreas de oportunidad, dar un clima de confianza y apoyo mutuo.

Es clave principal el utilizar en las planeaciones fórmulas innovadoras como el método de proyectos STEAM (Secretaría de Educación Pública, 2022. Pág. 69-73), en el que los alumnos conocen de ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y artes. Se pretende que el docente deje de enseñar a sus alumnos conocimientos y aprendizajes limitados y que se motive a los profesores a investigar, diseñar, crear y analizar de manera colaborativa métodos innovadores que permitan el máximo logro educativo de los alumnos, al guiarlos a indagar situaciones o problemas, que sugieran hipótesis coherentes, argumenten y evalúen sus explicaciones, asimismo las comuniquen y justifiquen entre pares, promoviendo habilidades cognitivas de mayor grado.

Se busca que los docentes diseñen mejores estrategias dinámicas y de interés para los estudiantes y que, al utilizar diferentes materiales educativos y novedosos, se fortalezcan sus aprendizajes y tengan mayor interés por aprender; El trabajo colaborativo será la pieza principal del aprendizaje educativo al momento que los educadores compartan ideas, tácticas y conocimientos para diseñar situaciones de aprendizaje de interés y motivación para los alumnos, logrando transformar su práctica y, por consiguiente, innovar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en conocimientos,

tecnología y métodos. Esto desarrollará en los alumnos habilidades educativas donde sean conscientes que han adquirido nuevos aprendizajes (metacognición) que les puedan servir para toda la vida.

Referencias

- Alarcón, A. (2018). La importancia del trabajo colaborativo en docentes para la mejora de la práctica educativa. *Revista Latinoamericana de Innovación en Educación*, 6(2), 67-79.
- Díaz, - Barriga F. y Hernández, R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. (2ª ed.). México: McGraw Hill.
- García-Carbonell, A., & Marqués-Molías, L. (2020). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica en la innovación docente. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 219-23
- Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. (1ª ed.). México: INEE.
- Ortega, M. J. (2016). El trabajo colaborativo en docentes como factor de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Innovación Educativa*, 11(1), 23-35.
- Perrenoud P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Secretaría de Educación Pública, Editorial GRAO. Barcelona
- Ricardo Baquero, (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Segunda Edición, Buenos Aires: Aiqué. Parte 2 p, 93-159.
- Rivera, A., & Delgado, E. (2019). *Innovación educativa y trabajo colaborativo entre docentes*. Ediciones Pearson.
- Secretaría de educación pública. (2022). *Sugerencias Metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Aprendizaje basado en indagación STEAM como enfoque* (pág. 69-73). Nueva escuela mexicana.
- Taylor, S. y Bogdan R. (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. (1ª ed.). Editorial Paidós.
- Vaillant, D. (2009) *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Instituto de educación- Universidad ORT Uruguay. Políticas Educativas, páginas: 10-12. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>

14. El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la transformación e innovación de la práctica docente

ANEXO (1)

Tabla 1
Lista de Cotejo
Jardín de Niños Juan Rulfo # 137 Casimiro Castillo Jalisco.

Aspectos por evaluar	Indicadores de logro	SI	NO
Plan de asesoría y acompañamiento	Logramos junto con las educadoras vivir un taller de exploración y apropiación de las metodologías, dando prioridad al método de Proyecto Integrador como una experiencia vinculada al plan sintético y analítico.		
	El colectivo participa en el diseño del Proyecto considerando la prioridad de la comunidad escolar, los PDA del programa analítico en las diferentes fases del Proyecto.		
	Se logró integrar a padres de familia durante la aplicación como agentes reflexivos con base en la prioridad de la comunidad escolar.		
	Los niños manifiestan habilidades de comunicación en sus diferentes modalidades.		
	Dialogan, escuchan, investigan, reflexionan, participan del arte, participan de cantos y registran información para un destinatario.		
Inclusión	Todo el colectivo se involucró en la planeación e implementación del PI sosteniendo un dialogo horizontal, considerando sugerencias y aportaciones de cada uno.		
	El colectivo logró concientizar y comprometer a padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos a través de una participación activa y presencial.		
	Se realizaron instrumentos de seguimiento y evaluación que nos permitieron identificar fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar la práctica educativa.		
	Se consideraron las necesidades personales de las educadoras con base en la planeación, recursos y tiempos.		
	La planeación da muestra de ser flexible a las necesidades colocando la comunidad al centro.		
Ejercicios de Autoevaluación	Se monitoreó de manera constante a las educadoras durante el tiempo de aplicación como apoyo oportuno.		
	Se generaron espacios de dialogo reflexivo con base en cuestionamientos que nos llevaron a identificar los aspectos de permanencia de los alumnos y la inclusión.		
	Se identifican rasgos que dan evidencia de la transformación e innovación de la práctica.		

14. El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la transformación e innovación de la práctica docente

ANEXO 2

Tabla 2

Instrumento para autoevaluar al docente por competencias

Educadora: _____

Grado y Grupo: _____ Fecha: _____

Horario: _____

Indicadores que guían el proceso de evaluación docente, el análisis y reflexión de la práctica educativa.

COMPETENCIAS DOCENTES PROPÓSITOS SI NO

- a. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

Muestra interés por seguir actualizándose en su campo de formación y pedagógico, así como también en el campo de la investigación para mejorar su quehacer didáctico y promover competencias de calidad en los estudiantes.

- b. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. Identifica, selecciona y analiza los contenidos y PDA que sus alumnos requieren aprender y desarrollar. Asimismo investiga otros aprendizajes en el codiseño que considera que los niños requieren aprender.

- c. Planifica los procesos que facilitan el aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y ubica esos procesos en los contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Da seguimiento y cumplimiento al programa de estudio y la planeación didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- d. Lleva a la práctica procesos de aprendizaje de manera efectiva, creativa, innovadora y adecuada a su contexto institucional. Selecciona el método y diseña estrategias didáctico-pedagógicas que emplea, así como los recursos y materiales didácticos que necesitará para implementar las actividades educativas.

- e. Evalúa los procesos de aprendizaje con un enfoque formativo. Toma en cuenta el enfoque de la evaluación formativa y le da seguimiento al aprendizaje de sus alumnos teniendo claro los logros que se pretenden alcanzar, las limitaciones y la realidad del contexto de los estudiantes.

- f. Se manifiestan nuevos retos, observaciones positivas y/o áreas de oportunidad que dan evidencia de altas expectativas para con el alumno.

Retroalimenta su práctica educativa.

- g. Construye ambientes que propician el aprendizaje autónomo y colaborativo. Realiza su labor educativa en otros espacios (fuera del aula) con sus estudiantes para promover las competencias y el trabajo colaborativo.

- h. Contribuye a la generación de un ambiente que facilita el desarrollo sano e integral de los estudiantes. Promueve las actitudes y valores en los estudiantes .

- i. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya a la gestión institucional. Interviene en los asuntos de mejora de la institución donde labora.

- j. Su forma de comunicar es eficaz



14. El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la transformación e innovación de la práctica docente

La comunicación que tiene con sus alumnos es clara y efectiva, logra escuchar sus conocimientos y dificultades acompañándolos en su aprendizaje.

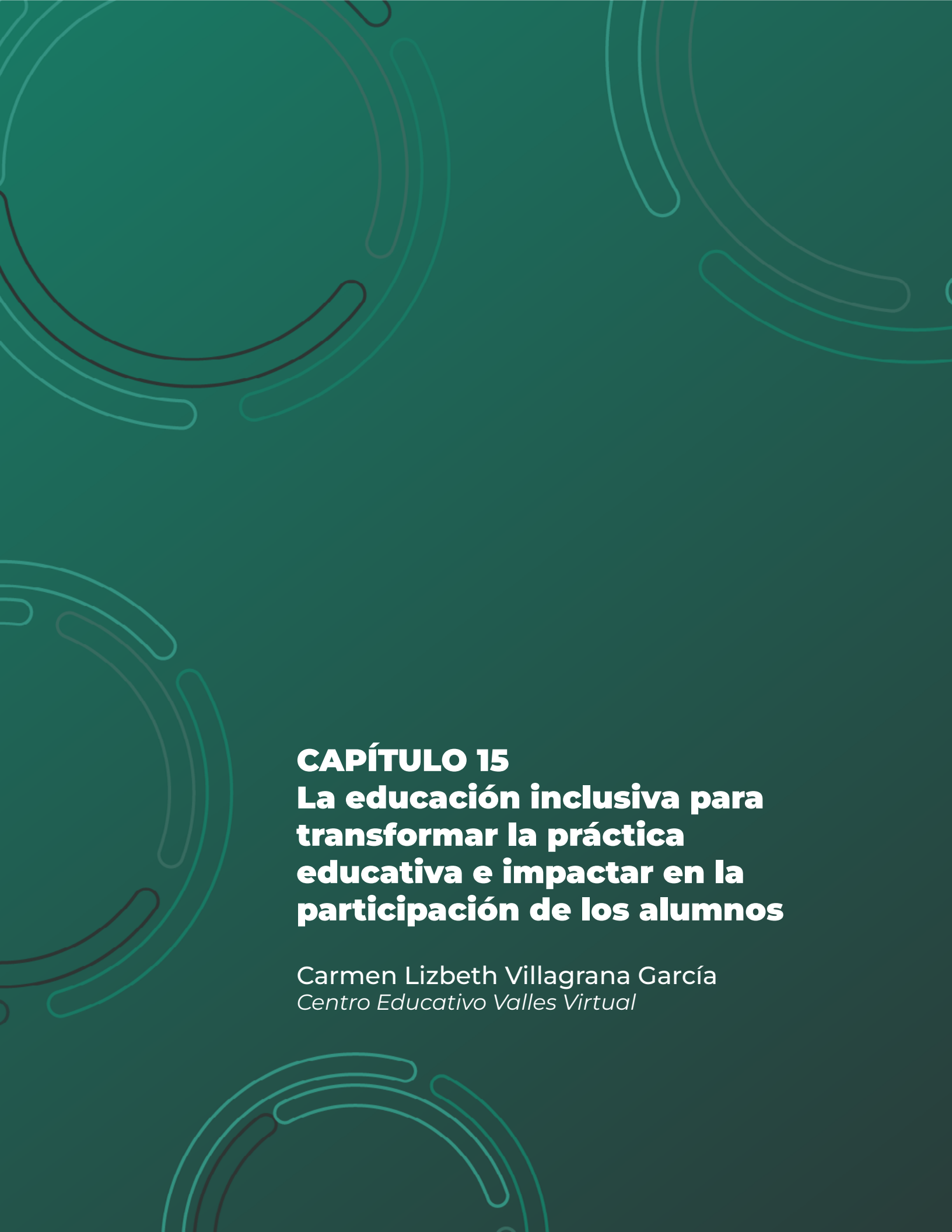
k. Maneja el tiempo y el espacio adecuadamente. Organiza el tiempo en su jornada educativa de manera que se aproveche la mayor parte en aprendizajes.

l. Antes de dar inicio a alguna actividad, la educadora define lo que quiere lograr en los alumnos, orientándolos a la finalidad establecida en el plan. Les da a conocer de manera clara el propósito educativo de la jornada de trabajo.

m. Promueve la construcción de valores subjetivos a través de preguntas que permitan al alumno encontrar en el contenido trabajado, el valor para su vida y para su comunidad. En el transcurso de las actividades lleva al alumno a la reflexión y análisis de los contenidos educativos y lo relaciona con los principios y valores de la sociedad en la que vive.

n. Incorpora los avances tecnológicos a su quehacer y maneja didácticamente las tecnologías de la información y la comunicación. Considera que cuenta con las competencias de las tecnologías de la comunicación y educación y que las implemente en el proceso de aprendizaje con sus estudiantes.

De elaboración propia (Enero 2024)



CAPÍTULO 15
**La educación inclusiva para
transformar la práctica
educativa e impactar en la
participación de los alumnos**

Carmen Lizbeth Villagrana García
Centro Educativo Valles Virtual

Resumen

Como título de la educación inclusiva para transformar la práctica educativa e impactar en la participación de los alumnos, el objetivo de la experiencia es propiciar prácticas inclusivas mediante la reflexión y el apoyo a los docentes para dar respuesta al logro de la participación activa de todos los estudiantes. La metodología para realizar la investigación se desarrolla de forma ordenada y para identificar la problemática se lleva a cabo la etnografía que es un método de investigación cualitativa, mediante entrevistas y listas de cotejo que permitan identificar las Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP) que presentan los alumnos y generar la reflexión sobre las prácticas y cómo se abordan.

Como aporte al conocimiento, se logró promover el tránsito hacia la educación inclusiva partiendo del pensamiento reflexivo, apoyando a los docentes a recabar información suficiente y pertinente que facilite la toma de decisiones. Se concluye que mediante esta investigación se emprenden acciones sobre la importancia de promover la reflexión de las prácticas desde la función directiva, la recolección y análisis de datos para conocer las BAP que presentan los alumnos para aplicar estrategias y metodologías que generen un cambio, den respuesta educativa generando prácticas que incluyan y permitan la participación de todo el alumnado dando una educación de calidad.

Palabras claves

Barreras de Aprendizaje y Participación, Educación inclusiva, Educación especial, Igualdad sustantiva.

Abstract

As a title of inclusive education to transform educational practice and impact student participation, the objective of the experience is to promote inclusive practices through reflection and support for teachers to respond to the achievement of active participation of all students. The methodology to carry out the research is carried out in an orderly manner and being able to identify the problem is carried out through ethnography, which is a qualitative research method, through interviews and checklists that allow identifying the Learning and Participation Barriers (BAP) presented by the students and generating reflection. about practices and how they are addressed.

As a contribution to knowledge, it was possible to promote the transition towards inclusive education based on reflection, supporting teachers to collect sufficient and relevant information to facilitate decision-making, concluding that through this research, actions are taken on the importance of promoting reflection of the practices from the management function, the collection and analysis of data to know the BAP that the students present to apply strategies and methodologies that generate a change, provide an educational response, generating practices that include and allow the participation of all students giving a quality education.

Keywords

Learning and Participation Barriers, Inclusive education, Special education, Substantive equality.

Antecedentes

La educación en México ha sido uno de los grandes desafíos a través de la historia. Se ha ido transformando a través de distintas épocas y hechos históricos y es uno de los derechos básicos que todo individuo tiene y que, mediante la inclusión, hace referencia a un modelo educativo que busca atender las necesidades de todos los niños, jóvenes, adultos y todos los estudiantes por igual, siendo este el camino para que todo menor indistintamente de su condición pueda acceder a una educación de calidad.

El servicio de educación especial ha sufrido ciertos cambios a favor de las personas con discapacidad y que parten de los fundamentos y principios de la integración educativa, estrategia que utiliza el sistema educativo nacional para que todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas y sociales, tengan posibilidades de acceder al currículo y se les brinde una atención de calidad. El propósito es identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes.

En la modalidad de educación especial escolarizada Centro de Atención Múltiple (CAM), se atiende a personas con discapacidad con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, realizando ajustes razonables y métodos, técnicas, materiales específicos y medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de estudio de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva.

Incorporarse en este enfoque de inclusión e igualdad sustantiva implica la capacitación, orientación y acompañamiento por parte de directores y supervisores a maestros, promoviendo la educación inclusiva y desarrollando las competencias necesarias para su adecuada atención. Representa un nuevo desafío fortalecer la educación inclusiva y responder a la diversidad movilizando las prácticas. Sin embargo, subyace la problemática de la falta de capacitación y autocapacitación a la que se enfrentan los docentes; promover el conocimiento y el crecimiento personal no es tarea fácil, requiere propiciar la reflexión e ir detonando la innovación.

Marco teórico

Este tipo de educación es una oportunidad para transformar prácticas en la escuela y fomentar la participación de todos los alumnos, sin embargo, la exclusión ha sido parte del escenario que viven las personas con discapacidad enfrentándose a condiciones educativas poco favorables y Barreras para el Aprendizaje y Participación. El concepto Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) se refiere a las dificultades que experimenta cualquier estudiante mediante la interacción con las actitudes de las personas hacia él, el uso de recursos educativos, la implementación de currículo, con-

diciones físicas del espacio que no toma en cuenta sus características y necesidades. “Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2018, p.25). Las barreras vienen del medio que lo rodea y su interacción, por lo que estas se clasifican en tres: actitudinales, pedagógicas y de organización.

Las barreras actitudinales se relacionan con prácticas de rechazo, segregación, exclusión, sobreprotección, negación de inscripción de escuelas regulares, falta de inclusión en actividades que desde la planeación no se toman en cuenta las características y necesidades del alumno, de personas que interactúan con el estudiante, como maestros, compañeros, familia y sociedad. Las pedagógicas se describen como la concepción que tienen los docentes sobre las acciones de enseñanza y prácticas en el aprendizaje que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumno como la enseñanza uniforme. Las de organización se refieren al orden y rutinas de trabajo, aplicación de normas, distribución de espacios, mobiliario y ambientes dentro del aula.

Los alumnos con discapacidad requieren más ajustes en este tipo de barreras y rutinas. Para lograr el aprendizaje, es necesario identificar las BAP a las que se pueden enfrentar los docentes en las escuelas para intervenir adecuadamente y prevenirlas, eliminarlas o minimizarlas.

Es necesario reflexionar y evaluar en colectivo sobre la importancia de atender la diversidad que existe en la escuela y los retos que implica en la práctica docente una enseñanza que atienda a los diferentes niveles de logro de aprendizaje. Confrontar un conjunto de información con un conjunto de criterios a fin de que ningún niño o adolescente quede excluido de las oportunidades que para ello le puede brindar la escuela, iniciando por el proceso de reflexión y evaluación sistemática de recuperación, análisis e interpretación de las acciones mismas.

Objetivo general de la experiencia

Propiciar prácticas inclusivas mediante la reflexión y el apoyo a los docentes para dar respuesta al logro de la participación activa de todos los estudiantes.

Objetivos específicos de la experiencia

Conocer los tipos de barreras para el aprendizaje y la participación mediante documentos oficiales que brinden información a los docentes para trabajar de forma conjunta y prevenirlas, eliminarlas o minimizarlas.

Identificar las barreras de aprendizaje y participación mediante instrumentos aplicados a docentes para propiciar la reflexión, conocer factores que pueden obstaculizar la formación y participación de los alumnos en educación especial y realizar ajustes razonables.

Metodología

Para el logro del objetivo se aborda el método de investigación cualitativa, en donde el investigador y el contexto es lo principal para entender el problema en materia de inclusión educativa. Este tipo de estudio de corte cualitativo es elegido para investigar y mejorar las prácticas desde la investigación y reflexión. Este modelo precisa comprender significados e interpretar actitudes para conocer la realidad, construyendo de manera social a partir de los actores que serán una pieza clave mediante su participación y análisis de información intrínseca mediante técnicas de recopilación de datos como son la entrevistas. “El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan”. Para Tylor y Bogdan (1992, p.7) la descripción de investigación cualitativa se realiza a partir del razonamiento, cobra sentido a partir de las observaciones que se dan mediante las técnicas e instrumentos de recuperación de datos y la reflexión de lo que se observe.

La investigación cualitativa se encuentra ligada a la social, a las conductas que se observan, puesto que la labor docente es social y de interacción con los alumnos. Esta es la adecuada para el estudio que se realiza, de acuerdo al paradigma cualitativo es una manera de realizar la investigación analizando los datos desde lo que se cree, se observa, diseñando preguntas, propiciando una reflexión e interpretando los resultados de manera que se vayan comprobando. Por tanto, es inductiva, ya que los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos.

Siguiendo con este estudio de corte cualitativo se retoma la etnografía que investiga desde el aspecto social ya que se abordara el estudio con docentes y se pretende descifrar comportamientos mediante un trabajo de campo y la utilización de técnicas de recolección de datos como la entrevista. Para Woods (1987, p.19) “la etnografía es un método para la recolección de datos que guía al investigador. El término deriva de la antropología y significa literalmente descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”. Este tipo de investigación se interesa por lo que la gente realmente hace. El etnógrafo, tomando en cuenta las características de los individuos, su interacción y comportamiento, tratando de descubrir sus creencias, valores, perspectivas y motivaciones, desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas del grupo, se visualiza como se ha descrito la forma de investigar, encajando con las características que se detallan: de manera social, descriptiva, analizando y además interaccionando. De esta forma facilitó la investigación para el docente en el medio que se desenvuelve.

Como instrumento de investigación se utilizó la entrevista aplicándola a los docentes para obtener información sobre la problemática a estudiar, “la entrevista son diálogos dirigidos a obtener información relevante y profunda sobre determinados aspectos de la realidad educativa”, Fierro (1999, p. 191). La intención de conocer esta realidad y retroalimentar sobre lo estudiado.

Continuando con este tipo de investigación se procede a exponer los instrumentos utilizados, especificando cómo se da la intervención realizada con el contexto que se estudia desde el enfoque cualitativo describiendo cada uno de los pasos e instrumentos aplicados.

Aporte al conocimiento en el ámbito de educación

La investigación se lleva a cabo en un Centro de Educación Especial con tres maestros de grupo que atienden los niveles de primaria y preescolar multigrado, secundaria multigrado y formación para el trabajo, así como al equipo de apoyo que está conformado por una trabajadora social y un maestro de comunicación. Dichas actividades se realizan en los espacios de consejo técnico escolar atendiendo la autonomía curricular, determinado la inclusión educativa como un contenido prioritario para llevarlo dentro del programa escolar con la estructura educativa partiendo de la necesidad de atención de alumnos con discapacidad. Como primera actividad se realiza el análisis de las BAP mediante el documento Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica (SEP, 2018) con el fin de conocer las condiciones y características que son parte del contexto, poder ubicarlas y ser consciente en el primer momento.

Posterior al análisis de la información, se aplican a tres docentes de grupo multigrado y a equipo de apoyo la entrevista enfocada a la identificación de BAP en alumnos del CAM, registrando las barreras de participación y aprendizaje que presentan por cada alumno, considerando las barreras actitudinales, pedagógicas y de organización de acuerdo al documento analizado y a la reflexión y autoevaluación de la práctica. Esto se hace desde un análisis cualitativo que permite recolectar, analizar y presentar datos sobre las BAP que enfrentan los estudiantes en los contextos del CAM, aplicando la entrevista, analizando cómo influyen los diversos factores que dan vida a la escuela, cómo se generan las barreras y de qué manera condicionan el logro educativo a fin de diseñar o modificar las estrategias que permitan enriquecer los ambientes de aprendizaje que contribuyan a la inclusión del alumnado en la vida escolar. En la tabla No.1 Identificación de BPA en alumnos del CAM se muestran los resultados de las entrevistas

Tabla No. 1. Identificación de BPA en alumnos del CAM

Grupo	Barreras actitudinales	Barreras Pedagógicas	Barreras de organización
Primaria y preescolar	Rechazo y sobreprotección de la familia.	Falta de actividades diversificadas y secuenciadas.	Falta de aplicación de normas.
	Discriminación en la sociedad.		
	Rechazo y sobreprotección de la familia.	Falta de actividades diversificadas y secuenciadas.	Distribución de espacios, mobiliario y ambientes dentro del aula.
	Discriminación en la sociedad.		
Formación para el trabajo	Rechazo y sobreprotección de la familia.	Falta de capacitación del docente de grupo en el conocimiento de lenguaje de señas mexicanas para la atención de una alumna sorda.	Vías de acceso a la escuela, baños adaptados, rampas, mobiliario en condiciones no aptas para su uso.
	Discriminación en la sociedad.		

15. La educación inclusiva para transformar la práctica educativa e impactar en la participación de los alumnos

La reflexión a partir de la lista de cotejo aplicada se observa en las barreras actitudinales, los docentes mencionan barreras de rechazo, sobreprotección de la familia, discriminación en la comunidad; en cuanto a las barreras pedagógicas se refieren a la falta de capacitación del docente de grupo en conocimiento del lenguaje de señas mexicano, actividades diversificadas y secuenciadas; en las barreras de acceso se describen a las vías de acceso a la escuela, baños adaptados, rampas, mobiliario en condiciones no aptas para su uso.

Como segundo instrumento se aplica la lista de cotejo la tabla No. 2 Identificación de acciones para disminuir o eliminar las BAP al mismo grupo de docentes y equipo de apoyo: trabajador social y especialista en audición y lenguaje, instrumento tomado del documento Manual de Operatividad del Servicio de Apoyo de Educación Especial del Estado de Yucatán (2020, anexo II). A partir de cuatro indicadores para evaluar las BAP en este instrumento que permitirá identificar la frecuencia con la cual se presentan para considerar como principales barreras aquellos que se señalan como nunca y algunas veces.

Tabla No. 2

Identificación de acciones para disminuir o eliminar las Barreras de Aprendizaje y Participación.

Aspectos	Afirmaciones	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
10. Realizo adecuaciones a las actividades, ejercicios y materiales para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con sus características y desempeño.	1. En el salón de clases, procuro que la ubicación física del mobiliario permita la visibilidad, la movilidad y favorezca la participación de todos los alumnos de acuerdo con las actividades que se realizan.	2		1	
	2. El material didáctico que diseño para mis alumnos (ejercicios, láminas, material concreto) es pertinente a las características de todos los alumnos del salón.	1	2		
	3. Me aseguro de que, por lo menos en el salón de clases, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) esté disponible y al alcance de todos los alumnos.	2		1	
	4. En el salón de clases organizo áreas de trabajo delimitadas (rincón de lectura, área de material didáctico, entre otros).	1		2	
2	1				
Accesibilidad					

15. La educación inclusiva para transformar la práctica educativa e impactar en la participación de los alumnos

Estrategias pedagógicas en el aula	5. En mi planeación didáctica diseño actividades para los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos.	3			
	6. Durante las clases utilizo diferentes estilos de agrupamiento con los alumnos (individuales, entre pares, trabajos por equipo, plenarios, entre otros).	2		1	
	7. Organizo las actividades didácticas de manera que se haga un uso eficiente del tiempo en cada jornada/hora.	2	1		
	8. Durante las clases utilizo diferentes estrategias metodológicas (proyectos, exposiciones, actividades fuera del aula, aprendizaje basado en casos o problemas, experimentos) para favorecer el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos.	1	2		
	9. Antes de abordar un tema, realizo actividades para explorar el conocimiento previo que los alumnos tienen.	3			

Como resultado de la lista de cotejo la tabla No. 2 Identificación de acciones para disminuir o

	11. Proporciono explicaciones y apoyos a los alumnos cuando no entienden algún tema.	3			
	12. La calificación que asigno a los alumnos se basa en una evaluación de las actividades y tareas diarias, así como un examen que permite conocer sus avances.	1	1	1	
	13. Diseño los exámenes considerando los aprendizajes esperados y las características de los alumnos.	3			
Convivencia escolar	14. Promuevo las mismas oportunidades de participación para todos los alumnos en las actividades que realizo.	3			
	15. Fomento la convivencia escolar sana entre los alumnos (respeto, ayuda mutua, compañerismo, práctica de valores).	2	1		
	16. Las normas de convivencia del salón son claras y acorde a las características del grupo.	1		2	
	17. Las normas de convivencia del salón son respetadas por todos los alumnos.		1	2	
	18. Comunico a los padres de familia, cada vez que sea necesario, los resultados de aprendizaje de los alumnos, así como orientaciones para apoyar a sus hijos.	3			

A partir de la información recabada de los instrumentos de evaluación, las barreras que interfieren en el aprendizaje y participación de los alumnos del CAM se vinculan a la ubicación del mobiliario haciendo consciencia que es necesario realizar cambios y ubicación de este para el trabajo con los alumnos en el salón de clases que permita la visibilidad, la movilidad y favorezca la participación de todos los estudiantes de acuerdo con las actividades que se realizan; el uso de material didáctico en las actividades

que se diseña para el alumnado que sea pertinente a las características de todos los alumnos; organizar y delimitar áreas de trabajo; utilización de diversos agrupamientos de los alumnos de forma individual, entre pares, trabajos por equipo, plenarios, entre otros; utilización de diversas estrategias de evaluación y la aplicación de variadas estrategias para el respeto de normas de convivencia en el aula.

Los resultados que se obtienen dan lugar a la consideración de la necesidad de este tipo de ejercicio en la educación, pues la práctica reflexiva promueve el potencial de un aprendizaje profundo y significativo que permite valorar lo realizado frente al deber ser, reorientar las propias acciones de modo justificado.

Conclusiones

Para dar respuesta al objetivo general de la investigación, que es favorecer prácticas inclusivas mediante la reflexión y el apoyo a los docentes dando respuesta al logro de la participación activa de todos los estudiantes, se observa que se ha logrado. Esto fue posible fomentando la autoevaluación y la reflexión de los profesores y equipo de apoyo del CAM, identificando mediante instrumentos de evaluación que den respuesta el logro de la participación activa de todos los estudiantes y disminuir o eliminar las BPA, realizando ajustes razonables.

Como aporte al conocimiento, se logró promover el tránsito hacia la educación inclusiva partiendo de las reflexiones y estrategias implementadas desde el análisis de la situación educativa, mediante los instrumentos aplicados apoyando a los docentes para recabar información suficiente y pertinente. Facilitando la toma de decisiones, se concluye que con el proceso de evaluación y análisis de la información sobre las BAP, se emprenden acciones sobre la importancia de promover la reflexión de las prácticas desde la función directiva y se propone la aplicación de estrategias y metodologías como la implementación de metodologías activas, el conocimiento y aplicación del diseño universal para el aprendizaje DUA, así como estrategias específicas para alumnos con discapacidad que serán temas para abordar en las próximas sesiones de consejo técnico escolar.

La función directiva implica desempeñar roles y funciones con la intención de influenciar y motivar a las personas a su cargo, para que estas den su máximo rendimiento. Esta función implica tener una visión clara, planificar sobre el objetivo que se desea alcanzar, así como motivar al equipo de trabajo, tener una comunicación asertiva con todos los miembros del equipo, tomar decisiones basadas en información, experiencia, criterio y realizar constantes retroalimentaciones, evaluaciones y reconocimientos para alcanzar los objetivos planteados. Promover la reconstrucción de la práctica en los docentes ofrece una pauta para realizar el estudio de datos a profundidad de tal manera que se identifiquen las fortalezas y los retos que se tienen para la mejora del desempeño del trabajo dentro del aula, siendo el directivo un guía para la construcción de estos procesos. Así mismo recordar que la educación inclusiva es una oportunidad para que en los sistemas educativos en el que se está al cuidado de seres humanos y que la educación debe de ser una opción para que los alumnos se desarrollen, aprendan y sean felices. Es un proceso con incertidumbres, riesgos, resultados o desaciertos, pero, partiendo de una práctica reflexiva, no debe faltar el entusiasmo por mejorar la calidad de la educación que brindamos a los estudiantes.

El docente, ante el análisis de la propia práctica, se posiciona en la realidad educativa que enfrenta cotidianamente, los problemas y situaciones que requieren transformarse, puesto que la educación suele ser rutinaria y homogénea. Ofrece pocas alternativas para los estudiantes, haciendo necesario investigar e identificar los problemas para entender no solo sus necesidades ante las acciones que realiza, sino las de los educandos que necesitan de procesos y ambientes de aprendizaje atractivos, innovadores, y propicios.

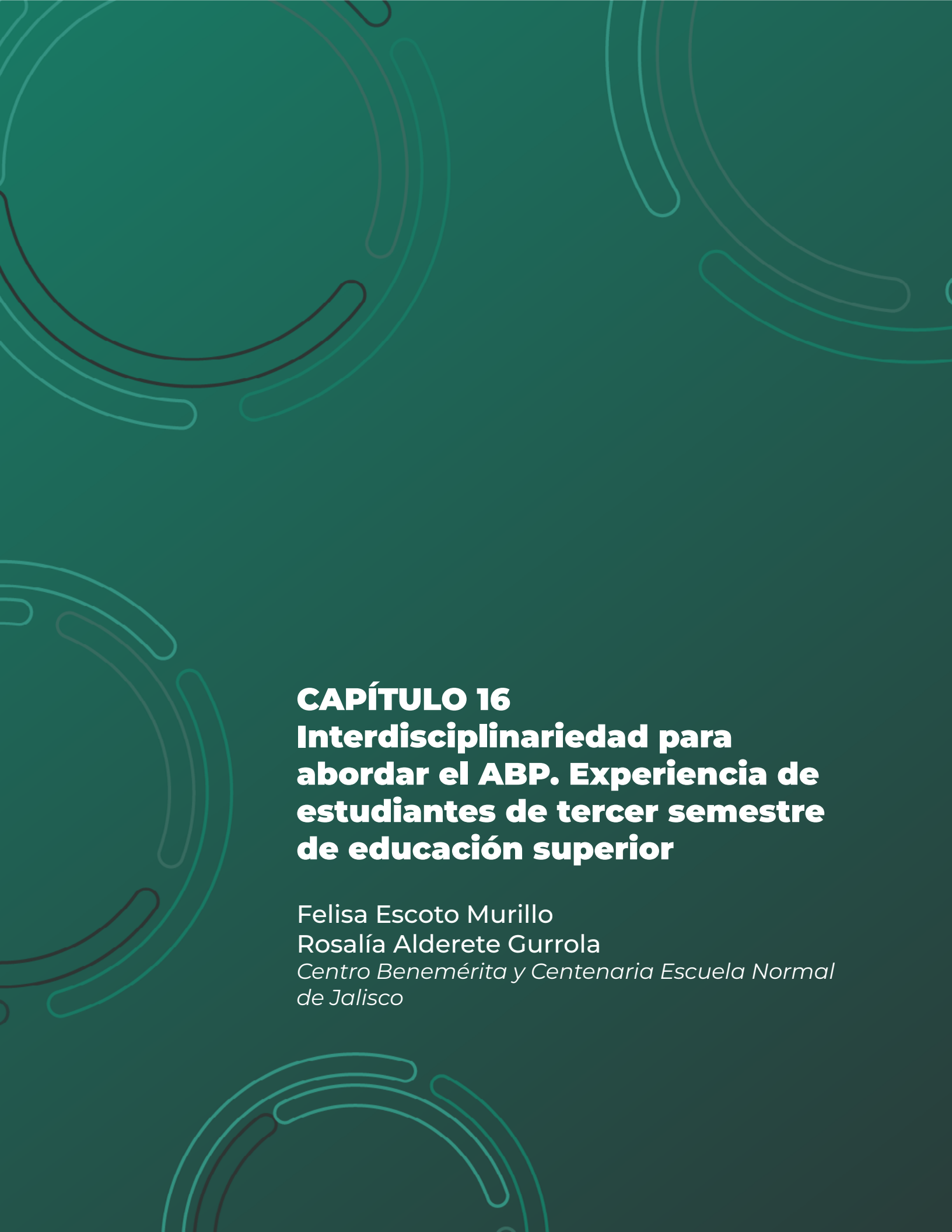
Tanto la educación especial como la educación regular son niveles de educación básica que deben garantizar el derecho de todos los estudiantes, buscando que tengan las mismas posibilidades y oportunidades, sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones de segregación por su condición o marginación. Para la inclusión escolar, la diversidad se entiende como que todos somos diferentes y que independientemente de las características físicas, psicológicas, sociales y culturales se tiene el mismo derecho a recibir una educación de calidad.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. (2000) La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 11, Número 2, Diciembre 2018.
- Azorín, C. y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. Siglo cero (en prensa).
- Bisquerra, Rafael. (2000). Métodos de investigación cualitativa, guía práctica. Ed. Ceac. España.
- Carretero, Mario. (1997). Constructivismo y educación. México. Ed. Progreso D.F.
- Cecilia, F., Bertha, F. y Lesvia, R. (1999). Transformando la práctica docente. Ed. Paidós. México.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana. Chihuahua, México.
- Elizondo, Carmona, C. (2020). Hacia la Inclusión Educativa en la Universalidad: Diseño Universal para el Aprendizaje y la educación de Calidad. Ed. Ediciones Octaedro, S.L.
- Kohan, Walter (2020). Paulo Freire más que nunca .una biografía filosófica. Ed.CLACSO. Buenos Aires.
- Ley General de Educación. (2019). DOF. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Ciudad de México.
- López Melero, Miguel (2019). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Innovación educativa. 30 abril, vol. 0, no. 2.

15. La educación inclusiva para transformar la práctica educativa e impactar en la participación de los alumnos

- Perales, Ponce Ruth. (2006). La significación de la práctica educativa. Paidós Educador. México.
- Sánchez Puentes, Ricardo. (2001). Enseñar a investigar una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Ed. Plaza. México.
- Sánchez Puentes, Ricardo. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Universidad Autónoma de México. México. D.F
- Sánchez, Romero. C. (2021). La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos. UNED.
- Secretaría de educación Pública (2018) Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Aprendizajes para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.
- Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. Aula Abierta, 48(1), 51-58.
- Taylor S. J. y Bogdan H., (1992). Métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós, España.
- Trujillo Holguín, J. A. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula Chihuahua, México.
- Woods, Peter. La escuela por dentro, Métodos cualitativos de investigación



CAPÍTULO 16
Interdisciplinariedad para
abordar el ABP. Experiencia de
estudiantes de tercer semestre
de educación superior

Felisa Escoto Murillo
Rosalía Alderete Gurrola
*Centro Benemérita y Centenaria Escuela Normal
de Jalisco*

Resumen

Este estudio focaliza como problemática el reto al que se enfrenta el estudiante de tercer semestre que recién se integra a la práctica con un mínimo de información acerca de cómo abordar la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Consecuentemente, las decisiones de los docentes de práctica para acercar al estudiante a la información pertinente de la reforma, conscientes de que es necesario contribuir a su formación con datos específicos de los planes de estudio de este nivel, así mismo, respaldarla con la propuesta Ambiente Alfabetizador como estrategia mediante la cual se aborda la interdisciplinariedad, para tener un acercamiento gentil a la metodología del ABP. Esta se verá reflejada en su intervención de práctica, por lo que el objetivo plantea rescatar las opiniones que los estudiantes aporten con base en la experiencia al aplicar el Ambiente Alfabetizador, a través de la metodología: diagnóstico; para identificar áreas de oportunidad, diseño y/o planificación; para integrar actividades lúdicas contextualizadas y por asignaturas distribuidas por mesas de trabajo, recursos didácticos; visuales, auditivos, táctiles, transversalidad; vertical, para trabajar la interdisciplinariedad, evaluación; formativa y continua a través de la metacognición (portafolio de evidencias), ambientación; de acuerdo a un tema vertebrador como proyecto. Las experiencias que los estudiantes obtengan a partir de sus intervenciones serán recolectadas a través de la entrevista semiestructurada, cuyos datos se someten a la sistematización para obtener categorías, mismas que se describen y se sustentan con bases epistemológicas.

Palabras clave

Interdisciplinariedad, ABP, Experiencias, Educación superior.

Abstract

This study focuses on the challenge faced by third-semester students who are newly integrating into practice with minimal information on how to approach Project-Based Learning (PBL) methodology. Consequently, practice teachers' decisions aim to bring students closer to relevant information about the reform, aware that it is necessary to contribute to their education with pertinent information aligned with the curriculum of this level. Additionally, it looks for supporting this approach with the proposal of a Literacy Environment as a strategy to address interdisciplinary aspects, providing a gentle introduction to PBL methodology, which will be reflected in their practice intervention. Thus, the objective aims to gather students' opinions based on their experience applying the literacy environment through the methodology of diagnosis to identify areas of opportunity, design and/or planning to integrate contextualized playful activities, subject distribution through workstations, didactic resources including visual, auditory, tactile elements, cross-curricular approaches, formative and ongoing assessment through metacognition (portfolio of evidence), and setting according to a central theme as a project. The experiences students gain from their interventions will be collected through semi-structured interviews, and the data will be subjected to systematization to obtain categories, which will be described and supported by epistemological bases.

Keywords

Interdisciplinarity, PBL, Experiences, Higher Education.

Antecedentes

Parte de las actividades que desarrolla un estudiante normalista de tercer semestre en el curso de intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente apegadas al plan de estudios de la Licenciatura de Educación Primaria, son:

Acercarse a procesos formativos para que focalicen, diseñen y ejerciten actividades propias de la intervención en el aula, recuperando sus saberes profesionales, experienciales, teóricos y metodológicos con el fin de realizar prácticas educativas y comunitarias situadas que contribuyan al desarrollo de meta-habilidades que propicien mayores niveles de comprensión, explicación y argumentación de sus intervenciones en el aula que permitan mejorar sus propuestas de enseñanza de acuerdo con los contextos socioculturales, las características de alumnos, los enfoques didácticos y disciplinares propuestos en los planes y programas de estudio de la educación básica en nivel primaria, recuperando la cultura y los saberes de la comunidad. (Secretaría de Educación Pública, 2022, p.5).

Así mismo, el plan propone que:

El estudiante se sitúe en el centro de su formación la intervención pedagógica y didáctica, despliegue acciones articuladas para lograr los propósitos educativos iniciándose en el hacer docente y en la conformación de su identidad profesional, desarrollando el dominio de las estrategias didácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, los recursos y materiales educativos que conforman a la práctica docente, así como el conocimiento, gestión y contextualización de los programas y contenidos educativos de nivel primaria para darles sentido y significado al relacionarlas con situaciones concretas del trabajo docente. (Secretaría de Educación Pública, 2022 p.5).

Aunado a todo lo anterior, el formador de formadores promueve en el estudiante su participación desde la praxis, fortaleciendo sus intervenciones con bases teórico metodológicas, adentrándose a un proceso complejo en el que involucra conocimientos y habilidades para trabajar con el programa sintético de primarias atendiendo las diversas metodologías que promueve la Nueva Escuela Mexicana (NEM), específicamente el ABP.

Problemática

Este estudio focaliza como problemática: el reto al que se enfrenta el estudiante de tercer semestre que recién se integra a la práctica con un mínimo de información acerca de los programas y contenidos educativos del nivel de educación primaria, dado que la capacitación que llega a las escuelas normales no es la misma que se les imparte a los docentes de nivel primaria. Lo anterior sugiere que la información que les llega a los alumnos desde la experiencia de sus formadores es limitada.

En consecuencia, las decisiones de los docentes de práctica para acercar al estudiante a la información pertinente de la NEM, ya que la propuesta pedagógica del trabajo por proyectos es claramente definida por tres fases y once momentos de intervención, lo hace consciente de que es necesario contribuir a su formación con información pertinente a los planes de estudio vigentes de este nivel; enfatizando la parte práctica del uso y manejo de metodologías, libros, materiales y/o recursos didácticos, entre otros. Así mismo, respaldarla con la propuesta Ambiente Alfabetizador como estrategia mediante la cual se aborda la interdisciplinariedad, para tener un acercamiento gentil a la metodología del ABP, misma que se verá reflejada en su intervención de práctica.

Se precisa que la información que hasta el momento el estudiante ha recibido, corresponde a aspectos de principios filosóficos y aspectos generales de la metodología de la nueva propuesta. Sin embargo, cuando el alumno normalista sale al campo de la práctica precisa de herramientas, métodos, recursos, técnicas, modelajes que le permitan llevar a cabo el quehacer docente, mismos que en los planes de estudios de la licenciatura no son considerados. Cabe mencionar que se les asigna un día de jornada de ayudantía, observación y registro antes de la primera jornada de práctica, mismo que en muchos de los casos no es suficiente para recuperar lo que el docente titular aplica, ya que es su referente inmediato, y en otros tantos la expertis del aprendiz para focalizar observaciones es limitada y los datos que recaban no les permiten recuperar los datos suficientes y adecuados a estos aspectos necesarios para su consideración.

Marco Teórico

En la actualidad la interdisciplinariedad es fundamental en el ámbito educativo promoviendo el entramado de las diversas disciplinas del conocimiento para abordar problemas complejos desde sus perspectivas y/o enfoques, integrando conocimientos, métodos, entre otros, de forma innovadora propiciando entendimiento holístico. Yves lo conceptualiza en un sentido amplio, mencionando que “es por lo general utilizada como expresión genérica para referirse a todas las formas de vínculos que pueden establecerse entre las disciplinas” (2013, p. 61) por tanto, esta aproximación busca la integración de sinergias disciplinares.

Interdisciplinariedad en el marco de la NEM

La NEM propone la interdisciplinariedad como medio para lograr el desarrollo de los proyectos educativos, Bell et al. (2021) mencionan que:

A la educación le corresponde jugar un rol protagónico, cuyo cumplimiento demanda su propia transformación, pues en el quehacer educativo las concepciones y prácticas arraigadas a las disciplinas y a sus respectivos enfoques con frecuencia generan perspectivas y posturas que no favorecen un decidido avance hacia la amplia y real aplicación de la interdisciplinariedad, que en el caso de la educación inclusiva resulta una cuestión indispensable. (p.102)

En conclusión, la intersección de disciplinas enriquece el entorno educativo y laboral al ofrecer soluciones integrales a problemas complejos.

El humanismo: pilar fundamental de la interdisciplinariedad

El humanismo le ha dado a la educación su principal aporte promoviendo el desarrollo integral de los sujetos en el que los valores como la libertad, la igualdad, el respeto a la diversidad son considerados como la forma ideal para cultivar el potencial humano para su crecimiento personal, moral, intelectual, siempre con el firme propósito de impulsar cambios positivos en la sociedad.

La NEM fundamenta sus principios filosóficos, teóricos, metodológicos en el humanismo. Cabe precisar que el humanismo reconoce la complejidad inherente al ser humano, mientras que la interdisciplinariedad hace integraciones desde los diferentes campos del conocimiento, por lo que si se vinculan el humanismo y la interdisciplinariedad se genera un enfoque holístico que permite abordar los desafíos educativos de una manera integral. Entendiéndose como educación holística según Morín en Torres:

Un modelo integral y funcional que mediante estrategias genere capacidades y habilidades de acuerdo con la realidad. Debe poseer un conjunto de estrategias para gestionar conocimiento, formar integralmente a la persona con sus respectivas diferencias, que facilite construir esquemas mentales estructurando el pensamiento no solo con una lógica, sino que permita otras, difusa, modal, temporal, que le facilite evaluar con un pensamiento abierto y flexible, percepciones, sensaciones, sentimientos características y cualidades del entorno entre muchos aspectos. (s/f p. 9)

Esto lleva a reconsiderar sobre la importancia de incorporar a la formación de los estudiantes normalistas términos como integral y funcional que permitan generar capacidades y habilidades adaptadas a la realidad. Este enfoque se plantea como herramienta que no solo gestiona el conocimiento, sino que también promueve una formación integral, considerando las diferencias individuales de cada persona. Además, facilita la construcción de esquemas mentales que estructuran el pensamiento de manera no lineal, permitiendo la exploración de diversas lógicas y perspectivas.

Derivado de lo anterior se considera que la metodología ABP se apega a la holística, dado que busca propiciar cambios a partir de las tres fases y sus once momentos que lo componen donde se contempla generar un problema que pueda ser solucionado de forma sistemática e interdisciplinar. López et al. mencionan:

La metodología holística presentada es robusta, aporta e invita a la reflexión, enriqueciendo el proceso de enseñanza- aprendizaje- evaluación- retroalimentación. Sin embargo, es requerido un compromiso que englobe e involucre activamente a los participantes y/o principales actores, [...] son de destacar las propiedades de transversalidad y multidisciplinariedad que exhibe la metodología. (2018 p. 9)

Vinculación del ABP y la interdisciplinariedad en el marco de la NEM

La vinculación del ABP y la interdisciplinariedad en el marco de la NEM, plantea una oportunidad significativa para promover un enfoque educativo integral. Se refuerza en la conexión y aplicación de conocimientos de diversas disciplinas propiciando una comprensión profunda y holística, por lo que para acercar a los estudiantes al trabajo por proyectos se recurre a la estrategia del Ambiente Alfabetizador cuyo desarrollo se adapta a las tres fases del ABP complementando y fortaleciendo mutuamente y ofre-

ciendo a los estudiantes una experiencia educativa enriquecedora, relevante, atractiva y gentil, con el propósito de resignificar su práctica docente.

Ambiente Alfabetizador

Comúnmente se asocia a este término los procesos de alfabetización de la lectoescritura, cabe destacar que para este estudio se recurre al término de Ambiente Alfabetizador a la estrategia didáctica que como un caso particular recurre la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ) para acercar al estudiante al trabajo de la ABP y la interdisciplinariedad por medio de mesas y/o estaciones de trabajo asignadas a una disciplina. Cada estación tiene su propia ambientación que alude a un mismo tema vertebrador, sobre el cual se ambienta y se diseñan materiales y/o recursos didácticos, así como los contenidos e instrumentos de evaluación. Cabe hacer mención que esta propuesta es creación de la Mtra. María Eugenia Lobatón, jubilada de esta institución, que en el año 2004 la presenta como parte de sus actividades frente a grupo para la ByCENJ.

Su nombre es asignado porque toma sus bases en el humanismo de Freire y su educación liberaría, donde alude a que el estudiante sea crítico, reflexivo, que tenga la libertad de trabajar con los materiales que él quiera, con las personas que él disponga, que socialice, gestione, que sea autónomo de su propio conocimiento, que evalúe sus procesos de aprendizaje, entre otras características que la estrategia del Ambiente Alfabetizador reúne y que son apegadas a la metodología Freiriana de alfabetización. Ojokheta menciona:

El método de enseñanza de la alfabetización que propone Paulo Freire comprende tres fases. La primera se denomina estudiar el contexto. En esta, un equipo estudia el contexto en que vive la población con el fin de determinar el vocabulario común y los problemas que confronta la gente en un área particular. Para averiguar esto se obtienen palabras de la propia población a través de conversaciones informales. La tarea de dicho equipo es registrar de manera fidedigna las palabras y el lenguaje que utilizaban las personas durante la conversación informal.

La segunda fase se denomina Seleccionar palabras de entre el vocabulario descubierto. En esta fase se toma cuidadosamente nota de todas las palabras sugeridas durante las conversaciones informales con la población, y el equipo escoge aquellas que están más cargadas de sentido existencial y son relevantes para la gente. El equipo no solo pone interés en las expresiones típicas de las personas sino también en las palabras que tienen para ellas mayor contenido emocional. Estas palabras —Freire las llamaba PALABRAS GENERATIVAS— tienen la capacidad de generar en los/as estudiantes otras palabras. El criterio más importante para la selección de una palabra por parte del equipo es que esta debe tener la capacidad de encarar la realidad social, cultural y política en que vive la población. La palabra tiene que significar y sugerir algo importante para la gente. La palabra debe proporcionar un estímulo tanto mental como emocional para los/as estudiantes.

La tercera fase se denomina El proceso real de alfabetización y abarca tres subfases: las sesiones de motivación, el desarrollo de materiales de enseñanza y la alfabetización propiamente dicha (decodificación). (2024. párr. 5-7)

Objetivo de la experiencia

Recuperar la vivencia del estudiante al aplicar un ambiente alfabetizador para trabajar Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), en período de prácticas en el que la interdisciplinariedad sea el elemento que permita el entramado de los conocimientos y experiencias

Objetivos particulares:

Diseñar planificaciones para abordar PDA que se trabajen de manera interdisciplinar.

Preparar y diseñar material de lectura para cada una de las mesas de trabajo considerando que en cada una de ellas deberá contar con: texto de indicaciones, texto de lectura, texto de información adicional, texto de actividades y texto de autoevaluación y/o coevaluación.

Desarrollar de manera creativa materiales: visuales, atractivos en colores, suficientes para cada uno de sus estudiantes, que cada una de las mesas de trabajo necesite para desarrollar sus actividades.

De forma creativa, ambientar el salón de clase con imágenes, audios, olores considerando el tema vertebrador del ambiente alfabetizador.

Metodología

Para abordar el ABP se propone el Ambiente Alfabetizador como una propuesta para trabajar de forma implícita la interdisciplinariedad en el trabajo por proyectos; por lo que los alumnos normalistas trabajaron un ambiente alfabetizador cuya organización se apega a la siguiente metodología:

- a. Se selecciona un tema vertebrador que genera en los estudiantes interés, y que se considera en el diseño de la planificación y material y/o recursos didácticos de cada centro de actividades, por ejemplo: el circo, el mar, las brujas, entre otros.
- b. Cada disciplina trabaja un contenido del nivel primaria en un centro de actividades ambientado con detalles alusivos al tema vertebrador.
- c. Las actividades programadas para cada centro de actividades tienen relación entre sí, es decir, los contenidos que se trabajan en cada centro de actividad se abordan desde la interdisciplinariedad.
- d. Los centros de actividades manejan seis tipos de portatexto como:
 - Instrucciones (claras, precisas, cortas).
 - Lectura corta, considerando siempre el nivel del grado con el que se trabaja (los portatextos de lectura aportan referentes teóricos, conceptuales, datos informativos, entre otros).
 - Imágenes alusivas al contenido y al tema vertebrador.

- Actividades a desarrollar claras, concisas, precisas y que aporten conocimiento.
- Información extra como ¿sabías qué?, que refuercen el contenido que se aborda en el centro de actividad.
- Instrumentos de autoevaluación y/o coevaluación.

e. El trabajo de los niños será a partir de la organización de equipos (la misma cantidad de centros de actividades). Cada equipo trabaja con un centro de actividades en un tiempo razonable. Al término se hace un intercambio de mesas, con la finalidad de que todos los equipos hayan transitado por cada uno de los centros.

Aplicación del Ambiente Alfabetizador desarrollado por los estudiantes de tercer semestre en el curso de Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente

Previo a la aplicación del trabajo planificado en la primaria, el estudiante experimenta su ambiente alfabetizador con sus compañeros de clase, con la finalidad de que se retroalimenten a través de la reflexión, se consideran los aportes y se hacen las adecuaciones.

Ilustración 1. Ambiente alfabetizador La Navidad, para abordar PDA de tercer grado de primaria de forma interdisciplinar



Como puede observarse el tema vertebrador es **La Navidad** donde los estudiantes planifican contenidos de nivel primaria de las disciplinas: matemáticas, español, arte, geografía e historia, que en un primer momento se aplica para trabajarlo con estudiantes normalistas, se evalúa y los mismos estudiantes hacen sugerencias. Consecuentemente se hacen los ajustes pertinentes para su aplicación en primaria. Para la recuperación de esta experiencia de los estudiantes se aplicó una entrevista de la que resultaron las siguientes categorías:

Características de un Ambiente Alfabetizador: entre las diversas opiniones que surgen en esta categoría, mencionan que es una estrategia que se apega a la propuesta de la nueva escuela mexicana donde la transversalidad se aborda vinculando las actividades programadas en cada materia. Su planificación es flexible y posibilita la adaptación de los contenidos permitiendo el trabajo simultáneo.

- a. Por último, es importante mencionar que el ambiente alfabetizador te permite adentrarte a la nueva reforma. Viéndolo desde cierta perspectiva es un trabajo transversal, en las dos se usa el trabajar un mismo tema desde diferentes puntos clave o podría llamarse asignaturas. Por supuesto en los dos casos se tiene la consigna de ser constructivista al alumno, tomar un papel activo en su aprendizaje y ser el líder al usar los conocimientos, materiales, información que un guía presente. El ambiente es un gran ejemplo de cómo manejar la Nueva Escuela Mexicana. (sujeto. 3. Comunicación personal, enero 2024).
- b. Se transversalizan distintas materias. Existe la transversalidad. Se engloba muchas materias. Interdisciplinario. Se trabaja la transversalidad. (sujeto.1. comunicación personal, enero 2024)

Así mismo mencionan de forma reiterativa que es una manera innovadora de quehacer que impacta de forma positiva en el trabajo de los niños, ya que la saca de su rutina y las formas comunes de actividades que vienen desarrollando, entendiéndola como innovación según el ámbito educativo, Arancibia en Mero menciona que la innovación tiene vínculo con transformaciones en el ámbito educativo, señalan que son:

Los cambios y las mejoras de ciertos elementos de la realidad educativa como: la modificación de concepciones y actitudes de sus actores, la alteración de metodologías, la intervención del *statu quo* de la institución. En definitiva, un conjunto de cambios que, entre otras posibles direcciones, puede encaminarse hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, de gestión y administración de programas y alteración de rutinas e inercias. La innovación no es una actividad puntual ni algo que emerge como un descubrimiento espontáneo y descontextualizado, sino que es –o debe ser– fruto de un proceso consciente y consecuente de acuerdo al querer y al poder, un transitar por el mantener, adecuar o transformar, es precisamente en estas últimas dos acciones donde pueden emerger proyectos y trayectos de innovación educativa. (2022, p. 4)

Por tanto, los estudiantes normalistas asumen la innovación como el medio que permite crear ambientes dinámicos y estimulantes que motivan a los estudiantes a participar activamente en su aprendizaje.

- a. La principal ventaja radica en la posibilidad de romper con la monotonía del proceso de aprendizaje en el salón de clases. (sujeto.4. comunicación personal, enero 2024)
- b. Es muy innovador. (sujeto.6. comunicación personal, enero 2024). También mencionan como una característica que el trabajo en equipo y colaborativo es primordial dado que implica para ellos un reto que los niños lo hagan.
- c. Pasando a otro punto positivo del manejo de un ambiente, me gustaría mencionar el hecho de poner en juego el trabajo colaborativo tanto grupal como en equipos para el desarrollo de las actividades, un punto clave para la NEM; parece fácil decir que los alumnos van a trabajar en equipos, pero es un verdadero reto y el ambiente te da esa prueba como guía de la actividad pero que te demuestra cual es la capacidad que tienes y tienen los alumnos. (sujeto.2. comunicación personal, enero 2024)

Materiales y/o recursos didácticos: manifiestan que tiene la característica de que es manipulable, concreto, atractivo y atiende a todos los canales de aprendizaje ya que son visuales, auditivos, táctiles, por lo que aborda la inclusión y a la multiculturalidad que se manifiesta en las aulas.

- a. Uso variado de material didáctico. (sujeto 9. comunicación personal, enero 2024)

Habilidades que desarrolla en los niños: después de haber implementado un Ambiente Alfabetizador durante su período de práctica, los estudiantes hacen alusión a que el niño desarrolla, fortalece y adquiere diversas habilidades, y/o conocimientos, entre los que destacan que los chicos utilizan su propio conocimiento sin intervención del docente permitiéndoles indagar, socializando el conocimiento entre ellos fomentando la participación activa y promoviendo sus valores.

- a. Trabajar en un ambiente alfabetizador proporciona beneficios tanto a nivel personal como comunitario, mejorando las habilidades individuales, fomentando la participación cívica y contribuyendo a una mejor calidad de vida para todos los involucrados. (sujeto.14. comunicación personal, enero 2024)
- b. Fomenta el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, crea una cultura de aprendizaje, mejora la comunicación y la expresión. (sujeto 8. comunicación personal, enero 2024)
- c. Favorece la participación, la socialización, el compartir ideas. Los niños comprenden mejor. (sujeto 11. comunicación personal, enero 2024)

Desarrolla la Lecto-escritura y comprensión lectora: el estudiante normalista hace una asociación del término alfabetización con la lectura y la escritura, considerando que es con base en el ambiente que se les impacta y los diversos portatextos que el niño fortalece y desarrolla estas habilidades.

- d. Favorece el desarrollo de actividades de lectura y escritura significativa, poner la cultura escrita al alcance de los niños y mejorar el ambiente educativo en un buen entorno. (sujeto.13. comunicación personal, enero 2024)

Disposición de fuentes seguras de información, apropiación de la lengua escrita. Los niños se van familiarizando más con la lectura siempre están en contacto con la lectura a través de distintos elementos. (sujeto.19. comunicación personal, enero 2024)

Cabe mencionar que se abordan elementos propios del docente en formación como parte del sujeto que se resignifica durante el proceso como estudiante, la reforma ha tenido este impacto en ellos, y todos los conocimientos que ha ido adquiriendo le significan y se reflejan en su persona. Isabelle Vinatier y Margaret Alte mencionan en Fierro: “El trabajo del docente se define como una gestión de la incertidumbre y de tensiones que permiten construir un equilibrio en su acción” (2018, p. 46), por lo tanto, la tarea del docente se convierte en una experiencia única para cada uno y sus experiencias varían y se manifiestan en las habilidades que debe tener un docente. Derivado de esto último, surge la categoría:

Personal: el quehacer docente no solo es conocimiento, métodos, estrategias y eva-

luaciones también involucra mucho de sí mismo, su sentir, su emoción, su virtud docente; de la misma forma el estudiante normalista identifica el aspecto personal como una habilidad que se manifiesta en la práctica docente. Por tanto, debe atender aspectos que la norma le marca como obligatorios, que se unen a otros que por convicción asumen, nutriendo al sujeto y dotándolo de características que le atribuyen al buen docente como:

1. *Liderazgo, guía de sus alumnos. Debe ser guía (sujeto.21. comunicación personal, enero 2024)*
2. *Moderador. (sujeto.30. comunicación personal, enero 2024)*

Didáctica: así mismo, mencionan que un buen docente debe ser capaz de tener conocimientos y habilidades para emplear estrategias, métodos, ser innovadores, y tener buen control grupal, es decir el docente debe tener un manejo de la didáctica fundamental para promover un ambiente de aprendizaje efectivo y motivador, según Rojas-Vargas en Casasola “el planteamiento didáctico debe estar basado en un paradigma educativo y en un modelo pedagógico” (2020, p. 40), por lo que el planeamiento didáctico es uno de los momentos fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- a. Debe ser capaz de promover diversas estrategias que motiven a los estudiantes a interesarse. Aplicar tácticas de control de grupo. Administración del tiempo para que todos los equipos pasen a cada estación. Más que nada un buen control del conjunto. (sujeto.32. comunicación personal, enero 2024)
- b. Ejercitar su autonomía didáctica, creatividad, llevar material concreto. Utilización de materiales didácticos e información. (sujeto.22. comunicación personal, enero 2024)

Interpersonal: por lo que se refiere a las relaciones interpersonales los estudiantes aluden que la comunicación es un factor importante para el desarrollo del trabajo interdisciplinario en un espacio colectivo y que propicia la toma de acuerdos y decisiones conjuntas, participar en acciones, construir proyectos, encarar situaciones y problemas ocupando una posición frente a los alumnos.

- n) Cada persona tiene una forma particular de interactuar con los demás. Dependiendo de sus características personales, el estilo se centra más en el beneficio propio o en un equilibrio entre lo que se da y recibe de las personas con quienes se relaciona (Tafur, R. Soriano, R. Huaman, S. 2021, párr.4)
- o) Poseer habilidades de comunicación. Habilidades de comunicación escrita para las instrucciones de cada estación. Comunicación asertiva. Comunicación efectiva. Que las instrucciones sean claras. Manejo de las tecnologías de la información y la comunicación. La capacidad de comunicarse de manera clara y efectiva es esencial para transmitir conceptos, instrucciones y retroalimentación de manera comprensible. (sujeto.17. comunicación personal, enero 2024)

Aporte al conocimiento en el ámbito de educación (basado con revisión de literatura)

El trabajar un ambiente alfabetizador para fortalecer el trabajo del ABP recurriendo a la interdisciplinariedad, amplía las posibilidades para integrar conocimientos y habilidades desde las múltiples disciplinas para la resolución de problemas complejos. Al abordar proyectos que requieren conocimientos de diversas disciplinas no solo se necesita de un entendimiento más completo de los temas tratados, también se pone en juego una comprensión de los diferentes campos del conocimiento. Esto permite vislumbrar el vínculo entre los campos disciplinares y el cómo se pueden aplicar conceptos y métodos en contextos, enfoques entramados y no fragmentados. Finalmente, el Ambiente Alfabetizador para fortalecer el ABP desde la interdisciplinariedad fomenta un pensamiento holístico y creativo preparando a los estudiantes para enfrentar retos del mundo real de manera más efectiva.

a. a) La transversalidad como medio para trabajar de manera entramada el conocimiento, Gurría menciona:

- Nos da la posibilidad de conectar y combinar las materias de un determinado currículo unas con otras, mediante una visión global del contexto cultural, lo cual significa que el conocimiento no se da en partes independientes unas de otras, no es plano y sin sentido, sino que se da de manera general, incluyente, armónica y con sentido pleno, enfocado a la comprensión de un todo en cuanto a un determinado universo, pero dirigido, al mismo tiempo, a otros ámbitos (2023, párr. 3)
- El ambiente alfabetizador genera comunidades de aprendizaje donde la igualdad, la inclusión y el diálogo son primordiales. Freire en su obra *La importancia de leer y el proceso de liberación*, enfatiza la importancia de crear ambientes educativos que fomenten la alfabetización y la conciencia social.
- El conocimiento se trabaja en un entramado propiciando el aprendizaje significativo. Gurría puntualiza que se potencializan tres áreas. “El área cognitiva, que implica la adquisición de conocimientos. El área de las actitudes, que son generadas mediante una didáctica. El área de las habilidades que se desarrollan y se perfeccionan durante el proceso” (2023, párr. 5), por lo que es necesario la interconexión entre estas tres áreas para el desarrollo efectivo.
- La autonomía. Es una habilidad fundamental para el desarrollo personal y social, implica la capacidad de tomar decisiones de manera independiente, basadas en valores, conocimientos y experiencias propias. El trabajo del Ambiente Alfabetizador para trabajar con la metodología ABP propicia las condiciones para generarla. Valles y Covarrubias mencionan “permiten que el estudiante desarrolle autonomía, autorregulación, trabajo colaborativo, pensamiento crítico, mayor motivación por los contenidos temáticos a abordar y la capacidad para autoevaluarse, contemplando los tiempos dedicados a la solución del problema y la coherencia de su propuesta” (2020, p. 6), derivado de lo anterior les permite ser agentes activos para tomar decisiones de las acciones, los empoderado que fortalece su desarrollo integral.

- Pensamiento Crítico. Dado que es la habilidad de analizar, evaluar y cuestionar información de manera objetiva y reflexiva, para Morales es un proceso donde “las habilidades de pensamiento de orden superior, comúnmente se alude a un tipo de pensamiento no-algorítmico, esforzado, complejo, que permite elaborar juicios y múltiples soluciones a problemas, normalmente comprendidos en un contexto con un cierto nivel de incertidumbre” (2018, p. 3). Por tanto, la importancia de las habilidades de pensamiento de orden superior, resaltando su naturaleza no-algorítmica y su capacidad para abordar problemas complejos en contextos inciertos, permiten la elaboración de juicios y la generación de múltiples soluciones, lo que subraya su valor en la resolución creativa de problemas en diversas situaciones.
- Resignificación del estudiante normalista. La resignificación del estudiante fue un hallazgo que no se tenía contemplado dado que los objetivos marcaban aspectos académicos y no focalizaban los socioemocionales, considerando la resignificación desde la psicología social. Arias, Pinto, y Velázquez mencionan que es la “capacidad de otorgar un sentido diferente al pasado, a partir de una nueva comprensión en el presente, es decir, dar un nuevo sentido al presente, tras una interpretación distinta del pasado” (2020, p. 4). Con base en este postulado, los sentimientos iniciales de los estudiantes ante una reforma de la cual no tenían mucha información y/o la que tenían no les aportaba las herramientas para enfrentarse a la práctica, eran de vulnerabilidad e inseguridad, a partir de los talleres de Ambientes Alfabetizadores como medio para abordar la metodología ABP, donde se reforzó la interdisciplinariedad, les permitió instaurarse de un imaginario docente preparado, actualizado, vasto de herramientas a un agente realmente activo, seguro, empoderado que atraviesa el desafío de la NEM.

Conclusiones

Este estudio plantea como objetivo: recuperar la experiencia del estudiante al aplicar un ambiente alfabetizador para trabajar Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), en período de prácticas en el que la interdisciplinariedad sea el elemento que permita el entramado de los conocimientos y experiencias.

En consecuencia, el objetivo se plantea que no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también los prepara para enfrentar los desafíos de la NEM y de su práctica profesional, fomentando un aprendizaje significativo y duradero. Para los estudiantes normalistas que se inician en la práctica del quehacer docente la interdisciplinariedad les aporta la comprensión de la interconexión entre disciplinas y a apreciar la importancia de un enfoque holístico favoreciendo en ellos una mentalidad totalizadora, flexible y adaptativa de manera crítica para resolver problemas de forma colaborativa.

Referencias

- Arias, B., Pinto, A., Velázquez, A. (2020). Resignificar el presente, desde la sanación del pasado: Una perspectiva desde las representaciones sociales. Facultad de educación y Ciencias Sociales, Tecnológico de Antioquia I.U.
- Bell, Rodríguez, R., Orozco Fernández, I., y Lema Cachinell, B. (2022) Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. UNIANDES Episteme, 9(1), 101-116. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2518>
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. Revista Comunicación. Año 41, volumen 29, número 1, enero-junio, Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Diccionario abierto y colaborativo (2024). Concepto Emíco. <https://www.significadode.org/emico.htm>
- Fierro, C., Fortoul, B. (2018). Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula. Edit. SM. México.
- Freire, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. Edit. Siglo XXI, isbn 968-23-1593-x
- Gobierno de Canarias. (2024). Aprendizaje basado en proyectos. Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deporte. aprendizaje basado en proyectos . Disponible en: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-basado-proyectos/>
- Gurría, E. (2023). La transversalidad en educación. Revista Aula. <https://revistaaula.com/la-transversalidad-en-educacion/>
- Lenoir, Yves. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. Revista Interdisciplina I, núm. 1. 51-86. López, M., Mota, C., Alvarado, R. (2018). Hacia una metodología holística para la implementación del ABP en una IES. Revista temas de ciencia y tecnología. Vol. 22 Num. 65
- Mero W. (2022). La innovación educativa como elemento transformador para la enseñanza en la unidad educativa “Augusto Solórzano Hoyos. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. REVISTA EDUCARE. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico, ¿una relación vinculante? Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 21, núm. 2, pp. 91-108, 2018. Universidad de Zaragoza. <https://www.redalyc.org/journal/2170/217059664008/html/>
- Ojokheta, K.O. (2024). La metodología de Paulo Freire para la enseñanza de la alfabetización: Aplicaciones e implicaciones de dicha metodología en la alfabetización básica. Clases en Ibadan, Estado de Oyo, Nigeria. El método freireano de alfabetiza-


ción. Vhs DWV International. Education for Everyone. Worldwide. Lifelong. [Educación de Adultos y Desarrollo](https://www.dvw-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo) La metodología de Paulo Freire para la enseñanza de la alfabetización. <https://www.dvw-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/la-metodologia-de-paulo-freire-para-la-ensenanza-de-la-alfabetizacion>

Secretaría de Educación Pública. (2022.) Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. (plan de estudios) Licenciatura en educación primaria, curso; Intervención didáctico -pedagógica y trabajo docente, Tercer semestre. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>

Tafur, R. Soriano, R. Huamán, S. (2021) Percepciones de los docentes de dos instituciones educativas de Lima metropolitana sobre sus relaciones interpersonales. Horizonte de la Ciencia, vol. 11, núm. 21, pp. 151-164, 2021. Universidad Nacional del Centro del Perú

Torres, L. (S/F). El pensamiento complejo en educación. Portal Educativo de las Américas. Disponible en: <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/5119.pdf>

Valles, A., Covarrubias, P. (2020). Metodología ABP: Habilidades de autonomía y trabajo colaborativo en estudiantes de bachillerato. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México.



CAPÍTULO 17
Taller de Estructuras
Metodológicas de la Nueva
Escuela Mexicana. Aprendizaje
entre pares

Anabel Godoy Padilla
Silvia Leticia Romo Jiménez
Centro Benemérita y Centenaria
Escuela Normal de Jalisco

Resumen

La complejidad de la práctica educativa frente a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y los retos del docente, lo conducen a tener una visión integrada y multidimensional de la realidad actual. Este estudio focaliza como problemática la actualización del docente de nivel superior ante la reforma de la NEM y su postura hacia la estructura metodológica que se aborda desde el enfoque didáctico. Esto, dado a que solamente llega información mediante la fundamentación epistemológica y filosófica; sin embargo, la parte de la praxis surge como una necesidad del docente normalista que guía a sus estudiantes en la preparación teórico-práctica durante la transición de este nuevo modelo. Por tanto, el objetivo se da a través del acercamiento del formador de formadores de la ByCENJ que considera a un grupo de 18 docentes que parten de su propio interés para solicitar capacitación en las estructuras metodológicas propuestas en el nuevo modelo educativo. Por medio de una propuesta en la que se abordan a partir del siguiente desarrollo: Diagnóstico para identificar el interés y necesidades, planificación, estrategias, actividades, material didáctico, y aplicación. Así como propuesta, evaluación, preguntas de metacognición, sistematización de datos y resultados. Con los datos anteriores, se recurrirá a la fundamentación teórica para dar el sentido y orientación del objetivo de este estudio. Todo lo anterior rescata del catedrático sus inquietudes de profesionalización, formación continua, aprendizaje entre pares, responsabilidad ante las políticas educativas vigentes que dan la paso a la revalorización docente, generando comunidades de estudio favorables en el óptimo desarrollo académico de sus estudiantes.

Palabras clave

Aprendizaje entre pares, mejora continua, estructuras metodológicas, Nueva Escuela Mexicana.

Abstract

The complexity of educational practices in the face of the New Mexican School (NEM by its initials in Spanish) and the challenges faced by teachers lead them to have an integrated and multidimensional view of current reality. This study focuses on the issue of updating higher education teachers in light of the NEM reform and their stance towards the methodological structure addressed from a didactic approach. Information is only received through epistemological and philosophical foundations; however, the practical aspect emerges as a necessity for the teacher who guides their students in theoretical and practical preparation during the transition to this new model. Therefore, the objective is achieved through the approach of the trainer of trainers of the ByCENJ, considering a group of 18 teachers who express their own interest in requesting training in the methodological structures proposed in the new educational model. Through a proposal that includes the following stages: Diagnosis to identify interest and needs, planning, strategies, activities and didactic material, implementation, proposal, evaluation, metacognition questions, data systematization, and results. Based on the aforementioned data, theoretical foundations will be used to give meaning and direction to the objective of this study. All of the above highlights the concerns of the lecturer regarding professionalization, continuous training, peer learning, and responsibility towards current educational policies, which pave the way for the revalua-

tion of teaching, generating favorable study communities for the optimal academic development of their students.

Keyword

Peer learning, continuous, improvement, methodological structures, New Mexican School

Antecedentes

La Nueva Escuela Mexicana ha representado nuevos retos y desafíos para el docente formador de formadores, como son: revalorización docente, aprendizaje entre pares, una escuela diferente, formación continua, autonomía profesional, entre otros. Esto quiere decir que el docente que comprende la importancia de la revalorización requiere de la disposición de auto conocerse en sus capacidades, reflexionar su práctica para mejorarla de manera continua, movilizar sus conocimientos y habilidades, reconocer sus experiencias y considerar que todo momento es idóneo para aprender. Es aquí donde el aprendizaje entre pares cobra un significado relevante, dado que permite reconocer que las experiencias de los demás enriquecen y se potencializan ante un trabajo colectivo. Visualizar una escuela diferente, se refiere a la reflexión y análisis para transformar las prácticas educativas que permita a los docentes transitar a la autonomía profesional.

Como parte de este estudio se consideran a 18 docentes de una escuela de educación superior, como es la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ), quienes tuvieron una capacitación oficial por parte de la institución basada en los principios filosóficos, teóricos y pedagógicos. Cabe mencionar que no se obtuvo seguimiento para transitar a otras fases de capacitación como lo han llevado en las escuelas de educación básica, por ejemplo la elaboración del diagnóstico integral, la elaboración del plan analítico, la reflexión de los campos formativos con sus finalidades, especificidades y para la organización de los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) en la planeación por proyectos, metodologías activas, codiseño, plano didáctico y usos de los Libros de Texto Gratuitos (LTG). Todo lo anterior posiciona al maestro formador de formadores en desventaja, dado que su realidad se convierte en una debilidad ante las amenazas que le generan estos retos y desafíos en su práctica docente.

Estos planteamientos parten de la reflexión, interés y necesidades manifestados por los docentes, mismos que son recuperados durante acercamientos académicos informales y formales, como parte de un diagnóstico en el que reflejan aspectos como la aplicación de la NEM, elementos básicos para la planeación por proyectos, la interdisciplinariedad, el manejo de los libros de texto y las metodologías activas en los campos formativos.

Construcción de la problemática

Por lo tanto, es necesario plantear como problemática que los docentes de esta institución de nivel superior requieren de una capacitación que les aporte información, elementos, y herramientas, específicamente para aterrizar los aspectos teóricos en la

práctica docente, aspectos que le permitirán un mejor desempeño en su quehacer cotidiano como maestro de una institución de nivel superior donde su principal escenario es la formación de futuros docentes.

Supuesto

Los docentes de la ByCENJ requieren una capacitación entre pares sobre las estructuras metodológicas de la NEM, que les aporte las herramientas específicas necesarias para aterrizar aspectos teóricos en la práctica docente, así como responder a los retos y desafíos a los que se enfrentan con el nuevo modelo educativo. Misma que se puede realizar mediante un taller teórico-práctico donde se abordan los intereses y necesidades que se manifestaron.

Ante la problemática planteada, se gesta la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo el aprendizaje entre pares, a través de un taller didáctico, impacta en la revalorización de los docentes que enfrentan los nuevos retos y desafíos de la NEM?

Marco teórico

Aprendizaje entre pares

El aprendizaje entre pares es un intercambio de experiencias exitosas con un sello personal que permite ser transmitido de un sujeto a otro, o entre sujetos que conforman una comunidad de aprendizaje cuyas características son intereses en común, lenguaje, necesidades y problemáticas compartidos, Durán (2011, como se citó en Gutiérrez 2018) refiere que “a iguales a las personas con un mismo estatus social pero a su vez poseen características internas y externas que las diferencian y que como un ser global constituye un potencial inagotable de recursos naturales” (p.79). Por tanto, puede decirse que el aprendizaje es inagotable, y es necesario compartirlo para que sea significativo.

El ámbito educativo recurre al aprendizaje entre pares como una estrategia de trabajo docente, una idea de Latapí, leída en el documento base de Sistema Nacional de Formación Continua, refiere que:

...existen dos formas sustantivas de cómo aprenden los maestros: aprenden principalmente en su práctica diaria, sea porque tienen la capacidad de ir ajustando su enseñanza a las exigencias de la clase, sea porque comparan su práctica con un modelo que han interiorizado y hacia el cual tienden conscientemente. Pero estos procesos nunca se dan en el aislamiento, sino se generan en la interacción con otros. (Latapí, 2003, como se citó en SEP, 2019, p. 33).

Resulta pues, una estrategia interesante de intercambio y colaboración que entre docentes se generan aprendizajes, se tejen experiencias y se construyen nuevas formas de conocimiento.

Mejora Continua

El docente se enfrenta en la actualidad a constantes retos en su práctica profesional, la reflexión y el análisis de su intervención mediante la rigurosidad científica son actividades inherentes a su quehacer, ya que permiten plantear soluciones a problemas identificados en el aula. Para llegar a estos niveles, la profesionalización es sin duda un deber ser que la mejora continua atiende, según la revista AENOR en Erazo y Salguero (2021) “se refiere a que la organización debe mejorar continuamente la conveniencia, adecuación y eficacia de los Sistemas de Gestión para Organizaciones Educativas (SGOE), teniendo en cuenta la investigación relevante y las mejores prácticas” (párr.43), consecuentemente, compartir experiencias y conocimientos entre docentes, así como la formalidad del aprendizaje, generan la mejora continua entre pares como una manera de retroalimentación, convivencia, adecuación, que desde su propio actuar utilizan como una herramienta.

En 2019 se instaura la Comisión Nacional para la Mejora Educativa (MEJOREDUC, 2022), la cual tiene como misión impulsar la mejora continua en la educación básica, media superior e inclusiva y de adultos, para contribuir al desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes (NNA), jóvenes y adultos, en sus diversos contextos sociales. Dicha comisión plantea que la mejora continua:

...es un proceso progresivo, gradual, sistemático, diferenciado, contextualizado y participativo, que se orienta a garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación a todas las personas que habitan nuestro país. Esta concepción relaciona dos aspectos. Por un lado, la idea de mejorar demanda clarificar aquello que queremos alcanzar, un escenario deseable para la educación en México que llamaremos horizonte de mejora, donde todas las personas ejercen su derecho a la educación de forma plena. (p.10)

Estructuras metodológicas

El término de estructuras metodológicas conlleva un constructo conceptual particular donde cada uno es un proceso. Sin embargo, al vincularse deriva en: orden adecuado de partes o elementos importantes para la construcción en la planeación apegado a los criterios de la NEM con bases teórico-metodológicas centradas en los aprendizajes de los alumnos y la mejora continua del docente.

Tomando como referencia el constructo anterior, se considera a la Real Academia Española (2024) el concepto de estructura “es distribución de las partes del cuerpo o de otra cosa; distribución y orden de las partes importantes de un edificio, distribución y orden con que está compuesta una obra de un ingeniero, un poema, una historia, etc.” (párr.1). Por lo tanto, el orden es primordial en esta investigación, así como la distribución de los elementos de la NEM para su organización en la planeación dentro de una estructura.

Las Estructuras metodológicas son una manera de organización para que al docente le resulte sencillo y práctico identificar los elementos básicos en su planeación considerados en los planes y programas vigentes, en este caso los de la NEM. Desde la perspectiva de la teoría organizacional, Garza en Arroyo señala: “La estructura es el

principio, la esencia misma de la organización que responde a una orientación estratégica concreta” (2023, p.2). Es decir, cada organización posee una estructura que le es propia y está determinada por su misión y visión. Esta perspectiva permite visualizar a las estructuras metodológicas como una manera de organización para que al docente le resulte sencillo y práctico identificar los elementos básicos antes mencionados.

Así mismo, Según la Real Academia Española (2024): la palabra metodología “proviene del griego μέθοδος métodos: ‘método’ -logía, metodología, es el conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal” (párr. 1). Así es como se unifican criterios formales para la organización y distribución de actividades en las secuencias didácticas propuestas y diseñadas por los docentes, centradas en el aprendizaje de los alumnos, y la mejora continua de su práctica profesional.

Una relación interesante sobre estructuras metodológicas de la NEM para la elaboración de la planeación se encuentra en el libro *Cómo elaborar un proyecto de enseñanza* Frola (et al, 2016), en donde se explica que un proyecto se compone de cuatro fases: planeación, ejecución, seguimiento y evaluación. También en:

... el caso de un proyecto de enseñanza uno de los momentos más importantes es el de la planeación ya que es donde se definen los contenidos a desarrollar, las actividades que se van a realizar y la forma como se va a evaluar; en este sentido no cambia la esencia de lo que tradicionalmente se conoce como la planeación didáctica o el plan de clase (p.9)

Lo anterior permite al docente conjuntar una instrumentación sencilla y práctica de los elementos básicos de la NEM con los LTG de la SEP.

La obligatoriedad de los trabajadores de la educación de acuerdo con la SEP es conocer y aplicar el plan de estudios vigente 2022 ahora llamado plan sintético:

...el Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria y normal en toda la República; para tal efecto, considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos regionales y locales. (SEP, 2023, p.2).

También es necesario que conozcan y diseñen en colectivo la estrategia de contextualización llamada “programa analítico”, la cual se describe en el Libro sin recetas (SEP, 2022, pág. 44), en tres planos principales y un último plano de concreción para que al docente se le facilite la elaboración de la planeación didáctica por proyectos, misma que tiene que analizarse desde toda su estructura y elementos básicos que la conforman para poder comprender la metodología, y esto a su vez, que permita al docente construir de manera situada proyectos escolares que sean significativos y lo más reales posible. Lo anterior con el objetivo de abordar problemáticas desde los contextos inmediatos de los alumnos por medio de los escenarios de aula, escolares y comunitarios enfocados en la territorialidad.

Con todo lo anterior, el docente integra los elementos centrales que conforman la NEM, misma que propicia una orientación didáctica, puntual y ordenada en su práctica docente enfocada a la mejora continua. La cual está centrada en la revalorización del docente y la resignificación de su función para aplicar sus experiencias y conocimientos, enfocados en problemáticas reales y la atención de los alumnos, considerando sus contextos en el diseño de planeaciones didácticas situadas, lo cual permite visualizar la estructura metodológica en la realidad de sus procesos de enseñanza aprendizaje.

Nueva Escuela Mexicana (NEM)

En el sistema educativo en México, la NEM representa un cambio de paradigma en la enseñanza y aprendizaje en su práctica profesional. En este sentido la Secretaría de Educación Pública, precisa:

...esta concepción de la educación que promueve la transformación de la sociedad derivó en la propuesta de construir la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a lo largo del trayecto de los 0 a los 23 años, con la clara idea de que la educación deberá ser entendida para toda la vida, bajo el concepto de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios, y aprendizaje permanente. (SEP, 2023, p.2)

Objetivos de la experiencia

Describir el aprendizaje entre pares, generado en un taller didáctico, así como su impacto en la revalorización de los docentes que enfrentan los nuevos retos y desafíos de la NEM.

Objetivos específicos

- a. Identificar las necesidades de los docentes de nivel superior ante la reforma de la NEM.
- b. Diseñar un taller con base en las necesidades identificadas.
- c. Elaborar materiales y recursos didácticos.
- d. Aplicar el taller con los recursos y materiales didácticos.
- e. Evaluar la aplicación del taller a través de una entrevista estructurada.

Metodología

La experiencia educativa se organiza en los siguientes apartados:

- Diagnóstico para identificar el interés y necesidades e identificar la problemática.
- Planificación con 5 etapas:
 - o Etapa 1. Reflexión del pensamiento divergente.

- o Etapa 2. Conceptualización y elementos básicos de la NEM.
 - o Etapa 3. Diseño de un cuaderno de trabajo.
 - o Etapa 4. Estructuración de planeación por proyecto.
 - o Etapa 5. Acompañamiento a distancia.
- Aplicación de la propuesta con el desarrollo de actividades y estrategias (material didáctico y preguntas en el cuadernillo).
 - Evaluación por medio de preguntas de metacognición.
 - Sistematización de datos y resultados que permitan dar cuenta de los hallazgos en esta experiencia educativa.

Diagnóstico

En un diálogo entre pares dentro de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, un grupo de docentes de nivel superior, que coinciden entre clases y academias en la biblioteca de la institución, expresan sus opiniones, experiencias, necesidades y dudas acerca de los elementos para realizar planeaciones didácticas por proyectos en el marco de la NEM y con el uso de los libros de texto. También expresan la inseguridad que sienten al no tener herramientas necesarias para enfrentarse a la preparación del estudiante ante la práctica desde las materias que imparten.

Por lo tanto, es necesario plantear como problemática que los docentes de esta institución de nivel superior requieren de una capacitación que les aporte información, elementos y herramientas específicamente para aterrizar los aspectos teóricos en la práctica docente. Aspectos que les permitirán un mejor desempeño en su quehacer cotidiano como maestros de una institución de nivel superior.

Planificación

La metodología seleccionada para promover el aprendizaje entre pares es el diseño y la implementación de un taller de estructuras metodológicas de la NEM. En el documento base de Formación Continua, SEP (2019), se describen dos tipos de encuentro en donde se ejerce la práctica profesional de aprendizaje colaborativo denominado aprendizaje entre pares: dentro y fuera de la escuela.

El tipo de encuentro entre pares que surge en esta experiencia es dentro de la escuela. Por medio de un diálogo en un punto de reunión en el que coinciden varios docentes entre clases y academias, se deriva un diagnóstico informal, cuyo principal criterio son las opiniones, experiencias, necesidades y dudas sobre una situación recurrente del desarrollo de las prácticas. Orientado a docentes con este tipo de prácticas que tienen pocos referentes acerca de la NEM, así como la inseguridad que les causa el preparar a los estudiantes para la práctica en las escuelas.

Para atender a la problemática descrita se diseñó una intervención por medio de un taller, con la intención de perfeccionar habilidades profesionales y aprender sobre los nuevos acontecimientos en el área de la estructura metodológica de la NEM, y así poder aplicarlos en su práctica profesional.

El proceso para el diseño y aplicación del taller se organizan en cinco etapas:

- a. Etapa 1. Reflexión del pensamiento divergente. En esta fase se solicita el diseño de un monstruo con elementos básicos como bocas, ojos, cejas entre otros; esto promueve por medio de analogías y libre diseño, que los participantes comparen sus producciones con las de otros, con la intención de darle la importancia a cada elemento. reflexionando y enfatizando en la flexibilidad y creatividad en las decisiones que toman al hacerlo, lo que les brinda certeza en lo que construyen y diseñan como docentes. ya que en un plan didáctico no importa lo diferente de las estructuras, mientras contengan los elementos básicos y se ajusten a sus experiencias y saberes.
- b. Etapa 2. Conceptualización y elementos básicos de la NEM: se realiza a través de una presentación con diapositivas en las que se comparte contenido básico de los saberes, elementos y simbología básica de la NEM. También se abarca enfoque en las capacidades humanas, programa sintético, programa analítico, fases de la NEM, siete ejes articuladores, campos formativos, interdisciplinariedad, contenidos, Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), codiseño y plano didáctico.
- c. Etapa 3. Diseño de un cuadernillo de trabajo: en dicho cuadernillo de trabajo se concentran preguntas y actividades que se dividen en tres momentos. El primero: Antes de iniciar, el segundo: Elementos básicos de la NEM, por último: Para reflexionar.
- d. Etapa 4. Estructuración de una planeación por proyecto. En equipos, los participantes construyen un organizador gráfico con los elementos y simbología básica de la NEM, con apoyo de material didáctico, el cual contiene la simbología de los siete ejes, campos formativos, las 4 metodologías activas y los LTG. al realizar esta actividad, se podrán identificar elementos del formato de planificación y realizar el vaciado de las actividades contempladas identificando los verbos operativos identifican los momentos, etapas y fases de la metodología, así como proponer estrategias innovadoras y creativas, así como considerar los instrumentos de evaluación formativa, subproductos y productos.
- e. Etapa 5. Acompañamiento a distancia: Participan activamente en un grupo de WhatsApp en donde se pueden compartir dudas, materiales o información que circula en educación básica tal como los Talleres de Formación Continua para Docentes y el Consejo Técnico Escolar.

Aplicación de la propuesta

La implementación del taller se realizó en dos momentos: en el primero se capacitaron cinco docentes en la biblioteca de la institución y en el segundo se capacitaron 13 docentes más para lo cual se solicitó un aula de la institución. Los participantes construyeron un monstruo en hojas de colores para reflexionar acerca de la manera de construir y diseñar a partir de las experiencias y saberes, promoviendo y reflexionando sobre el pensamiento divergente que ya se explica en la etapa 1. Observaron una presentación con diapositivas que contenía elementos básicos de la NEM, mismos que se describen en la etapa 2, y al mismo tiempo contestaron un cuadernillo de trabajo que se detalla en la etapa 3. Luego, se reunieron en equipos, recibieron material, la simbología de los siete ejes articuladores, los campos formativos y las cuatro metodologías activas sugeridas por SEP. Todo esto con la intención de identificarlos en los LTG y así poder iniciar una planeación didáctica por proyectos.

Luego, identificaron las portadas de los tres libros de los escenarios: aula, escolar y comunitario, para facilitar la identificación de la estructura de cada libro y escenario, se muestran los cuatro campos formativos separados por cada portada. Después, el equipo seleccionó un libro y un proyecto, escribió el título en una hoja blanca, observó las dos columnas ubicadas del lado izquierdo que indican los ejes y el campo formativo al que pertenece el proyecto. También identificaron la metodología que se vincula. Tras lo anterior colocaron la simbología en orden jerárquico y construyeron un organizador gráfico alrededor del nombre del proyecto aterrizando la etapa 4.

A continuación, identificaron en el LTG las fases y los momentos de algunos proyectos según su estructura. Los escribieron en hojas de diferentes tamaños y los agregaron al organizador gráfico. Posteriormente identificaron las actividades sugeridas, y en cada actividad rescataron el verbo operativo, mismo que les sirvió como sugerencia, agregaron estrategias innovadoras y creativas con relación a las actividades que propone el LTG. Luego identificaron los productos del proyecto para terminar su organizador. Como propuesta, revisaron en su clase particular la evaluación formativa. Por último, se realizó el cierre reflexivo del taller mediante tres preguntas de metacognición: ¿Qué sé? ¿Cómo lo aprendí? ¿Para qué me servirá lo que aprendí? Las respuestas las escribieron en su cuadernillo de actividades.

Actividades

Todas las actividades propuestas fueron pensadas en los intereses y necesidades manifestados por los involucrados. Se buscó que fueran diversificadas, creativas, lúdicas y divertidas para atender a los ritmos de aprendizajes de todos los docentes y así motivar su participación en el taller.

Evaluación

Las preguntas que se plantean en este apartado permiten recolectar conocimientos previos y reflexionar acerca de lo aprendido en la aplicación del taller.

Preguntas de metacognición

Por último, se realizó el cierre reflexivo del taller mediante tres preguntas de metacognición: ¿Qué sé? ¿Cómo lo aprendí? ¿Para qué me servirá lo que aprendí? Las respuestas las escribieron en su cuadernillo de actividades.

En la etapa 5 de acompañamiento y seguimiento, los docentes propusieron que en un grupo de WhatsApp se compartan inquietudes, asesorías y actualización permanente de los materiales con relación a la implementación del Plan de estudios 2022 de la NEM como se realiza en las escuelas de Educación Básica Nacional SEP.

Sistematización de datos y resultados

Para evaluar la pertinencia y relevancia que resulta de la implementación del taller Estructuras Metodológicas de la NEM, se presentan los siguientes resultados que se recabaron por medio de un formulario de Google, que contiene las siguientes preguntas:

(Dichas preguntas fueron respondidas por 13 docentes de lo cual se presenta la sistematización de datos y resultados en la siguiente tabla:)

Tabla 1. Matriz de análisis: resultados de las opiniones de los docentes sobre el Taller.

Categoría	Opiniones
Capacitación	Conocimiento básico de la NEM Conocimiento más práctico acerca de la estructura metodológica Conocimientos pedagógicos Tener conocimiento de lo que se está trabajando hoy en las primarias Conocimiento sobre los elementos que conforman la NEM Conocimiento sobre los elementos que conforman la NEM Actualizar mis conocimientos sobre la temática Conocimiento más amplio Para identificar los contenidos Elementos que constituye la NEM Comprensión estructural de la curricula de la NEM El material aplicado para entender el proceso de los PDA Manejo de las propuestas de la NEM y fundamentos Conocer y adentrarme en el proceso Seguir creciendo y como reto académico Conocer como favorece la a NEM al desarrollo integral de los alumnos Tener claridad a lo que se me solicita en la NEM Se aterrizaron muchas cosas que aún no estaban claras. Un incremento en el conocimiento de la propuesta de la NEM Descubrir los cambios en Educación. Acercamiento a la comprensión de la NEM

<p>Práctica profesional</p>	<p>Para aportar a mis estudiantes herramientas factibles</p> <p>Apoyar a mis alumnos en su práctica.</p> <p>Facilitarles a los chicos la idea de cómo realizar su planeación</p> <p>Su manejo interdisciplinario</p> <p>Comprensión de nuestra labor con los docentes en formación.</p> <p>Seguridad para aportarle a mis estudiantes</p> <p>Me da una postura de respuestas factibles a sus dudas, herramientas justas y reales ante el tránsito de la reforma</p> <p>Desempeño como docente</p> <p>Para poder compartir con mis alumnos.</p> <p>Compartir y replicar lo aprendido es muy satisfactorio.</p> <p>Me dio seguridad</p> <p>Me ven como una docente que se preocupa por que ellos estén preparados para el cambio de la reforma</p> <p>Saber que lo que transmitiré a mis alumnos es correcto</p> <p>Aplicar las estrategias ideales que permitan desarrollar el trabajo de acuerdo a la NEM</p> <p>En mi materia ser un buen guía para mis alumnos</p>
<p>Metodologías activas</p>	<p>Acercamiento a la metodología de trabajo en la nueva escuela mexicana</p> <p>Tener conocimiento de las metodologías activas</p> <p>Las metodologías que corresponden a cada disciplina, proyectos</p> <p>Diferentes metodologías</p> <p>Claridad sobre que metodología activa</p> <p>Metodologías de trabajo</p> <p>Conocer las metodologías</p> <p>Entiendo más y comprendo símbolos que se utilizan para cada metodología</p>
<p>Emociones</p>	<p>Incertidumbre de un cambio</p> <p>El conocimiento es poder</p> <p>Me dio seguridad</p> <p>Creer con conocimiento enriquece a mi persona de forma responsable</p> <p>Tranquila, sostenida, segura</p> <p>Seguridad y satisfacción</p> <p>Tranquilidad por el hecho de estar informada</p> <p>Siento que fortaleció mi imagen ante mis estudiantes</p> <p>Gratificante</p> <p>Me siento tranquila porque me siento con más contexto y conocimiento de lo que se trabaja en la NEM</p> <p>Sentirme más seguro cuando toco el tema de la NEM</p> <p>Satisfacción</p> <p>Confiada y segura</p> <p>Fue significativo</p>

17. Taller de Estructuras Metodológicas de la Nueva Escuela Mexicana. Aprendizaje entre pares

Estrategia didáctica	<p>El mapa conceptual</p> <p>Estrategias de enseñanza</p> <p>Estrategias</p> <p>Práctica de didácticas con materiales correspondientes</p>
Acercamiento a los LTC	<p>Conocimiento de la estructura de libros de texto</p> <p>El uso de los libros de texto</p> <p>Tener claridad sobre cómo se presentan los proyectos dentro de los libros de texto</p> <p>Seguimiento de los libros de texto</p> <p>Manejo de los libros de texto</p> <p>Trabajar con los libros de texto de la NEM en todos los ciclos</p>
Planeación	<p>Formatos de planificación</p> <p>La comprensión y lectura de la simbología para que pudieran entenderla</p> <p>Lo pudieran aplicar en su planeación</p>
Aprendizaje entre pares	<p>El trabajo en equipo, el aprendizaje entre pares</p> <p>Un gran sentido de compañerismo y entendimiento</p> <p>Compartir y socializar con mis compañeras.</p> <p>Apoyada por mis compañeras</p> <p>Interacciones con colegas</p> <p>Me siento segura de poder contar con el apoyo de mis compañeras que son expertas en temas que yo no domino</p> <p>Para obtener información de compañeros que tienen la experiencia</p> <p>Solicitar apoyo de mis compañeras que están involucradas directamente en educación básica</p> <p>Reconocer la experiencia y conocimiento de mis compañeras y sobre todo su disposición a compartirlo</p> <p>Que son una muy buena aportación para los maestros</p> <p>Solicitar su apoyo. fue clave para que el taller se efectuara</p> <p>Gran aprendizaje entre pares</p> <p>Que las personas tengan la clara de la información, experiencia y capacidad de quién lo imparte</p> <p>Los conocimientos que se ve que dominan las docentes</p> <p>Porque entre pares aprendemos más.</p> <p>Por la perspectiva de otros compañeros desde su visión para poder aprender juntos.</p> <p>El entusiasmo y su forma de trabajar</p> <p>No te juzgan si tienes dudas</p> <p>Accesibilidad para establecer diálogo educativo</p> <p>Entre pares comprendo más y si son amig@s mucho mejor</p> <p>Por su experiencia y su capacidad a partir de que lo aplica en su práctica profesional</p>
Valores	<p>Ética, humilde, y con valores fortalecidos</p> <p>Respeto hacia su formación</p> <p>Responsabilidad</p>

Análisis de los datos

A continuación, se abordan de manera más puntual tres de las categorías antes descritas, pues resultan de mayor impacto para este estudio:

- **Capacitación:** la mejora continua es la profesionalización que todo docente tiene por ética y obligación. Por actualización constante, Erazo y Salguero (2021): “se refiere a que la organización debe mejorar continuamente la conveniencia, adecuación y eficacia de los Sistemas de Gestión para Organizaciones Educativas (SGOE), teniendo en cuenta la investigación relevante y las mejores prácticas” (párr.43). Los docentes manifiestan, en su mayoría, haber adquirido conocimiento básico de elementos de la NEM y los fundamentos gracias al trabajo en las primarias. Así como tener claridad, descubrir los cambios, comprensión estructural en la identificación de los contenidos y los PDA.
- **Aprendizaje entre pares:** es un intercambio de conocimientos y experiencias entre iguales, Durán (2011, como se citó en Gutiérrez 2018) refiere que: “a iguales a las personas con un mismo estatus social, pero a su vez poseen características internas y externas que las diferencian y que como un ser global constituye un potencial inagotable de recursos naturales” (p.79). Por lo que es un ejercicio que siempre está presente cuando se establece una comunidad de aprendizaje, casi todos respondieron que reconocen cualidades como la experiencia, conocimiento, disposición, apoyo, entendimiento, sentido de compañerismo y accesibilidad para el diálogo educativo, así como tener confianza para expresarse sin temor a ser juzgados por tener dudas.
- **Planeación:** es un instrumento rector de la práctica que permite al docente sistematizar su quehacer en el ejercicio de enseñanza y aprendizaje. Garza en Arroyo menciona que “la estructura es el principio, la esencia misma de la organización que responde a una orientación estratégica concreta” (2023, p.2), con base en lo anterior, los docentes refieren que el conocer y comprender la simbología será un apoyo en el diseño del formato de planeación.

Las otras seis categorías restantes se mencionan porque son una derivación de las anteriores.

- **Práctica profesional:** los docentes comparten la importancia de aportar a sus estudiantes herramientas factibles con respecto a la planeación, así como de ser un buen guía con los alumnos de la ByCENJ .
- **Metodologías activas:** los docentes mencionan haber adquirido conocimientos respecto a las metodologías activas, su simbología y su relación con cada disciplina.
- **Emociones:** los docentes expresan seguridad, tranquilidad, confianza y satisfacción.
- **Estrategia didáctica:** resulta significativa la construcción del organizador gráfico realizada durante el taller.
- **Acercamiento a LTG:** los docentes hablan del conocimiento de la estructura y el

manejo de los mismos.

- Valores: los docentes consideran que se fortalecen la ética, humildad, responsabilidad hacia su formación y compañerismo.

Con lo anterior se demuestra que la actitud del docente de nivel superior, ante los retos y desafíos de la NEM, es de participación activa, propositiva, resiliente y se muestra flexible y motivado hacia estos cambios que tiene la profesión docente.

Aporte al conocimiento

Aportes teóricos.

En cuanto a la conceptualización de estructuras metodológicas, en este estudio se recaban conceptos de manera conjunta, para que los docentes identifiquen una organización genérica para sus planeaciones didácticas sin importar el plan de estudios que se encuentre vigente. También el que visualice la mejora continua como un ejercicio permanente de reflexión y análisis de su práctica profesional por medio del reconocimiento de esfuerzos en los demás para recibir apoyo, motivación y capacitación en el ejercicio de aprendizaje entre pares.

Aportes prácticos.

La aplicación de un taller didáctico resulta viable para atender a la problemática que expresan los docentes donde solicitan de una capacitación que les aporte información, elementos y herramientas, enfocadas en aterrizar los aspectos teóricos y prácticos de la NEM en la práctica docente, mismos que les permitirán un mejor desempeño en su quehacer cotidiano como maestros de una institución de nivel superior, donde su principal escenario es la formación de futuros docentes. También se genera el acercamiento y uso de los Libros de Texto Gratuitos de Educación Básica.

Aportes metodológicos.

La experiencia educativa de documentar el diseño y la aplicación un taller didáctico, en 4 apartados, de estructuras metodológicas de la NEM, dirigido a docentes de educación superior, genera una propuesta de cinco fases, que resulta flexible, universal, contextualizada y colaborativa, con beneficios para la organización del diseño de la planeación didáctica.

Conclusiones

A continuación, se da cuenta de la pregunta de esta experiencia educativa, la cual es ¿Cómo el aprendizaje entre pares, a través de un taller didáctico, impacta en la revalorización de los docentes que enfrentan los nuevos retos y desafíos de la NEM?

La implementación de este taller con un enfoque didáctico es una estrategia viable para la capacitación de los docentes de esta institución formadora de formadores, el cual se concentra en la mejora continua de la práctica profesional que exigen los retos y desafíos de la NEM, en donde la estructura metodológica le permite dar orden y organización en el documento rector de la práctica que es la planeación.

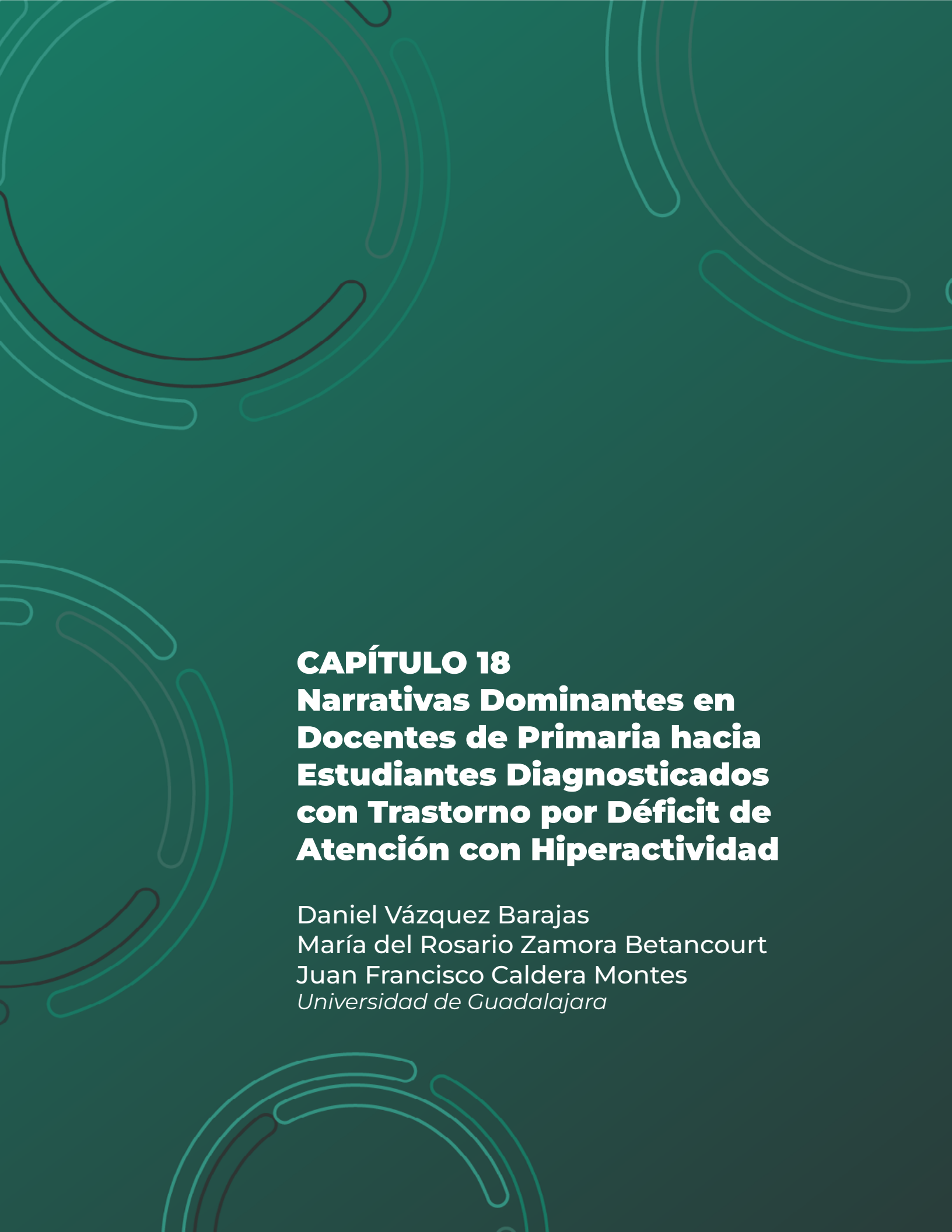
Resultó necesario el identificar las necesidades de los docentes de nivel superior ante la reforma de la NEM, pues esto permitió que se diseñara un taller que fuera situado y significativo, acorde a los intereses y necesidades con materiales y recursos didácticos, que en su aplicación se observan muchas ventajas, como la participación activa y el aprendizaje entre pares, las cuales se reflejan en la evaluación de la aplicación del taller a través de una entrevista estructurada.

Así mismo, para favorecer el diálogo horizontal y el entendimiento, se promovió la confianza y un acercamiento real hacia una problemática común en estos docentes. Que derivó a la idea de diseñar un taller que diera solución a esta situación. Cabe mencionar que las capacitadoras forman parte de este grupo de docentes que laboran en la BYCENJ y su profesionalización obedece al perfil de asesoría y acompañamiento en educación primaria, lo que resulta idóneo el aprendizaje entre pares.

El docente de la ByCENJ enfrenta muchos retos y desafíos con relación a los cambios de las políticas educativas, dado que las capacitaciones solo llegan al nivel que le corresponde a educación básica y no a las normales, por lo tanto, resulta pertinente tener encuentros sencillos y prácticos entre pares, así como reconocer la experiencia e iniciativa de aquellos docentes que diseñan y comparten sus aprendizajes con el mismo lenguaje y desde la misma posición. pues con ello, se logra empoderar, generar seguridades y formar académicamente compartiendo experiencias educativas similares, lo que da origen a una comunidad de aprendizaje y con ello que mejoren su práctica docente en beneficio de los estudiantes.

Referencias

- Arroyo, J. (2023). Un modelo de Estructura Organizacional para el centro educativo desde los aportes de la Teoría de la Organización. Revista Actualidades investigativas en educación. Instituto de investigación en educación INIE. Universidad de Costa Rica. Volumen 23, Número 2 mayo – Agosto. pp. 1-28
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2022). La mejora continua de la educación, principios marco de referencia y actuación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- Erazo, R., Salguero, N. (2021). Mejora continua en las organizaciones a partir de la satisfacción de los stakeholders internos. Revista de Investigación en Ciencias de la Administración ENFOQUES, vol. 5, núm. 18, pp. 138-157.
- Gutiérrez, P., Castro, M. (2018). Aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura. Revista de investigación en educación, No. 16 (1), pp. 78-92
- Real Academia Española. (2024). Estructura. Diccionario de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/estructura>
- Real Academia Española. (2024). Metodología. Diccionario de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/metodolog%C3%ADa>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública (2023), La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Secretaría de Educación Pública, (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3. Edit. Dirección general de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.



CAPÍTULO 18
Narrativas Dominantes en
Docentes de Primaria hacia
Estudiantes Diagnosticados
con Trastorno por Déficit de
Atención con Hiperactividad

Daniel Vázquez Barajas
María del Rosario Zamora Betancourt
Juan Francisco Caldera Montes
Universidad de Guadalajara

Resumen

El presente estudio pretende explorar de manera preliminar las narrativas de dominio en docentes de primaria hacia estudiantes diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Aunque el llamado “trastorno del neurodesarrollo” ha sido objeto de investigación, la perspectiva de los docentes desde el modelo explicativo del construccionismo social sobre este trastorno ha sido menos explorada, por lo que el objetivo es identificar estas narrativas dominantes para comprender su influencia en la formación de entornos inclusivos y el desarrollo de los estudiantes.

Para alcanzar este objetivo, se propone implementar un enfoque metodológico cualitativo, dividido en tres fases distintas de recolección y análisis de datos. Estas fases se enfocarán en explorar la complejidad de las experiencias narradas por los docentes a partir de diversas fuentes de información, incluyendo el análisis de contenido de recursos disponibles en internet, la identificación de redes semánticas naturales asociadas al TDAH y el análisis de los discursos que los docentes proporcionen por medio de la aplicación de entrevistas a profundidad. Se espera que esta metodología proporcionará información valiosa para la formulación de futuras intervenciones educativas y políticas relacionadas con los estudiantes diagnosticados con TDAH. Además, a través de esta investigación, se busca comprender las narrativas dominantes que los docentes desarrollan en torno al TDAH y cómo éstas influyen en la experiencia educativa, así como en el desarrollo académico y psicológico de los estudiantes.

Palabras clave

TDAH, narrativas dominantes, docentes, construccionismo social.

Abstract

The present study aims to preliminarily explore dominant narratives in primary school teachers towards students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Although the so-called “neurodevelopmental disorder” has been subject to investigation, teachers’ perspectives from the explanatory model of social constructionism on this disorder have been less explored. Therefore, the objective is to identify these dominant narratives to understand their influence on the formation of inclusive environments and the development of students.

To achieve this objective, a qualitative methodological approach divided into three distinct phases of data collection and analysis is proposed. These phases will focus on exploring the complexity of the narratives shared by teachers, based on various sources of information, including content analysis of resources available on the internet, identification of natural semantic networks associated with ADHD, and analysis of the discourses provided by teachers through in-depth interviews. It is expected that this methodology will provide valuable information for the formulation of future educational and policy interventions related to students diagnosed with ADHD. Additionally, through this research, the aim is to understand the dominant narratives that teachers develop around ADHD and how these narratives influence the educational experience, as well as the academic and psychological development of students.

Keywords

ADHD, dominant narratives, teachers, social constructionism.

Planteamiento del problema

En el contexto educativo, la forma en que los docentes perciben y se relacionan con sus estudiantes puede tener una influencia significativa en su desarrollo académico, emocional y social. Dentro de este marco, surge un tema de especial relevancia: las narrativas que los docentes construyen en torno a los estudiantes diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Sin embargo, aún existe una brecha en nuestra comprensión completa de cómo estos discursos docentes se construyen y forman parte del desarrollo integral de los estudiantes con TDAH, así como en las dinámicas del aula y en la interacción docente-estudiante.

En el marco definido por la American Psychiatric Association (APA) en 2022, publicó la quinta versión revisada del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5 TR) el cual, es un manual que describe síntomas y criterios para diagnosticar diferentes trastornos mentales. En el manual se define al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) como: “un patrón persistente de inatención, además de hiperactividad o impulsividad que interfiere con el funcionamiento social, escolar y personal, entre otras áreas de vida”. Las conductas descritas en el manual incluyen desde cometer errores en realizar tareas habituales, dificultades para planear u organizar actividades diarias, dificultades en la escucha consciente en pláticas, molestia al iniciar actividades que requieren esfuerzo o tiempo de dedicación, hasta olvidos de objetos o acciones a realizar, entre otras.

Otros criterios diagnósticos que se describen en el DSM-V TR son que: (1) los síntomas de inatención o hiperactividad se presenten antes de los 12 años, (2) que se presenten en distintos entornos de convivencia de los niños como en su escuela, en casa y realizando actividades alternativas, y por último, (3) que la presencia de síntomas interfiera en la calidad de desempeño escolar y social respectivamente (American Psychiatric Association [APA], 2022).

Estas descripciones encontradas en el DSM-V TR contribuyen a la comprensión de la naturaleza del TDAH y su interpretación social. Sin embargo, para un entendimiento completo de este fenómeno, es fundamental explorar cómo estas características humanas son percibidas por los docentes en el entorno educativo, lo que nos lleva a la necesidad de investigar las narrativas dominantes de los docentes hacia los estudiantes con TDAH desde una perspectiva cualitativa y construccionista.

Bello (2022) explica que: “al analizar la construcción del diagnóstico del TDAH se vislumbra una normalización en las conductas y comportamientos infantiles, favoreciendo al estilo de educación tradicional en donde la disciplina comportamental es más valorada que los conocimientos mismos”.

Al etiquetar comportamientos observables en niños y adolescentes como “anormales” en comparación con sus iguales, se estandariza una forma de comportamiento aceptable, sobre todo en espacios educativos. En ese sentido, las percepciones de los

docentes sobre los comportamientos infantiles en los salones de clases están influenciadas por estándares moralistas y reglas disciplinarias que, en ocasiones, limitan la diversidad de los estudiantes (Ferretti y Gaete, 2020).

Según Oakey (2021), “en los estudiantes diagnosticados con TDAH, se pueden identificar distintas formas de hacer efectiva una normalización de comportamientos infantiles, ya que, suele darse más valor a los estudiantes que en términos disciplinarios siguen las indicaciones de los docentes y mantienen su atención centralizada”.

Autores como Koutsoklenis (2020) y Borja (2017) afirman que es relevante mencionar que las intervenciones psicológicas basadas en perspectivas psiquiátricas han permitido a lo largo de la historia que las valoraciones morales de la sociedad determinen características de fenómenos psicológicos, así como la forma en que se interviene, ya sea para investigación o para intentar resolver algún problema concreto. Dentro de los ámbitos socioculturales que se tiene del TDAH, encontramos estigmas o etiquetas diagnósticas que desde distintas perspectivas lo consideran un problema social. Si se sigue perpetuando la visión determinista con la que los adultos estandariza fenómenos de la vida común infantil como trastornos mentales, seguiremos perpetuando una psicología que busca la enfermedad antes que la cura.

Es importante realizar una breve revisión de cómo las conductas de hiperactividad, falta de atención e impulsividad se convirtieron en objeto de atención educativa. Ya que estas se fundamentan en creencias que tienen una carga cultural arraigada y están influenciadas por sistemas de valores, los cuales afectan el significado que asignamos a un fenómeno y como lo llegamos a considerar un problema social (Joseph, 2020).

En ese sentido, Hinshaw y Scheffler (2014) explican que las expectativas de rendimiento escolar a las que se enfrentan los estudiantes diagnosticados con TDAH pueden ser un desafío, ya que, las normas educativas se centran en la atención sostenida y la capacidad de seguir instrucciones; las expectativas académicas pueden no tener en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes con TDAH, ni alinearse con las habilidades particulares de los estudiantes, lo cual les puede generar frustración.

Renau et al. (2013) afirman que:

la exposición social a la estigmatización diagnóstica nos construye y perpetúa en una etiqueta que no solamente es educativa, si no también forma parte de nuestras vidas, ya que la identidad humana no es un conjunto fijo de características intrínsecas, sino más bien una construcción social y discursiva que se forma a través de las interacciones sociales y el lenguaje.

Lo anterior aunado a las convivencias académicas con las que interactúan los estudiantes diagnosticados con TDAH, es un factor determinante para la creación de su identidad subjetiva.

Al respecto, Bianchi (2018) explica que los docentes, padres de familia, psicólogos y médicos como figura de autoridad son los encargados de determinar los tratamientos administrados hacia los infantes con algún diagnóstico. Especialmente el entendimiento del TDAH se construye desde el paradigma biomédico, surge del discurso en las escuelas, las familias y otros profesionales de la salud, por ende, tanto el diagnós-

tico como los tratamientos que reciben los niños son determinados y administrados por sus apoderados.

El problema principal son las restricciones que dichas decisiones adultocentristas impactan en la vida de las infancias, creando narrativas de control y dominio, bajo los discursos de los “trastornos mentales”, los cuales, limitan la libertad de participación de ese “padecimiento” que los mismos estudiantes tienen. Al respecto, Szasz (2010) argumenta que la enfermedad mental como concepto sólo puede ser comprendida mediante el control de los supuestos “enfermos mentales”, lo cual establece una restricción de las libertades o una privación de su vida, manteniendo muchas veces una actitud restrictiva hacia las personas diagnosticadas.

En ese sentido, Herrero de Vega y Beyebach (2018) afirman que la perspectiva construida sobre una problemática, en este caso los alumnos con comportamientos no normativos en una institución académica, está fundamentada en una construcción social, apoyada por otros docentes, instituciones educativas, instituciones de apoyo educativo y visión social en general del problema; lo que se piensa del TDAH no es un pensamiento aislado o individual, sino que está conformado por las expectativas y creencias del resto.

El estado del arte sobre el TDAH se encuentra en constante evolución, con un creciente interés en comprender las narrativas y discursos que influyen en su conceptualización y problematización educativa. Autores como Bello (2020), Bello (2022), Cesena (2015), Corrigan et al. (2020), Mares et al. (2020) y Vargas y Parales (2016) han aportado investigaciones valiosas desde perspectivas críticas, explorando cómo el TDAH se entiende y se maneja en el contexto de la vida cotidiana. Sus estudios han destacado la importancia de analizar las construcciones sociales y discursivas que rodean al TDAH, así como las implicaciones que estas tienen en la experiencia de los individuos diagnosticados y en las prácticas educativas y de intervención.

Además, investigaciones recientes han ampliado el enfoque hacia la comprensión de las narrativas de dominio de diferentes actores sociales, como los docentes de educación primaria. Estudios como el de Ferretti y Gaete (2020) González (2021) Metzger y Hamilton (2021) y Smith et al. (2018), han explorado cómo los docentes internalizan y perpetúan ciertas concepciones sobre el TDAH en sus interacciones con los estudiantes, lo que puede influir significativamente en el desarrollo académico y social de estos últimos. Estos hallazgos destacan la necesidad de examinar críticamente las prácticas y discursos en el ámbito educativo para promover entornos más inclusivos y comprensivos para los estudiantes con TDAH.

Los estudios citados anteriormente describen la problemática desde países como Chile, Brasil y Estados Unidos, contemplando una visión crítica de la problemática desde sus contextos específicos. Sin embargo, la propuesta innovadora de este estudio es incluir a los docentes de primaria con experiencia en contextos mexicanos, develando sus discursos cargados culturalmente de dominio entre los docentes y los estudiantes. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) en México, el 94 % de las niñas y los niños de 6 a 14 años asisten a la escuela y de los cuales, existe una prevalencia del 5.2 % de la población estudiantil con diagnóstico de TDAH.

Específicamente en Jalisco, un estudio realizado por Ramírez y Maldonado (2021) asegura que la prevalencia del TDAH en estudiantes es del 5%, pero se contempla que el sistema educativo local, no realiza los suficientes diagnósticos de manera preliminar, lo cual podría aumentar la cantidad de estudiantes en ese porcentaje. Tomando en cuenta lo anterior, los docentes de primaria en Jalisco están expuestos a trabajar con estudiantes diagnosticados con TDAH durante su jornada laboral de manera significativa.

Fundamentación teórica

El presente proyecto de investigación pretende la exploración de las narrativas dominantes entre docentes de primaria hacia estudiantes diagnosticados con TDAH, con un enfoque cualitativo y utilizando el marco interpretativo del construccionismo social. Esta fundamentación teórica se centra en proporcionar un contexto sólido para comprender la naturaleza y la relevancia de este estudio.

Desde el construccionismo social propuesto por Bergen y Luckmann (1968), se propone una postura sobre la realidad social, fundamentada en que la realidad no es completamente objetiva ni predefinida, sino más bien construida a través de las interacciones sociales y el lenguaje. El presente trabajo busca dar explicación sobre cómo, a través de procesos discursivos, colectivamente se construyen significados para dar sentido al entorno, sobre todo en contextos educativos donde las interacciones docentes y estudiantiles configuran posturas específicas de interacción.

Ferretti y Gaete (2020), explican que desde el construccionismo social se entiende el TDAH como una realidad conversacional y que está inmersa en los contextos educativos que, para las personas que interactúan dentro de las escuelas, se construye a partir de narrativas derivadas de diferentes discursos. Con el fin de comprender como se construyen dichas narrativas se expondrán los principales postulados del construccionismo social clásico.

La realidad objetiva y subjetiva en la vida cotidiana

Para Bergen y Luckmann (1968) la vida cotidiana es construida a partir de interacciones sociales y compone de manera colectiva el sentido común, que son los conocimientos colectivos que existen de manera intrínseca en la realidad y se dan por establecidos; cuando nosotros llegamos al mundo, ya existen sistemas, tradiciones y formas de establecer nuestras relaciones con los otros.

En la construcción de la vida cotidiana existe una actitud naturalizada en las prácticas, conocimientos y acciones sociales, la cual es nombrada, la conciencia del sentido común, precisamente porque se refiere a un mundo que es común a muchas personas. La conciencia del sentido común se comparte con otros, algo que se debería saber de manera evidente entre los individuos y en las rutinas sociales de la vida cotidiana.

La rutina diaria se experimenta como una realidad que los individuos interpretan y a la que atribuyen un significado subjetivo, conformando así un mundo coherente. Y es percibida como una realidad cotidiana que sigue un orden, donde los fenómenos se presentan en patrones preestablecidos. Esta realidad ya está objetivada, compuesta

por un conjunto de objetos designados como legítimos desde antes de una interacción; como si las cosas ya existieran y fueran así desde antes de que el sujeto sea parte de esa vida cotidiana.

Un concepto importante para comprender la creación de narrativas humanas es la institucionalización, que según Berger y Luckmann (1968) son el proceso mediante el cual las interacciones humanas regulares y repetitivas dan lugar a la formación de estructuras sociales. En este contexto, las instituciones no son simplemente edificios o reglas formales, sino patrones profundamente arraigados de comportamiento y entendimiento que han surgido a través de la repetición y la aceptación colectiva.

Para Gergen (1996) las instituciones formadas a partir de la construcción social pueden presentarse por medio de la educación, la religión, las políticas, la economía, y la vida familiar, entre otras. Los argumentos que benefician estas instituciones surgen a partir del pensamiento individual, y son validadas por las mismas vivencias de las personas.

La institucionalización implica la solidificación de prácticas, roles y normas que se vuelven fundamentales para la vida social. A medida que las interacciones cotidianas se repiten, ciertas formas de comportamiento se vuelven predecibles y se incorporan al tejido de la sociedad. Este proceso contribuye a la estabilidad social al proporcionar un marco común de referencia y expectativas compartidas; cabe pensar cómo a lo largo del tiempo se ha institucionalizado la labor e imagen de los docentes en un contexto establecido.

Según Berger y Luckmann (1968) el mundo institucional requiere legitimación, que son los modos con que se justifican los significados sociales y funciona cuando las instituciones adquieren y mantienen su validez en la sociedad. Este proceso es esencial para comprender cómo las creencias sociales se arraigan y persisten en las prácticas a lo largo del tiempo. La legitimación implica la aceptación y reconocimiento generalizado de las instituciones y sus normas por parte de los individuos en una sociedad. A medida que las personas participan en interacciones sociales y se acostumbran a ciertos patrones de comportamiento, las instituciones se vuelven “legítimas” en la medida en que son aceptadas como naturales y necesarias.

La institucionalización en la vida cotidiana es algo establecido como realidad objetiva, y al estar interactuando con esos sistemas construidos, los sujetos viven procesos de internalización, la cual es definida por los autores como la aprehensión o interpretación individual de un acontecimiento objetivo. Esa comprensión internalizada no tiene sentidos absolutos de certeza, e incluso puede llegar a ser errónea. La congruencia en los significados que se crean de manera subjetiva funciona, más bien, como un significado supuesto. Los autores enfatizan en que la internalización subjetiva implica más que simplemente aprender y repetir comportamientos, sino que también interiorizan significados, sobre entendimientos de conceptos y postulados sociales.

Gergen (1996) explica que, para los constructivistas sociales, los conceptos adquieren significado en el contexto de las relaciones donde la persona interactúa, en otras palabras: son el resultado de la interacción de la realidad objetiva con la internalización subjetiva en la vida cotidiana, por ende, las explicaciones conceptuales de las perso-

nas no se derivan del mundo tal como son, tampoco son el resultado de las predisposiciones internas del individuo.

Por ende, el lenguaje se encuentra de manera directa en la construcción de significados, ya que en él se establecen los discursos que dan sustento a las tradiciones culturales donde el individuo interactúa. La significación del lenguaje se deriva a partir del modo cómo funcionan las realidades y las pautas pragmáticas de relación de las personas, en otras palabras, la forma de relación humana y la utilización de los conceptos permite que la semántica funcione.

Gergen y Gergen (2011) mencionan que, para los construccionistas, el lenguaje construido desde las ciencias humanas funciona como dispositivo pragmático, al favorecer determinadas actividades sociales. El especialista en cierto contexto de la vida cotidiana se convierte en un mediador moral y político, ya que, de sus intervenciones se derivan formas de describir y comprender la realidad, dichos argumentos serán respetados y validados por el origen pragmático que lo respalda.

En la práctica docente, de manera específica no existe una neutralidad respecto a los valores morales en los discursos, más bien, se comprende que los docentes no solamente funcionan como acompañantes del aprendizaje de los estudiantes, si no también determinan su práctica como reguladores morales, estableciendo pautas de creencias, pensamientos y discursos que ellos consideran correctos y validados de manera cultural. En la misma interacción, docente y alumno aprenden más que conocimientos académicos, también se construyen institucionalizaciones del deber ser, y es aquí donde el TDAH tiene una relevancia significativa, ya que las características relacionadas con el trastorno, no se asocian al de un “buen estudiante” (Ferretti y Gaete, 2020).

Gergen (1996) invita a una visión construccionista de las prácticas profesionales humanas. Entre ellas, la docencia, ya que invita a reflexionar sobre las realidades dominantes entre los grupos que interactúan en la vida cotidiana. El punto de partida se encuentra en la crítica de la cultura, ya que el valor de la neutralidad es irreal; el profesional modifica la vida social tanto para bien como para mal, mediante cierto criterio valorativo.

Para Foucault (2007) en la vida social, el lenguaje moral tiene un papel significativo en la organización e intercambios culturales, pero, no es posible confirmar que los discursos morales garantizan una “sociedad moralmente buena”, por lo que, no es deseable que los discursos morales, conformen la vida social. Un discurso de este estilo puede influir significativamente en las acciones biopolíticas de una sociedad, y a su vez, dichos discursos, conforman una legitimación de nuestras acciones y consecuencias.

Narrativas y construcción de realidades del Déficit

Como muestra de lo anterior, Gergen (1996) invita a reflexionar sobre los discursos construidos a partir de la psicología y la educación, ya que, es posible encontrar discursos sobre el “déficit” de las capacidades psicológicas dentro de los espacios educativos. Sin embargo, resulta incongruente cómo la visión predominante sobre la mejora humana y la esperanza extendida de que estas profesiones puedan elevar la calidad de la vida, dentro de culturas que mantienen discursos de enfermedad, problema y desigualdad.

Gergen (1996) afirma que, al construir discursos, se suelen seleccionar determinadas configuraciones que son objetos, procesos, acontecimientos o fenómenos, aunado al consenso generado para describir esos conceptos, se forma un mundo conversacional respecto al cual se da sentido y validez objetiva al discurso entero. Sobre todo, en discursos contruidos desde las comunidades científicas, ya que, al llegar a un consenso, se pueden establecer conclusiones discursivas objetivas que condicionen la forma con la que las personas viven.

Otro tema importante que argumenta Gergen (1996) es que el discurso del déficit influye en la autoimagen y las expectativas de aquellos que son etiquetados de esta manera. Este enfoque puede generar profecías autocumplidas, donde las personas internalizan las expectativas negativas y actúan de manera acorde; los lenguajes de la descripción y de la explicación pueden dar cabida a las formas con las que el individuo construye su realidad.

Gergen (1996) describe críticamente las implicaciones culturales del discurso del déficit, destacando la necesidad de enfoques más inclusivos y contextualmente informados para enfrentar los desafíos sociales. Este cambio de paradigma, según él, puede tener un impacto significativo en la construcción de sociedades más justas y equitativas; los déficits en las personas siguen una narrativa de discurso, y de manera dogmática, se establecen parámetros de trato y percepción.

Narrativas dominantes en los docentes

Autores como Corrigan et al. (2020), Ferretti y Gaete (2020), Foucault (2007), Foucault (2008), McLaren (2005), Van Dijk (2000), Van Dijk (2016) y Vargas y Perales (2016), coinciden en que las escuelas son espacios creados de manera pragmática, pero también discursiva, ya que las tradiciones escolares se ven influidas por la institucionalización narrativa que conlleva la construcción de la sociedad. En otras palabras, las escuelas son parte de la realidad objetiva construida de manera social. En esta construcción discursiva podemos entender las narrativas dominantes como un concepto compuesto por distintos puntos de vista, pero se podría comprender como la utilización lingüística de los fenómenos sociales, con fines biopolíticos de un contexto específico, lo cual, implica la creación de discursos acerca de los posicionamientos de poder entre grupos con el propósito de respaldar prácticas humanas.

McLaren (2005) afirma que los maestros a menudo caen en la trampa de definir el éxito en simples términos de la exactitud ideológica de lo que enseñan, sobre todo en la enseñanza del deber ser, en donde encontramos parámetros conductuales que los estudiantes deben cumplir para merecer ese reconocimiento estudiantil. Además, debemos establecer que la teoría de la enseñanza puede funcionar como una forma de control social. Las narrativas dominantes de los docentes hacia los alumnos pueden ser vehículos de poder y control que perpetúan desigualdades y reproducción de estructuras sociales. Además, se destaca la importancia de examinar la relación entre autoridad y educación, argumentando que los discursos autoritarios en el aula no solo afectan la dinámica educativa, sino que también contribuyen a la reproducción de ideologías opresivas.

En ese sentido, los docentes toman una relevancia importante para este estudio, ya que, con base en la construcción subjetiva del TDAH, es como realizan su labor docente, tomando en cuenta que el conocimiento al respecto se adquiere por medio de su formación, práctica, investigación y otros medios con los cuales experimentan dicha institucionalización. Si bien, la atención hacia los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), por decreto educativo, no es total responsabilidad de los docentes, ya que existen organismos como las Unidades de Servicio y Atención a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM), son los docentes los que tienen el primer contacto de detección de comportamientos “atípicos” en sus aulas.

En conclusión, el marco conceptual del construccionismo social proporciona una forma de explorar las narrativas que se construyen en el contexto escolar. A continuación, se presentan los objetivos de esta investigación que se orientan hacia la exploración y comprensión de las narrativas docentes hacia los estudiantes con TDAH, con el propósito fomentar mejores prácticas en la acción docente que tengan como propósito el éxito académico y el bienestar integral de los estudiantes diagnosticados en el entorno escolar.

Objetivos

Objetivo General

Explorar de manera preliminar las narrativas dominantes en los docentes de primaria hacia estudiantes diagnosticados con TDAH.

Objetivos específicos

Identificar estereotipos o prejuicios que estén presentes en los docentes hacia los estudiantes con TDAH.

Analizar las formas de interacción que se han construido entre docentes y estudiantes diagnosticados con TDAH.

Metodología

En esta sección se detallan las decisiones metodológicas adoptadas para llevar a cabo la investigación sobre las narrativas de dominio de los docentes de primaria hacia estudiantes diagnosticados con TDAH. Se empleará un enfoque cualitativo para explorar la complejidad de las experiencias narradas por los docentes, considerando que este enfoque permite capturar la profundidad de las percepciones y prácticas educativas. Con base metodológica de los estudios propuestos por Bello (2020), Bello (2022), Canelón (2023), Ferretti y Gaete (2020) y Portillo y Wiens (2013); a través de un enfoque cualitativo y desde el marco interpretativo del construccionismo social, se busca explorar las narrativas dominantes hacia el TDAH en docentes a partir una entrevista semiestructurada dirigida a los docentes que deseen participar.

Estas entrevistas permitirán profundizar en los discursos individuales relacionados con el TDAH, así como explorar temas emergentes que puedan surgir durante el proceso.

Los criterios de selección incluirán la experiencia laboral en la enseñanza a nivel primaria y la disposición para participar voluntariamente en la investigación. Se buscará entrevistar a docentes con diferentes años de experiencia, formación académica y contextos educativos para garantizar la representatividad de las narrativas dominantes. Además, se emplearán estrategias de muestreo teórico, donde la selección de participantes se guíe por la saturación de datos y la relevancia de las experiencias narradas para los objetivos de la investigación. Esta combinación de enfoques permite obtener una muestra diversa y representativa que capturarán la variedad de perspectivas y prácticas educativas en torno al TDAH.

Los participantes seleccionados deberán cumplir con varios criterios de inclusión, que incluyen la firma del consentimiento informado, disposición para participar voluntariamente, ser docentes de educación primaria y tener al menos un año de experiencia en el campo. Se busca una diversidad de contextos educativos, incluyendo escuelas públicas, privadas, urbanas o rurales, para capturar diversas perspectivas. Los criterios de no inclusión excluyen a aquellos que hayan participado en investigaciones similares. Además, los participantes tienen la opción de no responder o retirar sus datos de la investigación en cualquier momento.

Dentro de las consideraciones éticas del estudio se encuentra como beneficio la oportunidad de aportar al conocimiento integral del trastorno en espacios educativos. El riesgo asociado con la participación es mínimo, según el artículo 17 del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de investigación para la Salud, limitado a la aplicación de una entrevista. La participación es voluntaria, anónima y confidencial; y los participantes tienen el derecho de retirarse en cualquier momento sin repercusiones. Además, se garantiza que la información proporcionada será procesada y resguardada de manera segura por un período de 10 años antes de su eliminación para proteger la privacidad y confidencialidad de los participantes (Secretaría de Salud, 2014).

El análisis de los datos recopilados en la investigación se llevará a cabo utilizando el enfoque del análisis crítico del discurso propuesto por Van Dijk (2016), y complementado por los principios delineados en el libro *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales* de Íñiguez-Rueda (2011). Este enfoque permite explorar los discursos y narrativas presentes en las respuestas de los participantes, con el objetivo de identificar y desentrañar las relaciones de poder, ideologías dominantes y formas de legitimación presentes en la construcción del conocimiento sobre el TDAH.

Resultados

Se anticipa que esta investigación puede vislumbrar formas en que los docentes piensan al respecto de los estudiantes diagnosticados con TDAH, ideas que forman parte de sus discursos y a su vez, de sus prácticas docentes. La identificación y comprensión de estas narrativas dominantes por medio de las técnicas elegidas serán una herramienta importante para encontrar categorizaciones específicas que vengan de los discursos docentes en la población mexicana.

Estas narrativas pueden variar desde percepciones negativas sobre comportamientos de los estudiantes con TDAH hasta estereotipos o prejuicios arraigados relacionados con este trastorno. Asimismo, es probable que emerjan narrativas de victimización o

estigmatización que podrían influir en las interacciones y expectativas de los docentes hacia estos estudiantes. Al reconocer estas narrativas, se pueden desmitificar los estereotipos hacia esta población, concientizando en los docentes un análisis crítico de sus ideas hacia los estudiantes con características no normativas en las aulas. Además, los hallazgos de esta investigación pueden servir como base para el desarrollo de estrategias de apoyo específicas dirigidas a estudiantes con comportamientos diversos.

De manera previa a las entrevistas se realizará una matriz de consistencia para construir la entrevista, por lo que se establecerán categorías referentes al marco interpretativo del construccionismo social. Sin embargo, la naturaleza de las investigaciones cualitativas obedece a la aparición de categorías nuevas referentes a los datos otorgados por los participantes.

Discusión

Se busca una educación para la paz. En este sentido, se tiene que comenzar por comprender los discursos que rodean a la educación y qué intereses busca la educación, evitando crear grupos de poder y sobre todo disminuyendo la violencia como método educativo.

Este análisis integral de los resultados y las implicaciones educativas subrayarán la importancia de comprender las narrativas de dominio, no solo hacia los estudiantes con TDAH, si no que podrá ampliarse a identificar las narrativas docentes ante otro tipo de problemáticas educativas desde una perspectiva multidimensional. Al comprender las complejidades de estas narrativas y sus efectos en el entorno educativo, se podrán desarrollar intervenciones y políticas diferentes que promuevan el bienestar y el éxito académico de todos los estudiantes.

El fenómeno comprendido desde el construccionismo social ayuda a reconocer que los discursos y narrativas no solamente se quedan en la palabra, si no que forman tradiciones sociales que después son replicadas entre los diferentes grupos sociales. Es por eso que el estudio puede aportar al estado del conocimiento en el sector educativo, ya que esta misma lógica funciona para distintos fenómenos educativos, no solo con el TDAH y las personas involucradas en sus diagnósticos y tratamientos, si no con distintas diversidades que interactúan en los espacios educativos.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2022). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales [DSM-5 TR] (5ta ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Bello, O. (2020). Biopolítica y Salud Colectiva: Algunas consideraciones para investigar el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Revista Central De Sociología*, 10(10), 75-94. <https://www.centraledesociologia.cl/index.php/racs/article/view/98>
- Bello, O. (2022). Infancias, diagnósticos y salud mental: discursos sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la región de Los Lagos, Chile. *Salud Colectiva*, 18(10), 1-17. <https://doi.org/10.18294/sc.2022.4233>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bianchi, E. (2018). Saberes, fármacos y diagnósticos. Un panorama sobre producciones recientes en torno a la farmacologización de la sociedad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 8(2), 147-175. <https://doi.org/10.26864/pcs.v8.n2.11>
- Borja, J. (2017). La persecución psicológica en la vida cotidiana y la enseñanza de la psicología. *Enseñanza e investigación en psicología*, 22(3), 380-387. ISSN: 0185-1594
- Canelón, J. [Postgrado UCAB]. (2023). Webinar: Investigación Cualitativa: una versión desde el construccionismo social. [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=PS-dkQkN-mu0>
- Corrigan, M. Whitaker, R. y Freitas, F. (2020) Porque o diagnóstico biomédico de TDAH está se tornando tão dominante? *Educação Inclusiva e Processos de Subjeção*, 16(37), 16-33. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.5980>
- Ferretti, R. y Gaete, J. (2020). El trastorno por Déficit de Atención/ Hiperactividad (TDAH) según los apoderados de Escolares. *The Qualitative Report*, 25(4), 1107-1126. DOI:10.46743/2160-3715/2020.3882
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Bíopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Bíopolítica* (1ra ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y Relaciones: Aproximaciones al Construccionismo Social* (1ra ed.). Paidós.
- Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Social construction: entering the dialogue*. (1ra ed). Paidós.
- Herrero de Vega, M. y Beyebach, M. (2018). *Intervención educativa basada en soluciones*. (1ra ed.). Herder Editorial.

- Hinshaw, S. y Scheffler, R. (2014). *The ADHD Explosion: Myths, Medication, Money, and Today's Push for Performance* (1ra ed.). Oxford University Press.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2020). [Asistencia escolar]. México. Fecha de consulta 28 de abril del 2023. Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2020. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistenciaes-cuela>.
- Íñiguez-Rueda, L. (2011). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. (2da ed.). Editorial UOC.
- Joseph, A. (2020). *The problem of power in ADHD: a scoping review*. [master thesis, York University] repository. repositorio.ucp.edu.co/entities/publication/a5cb34f1-fe50-4846-8555-c728b566bc14
- Koutsoklenis, A. (2020). Functions of ADHD diagnosis in educational contexts. *Metalogues*, 36, 1-10. https://www.researchgate.net/profile/Athanasios-Koutsoklenis/publication/339130128_Functions_of_the_ADHD_diagnosis_in_educational_contexts/links/5e3efed292851c7f7f27e0d2/Functions-of-the-ADHD-diagnosis-in-educational-contexts.pdf
- Mares M, Rivas V, Vázquez Z. (2020). Perspectiva docente respecto a alumnos catalogados con TDAH. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(1), 249-277. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/75390>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4ta ed.). Siglo XXI editores.
- Metzger, A. y Hamilton, L. (2021). El estigma del TDAH: calificaciones de los profesores sobre los estudiantes etiquetados. *Perspectivas sociológicas*, 64(2), 258-279. <https://doi.org/10.1177/0731121420937739>
- Oakey, M. (2021). *The Stories of Children with a Diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Narrative Analysis*. Prof Doc Thesis University of East London School of Psychology <https://doi.org/10.15123/ucl.89vxx>
- Portillo, P. y Wiens, T. (2013). TDAH: Conocimientos, Praxis y Actitud de los docentes de la EEB. *Eureka*, 10(1), 28-39. ISSN 2218-0559
- Ramírez, L. Gómez A. y Maldonado, I. (2021). Diagnóstico y tratamiento del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en adultos. *Revista del instituto jalisciense de salud mental*, 15, 35-45. https://salme.jalisco.gob.mx/sites/salme.jalisco.gob.mx/files/salme_15-alta.
- Renau, V. Oberst, U. y Carbonell-Sánchez, X. (2013). Construction of identity through online social networks: a view from social constructionism. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 43(2): 159-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97029454002>
- Smith, A. Jones, B. y Johnson, C. (2018). *Understanding ADHD in the Classroom: Per-*

18. Narrativas Dominantes en Docentes de Primaria hacia Estudiantes Diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

spectives from Primary School Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 45(2), 215-230. DOI:10.3810/pgm.2010.09.2206.

Secretaría de Salud. (2014). Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. Art. 17. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf

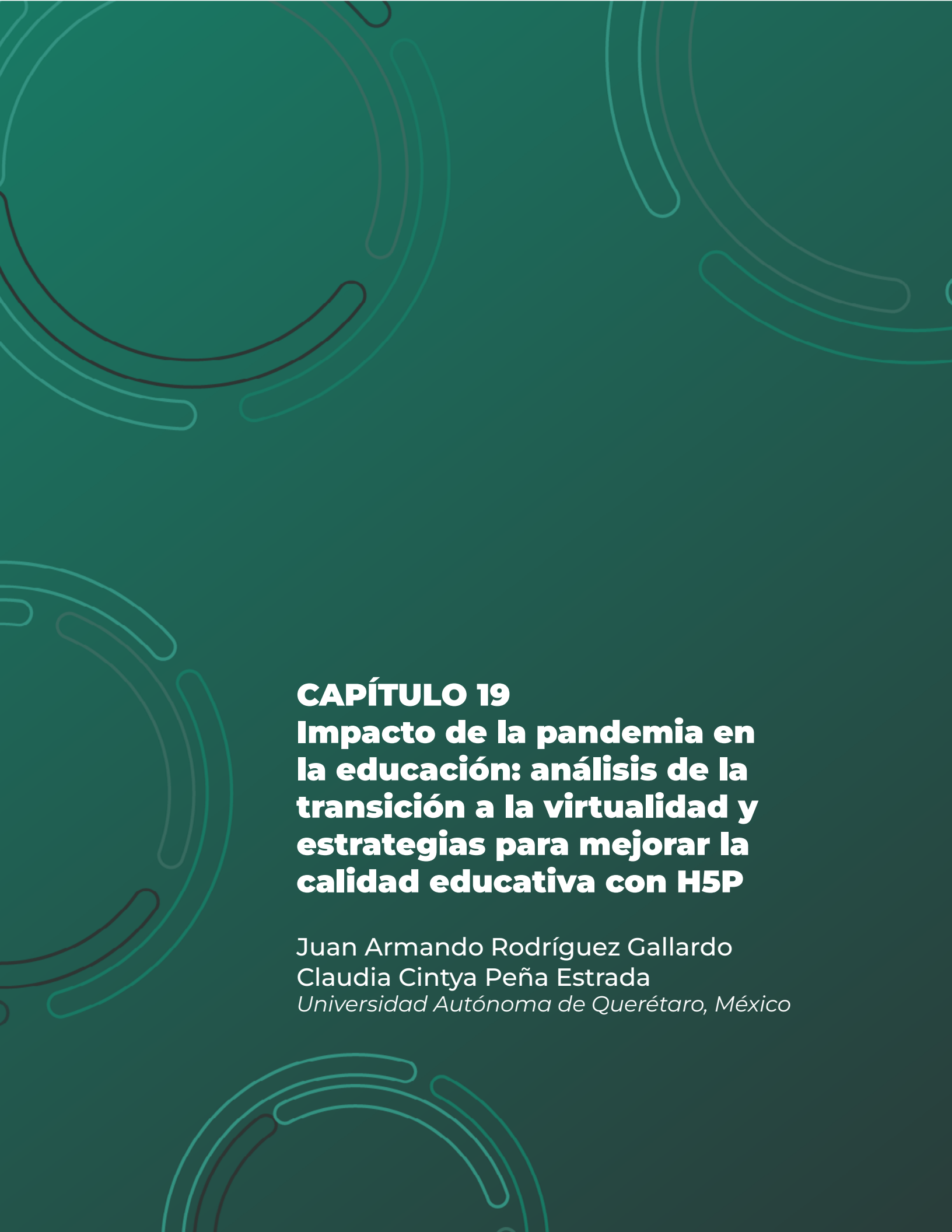
Szasz, T. (2010). *La fabricación de la locura*. (4ta ed.) Editorial Kairós.

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social* (1ra ed.). Editorial Gedisa.

Van Dijk, T. (2016). Critical Discourse Analysis. *Austral Magazine of Social Sciences*, 30, 203-222. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45955901010>

Vargas, A. y Perales, C. (2016). La Construcción Social de la Hiperactividad. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 245-262. ISSN: 0121-5469

Vargas-Garduño, M. Méndez, A. y Vargas, A. (27-29 de agosto de 2014). La técnica de las redes semánticas naturales modificadas y su utilidad en la investigación cualitativa [Conferencia]. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Heredia, Costa Rica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8204/ev.8204.pdf



CAPÍTULO 19
**Impacto de la pandemia en
la educación: análisis de la
transición a la virtualidad y
estrategias para mejorar la
calidad educativa con H5P**

Juan Armando Rodríguez Gallardo
Claudia Cintya Peña Estrada
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Resumen

Durante la contingencia sanitaria, un considerable número de estudiantes se vieron afectados al carecer de equipo de cómputo en sus hogares y/o acceso a Internet. La transición abrupta de la modalidad presencial a la virtualidad, experimentada tanto por docentes como por estudiantes, resultó en un aumento de los índices de reprobación y deserción escolar. El propósito de este trabajo consiste en identificar las características de la modalidad educativa del plantel tanto antes como durante la pandemia. Esto permitirá conocer los elementos esenciales para desarrollar un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) que se adapte a las necesidades específicas del plantel, basándose en la caracterización de la modalidad en transición. Se ha seleccionado un enfoque mixto de investigación, empleando el método de investigación basada en diseño. Para abordar la problemática, se llevó a cabo un análisis de las asignaturas con mayores tasas de reprobación a raíz de la pandemia. Asimismo, se realizaron dos diagnósticos: uno a través de Google Forms y otro utilizando H5P. Estos diagnósticos tuvieron como objetivo medir y contrastar el nivel de aceptación por parte de los alumnos respecto a dicha asignatura. La investigación de esta problemática busca generar conocimiento nuevo, orientado a mejorar procesos previamente establecidos y/o crear nuevas estrategias que aprovechen las lecciones aprendidas durante la pandemia y con ello contribuir a elevar los indicadores de calidad educativa en el plantel.

Palabras clave

Actividades de aprendizaje, Tecnología de la Información, Cursos en línea, H5P, Objetos de aprendizaje.

Abstract

During the health contingency, a considerable number of students were affected by the lack of computer equipment at home and/or Internet access. The abrupt transition from face-to-face to virtual mode, experienced by both teachers and students, resulted in an increase in failure and dropout rates. The purpose of this work is to identify the characteristics of the educational modality of the campus both before and during the pandemic. This will allow knowing the essential elements to develop a Virtual Learning Environment (VLE) that adapts to the specific needs of the campus, based on the characterization of the modality in transition. A mixed research approach has been selected, using the design-based research method. To address the problem, an analysis of the subjects with the highest failure rates because of the pandemic was carried out. Also, two diagnostics were conducted: one through Google Forms and the other using H5P. The objective of these diagnostics was to measure and contrast the level of student acceptance of the subject. The investigation of this problem seeks to generate new knowledge, oriented to improve previously established processes and/or create new strategies that take advantage of the lessons learned during the pandemic and thus contribute to raise the indicators of educational quality in the campus.

Keywords

Learning activities, Information Technology, Online courses, H5P, Learning objects

Problemática

La demanda de los usuarios por los servicios tecnológicos en el marco de la pandemia generó escenarios con una conectividad casi permanente. El uso de equipos de cómputo y de dispositivos móviles se volvieron imprescindibles para realizar tareas cotidianas, adaptadas al escenario antes descrito, así como las aplicaciones para realizar videoconferencias en tiempo real aumentaron en el número de usuarios que las utilizaron, algunas de estas prácticas aún se siguen realizando una vez que la pandemia terminó.

El ámbito educativo es sin duda uno de los escenarios en los que más se identificaron estas incorporaciones tecnológicas, en este espacio es precisamente en donde docentes y estudiantes enfrentaron retos para transitar de una modalidad presencial a una a distancia, presentando resistencia al uso, dificultades tecnológicas, de conectividad y en ocasiones falta de competencias digitales.

En el marco de la pandemia, de acuerdo con la UNESCO (2020), más de mil millones de estudiantes se vieron afectados a nivel mundial, lo que representa más del 60% de la población estudiantil y más del 15% de la población mundial. Adicionalmente, hay varios obstáculos como: deficiencias en el aprendizaje remoto, el costo de la brecha digital (entendido como la disparidad que hay en el acceso a la tecnología o Internet), el rol que juegan las escuelas en la salud y el bienestar de los estudiantes (Muñoz Barahona, 2021).

De acuerdo con Castillo et al. (2021), los elementos a los que se pudo atribuir el bajo rendimiento de los estudiantes en pandemia fueron los siguientes:

- Falta de un ambiente de aprendizaje genuino: esto incluye la experiencia presencial, acceso a los elementos de estudio y los materiales necesarios.
- El confort de estar en casa: el contar con elementos de comodidad pueden generar distracciones en el alumno.
- Falta de privacidad: al desarrollar las actividades y no disponer de un ambiente en el que no existan elementos que interrumpan la continuidad de las tareas.
- Falta de socialización: el proceso de aprendizaje se consolida a través de las relaciones entre pares apoyando en la disminución de los niveles de estrés y ansiedad que son generados por las responsabilidades del estudio.
- Dificultades en línea: cuando no se incluyen los elementos de diseño instruccional necesarios para el desarrollo de las actividades: objetivo de la actividad, introducción, desarrollo, cierre de la dinámica y recursos bibliográficos, por mencionar algunos.
- Ausencia docente: al no desempeñar un papel como figura de autoridad y guía pedagógica.

- Efectos emocionales: hubo un aumento en los sentimientos de aislamiento y frustración generados por la falta de acompañamiento académico y social, esto por la impresión de que no se cumplían las metas o que el aprendizaje obtenido carecía de un sustento.

De lo anterior, se muestra que es necesario realizar acciones para elevar el rendimiento académico a través de la incorporación de herramientas tecnológicas que permitan atender las necesidades en el proceso de aprendizaje.

Marco teórico

2.1 Modalidades educativas

Es importante reconocer que dentro del proceso educativo existen dos actores principales: el profesor y el alumno, estos tendrán un tipo de relación basada en dos factores: frecuencia y sistematicidad, con base en ellos la educación será presencial, a distancia o combinada (García Aretio, 2020).

De igual manera, Aretio (2020) menciona que este proceso ha recibido calificativos que delimitan su concepto e intención como lo son: educación social, personalizada, diferencial, ambiental, sexual, primaria, secundaria, universitaria, profesional, cívica, popular, a distancia.

En la educación los profesores planifican e implementan para lograr enseñar y que los alumnos logren un aprendizaje significativo, este proceso puede ser llevado de manera presencial o a distancia. Esta última modalidad es mediada a través de soportes tecnológicos y de los recursos que permiten el almacenamiento de la información y la comunicación a través de Internet.

Es importante señalar que los términos: electrónico, virtual, en línea, distribuido, etc., son propuestas que son válidas para las modalidades de educación presencial y a distancia, la diferencia radica en que en la primera la tecnología es un complemento y en la segunda es imprescindible contar con este recurso. (García Aretio, 2020).

La enseñanza basada en la red se refiere a una modalidad formativa a distancia que se apoya en la web, y que facilita la comunicación entre el profesor y los alumnos según determinadas herramientas sincrónicas y asincrónicas de la comunicación (Cabero Almenara, 2006).

Siguiendo con estas modalidades es necesario ahondar en el e-learning, cuyo objetivo es que se logre el aprendizaje sin preocuparse por el tiempo y espacio. Está basado en un aprendizaje autónomo por parte del estudiante, este concepto ha tenido un importante crecimiento a partir de dos factores: las competencias requeridas por los individuos para su inserción al mercado laboral y, por otro lado, el auge de las TIC que han crecido y se han convertido en herramientas cotidianas que permean todas las áreas de la vida (Llano y Hernández, 2015).

La condición fundamental para que se propicie el e-learning es que este utilice como medio el Internet, además de las siguientes características (Legault (s.f.) en Llano y Hernández, 2015):

- Que permita actividades síncronas y asíncronas.
- Que sea accesibles desde cualquier parte con conexión a internet.
- Que abarque diversos dispositivos: computadoras, laptops, tablets, y smartphones.
- Que esté disponible cuando lo demande el usuario.

Una característica más que toma relevancia es que se trate de un aprendizaje con una intención y una estructura, haciendo uso de algún grado de diseño y de una planificación.

Las ventajas del e-learning radican en lograr que las personas puedan organizar sus tiempos fomentando un grado de responsabilidad, participando de forma activa en su aprendizaje y adaptándose a los diferentes entornos mediante el uso de la tecnología.

Un punto para destacar es el desarrollo de las actividades por parte de los docentes, estas deben contar con los elementos necesarios para que los alumnos puedan cumplir satisfactoriamente con ellas, ya que en muchos de los casos esta es una de las razones por la cual los estudiantes no cumplen correctamente con sus responsabilidades (Espinosa Izquierdo et al., 2021).

2.2 Ambiente virtual de aprendizaje

En la actualidad es casi imposible imaginar que las TIC no apoyen al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su intervención hace que los estudiantes posean las herramientas para acceder a la información, es en este escenario en donde la educación en línea se integra a través de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA).

Dentro del AVA deben integrarse: espacio o entorno físico, materiales didácticos y, por último, aspectos de orden psicológico que pueden marcar la pauta para lograr los objetivos académicos. Un ambiente marcado por la imposición de ideas no permitirá al estudiante un pleno desarrollo de su criterio o posición ante ciertos temas, sin embargo, el alumno que está inmerso en un ambiente en el que se le invita a participar, escuchar y debatir distintos enfoques desarrollará mejores prácticas educativas, incorporará conceptos y se verá motivado a buscar el conocimiento.

Los recursos como elementos que constituyen un AVA se presentan de manera digital, en ellos podemos encontrar: hipertexto, imágenes, texto y elementos multimedia. De igual manera se pueden utilizar recursos como: sitios web, hemerotecas, bibliotecas virtuales, libros electrónicos, etc.

Otro punto por considerar son los factores físicos, en el caso de los AVA se pueden hacer presentes si existe un aula o espacio dedicado en la entidad para el acceso a dicho ambiente, por el contrario, cada participante es de cierta manera responsable de

adaptarse al espacio físico de su elección para ingresar al ambiente.

Los elementos conceptuales que componen un AVA son: el diseño instruccional, es decir, la forma cómo se planea el diseño de actividades, los objetivos y el empleo de estrategias, así como la forma de evaluación y retroalimentación. De igual manera el diseño de la interfaz forma parte de los elementos conceptuales y está definido como el espacio virtual en donde se reúnen los participantes, teniendo en cuenta elementos de carácter visual y de navegación; estos complementan al diseño instruccional.

La implementación y uso de los AVA hace necesario que los docentes y estudiantes desarrollen una serie de competencias, los roles de cada uno se marcan al realizar acciones dirigidas a la construcción de un aprendizaje colaborativo.

2.3 H5P

Las tecnologías en el ámbito educativo han apoyado el desarrollo de metodologías innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una muestra de ello es el uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) ya que ayudan a promover el autoestudio, reforzar los conocimientos abordados en clase, motivar el aprendizaje y mejorar el rendimiento académico (López et al., 2020).

H5P es una plataforma open source que permite crear, compartir y reutilizar contenidos interactivos basados en lenguaje HTML5 (HyperText Markup Language, versión 5), es una tecnología gratuita y abierta con licenciamiento de tipo MIT (Massachusetts Institute of Technology) de software libre, y es compatible con cualquier dispositivo.

Con H5P se abre toda una gama de posibilidades para que el docente pueda crear contenido a partir de las opciones que este alberga: audio, vídeo, imágenes, texto, etc. El OVA creado bajo esta herramienta será entonces una unidad interactiva y dinámica que mejora la presentación de los contenidos temáticos y la interacción de los estudiantes, además de adaptarse a distintas áreas de conocimiento y disciplinas.

La utilización de OVA's como estrategia de apoyo en el proceso de aprendizaje se fundamenta en el constructivismo, ya que se logra la enseñanza a partir de experiencias (Rossetti López et al., 2021), así mismo permiten la construcción de escenarios en los que los estudiantes desarrollan un aprendizaje dinámico participando activamente en este desarrollo.

Un aspecto importante para considerar en estos elementos es la calidad con la que se producen. Rossetti (2021) menciona que se debe garantizar el propósito de su creación y la influencia positiva que puedan generar el aprendizaje que se está llevando a cabo, de lo contrario se corre el riesgo de que no sean utilizados.

Objetivos de la investigación

El Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara, cuenta con 74 escuelas y 101 módulos, que en total suman 175 planteles. La Escuela Preparatoria No. 18 forma parte de este conjunto y en dicho plantel se oferta el Bachillerato General por Competencias, que está centrado en el aprendizaje con un enfoque en competencias apoyadas por el constructivismo, es en este centro educativo en

donde se realizó el estudio que aquí se presenta.

En la contingencia sanitaria se fortaleció el uso de Google Classroom® para que los docentes y estudiantes del sistema utilizaran esta herramienta para llevar a cabo sus actividades, y exámenes, además de establecer un punto de contacto. Adicionalmente, en el calendario de actividades 2020A, se dispuso que ningún alumno podría ser reprobado debido a las condiciones generadas por la pandemia. En el calendario 2021B el esquema de evaluación regresó a su normalidad, considerando todos los elementos de desempeño.

De acuerdo con las prácticas y conductas observadas en el que solamente se utilizó Google Classroom® como ambiente virtual de aprendizaje, se observa que los índices de reprobación en el plantel aumentaron en los ciclos académicos durante el tiempo de pandemia (Tabla 1), los porcentajes se obtuvieron del Sistema de Análisis de Datos (SAD) de la Universidad de Guadalajara.

Ciclos	Alumnos	Reprobados	Porcentaje
2019B	1871	333	17.80%
2020B	2319	1035	44.63%
2021A	2414	1211	50.17%
2021B	2620	1238	47.25%
2022A	2686	944	35.15%
2022B	2710	908	33.51%
2023A	2657	819	30.82%

Tabla 1. Porcentaje de reprobación.

Se observa que la tendencia del porcentaje de alumnos reprobados aumenta a raíz de la pandemia, específicamente en el ciclo 2020B, además de que sigue en aumento en el ciclo posterior, en los ciclos 2022B y 2023A baja el porcentaje, pero prácticamente es casi el doble en comparación con el ciclo 2019B, el anterior a la pandemia (Figura 1).

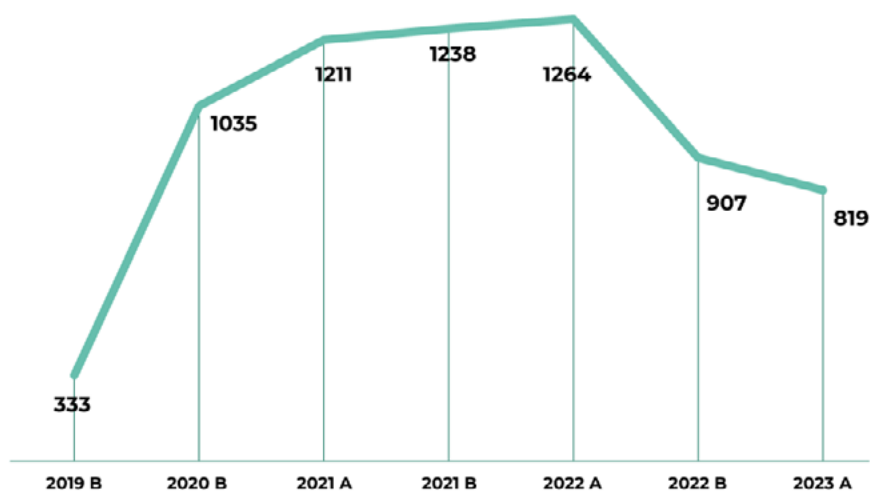


Figura 1. Alumnos reprobados por ciclo.

Se identifica el proceso por el que transitaron los docentes y los estudiantes durante la pandemia, en este periodo se desarrollaron estrategias para mantener los índices de calidad en el ámbito educativo e incorporar las tecnologías al proceso de aprendizaje de tal forma que se plantearon los siguientes objetivos:

- Identificar las actitudes y acciones en los estudiantes que condujeron al incremento de los índices de reprobación.
- Recabar la percepción de los docentes sobre las conductas de sus alumnos en la virtualidad.
- Conocer los semestres y las materias curriculares en las que se presentó un mayor número de estudiantes reprobados.

Metodología

En la investigación que se plantea se utilizará la Investigación Basada en el Diseño (IBD), Reeves (2006) en (De Benito y Salinas, 2016), quien menciona que la investigación relacionada con las TIC en educación se alinea con alguno de los paradigmas positivista, crítico, heurístico y de diseño que él señala, además el paradigma de la IBD inspira de forma preferente gran parte de la investigación relacionada con el e-learning y con los escenarios virtuales de aprendizaje, esto es precisamente el trabajo que se realizará en el entorno a la investigación.

Dentro de la IBD se pueden identificar dos etapas generales: en la primera se realiza la investigación documental y empírica hasta la creación de un nuevo producto y sus mejoras sucesivas; en la segunda se aporta conocimiento en forma de principios que contribuyen a nuevos procesos en el diseño.

En el campo de intervención se cuenta con una población de 3,560 estudiantes y 72 docentes (SAD, 2022), además se crearon 440 clases en Google Classroom® para cada una de las unidades de aprendizaje comprendidas en el esquema del Bachillerato General por Competencias que se imparte en el plantel.

En la primera fase del estudio los datos fueron recolectados a través de un formulario desarrollado para el personal docente. En él se incluyó una breve presentación con el objetivo del instrumento, se formularon preguntas relacionadas con el número de sesiones en línea, cantidad de alumnos que asistían y participaban, cumplimiento llevado a cabo de las actividades y motivos por los que no se efectuaban, si fuera el caso, además de un promedio aproximado de alumnos reprobados en sus materias impartidas y por último comentarios adicionales a la experiencia de enseñanza en la modalidad virtual.

Continuando con el trabajo de esta primera fase de intervención se recabaron los datos que correspondían a cada ciclo y las asignaturas en las que se registraron alumnos reprobados a través de una consulta en el SAD, estos datos fueron filtrados para generar información que permita obtener una imagen más detallada de las materias con más estudiantes reprobados.

Para la segunda fase de la investigación se propone la observación participante, en la que a partir de la información recogida se intervenga con los profesores de las materias con mayores índices de reprobación, para comenzar con el diseño y formación en el uso de los objetos de aprendizaje H5P en sus cursos virtuales.

A partir del análisis de las materias más reprobadas en los ciclos académicos, se elaboró un examen diagnóstico diseñado en los Formularios de Google a los estudiantes de la asignatura de lengua extranjera II, siendo esta una materia en la que se favorecía dicha aplicación por el uso de los laboratorios de cómputo como parte de las actividades diarias realizadas por los alumnos.

El formulario alojado en Google se diseñó con la ayuda de un docente que imparte la materia de lengua extranjera en segundo semestre, quien eligió 20 reactivos, el tipo de pregunta y como serían resueltas. Una vez elaborado el formulario fue presentado al profesor para una revisión y cuando se aprobó el diseño, se aplicó a una muestra de alumnos pertenecientes a tres grupos distintos en los que se imparte la materia.

Resultados

Se obtuvieron los siguientes resultados que se agrupan por las fases del estudio realizado a través de los datos obtenidos, a partir de las aplicaciones de los instrumentos diseñados y los datos recabados a partir de la consulta en el SAD.

DATOS DEL FORMULARIO APLICADO A DOCENTES

- Por medio de la herramienta Google Meet se generaron sesiones para impartir clase a distancia de manera sincrónica, en el periodo comprendido de una semana se obtuvieron los siguientes datos: el 36% de los docentes realizó 6 sesiones; el 33% 1 sesión y el 7% 4 sesiones.
- En las sesiones de clase sincrónicas se estimó por 18 docentes que entre 5 y 10 estudiantes se conectaron a ellas; 15 de ellos indicaron que entre 11 y 20 alumnos estuvieron conectados y solamente uno de ellos señaló que en sus sesiones se conectaron entre 31 y 40 estudiantes.
- De igual manera, 51% de los docentes mencionaron que ningún estudiante utilizó su cámara; el 39% señaló que entre 1 y 5 estudiantes la encendieron, el 5% identificó que entre 6 y 10 alumnos la usaron y solo el 2% indicó que entre 16 y 20 estudiantes utilizaron ese dispositivo en el transcurso de las sesiones.
- En las sesiones Meet los estudiantes que participaron activamente corresponden al mismo número de aprendices que encendieron sus cámaras.
- El porcentaje de estudiantes que no realizó la entrega de actividades en la fecha programada fue de 93%, en otro sentido, solo el 7% hizo el envío en el tiempo establecido en la plataforma.
- Los motivos por los que los estudiantes no hacían sus envíos fueron los siguientes: la falta de una conexión a Internet fija, no disponer de una computadora o de un dispositivo móvil y no tener tiempo debido a otras actividades.

- Los docentes encuestados identificaron que entre 1 a 10 estudiantes no lograron aprobar en la materia que impartieron, esto equivalente a un 62%, el 22% identificó que entre 11 y 20 estudiantes tampoco logró aprobar; el 14% indicó que entre 21 y 30 alumnos no alcanzó una calificación aprobatoria y por último solo el 2% señaló que todos sus estudiantes aprobaron su materia.

Los docentes realizaron los siguientes comentarios con respecto a la percepción que tuvieron sobre las conductas y acciones de sus estudiantes durante las sesiones en línea:

“Fue complicado porque no podía asegurarme como profesora que todos los alumnos comprendieron las instrucciones pues no todos se conectaban. Era difícil saber qué pasaba con los que no se conectaban o no mandaban tarea”.

“La mayoría de los alumnos parece que no toman en serio las sesiones virtuales y no parecen ser conscientes de la importancia de la entrega oportuna de actividades”.

“Un reto, considero que fue falta de interés de los alumnos el que no se pudiera tener mayor respuesta y efectividad”.

“Los estudiantes deben ser más autogestivos para tener éxito en esta modalidad”.

“Es un poco complicado ya que para los alumnos no es prioridad la escuela”.

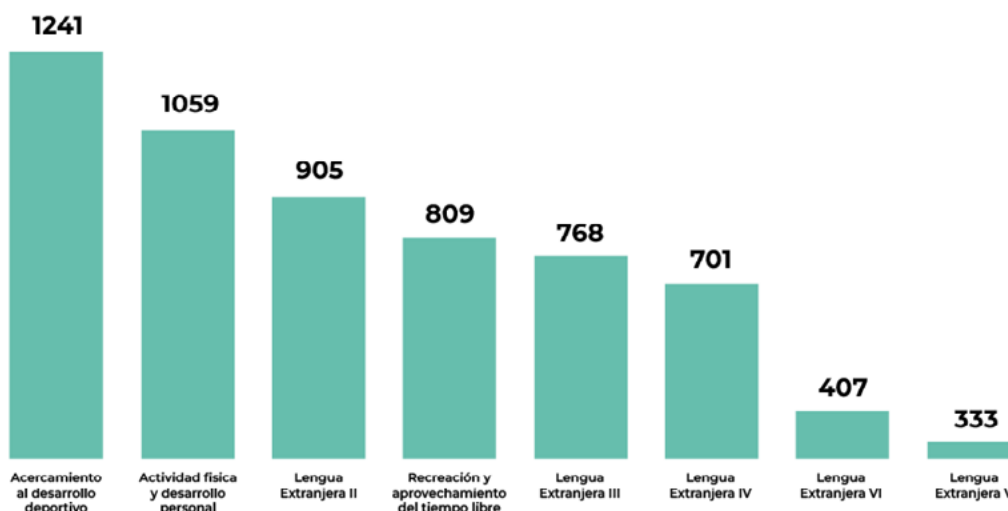
“Es complicado llevar un seguimiento puntual sobre todo cuando los alumnos se escudan en las mismas excusas de siempre como la conexión o el acceso a equipo, aspectos que ahora no son relevantes pues la escuela está abierta y pueden acceder al equipo y a la conexión sin problema”.

En los datos que se obtuvieron con el formulario aplicado se puede observar que en las sesiones sincrónicas solo algunos alumnos se conectaban, de los que sí podían conectarse a la sesión solo algunos encendían su cámara para participar.

Se constató que el mínimo de estudiantes pudo realizar las entregas de actividades en el tiempo programado, otros lo hicieron tarde o simplemente no realizaron las actividades por los motivos antes mencionados.

DATOS DE LA CONSULTA EN EL SAD

Se observó que dentro de las materias más reprobadas destacaron las de lengua extranjera, en estas se presentaron alumnos reprobados en casi todos los grados del Bachillerato General por Competencias que se oferta en el plantel (Figura 2).



Gráfica 2. Materias más reprobadas a partir de pandemia.

La información generada a partir de la consulta en el sistema sirvió para conocer las materias con mayor número de alumnos reprobados a partir de la pandemia, esto servirá para plantear un diseño de los cursos correspondientes en el ambiente virtual, además de permitir crear una estrategia con los estudiantes de esas materias.

DATOS DEL FORMULARIO APLICADO A ALUMNOS.

- 26 estudiantes obtuvieron calificación reprobatoria, 15 de estos pertenecen al turno matutino y 11 al turno vespertino.
- 28 alumnos obtuvieron calificación aprobatoria, 10 de ellos pertenecen al turno matutino y 18 al turno vespertino.
- Un total del 48% de los estudiantes que participaron en la aplicación reprobaron el diagnóstico.
- El 51% de los estudiantes participantes en la aplicación aprobaron el diagnóstico.

Una vez que el primer diagnóstico se aplicó y a su vez fue evaluado por los alumnos se pudo observar que de manera general la mayoría de ellos manifiesta que están de acuerdo en que el cuestionario les aportó un aprendizaje, además de que las preguntas son adecuadas para sus necesidades. En el aspecto de la atención consideran que la información presentada fue interesante y que, a su vez, se sintieron motivados. Es importante destacar las opiniones muy parecidas en cuanto a la cantidad de texto presentado.

De igual manera los estudiantes declararon sentirse estimulados para seguir trabajando y que la duración del diagnóstico es adecuada, además de reportar que el diseño y los colores empleados fueron agradables en una interfaz amigable, es importante mencionar que se agregaron dos preguntas abiertas en las que se cuestionó a los alumnos: ¿Cómo se podría mejorar el cuestionario? y si contaban con algún comentario adicional por agregar, a lo que respondieron:

- “Poniendo menos información”.
- “Con más imágenes”.
- “Un poco más de interacción”.
- “Con actividades distintas y que sean solo preguntas”.
- “Poner colores llamativos así motiva a seguir haciendo cuestionarios”.
- “Poniendo más cosas para aprender a leer y conocer más sobre ese tema”.
- “Con algunas imágenes”.
- “Que vinieran más cosas como de distinguir la comida, la ropa etc., algo más fácil”.
- “Que dieran más opciones”.
- “Que tenga más opciones de respuestas”.
- “Con menos preguntas”.
- “Haciéndolo no tan seco, pero en cierto punto está bien ya que no está saturado”.
- “Agradando algunas imágenes”.
- “Información entretenida”.
- “Para los que no entendemos bien el inglés me gustaría que pusieran alguna imagen, para entender un poco más sobre lo que se dice y más cuando son textos largos”.
- “Que contuviera más imágenes”.
- “La verdad cuando es con menos texto o que el texto no esté muy pegado y parezca mucho, al igual con los colores que sean los adecuados ayudan a que no te moleste tanto visualmente”
- “Pues enseñarme a pronunciar las cosas”.
- “Me gustaría saber un poco más del tema con información un poco más entretenida para mejorar mi aprendizaje”.

- “Haciendo las actividades más fáciles”.

Sin duda los comentarios realizados en la evaluación del diagnóstico aplicado a los alumnos servirán para tomar en cuenta qué opciones se pueden aplicar en el diseño de un objeto de aprendizaje, esto permitirá que la experiencia educativa sea más enriquecedora.

Conclusiones

La nueva modalidad educativa a raíz de la pandemia fue sorteada con: reuniones virtuales, el uso de aplicaciones de mensajería instantánea, programación de televisión y radio y guías de estudio impresas. Esta situación se sostuvo medianamente en casos particulares, pero los datos gruesos indican que la escolaridad en su conjunto se vio afectada (Cáceres-Correa, 2021).

El problema que se detectó tiene un alto grado de importancia ya que el plantel de estudio brinda acceso a la Educación Media Superior a una cantidad importante de estudiantes. Atender la problemática permitirá disminuir los índices de reprobación, además del conocimiento nuevo para mejorar procesos establecidos que esta intervención aportará, y generará nuevas estrategias que involucren elementos de un entorno virtual de aprendizaje como lo son: la interacción, la comunicación y la cohesión en los grupos, aprovechando lo aprendido durante la contingencia sanitaria para evitarlo en el futuro y elevar los indicadores de calidad educativa.

Cuando el curso en línea está bien organizado e implementado, el profesor se convierte en una figura dinámica; más que explicar los contenidos, atiende a las dudas de los estudiantes una vez que estos han realizado el ejercicio de lectura y análisis previo de la información, es decir, el docente y el alumno pasan a ser figuras centrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Flores y López de la Madrid, 2020).

De igual manera el alumno debe desarrollar otra serie de habilidades que se complementan con sus actividades académicas cotidianas, dentro de ellas se encuentran: la autogestión, autorregulación, el uso de TIC, la participación en redes de aprendizaje, la recepción y envío de archivos y mensajes; y por último la búsqueda de fuentes de información (Sabath y Col., 2016, en Reséndiz, 2018).

Los resultados de esta intervención pueden ser tomados en cuenta para crear un flujo de mejora continua y favorecer al proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esto se pueden adecuar las acciones administrativas y académicas que sean necesarias con el fin de tomar decisiones que permitan anticiparse a escenarios que puedan desfavorecer a la comunidad del plantel y estar un paso adelante.

Referencias

- Cabero Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(1). <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Cáceres-Correa, I. (2021). Acerca de la escolaridad a distancia y la deserción en Pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(2), 11-12. <https://www.redalyc.org/journal/279/27966514001/>
- Castillo, R., Hanna, O., Lara, D., Rodríguez, F., Carlos, G., y Salazar, A. R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: Emociones y percepciones en estudiantes de nivel superior y licenciatura. *Política y Cultura*, 55(enero-junio 2021), 121-148. <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1452/1408>
- De Benito Crosetti, B., y Salinas Ibáñez, J. M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0(Junio 2016), 44-59. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- Espinosa Izquierdo, J., Espinosa Figueroa, J. y Espinosa Arreaga, G. (2021). E-learning una herramienta necesaria para el aprendizaje. *Polo del conocimiento*, 6(3), 659-669. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2394>
- Flores Guerrero, K., y López de la Madrid, C. (2020). El alumno como evaluador del proceso mediado por las TIC. En C. Ronquillo (UACJ), *Hacia la construcción de una nueva agenda educativa* (pp. 299-326). UACJ. <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/download/177/159/983-1?inline=1>
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- López Gil, K. S. y Chacón Peña, S. (2020). Escribir para convencer: instructional design experience in digital contexts of self-learning. *Apertura*, 12(1), 22-38. <https://doi.org/10.32870/Ap.v12n1.1807>
- Llano, J. y Hernández, Y. (2015). ¿De qué se habla cuando se habla de e-learning? Retos y oportunidades. *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, 171-172, 91-94. http://www.gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM2015171-172_91-94.pdf
- Muñoz Barahona, R. (2021). Modalidad de enseñanza en línea en Contexto de pandemia: Percepciones de docentes y estudiantes chilenos. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 9(1), 83-96. <https://doi.org/10.18848/2474-588X/CGP/v09i01/83-96>
- Reséndiz Jacobo, R. (2018). Implementar un curso en moodle aplicaciones informáticas para estudiantes de bachillerato. [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana Puebla]. Repositorio institucional de la Universidad Iberoamericana de Puebla. <http://hdl.handle.net/20.500.11777/3434>

19. Impacto de la pandemia en la educación: análisis de la transición a la virtualidad y estrategias para mejorar la calidad educativa con H5P

Rossetti López, S.-R. y García Ramírez, M. T. y Rojas Rodríguez, I.-S. (2021). Evaluación de la implementación de un objeto de aprendizaje desarrollado con tecnología H5P. *Vivat Academia*, 154(154), e1224. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1224>

SEMS. (2023). Plan de desarrollo 2019 – 2025, Visión 2030. Sistema de Educación Media Superior. https://sems.udg.mx/sites/default/files/pdsems_2019_2025_vision_2030_actualizado_2023.pdf

Sistema de Análisis de Datos. Universidad de Guadalajara. (2022). <http://sad.udg.mx/>





CAPÍTULO 20

Experiencia de capacitación para docentes: La importancia del cuidado socioemocional

Adriana Berenice Torres Valencia
Elibí Godínez Cerda
Gloria Martha Palomar Rodríguez
Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez
Dany Elizabeth Araujo Robles
Universidad de Guadalajara

Resumen

La inteligencia emocional de los docentes es relevante, ya que de su bienestar se derivan las acciones dirigidas a desarrollar un ambiente favorable en el aula, el cual también impacta en la calidad de la enseñanza. A partir de lo anterior se presenta un trabajo de reflexión sobre la experiencia de capacitación con docentes, relacionado con el desarrollo de habilidades socioemocionales en la Universidad de Guadalajara, con el objetivo de visibilizar la importancia de la figura del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta formación, surge en el marco de la universidad siglo XXI y las secuelas de la emergencia sanitaria vividas en el COVID-19. Se empleó una metodología cualitativa, se llevó a cabo mediante un estudio de caso, empleando una muestra a conveniencia con docentes que cursaron el curso en línea que formaba parte del programa PROINNOVA. Se encontró que la mayoría de los participantes fueron mujeres. Percibieron sus emociones sin juzgarse y autorreguladas, también tomaron consciencia de su importancia para manejar las situaciones conflictivas en la vida cotidiana. Se concluye que el bienestar de los docentes es parte fundamental de la educación formal de los estudiantes.

Palabras clave

Emociones, habilidades socioemocionales, sentimientos, estilos de afrontamiento.

Abstract

The emotional intelligence of teachers is relevant, since actions aimed at developing a favorable environment in the classroom are derived from their well-being, which also impacts the quality of teaching. Based on the above, a reflection work is presented on the training experience with teachers, related to the development of socio-emotional skills at the University of Guadalajara, with the aim of making visible the importance of the figure of the teacher in the teaching process. learning. This training arises within the framework of the 21st century university and the consequences of the health emergency experienced in COVID-19. A qualitative methodology was used, it was carried out through a case study, using a convenience sample with teachers who took the online course that was part of the PROINNOVA program. It was found that the majority of the participants were women. They perceived their emotions without judging themselves and self-regulated, they also became aware of their importance in managing conflictive situations in daily life. It is concluded that the well-being of teachers is a fundamental part of the formal education of students.

Keyword

Emotions, socio-emotional skills, feelings, coping styles.

Antecedentes

El presente trabajo es una reflexión sobre la experiencia en capacitación con docentes de educación superior que se llevó a cabo con la finalidad de apoyar su desarrollo de “habilidades socioemocionales docentes”, en los profesores pertenecientes a la Universidad de Guadalajara, en el primer ciclo 2022 sólo se ofertó para los docentes pertenecientes al Centro Universitario de la Ciénega, posteriormente en el 2023, y gracias a la difusión que se le dio al curso, aumentaron el número de participantes, y se unieron de otros centros universitarios.

Dicho curso se llevó a cabo en el marco del programa de PROINNOVA, el cual tiene como objetivo principal promover la formación y actualización integral del personal académico para el desarrollo de competencias transversales, del área disciplinar, así como su desarrollo personal; además de fomentar la innovación constante, el uso efectivo de las TIC y la generación de estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje activo, el pensamiento crítico, la creatividad de las y los estudiantes.

Las dos ideas centrales bajo las cuales se diseñó este programa fueron: primeramente, el marco de universidad siglo XXI que abordaremos brevemente, y por otro, las secuelas de la emergencia sanitaria vividas por el COVID-19.

Universidad siglo XXI

El modelo educativo del siglo XIX de la Universidad de Guadalajara, surge en el marco de la globalización, su premisa central es poder coadyuvar para la formación de ciudadanos del mundo capaces de transformar el mundo, generando instituciones educativas que promuevan:

1. Aprender- Saber
2. Aprender- Hacer
3. Aprender a convivir con los demás (comunicación colaborativa, pensamiento crítico, creatividad, uso de la tecnología).
4. Aprender a Ser, elementos socioemocionales (Reimers,2021; Salinas, 2016; Tünnermann, 2010).

El marco internacional la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2022), señala la importancia de promover una educación inclusiva de calidad, más allá de la parte cognitiva, el promover habilidades que les permita lograr el ajuste psicológico y el bienestar. Por su parte, en la agenda 2030 se enfatiza en el papel que tiene la educación en la plena realización de los derechos humanos, la paz, el desarrollo sostenible y la salud, tomando aspectos cognitivos y no cognitivos del aprendizaje (Organización Mundial de Salud, 2021). Se expresa que los pilares de la educación son: alumno, docente e institución en interacción se redacta de esta manera porque la educación centrada “en el estudiante” parece que invisibiliza la importancia del cuidado del docente.

En contraste con lo anterior, existe evidencia científica en donde se observa que la actividad docente en todos los niveles educativos genera un alto costo para el sistema de salud y para las instituciones educativas, pues el desgaste personal que impacta en la salud física y mental de los profesores, se ve reflejado en enfermedades como: depresión, ansiedad, burnout, etc., esto debido a un exceso de exigencias y falta de apoyo social (De Pena, Extremadura, 2012; Costa, Palma & Salgado, 2021, Reyes, Keck, Gracia & Saldívar, 2022; Atmaca, Rızaoğlu, Türkdoğan, & Yaylı, 2022). Como resultado de lo anterior, no se puede crear o generar un espacio nutricional afectivamente que promueva ambientes de aprendizaje constructivos para el desarrollo humano sin pensar en el bienestar y satisfacción de la figura del docente quien es el principal “moldeador” y “facilitador” de la interacción humana.

Los autores de la presente están de acuerdo con que, los profesores son el eje sobre el cual gira la educación, por lo que, la satisfacción en la actividad realizada, el sentimiento de seguridad, así como la valoración de la labor de educar, aumenta su calidad de vida el compromiso a su trabajo y como consecuencia, la calidad en los centros educativos, por lo tanto es fundamental generar estrategias para su bienestar, mediante el aumento de inteligencia emocional (IE) y habilidades emocionales (Fernández & Cabello, 2021; Téllez, Cantón & García, 2021; Arteaga, et. al. 2024), resultando en una mayor calidad en la formación para los alumnos (Díaz, 2021 Herrera & Buitrago, 2019; Gutiérrez & Buitrago, 2019).

1.2 Secuelas del COVID-19

Durante y posterior a la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, se observó el aumento de casos de depresión, ansiedad, ideas suicidas en la población a nivel mundial y nacional, se evidencia la necesidad de la atención en los servicios de salud mental, por lo cual surge una agenda especial en la Organización Mundial de la Salud para ayudar en las Américas (Anón, 2023).

Ahora bien, en la comunidad universitaria, tanto alumnos y docentes como directivos fueron impactados, sin embargo, hubo un énfasis y preocupación para la atención económica y socioemocional para los alumnos, como se aprecia en el informe general (2022) del Dr. Ricardo Villanueva, Rector General de la Universidad de Guadalajara, en donde manifiesta la preocupación por el incremento de trastorno de ansiedad, depresión y conductas disruptivas en la población juvenil mexicana y la importancia de generar programas de intervención que coadyuven al desarrollo integral de nuestros estudiantes, resultado de lo anterior se organizaron programas de atención psicológica para el alumnado.

Así mismo, se encuentra abundante producción científica sobre el impacto en la salud mental de los universitarios (Arriaga, Salgado y Guaderrama, 2023), en este punto no se profundiza debido a que no es el objeto de nuestra reflexión, en contraste se observa insuficientes investigaciones sobre las necesidades del docente como ser humano y la importancia de coadyuvar para su bienestar (Hué-García, 2012).

El presente taller, motivo de la reflexión que aquí se presenta, se diseñó para promover la salud emocional de los docentes, centrados en el modelo de inteligencia emocional que coadyuva para generar habilidades socioemocionales, dentro y fuera del aula, para aumentar el bienestar del docente.

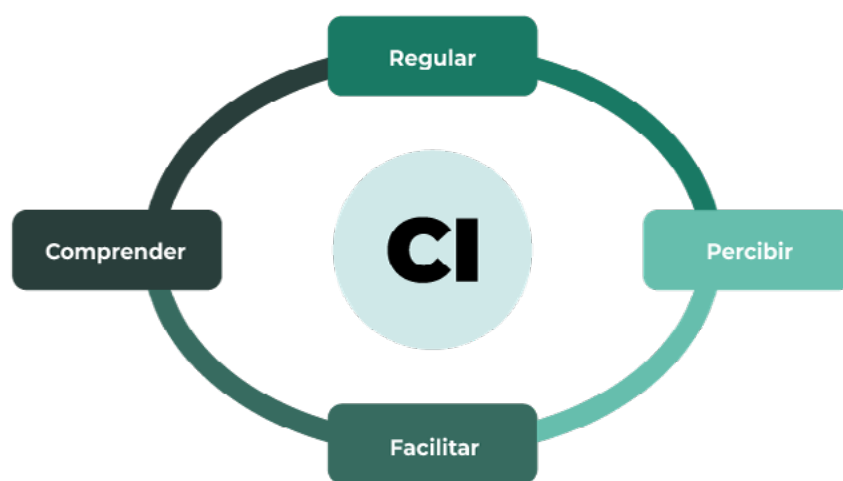
Marco Teórico

La inteligencia emocional (IE) como habilidad, es definida por Peter Salovey y John Mayer (1990), sin embargo, adquiere mayor difusión en la población en general con la publicación del bestseller de Daniel Goleman (1995) (Herrera & Bitrigo, 2019). Este modelo tiene 30 años que ha generado abundante evidencia científica sobre la importancia de la educación emocional, como mediadora para lograr la felicidad, la satisfacción, y el bienestar, de acuerdo con Fernández- Berrocal & Cabello (2021); comprender que la educación emocional no es un “lujo” sino una herramienta imprescindible para adaptarnos a los grandes cambios e incertidumbres del siglo XXI y mejorar el bienestar y la calidad de vida personal y profesional (44).

Con fundamento en Mayer y Slovey (1997) que definen “la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, valorarlas, comprenderlas, regularlas y expresarlas con precisión, para así promover el crecimiento afectivo e intelectual” (citado en Pacheco, 2017) constituye la premisa base para desarrollar investigación científica a lo largo de 30 años, avanzando hacia la creación de programas para la educación emocional como promotor del desarrollo y bienestar para el ser humano (Arteaga, et.al., 2024; Costa, et. al., 2021; Fernández-Berrocal & Cabello, 2021; Costa, Palma & Salgado, 2021; Schoeps, et.al. 2020; Extremadura, et. al., 2019; Extremadura & Fernández-Berrocal, 2004).

Conviene subrayar que se conceptualiza como un proceso recursivo que promueve la adaptación al medio ambiente de forma exitosa, las habilidades que lo conforman son: percibir, facilitar, comprender y regular) Ver figura 1. Modelo de inteligencia emocional Mayer y Salovey (1997)

Figura 1. Modelo de Inteligencia Emocional Mayer y Salovey (1997)



Fuente: Elaboración propia

De modo que en los primeros años se emplearon en la creación de instrumentos para “definirla” y demostrar la relación con el bienestar emocional, posteriormente la creación de programas para promover el desarrollo de habilidades emocionales se inicia con la aplicación en el ámbito formal en Estados Unidos y Reino Unido, con un programa denominado RULER, posteriormente en España se creó el MADEMO y MA-DEMO+, se continúa en México y América con la creación de modelos sistematizados que pudieran facilitar y desarrollar competencias emocionales en adultos, niños y adolescentes (Arteaga, Martín-Antón & Molinero, 2024; Soininen, Pakarinen & Lerkkanen, 2023; Milic & Marchant, 2020; Herrera & Buitrago, 2019; Pacheco, 2017; Extremadura & Fernández-Berrocal, 2004).

Como resultado de lo anterior se crearon modelos de intervención en el ámbito educativo en los diferentes niveles escolares priorizando el nivel básico y media básicas, debido a que son competencias “habilidades” que no se aprenden de forma teórica, se coincide en subrayar que “no se puede enseñar lo que no sabe” por lo tanto, como afirma Palomera (2022) “una competencia que no se ha adquirido no se puede enseñar. Tampoco es posible la calidad de enseñanza en ausencia de bienestar docente” (60).

Finalmente, como resultado de la revisión de la evidencia científica sobre el modelo de CI y educación emocional, así como revisión de programas aplicados se conformó el curso de capacitación docente para coadyuvar el desarrollo de habilidades emocionales

Objetivos de la experiencia

El objetivo de la reflexión es visibilizar la importancia de la figura del docente como piedra angular en el proceso de enseñanza- aprendizaje, así como revisar el marco institucional para continuar generando herramientas, no solo a nivel cognitivo y competencias transversales, sino también, en el cuidado socioemocional de los docentes que tienen un índice de desgaste emocional similar a los profesionales de la salud física y mental.

De igual manera, también se pretende generar evidencia de la primera experiencia de capacitación en la institución, para promover las habilidades socioemocionales en los docentes.

Metodología

La metodología que se utilizó fue cualitativa, el diseño fue a través de un estudio de caso. La muestra fue por conveniencia, tomando la totalidad de profesores que participaron en los cursos de capacitación en el nivel de educación superior.

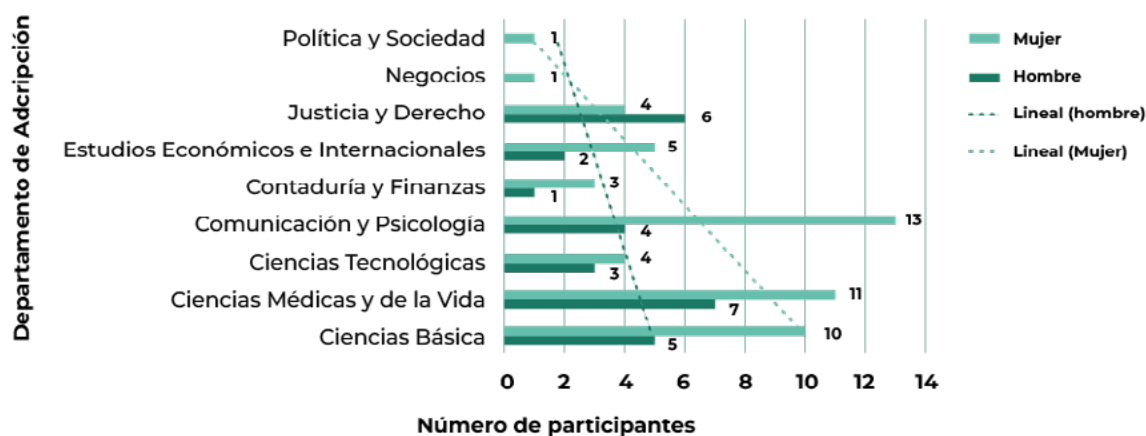
El curso fue diseñado en línea en la plataforma Classroom, se seleccionaron las actividades con el objetivo de:

1. Conocer el modelo de inteligencia emocional
2. Identificar las emociones
3. Facilitar emociones
4. Comprender
5. Regulación emocional
6. Autocuidado

Aporte al conocimiento

Se presenta como la primera experiencia de capacitación para el profesorado, que tiene como objetivo el coadyuvar para que el desarrollo de habilidades socioemocionales. En lo que respecta al género, se observa cómo la mayoría de los participantes pertenecen al género femenino en las áreas disciplinares de las ciencias sociales y médicas (ver gráfica 1. Género y de los participantes)

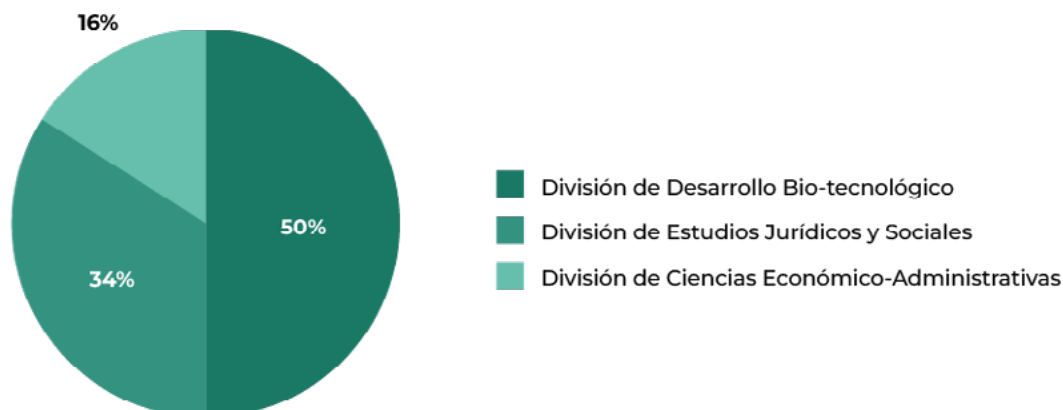
Gráfica 1. Género de los participantes
Fuente: Elaboración propia



En los talleres se ofertados en el periodo 2022 - 2023, se contó con la participación de profesores de las tres divisiones, observando una mayor participación por parte de los docentes de la división de Desarrollo Bio-tecnológico, refiriendo en la primera sesión del taller al plantear sus expectativas la gran necesidad de desarrollar conocimientos y habilidades que les permitan afrontar las necesidades emocionales y conductuales de los alumnos, a las que se han visto sujetos a lo largo de su trayectoria laboral, aumentado en el período durante y post pandemia de COVID-19, al mismo tiempo por dedicarse a las áreas del conocimiento duras, se autoevalúan con pocas capacidades para afrontar de forma efectiva (Ver gráfica.2. Participantes por división)

20. Experiencia de capacitación para docentes: La importancia del cuidado socioemocional

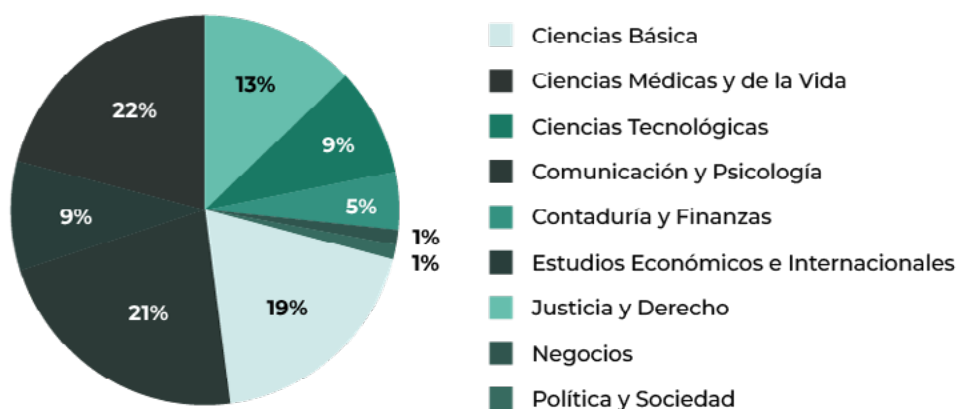
Gráfica 2. Participantes por división



Fuente: Elaboración propia

Se realizó el análisis de la participación por área disciplinar específica por departamento, se observa la mayoría de participantes en ciencias básicas y de la vida (Ver gráfica 2. Participantes por departamento).

Gráfica 2. Participantes por división



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Los principales hallazgos de la experiencia en el diseño y colaboración con los profesores durante el curso de capacitación, es que, de acuerdo con la evidencia científica, los programas capacitación para docentes universitarios deben promover el bienestar psicológico y generar ambientes laborales positivos, a través del desarrollo de la inteligencia emocional.

A través de las actividades del curso se generó un espacio de empatía y colaboración entre los participantes, que permitió que compartieran experiencias personales y profesionales que han vivido, los duelos por familiares perdidos, estrés laboral y algunas secuelas de salud por haber padecido COVID.

Así mismo, se logró el objetivo de poder percibir las emociones sin juzgarse por sentir las, con el afán de controlarlas, sino por el contrario, percibir las, identificarlas e implementar estrategias de afrontamiento para autorregularse en consecuencia tomar conciencia del autocuidado.

La recuperación de la figura del profesor como guía y modelo no sólo en el área disciplinar de expertos, sino también como modelador de habilidades socioemocionales y estilos de afrontamiento positivos.

La educación emocional como parte fundamental en la formación, trayectoria profesional y personal, debido a que promueve entornos de convivencia nutricos para potencializar las capacidades de todos los participantes, aumentando la calidad en las instituciones educativa.

La trascendencia de este proyecto es que, es el primero en el programa de capacitación en la red universitaria que implementa la educación emocional para profesores.

La limitante del estudio es que no se evaluó al inicio – final del curso el impactó en los participantes, por lo que, se propone realizar el diseño metodológico que nos permita evaluar el impacto y la efectividad del programa.

Referencias

- Anon (2023). Una nueva agenda para la salud mental en las Américas. Informe de la Comisión de Alto Nivel sobre Salud Mental y COVID-19 de la Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/57504>.
- Arriaga, J., Salgado, J., Guadarrama, B. (2023) Secuelas psicológicas más comunes Post COVID-19 en estudiantes universitarios. Revista Dilemas Contemporáneos. Año XI. 1, 1-<https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.373>
- Arteaga, W., Carbonero, M., Martín-Antón, L., y Molinero, P. (2024). La inteligencia emocional fortalece el perfil competencial del profesorado estratégico. Revista de Psicología y Educación, 19(1), 55-59. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.250>
- Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdoğan, T., & Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and Job satisfaction. Teaching and Teacher Education, 90, 103025. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>
- Costa, C, Palma, X., & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. Estudios pedagógicos (Valdivia), 47(1), 219-233. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Echevarría, I., & Sánchez, R. (2021). La satisfacción del docente de Educación Secundaria en España a través de TALIS. Revista Fuentes, 23(3), 341-352. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.1517>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educa-

tiva, 6 (2). <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.htm>

Extremera, N., Mérida, S., Sánchez, N., Quintana, C., & Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69–92. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>

Díaz, P (2021) El papel de la inteligencia emocional en la interacción docente -alumno y el manejo de los conflictos en el aula. Ed. Inclusión

Fernández- Berrocal, P. & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar* (SSN electrónico: en trámite), Vol. 1, Núm. 1, enero-junio (2021), pp. 31-46 <http://ri.iberomex.mx/handle/iberomex/6043>

Informe General 2022 <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/Anexo%20Estado%20C3%ADstico%202022%20publicado.pdf>

Herrera, L., & Buitrago, R. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & Saber*, 10(24), 9–22. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.10035>

Hué-García, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, (12), 47–68. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/246>

Gutiérrez, A., & Buitrago, S. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167–192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>

Milicic, N., & Marchant, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. M. Corvera y G. Muñoz. *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, 53-62.

Téllez, S., Cantón, I., & García, S. (2021). Impedimentos a la consecución de la satisfacción y el bienestar docente. *Campus Virtuales*, 10(1), 185-193.

Pacheco, B (2017) Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Rev. Ciencia y sociedad*.42 (1): 107-113 <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1>

Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>

Palomera, R (2022) Inteligencia emocional docente. Síntesis

Organización para el Desarrollo Económico. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 - Agenda 2030 (mdsocialesa2030.gob.es). [Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 - Agenda 2030 \(mdsocialesa2030.gob.es\)](https://mdsocialesa2030.gob.es)

Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. *Revista Iberoamericana de Edu-*

20. Experiencia de capacitación para docentes:
La importancia del cuidado socioemocional

cación, vol. 86 núm. 1, pp. 9-23 – OEI <https://doi.org/10.35362/rie8614557>

Reyes, A., Keck, C., Gracia, M., & Saldívar, A. (2022). Habilidades socioemocionales en los docentes: educación desde la ética del cuidado de sí. *Praxis & Saber*, 13(34), e13667. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13667>

Ruvalcaba, K., González, P., & Jiménez, J. (2021) Depresión y ansiedad en estudiantes de Medicina durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19. *Investigación en educación médica*, 10(39), 52-59. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.39.21342>

Salinas, J. (2016) Estudiantes universitarios de Licenciatura Universidad Pública *Revista de Educación a Distancia* (50),1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54746291014educaci>

Schoeps, K., Postigo Zegarra, S., Mónaco, E., González, R., & Montoya Castilla, I. (2020). Valoración del programa de educación emocional para docentes (mademo). *know and share psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4380>

Soininen, V., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2023). Reciprocal associations among teacher–child interactions, teachers' work engagement, and children's social competence. *Journal of applied developmental psychology*, 85, 101508. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101508>

Tünnermann, C (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, (47),31-46 ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37318570005>



Red de Investigadores y Docentes de México, América Latina, Andorra y España