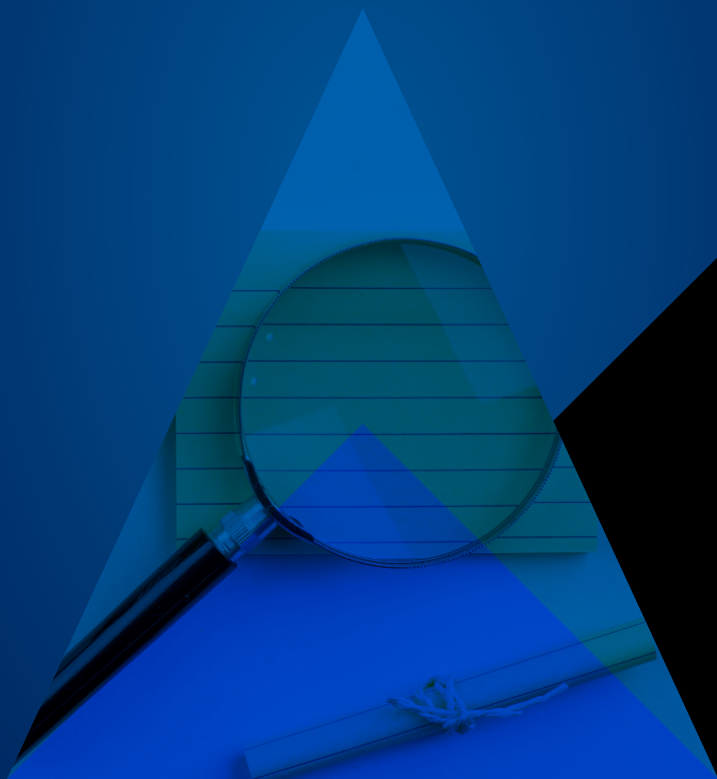


INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: RESULTADOS DESDE LA EXPERIENCIA Y EL SENTIR



Adriana Bernal Trigueros
Carolina Chávez Aguirre

**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA:
RESULTADOS DESDE
LA EXPERIENCIA Y EL
SENTIR**

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: RESULTADOS DESDE LA EXPERIENCIA Y EL SENTIR

Adriana Bernal Trigueros
Carolina Chávez Aguirre



Universidad
Autónoma
de Nayarit



Universidad Autónoma de Nayarit

Dra. Norma Liliana Galván Meza
Rectora

Mtra. Margarete Moeller Porraz
Secretaria General

Mtro. Hugo Fabio Pérez Ocampo
Director de Fomento Editorial y Artes Gráficas

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: RESULTADOS DESDE LA EXPERIENCIA Y EL SENTIR

Adriana Bernal Trigueros
Carolina Chávez Aguirre

Cuidado a la edición: Omar Sánchez Medina
Diseño editorial y forros: Sergio Ocampo Martínez
Imágen de portada: Diseñado por Freepik

Primera edición 2025

Derechos reservados a la ley
©Universidad Autónoma de Nayarit
Ciudad de la Cultura SN, Col. Centro,
Tepic, Nayarit, CP. 63000. Dirección de Fomento Editorial y Artes Gráficas
Teléfono: 2118800, ext. 8718/ 8838, www.uan.edu.mx

Esta obra podrá ser reproducida para fines académicos y de divulgación sin fines de lucro, siempre y cuando se den los créditos correspondientes.

Esta obra ha sido dictaminada por pares académicos, mediante un sistema doble ciego y reconocida con recursos proveniente del Proyecto PRONACES-CONACYT.

ISBN: 978-607-8863-79-2

Hecho en México

PRÓLOGO

Toda obra académica, o de cualquier clasificación, nos puede trasladar a la situación a la que se está presentando una institución, un equipo de trabajo, una escuela, estudiantes o docentes. En este sentido, a través de esta obra, los autores nos trasladan a los contextos a los que se están enfrentando algunas universidades que forman parte de la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía (ANEFEP), como la Universidad Autónoma de México a través de la Facultad de Estudios Superiores de Aragón, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Universidad Autónoma de Nayarit mediante la Unidad Académica del Norte del Estado de Nayarit y Unidad Académica de Educación y Humanidades, estas dos últimas de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Se atiende a temas de responsabilidad social universitaria analizados desde la función de las universidades y desde el análisis de las trayectorias escolares para entender el hacer y el logro de los aprendizajes de los estudiantes, las formas de evaluación del aprendizaje y los medios que se utilizan, como las tic's, para mejorar las prácticas de enseñanza que a través de la actualización y capacitación docentes se busca, y sobre todo atender los temas emergentes que a través del tiempo siguen siendo importantes.

Espero que en las siguientes líneas se trasladen a cada rincón de las universidades y el sentir, desde la experiencia, de los sujetos que participan en ellas.

Xóchitl Castellón Fonseca
Directora de la Unidad Académica
de Educación y Humanidades, UAN

INTRODUCCIÓN

El convivir, compartir y conocer buenas prácticas a través de encuentros integrados por docentes es una riqueza para la generación de conocimientos. Discusiones que se convierten en posibles prácticas y que se derivan de temas que son transversales o importantes para fortalecer las actividades académicas de investigación, vinculación y docencia.

Este libro es producto derivado de investigaciones realizadas por docentes que participan en cuerpos académicos, grupos de investigación o realizan trabajos individuales. Estas investigaciones fueron presentadas en el marco del X Encuentro de Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación, llevado a cabo el 26 y 27 de octubre de 2022 bajo la modalidad virtual, siendo sede la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit.

En estos encuentros se tiene como propósito compartir las experiencias de trabajo que faciliten la colaboración entre investigadores o cuerpos académicos para promover la movilidad, vinculación, redes de colaboración o espacios de formación que influyan en la mejora continua a través de propuestas o buenas prácticas, en las que se abordan temas emergentes para elevar la calidad educativa. En esta edición, se trabajaron con nueve ejes temáticos: universidad: su función y responsabilidad en la transformación social; análisis de trayectoria académico estudiantil; las TIC en la enseñanza y el aprendizaje ante situación de contingencia; currículum formal: análisis y propuestas; formación de profesores: actualización, capacitación, educación continua; temas emergentes sobre inclusión, interculturalidad, equidad,

resiliencia en educación y pedagogía; evaluación con fines de acreditación y certificación de programas educativos o procesos institucionales; cuerpos colegiados: retos, prospectiva y función, así como procesos de evaluación del aprendizaje ante situación de contingencia

En el encuentro, se recibieron 52 artículos que presentaron 149 docentes e investigadores. En esta obra, fueron considerados 17 artículos distribuido en siete ejes temáticos colaborando 53 docentes-investigadores. Por lo que, de los nueve ejes, sólo no se presentan aportaciones al eje de evaluación con fines de acreditación y certificación de programas educativos o procesos institucionales.

En este ejemplar se podrán consultar 17 buenas prácticas resultados de investigaciones o posibles líneas para generar nuevas discusiones. En el capítulo titulado universidad: su función y responsabilidad en la transformación social, se abordan tres propuestas que giran desde la temática de Responsabilidad Social Universitaria (RSU). El cuerpo académico integrado por las autoras Espinosa, Parra, Rojas y Aguirre nos muestran un diagnóstico de los factores de riesgo en adolescentes de secundaria, resaltando la importancia de la función de la educación ante esta problemática, pues una educación de calidad es la base de la salud y el bienestar. Por su parte, Navarro, Martínez y Bernal, presentan un ejemplo de experiencia formativa para estudiantes universitarios en la Universidad Autónoma de Nayarit a través de la unidad de aprendizaje optativa “Comunidades para el Desarrollo Sostenible”, que, desde la Responsabilidad Social Universitaria, busca generar una experiencia formativa para estudiantes de todos los perfiles universitarios. Aunado a esto, Carrillo y Sáenz desde la misma temática presentan una discusión de cómo abordar a la RSU desde la Sociología de la Educación, tratando de dar respuesta a cómo deben ser abordados

los problemas sociales por la universidad y cómo se puede propiciar la formación de los estudiantes para la participación social además de, cómo el sujeto construye procesos de aprendizaje desde su relación directa con el contexto.

En el capítulo de análisis de trayectoria académico estudiantil, se abordan tres artículos donde se muestra un panorama de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) desde la experiencia en la licenciatura en Ciencias de la Educación y la licenciatura en Educación Infantil. En los dos primeros, Cruz, Rodríguez, Cortés, Plascencia y Sánchez, lo abordan desde los factores psicopedagógicos, mientras que Torres, Castañeda, Ascencio, Mendoza y Montes, desde los factores socioeconómicos. Todos ellos integrantes de la academia psicopedagógica que buscan la mejora de la trayectoria académica de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación a partir de un estudio exploratorio.

Por su parte Ramos, Torres y Sixto, a través del proyecto análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes de la licenciatura en Educación Infantil para atender el rezago educativo, presentan la caracterización de los estudiantes de esta licenciatura, así como las políticas institucionales y propuestas del programa realizado para abatir el rezago, la deserción y elevar la eficiencia terminal.

Mientras que en el capítulo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje ante situación de contingencia, se presenta una investigación pedagógica de carácter interpretativo en torno al uso de las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC), por parte de los autores Escamilla y León, como recursos didácticos que facilitan la enseñanza y aprendizaje de la investigación con base en el trabajo colaborativo y grupal del aprendizaje. Asimismo, Guerrero, Hernández, Galván, Aguiar y Cortés, abordan la situación de los estudiantes de la Unidad Académica del Norte de la Universidad Autónoma de

Nayarit, en cuestión de las competencias digitales posterior a la contingencia sanitaria.

Por su parte, Bernal, Castellón y Maldonado, en el capítulo de currículum formal: análisis y propuestas, exhiben una propuesta de proyecto como estrategia y técnica didáctica para la integración de los bloques temáticos del área selectiva del plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit, como indicios para ir abordando las metodologías de aprendizaje servicio, bajo proyectos integradores para fortalecer los aprendizajes en los estudiantes desde la currícula.

Gómez y Magaña plantean un proyecto que incida en la reflexión sobre las condiciones que motivan a los estudiantes al quehacer de la investigación, partiendo de que encuentren elementos favorables, desde su percepción desprejuiciada, para lograr un mayor impacto en las investigaciones y lograr un mayor interés por la formación en la investigación. Por su parte Peña, Heredia y Martínez abordan un diagnóstico sobre las habilidades básicas para la docencia que muestran los maestros de la Escuela Secundaria Prof. y Lic. Fco. Benítez Silva. Esta institución educativa se encuentra ubicada en el municipio de Tepic, en el estado de Nayarit. Ambas presentadas en el Capítulo V de formación de profesores actualización, capacitación y educación continua.

Ya en el capítulo VI se abordan temas emergentes sobre inclusión, interculturalidad, equidad, resiliencia en educación y pedagogía. En el primer artículo Arias, Ramírez y Ceballos analizan la experiencia de vinculación de dos cuerpos colegiados para llevar a cabo un proyecto de investigación sobre el campo socio antropológico: los estudios interculturales y la educación básica, desde una perspectiva intercultural. El proyecto concentra la atención en espacios educativos bilingües con presencia de pueblos originarios en el Corredor

Wixärika Tepic-Aguamilpa. Otro de los temas emergentes es la interculturalidad, por lo que Márquez, Pérez y Montaña presentan una propuesta que tiene como finalidad el develar el recorrido en temas de esta índole, así como referentes a diversidades de la UAN en el afán de transversalizarlas.

Por otra parte, Macías, Muñoz, Carvajal, Páez y Rodríguez evidencian los procedimientos que se siguen en el Programa de Tutoría de Pares (PTP) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), identifican qué competencias están desarrollando los alumnos de esta universidad que participan en la experiencia de tutoría de pares y qué características de la mediación se manifiestan en la relación que se establece durante este proceso, presentando los resultados con respecto a las características de las personas que asumen la función de tutor par, las competencias que desarrollan al ejercer esta tarea y cómo se relaciona esto con la inclusión.

Por último, Notario y Ramos, abordan cómo los alumnos tienen una perspectiva sobre las competencias docentes y el papel que desarrolla éste. La investigación se llevó a cabo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco con alumnos de octavo semestre de la carrera de Ciencias de la Educación. A estos temas emergentes, los autores Torres, Rodríguez y Lara hacen una reflexión sobre los aportes de las neurociencias a las Ciencias de la Educación y cómo esto ha permitido el nacimiento de las neurociencias de la educación y entender mejor el proceso de enseñanza aprendizaje del sujeto.

En los procesos de evaluación del aprendizaje ante la situación de contingencia, abordados en el capítulo VII, Celedón, Martínez y Pérez identifican las estrategias de evaluación de aprendizaje que emplean los docentes de la línea de procesos curriculares posterior a la contingencia sanitaria con el fin de promover una formación integral en los estudiantes.

Temas que, en la actualidad, son relevantes, necesarios por atender y obligados a dar resultados, mismos que en esta edición se presentan, no dudando que algunos darán inicio a nuevas discusiones.

Adriana Bernal Triqueros

PARTE I
LA UNIVERSIDAD: SU FUNCIÓN
Y RESPONSABILIDAD EN LA
TRANSFORMACIÓN SOCIAL

I

DIAGNÓSTICO DE LOS FACTORES DE RIESGO EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIAS A TRAVÉS DEL PROYECTO DE COLABORACIÓN UNIVERSITARIA BIEN-ESTAR

Margarita Espinosa Parra Irene
Elvia Lizette Parra Jiménez
Cecilia del Carmen Rojas Montoya
Diana Patricia Aguirre Ojeda

RESUMEN

Los adolescentes experimentan diversos cambios, los cuales, en ocasiones, pueden ponerlos en riesgo. El objetivo fue conocer los factores de riesgo a los que están expuestos los adolescentes de secundaria en Tepic, Nayarit, para posteriormente analizarlos y proponer acciones de prevención e intervención. Se realizó una investigación de tipo cuantitativa, descriptiva y transversal con una muestra no probabilística de 1,474 estudiantes del 2do. año pertenecientes a 20 secundarias públicas de la ciudad de Tepic, Nayarit. Se aplicó la Batería Factores Involucrados en el Cuidado de la Vida en Adolescentes y Pre-adolescentes FIC-VIDA que evalúa factores protectores y de riesgo. Dentro de los resultados preliminares se obtuvo que el 20.8 por ciento de los participantes han tenido intento suicida por lo que es necesario establecer acciones específicas de acuerdo con las necesidades de cada secundaria.

INTRODUCCIÓN

En la adolescencia se puede iniciar con una amplia gama de conductas de riesgo que afectan la salud biopsicosocial, posibilidad que varía según la etapa de la adolescencia que estén cursando y que muchas de estas conductas continuarán en la etapa adulta.

Las conductas y los factores psicosociales de riesgo en la adolescencia y juventud se encuentran entre las principales causas de morbilidad y mortalidad de esta etapa. Hábitos adquiridos y consolidados en la adolescencia y juventud pueden además contribuir a la morbilidad y mortalidad precoz. Los profesionales de la salud deben saber evaluar, prevenir riesgos y promover conductas saludables.

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2022) estima que los principales problemas de salud en el grupo de edad adolescente son consecuencias de conductas de riesgo como el abuso de sustancias lícitas e ilícitas, sedentarismo, malos hábitos de alimentación, inicio de la actividad sexual sin protección (que puede resultar en el contagio de infecciones de transmisión sexual), depresión, suicidio, violencia y accidentes de tránsito entre otros.

En adición, la Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2022) plantea que una de las principales problemáticas que impactan en la salud de los adolescentes es la violencia juvenil, la cual genera fallecimientos por homicidios en América Latina. Otros factores de riesgo que impactan en la juventud y son causa de muerte entre los jóvenes en América son los accidentes, el suicidio y el embarazo adolescente.

De acuerdo con estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2015) se ha observado un incremento en la aparición de trastornos emocionales tales como la depresión y ansiedad en edades cada vez más

tempranas, lo que puede desencadenar complicaciones graves como las autolesiones, la agresión, e incluso el suicidio. En este sentido, los adolescentes y jóvenes constituyen el grupo más vulnerable ante el suicidio, cuyas principales causas son la depresión, la ansiedad, el abuso de sustancias, los problemas neurológicos y el acoso escolar. Sin embargo, existe poca evidencia empírica en México sobre la psicopatología en esta etapa vulnerable de la vida.

Asimismo, Barajas (2016) plantea que una problemática en los jóvenes radica en la forma en cómo viven y ejercen su sexualidad, ya que cada vez inician su vida sexual a edades más tempranas, lo que puede afectar el éxito académico, el desarrollo personal y económico de los jóvenes, y también implicar un riesgo para su salud física y mental al exponerse con mayor frecuencia a embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual y al contagio de VIH/SIDA.

Esto se puede ver reflejado en las estadísticas de natalidad INEGI (2020) en México las cuales indican que el 15.1% de los nacimientos registrados corresponde a madres adolescentes menores de 20 años.

Lo anterior, puede deberse, principalmente, al desconocimiento del uso del preservativo, la falta de comunicación con los padres y la pareja, así como la poca información que poseen sobre los riesgos a los cuales se exponen, por tratarse aún de un tema tabú en nuestra sociedad.

De esta manera, cabe resaltar que un aspecto imprescindible en la investigación sobre conductas de riesgo en adolescentes es el papel que juega la educación ante esta problemática, pues una educación de calidad es la base de la salud y el bienestar. Para tener una vida saludable, las personas deben adquirir los conocimientos necesarios y así poder prevenir cualquier riesgo, tal como lo reflejan las estadísticas del Informe de Seguimiento de la Educación en

el Mundo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en las que se demuestra que un alto nivel educativo alcanzado por las madres de familia contribuye en la mejora de los índices de vacunación y de nutrición de los hijos, reduce el número de muertes en la infancia, la mortalidad materna y el índice de personas infectadas por el Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH) (UNESCO, 2021).

Al respecto, la Ley General de Educación establece el desarrollo integral y permanente de los estudiantes como fines de la educación, y menciona que los contenidos de los planes y programas deben contemplar el fomento a la actividad física, al deporte y a la educación física; la promoción de estilos de vida saludables (la educación para la salud); el fomento a la igualdad de género; la educación sexual y reproductiva y la educación socioemocional (Secretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2022). Además de la Ley General de Educación, existen otros documentos normativos que avalan la importancia de la educación en la salud, tal como lo son la Ley General de Salud y la Norma Oficial Mexicana NOM-009-SSA2-2013, las cuales coinciden con el objetivo de la educación para la salud o de la promoción de la salud escolar haciendo énfasis en fomentar el desarrollo de actitudes que le permitan a los individuos prevenir enfermedades y accidentes, protegerse de los riesgos que pongan en peligro su salud y orientar y capacitar a la población escolar en temas de nutrición, actividad física, salud mental, educación sexual, planificación familiar, adicciones, entre otros, a fin de procurar su desarrollo integral (SEMS, 2022).

Ante esta panorámica, en la Universidad Autónoma de Nayarit, gracias a las gestiones del Programa Institucional de Colaboración Universitaria, surge el proyecto Bien-Estar, el cual busca impulsar el desarrollo integral en los adolescentes

y jóvenes de las secundarias de la ciudad de Tepic, Nayarit, mediante la identificación de conductas específicas de riesgo y la implementación de estrategias de intervención. Cabe señalar que en este proyecto participan estudiantes de la misma Universidad que pueden poner en práctica los conocimientos teóricos y vincularse con otros profesionales en contextos reales.

Este proyecto está basado en los fundamentos de la educación para la salud, la cual se define como la disciplina que se encarga de orientar y organizar procesos educativos con el objetivo de impactar positivamente en conocimientos, prácticas y costumbres de la población en relación con su salud (Hernández-Sarmiento et al. 2020), y toma en cuenta también las líneas de acción de la Red de Universidades Mexicanas Promotoras de la Salud a la cual pertenece la UAN, a través del Programa Institucional de Universidades Saludables (PIUS-UAN), con el propósito de formar individuos integralmente sanos con un enfoque preventivo, de promoción y educativo, en donde participen de docentes investigadores, directivos y estudiantes (Área de Prensa UAN, 2019).

Además, el proyecto Bien-Estar, no sólo atiende los fundamentos de educación por la salud, sino, también, partiendo de que es un proyecto universitario, dentro de sus objetivos se apega al enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria (Valleys, 2020), el cual es un enfoque que rige los principios de la UAN, por lo que el proyecto de Bien-Estar, contribuye con este fin de la UAN de ser socialmente responsable, evitando impactos negativos y promoviendo impactos positivos en la comunidad (Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit, 2022).

Por lo anterior, la presente investigación es parte de las acciones del proyecto Bien-Estar con el objetivo de conocer los factores de riesgo a los que están expuestos los adolescentes

de secundaria en Tepic, Nayarit, lo cual permitirá, una vez obtenidos los resultados, proponer acciones pertinentes de prevención e intervención.

DESARROLLO

La Organización Mundial de la Salud considera la adolescencia y juventud en el periodo entre los 10 y 19 años. La Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia (SAHM) la sitúa entre los 10-21 años. Distinguiendo tres fases que se solapan entre sí: adolescencia inicial (10-14 años), media (15-17 años) y tardía (18 a 21 años).

La OMS (2022) contempla a este grupo de edad como etapa de crecimiento y desarrollo humano, considerada una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano por su ritmo acelerado de crecimiento y de cambios. Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia.

Pineda *et al.* (2002) mencionan que la adolescencia y la juventud constituyen una etapa del desarrollo del ser humano, en la que se evidencian importantes cambios psicológicos, biológicos y sociales; generalmente cambios bruscos, rápidos, repentinos o demorados, estos cambios traen consigo un ritmo acelerado que puede crear ansiedad y con ritmo demorado crea zozobra e inquietud.

En México existe una población de jóvenes entre los 15 a 29 años de 30.7 millones, lo que representa el 24.6% del total de habitantes a nivel nacional según la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (INEGI, 2020).

El INEGI (2022) reportó que las principales causas de mortalidad de 15 a 24 años son en primer lugar las

agresiones, en segundo los accidentes de tráfico y en tercer lugar las lesiones autoinflingidas intencionalmente como el suicidio.

En 2010 en Nayarit se registró un incremento del 16% de suicidios en relación con el 2008 (Secretaría de Salud citado en González et al, 2013). Cifras que podemos observar con los resultados encontrados en el estado en 2009, donde se reporta que alguna vez en la vida un 7.2% de la población ha tenido una planeación suicida; un 0.9% con datos de ideación suicida y el 0.7% al menos lo ha intentado una vez (Borges et al, citado en González, Figueroa y Valadez, 2013).

La importancia de identificar los procesos que se generan en esta etapa tan importante del desarrollo como es la adolescencia hace que se realicen diagnósticos como el elaborado en el presente estudio; ya que, de acuerdo con Barcelata (2019) la evidencia plantea que aunque la adolescencia es una etapa en la que se presentan recursos y oportunidades y que los factores de protección dan información sobre los procesos de adaptación, también es de suma importancia evaluar los factores de riesgo con la finalidad de entender el desarrollo adolescente en situaciones extremas.

Gutiérrez et al. (2005) mencionan que, en el caso particular de los comportamientos de riesgo en la adolescencia, se ha documentado ampliamente el impacto que tienen en el bienestar actual y futuro de este grupo de la población, ya que inciden en sus decisiones futuras. Por ejemplo, el consumo temprano de tabaco y alcohol tiene un peso importante en los niveles de consumo en la vida adulta, y anticipa la adicción en cuanto más temprano se inicie.

Argaez et al. (2018) mencionan que los factores de riesgo implican determinadas conductas, las cuales se presentan como acciones activas o pasivas que pueden representar un

peligro para el bienestar y por lo tanto generar consecuencias en la salud o en el desarrollo de los adolescentes.

Por lo anterior se pretende que los estudiantes que atraviesan por esta etapa de vida, según su edad y nivel de desarrollo, puedan identificar las amenazas de su ambiente, su nivel de vulnerabilidad frente a las situaciones de riesgo, generar comportamientos individuales y colectivos sanos que permitan un proceso formativo en la necesidad de conocer pautas de autocuidado y protección dentro del medio en el que se desarrollan e interiorizar actitudes y comportamientos vitales para la cultura de la prevención y ser consciente de todas y cada una de las situaciones que se presentan en su entorno, razón por la cual es indispensable concebir acontecimientos surgidos como consecuencia de la acción humana.

El proyecto Bien-Estar de la Universidad Autónoma de Nayarit pretende aportar elementos científicos basados en diagnósticos e intervenciones desde distintos enfoques que destacan la importancia de tomar en cuenta las características específicas de la población estudiada como la edad, el sexo, la preferencia sexual, la ubicación geográfica, o el contexto sociocultural, para abordar con mayor precisión cada una de las problemáticas presentadas con adolescentes y jóvenes, y poder contar con una gran cantidad de elementos que permitan la prevención, la atención oportuna y la intervención más adecuada a las diferentes problemáticas.

A su vez, el programa busca integrar a los estudiantes de licenciatura de los diferentes programas académicos de la Institución ofreciéndole al estudiante una actividad extracurricular, de práctica libre y espontánea. Los elementos que destacan la experiencia desarrollada son el fortalecimiento de la investigación formativa y articulación con la actividad en sentido estricto de los grupos y centros de investigación, detección de necesidades, diseño de intervención, la

formación interdisciplinaria como elemento fundamental en las nuevas tendencias de generación de conocimiento, el trabajo comunitario, la responsabilidad social, la proyección de los jóvenes por continuar su formación de alto nivel en el tema de la investigación, entre otras.

El presente estudio forma parte del proyecto de financiamiento a la investigación educativa titulado *“Vinculación social de la Universidad Autónoma de Nayarit a través del Proyecto de Colaboración Universitaria Bien-Estar enfocado en adolescentes estudiantes de secundaria y bachillerato”* ubicado en la línea de investigación: vinculación social y productiva asociada a la docencia, que fue evaluado y aprobado por el Comité dictaminador de dicha universidad con el objetivo de: diagnosticar los factores de riesgo en adolescentes estudiantes de secundaria de la ciudad de Tepic, Nayarit; a través del Proyecto de Colaboración Universitaria Bien-Estar.

Es sabido que en la etapa de la adolescencia ocurren procesos de maduración a nivel físico, psicológico y social que, acompañados de determinantes sociales, factores de riesgo y protectores, establecen la salud de este grupo de edad. Comportamientos de riesgo adquiridos durante esta fase pueden formar aspectos durante la adultez; es por ello la relevancia que adquieren dentro de la salud pública y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Sawyer et al; 2012).

De acuerdo con Latimer y Zur (como se citó en Alarcón y Bárrig, 2015) esta etapa en el desarrollo del ser humano se caracteriza por cambios fisiológicos, físicos y psicológicos que hacen que se diferencien de otras etapas, ya que ocurren rápidamente, de forma inesperada y con una serie de emociones difíciles de reconocer.

Según Ruiz (2013) en la adolescencia se forja la personalidad del individuo, se consolida y se reconoce el yo,

se afianza la identidad sexual, es decir, el adolescente define sus gustos, preferencias e intereses; conforma su sistema de valores, por lo que identifica lo que de acuerdo con su opinión es bueno o malo, es en esta etapa cuando los adolescentes se oponen, buscan, actúan con rebeldía y siguen sus ideales.

En relación a las características del desarrollo psicosocial normal en la adolescencia Florenzano (citado por Gaete, 2015) refiere que son el resultado de la interacción entre el desarrollo alcanzado en las etapas previas del ciclo vital, factores biológicos inherentes a esta etapa (el desarrollo puberal y el desarrollo cerebral propio de este período, fenómeno a la vez relacionado en parte con los cambios hormonales de la pubertad) y la influencia de múltiples determinantes sociales y culturales.

De acuerdo con Díaz y González (2014), la atención sanitaria en la adolescencia también es particularmente importante, ya que en esta etapa se consolidan los estilos de vida, ya sean saludables o problemáticos. Por otra parte, la baja autopercepción de vulnerabilidad entre los adolescentes hace que se expongan a diversos factores de riesgo o directamente desarrollen conductas riesgosas para su salud.

Coleman y Hendry (citados en Barcelata, 2019) definen a la adolescencia como un proceso activo que se genera a partir de la interacción entre el adolescente y los diferentes factores implícitos que integran la sociedad y de la que el adolescente se vuelve el punto central, siendo la familia el sistema más importante y en el que se tienen las experiencias más cercanas o próximas.

Según Rosabal et al. (2015) la etapa en la que se presentan factores y conductas de riesgo con mayor intensidad es la adolescencia, “son aquellas acciones voluntarias o involuntarias realizadas por el individuo o comunidad y que pueden llevar a consecuencias nocivas, estas conductas son múltiples y pueden ser biopsicosociales” (p.219), algunos de

estos factores son la nutrición, la actividad física inadecuada, la actividad sexual sin protección, el uso y abuso de sustancias, lesiones no intencionales, violencia y suicidio.

METODOLOGÍA

Investigación de tipo cuantitativa, descriptiva y transversal. Se realizó una selección a conveniencia de 20 secundarias públicas de la ciudad de Tepic, Nayarit; con base a las tres zonas escolares establecidas por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El criterio de inclusión comprendió alumnos regulares de segundo grado del ciclo escolar 2019-2020 de las escuelas secundarias seleccionadas por muestra no probabilística. Se excluyeron alumnos no regulares al ciclo correspondiente. Como criterio de eliminación se incluyó aquellos alumnos a quienes sus padres o tutores no autorizaron su participación, alumnos que no aceptaron participar o una vez iniciado decidieron no continuar, así como aquellos que no completaron en su totalidad la batería.

La muestra final estuvo compuesta por un total de 1474 estudiantes, excluyéndose 113 casos debido a que algunos no completaron correctamente el cuestionario, no lo terminaron de contestar, decidieron no continuar con la participación y otros no presentaron el consentimiento informado, quedando un total de 1361.

La administración de la batería, previa autorización de la institución académica y padres de familia o tutores, se llevó a cabo en los horarios asignados por la escuela, dentro de los horarios de aula.

Dentro del proyecto Bien-Estar se cuenta con la participación de estudiantes de la licenciatura de Psicología,

como se mencionó previamente, los cuales al elegir proyectos de colaboración universitaria integran sus conocimientos teórico-metodológicos a la práctica, formando parte de la responsabilidad social universitaria. Los estudiantes de psicología se capacitaron para la aplicación de la batería, la captura y análisis estadístico de la información; formando parte del equipo de trabajo del presente proyecto como becarios.

INSTRUMENTO

Se aplicó la batería de Factores Involucrados en el Cuidado de la Vida en Adolescentes y Preadolescentes (FICVIDA) que registra datos sociodemográficos como sexo, edad, conformación familiar y aspectos de migración. Asimismo, la batería consta de 10 secciones donde se registran las respuestas en tres hojas numeradas acorde a las secciones correspondientes. La descripción de cada sección se realiza con base a la información del Manual FICVIDA incluyendo escalas que evalúan factores de protección y riesgo relacionados con el comportamiento suicida, consumo y abuso de sustancias ilegales, autoestima, sintomatología depresiva, disfunción familiar, estilos de crianza negligentes, falta de habilidades para el afrontamiento en situaciones conflictivas o estresantes y la desregulación emocional (Hermosillo-de la Torre *et.al.*, 2017).

Cabe mencionar que Hermosillo-de la Torre y sus colaboradores (2017) utilizaron escalas previamente ya diseñadas por diferentes autores. A continuación, se presenta qué escalas tomaron en cuenta junto con cada una de las 10 secciones: sección 1, corresponde a los datos sociodemográficos incluyendo conformación familiar y migración; la sección 2

evalúa autoestima, basada en la escala de Rosenberg (1965). La sección 3 consta de dos escalas: la Escala de Estudios Epidemiológicos de Depresión (CES-D) en su versión adaptada por González-Forteza, Ramos, Jiménez y Wagner (CES-D-R) (2008) que incluye sintomatología emocional, somática, cognitiva y conductual referida a depresión y la Escala de Ideación Suicida de Roberts (1980) cognición (pensamientos, planes) centrada en torno a la propia muerte. Sección 4 sobre tentativas suicidas, definida como conductas suicidas relacionadas con las lesiones autoinflingidas que pueden llevar a la muerte, ya sea por intento suicida, intento ambiguo o alerta. La sección 5 abarca la relación con la madre y el padre evaluada mediante las escalas de relación con el padre y con la madre validadas para adolescentes mexicanos por González-Forteza y Andrade (1995). Sección 6 correspondiente a los recursos psicológicos, elementos tangibles o intangibles que ayudan a manejar las diferentes situaciones de la vida, principalmente para enfrentar situaciones percibidas como problemáticas y que son generadoras de estrés, dividida en tres subescalas: recursos afectivos, cognitivos y sociales. Sección 7 evalúa el estado de ánimo mediante la subescala de '*General Mood del Emotional Quotient Inventory*' (EQ-i, YV) de Bar-On y Parker (2000) en su adaptación española por Oliva y Cols., (S.F.) La sección 8 valora la desregulación emocional mediante el tamizaje de los problemas en adolescentes (POSIT) la cual presenta 6 subescalas: no aceptación, metas, impulso, conciencia, estrategias y claridad, cada una refiere a un componente de la desregulación emocional. Las secciones 9 y 10 relacionadas al consumo de alcohol, tabaco y sustancias ilegales.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Los investigadores explicaron a los participantes de forma verbal y escrita los objetivos, procedimientos, riesgos-beneficios, autonomía para continuar o retirarse del estudio sin que existieran consecuencias por ello y se les aseguró la confidencialidad de la información entregada, posteriormente se les solicitó firmar el consentimiento informado. Además, por tratarse de menores de 18 años, se solicitó firmar consentimiento a uno de los padres o adulto responsable, para lo cual les fue enviada la información por escrito y se contestaron sus dudas vía telefónica.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Una vez aplicadas las baterías se realizó la recopilación de la información, codificación, validación y análisis de los resultados obtenidos. El análisis se realizó mediante el programa estadístico SPSS versión 21.

RESULTADOS

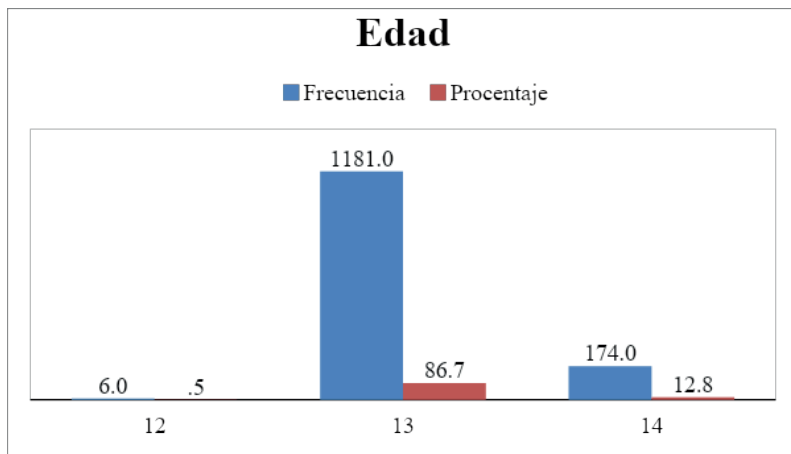
La batería se aplicó a 20 escuelas secundarias públicas de la ciudad de Tepic, Nayarit. Se dividieron las escuelas en tres zonas de acuerdo con la división de la SEP, por lo que la muestra no probabilística es de 1361 estudiantes equilibrada entre hombres y mujeres (672 hombres – 689 mujeres) como se puede observar en la tabla I.1 1. La mayoría de los estudiantes tienen 13 años (1181, 87%), 174 tiene 14 años (13%) y el resto tiene 12 años (ver gráfica I. 1).

Tabla I. 1. Descriptivos generales de la muestra

Zona	Escuela	Sexo		N	%
		Masculino	Femenino		
ZONA 1 (6)	Lázaro Cárdenas del Río	23	28	51	3.7
	Técnica 36 Revolución	31	39	70	5.1
	Belisario Domínguez	42	40	82	6
	Presidente Miguel Alemán	0	66	66	4.8
	Enrique G. Elías	32	16	48	3.5
	General Esteban Baca Calderón	52	45	97	7.1
ZONA 2 (6)	General Amado Nervo	35	40	75	5.5
	República de Chile	35	24	59	4.3
	Estatat José Revueltas	18	16	34	2.5
	Técnica 6 Juan Escutia	32	32	64	4.7
	Técnica 4 Ramona Ceceña	34	34	68	5
	Técnica 8 Fernando Montañó	42	36	78	5.7
ZONA 3 (8)	Técnica 23	57	52	109	8
	Mártires 20 de febrero	35	30	65	4.8
	Juan Espinoza Bávara	20	27	47	3.5
	ETI 1 Jesús Romero Flores (matutino)	72	68	140	10.3
	ETI 1 Vespertino	35	16	51	3.7
	Técnica 1 Alfonso García Robles	35	38	73	5.4
	Soledad Carbajal Cabezud	9	15	24	1.8
	Técnica 55	33	27	60	4.5
Total	20	672	689	1361	100

Fuente: Elaboración propia

Gráfica I. 1. Frecuencia de edad



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al tipo de familia, la mayoría de los estudiantes refieren tener una familia nuclear (52.9%, 703 casos), siendo la zona 1 la que más estudiantes tiene con este tipo de familia (56.9%, 231 casos), en segundo lugar, la zona 2 (52.3%, 292 casos) y en tercer lugar la zona 3 (49.5%, 180 casos). El 15.7% (208 casos) y el 10.8% (144 casos) provienen de una familia monoparental, con el padre como jefe de familia y con la madre como jefe de familia respectivamente. 201 (15.1%) estudiantes vienen de familia extensa y 5.4% (72) vienen de familia mixta. 33 casos omitieron esa pregunta (ver tabla I. 2).

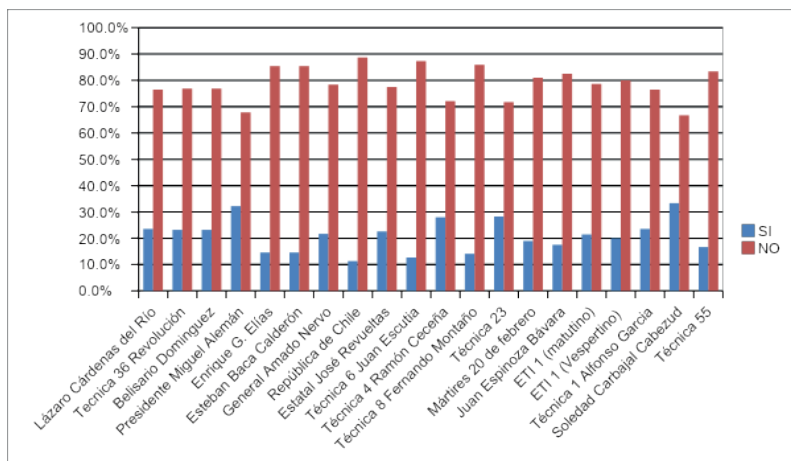
Tabla I. 2. Tipo de familia de los encuestados por zona

Zona	Resultados por zona	Tipo de familia					Total
		Nuclear	Extensa	Mixta	Monoparental (madre)	Monoparental (padre)	
1	Recuento	231	60	23	59	33	406
	% dentro de zona escuela	56.90%	14.80%	5.70%	14.50%	8.10%	100.00%
2	Recuento	180	66	16	41	61	364
	% dentro de zona escuela	49.50%	18.10%	4.40%	11.30%	16.80%	100.00%
3	Recuento	292	75	33	44	114	558
	% dentro de zona escuela	52.30%	13.40%	5.90%	7.90%	20.40%	100.00%
Total	N	703	201	72	144	208	1328
	%	52.90%	15.10%	5.40%	10.80%	15.70%	100.00%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados preliminares que se analizaron, y que mayor atención requieren, son los relacionados al intento suicida con la pregunta “¿Alguna vez te has herido, cortado, intoxicado o hecho daño a propósito con el fin de quitarte la vida?” obteniéndose que el 20.8% de los estudiantes encuestados contestó que “Sí”. Se identificó que las escuelas con mayor índice de estudiantes con intentos suicidas son las Secundarias Soledad Carbajal Carbezud con el 33%, posteriormente la presidente Miguel Alemán (32.2%), continúa la Técnica 23 con el 28.3% y la Técnica 4 Ramona Ceceña 27.9%. Las escuelas Lázaro Cárdenas del Río, Técnica 36 Revolución y Técnica 1 Alfonso García Robles reflejan un 23% en sus respuestas afirmativas lo que las ubica en índices medios-altos. Y las de menor índice son las secundarias República de Chile (11.3%) y Técnica 6 Juan Escutia (12.8%), ver gráfica I. 2.

Gráfica I. 2. Respuestas sobre la pregunta ¿Alguna vez te has herido, cortado, intoxicado o hecho daño a propósito con el fin de quitarte la vida?



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Los resultados del análisis de 20 secundarias públicas de la ciudad de Tepic, Nayarit, en lo que refiere a los factores de riesgo a los que están expuestos los adolescentes y jóvenes es al comportamiento suicida, esto aunado a los múltiples cambios del desarrollo biopsicosocial que atraviesan y que puede incrementar los riesgos, por lo que se considera importante reforzar las estrategias de prevención en cuanto a protección, autocuidado, cuidado de otros e identificación de recursos psicológicos.

Por lo anterior es necesario que cada uno de los factores de riesgo se revise de manera específica en cada secundaria para poder crear estrategias de prevención e intervención pertinentes de acuerdo con el contexto y a los resultados de las escuelas con base a su caso particular.

Se considera recomendable que en colaboración con las autoridades educativas el Proyecto de Colaboración Universitaria Bien-Estar, contemple intervenciones educativas con abordajes pro-sociales dirigidos a los adolescentes, las cuales a su vez, incluyan la participación de la comunidad. Asimismo, es esencial que dichas intervenciones consideren las diferencias por género observadas, buscando generar condiciones que les permitan a hombres y mujeres expresar libremente sus emociones.

Por otra parte, también es necesario incidir en políticas públicas para una mejor salud de los adolescentes donde se generen ambientes más saludables, que promuevan conductas que beneficien su estado de salud desde una perspectiva biopsicosocial, potenciar sus capacidades y de esta manera logren generar un proyecto de vida.

AGRADECIMIENTOS:

Al personal de la Unidad de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit por el apoyo económico que hizo posible esta investigación. A los directores de las 20 secundarias del municipio de Tepic, que nos abrieron sus puertas con toda la capacidad logística para el desarrollo de esta investigación.

A los estudiantes colaboradores fuente de inspiración y energía continua, parte medular de la fase de aplicación.

A la Dra. Blanca Barcelata Eguiarte de la Universidad Autónoma de México por su constante asesoría.

A la Dra. Edith Alicia Hermosillo de la Universidad de Aguascalientes por su confianza en la utilización de la batería FIC-VIDA.

REFERENCIAS

- Alarcón, D., y Bárrig, P. (2015). Conductas internalizantes y externalizantes en adolescentes. Universidad de San Martín de Porres, Perú. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272015000200008
- Área de prensa de la UAN. (22 de marzo de 2019). Se presenta el Programa Institucional de Universidad Saludable. <https://www.uan.edu.mx/comunicados/se-presenta-el-programa-institucional-de-universidad-saludable>
- Argaez, S., Echeverría, R., Evia, N. y Carrillo, C. (2018). Prevención de Factores de Riesgo en Adolescentes: Intervención para Padres y Madres. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(2), 259-269. <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n2/2175-3539-pee-22-02-259.pdf>
- Barajas, M. (2016). Problemáticas actuales en los jóvenes: la importancia del contexto social y su relación con la salud mental. *Revista de Psicología Iberoamericana*, 24 (2), 5-7. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133949832001.pdf>
- Barcelata, B. (2019). *Adaptación y resiliencia adolescente en contextos múltiples*. Ciudad de México: Manual moderno.
- Consejo Nacional de la Población y Secretaría de Gobernación (2018). Estrategia Nacional para la prevención del embarazo en adolescentes. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/319940/Discurso_Conferencia_de_Prensa_ENAPEA.pdf
- Díaz, C. y González, M. (2014) Conductas problemas en adolescentes en la ciudad de Monterrey, México. *Enferm. Glob.*, 13 (33), 1-16. <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v13n33/clinica1.pdf>
- Gairín, J. y Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación educativa*,

- 36 (1), 125-140. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/75504/1/09_RIE_N1_2018.pdf
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*. 86 (6) 436-443. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0370410615001412#bib0150>
- Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo, D., (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista colombiana de Ciencias Sociales*, 6 (2), 423-442. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5212100.pdf>
- González, A. Figueroa, M. y Valadez, M. (2013) “Conducta suicida en jóvenes mexicanos” ponencia presentada en el 14º Congreso Virtual de Psiquiatria.com. Interpsiquis 2013 https://www.researchgate.net/publication/285232517_CONDUCTA_SUICIDA_EN_JOVENES_MEXICANOS_SUICIDAL_BEHAVIOR_IN_YOUNG_MEXICAN
- Gutiérrez, J., Gertler, P., Hernández-Avila, M. y Bertozzi, S. (2005) Impacto de Oportunidades en los comportamientos de riesgo de los adolescentes y en sus consecuencias inmediatas. Resultados de corto plazo en zonas urbanas y de mediano plazo en zonas rurales. En: Hernández-Prado B, Hernández-Ávila M (ed.). Evaluación externa de impacto del Programa Oportunidades 2004. México.
- Hermosillo-de la Torre, A., Pérez-Padilla, M., Arteaga-de Luna, S., Aguas-García, P. González-Forteza, C., Rivera-Heredia, M. y Wagner, F. (2017). Batería factores involucrados en el cuidado de la vida en adolescentes y preadolescentes (FICVIDA) Manual de aplicación. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Hernández-Sarmiento, J.M., Jaramillo-Jaramillo. L.I., Villegas-Alzate. J.D., Álvarez-Hernández. L.F., Roldan-Tabares. MD, Ruiz-Mejía. C. (2020). La educación en salud como una importante estrategia de promoción y prevención.

- Arch Med (Manizales*, 20(2), 90-504. <https://doi.org/10.30554/archmed.20.2.3487.2020>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI] (2015). Encuesta Intercensal 2015. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- INEGI (2020). Natalidad y Fecundidad. <https://www.inegi.org.mx/temas/natalidad/#Tabulados>
- INEGI (2020). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud. Comunicado de prensa. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/Juventud2020_Nal.pdf
- INEGI (2022). Principales causas de mortalidad por residencia habitual, grupos de edad y sexo del fallecido. <https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/registros/vitales/mortalidad/tabulados/pc.asp?t=14&c=11817>
- Maass, M. y Sabulsky, G. (2015). “La vinculación como estrategia de formación en la educación superior. Áreas de Humanidades y Sociales y de Artes, Arquitectura y Derecho. *Red Innova Cesal*, 85- 143. http://www.innovacesal.org/micrositio_redic_2015/05_redIC_HCS_ADA_guia_ed.pdf
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2022). Salud del adolescente. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- OMS (2022). Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). Educación para la salud y el bienestar. <https://es.unesco.org/themes/educacion-salud-y-bienestar>
- Organización Panamericana de la Salud. [OPS] (2022). Salud del adolescente. <https://www.paho.org/es/temas/>

salud-adolescente#:~:text=Los%20adolescentes%20y%20j%C3%B3venes%20juegan,a%20sus%20necesidades%20de%20salud.

Pineda, S., Aliño, S., Martínez, N. y Córdova, L. (2002). *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud de los adolescentes*. La Habana: Ministerio de Salud Pública.

Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 de la Universidad Autónoma de Nayarit (2016). Acuerdo que contiene el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 de la Universidad Autónoma de Nayarit. Gaceta Universitaria. Publicación oficial. <https://www.uan.edu.mx/avisos/plan-de-desarrollo-institucional-2016-2022>

Plan de Desarrollo Institucional 2022-2028 de la Universidad Autónoma de Nayarit. (2022). Acuerdo que contiene el Plan de Desarrollo Institucional 2022-2028 de la Universidad Autónoma de Nayarit. Gaceta Universitaria. Publicación oficial. https://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislaci%C3%B3n_Universitaria_Vigente/7_Plan_de_Desarrollo_Institucional/Gaceta_Acuerdo_PDI_2022-2028.pdf

Rosabal, E., Romero, N., Gaquín, K. y Hernández, R. (2015). Conductas de riesgo en adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 44 (2), 218-229: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572015000200010

Ruiz, P. (2013). Psicología del adolescente y su entorno. Consejo de adolescencia y juventud de Iberoamerica y el Caribe. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicolog%C3%ADa%20del%20Adolescente%20y%20su%20entorno%20P.J.Ruiz%20L%C3%A1zaro.pdf>

Sawyer, S. Afifi, R. y Bearinger, L. (2012) Adolescence: A foundation for futurehealth. *Lancet*, 379, 1630-40.

- <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22538178/>
Secretaría de Educación Media Superior [SEMS] (2022).
Ámbitos de la formación socioemocional: Educación
para la salud. [http://desarrolloprofesionaldocente.sems.
gob.mx/convocatoria4_2022/files/%C3%81mbito%20
de%20la%20formaci%C3%B3n%20socioemocional%20
Educa%C3%B3n%20para%20la%20salud.pdf](http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria4_2022/files/%C3%81mbito%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20socioemocional%20Educa%C3%B3n%20para%20la%20salud.pdf)
Vallaey, F. (2020). Manual de Responsabilidad Social
Universitaria. El modelo URSULA: estrategias,
herramientas, indicadores. Unión de Responsabilidad
Social Universitaria Latinoamericana.

II

EXPERIENCIAS FORMATIVAS PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DESDE EL APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO. EL CASO DE LA OPTATIVA “COMUNIDADES PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE” EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

María del Carmen Navarro Téllez

Karla Patricia Martínez González

Adriana Bernal Trigueros

RESUMEN

El enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) implica asumir una perspectiva de educación para el largo plazo que atienda situaciones problemáticas para generar conciencia, control de sus impactos y el potencial transformador del entorno. Alcanzarlo implica reconocer claramente lo que sí tenemos y sí hacemos como instituciones, lo que nos falta para incidir de una mejor manera en la atención de problemas reales, los ajustes que tendremos que hacer para que la formación de nuestros estudiantes sea más significativa y el impacto de las acciones universitarias sean más efectivas en la atención de los problemas del entorno, en sinergia con otros actores sociales.

Esto como aspiración nos demanda plantear nuevas formas de hacer las cosas. En este trabajo, se presenta una

experiencia formativa para estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit a través de la unidad de aprendizaje optativa Comunidades para el Desarrollo Sostenible. Desde esta unidad se busca incidir en todos los perfiles universitarios que les permita, a partir del reconocimiento de su papel como agentes de transformación como parte de su liderazgo universitario, generar acciones de mejora en sus entornos orientadas a la atención de alguno de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas. Para lograrlo, la propuesta fue plantear proyectos locales con la metodología del Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS) (Tapia, 2018) de manera que no sólo se promovieran acciones de transformación inmediatas, sino que contemplaran a su vez objetivos educativos desde la perspectiva de la educación social y comunitaria.

Durante tres periodos escolares enero-junio, agosto-diciembre 2021 y enero-junio 2022 y uno intensivo en 2022, participaron de esta unidad de aprendizaje 72 estudiantes de 13 programas educativos ofertados por 13 Unidades Académicas de la UAN (Educación y Humanidades, Agricultura, Contaduría y Administración, Ciencias Sociales, Salud Integral, Derecho, Turismo y Gastronomía, Economía, Química Fármaco Biológica, Ahuacatlán, del Norte, de Ixtlán del Río y de Bahía de Banderas); impactando directamente en la atención de problemas de su comunidad.

El programa establece una primera unidad para el reconocimiento conceptual de la perspectiva asumida (educación social y comunitaria, ODS, AySS, etc.); enseguida, una unidad relacionada con la profundización en técnicas para el diagnóstico participativo (considerando que cada estudiante definiera su grupo con gente de su misma comunidad de origen); posteriormente un espacio para la construcción del proyecto de AySS, y otro para su implementación en su

comunidad de origen con el apoyo de su grupo, para cerrar con la elaboración del informe respectivo y su socialización.

Se rescatan de esto experiencias muy significativas como, por ejemplo: acciones de recuperación de espacios públicos, de limpieza, talleres de arte, separación de basura, limpieza de ríos, iluminación de la plaza, rescate de espacios recreativos, de concientización con niños en primaria sobre la salud, etc. Destaca que, en su mayoría, los proyectos fueron orientados a la concientización sobre problemáticas de índole ambiental, pues fue de lo que encontraron como posible de incidir como un espacio de interacción comunitario.

Al cierre de cada período ha sido posible confirmar que es necesario generar estrategias que vinculen a los estudiantes más directamente con sus propias comunidades, que aprendan a observar su entorno para reconocer necesidades y posibilidades de acción, y sobre todo, que sean promotores de la integración de equipos diversos, donde pongan a prueba sus habilidades de liderazgo social orientado a acciones concretas de transformación.

Estas experiencias son las que permiten fortalecer la aspiración de formar con un sentido de responsabilidad social.

Palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria, Aprendizaje Servicio, ODS, Educación Superior, Universidad.

INTRODUCCIÓN

Una formación integral, que prepare a los estudiantes para la atención de las problemáticas de su entorno desarrollando sus capacidades de liderazgo social, es la aspiración de la perspectiva de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). En este sentido, en el presente capítulo se expone una experiencia formativa de la Universidad Autónoma

de Nayarit, a través de la unidad de aprendizaje optativa Comunidades para el Desarrollo Sostenible, diseñada como una unidad susceptible de ser cursada en el componente optativo de todos los perfiles universitarios de manera que los lleve a reconocer su papel como agentes de transformación como parte de su liderazgo universitario, generar acciones de mejora en sus entornos orientadas a la atención de alguno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, a través del diseño y ejecución de proyectos locales con la metodología del Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS) (Tapia, 2018).

Aquí se expone lo sucedido durante 4 promociones de esta unidad, en la que participaron 72 estudiantes de 13 programas educativos de 13 unidades académicas disciplinares y regionales de la Universidad Autónoma de Nayarit, realizando 56 proyectos de impacto en 51 comunidades de 17 de los 20 municipios de nuestra entidad.

Con la experiencia aquí narrada, es posible confirmar que es necesario generar estrategias que vinculen a los estudiantes más directamente con sus propias comunidades que aprendan a observar su entorno para reconocer necesidades y posibilidades de acción y, sobre todo, que sean promotores de la integración de equipos diversos donde pongan a prueba sus habilidades de liderazgo social orientado a acciones concretas de transformación, pues son experiencias como éstas las que permiten fortalecer la aspiración de formar con un sentido de responsabilidad social.

EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

La esencia de la universidad pública corresponde en su espíritu con la aspiración de una universidad socialmente responsable.

Esto implica reconocer que el quehacer de la institución en todas sus funciones (formación de profesionistas, desarrollar investigación y proyectos, etc.) debe ir orientado a la atención de diversas áreas en que se insertan, de manera que desde la pertinencia de sus acciones sea posible identificar el impacto en el desarrollo del entorno, la sociedad y las personas quienes integran la comunidad universitaria.

Sin embargo, en el estudio de la evolución de la educación superior es posible identificar que uno de los problemas más recurrentes es justamente la desvinculación que gradualmente se ha generado de las acciones universitarias con las necesidades y problemas del entorno, y la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) no es la excepción.

Ante esto, desde la política educativa general se ha insistido en que las Instituciones de Educación Superior (IES) se transformen en sus procesos de manera que esta contribución al desarrollo sea más sólida y evidente. A finales del siglo XX en la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción celebrada en París, ya se establecía como necesario que la orientación de largo plazo de la educación superior tendría que estar fundada en la pertinencia (Art. 6), entendida como la capacidad de atención de las necesidades y demandas sociales (UNESCO, 1998, p.8). En esta primera parte del Siglo XXI esta perspectiva se ha fortalecido, provocando una reconfiguración conceptual del papel de las IES, reconocimiento que no es sólo a partir de una “función social” que se cumple, sino que, al asumirse como compromiso, éste queda incompleto si no se asume también la responsabilidad por los impactos (positivos y negativos) de las acciones universitarias (Vallaey, 2020, p. 37).

LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE AGENDA 2030

La agenda 2030 para el desarrollo sostenible es el instrumento de política pública de más amplio consenso en el mundo respecto a los temas prioritarios y las acciones urgentes para el presente si queremos conservar las mínimas condiciones de vida para las generaciones futuras. Abanderada por la Organización de las Naciones Unidas, concentra el análisis de las problemáticas que comprometen la vida común.

En un acuerdo signado en 2015 que tiene como antecedente los objetivos del Milenio, se plantea un reconocimiento más profundo de las problemáticas y, en consenso con los países que integran la ONU, determinaron 17 objetivos para el desarrollo sostenible convertidos en 169 metas con la intención de que orienten las acciones de los distintos actores sociales (ONU <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>)

Los 17 Objetivos declarados son:

1. Fin de la pobreza
2. Hambre cero
3. Salud y bienestar
4. Educación de calidad
5. Igualdad de género
6. Agua limpia y saneamiento
7. Energía asequible y no contaminante
8. Trabajo decente y crecimiento económico
9. Industria, innovación e infraestructura
10. Reducción de desigualdades
11. Ciudades y comunidades sostenibles
12. Producción y consumo responsables
13. Acción por el clima
14. Vida submarina
15. Vida de ecosistemas terrestres

16. Paz, justicia e instituciones sólidas

17. Alianzas para lograr los objetivos

En cada uno de ellos se establecen metas y los indicadores de seguimiento, las cuales podrán ser asumidas por los actores sociales en sus propios espacios de acción. Al ser un compromiso asumido por el pleno de la Organización de Naciones Unidas se vuelve de observancia obligada para todas las naciones miembro, sin embargo, más que una imposición, se busca que la agenda sea una guía que oriente las acciones que corresponda a cada nivel y actor social, priorizando los temas que correspondan a sus propios contextos y realidad.

El hecho de que presenten evidencias a través del sistema de indicadores de la Agenda 2030, permite dejar constancia de cómo las acciones particulares en el espacio local abonan a los propósitos globales; además de que demuestra la aportación de nuestro país a esa agenda mundial. De ahí la importancia que las acciones realizadas por todos los actores sociales (gobiernos, sector académico y del sector productivo, entre otros), sean fácilmente identificables en términos de esta agenda.

CUALIDADES DE UNA FORMACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y EL APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN

La educación superior es un nivel educativo en constante crecimiento debido a las exigencias y demandas de un mundo globalizado, de un mercado laboral con características distintas y una sociedad ansiosa de atención.

Los procesos formativos de carácter universitario son espacios que involucran la consolidación de conocimientos

teóricos y prácticos, así como el desarrollo personal de un estudiante. Es por lo que los modelos formativos deben enunciar una visión de profesional a la que se aspira y a través de los modelos pedagógicos y las estrategias de aprendizaje, el método para lograrlo.

Díaz Flores y Osorio García (2011, p. 42) mencionan que producir transformaciones en los modelos educativos para abatir los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obliga entonces a formar un mayor número de docentes capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, se desempeñen eficazmente en instituciones educativas donde los alumnos son de diversas procedencias sociales y entornos culturales. Sin duda, el docente juega un papel indispensable en la ejecución de los planes y programas de estudio, por lo que su formación es indispensable para garantizar cambios sustanciales.

En la perspectiva de identificar lo que se tiene y lo que hace falta, los jóvenes están viviendo situaciones de estrés y ansiedad producto del encierro que la pandemia implicó, por lo que orientar la energía y sus inquietudes es de vital importancia.

Actualmente, las universidades se han mostrado más sensibles a las necesidades sociales intentando coadyuvar a la inserción, participación y solución de problemas sociales.

“En la labor pedagógica y disciplinaria que desarrolla el docente están inmersos los modelos que dan sustento teórico y filosófico al quehacer educativo, los modelos educativos dan sentido a la actuación del docente y los modelos didácticos que orientan al docente y le apoyan en el establecimiento de estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje, los cuales deben ser trabajados de manera integral con los esquemas curriculares que presentan los proyectos educativos internacionales, nacionales e institucionales y que reorientan

la política educativa en los diferentes niveles de formación.” (Díaz y Osorio García, 2011, p 40).

En el escenario nacional, se sabe que existen cambios propuestos por la federación, para su aplicación en el nivel básico; lo cual nos advierte que los niños y jóvenes formados en un nuevo modelo, tendrán otras habilidades y conocimientos al ingresar al sistema universitario.

La búsqueda de alternativas de formación con características de atención de la responsabilidad social, se ha vuelto una tarea de este grupo colegiado; no es el primer acercamiento a la metodología de Aprendizaje y Servicio Solidario, sino que paulatinamente las ideas de cómo implementar este tipo de estrategias han madurado y derivado en ciertas acciones que nos parecen congruentes, pues está demostrado que esta estrategia pedagógica-acerca a los docentes y estudiantes a la comunidad y visibilizan la respuesta de los universitarios a las demandas sociales..

Hoy más que nunca se han agudizado los problemas de tipo social: la violencia en cualquiera de sus tipos, la pobreza, los problemas de salud mental y económicos, entre otros. Si bien no es posible una solución de tajo, ni son facultad exclusiva de las instituciones educativas, si se pueden crear condiciones para pensar juntos las alternativas. Es por lo que, la formación de los niños, jóvenes e incluso adultos, debe poner de manifiesto las condiciones de nuestra comunidad, con sus integrantes y los desafíos que éstos viven día a día.

La mayoría de las IES tienen entre sus funciones la extensión como parte de las actividades institucionales, que también impactan en la formación del personal académico. Lo anterior es necesario revisarlo, dado que algunas veces la encomienda no queda clara y por tanto las estrategias de su implementación tampoco. Aquel modelo de “extensionistas”

lejos de lo científico y académico debe transformarse en el reconocimiento de la necesidad de profesionistas que quieran promover el compromiso y la responsabilidad social.

Estas ideas del trabajo comunitario como ajeno a la vida académica, más que acercar a las instituciones a la comunidad, desdibujan los esfuerzos para la formación en el ámbito de la responsabilidad social. Como plantea Montes (2008, p.12) “[...] la aparición de nuevas reflexiones sobre el compromiso social de la Educación Superior ha llevado a repensar y resignificar los conceptos tradicionales de extensión y de servicio social, y se han difundido nuevos conceptos, como el de “voluntariado”, “responsabilidad social universitaria” (RSU), o “desarrollo de capital social”. Particularmente en la Universidad Autónoma de Nayarit, se ha hecho el esfuerzo por difundir el análisis desde esta perspectiva en la que la responsabilidad social universitaria debe considerarse un eje rector para los procesos formativos y la práctica educativa.

Apostamos a esta estrategia de Aprendizaje y Servicio Solidario debido a que promueve y logra una institución más cercana a la comunidad, involucrada, comprometida y al tanto de los problemas (Montes, 2008, p.20). El aprendizaje servicio solidario se define como “una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad” (Tapia, 2019, p.13). Consideramos potencialmente adecuada la propuesta, además de que nuestros estudiantes se desenvuelven en distintos escenarios en los cuales sus problemáticas impactan en la formación; la propuesta requiere una revisión metodológica de las estrategias de aprendizaje, dejando los procesos cerrados en el protagonismo del docente, para dar paso al protagonismo estudiantil y de la comunidad.

Para enriquecer nuestra propuesta, resaltamos el hecho de que:

“Para la especialista Alice Halsted, el aprendizaje-servicio es: «[...] la metodología de enseñanza y aprendizaje a través del cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. Un buen programa de aprendizaje-servicio les permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas; la juventud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos, bibliotecas o centros de jubilados.” (Tapia, 2019, p.14)

Es necesario que los jóvenes potencialicen su papel como actores de su propia comunidad, en la que muchas de las veces son los primeros en ser universitarios y eso, en sí mismo, entraña un compromiso social de retribución con su comunidad.

EL MODELO DE FORMACIÓN EN LA UAN

En 2011, los proyectos curriculares de la UAN operaron bajo competencias profesionales integradas. En ese mismo año, se reconoce la necesidad de reflexionar sobre el compromiso social que la universidad como institución educativa pública debe tener, resaltando la función prioritaria que es la de “formar profesionistas que contribuyan positivamente con sus conocimientos y cualificación para modificar las condiciones y circunstancias que prevalecen en el momento actual.” (UAN, 2011, p. 6).

En esta misma etapa, se genera la guía “Metodología para el diseño de proyectos curriculares por competencias profesionales integradas” (UAN, 2011) en donde los proyectos curriculares debían estar estructurados bajo un plan mixto formado por la combinación de un área de formación básica,

una disciplinar-profesionalizante y un área de formación optativa, esta última considerada como de elección libre para el estudiante, “orientada a complementar la formación integral de los estudiantes y a ofrecer una visión integradora de los diversos ámbitos ocupacionales, lo que permite promover en el estudiante características personales y profesionales para enfrentarse a distintos contextos y realidades, mediante el análisis, contrastación y construcción del conocimiento que posibilite el desarrollo de habilidades cognitivas y de resolución de problemas.” (Ib., p. 32)

Para justificar y argumentar la importancia de la unidad de aprendizaje Comunidades para el Desarrollo Sostenible como parte del área de optativa, se hace hincapié en las políticas y el modelo que se ha trabajado en la UAN desde el planteamiento de la política de 2010 a 2022 y lo que se abordará para el 2022-2028, con base en los planes de desarrollo institucionales. Por lo que, para poder complementar la formación integral y promover en el estudiante características personales y profesionales para enfrentarse a distintos contextos y realidades, es necesario generar experiencias formativas que le permitan reconocer su papel como agente de transformación, con liderazgo universitario para crear acciones de mejora en sus entornos, y en este caso, con base en los objetivos de desarrollo sostenible.

Asimismo, para lograr esa visión integradora de los diversos ámbitos ocupacionales, es indispensable plantear nuevas formas de aprender, conocer, formular, comunicar y transformar, considerando el diseño y desarrollo de proyectos locales bajo una metodología de aprendizaje y servicio solidario desde lo no formal, social y comunitario.

Este espacio curricular permite profundizar y explorar en temas de carácter multi e interdisciplinario relacionados con la profesión que el estudiante se encuentre cursando,

pero al mismo tiempo le podría permitir explorar y aplicar habilidades artísticas, culturales, deportivas, recreativas o de investigación. En este caso, la unidad de aprendizaje surge desde la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la UAN, como unidad optativa de rubro II, según el artículo 48 bis del Reglamento de estudios de tipo media superior y superior de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN, 2006, p.16), estableciendo que a partir de ese año, todos los estudiantes que ingresen a la universidad deberían estar acreditando entre el 5 y el 10% de los créditos correspondientes al plan de estudios que cursan, clasificándolos en tres rubros:

- I. Unidades de aprendizaje relacionadas con la carrera profesional, y que complementen la formación del alumno.
- II. Realizar actividades académicas que fortalezcan el perfil profesional, tales como cursos de inglés, cursos especializados, proyectos de investigación, asistencia a congresos, seminarios, simposios, estancias académicas y conferencias, que se oferten o realicen al interior o exterior de la Universidad.
- III. Realizar actividades recreativo-deportivas o artístico-culturales al interior de la Universidad, validadas por la Secretaría de Extensión y Vinculación.” (UAN, 2006, pp. 16-17).

Además de la formación integral, se trata de intercalar otras visiones con mayor competencia y sentido de responsabilidad social, por lo que se describe la intención de generar proyectos sociales y de investigación con impacto social. Es evidente el hilo conductor que desde 2011 se traza para ir preparando al estudiante y, por qué no, también al docente, en un ambiente de compromiso y responsabilidad social, el generar proyectos

en conjunto con las funciones sustantivas y las exigencias de la sociedad. El tratar de dar respuesta a las complicadas preguntas del cómo poder hacerlo, quiénes y en qué momento, cuáles son esas exigencias y quién las exige.

Entonces, vayamos preparando a los estudiantes en esto, que se comprenda la responsabilidad social, el compromiso, el liderazgo desde un aprendizaje servicio. Este último concepto se menciona en el actual Plan de Desarrollo Institucional 2022-2028, rescatando la formación integral profesional para la ciudadanía y marcando un aprendizaje basado en desafíos sociales, así como implementar la innovación en métodos de enseñanza que desarrollen otras habilidades intelectuales. Se precisa “[la necesidad de generar] espacios que se pueda promover una educación basada en proyectos de impacto social, porque además de poner en práctica los conocimientos, se desarrollan habilidades que difícilmente desarrollan en el aula como el trabajo en equipo, negociación, la toma de decisiones y el desarrollo del espíritu humanista.” (UAN, 2022, p. 29).

En esta política, la institución educativa se describe como aquella que requiere ofrecer congruencia a las estructuras de gobierno universitario y las políticas operativas con los ODS en el marco de la RSU, considerando las tres misiones de la educación superior con una nueva perspectiva: producir conocimiento a través de la investigación e innovación; educar profesionales completos y actuar con sentido de responsabilidad social (Ib., p. 17).

Desde esta descripción ya se detallan los conceptos manejados con anterioridad, pero además se hacen explícitos en las relaciones entre empresa, sociedad, institución, bajo los objetivos de desarrollo sostenibles desde la política internacional, fijando que, como universitarios, es imperante identificar las problemáticas y establecer las estrategias adaptadas a las necesidades reales.

En el plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Educación, donde se brinda esta oferta de unidad de aprendizaje de Comunidades para el Desarrollo Sostenible, en un momento para los estudiantes de esta licenciatura, también se ha dado apertura para otros estudiantes de otras carreras y unidades académicas de la misma UAN, con la intención de realizar ejercicios pero también ir abriendo camino en la metodología por aprendizaje servicio al sentido de multi, inter y transdisciplinariedad para el abordaje de las problemáticas sociales, esto es, rescatar el sentido de las instituciones de educación superior públicas y la calidad humana de cada ser.

LA UNIDAD DE APRENDIZAJE OPTATIVA “COMUNIDADES ESCOLARES PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE”

La unidad de aprendizaje Comunidades Escolares para el Desarrollo Sostenible se crea con el propósito de “generar una experiencia formativa para estudiantes de todos los perfiles universitarios que les permitiera reconocer su papel como agentes de transformación como parte de su liderazgo universitario, generando acciones de mejora en sus entornos orientadas a la atención de alguno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas” (UAN, 2021).

Para lograrlo, la propuesta fue plantear proyectos locales con la metodología del Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS) (Tapia, 2018) de manera que no sólo se promovieran acciones de transformación inmediatas, sino que contemplaran a su vez, objetivos educativos desde la perspectiva de la educación social y comunitaria.

Los saberes considerados en el programa se dividen en teóricos, prácticos y formativos. Los primeros implican el reconocimiento del ámbito de la educación no formal, la educación social y comunitaria, la cultura para la paz y formación de ciudadanía, además del aprendizaje y servicio solidario. En cuanto a los saberes prácticos a desarrollar se cuenta la recuperación de información para la elaboración de diagnósticos, fundamentar sus proyectos, analizar, sintetizar, comparar, valorar, instrumentar, argumentar, observar, proponer, realizar, decidir, negociar, explicar; y todo ello considerando como saberes formativos la disposición al trabajo en equipo, las habilidades de comunicación, el respeto, organización, honestidad, la capacidad de ser propositivo, identificado con su institución, carrera y comunidad, con compromiso social y sentido de responsabilidad.

Lo anterior se organizó para desarrollarse en el curso de 16 semanas para alcanzar un valor de 4 créditos según lo establecido en el Reglamento para el rubro 2 (UAN, 2006, p.16), bajo la siguiente organización:

Unidad 1. Elementos conceptuales 1.1. Educación no formal 1.2. Educación social y Educación comunitaria 1.3. Cultura para la paz y formación de ciudadanía 1.4. Aprendizaje y Servicio Solidario	Unidad 2. Diagnóstico participativo 2.1. Métodos de diagnóstico para el trabajo en comunidad 2.2. Elaboración de diagnóstico 2.3. Problemатización 2.4. Identificación de propósitos
Unidad 3. Proyecto de aprendizaje servicio 3.1. Diseño 3.2. Implementación 3.3. Reflexión 3.4. Compartir con la comunidad	Unidad 4. El trabajo en la comunidad 4.1. Alteridad y reconocimiento del otro 4.2. Habilidades y cualidades personales para el trabajo comunitario

Como acciones a desarrollar durante la unidad se consideró:

- Consulta en diferentes fuentes documentales y de experiencia
- Abordaje de los temas por medio de la participación y discusión abierta con intervención verbal argumentada
- Realización de un diagnóstico participativo en la comunidad de elección
- Realización de un proyecto de aprendizaje servicio
- Evaluación del proyecto en y con la comunidad
- Reflexión individual final

Para la evaluación y acreditación de la unidad, según a lo establecido en el reglamento (UAN, 2006) que indica que se tienen que considerar al menos cuatro criterios y ninguno debe sobrepasar el 40% de la calificación, se consideraron los siguientes productos de aprendizaje:

- Portafolio completo de actividades y tareas 10%

- Participación 10%
- Diagnóstico participativo 20%
- Proyecto de aprendizaje servicio 20%
- Informe final con reflexión individual argumentada 20%
- Cartel de divulgación 10%
- Autoevaluación 10%

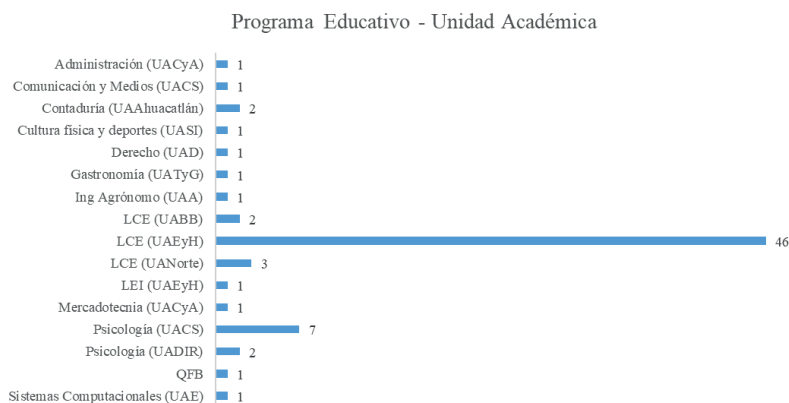
Como criterios de acreditación, obtener una calificación mínima de 60 y cubrir todos los criterios de evaluación.

ALCANCE

La unidad de aprendizaje Comunidades Escolares para el Desarrollo Sostenible se ofertó por 4 períodos escolares: enero-junio 2021 (en realidad marzo-julio por una huelga en la universidad, 31.9%), agosto-diciembre 2021 (18.1%), enero-junio 2022 (6.9%) y agosto-diciembre 2022 (43.1%), sumando la participación de 72 estudiantes que acreditaron la unidad, con perfil diverso.

Se contó con la participación de 72 estudiantes de 13 programas educativos ofertados por 13 Unidades Académicas de la UAN.

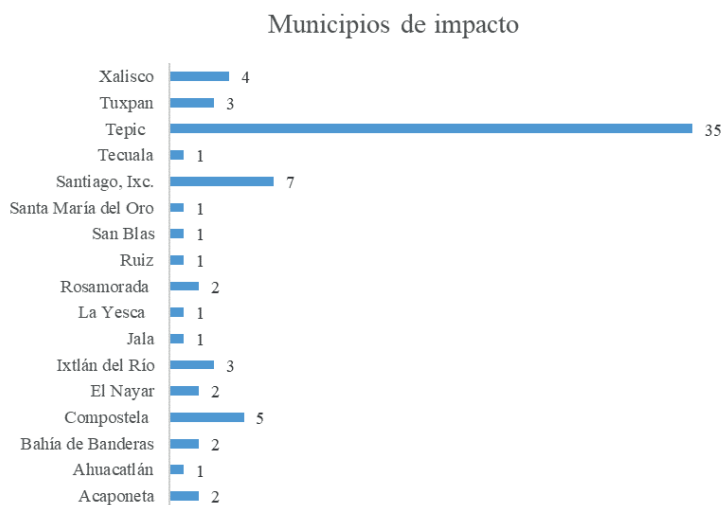
Gráfica I. 3. Número de estudiantes que han participado por programa educativo.



Fuente: Elaboración propia con registros de los docentes responsables.

Al haberse llevado los primeros grupos de manera virtual por las condiciones de la contingencia sanitaria, derivó en que los estudiantes estaban situados en sus comunidades de origen, haciendo posible que el impacto en esos casos se diera directamente ahí; en tanto que con los grupos de 2022, que fueron grupos uno híbrido y otro presencial, los proyectos fueron más en equipo y, en varios casos, de impacto directo en la comunidad universitaria, dado que se trataba del espacio compartido por los estudiantes. Gracias al origen de los estudiantes, fue posible llegar a comunidades de 17 de los 20 municipios de Nayarit.

Gráfica I 4. Municipios de impacto ubicado por estudiante.



Fuente: Elaboración propia.

Al desglosar por comunidad de impacto, se identificaron 51, siendo éstas:

- Acaponeta: Cabecera municipal y Sayulilla
- Ahuacatlán: Chapalilla
- Bahía de Banderas: Valle de Banderas
- Compostela: Cabecera municipal, Ejido Liborio Labrada y Mazatán
- Ixtlán del Río: Cabecera municipal
- Jala: Los Aguajes
- El Nayar: Potrero de la Palmita, Mesa del Nayar
- La Yesca: Puente de Camotlán
- Rosamorada: Chilapa y San Juan Bautista
- Ruiz: Col. Tijuánita
- San Blas: Navarrete
- San Pedro Lagunillas: Cabecera municipal

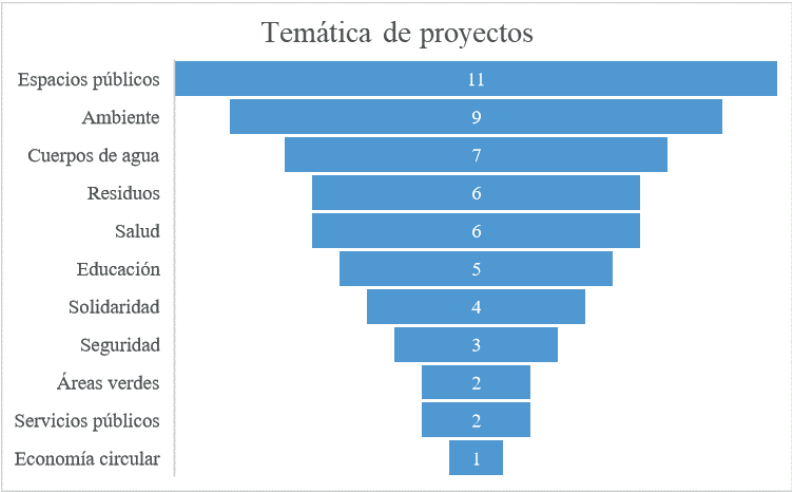
- Santa María del Oro: Cerro blanco
- Santiago, Ixc.: El Corte, El Mezcal, El Tambor, Mayorquín y Villa Hidalgo
- Tecuala: Cabecera municipal, Milpas Viejas y San Felipe Aztatán
- Tuxpan: Cabecera municipal
- Xalisco: Arroyo de la cruz, Cofradía de Chicolón, Col. Navarreño, Cabecera municipal
- Tepic: Centro, Col. Cuauhtémoc, Col. Rodeo de la Punta y Fovissste Colosio, Cd de la Cultura Amado Nervo, Ciudad del Valle, Col. Amado Nervo (Mercado del mar), Col. E. Zapata, Col. Los Sauces, Col. Rodeo de la punta, Colonia México, El Jicote, Fracc. Valle Real, La Cantera, La Escondida, Privada Montecarlo, San Cayetano, Tepic y Villas del parque.

TIPOS DE PROYECTO REALIZADOS Y EL CICLO DEL APRENDIZAJE SERVICIO

Como se explicó antes, el diseño de la unidad de aprendizaje consideraba el desarrollo de un proyecto de impacto comunitario pudiendo ser individual o en equipo; es así como los 72 estudiantes desarrollaron 56 proyectos como parte de su formación. La elección sobre qué hacer fue de cada uno de los estudiantes siempre y cuando se atendiera alguna de las problemáticas detectadas en el diagnóstico participativo realizado y se identificara claramente los ODS de impacto. Destaca que los temas más recurrentes de abordar fueron vinculados a cuestiones ambientales, principalmente en lo que tiene que ver con las condiciones de los espacios públicos de las comunidades de referencia. Además de la relevancia, influyó también que eso permitía acciones visibles inmediatas

o de abordaje en el corto tiempo de implementación que el programa de la unidad de aprendizaje permitía, imponiéndose por encima de proyectos cuya naturaleza demandaba un mayor tiempo de ejecución y/o de maduración de la participación social de la comunidad.

Grafica I. 5. Temática de los proyectos elaborados



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

La perspectiva de la Responsabilidad Social Universitaria implica volcar las capacidades de la institución a la atención de las necesidades sociales, considerando los impactos. En este sentido, implica considerar que la formación de profesionales de las distintas disciplinas se realice con plena conciencia de las problemáticas sociales, y con perspectiva de largo plazo. Es por ello que, los procesos de formación universitaria deberán estar orientados al reconocimiento de la complejidad

del contexto en que se sitúa el proceso (reconocimiento de la realidad local), pero reconociendo el importante papel que los universitarios podemos y debemos asumir para la atención de los grandes problemas globales, lo que justifica que sean justamente las universidades e instituciones de educación superior, un actor fundamental (el académico) para la atención de la agenda 2030.

En el caso que aquí se expone, se parte del principio de que quienes se forman en una universidad pública, tienen mayor compromiso de trabajar un liderazgo social para la transformación de nuestras comunidades.

Lo anterior implicó un interesante diálogo entre la perspectiva macro de la Agenda 2030, y el reconocimiento de las realidades en el espacio micro de las comunidades donde los estudiantes centraban su actuar no sólo como universitarios, sino como integrantes de esas mismas comunidades y líderes de otros. En estas posibilidades se enmarcan los procesos de formación de la unidad de aprendizaje: reconocimiento de la realidad, realización de un diagnóstico participativo, diseño de un proyecto de aprendizaje servicio. He aquí la enorme diferencia entre un proyecto asistencial cuya prioridad es el resultado de la acción; con un proyecto de aprendizaje servicio que, sin dejar de considerar la importancia del resultado, prioriza la calidad del proceso vivido como parte de la transformación del sujeto actuante.

Y es aquí donde se destacan las cualidades de la experiencia. Más allá de los números que permiten de alguna manera medir el impacto regional de esas iniciativas de los estudiantes; el proceso reveló una experiencia formativa de alto significado. Destaca entre sus reflexiones finales el reto que les implicó integrar su grupo participativo con la gente de su misma comunidad, la sensibilidad alcanzada por reconocer las problemáticas de la comunidad que

habían pasado desapercibidas hasta entonces; el desarrollo obligado de habilidades blandas (negociación, resolución de conflictos, comunicación, etc.) que no sabían que tenían; la satisfacción por los logros y la tolerancia a la frustración de lo que no resultó; la sensación de que hay cosas que aportar como universitarios, como agentes sociales, como profesionistas, pero sobre todo, como integrantes de su misma comunidad.

A nivel de los programas educativos es posible reconocer que esta estrategia de formación a partir de proyectos permite lograr que los estudiantes se sitúen en su realidad y aprendan en la práctica a reconocer tanto las problemáticas de su entorno, como las posibilidades de acción desde sus disciplinas y más allá, desde una perspectiva colaborativa. Una ventaja adicional lograda fue la riqueza que implicó la participación de estudiantes de diversos perfiles y de distintas unidades académicas, pues siempre el reconocimiento de otras realidades fortalece la idea de sí mismos.

En el plano institucional, poder evidenciar las acciones universitarias en los distintos territorios es una fortaleza en términos de la responsabilidad social de la universidad. Con esta experiencia se pone de manifiesto la importancia de sistematizar las experiencias y visibilizar las acciones, celebrar los resultados y recuperar los aprendizajes para todos los involucrados. Estas iniciativas permiten también reconocer nuevas formas de articular los procesos internos de manera que se pueda dejar mejor constancia de los impactos.

Es preciso reconocer también, que mucho de lo aquí logrado fue precisamente por las condiciones de pandemia de los primeros ciclos. En ese forzado reajuste de las actividades académicas que implicaba que nuestros estudiantes estaban físicamente ubicados en sus propios entornos, así como la abrupta generación de actividades virtuales; fueron elementos

que permitieron que los estudiantes pudieran interactuar con otros desde distintos puntos, pero, sobre todo, que pudieran reconocerse como universitarios no solo en la universidad, sino en sus propias comunidades de origen. El reto será ahora institucionalizar esas posibilidades de acción.

REFERENCIAS

- Díaz Flores, M., y Osorio García, E. *Nuevo modelo educativo ¿mismos docentes?* En *Tiempo de educar*, Vol 12, No. 23, (2011, enero), pp. 29-46.
- Montes, R. *El aprendizaje- servicio en la educación superior* (A. González, Compiler; 1ra ed.). Editorial Universitaria de Buenos Aires S.E.M. 2008
- Tapia, María Nieves. *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*. Argentina. Ediciones CLAYSS, 2018
- Tapia, María Nieves. *Aprendizaje y servicio solidario*. En *Colección Acción social* (2da ed.). CCS. 2019.
- UAN. “Reglamento de estudios de tipo media superior y superior de la Universidad Autónoma de Nayarit. Nayarit.” UAN, 2006 (Reformado 2012).
- UAN. “Metodología para el diseño de proyectos curriculares por competencias profesionales integradas.” Nayarit, UAN, 2011.
- UAN. “Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030.” Nayarit, UAN, 2011.
- UAN. “Acuerdo que contiene el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 de la Universidad Autónoma de Nayarit.” Nayarit, UAN, 2016.
- UAN. *Programa de la Unidad de Aprendizaje Optativa “Comunidades escolares para el desarrollo sostenible”*. Documento interno de trabajo. UAN, 2021.

UAN. *Acuerdo que contiene el Plan de Desarrollo Institucional 2022-2028 “Por lo nuestro a lo universal”* de la Universidad Autónoma de Nayarit. Nayarit, UAN, 2022.

III

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. DISCUSIONES PARA EL DESARROLLO DE UN MARCO TEÓRICO

Perla Lucero Carrillo López
Amada Yolanda Sáenz Aguiar

RESUMEN

Al ser un objeto de estudio desde y para la universidad, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se presenta como un fenómeno que debe ser estudiado desde el ámbito de la Sociología de la Educación. La participación social desde la universidad, sociológicamente se sustenta en la orientación de la formación profesional y de la propia proyección universitaria hacia la problematización de la realidad social circundante, hacia la innovación y la intervención con una perspectiva más amplia y profunda, para que sean capaces de comprender e interpretar las organizaciones, actuaciones y transformaciones que demanda el entorno social. La utilidad de estos postulados para la fundamentación teórica de la RSU radica, principalmente, en el interés que se les presta a los contextos socio estructurales y culturales de la acción, en los cuales surge el pensamiento ligado a la acción para la solución de problemas.

Palabras clave: función social, participación social, pertinencia social del currículum

INTRODUCCIÓN

La RSU se considera una política de mejora continua, de la cual se puede desprender una ruta hacia el cumplimiento del fin social de una universidad, ya que se vuelve el vínculo que conecta a la universidad con su contexto y le lleva a fortalecer su identidad como organización formadora que responde a las particularidades y necesidades del entorno.

Al ser un objeto de estudio desde y para la universidad, la RSU se presenta como un fenómeno que debe ser estudiado desde el ámbito de la Sociología de la Educación, ubicando la relación universidad – sociedad en un nuevo contexto: el de la educación superior en el siglo XXI. Para ello, en el presente trabajo se abordan, con una visión actual, los postulados de los principales autores de la Teoría General de Sistemas Sociales, la Teoría del Pensamiento Complejo y la Teoría de los Contornos Sociales; además, para abrir la discusión, se retoma a los sociólogos clásicos E. Durkheim y M. Weber.

Algunos de los aspectos que se busca sustentar son: cómo deben ser abordados los problemas sociales por la universidad, asumiendo que se requiere de un cambio de paradigma para comprender su entorno social; cómo se puede propiciar la formación de los estudiantes para la participación social y cómo el sujeto construye procesos de aprendizaje desde su relación directa con el contexto.

DESARROLLO

La teoría de E. Durkheim, reconocida como precursora de la disciplina que hoy conocemos como Sociología de la Educación, postula que la educación desempeña un rol social, ya que contribuye a la formación profesional y personal de

un aprendiz que vivirá en un contexto histórico determinado, en el cual se espera que se forme sobre la base de un ideal específico de ciudadano. Considera a la educación como un hecho social, y define la función de la escuela en el marco de las relaciones sociales y el desarrollo de los individuos, en términos del proceso de socialización de las nuevas generaciones y la relación entre el desarrollo individual y las estructuras sociales.

Esta idea sustenta un factor importante a considerar en esta investigación: los programas académicos deben guardar estrecha relación con las necesidades del contexto donde se implementan, puesto que estar en contacto con las problemáticas reales les permite a los estudiantes desarrollar competencias de mejor manera que si solo lo hicieran de forma individual.

Según Simbaña *et al.* (2017, p. 86), Durkheim ubica la relación de la educación con la sociedad como el espacio donde se analizan las necesidades sociales y sus demandas a la institución educativa, lo que atribuye mayor claridad a los fines educativos. Es el fin de la educación y la relación que esta tiene con la sociedad, la que le permite a la universidad desempeñar un papel de medio transformador del contexto social, lo cual la hace pertinente.

En ese sentido, el análisis de la propuesta teórica de Durkheim que realiza Jerez (1990), destaca cómo el papel central de la escuela responde a su función social “...como medio moralmente organizado y como microcosmos social... [y]...como mecanismo reproductor de la división profesional de la cultura.” (p. 97).

Una visión contemporánea de los aportes de E. Durkheim lleva a comprender a las Instituciones de Educación Superior (IES) en un contexto social más amplio, como un espacio de acciones colectivas, o como los describen Simbaña *et al.*

(2017), “escenarios de integración, escenarios que dan paso a la interculturalidad, la diversidad, los derechos humanos, la prevención de la violencia y una educación para la paz” (p. 91).

La participación social desde la universidad, sociológicamente se sustenta en la orientación de la formación profesional y de la propia proyección universitaria hacia la problematización de la realidad social circundante, hacia la innovación y la intervención con una perspectiva más amplia y profunda, para que sean capaces de comprender e interpretar las organizaciones, actuaciones y transformaciones que demanda el entorno social. Es por ello, que la Sociología de la Educación plantea una visión de la participación social en el modelo de RSU que va en relación con los hechos y necesidades que emergen del contexto social, y el desarrollo de proyectos que buscan su solución.

En esta investigación se toman también como fundamento teórico los principios de la teoría de la acción social, en particular desde la perspectiva weberiana, la cual resalta sus efectos en lo social. En la obra *Economía y sociedad* (2008), M. Weber hace hincapié en la relación que se da entre la educación y la profesión, puesto que dentro de ella coexisten múltiples formas por las cuales se reproduce un tipo social deseado en relación con la organización del poder y con áreas profesionales donde se crean tipos de profesiones a fin de desempeñar un papel específico.

En este sentido, Rojas-León (2014) afirma que

...la educación suministra la base para una estratificación social de carácter estamental, dando lo necesario a los sujetos para ubicarse dentro de la sociedad en relación con otros estamentos y dentro del estamento al que pertenece en relación con sus pares. (p. 41).

En relación con ello, la educación construye la base de una sociedad organizada y estratificada en clases, además de proporcionar a los individuos la formación y los “factores de prestigio” que requieren para ubicarse dentro de ella y mantener relaciones con sus iguales.

Max Weber considera necesario identificar el sentido que posee la acción para quienes la realizan, además de reconocer el contexto al que esta pertenece y en el que produce determinado significado: define la acción como “una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo” (Weber, 2008, p. 5).

La utilidad de estos postulados para la fundamentación teórica de la presente investigación radica, principalmente, en el interés que se les presta a los contextos socio estructurales y culturales de la acción, en los cuales surge el pensamiento ligado a la acción para la solución de problemas (Jerez, 1990; Kraus, 2008; Malagón, 2016).

TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS SOCIALES

La Teoría General de Sistemas (TGS) fue introducida durante la primera mitad del siglo XX por el biólogo austríaco Ludwig Von Bertalanffy, quien manejó, en un principio, la idea de uniformidad estructural para generar conocimiento independientemente de la disciplina, por lo que la unificación de la ciencia sería posible a través de la acuñación del concepto de *isomorfismo* entre los diferentes campos del conocimiento (Ramírez, 2014). En palabras de Cathalifaud y Osorio (1998), la TGS se presenta como una “forma sistemática y científica de aproximación y representación de la realidad” y, al mismo tiempo, como una “orientación hacia una práctica estimulante para formas de

trabajo transdisciplinarias”, con visión holística e integradora, en donde lo importante son las relaciones y los conjuntos que a partir de ellas emergen (Cathalifaud y Osorio, 1998, p.2).

En palabras llanas, los sistemas son “conjuntos de elementos que guardan estrechas relaciones entre sí, que mantienen al sistema directo o indirectamente unido de modo más o menos estable y cuyo comportamiento global persigue, normalmente, algún tipo de objetivo” (Cathalifaud y Osorio, 1998, p. 3).

Los mismos autores argumentan que cuando un sistema es complejo, nunca podrá igualarse con el ambiente y seguir conservando su identidad como sistema, aunque la absorción entre ellos debe ser selectiva; sin embargo, esta estrategia tiene la desventaja de especializar la selectividad del sistema respecto a su ambiente, lo que disminuye su capacidad de reacción frente a los cambios externos, por ello, se da la aparición de los sistemas abiertos (Cathalifaud y Osorio, 1998, p. 5).

Una vez que un sistema entra en un ritmo de funcionamiento, puede decirse que no mantiene contacto con su entorno a nivel de operaciones, lo que podría parecer un cierre dentro del mismo sistema que le dota de seguridad y equilibrio. Esta simulación es tipo de auto-afirmación del sistema ante su entorno

...con el fin de significar claramente que el sistema es obra de su propio trabajo. No se trata ni de una propiedad ni de un conjunto de elementos que cierra el sistema y traza sus límites, sino de una cadena de operaciones (Urteaga, 2010, p. 305).

Por otro lado, viene la cuestión de la perpetuación del sistema, que no necesariamente hace referencia a “la repetición idéntica de lo mismo, sino la creación constante de nuevos elementos vinculados a los precedentes” (Urteaga, 2010, p. 314).

Puede decirse que la TGS entiende un sistema como una totalidad orgánica que coincide espacial y temporalmente, sin embargo, ya que sus orígenes se encuentran en el área de los sistemas naturales o, en su defecto, en los sistemas artificiales (máquinas), utilizarla para estudiar fenómenos humanos o sociales ha requerido la generación de una TGS propia.

Fue el alemán Nikola Luhmann quien introdujo la Teoría General de Sistemas Sociales (TGSS) (1998), buscando aplicar correctamente el enfoque de la TGS, mediante la comprensión de las equivalencias entre organismos, máquinas, hombres y formas de organización social (Cathalifaud y Osorio, 1998). Al hablar de fenómenos sociales, esta teoría se podría abordar desde la perspectiva de los *sistemas abiertos*, si se considera que la principal premisa de este enfoque es el intercambio necesario que debe existir de determinado sistema con su entorno; según Cathalifaud y Osorio (1998), en las concepciones de sistemas abiertos queda establecida como condición para la continuidad sistémica el establecimiento de un flujo de relaciones con el ambiente.

Desde la visión de Luhmann (1998),

Los sistemas están estructuralmente vinculados al entorno y, sin él, no podrían existir: por lo tanto, no se trata de un contacto ocasional ni tampoco de mera adaptación. Los sistemas se constituyen y se mantienen mediante la creación y la conservación de la diferencia con el entorno, y utilizan sus límites para regular dicha diferencia. (p. 40)

En este sentido, una característica relevante de los sistemas abiertos es la *emergencia*, lo que implica la actualización de propiedad y cualidades que solo son posibles en el contexto de un sistema dado. Al respecto, Luhmann dice que

...la complejidad necesaria, es decir suficiente, de un sistema no está predeterminada “materialmente”, sino que puede ser determinada en cada nivel de formación de sistemas en relación con el entorno que resulta relevante. Emergencia, según esto, no es simplemente acumulación de complejidad, sino interrupción y nuevo comienzo de construcción de complejidad. (1998, p. 46)

Luhmann también habla sobre los *límites* de los sistemas, los cuales

...presuponen [...] la realidad de un más allá y la posibilidad de rebasarla. Por eso, desde una intelección general desempeñan la doble función de separación y unificación entre sistema y entorno [...]. Mediante los límites los sistemas pueden abrirse o cerrarse, en la medida que separan las interdependencias internas de las interdependencias entre sistema y entorno, y en la medida en que las relacionan mutuamente. (1998, p. 51)

En cuanto al estudio de los fenómenos sociales, la autopoiesis (capacidad de reproducirse y mantenerse por sí mismo) no implica “un cierre absoluto ante el medio ambiente, pero la regulación y la selección, por el mismo sistema, establece lo que es pertinente para él en su entorno y ante lo cual reacciona” (Urteaga, 2010, p. 315).

Urteaga también explica que Luhmann menciona la capacidad que los sistemas de complejidad tienen para ser fenómenos sociales, de percibir y utilizar en su entorno lo que es pertinente para él, como una manera de control (Urteaga, 2010).

En resumen, la Teoría General de Sistemas Sociales constituye un referente teórico para resaltar la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior (IES) (vistas como un sistema abierto) acepten la interacción con el entorno como una constante de la pertinencia de los procesos formativos.

EL PENSAMIENTO COMPLEJO COMO BASE EPISTEMOLÓGICA DE LA PROPUESTA

El pensamiento complejo ayuda a la comprensión de los fenómenos sociales y cómo la universidad debe acercarse a su entorno. El principal exponente de esta perspectiva es Edgar Morin. Desde su perspectiva, se piensa la participación social en las universidades precisamente en el marco de un modelo mayor, como es el caso de la RSU, desde lo multidimensional, superando el reduccionismo que caracteriza la manera de abordar su comprensión y desarrollo, limitado a la función de extensión universitaria, o desde proyectos disciplinares o de áreas académicas. Según Morin *et al.*, “el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (citado por Morin, Ciruana y Motta, 2002, p. 49).

Desde la participación social, es necesario que se piense de forma compleja los fenómenos sociales, desde todas sus partes y diversas aristas: “implica tener la capacidad de no ocultar la relación entre los todos y las partes, lo cual no quiere decir que haya que abandonar el análisis. Tanto el análisis como la síntesis por separado son inoperantes a la hora de comprender los nuevos objetos multidimensionales de los que trata el pensamiento complejo” (Ciruana y Regalado, 2016, p. 56).

Así, para la articulación de la participación social entendida desde la Responsabilidad Social Universitaria, se asume el pensamiento complejo como sustento epistemológico que presupone “estrategia (s) de pensamiento, como forma de mirar/percibir, como actitud en el mundo, frente al mundo, con el mundo” (Ciruana y Regalado, 2016, p. 49).

TEORÍA DE LOS CONTORNOS SOCIALES Y LOS CAMPOS DE CONFORMACIÓN ESTRUCTURAL CURRICULAR

La Teoría de los Contornos Sociales y los Campos de Conformación Estructural Curricular (CCEC) (Alicia de Alba, 2007) tiene como aspectos centrales la relación inherente entre los cambios sociales contextuales y el currículum, es decir, este último debe responder a la dinámica y evolución social para mantener su vigencia y cumplir con su principal propósito: formar sujetos que respondan a las necesidades y problemáticas sociales.

La misma autora introduce el término “crisis estructural generalizada” (CEG) y la menciona como:

(...) la interrelación de estructuras culturales, epistémicas, teóricas, sociales, educativas, culturales, religiosas, éticas, económicas, financieras, etc., atravesadas y articuladas por un código ontológico-semiótico o por la confrontación entre códigos ontológico-semióticos, en el cual se produce el debilitamiento general de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura o sistema de significación mayor, que conduce a la proliferación de elementos o significantes flotantes. (p. 113)

Estas declaraciones se basan en las propuestas de Laclau y de Lyotard y de ellas mismas emana el concepto de contornos sociales. Por un lado, Laclau habla de la lógica hegemónica, como la “posibilidad o imposibilidad de la conformación de nuevas subjetividades y por tanto de nuevos sujetos culturales, políticos y educativos, así como de nuevos sistemas, nuevas configuraciones de significación” (Laclau, 1990, citado por De Alba, 2015, p. 198). Por el otro lado, Lyotard plantea la paradoja en términos de sociología y lenguaje, que interpretada por De Alba, es “la capacidad de ir produciendo elementos

nuevos o provenientes de otros juegos de lenguaje, que al articularse constituyen una articulación distinta, un nuevo juego de lenguaje, una nueva configuración significativa, un nuevo sistema, un nuevo dispositivo, un nuevo contorno social” (2015, p. 201).

Los CCEC son materiales de construcción, clasificación y ordenamiento de espacios curriculares, aluden al tipo de formación que emerge del currículum y se refieren a los materiales a partir de los cuales se construye, según la pretensión de formación de estudiantes que se persigue (De Alba, 2015).

Dichos CCEC propician, junto con la crisis estructural generalizada provocada por la tensión con la globalización, una compleja relación entre la sociedad y el currículum, la cual se ve manifiesta en

...los esfuerzos, intentos y la voluntad de los diversos grupos, sectores, organismos, países y pueblos por aportar elementos de distinta índole que permitan la configuración, el bosquejo de hacia dónde podemos dirigirnos, hacia dónde podemos caminar para mejorar el mundo-mundos del cual somos parte. (De Alba, 2015, p. 205)

Ahora bien, entre los CCEC se dan espacios de conformación estructural vacíos que, de manera natural, dejan lugar a

...aquellos contenidos vinculados con la emergencia de nuevas problemáticas sociales en un HOS [*horizonte ontológico semiótico*], de rasgos de elementos tendientes a la conformación de una nueva figura del mundo o nuevas figuras del mundo, de fines y valores, de deseos, de contornos sociales, los cuales marcan rumbo e indican horizontes de posibilidad, direccionalidades. (De Alba, 2015, p. 208)

En este punto de su discurso, Alicia de Alba retoma a Lacalle y habla de la *transversalidad*, la cual viene a estar

...representada por unos temas educativos que responden a determinados problemas sociales y que están presentes en el conjunto de las áreas curriculares. [...] se han incorporado a la educación como aspectos de nuestro mundo que deben ser abordados desde una perspectiva moral. (Muñoz de Lacalle, 1997, citado por De Alba, 2015, p. 206)

En resumen, la Teoría de los Contornos Sociales y los Campos de Conformación Estructural de De Alba (2015), permite comprender las reacciones que el currículum padece al integrar elementos, derivados de las emergencias sociales y en su interacción constante con la sociedad.

TEORÍAS Y MODELOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE QUE PROPICIEN LA FORMACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

En cuanto a las teorías y modelos de enseñanza aprendizaje que propicien la formación de los estudiantes para la participación social, los cambios sociales tan acelerados de la actualidad reclaman que el aprendizaje sea pertinente y contextualizado, puesto que es importante que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para el ejercicio de su profesión.

APRENDIZAJE SITUADO

El análisis que ofrece F. Díaz-Barriga en su libro *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (2006) acerca de la significación del aprendizaje en relación con la forma en

que este sucede, nos permite definir al aprendizaje situado como uno de los fundamentos pedagógicos y didácticos de la formación de los estudiantes universitarios para la participación social.

De acuerdo con Díaz-Barriga,

... todo conocimiento, producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada (2006, p. 20)

La enseñanza situada se sustenta en principios educativos del constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo, lo cual se ajusta plenamente al enfoque asumido en planes y programas de estudio, basados en el enfoque constructivista y la formación por competencias. Por otra parte, la vinculación del aprendizaje con el entorno social y profesional constituye el centro de este modelo de enseñanza aprendizaje situado y la base del desarrollo de una significación del aprendizaje para el alumno, con lo que se convierte en una alternativa para su formación en y para la participación social.

En este modelo de aprendizaje, según Díaz-Barriga.

... el punto de partida de la enseñanza seguirá siendo lo que el educando realmente sabe, puede hacer y desea saber, así como la intención de que las experiencias educativas abordan mejor sus necesidades personales. Al mismo tiempo, se enfatizará la búsqueda del sentido y el significado en torno a los contenidos que se han de aprender. Pero al mismo tiempo, se establece la importancia que tiene el uso funcional y pertinente del conocimiento adquirido en contextos de práctica apropiados, pero sobre todo la sintonía de dicho conocimiento con la

posibilidad de afrontar problemas y situaciones relevantes en su entorno social o profesional (2006, p. 21)

En la enseñanza situada, el papel del profesor radica en una “práctica auténtica”, que propicie el aprendizaje significativo del estudiante, o sea, relacionando la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas (Ausubel, 1983), mediante el diseño y aplicación de diferentes estrategias docentes que apoyen los procesos de construcción de conocimientos “de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover aprendizajes significativos y con sentido para los alumnos y de relevancia para su cultura” (Díaz-Barriga, 2006, p. 27).

Para propiciar el aprendizaje significativo del estudiante en la enseñanza situada, Díaz-Barriga (2006, p. 28) propone los siguientes métodos, todos los cuales son susceptibles de ser aplicados en las condiciones en que se desarrolla la docencia en los planes y programas de nivel superior:

- Método de proyectos.
- Aprendizaje centrado en la solución de problemas reales y en el análisis de casos.
- Prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales.
- Aprendizaje basado en el servicio en la comunidad (*service learning*).
- • Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) como herramientas cognitivas.

Mediante la aplicación de estos métodos, se podría superar el aprendizaje academicista y memorístico del

estudiante, al que conduce la enseñanza descontextualizada y desarticulada por disciplinas, y se favorece la aplicación de lo aprendido en situaciones de aprendizaje y proyectos en la comunidad, cercanos a los reales de la práctica profesional, que contribuyan a su formación para la participación social.

Esta idea se encuentra también en Villavicencio y Uribe (2017), según los cuales el aprendizaje situado puede entenderse como “un proceso de comprensión de la realidad, mediante el cual se integra el nuevo conocimiento de manera activa en el contexto específico donde ese conocimiento debe ser aplicado” (p. 2). Su objetivo es la resolución independiente de problemas que se presentan en los contextos concretos en los que los estudiantes se desenvuelven.

En resumen, para la fundamentación de la aplicabilidad de este modelo de enseñanza aprendizaje en la propuesta, es importante rescatar la idea de Peña-Ochoa y Bonhomme (2018) con respecto a que “cuando hablamos de aprendizaje situado no sólo hablamos del aprendizaje como contextualizado en un momento social e histórico. Las formas de vinculación con este contexto son fundamentales” (p. 3). Lo anterior es de suma importancia para entender el papel que desempeña la aplicación de este tipo de enseñanza en la formación de los estudiantes para asumir una participación social entendida desde el enfoque de RSU, teniendo en cuenta la necesaria articulación de funciones sustantivas como la investigación, la docencia y la vinculación o extensión universitaria.

APRENDIZAJE SOCIOCULTURAL

Es importante considerar la teoría de aprendizaje sociocultural o el enfoque histórico cultural propuesto por Vygotsky

(Carrera y Mazzarella, 2001), en el entendimiento de la realidad por parte del estudiante, ya que según Rodríguez y Alom (2009), “en los enfoques socioculturales, el aprendizaje es concebido como una particular forma de actividad en la cual sujetos, en diferentes momentos de su desarrollo, actúan sobre su realidad y se enfrentan a las influencias y resistencias que esa realidad les presenta” (p. 3).

Peña-Ochoa y Bonhomme (2018) destacan en este enfoque, en relación con la enseñanza situada, que

...desde la perspectiva sociocultural histórica, resulta relevante reconocer el papel que desempeña el contexto sociocultural para el aprendizaje, no solo por el interés de reconocer un aprendizaje situado en un lugar y un contexto determinado, sino como una fuente de análisis sobre las tareas y actividades que los sujetos deben desempeñar dentro del contexto educativo (p. 4)

Otro de los puntos por los que se retoma esta teoría, es por las comunidades de aprendizaje, ya que, para la participación social, el diálogo y la comunicación constante con el contexto inmediato es importante. La interacción con otros en la función de mediadores entre el contexto sociocultural y el individuo, que se va a producir durante la participación del estudiante en proyectos y acciones en la comunidad, va a propiciar los procesos interpsicológicos a que se refiriera Vygotsky, mismos que posteriormente serán internalizados en el proceso de aprendizaje y desarrollo del estudiante en su contexto social.

Los enfoques socioculturales parten del supuesto de que las funciones mentales complejas tienen un origen social y están histórica y culturalmente situadas. Como consecuencia, colocan la relación aprendizaje-desarrollo al centro de sus propuestas educativas. La mediación instrumental y semiótica cobra prominencia en los diseños educativos. Entre

estos diseños se encuentran las comunidades de aprendizaje (Rodríguez y Alom, 2009, pp. 7-8). Lo anterior es importante tanto a nivel aula, entre los estudiantes, como con los miembros de la sociedad en la que se encuentra enclavada la institución educativa.

CONCLUSIONES

La teoría de E. Durkheim postula que la educación desempeña un rol social y define la función de la escuela en el marco de las relaciones sociales y el desarrollo de los individuos en términos del proceso de socialización de las nuevas generaciones y la relación entre el desarrollo individual y las estructuras sociales. Una visión contemporánea de sus aportes lleva a comprender la IES en un contexto social más amplio, como un espacio de acciones colectivas.

Se toman también como fundamento teórico los principios de la Teoría de la Acción Social, en particular desde la perspectiva weberiana, la cual resalta sus efectos en lo social.

Desde la visión de Luhmann y su Teoría General de los Sistemas Sociales, todo sistema está vinculado con su entorno desde sus cimientos y estructura, por lo que cualquier cambio sustancial en el contexto modifica al mismo sistema. Desde este enfoque, se puede resaltar la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior (IES) (vistas como un sistema abierto) acepten la interacción con el entorno como una constante de la pertinencia de los procesos formativos.

En cuanto a la Teoría de los Contornos Sociales y los Campos de Conformación Estructural Curricular (CCEC) (Alicia de Alba) tiene como aspectos centrales la relación inherente entre los cambios sociales contextuales y el currículum, es decir, este último debe responder a la dinámica y evolución social para

mantener su vigencia y cumplir con su principal propósito: formar sujetos que respondan a las necesidades y problemáticas sociales. Esta teoría permite comprender las reacciones del currículum al integrar elementos derivados de las emergencias sociales y en su interacción constante con la sociedad.

Finalmente, para aterrizar las ideas en los procesos educativos que ocurren en aula, el análisis que ofrece F. Díaz-Barriga (2006) acerca de la significación del aprendizaje en relación con la forma en que este sucede, permite definir al aprendizaje situado como uno de los fundamentos pedagógicos y didácticos de la formación de los estudiantes universitarios para la participación social. Y también, es importante considerar la teoría de aprendizaje sociocultural o el enfoque histórico cultural propuesto por Vygotsky (Carrera y Mazzarella, 2001), en el entendimiento de la realidad por parte del estudiante.

REFERENCIAS

- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Cathalifaud, A. y Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cinta de Moebio*, 3. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100306>
- Ciurana, E. y Regalado, C. (2016). Pensamiento complejo y educación. Aclaraciones y confrontaciones. México: CLACSO
- De Alba. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM/Plaza y Valdés (Educación).

- De Alba, A. (2015). *Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario*. México: IISUE UNAM. Disponible en: http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/350/Cultura%20y%20contornos%20sociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz - Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-laescuela-y-la-vida.pdf>
- Jerez, R. (1990). *Sociología de la Educación. Guía Didáctica y Textos Fundamentales*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- Krais, B. (2008) Perspectivas o planteamientos de la sociología de la educación y la formación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (2), 90- 105. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2793288.pdf>
- Morin, E., Ciruana, E., Domingo, R. (2002) *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid España: Universidad de Valladolid.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropods Editorial.
- Malagón, L.A. (2016). La relación universidad-sociedad: una visión crítica. *Revista Perspectivas Educativas*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/229557923.pdf>
- Peña-Ochoa, M. y Bonhomme, A. (2018). Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: un acercamiento desde el aprendizaje situado. *Psicoperspectivas*, 17 (2), 1-12.
- Ramírez, S. (coord.) (2014). *Perspectivas en la Teoría de Sistemas*. México: UNAM.
- Rodríguez, W. y Alom, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje.

- Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 9, 1-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052004>
- Rojas-León, A. (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos). Revista Educación, 38 (1), 33-58. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030587002>
- Simbaña, V., Jaramillo, L., y Vinueza, S. (2017). Aporte de Durkheim para la Sociología de la Educación. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, 23, 83-89. Recuperado de: http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86262017000200083
- Urteaga, E. (2010). La teoría de sistemas de Niklas Luhmann. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, XV, 301-317.
- Villavicencio, R.A. y Uribe, R.A. (2017). Supervisión del aprendizaje situado: camino hacia un modelo didáctico. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2755.pdf>
- Weber, M. (2008). Economía y Sociedad. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/weber-economia-y-sociedad>.

PARTE II
ANÁLISIS DE TRAYECTORIA ACADÉMICO
ESTUDIANTEL

I
FACTORES PSICOPEDAGÓGICOS QUE INCIDEN
EN LA TRAYECTORIA ACADÉMICA DE
ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UN ESTUDIO
EXPLORATORIO DESDE LA ACADEMIA
PSICOPEDAGÓGICA

Delfino Cruz Rivera

Martha Xolyanetzin Rodríguez Villarreal

Petra de Jesús Cortés García

Mónica Olivia Plascencia Bernal

Irelda Sánchez Martínez

RESUMEN

Los estudios de trayectoria académica concernientes a estudiantes de educación superior adquieren un especial interés en los actuales escenarios educativos y es preocupación de los organismos acreditadores, al emitir este punto dentro de sus recomendaciones. La academia psicopedagógica, en la que confluyen miembros de diversos Cuerpos Académicos, plantea un diagnóstico desde las diversas dimensiones que influyen en el cumplimiento de la trayectoria de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), constituye un punto esencial para la toma de decisiones psicopedagógicas y de intervención docente en el afán de establecer mecanismos que contribuyen en la atención oportuna al estudiante, que

podrían asegurar la culminación de la carrera. Con base en lo anterior, para el diagnóstico se aplicaron diversos instrumentos de recolección de datos que sirvieron como punto de partida para analizar la dimensión psicopedagógica, los factores personales, académicos o escolares y pedagógicos. Esto es un avance en la primera etapa del estudio general, para identificar las condiciones que enfrentan los estudiantes de la licenciatura para culminar sus créditos hasta alcanzar la titulación.

Palabras clave: Culminación de créditos, Dimensión psicopedagógica, Factores de la trayectoria, Intervención educativa, Trayectoria académica.

INTRODUCCIÓN

Los estudios de trayectoria académica se constituyen hoy en día como una necesidad prioritaria en las Instituciones de Educación Superior (IES), ya que éstos permiten comprender las situaciones reales a las que se enfrenta el estudiantado al cursar un programa académico de licenciatura; por lo que le corresponde a los programas académicos valorar sus aprendices a fin de ofrecer un servicio formativo cada vez más cercano a sus condiciones y características; lo cual, en el caso de la tutoría académica se convierte en una necesidad, en la que el profesor-tutor puede establecer un plan de mejora con estrategias conjuntas con el tutorado para cumplir satisfactoriamente su trayectoria académica.

En tal sentido, el presente análisis surge a partir de las necesidades de los programas académicos que se ofertan en la Unidad Académica de Educación y Humanidades (como las licenciaturas en Lingüística Aplicada, Filosofía, Educación Infantil y Ciencias de la Educación en las modalidades

escolarizada y mixto) respecto de la acreditación de los mismos, en donde uno de los indicadores se centra en el análisis de trayectoria académica de los estudiantes y la eficiencia terminal, mismos que se constituyen como indicadores de calidad del programa.

Por otra parte, las diversas reuniones tanto de academia como de comité curricular, permitieron la discusión de las problemáticas de la población estudiantil y docente que inciden en la trayectoria, así como de la búsqueda de soluciones a las problemáticas que a diario se viven con los estudiantes de los diversos programas académicos de educación superior, por lo cual se hizo necesario emprender un diagnóstico en la población estudiantil del Programa Académico de Ciencias de la Educación (escolarizado y semiescolarizado), de la Unidad Académica antes mencionada.

La preocupación constante por el avance académico del estudiantado, derivada de las afectaciones generadas por el periodo de confinamiento en 2020-2021 por SARS-COV 19, generó diversas circunstancias en su trayecto académico que a la mayoría los llevó al abandono de los estudios, algunos debido a la falta de recursos tecnológicos y económicos para enlazarse, así como de las condiciones familiares, el lugar geográfico de residencia de los estudiantes (para quienes vivían en zonas alejadas), en otros casos depresión, estrés, entre otros aspectos psicológicos y emocionales, así como de otros factores institucionales.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de emprender un análisis en la academia psicopedagógica acerca de las dificultades que enfrenta el estudiantado durante su carrera, en donde, principalmente, se expresaron aquellas que tienen relación con el desempeño escolar (deficiencias en la lectura, carga académica), su condición laboral, las condiciones psicológicas y emocionales, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla II. 1: Análisis de trayectoria académica de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Academia Psicopedagógica. Fecha: 23 de septiembre de 2022. Diagnóstico de la academia para la trayectoria estudiantil

Estudiante	Modalidad	Unidad de Aprendizaje	Observaciones
E1	Semiescolarizado	Educación integradora	<i>D1: Está en periodo de lactancia por reciente parto.</i>
E2	Semiescolarizado	Educación integradora	<i>D2: Cursa dos carreras al mismo tiempo, su desempeño es sobresaliente, puede manifestar estrés.</i>
E3	Escolarizado	Desarrollo de Habilidades del Pensamiento	<i>D3: Dificultades para socializar con los compañeros y poca participación verbal.</i>
E4	Semiescolarizado	Desarrollo de Habilidades del Pensamiento	<i>D3: No ha asistido. Dificultad para compatibilizar su carga académica porque recientemente fue basificada en otra ciudad. Está recursando unidades. Solicita la oportunidad de asistir solamente quincenalmente y cumplirá lo que se le solicite.</i>
E5	Semiescolarizado	Evaluación del Aprendizaje	<i>D4: No está entregando actividades de aprendizaje.</i>

E6	Semiescolarizado	Evaluación del Aprendizaje	D5: No está entregando actividades de aprendizaje. D6: No asiste a las sesiones de clase.
E7	Semiescolarizado	Evaluación del Aprendizaje	D7: Solo ha entregado el 50% de las actividades de aprendizaje.
E8	Semiescolarizado	Evaluación del Aprendizaje	D8: No está entregando actividades de aprendizaje.
E10	Semiescolarizado Grupo B	Evaluación Curricular	D9: Está en periodo de lactancia por reciente parto.
E11	semiescolarizado Grupo B	Evaluación del Aprendizaje	D10: Está en periodo de lactancia por reciente parto.
E12	Escolarizado Grupo C	Evaluación del Aprendizaje	D11: Ocasionalmente asiste, no presenta avances de su proyecto.
E13	Escolarizado Grupo C	Evaluación del Aprendizaje	D12: Tiene situaciones personales que le causan conflicto emocional ya está acudiendo al psicopedagógico.
E14	Escolarizado Grupo B	Paradigmas de la Docencia	D13: Problemas de inasistencia. Comenta que también trabaja y por eso se le complica asistir.
E15	Semiescolarizado Grupo B	Educación Basada en Competencias	D14: Competencias básicas de docencia, corrientes pedagógicas y teorías del aprendizaje deficientes. D15: Problemas de resistencia a lecturas de apoyo y a la participación en clase.

Fuente: Documento proporcionado por la Academia Psicopedagógica, resultado del análisis de trayectorias del periodo agosto – diciembre 2022.

Con base en lo anterior, el presente estudio exploratorio corresponde al paradigma de investigación alternativo, con enfoque empírico analítico, en el que se aplicó una encuesta a 125 sujetos de la licenciatura en Ciencias de la Educación en ambas modalidades. Los participantes contestaron voluntariamente el instrumento que se distribuyó mediante *Google Forms*, mismo que permitió un análisis descriptivo. Esta investigación es parte de un estudio integral que se emprende actualmente en la Unidad Académica de Educación y Humanidades (UAEyH). El análisis de los datos se emprendió mediante el uso de software SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versión 21.

DESARROLLO

Para lograr una comprensión acerca de las trayectorias académicas, el presente apartado aborda una breve fundamentación concerniente a éstas, a partir de lo cual se ampliará el proceso metodológico expuesto anteriormente, se muestran los resultados del estudio, así como una discusión sobre los hallazgos.

FUNDAMENTACIÓN

Como primer aspecto es importante definir qué es una trayectoria académica desde la perspectiva de diversos autores, aunque existen múltiples acepciones y limitaciones conceptuales, Cuevas (2001) plantea que:

La trayectoria escolar es entendida como el conjunto de factores y datos que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la universidad.

Dichos factores pueden ser de tipo psicológico y sociológico (cualitativos), o pueden proporcionar datos precisos sobre los resultados académicos tanto de los estudiantes como de la institución educativa (cuantitativos). El análisis de éstos proporciona información que permitirá diseñar acciones encaminadas a lograr una mejor trayectoria del estudiante en la institución educativa. (p. 145).

Por otra parte, Rodríguez (1997), menciona que los estudios de trayectoria escolar se refieren a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes durante su trayecto en la estancia educativa, desde su ingreso, durante su permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académicos - administrativos definidos por el plan de estudios.

Pérez Alcántara, B. D. (2017), citando a García & Barrón (2011, p. 99), señalan que: “las trayectorias escolares de los estudiantes son muy importantes ya que permiten realizar acciones que contribuyan a la mejora de los programas educativos que imparten el personal docente mediante diagnósticos los cuales son una forma de evaluación educativa, que proporcionan indicadores acerca de la eficiencia de las instituciones escolares al proveer información sobre el impacto de la educación en el desempeño de los estudiantes”.

Así también, Mares, Rivas, Leyva, Rueda & González (2015, p. 3), exponen que “los estudios sobre trayectorias resultan indispensables para identificar los problemas relacionados con el bajo rendimiento escolar, la discontinuidad o rezago académico, y la reprobación”. Además, permiten conocer y verificar el grado en el que se están cumpliendo los objetivos de la universidad, es decir, el grado de apropiación de conocimientos, así como la consolidación de perfiles profesionales (Vázquez, 2016).

De acuerdo con los argumentos escritos y desde las concepciones planteadas por los autores expuestos, el análisis de la trayectoria escolar de los estudiantes de la licenciatura de Ciencias de la Educación, constituye un punto esencial para la toma de decisiones psicopedagógicas y de intervención docente con el objetivo de establecer mecanismos para implementar acciones de atención oportuna en el seguimiento de los estudiantes, desde el ingreso, permanencia y conclusión de sus créditos, que contribuyan para la culminación de su carrera. Sin embargo, dicha acotación a lo escolar queda corta pues la labor de los estudiantes universitarios se circunscribe a otro tipo de escenarios que favorecen su formación académica en la universidad.

Por ello, cuando se habla de trayectoria académica, de acuerdo con Bravo, Illescas y Peña (2020, p. 29) éstas se denominan así porque “hay mayor afinidad con la educación formal, y en particular con la educación superior”, lo cual implica que de la misma forma y como lo plantea el mismo autor citando a Sepúlveda (2013): “la trayectoria académica es el resultado del recorrido curricular que realizan los estudiantes teniendo en cuenta el tiempo de duración de la carrera, la regularidad en los estudios y el egreso. Dentro de estas definiciones, se distinguen dos tipos de trayectoria, aquella planificada en el currículo de la carrera y que es la ideal, y una segunda trayectoria que es la que realmente el estudiante completa”. (p. 29)

Por otra parte, para Rangel (2019, p. 216), “la trayectoria académica es el seguimiento que las universidades deben realizar del comportamiento académico de cada estudiante”; lo cual en la UAN constituye una de los aspectos que se contemplan dentro de la labor del tutor, tal como lo plantea el Programa Institucional de Tutoría Académica (PITA, 2006) en el cual se confiere a la labor de tutoría como un compromiso en la atención psicopedagógica que ofrece el

tutor y quienes contribuyen en la formación profesional, valorando la trayectoria escolar centrada en la formación integral, el desarrollo del potencial humano en las diversas capacidades intelectuales del estudiantado, contribuir en la construcción del proyecto profesional de vida de quienes estudian una carrera en la Universidad Autónoma de Nayarit.

Así también, García (2010) citado por Rangel (2019, p. 216):

La trayectoria académica como el comportamiento escolar de una persona, el cual incluye aprobación, reprobación, deserción, cambio de carrera y el promedio logrado a lo largo de la formación, es el camino que siguen los estudiantes en un determinado tiempo, desde su ingreso, estancia y egreso.

De acuerdo con el mismo autor, mediante los análisis de trayectoria se exponen diversas problemáticas por las cuales pasa la comunidad estudiantil en su vida escolar, mismas que pueden o no afrontar con éxito; esta información permite establecer un plan para su atención y por tanto constituye un empuje para que la población estudiantil logre la culminación exitosa de su carrera universitaria, la que resulta determinante para su vida profesional.

Por lo anterior, es necesario no sólo el acompañamiento, sino también la guía para favorecer un sano historial académico, y con ello, evitar la deserción de los estudiantes, disminuir el cambio de programa académico o incluso de institución educativa que les ofrezca otras alternativas acordes a sus expectativas, intereses y/o condiciones personales.

En tal sentido, centralizando la concepción acerca de las trayectorias académicas, es importante que para que estas sean ampliamente satisfactorias, es menester el atender diversos factores a efectos de ofrecer o encontrar alternativas para que la comunidad estudiantil sea afectada lo menos

posible por éstos y por tanto llegar a cerrar su proceso en la universidad.

Dentro de los factores que inciden en el buen trayecto académico están los personales y psicológicos, los geográficos, los sociales, los económicos, los académicos o escolares, los organizacionales y de infraestructura; aunque no se descartan factores culturales, sociales, entre otros.

Concerniente a los factores personales, hemos de resaltar la situación personal por la que atraviesa el estudiantado y que puede ser de carácter físico, cognitivo o psicológico; la situación familiar que contempla el tipo de familia, su condición civil incluso porque existe quienes ya tienen hijos y mantienen una condición de matrimonio, el apoyo que reciben entre otros aspectos concernientes a la familia como los problemas que enfrentan; la motivación personal específicamente en el logro de metas, de un estatus, la estabilidad; el aspecto relacionado con las expectativas de vida, económica, laboral, profesional y salarial.

En el caso de los factores geográficos, se aborda la ubicación territorial que contempla el lugar de procedencia u origen, así como de su residencia (habrá quienes vengan de comunidades alejadas y residan durante la semana o el mes en la ciudad sea en casa propia, albergues o casas de estudiantes o departamentos en renta); el aspecto contextual que contempla las condiciones del entorno en el que se desenvuelve el estudiante, así como de sus características; como también de las condiciones de acceso, que integran el traslado, tipo de traslado, transporte, distancia y vías de acceso.

Para los factores sociales, se considera el grupo de referencia que contempla a los familiares, amigos o compañeros con los que convive o se relaciona; dentro de las condiciones psicosociales para comprometerse con la formación donde se toma en cuenta la responsabilidad hacia

el estudio, el compromiso estudiantil, la identidad estudiantil y la ética; así también el aspecto de los hobbies y actividades cotidianas como la participación en actividades distintas a lo educativo, la asistencia a eventos, la práctica deportiva, el juego, entre otros.

Los factores económicos que también son importantes para el emprendimiento de la trayectoria académica, valoran la dependencia económica en la que se contempla el autosustento, el apoyo de los padres (si es que los tiene), de familiares que en algunas ocasiones pueden ser abuelos o tíos, incluso del apoyo de otras personas; en el aspecto laboral inciden el empleo y autoempleo; dentro de destinamiento de los recursos, se consideran hacia el estudio, la salud, el esparcimiento, las necesidades personales, la contribución en la familia, entre otros.

Así también y como punto vertebral, los factores académicos y escolares en los que se conciben los aspectos motivacionales que implican el gusto por el estudio, por la carrera; incluso aquellos relacionados con la información que se proporciona sobre la carrera por parte de la coordinación del programa académico, de control escolar, del profesorado, de parte del tutor, de los compañeros incluso del personal de apoyo que labora en el área.

Concerniente al aspecto de desempeño estudiantil se habla acerca de la carga de trabajo áulico, la participación, el cumplimiento de tareas o trabajo extraclase, la preparación personal y en equipos o para el trabajo colegiado, entre otros. Así como de la orientación, asesoría y acompañamiento académico que contempla el desempeño del docente, la orientación, la tutoría, la asesoría académica, entre otras acciones propias de la docencia.

Respecto de los factores organizacionales y de infraestructura, se contemplan los procesos administrativos,

las instalaciones, los medios y recursos educativos, el mobiliario, entre otros aspectos que pudieran incidir en el adecuado desarrollo de la trayectoria académica de la población estudiantil.

Finalmente, no se descarta otro tipo de factores como los culturales, religiosos, políticos, ideológicos o de cualquier otra índole que constituyen una barrera potencial para el adecuado desarrollo de la trayectoria académica, incluso de otro tipo de factores que no se contemplaron a simple vista y que es a partir de la investigación que es posible conocerlos y ponerlos en la mesa de la discusión.

Se precisa, que, aunque es un estudio exploratorio, centrado en el aspecto psicopedagógico, se tienen aportaciones en otras categorías del estudio que requerirán su posterior discusión. Sin embargo, lo emprendido proveerá de elementos para encontrar soluciones que nos permitan desde la intervención psicopedagógica contribuir con los elementos necesarios y favorecer el adecuado trayecto académico.

METODOLOGÍA

El presente estudio se centra en el paradigma cuantitativo, con enfoque empírico analítico de tipo exploratorio. Se empleó la técnica de la encuesta a través de un formulario de *Google-Forms*, el cual se encuentra aún en proceso, se tiene un cuestionario mixto basado en escalas y preguntas abiertas denominado Instrumento FITA-22-S01 de Cruz (2022), mismo que contiene ocho secciones distribuidas de la siguiente forma:

- I. Presentación y consentimiento informado
- II. Datos generales
- III. Factores Personales

IV. Factores Geográficos

V. Factores Sociales

VI. Factores Económicos

VII. Factores Académicos o Escolares

VIII. Factores Organizacionales y de Infraestructura

Tabla II. 2: Operacionalización de las categorías del instrumento FITA-22-S01 que contempla el estudio de trayectorias del programa académico de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

CATEGORÍAS	Subcategorías/ indicadores	Subindicadores
FACTORES PERSONALES	Situación personal	Física Psicológica
	Situación familiar	(tipos de familia) Apoyo familiar
	Motivación personal	Aspectos internos Aspectos externos
	Interés personal	Centrados en lo personal
		Centrados en el logro de un estatus
	Expectativas	Centrados en el logro de una estabilidad
		De vida Económica Laboral Profesional Salarial
FACTORES GEOGRÁFICOS	Ubicación	Lugar de Origen/ procedencia Lugar de residencia
	Contextual	Condiciones del contexto Características del contexto
	De acceso	Traslado/transporte Distancia Vías de acceso
	Grupo de referencia	Familiares Amigos Compañeros
	Condiciones psicosociales para comprometerse con la formación	Responsabilidad hacia el estudio Compromiso estudiantil Identidad estudiantil Ética estudiantil

FACTORES SOCIALES	Hobbies y actividades	Actividades Eventos Deporte Juego
FACTORES ECONÓMICOS	Dependencia económica	Auto sustento Apoyo de padres Apoyo de familiares Apoyo de otras personas
	Laborales	Empleo Autoempleo
	Destinamiento de recursos	Estudio Esparcimiento Necesidades personales Salud Contribución a familia
FACTORES ACADÉMICOS O ESCOLARES	Motivacionales	Por el estudio Por la carrera
	De información que se proporciona sobre la carrera	Por parte de coordinación por parte de control escolar Por parte de los profesores Por parte del tutor Por parte de los compañeros
	De desempeño estudiantil De orientación/ asesoría o acompañamiento académico	La carga de trabajo Participación activa Cumplimiento de tareas/ trabajo extra clase Del desempeño docente Orientación Tutoría Asesoría académica
FACTORES ORGANIZACIONALES Y DE INFRAESTRUCTURA	Los procesos administrativos	
	Las instalaciones	
	Los medios y recursos educativos	

Fuente: Documento proporcionado por la Academia Psicopedagógica, resultado del análisis de trayectorias del periodo Agosto – diciembre 2022.

ANÁLISIS

Respecto de las subcategorías que se abordan en el presente estudio, concerniente a la categoría de factores psicopedagógicos, de un total de 145 estudiantes entre ellos hombres y mujeres, cuya edad media es de 22 años, el 83% son mujeres, un 15% son hombres, el 0.70% se reservó el género y un 1.4% pertenecen a la comunidad LGBTTTTIQ++, quienes cursan el primer, tercer, quinto y séptimo período de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

El lugar de procedencia que refieren los participantes, mayormente son de diversas comunidades (El Limón, Bonitas, Compostela, El Roble, Huajimic, Jalcocotán, La Cantera, Puente de Camotlán, Palapita, Villa Hidalgo, Zapotanito, entre otras), de los distintos municipios del estado de Nayarit (Ahuacatlán, El Nayar, Ixtlán, Jala, La Yesca, Rosamorada, San Blas, Ruiz, Santa María del Oro, Santiago Ixcuintla, Compostela, Tepic y Xalisco) y una menor proporción provienen de los estados de Jalisco (Puerto Vallarta) y Michoacán (Municipio de Aguililla).

La comunidad estudiantil, a quienes se les cuestionó sobre cómo consideran su trayectoria académica, contestaron en mayor proporción (40%) como buena, ya que están conscientes del avance personal y ello les impulsa a seguir, un 22% considera que, aunque con tropiezos, han llegado hasta donde se encuentran actualmente, el 21% la valora como muy buena, pese a las condiciones que han vivido siguen adelante; en menor proporción consideraron como altamente buena (8%); así también, un 4% la ve como fallida o mala porque no ha resultado lo que esperaban, en igual proporción (4%) como totalmente lo que esperaban y un 1% la consideran decepcionante porque nada ha salido como esperaban.

FACTORES PERSONALES

Dentro de los factores personales, una de las condiciones que resulta interesante analizar es el estado de salud actual una vez que han salido del periodo de confinamiento por la pandemia por SARS-COV 19; de lo cual se destaca que un 55% del estudiantado lo consideró como bueno, el 29% presentó algunos eventos esporádicos, 14% lo considera óptimo o altamente favorable y un 2% lo ha planteado como malo.

Un aspecto que considerar respecto del estado de salud es si éste influyó en el desarrollo de la trayectoria académica durante la carrera o su culminación, ante lo cual un 41% manifestó que altamente, un 39 % poco, el 19 % nada, en tanto que el 1% planteó que podría considerarse que influyó suficientemente.

Por otra parte, la condición física durante el trayecto de la carrera un 73% de los encuestados precisa que fue buena, en tanto que un 13 % manifestó haber tenido algunos eventos esporádicos, un 10 % óptima o altamente favorable, y un 4 % la considera como mala. Dicha condición física, en un 39 % influyó altamente durante su trayectoria académica para el buen proceso de su carrera, un 32 % manifestó que poco, el 28 % precisó que nada, en tanto que un 1% considera que suficiente.

Otro aspecto que considerar es la condición emocional durante el trayecto de la carrera, ante lo cual un 42 % manifestó que fue buena, un 38 % que ha tenido eventos esporádicos, el 12 % como mala, un 8 % la consideró óptima. En un 55% de las y los estudiantes, la influencia de la condición emocional en el trayecto de la carrera, la considera como alta, un 39% plantea que influyó poco y el 6% nada.

Respecto de las condiciones de estrés y angustia generadas por la carrera, así como ansiedad y depresión, el 54% considera

que sí ha generado altamente esta condición en tanto que un 40% precisa que poco, el 6% respondió que nada. González L. (2020), señala que el estrés académico asociado a la pandemia por la COVID-19 se está incrementando, en el análisis preliminar de resultados de la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA) y del Cuestionario Percepción del Estrés Académico en estudiantes universitarios asociado a la COVID-19.

Dicho autor plantea la existencia de una disminución en la motivación y el rendimiento académico con un aumento de la ansiedad y dificultades familiares, especialmente para estudiantes de escasos recursos económicos en una universidad pública del sur de México; esto indica que se recupera el debate en la comunidad académica sobre el impacto que la epidemia está teniendo en la salud mental de los estudiantes y de los profesores, así como cuáles son los retos que la educación superior tiene que enfrentar en un futuro inmediato.

Por otra parte, González (2020, p. 176), concluye que:

Dicen que los tiempos de crisis son momentos en que se puede alcanzar o retroceder, pero nunca se vuelve al mismo sitio. De la misma manera. La magnitud de la pandemia de la COVID-19 cimbró al mundo y aún no termina. Las pérdidas para la economía y el mercado del trabajo se estiman enormes y tardarán años en recuperarse. En educación, la afectación es también de grandes dimensiones, aunque más difícil de cuantificar. Igual como sucede en un terremoto, que echa abajo edificios con cimientos débiles y viejos, la pandemia nos sacudió y dejó al descubierto lo que ya sabíamos: el modelo de educación es obsoleto, vulnerable y excluyente. Este panorama abre enormes e interesantes líneas de investigación educativa, que deben atender los educadores, autoridades educativas y políticos, sin dilación (COMIE, 2020). Es urgente

no apuntalar el edificio educativo, sino reconstruirlo con otro modelo pertinente a los nuevos tiempos, complejos, cambiantes e inciertos, pero ¿será posible, o una vez pasado el susto regresaremos a nuestros viejos hábitos, a nuestras zonas de confort por malas que estas sean? Estas y otras interrogantes se están debatiendo en el mundo de la educación y, sí, también genera estrés académico.

Sin embargo, respecto de la motivación constante que ha generado la carrera para cumplir adecuadamente con la trayectoria académica, el 75% considera que altamente, un 22% poco, el 2% nada y un 1% contestó que podría considerarse que suficiente.

Al explorar la condición familiar que mantienen los sujetos del estudio y valorar si ésta incide o no, se pudo determinar que un 40% manifiesta que influye positivamente, el 31% plantea que, de alguna forma, un 18% negativamente y un 1% precisa que no incide (un 10% no contestó); sin embargo, el 46% precisa que dicha condición interfiere altamente en el desarrollo de la carrera, el 28% poco y un 26% nada.

El 82% precisa que su familia los apoya de alguna manera, un 10% señala que poco, en tanto que el 8% manifestó que nada.

Dentro de los apoyos que reciben los estudiantes, se encuentra el proveer económicamente, el apoyo moral, principalmente de los padres, en tanto que quienes mantienen una condición de casadas reciben apoyo con sus hijos e hijas, incluso el esposo con apoyo solidario al cuidado de los hijos, entre otros.

Concerniente a la motivación e interés por la profesión, el estudiantado manifestó una proporción elevada, ya que el 86% se mostró motivado por sentirse con vocación, el resto mantiene poca (12%) y baja motivación (2%); un 85% mantienen el interés por los beneficios que se obtienen de

ella, el resto manifestó que poco (13%) y nada (2%); el 80% mantiene el interés porque siente la seguridad de que pronto se empleará, el 16% poco, un 3% nada y el 1% restante considera que es suficiente.

Por otra parte, respecto de los intereses personales y el posicionamiento profesional se observó lo siguiente:

Tabla II. 3: Concentrado de indicadores sobre interés y trayectoria académica

Indicador	Lo consi- dera	No lo consi- dera
Interés dada la autorrealización	86%	14%
Interés por la capacidad para ejercerla	90%	10%
Estatus ante la sociedad	72%	28%
Posicionamiento profesional	73%	27%
Empoderamiento	55%	45%
Interés por el bienestar económico	72%	28%
Por el campo de acción	83%	17%
Placer independientemente del futuro	81%	19%

Fuente: Construcción propia a partir de la base de datos del instrumento FITA-22-S01 contenido en SPSS de Cruz (2022).

FACTORES ACADÉMICOS - ESCOLARES

Respecto de los factores académicos y escolares propios del campo pedagógico que inciden en el desarrollo de una adecuada trayectoria académica, en el caso de la motivación por lo que se aprende en la carrera, el 87% considera que totalmente, un 11% señala que incide poco y el 2% que no incide.

En cuanto al canal de comunicación que emplean para aprender, el 76% de las y los estudiantes precisa que ello posibilita la trayectoria académica con efectividad y

suficiencia, en tanto que el 20% señala que incide poco, el 4% que no incide:

Así también, referente a la confianza que han logrado establecer en la convivencia escolar como factor que incide positivamente en la trayectoria académica, el 79% señala que totalmente, un 16% que incide poco y el 5% que no incide. Concerniente al apoyo proporcionado en la tutoría el 72% señala que totalmente, 20% que incide poco y el 8% que no incide.

En torno de la asesoría académica que brinda el profesorado del programa académico, como factor que posibilita una adecuada trayectoria académica, el 75% considera que totalmente, 21% que incide poco y un 4% que no incide.

Así también, en torno a la orientación que se oferta en la carrera respecto de la solución de dudas, sea por parte de docentes o personal que labora en el programa académico, el 80% señala que incide totalmente en el desarrollo de una adecuada trayectoria académica, un 16% precisa que incide poco, en tanto que el 4% señala que no incide.

En cuanto a la forma en cómo el profesorado ha abordado la formación desde las clases o su intervención en aula, un 84% señala que totalmente, el 13% que incide poco y un 3% que no incide.

Lo anterior y acorde con Surth (2011, p. 72), “el mal proceder del docente, una mala palabra, un gesto despreciativo e incluso no emitir juicio alguno e ignorar al estudiante, genera en éste un sin fin de emociones negativas que afectarán su estadía y permanencia en el aula, su afecto e interés por la asignatura, e incluso, la consecución de sus estudios, y abandono de sus metas.”

Concerniente a las estrategias pedagógicas, el uso de materiales para el aprendizaje, el uso de recursos de apoyo a la docencia, el empleo de tecnología, el aprovechamiento de libros, manuales, entre otros, se aprecia lo siguiente:

Tabla II.4. Factores y prácticas de la docencia que inciden en la trayectoria

Aspectos pedagógicos que favorecen el adecuado trayecto académico	No incide	Incide poco	TotalmenteC
Estrategias pedagógicas	3%	13%	84%
Materiales de aprendizaje	3%	10%	87%
Recursos de apoyo a la docencia (Diapositivas, material impreso, etc.)	4%	8%	88%
Uso de Tecnologías con los que cuenta el estudiante	4%	13%	83%
Recursos en casa con los que cuenta el estudiante (libros, materiales, etc.)	5%	24%	71%
El propio potencial del estudiante	1%	13%	86%

Fuente: Construcción propia a partir de la base de datos del instrumento FITA-22-S01 contenido en SPSS de Cruz (2022).

CONCLUSIONES

Respecto del aspecto psicopedagógico que integra tanto a la dimensión personal como la académica y la escolar, se aprecia que en general la población estudiantil sí expresa que su estado de salud, física y emocional tienen una incidencia en el desarrollo adecuado de su trayectoria académica, aunque en menores proporciones haya quienes no lo perciban así.

Concerniente a la condición familiar, aunque una mayor proporción manifiesta tener apoyo, existe un porcentaje considerable de estudiantes para quienes es determinante en su trayecto; sin embargo, una proporción significativa expresa tener un alto apoyo de la familia para hacer posible el trayecto formativo, de quienes recibe apoyo económico, moral, de acompañamiento, entre otros.

Respecto de los factores escolares, propiamente pedagógicos, se muestra que la motivación, el asesoramiento, la tutoría, la resolución de dudas sea por

parte del profesorado como administrativos, así como de la forma en cómo se aborda el proceso formativo, incide en la trayectoria de manera positiva; así también el hecho de tener profesores que hacen de la formación un trayecto especial con el uso de materiales, el propio estilo del profesorado, como de aquellos recursos con los que cuenta el estudiante en casa y por supuesto de lo que él mismo contribuya en su desempeño, favorece una trayectoria académica pertinente, lo cual asegura terminar con éxito su carrera puesto que se realiza un plan de mejora acorde a cada a las necesidades estudiantiles.

REFERENCIAS

- Bravo Guerrero, Fabián Eugenio, Illescas-Peña, Lourdes, y Peña Ortega, Mario Patricio. (2020). Trayectoria Académica de Estudiantes Universitarios. *Podium*, (37), 27-42. <https://doi.org/10.31095/podium.2020.37.3>
- Cuevas, M. S. (2001), “La trayectoria escolar universitaria un acercamiento desde las habilidades básicas de pensamiento y el rendimiento académico”, en *Revista DIDAC. Revista de la Universidad Iberoamericana*, núm. 38, pp. 45-49.
- Cruz, D. (2022). Instrumento de factores que inciden en la trayectoria académica, sujetos estudiantes. - FITA 22-S01. Tepic, Nayarit, México.
- Fernández, P., J., Peña, C., A., y Vera, R., F. (s.f.). Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. *Graffylia*, 24-30. <https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/Graffylia/6/24.pdf>
- Fierro, L. (2010). Anclajes limitantes del aprendizaje: Análisis cualitativo sobre las creencias que prevalecen entre los

- estudiantes de educación superior. Chihuahua, Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- García R. y Barrón C. (2010), Concepción un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 131. 94- 113. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531007>.
- García, R. O., y Barrón, T. C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. Perfiles Educativos, 94-113.
- González, T., A., Maldonado, I., M., y Gutiérrez, M. (2015). Evaluación del aprendizaje, del desempeño docente, la investigación y la vinculación. APCAM. http://www.fca.uach.mx/apcam/2016/02/02/PONENCIA_65_UACH.pdf
- González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO, 9(25). <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Mares Cárdenas, G., Rivas García, O., Rocha Leyva, H., Rueda Pineda, E., & González Beltrán, LF (2015). CONDICIONES PERSONALES Y CONTEXTUALES EN LA TRAYECTORIA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA. Enseñanza e Investigación en Psicología, 20 (1), 1-10. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242798004>
- Pérez, A., B. (2017). Análisis de trayectorias escolares de estudiantes de la licenciatura en geografía de la UAEMEX. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(14), 27. <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.291>

- Rodríguez, A. (1997). *El análisis de las trayectorias escolares como herramientas de evaluación de la actividad académica universitaria*, México, ANUIES.
- Rangel, F. (2019). Trayectoria Académica de los estudiantes universitarios. Revista del CIEG, 38, 215-228. En [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.38%20\(215-228\)-Rangel%20Floribel_articulo_id506.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.38%20(215-228)-Rangel%20Floribel_articulo_id506.pdf)
- Ruiz, C., M., Palmeros-Ávila, G., & Alfaro, G., S. (2017). Trayectorias escolares de alumnos universitarios. Un análisis a partir de los indicadores de desempeño. Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2387.pdf>
- Sepúlveda, P. G. (2013). Trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales. Apertura: Revista De Innovación Educativa, 5(2), 70-81.
- Solano, L., J. C., Frutos, B., L., & Cárceles, B., G. (s.f.). Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras de ciclo largo de la universidad de Murcia. Reis, 217-235. https://reis.cis.es//REIS/PDF/REIS_105_091168420418696.pdf
- Surth, Lilian (2011). La salud emocional en el aula. Revista Educación en Valores. Universidad de Carabobo. Julio – Diciembre, 2(16), 69-83. En <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v2n16/art07.pdf>
- Universidad Autónoma de Nayarit (2006). Programa Institucional de Tutoría Académica. México:UAN.
- Vazquez, L. (10 de diciembre de 2016). Obtenido de alfagua. org: http://www.alfagua.org/wwwalfa/images/ponencias/clabesIII/LT_3/ponencia_completa_103.pdf

II

FACTORES SOCIOECONÓMICOS E INSTITUCIONALES QUE INCIDEN EN LA TRAYECTORIA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UN ESTUDIO EXPLORATORIO DESDE LA ACADEMIA PSICOPEDAGÓGICA

Héctor Torres Ríos

Regina Ascencio Ibáñez

Haydeé Yadira Castañeda Herrera

Eduardo Mendoza Rodríguez

Eva María Montes Reyes.

RESUMEN

En los actuales escenarios educativos y dentro de los requerimientos en materia de certificación y acreditación de la educación superior, el análisis de las trayectorias escolares constituye una necesidad urgente de atender en el afán de asegurar la eficiencia terminal de los programas educativos, en donde la labor conjunta de quienes atendemos al estudiantado contribuye al aseguramiento de un desarrollo sano en su trayectoria académica.

En tal sentido, se comparte la necesidad de un diagnóstico desde el análisis de diversas dimensiones que permitan dotar de más elementos para el cumplimiento de mejores trayectorias de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias

de la Educación, Por ello, se plantea un estudio de diagnóstico a partir de diversos instrumentos para la recolección de datos que constituye el punto de partida para un proyecto colegiado que permita incidir positivamente en la formación profesional y en el aseguramiento de una trayectoria exitosa. Los resultados que se muestran a partir de la dimensión socioeconómica e institucional contemplan los factores sociales de interacción fuera de los entornos escolares, geográficos, económicos, de infraestructura e institucionales. Los resultados que se muestran son parte de una primera etapa del estudio general, mismo que constituye un diagnóstico de las condiciones que enfrentan los estudiantes de la licenciatura para culminar sus créditos hasta alcanzar la titulación.

INTRODUCCIÓN

La trayectoria es camino, es avance, es progreso, es pausa y sobre todo es seguimiento. Andando vamos dejando rastros de nuestro pasado, andando vamos dejando huellas; dentro del ámbito pedagógico, estos rastros pueden darnos a conocer las circunstancias que originaron el movimiento, las situaciones en las que se dio cualquier transición de lugar, tiempo, espacio o logro académico, las trayectorias se construyen en el pasado para que puedan ser aprovechadas, analizadas y entendidas por todos los actores educativos en el presente, con el objetivo primordial de aportar capacidad de decisión, de predicción y enfocar estos esfuerzos a la mejora, a la calidad y a la resolución de cualquier problema sacado a la luz por la trayectoria misma, trabajar con trayectorias académicas es voltear a ver lo único que existe, el pasado.

La necesidad de hacer visibles los trayectos nos lleva a plantear procesos de investigación que intenten dar cuenta

desde paradigmas alternativos, de la realidad tangible y de lo solamente inteligible de los diferentes momentos que suceden en el desarrollo estudiantil de los sujetos pedagógicos participantes en los procesos de educación en el nivel superior. La necesidad de explicación de los rumbos que manifiestan los estudiantes durante su trayecto nos deja clara la necesidad de explorar la mayoría de los factores sociales que influyen a la trayectoria misma, entendiendo todas las relaciones interpersonales de los estudiantes con los demás sujetos, de ellos con el conocimiento y finalizar buscando procesos de aprendizaje que aporten realmente al desarrollo y desenvolvimiento pleno de esta célula social llamada escuela.

Durante los años recientes, debido al fenómeno mundial que cambió la vida de todos en este planeta, la educación fue uno de los campos donde tuvimos que reconsiderar rumbos, estrategias y un sinnúmero de situaciones que nos hicieron dejar de ver los procesos pedagógicos como los conocíamos, fue un duro golpe contra el cambio, una bofetada que despertó al personal docente de todo el mundo, sacando del letargo de años a situaciones áulicas que no funcionaban ya, pero que cerrábamos los ojos y nos convencíamos a nosotros mismos que era lo mejor, no pudimos sostener la farsa que nosotros mismos creamos, la farsa de décadas de trabajo estancado basado en teorías ya grises y desteñidas, la oscuridad de la pandemia nos hizo notar la falta de luz en la mayoría de los procesos educativos del mundo.

La preocupación constante por el avance académico de los estudiantes a raíz del periodo de confinamiento por COVID-19 se debió principalmente a la generación de índices de abandono de los estudios fuera de toda constante de años anteriores. Este proyecto busca realizar una caracterización de dichas afectaciones desde los factores socioeconómicos que permearon en diversos fenómenos de afectación a la matrícula desde muy diversos puntos y niveles. En el inicio se realizó un

proceso diagnóstico de los factores socioeducativos, en el cual se construyeron cuatro principales categorías:

- Falta de recursos tecnológicos y económicos
- Condiciones familiares
- Lugar geográfico de residencia de los estudiantes (principalmente quienes vivían en zonas alejadas)
- Depresión, estrés, entre otros aspectos psicológicos y emocionales ocurridos en la escuela.

La academia psicopedagógica se dio a la tarea de emprender un análisis sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes durante su trayectoria y cómo su desempeño escolar se vio afectado enormemente en aspectos como deficiencias en la lectura, carga académica, condición laboral, condiciones psicológicas, emocionales, etc.

DESARROLLO

Este estudio se realizó por los docentes participantes en la academia psicopedagógica dependiente de la licenciatura en Ciencias de la Educación asignados a los programas académicos de licenciatura que se ofertan en la unidad académica de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN).

Para el desarrollo del trabajo académico, de gestión e investigación, en la UAN se conforman grupos colegiados (cuerpos académicos, comités de evaluación, comités curriculares, academias, entre otros) que planean, programan e implementan actividades que guían la vida académica y administrativa.

De acuerdo con el plan de estudios 2012 de la licenciatura en Ciencias de la Educación, “Las academias se integrarán a

partir de las líneas de formación que componen el plan de estudios, es decir que se contará con seis: (UAN, 2012, p. 63)

- Academia de investigación educativa
- Academia psicopedagógica
- Academia de procesos curriculares
- Academia de gestión educativa
- Academia filosófico social
- Academia integradora

Las responsabilidades de las academias son:

- Diseñar, planear e instrumentar los programas de estudio de las diferentes unidades de aprendizaje que comprende el programa académico,
- Determinar las actividades de enseñanza – aprendizaje que permitan el desarrollo de competencias teóricas, prácticas, metodológicas y formativas que se realizan dentro de los espacios curriculares en modalidades de curso, taller, laboratorio, prácticas profesionales, seminarios, viajes de estudio, entre otros.
- Determinar las mejores técnicas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje dentro de cada unidad de aprendizaje.
- Determinar y proponer los recursos educativos como pantallas, proyectores, bibliohemerografía, recursos financieros necesarios para el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje.
- Mejorar el desempeño docente de los integrantes de la academia a través de su formación, capacitación, actualización didáctica y disciplinar.
- Dar seguimiento al desempeño académico de los estudiantes, así como al seguimiento a su proceso educativo (entiéndase trayectoria académica).

Este último apartado es donde se sitúa el presente trabajo ya que una de las responsabilidades de la academia de educación superior, es entender y acompañar a sus estudiantes durante su trayectoria formativa.

Entender al estudiante para poder acompañarlo durante su camino pedagógico implica siempre un análisis de espectro amplio y procesos de diagnóstico que permitan dar una base epistemológica y metodológica sólida donde construir todo el proceso de investigación. Como un cuerpo colegiado de docentes críticos, es nuestra obligación poner en duda si la cantidad o calidad de los procesos de diagnóstico de las instituciones de educación para la mejora de la docencia en sus aulas y procesos administrativos tiene una repercusión positiva en el desarrollo de los usuarios de dichas instituciones que tienden a capacitarse cuando es necesario, o en algunos casos cuando se les requiere y/u obliga. Torres (2006, p. 44) al respecto dice: “estamos [...] ante un tipo de política de actualización e incentivación del profesorado que muy rara vez tiene repercusiones sobre la calidad de los proyectos educativos en los que está implicado en sus centros escolares”.

Respecto de la postura crítica que como profesores es menester asumir, cabe citar: “es por ello que consideramos de gran urgencia que tanto desde las Administraciones Educativas como desde las instituciones de formación y actualización del profesorado se apueste con mayor énfasis por modelos de educación realmente más justos e inclusivos.” (Torres, 2013, p. 6)

Este proceso inicial de diagnóstico lleva implícito una caracterización y conceptualización de la trayectoria académica y sus implicaciones de afectación tácita para todos los actores que generan las diferentes cuestiones pedagógicas en la institución. De acuerdo con Cuevas (2001), citado por Fernández, Peña y Vera (2006, p. 25).

La trayectoria escolar es entendida como el conjunto de factores y datos que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la universidad. Dichos factores pueden ser de tipo psicológico y sociológico (cualitativos), o pueden proporcionar datos precisos sobre los resultados académicos tanto de los estudiantes como de la institución (cuantitativos).

El diagnóstico educativo en el amplio sentido pedagógico tiene en la mesología las formas y recursos mediante los cuales se tratará de dar cumplimiento a los fines establecidos. Al respecto de los medios de adquisición del conocimiento dice Tomás de Aquino (1964, como se citó en Puente, 2013, p. 3) que el aprendiz “[...] necesita pues de un motor, que la ponga en acto (la potencia) por medio de la enseñanza. Así pues, el docente excita el entendimiento para que adquiera el conocimiento de lo que enseña, como un motor esencial que lo saca de la potencia al acto”.

Refiriéndose con esto al papel social que juega el profesor en cualquier proceso educativo, pero a entenderse que ese “motor” debería ser cualquier otro sujeto educativo que participe en la práctica pedagógica, par académico, familia, directivos.

Los procesos de evaluación diagnóstica proporcionan las herramientas para determinar las condiciones iniciales de cualquier proceso sistematizado del aprendizaje, y con ello implementar las soluciones que, aplicadas al proceso educativo de manera pertinente y eficiente, colaboran a evitar incurrir en fallas de conceptualización e implementación de procesos inadecuados, este tipo de evaluación ayuda a reconocer las condiciones operativas-administrativas de la institución, y las cognitivas emocionales y actitudinales del alumno-(Cruz y Quiñones, 2012).

Chain menciona que la trayectoria escolar se piensa en relación con eficiencia terminal, también considera relevantes

la deserción, el rezago asociado a la eficiencia terminal y otros indicadores como el rendimiento escolar, el aprovechamiento, la reprobación, la promoción y el promedio (Ortega, López, Alarcón 2015, p. 28). Se comienzan a vislumbrar ciertos fenómenos que son de vital importancia para el análisis de toda trayectoria académica en cualquier nivel educativo.

De Rodríguez-Méndez (2021) se señala otra aportación más orientada a los estudios de trayectoria, en la que se les da importancia por la definición y justificación de estrategias, rutas y trayectos transitados y que son influenciados por aspectos sociales, culturales, económicos, simbólicos, genéticos y motivacionales entre otros; y que son base para interpretar los recorridos de los individuos. Asimismo, destaca que las diversas perspectivas, muestran cambios que el mundo, la globalización, la sociedad del conocimiento y la era digital planean en los trayectos de los individuos; cambios que se reflejarán en el sistema político, económico, cultural y educativo que han influido en la manera de entender los trayectos vitales (p.587).

Asimismo en esta parte de la fundamentación, se comparte un estudio mexicano, de corte cualitativo; del cual se destaca que la motivación de los estudiantes frente al estudio está limitada por sus hábitos y costumbres; que la percepción sobre la escuela, el estudio, los maestros y la utilidad del aprendizaje determinan su capacidad de aprender; que los factores extrínsecos, como la propia cultura informal, pueden ser elementos que influyen sobre el estudiante para reforzar sus creencias y que existen anclajes lingüísticos que funcionan como barreras de la construcción del aprendizaje (Fierro, 2010).

Dentro de la conceptualización encontramos que Lilia Pérez Franco (s/f) señala que entre los factores que inciden en las trayectorias escolares se encuentran la estratificación,

desigualdad social, expectativa social, movilidad social, origen familiar, capital cultural, nivel socioeconómico, reproducción social y lugar geográfico de residencia.

De acuerdo con los factores antes mencionados y otros más que fueron construyéndose durante el proceso de diagnóstico, se ha fundamentado la metodología a trabajar, siendo este un primer momento de un proceso de investigación que pretende explicar la causa de los movimientos y revoluciones matriculares y curriculares sucedidos en los últimos años debido al confinamiento.

Recientemente referido por Díaz Barriga (2022) aludiendo a Casal et. al. 2006 en el contexto de inserción social y profesional de los jóvenes y la relación laboral y profesional: “los itinerarios y las trayectorias tienen un vínculo con la estructura social: no son independientes de las clases sociales ni del género, ni de la etnia ni de las migraciones” (Díaz Barriga, Alatorre, y Castañeda, 2022).

Por corresponder con uno de los abordajes de trabajo presentes (el enfoque educativo centrado en el aprendizaje) en la academia psicopedagógica del programa de Ciencias de la Educación, en la UAN, desde la que se plantea este trabajo de investigación, igualmente se considera relevante lo que Díaz Barriga, Alatorre, Castañeda (2020) aluden respecto que, una perspectiva de análisis se puede dar desde la filosofía de la educación inclusiva y la justicia social, en cuanto a que se cuestiona la perspectiva hegemónica que excluye la diversidad que caracteriza al estudiantado sobre todo por el riesgo de exclusión escolar que implica en tiempos de pandemia. Y especialmente la importancia que desde “la gestión y el acompañamiento de las trayectorias escolares del estudiantado debe entenderse desde los enfoques educativos centrados en el aprendizaje y la educación inclusiva” (p. 7)

En tal sentido, las academias como cuerpos colegiados permiten claramente reflexionar desde su campo de acción respecto de los aprendizajes y abrir por tanto una ventana de atención remedial.

METODOLOGÍA

Karl Popper menciona en su ensayo *La defensa del Racionalismo*: “[...] toda observación implica una interpretación, a la luz de nuestro conocimiento teórico, o de que el conocimiento puramente observacional, no adulterado por la teoría, en caso de que esto fuera posible, sería del todo estéril y fútil.” (Miller, 2013) Se procurará acercarse a realizar un proceso crítico a teorías y conjeturas obtenidas por otros o por nosotros mismos, llegando así al llamado “Racionalismo crítico”, en el cual, se ha de buscar el error mediante la crítica. Se tratará el fenómeno educativo, además, desde ese punto hipotético-deductivo, dando a la pedagogía, un método científico propio de aproximación a su objeto de estudio y un campo de acción científico definido y particular.

El presente estudio se centra en el paradigma positivista también llamado (cuantitativo, empírico-analítico, racionalista) ya que a través del dato se buscó explicar y predecir el fenómeno de las trayectorias estudiantiles e identificar causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas.

Se apoya en el enfoque cuantitativo, ya que a través de una sistematización rigurosa del dato (y su medición numérica) a partir del empleo de la estadística inferencial y la comprobación de hipótesis, se ha llegado a ser objetivo, lo anterior ha permitido identificar patrones de comportamiento, expectativas, niveles económicos, apoyo familiar, factores sociales, entre otros; esta metodología ha llevado a un proceso de construcción de conocimiento deductivo.

Se realizó un estudio de tipo descriptivo ya que el objeto de estudio (trayectorias escolares) se dividió en categorías en las que se identificaron las variables que permitieran su medición (cualitativa o cuantitativa) y se establecieron los indicadores para cada variable; este método ha permitido entender las diferentes variables en el grupo de estudiantes parte de la población y en un periodo de tiempo.

Se empleó la técnica de la encuesta ya que esta permite obtener y trabajar datos de modo rápido y eficaz, para ello se utilizó como instrumento para el levantamiento de datos un formulario de *Google*, el cual se encuentra aún en proceso, es un cuestionario de tipo mixto basado en escalas y preguntas abiertas denominado Instrumento FITA-22-S01 (D, 2022), mismo que contiene ocho secciones:

1. Presentación y consentimiento informado
2. Datos generales
3. Factores personales, con seis subcategorías: situación personal, situación familiar, motivación personal, interés personal y expectativas.
4. Factores geográficos, con tres subcategorías: ubicación, contextual y de acceso.
5. Factores sociales, con tres subcategorías: grupos de referencia, condiciones psicosociales para comprometerse con la formación y Hobbies y actividades.
6. Factores económicos, con tres subcategorías: dependencia económica, laborales y destinamiento de recursos.
7. Factores académicos o escolares, con cuatro subcategorías: motivacionales, de información que se proporciona sobre la carrera, de desempeño estudiantil y de orientación / asesoría o acompañamiento académico.
8. Factores organizacionales y de infraestructura, con tres subcategorías: los procesos administrativos, las instalaciones y los medios y recursos educativos.

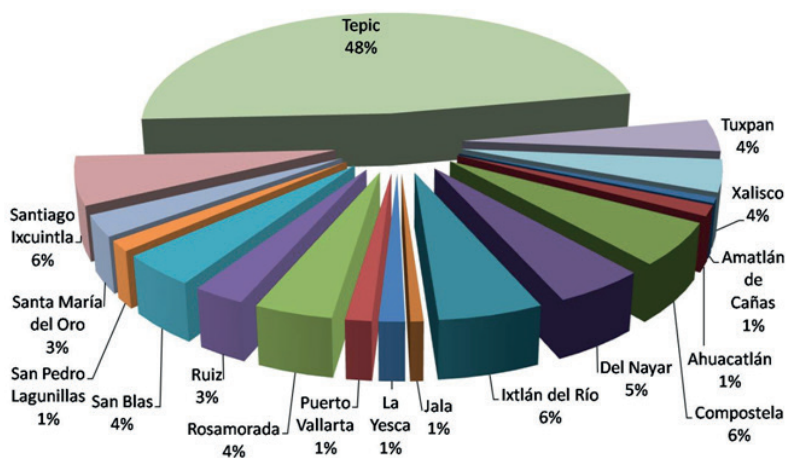
Para el análisis de los datos se utilizaron los programas computacionales de SPSS y Excel empleando la estadística inferencial para la representación de datos a partir de distribuciones de frecuencias en gráficos y figuras, lo que ha permitido la observación del comportamiento de las variables y su interpretación para la elaboración de las conclusiones.

AVANCE EN EL ANÁLISIS

A continuación, se presentan las aproximaciones iniciales del análisis de los datos recolectados con los instrumentos de diagnóstico aplicados hasta el momento.

Factores Geográficos

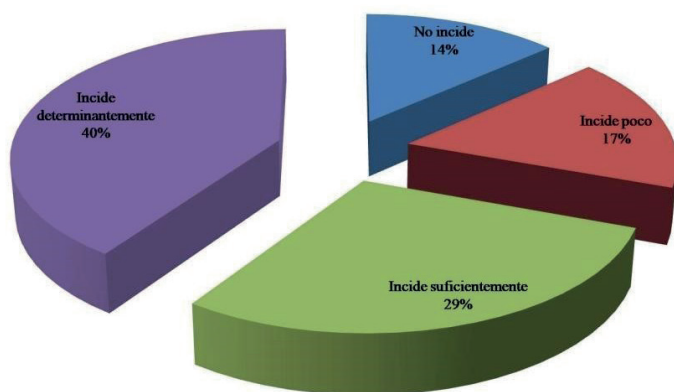
Gráfico II.1. Lugar de procedencia de los estudiantes.



Fuente: Cuestionario a partir de la base de datos integrada del cuestionario FITA-22-S01 de Cruz (2022)

Como se puede observar en la gráfica casi la mitad (48%) de estudiantes que asisten al campus Tecip pertenecen al mismo municipio (localidad), mientras el 50% restante son provenientes de distintos lugares de otros municipios de Nayarit e incluso del estado de Jalisco lo que muestra una alta variedad de puntos de origen geográfico entre los estudiantes.

Gráfico II.2. Grado de incidencia de la distancia recorrida del hogar a la Universidad

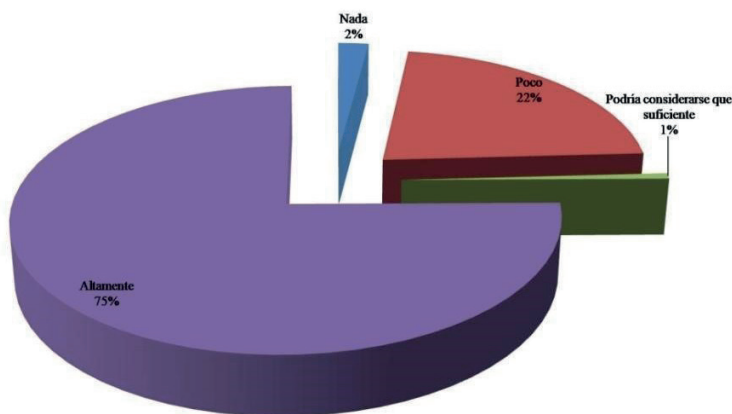


Fuente: Cuestionario a partir de la base de datos integrada del cuestionario FITA-22-S01 de Cruz (2022)

En la gráfica II.2. se puede observar que uno de los principales factores que afectan la trayectoria académica de la mayoría de los estudiantes (69%) es la distancia recorrida desde los lugares de residencia hasta donde se encuentran las instalaciones universitarias a las que asisten.

Factores personales y familiares

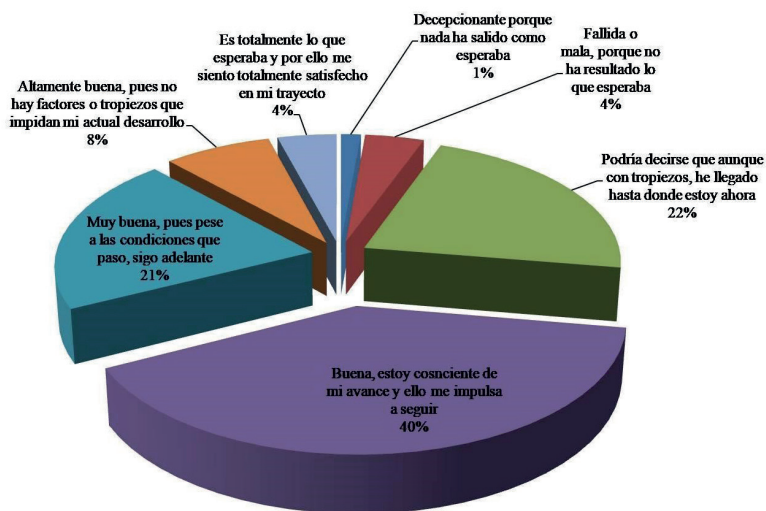
Gráfico II.3. Grado de motivación constante que la carrera (LCE) le ha dado para cumplir una trayectoria académica adecuada



Fuente: Cuestionario a partir de la base de datos integrada del cuestionario FITA-22-S01 de Cruz (2022)

Como se puede observar en la gráfica II.3. el 75 % de los estudiantes muestra motivación y expectativas sobre la licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), mientras una cuarta parte (25%) dice tener poco o nulo interés, lo cual es un indicador de que afecta su trayectoria.

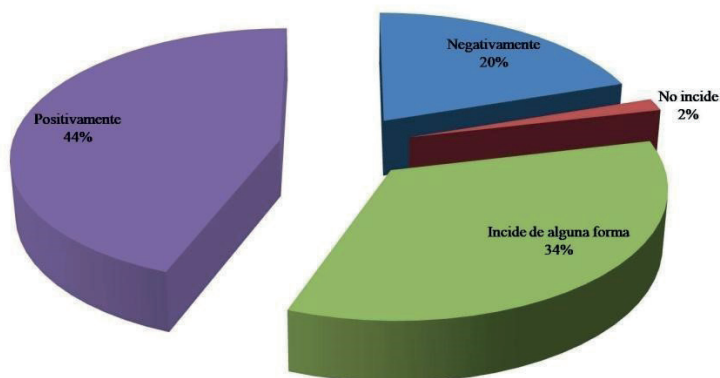
Gráfico II.4. Autopercepción de la trayectoria académica



Fuente: Cuestionario a partir de la base de datos integrada del cuestionario FITA-22-S01 de Cruz (2022)

La autopercepción de la trayectoria se observa con una marcada tendencia hacia lo positivo, ya que el 73% de los estudiantes dijo que es de buena a altamente buena, sin embargo, existe un 27% de estudiantes (casi la tercera parte) que muestra estar inconforme con su trayectoria.

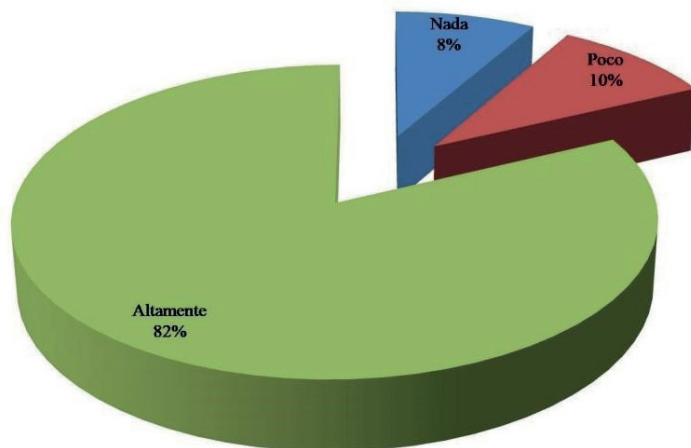
Gráfica II.5. Influencia de la condición familiar en el desarrollo de la carrera.



Fuente: Cuestionario a partir de la base de datos integrada del cuestionario FITA-22-S01 de Cruz (2022)

Como se puede observar en la gráfica II.5 el 44% de los estudiantes señala que su condición familiar influye de forma positiva sobre su formación de LCE, mientras un 34% no sabe cómo incide y un 29% señala que incide de forma negativa; en estos dos últimos grupos de estudiantes hay afectación en terminar sus estudios.

Gráfico II.6. Grado de apoyo familiar (económico, moral) que coadyuva en el trayecto de la carrera.

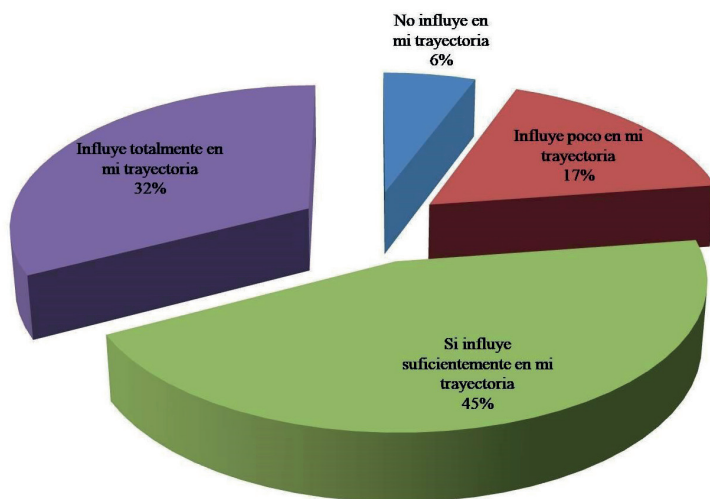


Fuente: Cuestionario a partir de la base de datos integrada del cuestionario FITA-22-S01 de Cruz (2022)

En la gráfica II.6 se percibe que el 82% de los estudiantes señala una alta dependencia económica / moral de la familia, lo que indica que los problemas socioculturales y de dinero influyen en el trayecto de su formación de LCE.

Factores sociales

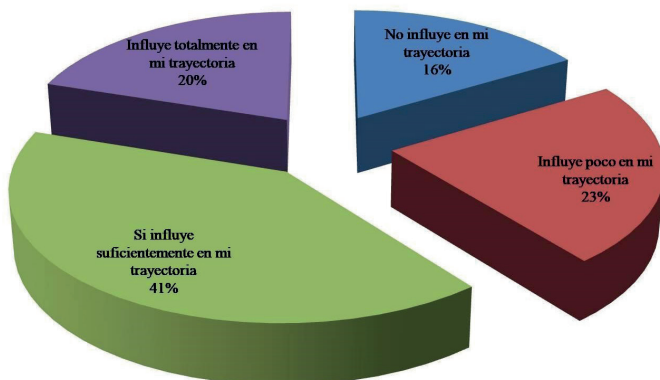
Gráfico II.7. Grado de influencia del sentido de pertenencia a un grupo (familia, amigos, compañeros, grupo social) para la determinación de la trayectoria académica.



Fuente: Cuestionario a partir de la base de datos integrada del cuestionario FITA-22-S01 de Cruz (2022)

En la gráfica II.7, se puede observar que uno de los principales factores que influyen en la trayectoria académica de los estudiantes (32%) son la familia y los compañeros de generación, mientras un 45% señala que influyen lo suficiente sobre su trayectoria la familia, los compañeros de generación, su grupo de amigos, el grupo social del que provienen y la sociedad en general.

Gráfico II.8. Grado de determinación de la dependencia económica durante la carrera para la trayectoria (autosustento).

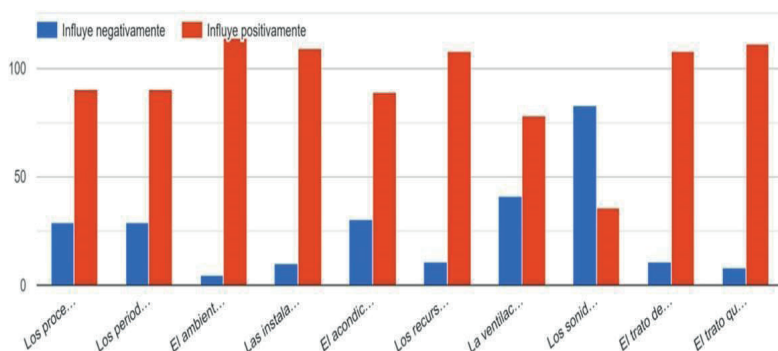


Fuente: Cuestionario a partir de la base de datos integrada del cuestionario FITA-22-S01 de Cruz (2022)

En la gráfica II.8, se puede observar que uno de los principales factores que influyen en la trayectoria académica de los estudiantes es el económico, donde el 20% indica como responsables a los padres, tutor o familiares, mientras un 41% considera que la disponibilidad de dinero sí influye sobre su trayectoria y que la responsabilidad de obtenerlo recae en el autosustento, los padres, tutor o familiares.

Gráfico II.9. Influencia positiva o negativa de aspectos indicados en el desarrollo de la trayectoria

Contesta qué tanto influye positiva o negativamente en el desarrollo de tu trayectoria los siguientes aspectos:



Fuente: Cuestionario a partir de la base de datos integrada del cuestionario FITA-22-S01 de Cruz (2022)

En el gráfico II.9, se puede observar que los principales factores que influyen negativamente en la trayectoria académica de los estudiantes son los sonidos, la ventilación, los procesos administrativos, los periodos planteados para las actividades administrativas y el acondicionamiento de las aulas.

CONCLUSIONES

Las afectaciones a la trayectoria debido a la pandemia se irán descubriendo en un futuro cercano, aun no es tiempo para poder concluir de manera tajante hasta qué niveles de afectación llegaron los logros de los aprendizajes buscados,

es necesario tener paciencia, seguir observando, midiendo y evaluando para concretar posteriormente las afectaciones de manera concluyente. Este primer esfuerzo de diagnóstico arroja ciertos rumbos que habrá que seguir, que se manifestaron necesarios y que deberán ser analizados.

Se pudo encontrar que para los estudiantes de la LCE de la Universidad Autónoma de Nayarit que asisten al campus Tepic y son provenientes de otros municipios, implica una atención a sujetos de distintos entornos socioeconómicos y de contextos disímiles al urbano lo que genera siempre una necesidad de atención muy particular para cada estudiante universitario.

La expectativa de los estudiantes es una parte fundamental de la mentalidad de los actores pedagógicos, que pudiera desencadenar en la conclusión de una trayectoria o en interrumpir sus procesos académicos, se observó que tres cuartas partes de los estudiantes muestran que tienen expectativas positivas sobre su formación universitaria.

En su mayoría los estudiantes reconocen que su familia tiene influencia sobre su trayectoria escolar tanto los factores económicos como los institucionales, presentaron correlaciones importantes que la muestra de estudiantes identificó de mucha influencia. Especialmente los institucionales, son un área de oportunidad.

Si bien este primer momento está dando a luz aspectos personales y sociales determinantes, es clara la necesidad de involucramiento de la institución para medir, controlar y mejorar los indicadores respecto a trayectorias académicas, para con esto establecer procesos permanentes de evaluación y así dar seguimiento puntual de las condiciones académicas de cada uno de los estudiantes del programa.

BIBLIOGRAFÍA

- Cruz, Delfino. “Instrumentos de factores que inciden en la trayectoria académica, sujetos estudiantes”. – *Cuestionario para identificar los Factores que inciden en la trayectoria académica en estudiantes universitarios FITA 22-S01* (Tepic, 2022)
- Cruz, Fabiola y Quiñones, Abel (2012). “Importancia de la evaluación y la autoevaluación en el rendimiento académico” en *Zona próxima*, 16 (Barranquilla enero-junio) pp. 96-104, consultado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85323935009> recuperado el 12 de septiembre del 2022.
- Díaz Barriga, Frida., Alatorre, Javier., y Castañeda, Fernando. “Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia”. *Revista iberoamericana de educación superior*, XIII (36), (Ciudad de México, 2022) pp. 03-25, consultado en doi: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03> recuperado el 25 de octubre del 2022
- Fernández, Jorge, Peña, Alicia, y Vera Fanny “Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior”. *Graffylia*, vol. 4, núm., 6 (Puebla, 2006), pp.24-30, consultado en <https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/Graffylia/6/24.pdf> recuperado el 23 de octubre del 2022,
- Fierro, Luz. *Anclajes limitantes del aprendizaje: Análisis cualitativo sobre las creencias que prevalecen entre los estudiantes de educación superior*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua, 2010.
- González, Armando., Maldonado, María y Gutiérrez, María (2015).” Evaluación del aprendizaje, del desempeño docente, la investigación y la vinculación.” *APCAM*,

(Chihuahua 2015) consultado en http://wiki.fca.uach.mx/apcam/2016/02/02/PONENCIA_65_UACH.pdf
recuperado el 22 de octubre del 2022

Martínez, Alejandra “Trayectorias escolares en el nivel superior, un análisis desde algunos indicadores académicos” (2017) consultado en <http://coplan.azc.uam.mx/sieee/quintoseminario/articulo01.pdf>
,recuperado el 21 de octubre del 2022

Martínez, Alejandra., Morales, Obed. “Los estudios de trayectorias escolares en el nivel superior, una posible solución para atacar la deserción”. *Congreso Internacional de Educación*, (Tlaxcala, 2018) consultado en <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/A172.pdf>
, recuperado el 20 de octubre del 2022

Maza, Juana. “Expectativas profesionales. Un análisis desde las trayectorias escolares de estudiantes universitarios”. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año V núm. 2 (Toluca,2018). <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/4>

Merino, Carmen., Loza, María, y Vázquez, Emma “Análisis de la trayectoria escolar de estudiantes de la especialidad de biología del “Instituto Jaime Torres Bodet” y su impacto en la acción tutorial” en *Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre educación Normal*, año 1, número 1 (Mérida,2017) pp. 1784-1795, consultado en https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2017.pdf , recuperado el 10 de septiembre del 2022

- Miller, David. (1995). Popper. Escritos selectos. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, Juan, López, Rocío y Alarcón, Esmeralda *Trayectorias escolares en educación superior Propuesta Metodológica y experiencia en México*. Xalapa, Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana, 2015, consultado en <https://www.uv.mx/bdie/files/2016/01/Libro-Trayectorias-escolares-educacion-superior.pdf> recuperado el 12 de septiembre del 2022
- Pérez, A., B. (2017). Análisis de trayectorias escolares de estudiantes de la licenciatura en geografía de la UAEMEX. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 27. <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.291>
- Perrenoud, P. (2006). *Pedagogía diferenciada*. Madrid, España: Popular.
- Puente, I. (18 de mayo de 2013). “Pedagogía y Didáctica. Principios ontológicos, teleológicos y mesológicos tomados de la filosofía” Obtenido de <http://www.ecumenicasdeguadalupe.org/RESPALDO/documentos13/056%20FilDidct.pdf>
- Rodríguez-Méndez, Guadalupe. “Estudios de trayectoria: una revisión de sus aportes teóricos y metodológicos” en *Educere*, 25(81), (Mérida 2021) pp. 579-590, consultado en <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225019/html/> , recuperado el 25 de octubre de 2022,
- Ruiz, Mario, Palmeros Guadalupe y Alfaro, Sara. “Trayectorias escolares de alumnos universitarios. Un análisis a partir de los indicadores de desempeño”, en *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (San Luis Potosí, 2017), consultado en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2387.pdf> , recuperado el 20 de octubre de 2022

Solano, Juan, Frutos, Lola y Cárceles, Gabriel. “Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras de ciclo largo de la universidad de Murcia” en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, RIES núm. 105, (Madrid, 2024) pp. 217-235, consultado en https://reis.cis.es//REIS/PDF/REIS_105_091168420418696.pdf, recuperado el 10 de marzo del 2024.

Tapia, César. “Informe preliminar de trabajo de aplicación del Test de Beck. Preliminar y verbal” Universidad Autónoma de Nayarit, Psicopedagógico de la Unidad Académica de Educación y Humanidades, (Tepic, 2021).

Torres, Jurjo. (2006). *La desmotivación del Profesorado*. España: Ediciones Morata.

-----“La justicia curricular y la formación del profesorado” en *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, núm. 30 (Barcelona, 2013), pp.84-95, consultado en <https://jurjotorres.com/?p=1651> recuperado el 21 de octubre de 2022

Universidad Autónoma de Nayarit. “Programa académico de la licenciatura en ciencias de la educación. Escolarizado”. (Tepic, 2012).

III

ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL PARA CARACTERIZAR Y ATENDER EL REZAGO EDUCATIVO

Teresa de Jesús Ramos Murillo
Rosa Virginia Torres Hernández
Yanko Sixtos Baldenebro

RESUMEN

Los estudios de trayectoria son una herramienta que permite analizar el tránsito estudiantil, además de identificar las características particulares institucionales por las que pasa o recorre un estudiante en un tiempo y espacio determinado; coadyuva a la toma de decisiones para la planeación y acciones para combatir el rezago educativo, la deserción y el aumento de eficiencia terminal.

Es menester determinar que en el periodo post-pandémico originado por el Coronavirus 2019 (COVID-19) se siguen revelando resultados con respecto a la trayectoria académica en las Instituciones de Educación Superior (IES) y es que en los indicadores del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), presentados en la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED 2020 p.1), describe la situación de más de 54.3 millones de personas de 3 a 29 años que

estaban inscritos en el periodo escolar y no lo concluyó. En la misma encuesta, el nivel superior, en el ciclo 2019-2020, presentó un 44.6% de deserción, siendo el factor económico la principal razón con un 21.5%.

En el presente estudio se describe la trayectoria de los estudiantes del programa de Educación Infantil, durante las cohortes generacionales de 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021, con base en el análisis estadístico de los datos obtenidos del Sistema de Administración documental y Control Escolar (SADCE).

El documento presenta la sustentación del estudio, la caracterización de los estudiantes de la licenciatura en Educación Infantil, además de las políticas institucionales y propuestas del programa realizado para abatir el rezago, la deserción y elevar la eficiencia terminal de cohortes generacionales que transitaron durante la pandemia de COVID-2019; el análisis de los resultados se presenta de manera específica por cada cohorte generacional, generando como una propuesta viable la tutoría de pares entre estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Los efectos que ha dejado la pandemia por COVID-19 en la educación son inverosímiles, ya que, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el 2022, más de 25 millones de estudiantes en el nivel superior fueron afectados por la misma porque solo el 45% contaban con conexión fija de internet. Los efectos que ha dejado la pandemia por COVID-19 en la educación son inverosímiles, ya que, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el 2022,

más de 25 millones de estudiantes en el nivel superior fueron afectados por la misma porque solo el 45% contaban con conexión fija de internet.

La ECOVID-ED 2020 del INEGI, permitió conocer la situación de que de más de 54.3 millones de personas que estaban inscritas en el periodo escolar, solo el 44.6% no logró concluirlo. De las causas determinadas, el 8.9% fue por carencias económicas, el 60.9% por causas atribuidas a enfermedades o escasez de recursos y el 30.2% atribuible a otras causas. De acuerdo con el INEGI, 2021 con respecto al nivel superior, se presentó el 25.1% de deserción durante en el ciclo escolar 2019-2020, siendo la principal causa de abandono escolar la escasez de recursos económicos, lo cual generó la necesidad de trabajar.

De los motivos de deserción, para el ciclo 2020-2021, el 26.6% de los estudiantes consideró que las clases a distancia no funcionan para la asimilación de los aprendizajes, mientras que el 25.3% señaló que alguno de los progenitores se quedó sin trabajo.

Con respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación superior, el 55.7% de los estudiantes declaró el uso de la computadora portátil como herramienta para recibir clases y el 33.4% lo hizo con celular inteligente; mientras que el resto de los estudiantes manifestaron carecer de computadora u otro dispositivo para conectarse al internet.

De acuerdo Cain, R. y Ramirez, M (s/f) publicado por la ANUIES en el marco de la estructura formal (plan de estudios), se hace referencia a los comportamientos académicos de los estudiantes durante su vida escolar, tales como rendimiento escolar, aprobación, reprobación, repetición, rezago, abandono y deserción, y eficacia. En este sentido el rezago educativo que, según Rivera S., citado por Fresán y Romo

(2011), en nuestro país, los resultados de este indicador son aún uno de los mayores problemas que afecta a la sociedad mexicana, siendo los indígenas, los niños y jóvenes menores de 15 años son los más propensos a truncar sus estudios tanto básicos como superiores.

En México, el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO, 2021) enunció que, con base en estimaciones del Banco Mundial, la contingencia sanitaria originó un rezago que equivale a dos años de escolaridad. Antes de la pandemia, los mexicanos alcanzaban en promedio aprendizajes correspondientes a 3° de secundaria; hoy su conocimiento llegará solo al equivalente a 1° de secundaria.

MARCO TEÓRICO

La trayectoria académica tiene que ver con el transitar de los estudiantes dentro de un contexto educativo, la forma en que este avanza, el ritmo que sostiene, pero también la relación que tiene el plan de estudios y las unidades de aprendizaje que cursa, las que los estudiantes aprueban, reprueban y recursan, así como también, el lado opuesto que indica que avanzó favorablemente y sin tropiezos de acuerdo con lo programado. Lo importante es conocer las razones por las que ocurren ambas situaciones, así como las circunstancias de cada estudiante (Guevara y Belell, 2013).

Respecto al desempeño universitario y la trayectoria escolar, Vilalta, et al. (2020) enuncian que no basta con tener un registro de cada estudiante al que los docentes pueden tener acceso en determinado momento, ya sea para gestionar, o bien para interpretar los datos. Sin embargo, un análisis con una visión psicológica y pedagógica puede proporcionar datos útiles en el proceso de formación de los estudiantes, seguimiento en

procesos, lo cual permite que sea más precisa y se le pueda dar a cada estudiante un seguimiento con una intención más específica.

Como lo expresa Rodríguez (2014), un aspecto fundamental dentro de la trayectoria estudiantil, además de llegar al término del programa académico, es la titulación, en la que no existen estudios que muestren las razones, o bien los impedimentos, por las que no realizan este proceso, aunque se insertan en el mercado laboral. El acompañamiento a los estudiantes universitarios debería entonces incluir el seguimiento de egreso incluyendo el proceso de titulación para garantizar que los estudiantes completen su formación universitaria para estar en condiciones que les permitan obtener un empleo y puedan continuar con sus estudios en caso de así desearlo.

POLÍTICA INSTITUCIONAL EN LA UAN

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) busca obtener los mejores resultados en el proceso de formación de sus estudiantes estableciendo políticas y estrategias para lograr el egreso y minimizar el rezago educativo, el cual con base en el último informe del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) es uno de los determinantes del rezago social, presentándose en un 17.4% de la población (PDI 2016-2022 p. 45).

Por lo anterior, la Universidad presenta en su Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 (PDI) un programa estratégico de seguimiento y fortalecimiento del recorrido curricular, cuyo objetivo es fortalecer la trayectoria académica de los estudiantes de educación medio superior y superior, siendo una de sus líneas estratégicas la evaluación de esta para evitar la deserción, rezago y reprobación de los estudiantes.

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

El documento presenta la sustentación del estudio, la caracterización de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil (LEI), así como las políticas institucionales y propuestas del programa realizado para abatir el rezago, la deserción y elevar la eficiencia terminal, el análisis de los resultados se presentan de manera específica por cada cohorte generacional.

Para el apoyo y acompañamiento en el proceso de la trayectoria académica la institución toma en consideración a la tutoría, que es el medio por la cual es posible acercarse a conocer las características de los estudiantes y orientar las trayectorias escolares, debido a que es el estudiante quien acude con el tutor para su acompañamiento, es él quien debe evaluar al tutor, por ello y para agilizar los procesos de evaluación de la tutoría, existe un instrumento que el estudiante-tutorado debe responder respecto de su tutor. Además, el tutor debe presentar un plan de trabajo respecto de cada tutorado, lo cual se tomará en cuenta para su evaluación como docente-tutor (UAN, 2016 p.34).

Con ayuda del seguimiento de las trayectorias escolares, será posible identificar a los estudiantes que se encuentren en situación de rezago y aplicarles un instrumento que permita obtener más información y que coadyuve al programa a reorientar las estrategias de aprendizaje, así como el logro de las competencias profesionales de los estudiantes, en caso de ser necesario.

La trayectoria de los estudiantes de la licenciatura en el programa de LEI manifiestan ritmos diferentes, aquellos que mantienen una carga horaria de entre 8 y 9 unidades de aprendizaje por periodo o semestre, y los inscritos que por cualquier razón o condición personal no mantienen una carga

horaria promedio (que garantice su egreso en cuatro años), o deciden por el momento solicitar su baja temporal. Por ende, su egreso es posterior a la fecha que, según el plan de estudios de la licenciatura establece como tiempo mínimo de egreso, cuatro años y que, según la legislación universitaria, el egreso puede ser hasta el doble de la duración de los estudios de educación superior. Para ello, el Reglamento de Estudios Medio Superior y Superior (REMSyS 2012) y la Ley orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit (2003) establecen los siguientes conceptos:

Alumno inscrito: Se consideran alumnos aquellos que, habiendo cumplido los requisitos de ingreso, se encuentren inscritos en algún programa académico de la Universidad (Ley Orgánica, 2003 p. 5).

Baja temporal: El estudiante que no concluye el proceso de reinscripción; No solicitar la reinscripción al siguiente periodo escolar (Ley Orgánica, 2003 p. 5).

De acuerdo con el REMSyS (2012) son causas de baja temporal de los alumnos en los diferentes niveles y modalidades de estudio las siguientes:

- I. La solicitud expresa del interesado, misma que deberá presentarse dentro de los treinta días naturales contados a partir del inicio del periodo escolar respectivo;
- II. No concluir el proceso de reinscripción; y
- III. No solicitar la reinscripción al siguiente periodo escolar (REMSyS, 2012 p. 23).
- IV. Además del Artículo 42 de REMSyS (2012).

En el nivel superior, si no acredita el procedimiento de recuperación de la unidad de aprendizaje, el alumno deberá cursar la segunda oportunidad. Cursar en segunda oportunidad una unidad de aprendizaje significa que el alumno se inscribirá nuevamente cuando se oferte el curso no acreditado.

Cuando un alumno no acredite en segunda oportunidad una unidad de aprendizaje tendrá derecho a solicitar el procedimiento de recuperación respectivo por una sola ocasión; en el caso de no acreditar la unidad de aprendizaje mediante este procedimiento, causará baja definitiva (Reformado mediante acuerdo publicado en la Gaceta Universitaria, el 19 de septiembre de 2012).

Baja definitiva: el REMSyS indica que el estudiante debe haber cumplido íntegramente los requisitos de ingreso correspondientes al programa académico; renuncia expresa o tácita a la Universidad; obtener un promedio menor de 80 en un ciclo, en el caso de estudios de posgrado; el vencimiento del plazo máximo para cursar los estudios, de conformidad con lo establecido en el programa académico respectivo; recibir una sanción del órgano o autoridad universitaria competente que implique la expulsión de la Universidad; la cancelación de la inscripción por resolución definitiva del órgano o autoridad universitaria competente, en caso de que se compruebe la falsedad parcial o total de los documentos presentados para efectos de cursar estudios en la Universidad (REMSyS, 2012 p. 22).

METODOLOGÍA

La metodología para analizar el fenómeno de las trayectorias escolares es desde la perspectiva cuantitativa; esto debido a que surge de los datos estadísticos y precisos por la población determinada, el muestreo es determinístico para conformar la cohorte de ingreso desde 2016 del programa de LEI, además de visibilizar algunos de los posibles factores y condiciones particulares que los estudiantes a su condición de rezago, deserción y la eficiencia terminal.

El presente estudio de tipo descriptivo busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno, en este caso de la trayectoria académica de los estudiantes que se han sometido al análisis. Una de las principales actividades fue determinar el estatus de los estudiantes de las cohortes generacionales de 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021 del programa de Educación Infantil, que surge de un análisis estadístico que se realizó con la base de datos del SADCE, reconociendo las trayectorias escolares, la asignación de tutorados y la encuesta de baja de programa.

RESULTADOS

En los estudios de trayectorias escolares, es necesario realizar un permanente monitoreo y análisis de matrícula, siendo imprescindible para la toma de decisiones y la oferta académica, así como, abatir el rezago educativo, en la inscripción de unidades de aprendizaje que se establecen en el plan de estudios 2016.

Los índices que se manejan corresponden a la información que proporciona el SADCE; en consecuencia, se presentan los resultados de los datos recabados como parte del análisis de trayectoria escolar de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil en su actualización al 2022.

Tabla II.5. Distribución de trayectorias de los estudiantes del programa de Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Aspectos pedagógicos que favorecen el adecuado trayecto académico	No incide	Incide poco	Totalmente
Estrategias pedagógicas	3%	13%	84%
Materiales de aprendizaje	3%	10%	87%
Recursos de apoyo a la docencia (Diapositivas, material impreso, etc.)	4%	8%	88%
Uso de Tecnologías con los que cuenta el estudiante	4%	13%	83%
Recursos en casa con los que cuenta el estudiante (libros, materiales, etc.)	5%	24%	71%
El propio potencial del estudiante	1%	13%	86%

Fuente: Elaboración propia

De la población elegible se incluyeron 386 estudiantes de 6 cohortes generacionales (2016-2021), en la Tabla II.5, se describe con una media de ingreso de 47.7, siendo 2021 la de mayor ingreso con un 17.8% (n=62). La distribución de las bajas fue, de baja temporal 11.5% (n=33), la generación 2019 presentó un 36.4% (n=12); con baja definitiva 2.1% (n=6), la generación 2020 con un 50% (n=3). El programa cuenta con el 13.9% (n=39) en proceso de titulación y un 11.5% (n=33) egresados titulados (Tabla II.6).

En relación con las bajas definitivas es evidente el efecto negativo de la contingencia sanitaria COVID-19 en las trayectorias académicas, dado que las 6 deserciones se presentaron en las cohortes 2019-2021 y el aumento del riesgo de deserción de 21 estudiantes, con unidades de aprendizajes no acreditadas, es decir reprobadas.

Tabla II.6. Distribución por opciones de titulación

Opción Titulación	Total N=33	
	n	(%)
Tesis	1	3.0
Generación y aplicación del conocimiento	0	0.0
Examen de conocimientos	2	6.1
Promedio General	22	66.7
Curso de titulación / Tesina	8	24.2
Curso de Posgrado	0	0.0
Memoria por experiencia profesional	0	0.0

Fuente: Construcción propia

En relación con las opciones de titulación de la Tabla II.6, la mayoría de los estudiantes han elegido la opción para titularse por promedio general, con un 66.7% (n=22), seguida del 24.2% (n=8) que eligió titularse por curso/tesina. Esto se reconoce al considerar que el rendimiento académico (promedio ponderado) se potencializa al atender la trayectoria de los estudiantes durante su formación profesional.

REFLEXIONES O PROPUESTAS

Resulta necesario atender a los estudiantes que se encuentran en baja temporal, para ello, existe una convocatoria especial para quienes han sido dados baja por artículo 42 del REMSyS 2012, esta normatividad institucional, permite cursar unidades de aprendizaje en estatus de reprobación de programas académicos de nivel superior de las cohortes 2013 y posteriores, evitando llegar al status de baja definitiva por rebasar el tiempo máximo determinado para concluir sus

estudios, que es de 8 años a partir de su ingreso; así mismo, coadyuvar a identificar condiciones de los estudiantes que posibiliten o impidan concluir sus estudios.

Para atender a los estudiantes que se encuentren en posibilidades de tener el status de baja temporal, el estudio de su trayectoria posibilitó reconocer sus condiciones o dificultades para la conclusión de sus estudios. Estas acciones, según políticas del programa académico, deberán ser atendidas por la tutoría académica de pares; por lo que se recomienda mantener vínculo directo y socializar los resultados con los responsables de realizar los estudios de trayectorias escolares, los tutores, docentes y directivos.

En cuanto al trabajo entre pares y la formación académica de los estudiantes universitarios, Cardozo (2011) explica que es importante propiciar condiciones que les permitan autorregularse y a la vez encontrar una estrategia para tener un mejor vínculo académico con los docentes. En este sentido, la tutoría ha ido tomando un papel sobresaliente por representar una herramienta útil en el desempeño estudiantil. Los autores sugieren que la tutoría brinda la oportunidad a los propios estudiantes de convertirse en los principales actores en su paso por la universidad y reconocen que se requiere, además del acompañamiento, la orientación de un docente tutor.

Por otro lado, el acompañamiento del docente durante la trayectoria académica, como lo dice Puerta Gil (2016), es una estrategia que nutre el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de proporcionar una cercanía que permite crear lazos de confianza que resultan favorables. Existen diversos momentos en que se puede atender a los estudiantes mediante la tutoría, asesoría, invitaciones a eventos significativos al perfil del estudiante, exhibiciones, presentaciones y proyectos de investigación, entre otros.

Algunas de las estrategias para abatir las dificultades en las trayectorias académicas hacen indispensable la promoción de técnicas de estudio proporcionando a los estudiantes universitarios herramientas que les permitan alcanzar las unidades de competencia en cada una de las unidades de aprendizaje en cada uno de los periodos escolares. Otra estrategia es trabajar de manera colaborativa y articulada entre docentes y estudiantes que garanticen un mejor entendimiento, así como rendimiento académico. Los docentes pueden identificar las necesidades, intereses, limitaciones, habilidades, fortalezas y características particulares y, a su vez, cada estudiante puede comprender los requisitos de los temas y productos de cada unidad de aprendizaje, así como las instrucciones de cada docente. Esto debe ser considerado por el programa académico en la propuesta de tutoría de pares.

CONCLUSIONES

El realizar estudios de trayectorias escolares, además de ser un compromiso de cada programa educativo, está legislado por la misma institución, buscando un proceso de formación acorde a las necesidades académicas de forma individual, lo que a su vez garantice su egreso. Cuidar las trayectorias es favorecer y acompañar su formación y prepararlos para una sociedad cambiante y competitiva, con actitud crítica y con las habilidades necesarias para desarrollarse en la misma, y no es un reto solo de la Universidad Autónoma de Nayarit, sino de las instituciones de educación superior del país.

La función del docente va más allá de una intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje, es importante el acompañamiento durante cada período. Especialmente en la selección de su carga horaria, análisis de créditos cursados y por

cursar, observación del rendimiento académico, elección de técnicas de estudio y en la gestión de trámites administrativos, que impactan directamente en la trayectoria académica.

El trabajo realizado por los estudiantes como tutores pares ha contribuido a disminuir la deserción y rezago, al desarrollar una escucha activa y apoyarse entre sí, dejando una favorable percepción particularmente en las cohortes generacionales 2020 y 2021. Los tutores pares han ayudado a monitorear a sus compañeros mediante una participación proactiva para mejorar su desempeño académico.

Resulta prioritario generar condiciones que permitan a todos y cada uno de los estudiantes formarse académicamente con éxito de manera que culminen cada periodo escolar adquiriendo conocimientos, así como desarrollando habilidades y capacidades que les permitan tener un desempeño de calidad y que garantice una trayectoria académica deseable para el término de la licenciatura en educación infantil, hasta la obtención del título universitario.

Al atender la trayectoria escolar se atiende al estudiante debido a que además de recibir acompañamiento, orientación académica y pedagógica, se detectan con mayor asertividad las necesidades de orden individual para mejorar hábitos y técnicas de estudio sin dejar de tomar en cuenta el aspecto personal que ha impactado especialmente en los tiempos de pandemia a los universitarios.

REFERENCIAS

Cain Revuelta, R. Ramírez Muro, C. (s/f) Trayectoria escolar: La eficiencia terminal en la universidad Veracruzana. Revista ANUIES, http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista102_S2A2ES.pdf

- Cardozo-Ortiz, Claudia Esperanza (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404006>
- Fresán, Magdalena; Romo, Alejandra (Coord.). (2011). *Programas Institucionales de Tutoría una propuesta de la ANUIES*.
- Guevara, Hilda M. Belell, Sandra E. (2013) Las Trayectorias académicas: Dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un Actor. *RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 4, núm. 4, enero-diciembre, 2013, pp. 45-56 Universidad Nacional de San Juan Rivadavia, Argentina. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553556971005>
- INEGI. (2021). *Resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ecovid-ed) 2020* (185/21). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVIED-ED_2021_03.pdf
- INEGI. (2022). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2021. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2021/>
- Instituto Mexicano para la Competitividad (2021). El rezago educativo pone en riesgo a una generación de estudiantes. 21 de junio 2021 <https://imco.org.mx/el-rezago-educativo-pone-en-riesgo-a-una-generacion-de-estudiantes/#:~:text=De%20acuerdo%20con%20estimaciones%20del,a%201%C2%B0%20de%20secundaria>.
- Puerta Gil, C. A., (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje

- del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 1-6.
- Rodríguez Betanzos, A., (2014). Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 117-127.
- Universidad Autónoma de Nayarit (2022). *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Nayarit, México, Autor, Última reforma publicada en el periódico oficial: 11 de abril de 2022.
- Universidad Autónoma de Nayarit (2022). *Reglamento de estudios de tipo Medio Superior y Superior de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Nayarit, México, Autor, última reforma publicada en el periodo oficial: 19 de septiembre de 2012.
- Vilalta Alonso José Alberto, Becerra Alosa María Julia, Lua Fernández Rogelio (2020). El éxito académico en el primer año de la carrera de Ingeniería Industrial y su vínculo con factores académicos previos. Pág. volumen 13 (1), enero-junio 2020 1688-7468-pe-13-01-42.pdf (scielo.edu.uy)

PARTE III
LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y
LAS COMUNICACIONES EN LA ENSEÑANZA
Y EL APRENDIZAJE ANTE SITUACIÓN DE
CONTINGENCIA

I LAS TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

Jesús Escamilla Salazar

Rodrigo Osvaldo León Acosta

RESUMEN

Hoy en día la educación en México en particular, y en gran parte de otros países latinoamericanos y europeos, viven una serie de acontecimientos sociohistóricos muy complejos, mismos que se acrecentaron con la irrupción de la pandemia por el COVID 19, provocando un cambio de modalidad educativa, pasar de las clases presenciales a las clases virtuales. En nuestro país, en los diferentes niveles educativos se implementaron diversas estrategias tecnológicas como una alternativa a la situación que se vivía. A nivel superior se observó el uso de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, entre ellas, las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento como estrategias y medios didácticos con la finalidad de fomentar un aprendizaje colaborativo, significativo y grupal que posibilitará una formación integral entre las y los estudiantes. Si bien hay que reconocer los avances que se obtuvieron, también es menester reconocer las dificultades para su implementación por las condiciones socioeconómicas y digitales en las que vivieron durante la citada pandemia y pospandemia.

En este marco, el objetivo del presente escrito es dar a conocer una experiencia sobre la enseñanza de la investigación en la carrera de pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, como producto del proyecto PAPIME “Plataforma virtual para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación en pedagogía y economía” 2020-2022. Misma que se retoma para la elaboración de dos tesis de licenciatura. Metodológicamente se emplea el enfoque cualitativo de investigación, con base en un estudio etnográfico y con herramientas como la fotografía etnográfica, diario de campo y el cuestionario abierto, con el propósito de rescatar la vivencias y opiniones de las y los estudiantes.

En este marco, iniciamos una investigación pedagógica de carácter interpretativo en torno al uso de las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) como recursos didácticos que facilitan la enseñanza de la investigación con base en el trabajo colaborativo y grupal del aprendizaje.

El presente escrito da cuenta del posicionamiento epistemológico, teórico pedagógico y metodológicos que empleamos para el desarrollo de la investigación.

En el primer momento, se desarrolla la pedagogía como ciencia humana o del espíritu que reflexiona en torno a la constitución del sujeto a través de procesos de formación y educación en condiciones sociohistóricas particulares. Asimismo, se conceptualiza la enseñanza de la investigación, para lo cual, nos preguntamos ¿qué enseñanza implica la investigación pedagógica con base en las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento?, ¿qué conocimientos, habilidades y destrezas desarrollan las y los estudiantes con el uso de plataformas virtuales?, ¿cómo potenciar el uso ético de las TAC para su formación profesional?

Para su respuesta se tiene que partir de concepciones sobre las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación

(NTAE). En este sentido, la enseñanza se concibe como una práctica social y humana, misma que fundamenta la relación intersubjetiva entre el profesor y el alumno, entendidos éstos como sujetos históricos sociales e intelectuales.

Para finalizar este primer momento, se desarrolla teóricamente a las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC).

Estas herramientas didácticas de carácter tecnológico han traído consigo un paradigma de transformación y revolución a la educación, han posibilitado el tránsito del modelo tradicional de educación hacia el digital, con un carácter innovador aplicado a la enseñanza de la investigación en la carrera de Pedagogía de la FES Aragón.

Esta instrumentación de las TAC para la enseñanza de la investigación brindó una serie de herramientas para trabajar con una educación digital, misma que posibilitó a los estudiantes ampliar sus conocimientos y lenguajes académicos a partir del uso didáctico de dispositivos inteligentes y de la web.

Al respecto, (Acosta, et al., 2019) definen que:

Las TAC colocan al aprendizaje de los estudiantes en el centro del proceso educativo y los consideran responsables de construir, generar y utilizar el conocimiento. Definen nuevos roles para las instituciones, docentes y estudiantes. Asimismo, abren nuevas oportunidades de aprendizaje para una mayor y más diversa población, trascendiendo los límites de las instituciones de educación y las barreras geográficas.

En segundo momento, se describe el posicionamiento epistemológico de carácter interpretativo de las acciones humanas cargadas de sentido y significados que construyen los estudiantes de la carrera de Pedagogía en las materias Investigación Pedagógica y Epistemología y Pedagogía de

la línea de formación: investigación pedagógica del plan de estudios 1103. Se explicita el enfoque cualitativo de la investigación y el método etnográfico_educativo. También se hace alusión a lo que es la fotografía etnográfica virtual empleada durante el periodo de clases virtuales.

En el tercer momento, se presentan evidencias de la fotografía etnográfica virtual y un primer acercamiento interpretativo de las mismas.

La etnografía virtual como dice Aguirre (Ruiz & Aguirre, 2014) “es un método nuevo de investigación de los espacios virtuales que se encuentra en proceso de expansión y formulación teórica y metodológica; que constituye una particularización de la aplicación de la etnografía en los estudios de las vivencias en Internet; que su orientación mayoritaria se decanta por el lado del estudio de hábitos y preferencias de consumo de los productos y servicios de las comunidades que las comunidades virtuales demandan en sus relaciones de interacción; técnica investigativa, una posibilidad de estudiar lo que acontece en las comunidades virtuales; como método investigativo que podría tener; además del marketing, aplicación en procesos formativos u otros campos, donde se exploren necesidades e intereses de los cibernautas”.

PALABRAS CLAVE: TAC, Investigación, Enseñanza, Investigación cualitativa, Pedagogía.

ARGUMENTACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL

La pedagogía como ciencia humana o del espíritu.

El reconocimiento de la pedagogía como ciencia del espíritu, epistemológicamente la ubicamos en la perspectiva del Verstehen, que tiene como finalidad el interpretar acciones

humanas cargadas de sentidos y significados que los sujetos construyen en contextos sociohistóricos específicos.

El término *Verstehen* hunde sus raíces con Max Weber quien señala que, la comprensión es la acción cargada de sentido. La interpretación es la captación del sentido o conexión del sentido. “Lo comprensible es, pues, su referencia a la acción humana, ya como medio, ya como fin imaginado por el actor o actores y que orienta su acción. Solo mediante estas categorías tiene lugar una comprensión de semejantes objetos.” (Weber, 2002, p.8).

Asimismo, afirma que “tenemos que contentarnos, según el caso, con su interpretación exclusivamente intelectual o, en determinadas circunstancias con aceptar aquellos fines o valores sencillamente como datos para tratar luego de hacernos comprensibles al desarrollo de la acción por ellos motivada por la mejor interpretación intelectual posible o por revivir sus puntos de orientación lo más cercano posible (Weber, 2002, p.7).

El *Verstehen* es consolidado filosóficamente por Dilthey (1949) para diferenciar los estudios que realizan las ciencias naturales para explicar (*Erklaren*) con base en Leyes universales los procesos de la naturaleza y de la sociedad. Por otro lado, las ciencias del espíritu tienen como finalidad comprender (*Verstehen*) la realidad histórico-social en la cual los sujetos construyen sentidos y significados sobre sus acciones humanas. De acuerdo a lo anterior, no hay pedagogía sin sujeto, por lo tanto, es su preocupación y reflexión ontológica y epistémica.

Asimismo, la pedagogía es una ciencia humana tiene como objeto de estudio la constitución humana del sujeto en condiciones sociohistóricas complejas. La formación juega un papel muy importante en esta constitución del sujeto. Gadamer (1999) señala que,

“[...] en la formación uno se apropia por entero en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda.” (p.40)

La pedagogía como ciencia del espíritu contribuye a la conformación de una visión de humanidad.

La enseñanza de la investigación

Para comprender los procesos de la enseñanza de la investigación es menester partir de concepciones teóricas. En este sentido, la enseñanza se concibe como una práctica social y humana, misma que fundamenta la relación intersubjetiva entre el profesor y el alumno. Entendidos éstos como sujetos histórico-sociales e intelectuales.

Enseñar significa crear las condiciones pedagógicas para que el alumno se eduque a sí mismo, y psicológicas para que desarrolle aprendizajes significativos con habilidades de pensamiento superior; además, destrezas y actitudes para la construcción de conocimientos que respondan a las necesidades del presente que hoy vivimos en post pandemia, así como el reconocimiento de los ámbitos políticos económicos culturales y jurídicos que se presentan en la enseñanza y el aprendizaje, sin soslayar los sentimientos y afectividades que se construyen en el trabajo de aprendizaje colaborativo y grupal.

Ambas perspectivas, pedagógica y psicológica, tienen como objetivo que el estudiante y el docente construyan sus conocimientos en torno a la investigación en pedagogía, pues, éstos no se trasfieren, más bien, representan desafíos intelectuales y de compromiso histórico, ético y político para con la realidad.

Esta situación, implica en ambos actores una conciencia histórica que les posibilite interpretar las diversas contradicciones y complejidades de la realidad en la cual se desarrolla el acto didáctico en sus múltiples dimensiones. Más aun en tiempos de contingencias.

En otras palabras, la enseñanza adquiere una dimensión ontológica al cuestionar qué es ser estudiante, qué es ser docente, qué es la realidad en la que se desarrollan como actores de la educación. Una dimensión epistemológica en la que se establece una relación entre los estudiantes, el docente y la realidad, para la construcción de conocimientos. Una dimensión pedagógica que potencie la constitución del estudiante como sujeto en constante formación y educación. Una dimensión teórica-conceptual para problematizar algunas de las preguntas básicas de la didáctica: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿desde dónde enseñar?, ¿por qué enseñar?, ¿con qué enseñar?, entre otras. Una dimensión metodológica desde la cual se construyen e instrumentan estrategias pedagógicas y didácticas para la reflexión y praxis de los contenidos curriculares para con la realidad.

Todas estas dimensiones permiten a los estudiantes autonomía y libertad de pensamiento, acción y obligaciones para consigo mismo, así como una conciencia del mundo.

Por otro lado, la investigación, como praxis social, es un proceso de construcción de conocimientos, en nuestro caso pedagógicos, con base en un permanente cuestionamiento crítico y reflexivo de la realidad en sus múltiples direccionalidades y contradicciones. Ya que la construcción del conocimiento pedagógico está articulado con diversos niveles de la realidad; económica, social, educativa, cultural, de poder, tecnológica, etc. No hay construcción de conocimiento pedagógico ahistórico. Hay múltiples condiciones y posibilidades en su construcción en el devenir de la humanidad.

El comprender un fenómeno desde lo pedagógico implica una ruptura del mundo de la pseudoconcreción, como lo señala KosiK (1967) lo que implica “el desgarramiento de una cortina y el descubrimiento de una realidad que se ocultaba detrás de ella, ya preparada y dispuesta, existiendo independientemente de la realidad del hombre” (p.11)

El proceso de investigación en pedagógica implica, con base en una argumentación humanista que, quien la realiza debe tener una emancipación del pensamiento y una conciencia crítica que le permita, por un lado, tener un encuentro intersubjetivo con la otredad y, por el otro, con la realidad en la que se constituyen para su transformación. La conciencia crítica le permite al pedagogo problematizar lo dado, lo establecido, cuestiona lo que el poder impone como incuestionable, lo provoca para llevar una praxis pedagógica, educativa y didáctica. Además, interpreta los significados en torno a los sentidos que los sujetos otorgan a sus acciones humanas dentro de su contexto complejo en el que viven cotidianamente. El sentido humano de la investigación es un ángulo de lectura del mundo. Sus procesos constitutivos, sus estructuras, sus coyunturas, sus contradicciones socio-históricas. De ahí la importancia y urgencia de reflexionar desde la argumentación teórico pedagógico, metodológico y filosófico-epistémico, socio-político y ético en torno a los procesos de enseñanza de la investigación.

Nace la problematización ¿cómo se enseña la investigación en pedagogía en el presente?, ¿qué condiciones de posibilidad se construyen en el presente para la producción de conocimientos pedagógicos mediante procesos de investigación?, ¿qué papel juegan las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, como signo epocal, en la enseñanza de la investigación en pedagogía?

LAS TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO

Uno de los componentes en la actualidad en el campo educativo son las nuevas tecnologías aplicadas a este campo, ellas han pasado por un proceso histórico que se inicia en lo que se ha llamado la sociedad del conocimiento que impulsó a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, (TIC), desarrollando en su uso educativo hacia las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento, (TAC), y en el campo de movimientos sociales a las Tecnologías del Empoderamiento y Participación (TEP). Para fines didácticos de esta investigación nos centramos en las TAC.

Estas herramientas didácticas de carácter tecnológico han traído consigo un paradigma de transformación y revolución a la educación, que han posibilitado el tránsito del modelo tradicional hacia el digital, con un carácter innovador aplicado a la enseñanza de la investigación, en las unidades de conocimiento de Investigación Pedagógica y Epistemología y Pedagogía en la carrera de Pedagogía de la FES Aragón, esta adaptación permitió que las TAC se instrumentaran ampliamente brindando una serie de herramientas en el contexto de una nueva realidad educativa digital, posibilitando ampliar por parte de los estudiantes sus conocimientos y lenguajes digitales a partir del aprendizajes significativos, grupales y colaborativos obtenidos a través de dispositivos inteligentes y del uso de la web.

Las TAC colocan al aprendizaje de los estudiantes en el centro del proceso educativo y los consideran responsables de construir, generar y utilizar el conocimiento. Definen nuevos roles para las instituciones, docentes y estudiantes. Asimismo, abren nuevas oportunidades de aprendizaje para una mayor y más diversa población, trascendiendo los límites de las

instituciones de educación y las barreras geográficas (Acosta, *et al.*, 2019 p.2).

Con relación a la formación pedagógica permite formar a pedagogos con una perspectiva crítica y analítica capaz de tener el manejo de los conceptos que se adquieren por el uso crítico de estas herramientas, de modo que esto les permite ofrecer soluciones a los problemas o situaciones que se le presentan a los estudiantes y egresados de la carrera en pedagogía.

Siendo así, las TAC van más allá de ofrecer un abanico de herramientas digitales y conceptos como capacidades y habilidades, ofreciendo ventajas de enseñanza y de alfabetización digital en la que se están sumergiendo los alumnos de la carrera de pedagogía. Es decir, se busca no reducir la práctica docente a la tecnificación, sino recuperar las TAC como recursos didácticos, que no sustituyen los compromisos ético-políticos y académicos de profesores y los estudiantes de formarse.

Por otra parte, las TAC se desprenden de la necesidad de dar a conocer a los estudiantes una movilización de conocimientos y técnicas digitales que, conlleva métodos para emplear como herramientas que conducen a la acción de un perfil que haga uso crítico de los conocimientos, en virtud de las necesidades educativas que tienen los estudiantes, esto implica que las experiencias de enseñanza a través de la investigación apoyada en las TAC produzca una mayor comprensión de lo que vive como nativo digital.

En general, lo que buscan las TAC es dar un enfoque al conocimiento de manera más conceptual, que pueda construir conocimientos y, por lo consiguiente, desarrolle habilidad de pensamiento que le permita la crítica y potenciar procesos de producción de conocimientos en el ambiente educativo.

POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO: INTERPRETATIVO (VERSTEHEN)

La investigación interpretativa

El estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación con base en el uso didáctico de las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento dentro de la carrera de Pedagogía en la FES Aragón, demanda una explicitación del posicionamiento epistemológico del que se parte.

En este sentido, nuestro colocamiento es la perspectiva del interpretativa-comprensiva (Verstehen) de la realidad sociohistórica. Este posicionamiento epistemológico permite el entendimiento de la importancia del uso crítico de las TAC en la enseñanza y aprendizaje de la investigación.

El término Verstehen propuesto por Dilthey (1979) se utiliza epistemológicamente para diferenciar los estudios que realizan las ciencias naturales centradas en el Erklären (explicar) sus objetos de estudio particulares y las ciencias del espíritu cuya finalidad es el Verstehen (comprender) la realidad histórico-social. Para desarrollar este ejercicio intelectual de interpretación se recurre a la hermenéutica.

La hermenéutica, como arte de interpretación del lenguaje, permite un pensamiento dialéctico que accede un proceso permanente de apertura y reconocimiento del ser humano en cuanto habita al mundo. Es decir, ser-siendo-en-el- mundo-de- las- nuevas- tecnologías- aplicadas- a- la -educación.

Este marco interpretativo nos permite comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de pedagogía en el uso crítico de las TAC, los cuales se conciben como acciones humanas cargadas de sentido y significados. Toda acción humana es un lenguaje, es un texto que se interpreta en un contexto histórico.

El enfoque cualitativo de investigación.

El enfoque cualitativo, tomando a Rodríguez, Gil, García (1999), señalan que,

Bajo el concepto de investigación cualitativa englobamos a toda una serie de tendencias en la investigación, cada una de ellas con sus características diferenciales. Preferimos utilizar el término investigación cualitativa para situar bajo el mismo toda esta gran diversidad de enfoques y corrientes de investigación: estudio de campo, investigación naturalista, etnografía, etc. (Rodríguez, Gil, García, 1999, p. 24).

Asimismo, estos autores señalan que,

La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores...etc. Por medio de un conjunto de técnica o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso, o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros. (p. 62)

En el procedimiento metodológico se emplea a la fotografía como una herramienta de investigación que permite recuperar las evidencias de las acciones humanas, mismas que sirven de base para la interpretación de cómo se utiliza críticamente las TAC, en la enseñanza aprendizaje de la investigación.

La fotografía etnográfica virtual.

La etnografía virtual, a propósito de ésta Turpo (2008), citado en Ruiz & Aguirre (2014) nos dice:

Es un método nuevo de investigación de los espacios virtuales que se encuentra en proceso de expansión y formulación teórica y metodológica; que constituye una particularización de la aplicación de la etnografía en los estudios de las vivencias en Internet; que su orientación mayoritaria se decanta por el lado del estudio de hábitos y preferencias de consumo de los productos y servicios de las comunidades que las comunidades virtuales demandan en sus relaciones de interacción; técnica investigativa, una posibilidad de estudiar lo que acontece en las comunidades virtuales; como método investigativo que podría tener; además del marketing, aplicación en procesos formativos u otros campos, donde se exploren necesidades e intereses de los cibernautas. (p.109)

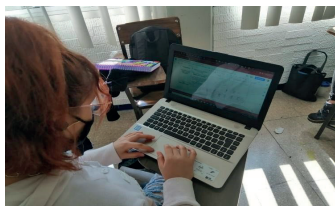
A continuación, se presentan las siguientes fotografías en el entorno de las clases virtuales durante la pandemia.

Nota: Estudiantes en sus clases virtuales durante la pandemia

DE LAS EVIDENCIAS EMPÍRICAS: UN ACERCAMIENTO INTERPRETATIVO.

Ejemplo de fotografías

Las siguientes fotografías fueron tomadas por el Dr. Escamilla dentro de su salón de clase, en el periodo post pandemia con la autorización expresa de los estudiantes.





Nota: Estudiantes en sus cursos durante el periodo post pandemia

Contextualización

En las fotografías se puede observar el uso del celular y laptop como Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento.

Ubicando el contexto didáctico, en la unidad de conocimiento: investigación pedagógica del primer semestre de la carrera de Pedagogía, las estudiantes y los estudiantes están elaborando un cuadro comparativo de los paradigmas epistemológicos: empírico-analítico; fenomenológico-hermenéutico, socio-crítico, con base en diversas lecturas, para la clase. En ellas se citan varios autores como referencias, entre ellos a: Platón, Pitágoras, Aristóteles, Galileo Galilei, Dilthey, Zemelman, De la Garza, entre otros.

Las estudiantes y los estudiantes descargaron textos y videos de estos autores con la finalidad de profundizar en el conocimiento de sus propuestas teóricas, filosóficas y epistemológicas con la finalidad de ubicarlos dentro del cuadro comparativo de los tres paradigmas epistemológicos, como se observa en los cuadros elaborados de manera cooperativa y grupal.

En el marco de la evaluación de esta actividad los estudiantes señalaron a través de pequeñas narraciones sus experiencias sobre el uso académico del celular en la clase. Como señala César Coll (2019) desde el del punto de vista

psicológico “Las narraciones son, de hecho, resultado de una actividad discursiva orientada a contar, narrar o describir una historia, un hecho o una situación. Tienen siempre un referente experiencial, por así decir, en la medida que remiten a una experiencia del narrador referida a un evento o situación” (p. 4)

De las citadas narraciones, se recuperaron las siguientes categorías:

A. El celular como herramienta o material didáctico.

“El uso de celulares durante las clases es de gran ayuda porque nos sirve de herramientas para la elaboración de los trabajos, ya que en ocasiones se necesita de más información para completar los trabajos y de esta manera comprendemos mejor los temas; considero que sí se debería utilizar el celular en clase siempre y cuando sea con fines educativos y no por distracción”.

“Me pareció una manera en la que nos apoyamos de un aparato que ocupamos para otros fines. Honestamente si me gustaría utilizarlas como herramientas, sobre todo cuando son videos, pues tenemos el control de volver a reproducirlos, ver comentarios y opiniones acerca del tema, también tener esto nos ayuda a volver a buscar algo que no nos haya quedado claro”.

“El uso de recursos de la tecnología celular dentro de la clase, se convierte en una herramienta hasta cierto punto fundamental en algunas ocasiones, ya que, en la actualidad, mucho material didáctico que se utiliza para reforzar la clase y los aprendizajes que aporta se encuentran en estas tecnologías, por lo que es una buena herramienta de trabajo dentro de clase”.

B. Benéficos y utilidad para fines académicos

“Considero que utilizar los celulares como herramienta escolar es algo que puede traer muchos beneficios, además de que podemos darle otro uso al celular, aparte del que ya estamos acostumbrados”.

“El uso del celular en clase considero que no es malo, depende mucho el uso que le demos. Hablando personalmente y, por mi equipo, puedo decir que es muy útil el uso del celular para buscar videos o investigar, la verdad si lo recomiendo y si considero que sea bueno utilizarlo en la clase con esos fines académicos”.

“Lo considero como algo muy útil, ya que es tener la información de cientos de libros, autores, material audiovisual a todo momento.

En la clase mientras yo investigaba los trabajos más influyentes de ciertos autores mi compañero reflexionaba a base de un video”.

“El uso es una aportación muy amplia porque se obtiene información más rápida clara y precisa del tema que se desea conocer en clase, también nos permite un campo amplio de información que se puede aportar a la clase”.

C. Necesario y desarrollo de habilidades

“El celular me parece muy necesario a la hora de la clase, sobre todo cuando hay consultas en la red”.

“Pienso que el uso del celular para aportes académicos muchas veces es necesario, ya que de alguna forma no ayuda para distintas cosas, es un aparato con el que podemos investigar o utilizar para ayudarnos en muchos aspectos, contiene mucha información que se nos es útil por lo que si me gusta que sea utilizado en las clases”.

“Considera que utilizar medios electrónicos para el desarrollo del cuadro, me parece bastante práctico y accesible, ya que se agiliza la investigación, en donde se tiene acceso a diferentes documentos y se permiten una ágil comparación entre información, además ayuda a desarrollar la habilidad de selección y descarga de información. Por otra parte, es accesible, ya que, si no se tiene la posibilidad de adquirir algún

libro físico, se da la oportunidad de encontrarlo de manera en línea y de esta forma no se limita la investigación”.

D. Recurso didáctico

“Considero que es importante el uso del celular, ya que podemos consultar otras fuentes además del compendio que tenemos, así que yo pienso que fue de gran importancia. Además de que considero que es un muy buen recurso para el trabajo que hemos estado llevando a cabo”.

“La valoración que yo le doy al uso del celular para realizar trabajos cuándo es necesario el material didáctico de los Videos, es 10. Se me hace un recurso muy útil para realizar trabajos, ya que ampliamos nuestro conocimiento del tema y expandimos el trabajo”.

E. Dinámica la clase

“Mi opinión sobre el uso del celular en el curso es que está bien utilizarlo para la investigación de autores referentes a la materia, me gusta lo dinámico que llega hacer el buscar por equipos en distintos dispositivos, pues en acciones lo encontrado amplía el conocimiento y, por consiguiente, agilizar la dinámica de la clase”.

“Es importante dado que es más dinámico y la clase no se vuelve solo auditiva”

F. Sugerencias

“En lo personal creo que, si es importante para consultar los temas, ya que fueron de suma importancia el consultar referencias para apoyarnos de igual manera me gustaría que siga siendo así”

“Me pareció buena idea de utilizar el celular para ver los videos, así nos facilita de traer otras herramientas, si me parece bien que sigamos utilizando esta herramienta digital u otra. Nos permitió un trabajo entro los miembros de mi equipo. Todos colaboramos con la actividad.”

“El uso del celular para la clase me pareció bueno, sobre todo como complemento en el caso de los videos porque a veces son más entendibles que algunas lecturas y que podamos tener la oportunidad de que en clase podamos hacer uso de estos materiales me parece buena idea. Que se utilice en más clases, ayuda a tener aprendizajes más sólidos”

G. Exclusión y distracción

“En mi opinión, el uso del celular en clase es excluyente, pues no todos los alumnos contamos con él para el uso de internet. En mi caso, solo hace llamadas y al pedirlo en clase me siento algo perdida con la información que no estoy obteniendo más que favorecer por lo que veo en el grupo y en mi entorpece y distrae.”

“Considero el celular una herramienta importante para el estudio, al menos personalmente, ya que la mayoría de información lecturas y trabajos ahí los guardo, a un qué admito que en ocasiones me llego a distraer siempre lo mantengo silencioso para no interrumpir.”

“Me parece que el celular es un medio eficaz para este proceso de investigación, ya que es una herramienta que todos tenemos a la mano, pero también como toda tiene inconveniente, ya que también es un poco distractor y creo que a veces no se cuenta con los recursos necesarios para acceder a la información.”

A MANERA DE CIERRE-APERTURA EPISTÉMICA

Un signo epocal de nuestro presente es sin duda el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, como un paradigma que se ha impulsado con la finalidad de trascender los procesos de enseñan y aprendizajes llamados tradicionales. Más aún que nos ha tocado un periodo particular en el devenir de la humanidad, la pandemia del Covid-19. Acontecimiento que afectó a los diversos niveles de la realidad, la educación no fue la excepción. Frente

a esta situación sanitaria varias escuelas nacionales de carácter público y privado tomaron la decisión de implementar el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación que ya se venían desarrollando en ámbitos académicos.

Su implementación trajo consigo nuevas posibilidades educativas, pero al mismo tiempo muchas dificultades para docentes y estudiantes. Por señalar algunos ejemplos, la falta de formación docente en el uso de estas nuevas tecnologías, la evidencia de la desigualdad cultural, económica y educativa de los estudiantes para acceder y hacer un uso crítico de las plataformas educativas. El reduccionismo instrumental de las nuevas tecnologías como la solución a los problemas educativos que se viven aun en día.

Ante esta situación, hay una emergencia formativa que permita problematizar los argumentos teóricos-conceptuales, filosóficos, pedagógicos, psicológicos, ético-políticos y económicos que sustentan las nuevas tecnologías educativas aplicadas a la educación. También es menester hacer trabajos de investigación que nos permitan reflexionar sobre su implementación en las instituciones educativas de nuestro país.

En este último punto señalado, es que nos enfocamos a iniciar un estudio en torno a cómo dar un uso pedagógico y crítico de las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) en la enseñanza de la investigación en pedagogía.

La enseñanza de la investigación, a través del uso crítico de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento, permite a las pedagogas y los pedagogos en formación leer críticamente la realidad en la que éstos se constituyen profesionalmente. Es decir, implementar las TAC como estrategias didácticas les posibilite reflexionar, cuestionar el proceso de conocimiento y que fundamenten alternativas de carácter humano para la transformación de la realidad socio-histórica en la que

se desenvuelve cotidianamente, como sujeto y como profesionalista de la pedagogía.

REFERENCIAS

- Acosta, H., López, J., González, E., Morie., L., Vázquez, A., González, N. (01 de Dic de 2019). Las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) y la formación integral y humanista del médico. *SciELO*, 8 (31), 10. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572019000300072
- Coll, C. (2019) Prólogo. en Díaz Barriga. F. Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa. México. Aula nueva.
- Dilthey, W. (1949). Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia. Alianza universidad, Madrid, España.
- Gadamer, H (1999) Verdad y Método. Vol. 1(8va edición) Ediciones Sígueme.
- Rodriguez, Gil, García. (199). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz, M. M., y Aguirre, G. A. (2014). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Dialnet*, XXI (41), 1-30. Obtenido de file:///C:/Users/CIMA/Downloads/Dialnet-EtnografiaVirtual.Un acercamiento al método y a sus aplicaciones-5175390.pdf
- Kosik, C. (1967) Dialéctica de lo concreto. México: Grijalbo.
- Weber, M. (2002) Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. España: Fondo de Cultura Económica

II

COMPETENCIAS DIGITALES EN SITUACIÓN DE CONTINGENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE LA UANEN

Rodolfo Jesús Guerrero Quintero

Carlos Abel Hernández Tirado

Ana Marcela Galván Montaña

María Cruz Cortes García

RESUMEN

Se busca conocer, ante la situación de contingencia sanitaria presentada a nivel mundial durante los años 2020 y 2021, a causa del COVID-19, las competencias digitales en los estudiantes del programa académico de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica del Norte del Estado de Nayarit (UANEN), el grado de aplicación de las funciones de la paquetería Office, así como el uso de las tendencias actuales: Prezi, Canva, Audacity, Movavi u OBS. La metodología utilizada en la presente investigación fue una encuesta en línea realizada a través de Google formulario a los estudiantes de séptimo semestre del programa académico de lic. en Administración, siendo un total de 76, donde el instrumento es un cuestionario basado en DigCompEduCheck-In Self-reflection Tool, utilizado por Caena y Redecker (2019, p. 365). A partir de la encuesta se logró obtener resultados que muestran un desfase entre el uso de Office y las nuevas aplicaciones arriba mencionadas y que actualmente son más

utilizadas. Todo esto mediante una investigación de tipo exploratoria, para conocer la percepción de los estudiantes y a la vez obtener cifras de aplicaciones y cursos tomados por ellos.

Palabras clave: aplicaciones informáticas, competencias, mercado de trabajo, tecnologías de la información.

INTRODUCCIÓN

El confinamiento sanitario durante la mayor parte de los años 2020 y 2021 supuso un reordenamiento social, político, educativo y económico a nivel global, México no fue la excepción y la zona norte de Nayarit tampoco; al ser un entorno con características semi urbanas se tiene el interés de comprender el grado de desarrollo de competencias digitales en los estudiantes de la carrera de Administración de la Unidad Académica del Norte, en el sentido de lograr una inclusión digital educativa que se constituye en uno de esos desafíos para integrar las TIC en los ámbitos educativos con el fin de garantizar una educación de calidad que sea inclusiva y equitativa (Balladares, 2018, p. 196).

La relación de la universidad con la formación profesional y la inclusión al mercado laboral de sus egresado de acuerdo con el compleja a medida que se distinguen las necesidades manifiestas de los estudiantes a los que se enfoca este proyecto, mismos que deben de ser tomados en cuenta de acuerdo al tipo de profesionista deseado y su integración al entorno global y virtual en el que a futuro se desenvolverá en relación al desarrollo de competencias en el nuevo entorno digital y su consecuente manejo de las tecnologías de la información necesarias para su desarrollo profesional y personal. (Iturralde, 2019, pp. 16-17)

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

La Unidad Académica del Norte del Estado de Nayarit (UANEN), que pertenece a la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), se encuentra ubicada en la ciudad de Acaponeta, Nayarit desde 1998. Tiene a su haber cinco programas académicos, los cuales se dividen por áreas del conocimiento de Económico Administrativo y Sociales y Humanidades, las que a su vez se subdividen en licenciaturas, las del área Económico Administrativo son tres: Administración, Contaduría y Mercadotecnia; las de Sociales y Humanidades son dos: Ciencias de la Educación y Derecho. Los alumnos de esta Unidad Académica son de los municipios de Tecuala, Acaponeta y Huajicori y sus localidades, el 70% son egresados de Telebachilleratos del municipio como el Colegio de Bachilleres del Estado de Nayarit (COBAEN), el Colegio de Bachilleres del Estado de Nayarit de Educación Media a Distancia (COBAEN ENSAD), el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nayarit (CECYTEN) y el Centro de Educación Tecnológica Agropecuaria (CBTA) donde la mayoría no cuenta en sus casas con una computadora personal de escritorio o laptop, por lo tanto, utilizan sus teléfonos como herramientas de trabajo.

Para poder adentrarse en la materia de estudio es preciso conocer algunas definiciones que permitan comprender el contexto que se aborda, el concepto de capital humano es uno de estos, se suele definir como los conocimientos, habilidades, competencias y otros atributos incorporados en los individuos de acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (Keeley, 2007, p. 2). Para este trabajo el capital humano se adquiere principalmente a través de la educación formal: en la escuela principalmente y en su área de trabajo; lo que permite la creación de un profesionista que

comprenda el contexto cultural, social y laboral en el que se va a desenvolver.

Por tal motivo la educación se expresa en dos grandes finalidades: la transmisión de la cultura vigente en una región, estado o nación y el cambio de esa cultura; ambas pretenden fomentar el desarrollo individual y formar a los estudiantes para su inserción como miembros de pleno derecho en la sociedad. Las especificidades responden a cada cultura en particular y dependen de su historia y su circunstancia (Gómez, 2003, p. 34).

El problema económico que enfrenta toda sociedad, desde el enfoque del presente trabajo, debe responder a las preguntas básicas ¿qué tipo de profesionistas formar?, ¿cómo formarlos? y ¿para quién formarlos?, tomando en cuenta el entorno donde se desenvuelve la institución de manera regional frente a las tendencias actuales, donde el uso de las TIC ha permeado la cotidianidad de la mayoría de los jóvenes haciendo necesario conocer las actitudes que mostraron los estudiantes durante este confinamiento acerca del manejo de las tecnologías de la información y la comunicación con un enfoque académico, si aprovecharon este tiempo con fines productivos, solamente de distracción o ambos; esto debido a que el avance en el ámbito tecnológico es constante, lo que conlleva a que el estudiante deba de actualizar sus habilidades académicas de manera dinámica, acorde a las necesidades de su campo laboral, que permitan una inserción adecuada, que incida en un buen desempeño como profesionista.

“Las TIC son medios y recursos digitales que permiten el acceso y manejo eficaz de datos e información, representados por un conjunto de herramientas, soportes y canales de comunicación” (Edel, 2015, p. 224). En el contexto de la educación universitaria, tienen como propósito facilitar el aprendizaje a través de servicios y aplicaciones que ofrecen un acercamiento significativo (producir, almacenar, procesar,

distribuir e intercambiar) con todo tipo de información y conocimiento. Las características de los estudiantes que se pretende analizar son las de estar en un contexto semi urbano que cuenta con acceso a internet en las localidades donde viven, con computadora de escritorio o portátil y con teléfonos inteligentes, lo que permite que a pesar de las limitaciones de acceso geográfico o económico éstos no se encuentren limitados al acceso y manejo de estos recursos digitales.

ANTECEDENTES

Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación superior representan los nuevos entornos de aprendizaje y, por su impacto en la educación, son desarrolladoras de competencias necesarias para el aprendizaje y generadoras de habilidades para la vida; sin embargo, es importante también considerar los retos que se deben vencer para que en la educación superior se garantice el acceso a los avances tecnológicos en condiciones asequibles. Los estudiantes deberán, entonces, transitar en un entorno de basta información, donde deberán ser capaces de analizar, tomar decisiones y dominar nuevos ámbitos del conocimiento en una sociedad cada vez más tecnológica. En este contexto, el aprendizaje es permanente, en colaboración con otros individuos utilizando las diferentes tecnologías de la comunicación e información. Para que los estudiantes puedan adquirir conocimientos y habilidades esenciales para su desarrollo que los haga competentes, deberá pasarse de una enseñanza centrada en el profesor, a una centrada en el estudiante (López, 2017, p. 324), la incorporación de las TIC deberá ser gradual y transversal mediante el uso de recursos que permitan la interacción no solo del alumno-maestro, sino de todos los elementos que integran el proceso educativo.

De acuerdo con Mondragon (2022) una competencia digital supone el uso de las TIC por parte de una persona para intercambio de información y comunicarse con otras mediante el uso de computadoras a través de Internet. Presupone que una persona puede crear contenidos, compartir recursos en línea y tomar decisiones para seleccionar las herramientas digitales según su necesidad, para el caso de los estudiantes se pretende conocer si pueden crear contenidos para sus trabajos escolares, pueden seleccionar la herramienta que es la más adecuada según el trabajo pedido y si conocen las alternativas que tienen para poder cumplir con sus tareas.

OBJETIVO

Conocer de qué manera los estudiantes de la carrera de Administración de la Unidad Académica del Norte manejan las tecnologías emergentes de la información dentro del ámbito educativo.

Solo como punto para contextualizar, la institución ofertó diplomados y cursos a sus docentes: desde la gamificación, manejo de Classroom, creación de contenidos visuales y auditivos, todo con el objetivo del manejo de la plataforma y la realización de los Diseños Instruccionales pretendiendo mejorar la productividad del docente; estas actividades no se ofertaron a los alumnos, lo que presupone hubiera permitido un desempeño escolar en sintonía con lo adquirido por sus docentes (Salas, 2008, p. 33).

MATERIALES Y MÉTODO

Se tomó como referencia a Malhotra (2019) para la realización de la investigación en los aspectos de la obtención

de la muestra, fue no probabilística bajo la aplicación de un cuestionario como instrumento de análisis y poder presentar los datos obtenidos mediante gráficas (Ib., pp., 332-337 y 423-417).

PARTICIPANTES

El universo de estudio comprende a 76 estudiantes de cuarto grado, séptimo semestre del programa académico de lic. en Administración, siendo el total de los estudiantes inscritos, por tal motivo no se tomó una muestra ni se realizó algún tipo de muestreo, utilizándose un formulario de Google para tal fin. Se tomó en cuenta que fueran alumnos inscritos durante el periodo escolar, tuvieran la disposición de responder el cuestionario y teléfono celular, laptop o computadora de escritorio; el acceso a internet no se contó como factor de inclusión puesto que la institución cuenta con señal abierta para los estudiantes, lo que permite el acceso a contestarlo.

TÉCNICA E INSTRUMENTOS

La metodología de esta investigación se encuentra planteada en etapas de trabajo, siendo principalmente una encuesta realizada en línea, la que tenía diferentes perspectivas de abordaje, donde se elaborarán reportes de:

- Tipos de competencias tecnológicas de los estudiantes de la UANEN.
- Tendencias y escenarios posibles de la aplicabilidad de las TIC por parte de los estudiantes de la UANEN.
- Tipos de competencias promovidas por la UANEN hacia los estudiantes desde la aplicabilidad educativa de las TIC.

El instrumento está basado en un cuestionario para la autorreflexión sobre el nivel de competencia digital: DigCompEduCheck-In Self-reflection Tool utilizado por Caena y Redecker (2019) mismo que se adecuó para la comprensión y aplicación a los estudiantes mediante formulario de Google, en el cual se adecuaron los reactivos para el contexto de la institución.

PROCEDIMIENTO

Para la aplicación del instrumento se pidió autorización a los estudiantes de la carrera, una vez dada su conformidad se les explicó en qué consistía el cuestionario y lo que se pretendía lograr con los resultados, esto fue durante un receso donde se compartió un enlace del formulario mediante WhatsApp para que ingresaran y lo respondieran dando un total de 32 alumnos encuestados a través de este medio y el resto de los estudiantes que fueron 44 se les envió a su correo institucional la invitación para realizarlo, en cuanto al total de alumnos que son 76 corresponden al 100% de los estudiantes del cuarto grado, séptimo semestre de la carrera de Administración.

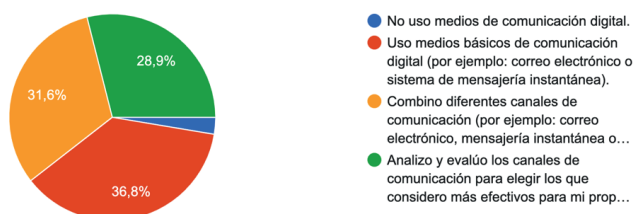
RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los resultados obtenidos muestran los aspectos relevantes de la investigación, mismos que se presentan en cuatro figuras con los reactivos que reflejan los puntos más importantes de la investigación y que se considera exponen el manejo de las TIC por parte de los estudiantes de la carrera de administración de la UANEN.

Gráfica III. 1. Uso de medios digitales para mejorar la comunicación con otros

1. Utilizo diferentes medios digitales para mejorar la comunicación en mi entorno familiar y con compañeros cuando es necesario. (Por ejemplo: corr... de la UANEN y de la UAN, apps, etc.). sin título

76 respuestas



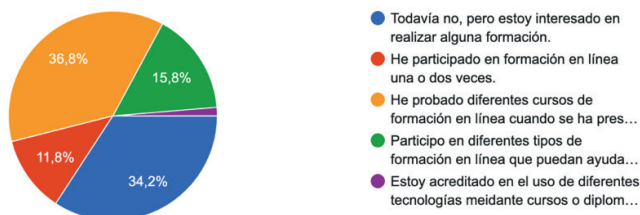
Fuente: Elaboración propia

El resultado de este primer reactivo mostrado en la Gráfica III.1 se muestra que el estudiante percibe que utiliza y combina los medios de comunicación usuales para comunicarse de manera efectiva, dando un porcentaje del 95.3%, mientras que el 4.7% restante dada su economía no utiliza estos medios al no contar con laptop o teléfono celular. Este resultado plantea una ventana de oportunidad para generar las condiciones que estos estudiantes puedan acceder a su uso.

Gráfica III.2. Formación en línea por parte del estudiante

4. Participo en cursos de formación en línea cuando se presenta la oportunidad. Por ejemplo: cursos en línea, webinar o conferencias virtuales...

76 respuestas



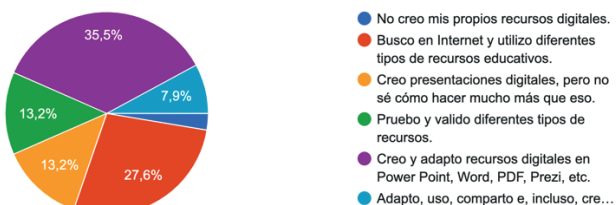
Fuente: Elaboración propia

La Gráfica III.2 muestra que 34.2% de los estudiantes todavía no han realizado algún curso enfocado a la formación en línea; presentando también una línea de acción a seguir para poder crear medios que involucren a estos estudiantes en la mejora de su preparación académica.

Gráfica III.3. Creación y modificación de contenidos digitales

6. Al momento de hacer las tareas en plataforma, creo mis propios contenidos digitales y modifico otros existentes para adaptarlos a mis necesidades: Power Point, PDF, Prezi, etc..

76 respuestas

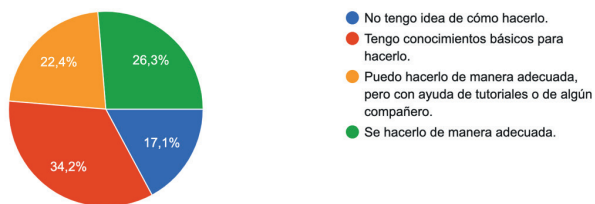


Fuente: Elaboración propia

La figura III.3 muestra el resultado del reactivo seis que evidencia el manejo de medios por parte del estudiante en el sentido de buscar y adaptar productos ya elaborados debido a la facilidad mientras la creación de presentaciones es básica, lo que plantea la necesidad de ofertar cursos enfocados a mejorar esta situación.

Gráfica III.4. Manejo de funciones avanzadas en presentaciones de trabajos escolares

11. Se crear presentaciones de audio, así como crear y editar vídeos para trabajos escolares.
76 respuestas



Fuente: Elaboración propia

En esta Gráfica III.4 se presentan los porcentajes de la creación de gráficas y la redacción de índices donde del 46 al 49 por ciento de los encuestados perciben que cuentan con conocimientos básicos y del 21 al 34 por ciento comenta que no tiene idea de cómo hacer estas acciones, reafirmando la necesidad de ofrecer por parte de la institución un curso que permita mejorar el uso de las herramientas digitales.

Cabe señalar que la paquetería de Office que se puede considerar tradicional o clásica todavía es usada por la mayoría de los estudiantes de la carrera, a pesar de las alternativas actuales que sí utilizan, pero no con fines académicos sino sociales. En este sentido se pretende mejorar el uso de los programas de esta paquetería dado el conocimiento y el uso

que se tiene de estos y una vez logrado un manejo adecuado de los mismos continuar con las nuevas herramientas digitales.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión es notorio el uso básico de las funciones de la paquetería de Office: redacción de documentos, elaboración de presentaciones, creación de gráficas principalmente, por parte de los alumnos, pero no conocen ni aplican secuencias de transiciones entre diapositivas, la integración de audio y vídeo a las mismas, el uso de Macros en Excel y la creación de índices temáticos por citar algunos. Por otro lado, el manejo de Canva para situaciones sociales y académicas es muy notorio por parte de los encuestados, así como el uso de aplicaciones y de páginas Web para realizar infografías y mapas mentales.

Todo esto presenta un panorama donde lo tradicional está siendo desplazado por alternativas que los alumnos consideran novedosas o más accesibles para su uso, aunque el uso de Word y Power Point son recurrentes por parte de los maestros para la aplicación de trabajos en plataforma, lo que conlleva a plantear la pertinencia de crear un curso o unidad de aprendizaje optativa enfocada a tratar estos puntos y sirva como puente entre lo que buscan los alumnos y lo que solicitan los maestros de la institución, en el sentido de que el contenido temático aborde aspectos esenciales de la paquetería tradicional y las funciones utilizables para la academia de estas alternativas nuevas, con el objetivo de potenciar estas habilidades digitales en los estudiantes para su mejora personal y profesional.

REFERENCIAS

- Balladares, J. A. B. (2018). Competencias para una inclusión educativa digital. *Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE. En Línea)*, 107(1), 193-211. <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i107.179>
- Caena, F. & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Edel, R., & Navarro, Y. (2015). *Entornos Virtuales del Aprendizaje. Estado del conocimiento 2002-2011*. ANUIES-COMIE. 2015.
- Gómez, P. (2003). *La educación, un rompecabezas*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Iturralde, C. A. (2019). Los paradigmas del desarrollo y su evolución: Del enfoque económico al multidisciplinario. *Retos*, 9(17), 7-23. <https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.01>
- Keeley, B. (2007). *Esenciales OCDE Capital humano Cómo influye en su vida lo que usted sabe*. OECD Publishing.
- López, M. (2017). *Aprendizaje, competencias y TIC* (2.^a ed.). Pearson.
- Malhotra, N. (2018). *Investigación De Mercados* (6.^a ed.). Editorial Pearson.
- Mondragon Unibertsitatea. (2016). *Qué son las competencias digitales*. Recuperado 28 de septiembre de 2022, de <https://www.mondragon.edu/es/web/biblioteca/que-son-las-competencias-digitales>
- Salas, M. (2008). *Economía en la Educación: Aspectos teóricos y actividades prácticas*. Pearson Prentice Hall.

PARTE IV
CURRÍCULUM FORMAL: ANÁLISIS Y
PROPUESTAS

I
PROYECTO COMO ESTRATEGIA Y TÉCNICA
DIDÁCTICA PARA LA INTEGRACIÓN
DE LOS BLOQUES TEMÁTICOS DEL ÁREA
SELECTIVA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE
LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE NAYARIT

Adriana Bernal Trigueros

Xóchitl Castellón Fonseca

Enoc Maldonado Camacho

INTRODUCCIÓN

A partir de los fines de los bloques temáticos del área selectiva del plan de estudios y con base en el perfil de egreso de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), se detalla en las siguientes líneas la propuesta de proyecto integrador, basado en una metodología de aprendizaje situado, por proyectos y basado en problemas, a través de un aprendizaje servicio.

Lo que se detalla en las siguientes líneas, es la segunda etapa resultado de una investigación de doctorado, que surge por la inquietud de plantear la estructura y las implicaciones de trabajar bajo proyectos con base en las metodologías mencionadas con anterioridad.

Este, está enfocado en plantear la propuesta de un proyecto integrador, que permita conectar, se insiste, a los

bloques temáticos del área selectiva del plan de estudios con base en el perfil de egreso de la Licenciatura desde una mirada cooperativa, de discusión, de análisis, de una práctica situada y significativa, que facilite el aprendizaje del estudiante a través de la realización de un conjunto de actividades en la resolución de problemas del contexto, incorporando el saber, el saber ser y el saber hacer. Se considera que la determinación de esas problemáticas debe partir de la experiencia de los involucrados a lo largo de su formación, de los planteamientos de la política educativa, de las situaciones de contingencia o de la misma autoevaluación de la institución.

Los bloques temáticos forman parte del área selectiva del plan de estudios y son unidades disciplinares que orientan para la especialización, y tienen el propósito de favorecer el desempeño profesional del estudiante en cualesquiera de los ámbitos de investigación educativa, diseño y desarrollo curricular, docencia o gestión educativa (Universidad Autónoma de Nayarit, 2012, p. 47).

Es claro que se cuenta con insumos teóricos, metodológicos y experienciales que permiten visualizar la importancia de complementar una formación basada en problemas con un enfoque de construcción, deconstrucción y formulación de conocimientos, a través de un pensamiento crítico abierto al diálogo y a la mejora continua. Sin embargo, ello debe tributar también a la capacidad de reconocer las necesidades y problemáticas, plantearlas, formular propuestas e intervenir en ellas desde la docencia, la investigación, la gestión y el diseño y desarrollo curricular, como una cualidad que debe distinguir a un Licenciado en Ciencias de la Educación.

Se propone favorecer la movilización de los aprendizajes de los estudiantes en función de su vinculación con lo social en su conjunto. Se trata de que los saberes del estudiante trasciendan el ámbito escolar y le permitan acumular

experiencia a través de respuestas prácticas a los problemas predominantes y emergentes de su contexto, y que al mismo tiempo favorezcan el desarrollo de la sociedad misma. Esto cobra sentido cuando se cede terreno a enfoques de corte constructivista, sociocultural, situados y significativos para la construcción de nuevos conocimientos, desarrollo de aprendizajes y estrategias adaptadas y cooperativas para la solución de problemas.

CONTEXTUALIZACIÓN

La investigación se desarrolla en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), estado de Nayarit, México, que es una institución educativa pública estatal, que forma a estudiantes de nivel medio superior y superior.

En el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022, la Universidad Autónoma de Nayarit ha definido su Misión centrada en:

...la formación integral de estudiantes de nivel medio superior y superior, la generación, conservación y divulgación del saber de todas las áreas del conocimiento, así como con la extensión de los servicios, la promoción de la cultura y las manifestaciones artísticas; con un alto sentido de responsabilidad social, principios y valores universitarios para el de una sociedad sustentable, más justa, equitativa y democrática. (UAN, 2016, p. 14)

El alcance de esta Universidad llega principalmente a 13 municipios de los 20 que conforman el estado de Nayarit, contando con 15 preparatorias, 65 programas académicos de licenciatura y 3 de profesional asociado, que se desarrollan en la modalidad escolarizada, semiescolarizada y en línea.

Asimismo, en el nivel de posgrado se ofertan 12 especialidades, 14 maestrías y 4 doctorados. Se atiende a una población aproximada de 18,063 estudiantes de nivel superior y 11,654 de nivel medio superior, lo que convierte a la UAN en la institución autónoma con la mayor demanda en el estado de Nayarit (Portal de la UAN, 2023).

La oferta educativa de la UAN en el nivel de licenciatura se conforma por 65 programas, distribuidos por áreas del conocimiento con un total de 25 unidades académicas. De estos programas, 50 se encuentran en el campus Tepic, 5 en el municipio de Acaponeta, 2 en el municipio de Ahuacatlán, 3 en Ixtlán del Río y 5 en Bahía de Banderas, distribuidos por área del conocimiento, las cuales se definen como Área de Artes, Área de Ciencias Básicas e Ingenierías, Área de Ciencias Biológicas, Agropecuarias y Pesqueras, Área de Ciencias de la Salud, Área de Ciencias Económico-Administrativas y Área de Ciencias Sociales y Humanidades (Ib).

EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

La investigación previa se limitó al nivel de licenciatura y se tomó como unidad de observación el plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Educación y Humanidades, en su implementación en el campus Tepic, Nayarit. Actualmente, atiende a una población de 349 estudiantes con ingresos de 2015, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 y 2023 y con base en los datos hasta julio 2022, se cuenta con 73 docentes de tiempo completo, base semana mes, contrato e invitados.

En enero de 2019, se inició un estudio de pertinencia de todas las licenciaturas que se ofertan en la UAN, incluida la licenciatura en Ciencias de la Educación. El Plan de estudios de esta licenciatura ha sido modificado a partir de autoevaluaciones en cinco momentos: Plan 1989, Plan 1990, Plan 1997, Plan 2003 y Plan 2012. Actualmente, está vigente el Plan 2012, del cual han egresado ya seis generaciones de estudiantes. En la modificación realizada en 2012, se incorporaron los bloques temáticos al área selectiva del plan de estudios, como parte de las unidades disciplinares que orientan para la especialización.

LOS BLOQUES TEMÁTICOS DEL ÁREA SELECTIVA DEL PLAN DE ESTUDIOS 2012

El Plan de Estudios 2012 de la licenciatura en Ciencias de la Educación está conformado por seis líneas de formación: psicopedagógica, investigación educativa, gestión educativa, procesos curriculares, filosofía-social e integradora. Asimismo, se divide en tres áreas de formación, como el área básica, área disciplinar-profesionalizante y área optativa.

- Área básica: Conformada por el Tronco Básico Universitario y el Tronco Básico de Área. El primero se basa en desarrollar las competencias que promuevan actividades intelectuales autónomas, creativas y productivas, mientras que el segundo se orienta a encaminar al estudiante hacia el abordaje de los conocimientos teóricos y metodológicos básicos de la profesión elegida y hacia aquellos necesarios para la comprensión del entorno.
- Área de Formación Disciplinar – Profesionalizante: Es la médula de la estructura curricular del plan de estudios.

Conformada por las unidades de aprendizaje específicas y fundamentales de un programa de formación profesional, para la adquisición de los conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales, que sientan las bases de desarrollo de la profesión elegida por el estudiante.

- Área de Formación Optativa: Es un complemento en la formación integral de los estudiantes. Ofrece una visión integradora de los diversos ámbitos ocupacionales, para promover en el estudiante características personales y profesionales para enfrentarse a distintos contextos y realidades, mediante el análisis, contrastación y construcción del conocimiento, que posibilite el desarrollo de habilidades cognitivas y de resolución de problemas (UAN, 2012, pp. 28-32)

En el caso de la segunda área de formación, en Formación Disciplinar – Profesionalizante, el aspecto profesionalizante tiene como propósito ofrecer al estudiante una formación especializada, integrada por unidades de aprendizaje específicas, orientadas a un campo o área de la profesión, llamada también como área selectiva.

El área selectiva surge a partir de las seis líneas de formación definidas en el Plan de estudios 2012 y su mapa curricular, y está conformada por cuatro bloques temáticos, que impactan directamente en cuatro de las líneas de formación.

Los bloques temáticos se pueden modificar o ampliar, dependiendo de los resultados de los trabajos de evaluación y actualización curricular, acompañados de resultados pertinentes derivados del seguimiento de egresados, estudios de pertinencia, estudios de mercado, resultados de las prácticas profesionales y el servicio social, entre otras fuentes de actualización.

Las propuestas de modificaciones o actualizaciones son analizadas y discutidas de manera colegiada. El programa

académico cuenta con un comité curricular, como máxima autoridad colegiada que recibe las propuestas de modificaciones o actualizaciones después de ser discutidas en las academias. El comité curricular está integrado por el coordinador de cada una de las academias adscritas al programa, y estas, por su parte, están compuestas por los docentes adscritos, invitados o de contrato del programa académico. Cada academia aborda una o más unidades de aprendizaje que conforman las líneas de conocimiento

METODOLOGÍA

Como se mencionó a inicios de este trabajo, previamente se implementó una metodología que permitió justificar y proponer la estructura del proyecto integrador. La metodología que se utilizó fue bajo un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, para comprender en profundidad la situación del trabajo de los bloques temáticos del área selectiva, puesto que con base en lo que menciona Bisquerra (2009), este enfoque tiene como prioridad la descripción y comprensión de las acciones e interrelaciones desplegadas en el seno del contexto (Ib., p. 276).

De esta manera, lo que se busca es identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón de su comportamiento y manifestaciones, que de alguna manera se presenten resultados que permitan argumentar la propuesta y la mejora continua del objeto de estudio.

Con base en el enfoque cualitativo se realizó la investigación con un diseño de estudio de caso, para comprender en profundidad el fenómeno que se está estudiando, sin perder su complejidad. Con los estudios de caso se enfatiza o se pretende enfatizar su fundamentación y carácter interpretativo, desde

las particularidades y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas (Stake, 1998; Bisquerra, 2009).

Para rescatar la esencia de lo que se trabaja en los bloques temáticos del área selectiva, sus especificidades y lo vivido por el grupo de docentes que han tenido experiencia en estos bloques, sus opiniones y contrastaciones, se consideró la técnica de grupo focal de discusión. Con base en lo que argumenta Martínez (2004, p. 170) el *grupo focal de discusión* es “focal” porque *focaliza* su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación *que le es propio*, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la *interacción* discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros.

Como procedimiento de muestreo, debido al enfoque cualitativo de la investigación, sus objetivos y las necesidades del caso, se seleccionó una muestra no probabilística de conveniencia (Martínez, 2006, p.183; Otzen y Manterola, 2017, p.230), a partir de los siguientes criterios:

Con base en los criterios de inclusión, se convocaron a 12 profesores. De estos, asistieron al grupo focal de discusión 7, entre hombres y mujeres, entre ellos la directora de la Unidad Académica de Ciencias de la Educación, que también es docente adscrita al programa académico, así como la coordinadora del programa de licenciatura en Ciencias de la Educación

De los 7, dos han participado en el bloque temático de gestión educativa, dos en investigación educativa, uno en los bloques de docencia y diseño curricular, y uno en docencia. Por las actividades de gestión que realiza la directora, se retiró poco después de iniciado el grupo focal de discusión. Casi al finalizar el grupo focal de discusión, se incorporó una docente

que ha participado en el bloque temático de gestión educativa, siendo en total 8 participantes.

Con base en Cisterna (2005), para el procesamiento de los resultados del grupo focal de discusión y realizar las inferencias correspondientes, se aplicó la triangulación de la información entre sujetos participantes en la técnica, siguiendo los pasos referidos para el caso de la triangulación entre estamentos (Ib., pp.68-69).

De acuerdo con lo anterior, el procedimiento fue el siguiente:

- Se cruzaron los resultados obtenidos a partir de las respuestas y opiniones dadas por los sujetos en cada pregunta guía, para arribar a conclusiones por cada subcategoría.
- Se cruzaron dichas conclusiones, agrupándolas en la categoría, y con ello arribar a las conclusiones categoriales.

Como último paso, se trianguló la información con la revisión y discusión reflexiva del marco teórico referencial (Ibidem, pp.69-70), analizado en el capítulo segundo de esta tesis.

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE PROYECTO INTEGRADOR

Las formulaciones que se establecen en las decisiones curriculares desde lo que se especifica en los propósitos, los abordajes temáticos, las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje, los mecanismos y las formas de evaluación, serán las claves para las consideraciones didácticas que impactarán en la formación de los futuros profesionistas. Ellas deben propiciar a los estudiantes poner en práctica en los espacios

reales educativos o sociales el aprendizaje que han logrado en los escenarios escolares, situación que se vuelve real al momento de su egreso o experiencia en el campo laboral.

Sin embargo, por los retos que hoy se están presentando y las exigencias que la misma sociedad reclama, es urgente repensar las formas y medios que se están utilizando en el proceso de enseñanza y que impactan en los resultados del aprendizaje. Ya no se necesita establecer situaciones simuladas, memorización teórica o poco conocimiento sobre la situación del medio local, regional, nacional o internacional. Tampoco se necesita un sujeto con poca creatividad para enfrentarse a situaciones que están atentando contra su educación, aprendizaje o experiencia.

Según Perrenoud (2000), (como se cita en Díaz-Barriga, 2006), es necesario proponer tareas complejas y desafíos que inciten a los alumnos a movilizar sus conocimientos, y en cierta medida, a completarlos (p.4). Eso presupone “una pedagogía activa, cooperativa, abierta para la ciudad o el barrio, sea una zona urbana o rural. [...] Enseñar hoy debería consistir en concebir, encajar y regular situaciones de aprendizaje según los principios activos constructivistas” (Díaz-Barriga, 2006, p. 37). Esta idea presupone el interés por enfoques integradores, centrados en el aprendizaje, en la práctica mediante el conocimiento y enfrentamiento de problemas que sean significativos y situados en el contexto.

Esta propuesta de proyecto integrador asume esa postura, y espera de ese modo permitir al profesionista en formación, el desarrollo de un aprendizaje experiencial, desde el hacer y la reflexión sobre lo que se hace, en el contexto de prácticas situadas y auténticas. Asimismo, desarrollar competencias integrales que le permitan al estudiante y al docente realizar actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas, con el fin de participar en la resolución de problemas, diseñar

propuestas o identificar una necesidad y generar una visión sistémica, multidimensional o ecológica que se conviertan en nuevos aprendizajes.

Reigeluth (2000) (citado por Díaz-Barriga, 2006, p.63), sostiene que el modelo educativo requerido en la nueva era de la información tiene como rasgos más notables el aprendizaje cooperativo, la reflexión, las habilidades de comunicación, las aptitudes para resolver problemas y construir significados, y el papel del docente como preparador cognitivo o facilitador del aprendizaje.

Esta es una razón de más para plantear estrategias adaptativas, que inciten al autoaprendizaje, gestión, investigación y la innovación continua en contextos cambiantes e inciertos; afrontar problemas situados desde un aprendizaje servicio con escenarios reales, planteamientos de resolución de conflictos con ética y responsabilidad, el trabajo colaborativo y la adopción de posturas críticas, así como compromiso.

Aunque desde hace tiempo se ha combatido la idea de que la escuela simplemente le provea información al estudiante, ya se necesita evidenciar que no es así. Por esto, se insiste en promover prácticas educativas auténticas para fortalecer la identidad y la preparación para la vida, ser referente de lo que se plantea desde el currículum ideal y ser congruente en lo que se evidencia en el currículum real. No basta hacer referencia solo al proyecto curricular, sino que se requiere el desarrollo e instrumentación de este y, en su momento, a la evaluación de este.

Estano segmentación de información de una disciplina no es la prioridad en esta propuesta, sino el trabajo interdisciplinario de cooperación, trabajo en equipo para promover el desarrollo mediante la interiorización y apropiación de representaciones y procesos para la construcción e interacción conjunta, bajo

una responsabilidad entre pares, entre la comunidad y lo social.

En el caso de un licenciado en Ciencias de la Educación, el analizar, comprender y practicar la filosofía de su perfil profesionalizante es esencial para aplicar las habilidades y valores específicos del desempeño de su profesión y su especialización, a través de lo que se aborda en los bloques temáticos de investigación educativa, docencia, gestión educativa y diseño y desarrollo curricular.

Esa interrelación puede generarse a través del análisis de las diferentes situaciones educativas u objetos para su mejora, fundamentados a partir de diagnósticos institucionales, estudios de pertinencia o desde la experiencia en su labor. Esto para que el estudiante pueda abordarlas en función de la intervención y elaboración de propuestas para su mejora desde la visión de un gestor, un investigador, un diseñador curricular o a través de la práctica educativa para lograr un aprendizaje significativo y real.

OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO INTEGRADOR

Diseñar un proyecto como estrategia y técnica didáctica para la integración de los bloques temáticos del área selectiva del plan de estudios con el fin de fortalecer los aprendizajes del estudiante con base en el perfil de egreso de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit.

ENFOQUES DE LOS PROYECTOS

Para el desarrollo de las actividades en que un licenciado en Ciencias de la Educación puede participar, y las competencias

a desarrollar mencionadas en el perfil profesional, se presentan a continuación los enfoques de los proyectos a aplicar, basados en necesidades ligadas a contextos culturales, escolares, profesionales y condiciones sociales particulares. Se deberán tomar en consideración aquellas que son prioritarias y que ofrecen condiciones para que el estudiante, con el apoyo de los docentes, aplique lo que aprendió en forma creativa, novedosa y con soluciones a problemáticas significativas.

Proyecto con enfoque en: Presentación y construcción de una situación problema o problema abierto, punto focal de la experiencia de aprendizaje y que da sentido a la misma.

Esta puede surgir de las inquietudes por las situaciones educativas que se detectan en un espacio formal o no formal en instituciones educativas, institución o área social, empresarial con fines educativos o encuentros académicos.

Proyecto con enfoque en: Énfasis en el componente investigativo, aquellos que surge de un diagnóstico formulado, el diseño instruccional de casos reales y en forma de narrativas.

Estas situaciones pueden presentarse de igual manera en espacios formales o no formales de instituciones educativas, instituciones o áreas sociales, empresariales con fines educativos; sin embargo, las situaciones educativas ya se encuentran formuladas y documentadas para iniciar con las propuestas concretas para su mejora.

CARACTERIZACIÓN DE LOS SUJETOS QUE PARTICIPAN

Para el desarrollo de las actividades, es importante especificar las actividades, responsabilidades y funciones de los sujetos que participan, para poder lograr un aprendizaje colaborativo, significativo y de grandes experiencias. Claro está que, para lograrlo, se necesita de todos los involucrados en el proceso

enseñanza-aprendizaje, y más aún en la formación del futuro profesionista en Ciencias de la Educación.

A continuación, se ofrece una caracterización de los sujetos participantes:

- **Cuerpo colegiado:**

Los *cuerpos colegiados* los integran profesores representantes que participan en los diferentes programas académicos de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Las funciones que a continuación se especifican, se sustentan en los Lineamientos para la Integración y Operación de los Comités Curriculares de la Universidad Autónoma de Nayarit (2017) y Lineamientos para la Conformación, Operación y Evaluación de las Academias de Programas de Nivel de Profesional Asociado y Licenciatura de la Universidad Autónoma de Nayarit (2017).

Cuerpo colegiado Comité curricular: Órgano colegiado de máxima autoridad permanente, que pertenece a un programa académico cuyo objetivo es diseñar, actualizar, modificar y evaluar el proyecto curricular respectivo para asegurar la calidad y pertinencia.

Este, está constituido por el director de Unidad Académica o coordinador de área académica, el coordinador del programa académico, un representante del Tronco Básico Universitario, un representante de área designado por la Comisión Curricular correspondiente, así como los coordinadores de cada una del cuerpo colegiado de académicas del área disciplinar-profesionalizante que pertenece al programa académico.

Funciones específicas para el proyecto:

Con base en las funciones específicas de este órgano declaradas en los Lineamientos, para el desarrollo de este

proyecto, es necesario que se establezca una agenda de situaciones educativas emergentes o permanentes que permitan la discusión y la intervención de los futuros profesionistas. Esto con base en los resultados de las estrategias implementadas a partir del estudio de pertinencia, encuentro de egresados, análisis de la praxis educativa, resultados de evaluaciones externas relativo a los aprendizajes logrados o al desempeño profesional de los docentes.

Algunas de las situaciones que puedan encontrarse son:

- a) Actualización pedagógica y disciplinar
- b) Estrategias que favorezcan la formación profesional del alumno
- c) Integración de saberes formativos sobre cultura de la legalidad, desarrollo social, respeto y otredad y desarrollo profesional.
- d) Atención a problemáticas específicas en la educación formal relativo a los aprendizajes.
- e) Atención a problemáticas específicas en la educación no formal para la mejora de la calidad de vida.
- f) Mejora de los procesos de gestión para el desempeño del personal en espacios no educativos.

Cuerpo colegiado Academia: Órgano colegiado, integrado por miembros del personal académico adscrito a la Universidad, los cuales desarrollan una serie de actividades relacionadas con la docencia para la mejora de la calidad de la formación profesional.

Este órgano es conformado por profesores que participan en los diferentes programas académicos que están a cargo de unidades de aprendizaje del Tronco Básico Universitario, Tronco Básico de Área, disciplinares y profesionalizantes. La

clasificación de las académicas puede ser transversal, de área, disciplinar e interdisciplinar.

Funciones específicas para el proyecto:

Al ser los que están como responsables directos de la formación de los futuros profesionistas y con base en las funciones de este órgano, los profesores que la integran pueden plantear las situaciones educativas u objetos de análisis que puedan ser consideradas en la agenda y que puede ser resultado del análisis de la praxis docente, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, acciones o procesos para el desarrollo de la investigación para la docencia.

- **Docente:**

Con base en el Reglamento Personal Académico de la Universidad Autónoma de Nayarit (2013, p. 13), el **docente** es la persona física que presta servicios de docencia y/o investigación, conforme a los planes y programas establecidos por los órganos competentes.

Entre sus funciones, se encuentra impartir la educación superior con el propósito de formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, así como participar en la organización, realización y dirección de investigaciones sobre temas y problemas de interés nacional, regional y estatal, aportando como resultado de ellos las posibles soluciones.

Funciones específicas para el proyecto:

- a) Apoyar en actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de

- resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad.
- b) Plantear problemas reales y que involucren distintas áreas, aplicando la responsabilidad social, ética y moral.
 - c) Generar oportunidades para que los estudiantes realicen investigaciones que les permitan aprender nuevos conceptos, aplicar la información y representar su conocimiento de diversas formas.
 - d) Generar ambientes de colaboración entre los estudiantes, maestros y otras personas involucradas, con el fin de que el conocimiento sea compartido y distribuido entre los miembros de la comunidad de aprendizaje.
 - e) Fortalecer el uso de herramientas cognitivas y ambientes de aprendizaje que motiven al estudiante a representar sus ideas. Estas herramientas pueden ser: laboratorios computacionales, hipermedios, aplicaciones gráficas y telecomunicaciones.
 - f) Asimismo, generar estrategia que permitan la interdisciplinariedad a través de una amplia gama de técnicas de enseñanza-aprendizaje, como lo son el estudio de casos, el debate, el aprendizaje basado en problemas.

- **Estudiante:**

Se concibe al *estudiante* como un sujeto activo en la construcción de la realidad como conocimiento en todos los espacios de interacción social. Asimismo, como aquel que se reconoce en sus dimensiones social, afectiva, cultural e institucional. Al dar significado a su aprendizaje y estar en interacción constante con el docente y los demás estudiantes construye, incorpora y equilibra sus referentes previos.

Funciones específicas para el proyecto:

- a) Construir su propio conocimiento, permitiéndose aprender ideas y habilidades complejas en escenarios realistas en una variedad de situaciones.
- b) Fortalecer o generar habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo y la negociación
- c) Desarrollar habilidades profesionales y estrategias propias de la disciplina
- d) Formar sus propias representaciones de tópicos y cuestiones complejas, mediante estrategias asociadas con la planeación, la conducción, el monitoreo y la evaluación de una variedad de investigaciones intelectuales; incluyendo resolución de problemas.
- e) Ser responsable y generar un ambiente de trabajo colectivo abierto a la discusión e intercambio de ideas.
- f) Ser persistente, con iniciativa y autonomía.

Diseño y desarrollo del proyecto integrador

Etapas

Para el diseño y desarrollo del proyecto y considerando las inquietudes que se abordan en el perfil de egreso, se definen varias etapas en las que se identifica la participación de cada uno de los sujetos que intervienen.

Etapas 1. Construcción de la agenda de situaciones educativas emergentes o permanentes

En esta etapa inicia las funciones de cuerpos colegiados en donde se analizan las diferentes problemas educativos o sociales que impactan en la formación de los licenciados en Ciencias de la Educación y que por tanto se convierten en objeto de análisis para el abordaje desde las competencias

de gestión, docencia, investigación y diseño y desarrollo curricular.

Los cuerpos colegiados, de manera coordinada, colaborativa y en discusión continua, establecen los ejes que serán parteaguas para que los estudiantes puedan analizar, discutir, formular y establecer estrategias para la mejora y que por tanto se conviertan en aprendizajes significativos, fortalezcan estos o construyan nuevos.

En cuanto al tiempo, es necesario que esta agenda se construya al inicio de cada ciclo escolar para mantenerla actualizada y que sea acorde a las políticas educativas, diagnósticos que surjan por experiencia a través del trabajo realizado en unidades de aprendizaje del área disciplinar, a través de la experiencia de retos que se haya enfrentado el estudiante al realizar las prácticas profesionales, el servicio social o de resultados de los diferentes proyectos de investigación realizado por los mismo docentes de la licenciatura.

El trabajo colegiado es indispensable para lograr esta etapa y sobre todo la actualización constante de los profesores para las prospectivas a realizar por el Licenciado en Ciencias de la Educación, que se convierten en problemáticas por atender y en áreas de oportunidad.

Etapa 2. Diseño y desarrollo del proyecto integrador

Para esta etapa, es necesario que la agenda establecida por el Cuerpo Colegiado ya se encuentre formulada, para que se comience a trabajar en el momento que los estudiantes se encuentran cursando los bloques temáticos.

En este momento, se analizan las situaciones educativas urgentes por atender. Pueden ser más de una, dependiendo de la demanda estudiantil por bloque temático. Es importante

la función colectiva y de intercambio de ideas de todos los estudiantes que se encuentren cursando los bloques temáticos, así como los profesores que estén participando en ese momento. También es importante tener claro la información a considerarse en el documento del proyecto, así como las recomendaciones para su instrumentación durante su construcción.

*Información para considerar en el documento del proyecto
integrador*

Para los siguientes puntos, se considera importante rescatar las actividades previas que han realizado los cuerpos colegiados. Uno de ellos, son las propuestas de proyectos con opción para la titulación.

1. **Diagnóstico:** Descripción de las necesidades, problemas emergentes o situaciones educativas que son retos en la educación y sobre los que se necesita buscar soluciones o plantear propuestas de mejora. En esta etapa, también es necesario contextualizar si es por un estudio de caso de una institución, una comunidad o por diagnósticos formulados por el sistema educativo o de la misma política educativa. Se delimita el (los) objeto(s) de análisis o situación(es) educativa(s). Este diagnóstico se complementa con la agenda establecida por el cuerpo colegiado del programa educativo.

2. **Justificación:** Es importante no solo plantear las situaciones, problemas o necesidades de la educación, sino también justificar y fundamentar la importancia de la intervención de un licenciado en Ciencias de la Educación, considerando siempre el perfil de egreso. Es por eso por lo que en este punto de debe describir el hacer del profesionista, con base en el / los ejes problema.

3. **Propósito:** Una vez que se tiene el diagnóstico y la justificación, se comienzan a articular las funciones que puede realizar el cientista en educación, especificando por cada bloque temático lo siguiente:

- a) Opciones de propuesta curricular: puede ser una propuesta de estudio de pertinencia, de diseño o rediseño del proyecto curricular, instrumentación o evaluación curriculares.
- b) Opción de proyecto de gestión desde un proyecto emprendedor, una evaluación de gestión o una propuesta de mejora de la gestión.
- c) Opción de propuesta pedagógica para la mejora de esta, a partir del diseño de la instrumentación o el diseño, aplicación y evaluación.
- d) Opción con fines de investigación sobre el problema educativo. Esta opción puede en algún momento ser transversal, al aplicar las habilidades para la búsqueda y aplicación de técnicas para la obtener la información.

4. **Propuesta:** A partir del propósito, la propuesta se formulará con base en la estructura de las opciones para la titulación que se aprueben en los cuerpos colegiados

INSTRUMENTACIÓN DURANTE LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO INTEGRADOR

Para la instrumentación del proyecto integrador, se propone lo siguiente:

1. Presentación a los estudiantes de la agenda de situaciones educativas emergentes o permanentes. Este primer acercamiento será importante para iniciar la integración entre los estudiantes y profesores.

2. Dependiendo del número de estudiantes que se encuentre cursando los bloques, será el número de integrantes que conformen los equipos de trabajo. Los integrantes deben ser al menos un estudiante por cada bloque temático, para que discutan y analicen las situaciones, problemas o necesidades de la educación. En este momento, inician la construcción del proyecto integrador, mencionado en la Etapa 2 del Diseño y Desarrollo del proyecto.

3. Debe ser asignado un asesor por cada uno de los equipos de trabajo. El asesor debe ser asignado desde el momento en que se integran los equipos, y debe tener conocimiento amplio sobre lo abordado como análisis.

4. Por los fines de los bloques temáticos y con base en el plan de estudios, pueden modificarse o ampliarse las unidades de aprendizaje, por lo que, dependiendo de las situaciones, se deberán replantear los propósitos de cada espacio curricular de esta área selectiva.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Para esta etapa, se consideran dos momentos:

Evaluación de la efectividad del proyecto en general: esta se determinará en las reuniones constantes que se realicen de manera colegiada y en cada inicio del periodo escolar, cuando se determine la agenda.

Evaluación de resultados de los estudiantes: en cada unidad de aprendizaje de los bloques temáticos, se acordarán las evidencias que se solicitarán y los criterios a considerar para su evaluación, con base en las técnicas que se planteen bajo un modelo de aprendizaje servicio, basado en la resolución de problemas, como técnicas de discusión, lluvia de ideas, etc.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, España: La Muralla, S.A
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria*, 14 (1), 61-71. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, P.C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. Consultado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata. Consultado en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) (2012). *Proyecto curricular de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Plan 2012*. Tepic, Nayarit: UAN.
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) (2012). *Reglamento de Estudios de Tipo Media Superior y Superior de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Tepic, Nayarit: UAN.
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) (2013). *Reglamento de personal académico de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Tepic: UAN. Disponible en: <https://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/reglamento-personal-academico.pdf>
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) (2016). *Acuerdo que contiene el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 de la*

- Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, Nayarit: UAN.*
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) (2017). *Lineamientos para la Integración y Operación de los Comités Curriculares de la Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic: UAN.* Consultado en: https://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/Lineamientos_comites_curriculares.pdf
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) (2017). *Lineamientos para la Conformación, Operación y Evaluación de las Academias de Programas de Nivel de Profesional Asociado y Licenciatura de la Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic: UAN.*

PARTE V
FORMACIÓN DE PROFESORES:
ACTUALIZACIÓN, CAPACITACIÓN,
EDUCACIÓN CONTINUA

I

LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DESDE EL INICIO DE SU PROFESIÓN; MIRADAS Y EL SENTIR DESDE EXPERIENCIAS JÓVENES.

Pablo Gómez-Jiménez

Carlos Antonio Magaña Cartagena

RESUMEN

La formación para la investigación en estudiantes universitarios es un tema de singular interés, abordado desde los principios educativos de la educación superior en cada uno de sus esquemas y racionalidades. También forma parte del corpus filosófico de las instituciones de educación superior, que representan a la razón que, mediante un proceso dialéctico, se encuentra a sí misma en las ciencias (Bonvecchio, 1997). El interés en este trabajo es hacer una reflexión sobre las condiciones que median las posibilidades formativas de las y los jóvenes que pueden sentir interés por abocarse a la tarea de la investigación científica. Entendiendo la investigación como una actividad académica compleja que requiere un marco formativo de conocimientos disciplinares, ética, disciplina y rigor metodológico, no es una tarea de elegidos o seres predestinados.

Las problemáticas que visualizan los profesores y las profesoras con relación a los condicionantes y la utilidad

del quehacer investigativo dentro de su labor académica y de enseñanza, están ligadas a la cuestión de lo formativo como proceso de conformación de perfiles, afinidades y motivaciones de los estudiantes. Estos, desde los planes y programas de estudio que cursan, reciben saberes y conocimientos que pueden motivarlos al respecto o alejarlos de la sola idea de hacer investigación. El currículum en sus fases de formación, oculto, real y vivido, se puede considerar una dimensión que define y articula lo educativo en los procesos, formas y condiciones educativas. Por lo mismo, es importante analizarlo de cara a las orientaciones y los actores docentes, de gestión y administración de este.

Es ligero decir que las posibilidades de los prospectos investigadores noveles surgidos de los grupos de clases no son tan complicadas o complejas. La intención de este trabajo es ubicar una reflexión sobre las condiciones que motivan a las y los estudiantes al quehacer de la investigación, partiendo de que encuentran elementos favorables en esta, desde su percepción desprejuiciada. El testimonio de la experiencia es valioso para aprender entendiendo.

Este trabajo busca fomentar una cultura investigativa robusta y dinámica, donde tanto docentes como alumnos colaboren en la creación y difusión de conocimiento científico, contribuyendo así al avance de las Ciencias de la Educación. Es urgente la incorporación de los alumnos en programas de investigación científica y el diseño de modelos pedagógicos que acompañen su formación y entrenamiento. Además, es necesario abrir más espacios y canales de intervención en las innovaciones metodológicas y científicas para promover un ambiente donde la investigación sea una parte integral y transversal del proceso educativo.

INTRODUCCIÓN

Los paradigmas de la investigación científica han experimentado cambios debido a los modelos económicos, movimientos sociales y avances científicos y culturales. Sin embargo, estos cambios se deben principalmente a los avances tecnológicos, digitales y las nuevas herramientas comunicativas que se desarrollan vertiginosamente en el presente siglo XXI. La posmodernidad y el pragmatismo fenomenológico presentan avances sobre la movilidad de conocimientos. Ya no se requiere de una relación romántica entre el hombre y el lenguaje, tanto ordinario como científico. La posmodernidad se distingue por crear, en el discurso de la verdad y la razón, un nuevo giro lingüístico basado en los metarrelatos, donde el orden de la nueva gramática es precisamente no tener orden. En esta disyuntiva filosófica, emergen nuevas formas de aprendizaje y el surgimiento de nuevos paradigmas metodológicos en las ciencias investigativas, destacando las teorías que abordan el surgimiento de nuevos saberes científicos.

Para enunciar las nuevas didácticas de la enseñanza formativa en la investigación en las ciencias sociales, es necesario analizar los comportamientos pedagógicos que se desarrollan dentro de los currículos universitarios. Esto implica iniciar desde los modelos instruccionales en las áreas de la investigación, técnicas y metodologías de las ciencias. Surge entonces una primera interrogante: ¿cuáles son los modelos didácticos y pedagógicos que requieren los investigadores noveles dentro de las instituciones de educación superior?

Desde el planteamiento argumentado en esta reflexión, se busca una aproximación a la respuesta a través de la observación de la vivencia educativa en el aula y los procesos formativos de los alumnos que cursan la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. El objetivo

es explorar el estatus académico y científico en el desarrollo de los talentos que se forman a partir de las competencias investigativas, las cuales se desarrollan desde los currículums escolares y la participación de los profesores. Se reflexiona sobre la formación y el perfil académico que poseen para lograr los procesos de enseñanza y los aprendizajes escolares en materia de investigación educativa.

Es importante identificar el papel que juegan los docentes en las áreas de investigación disciplinar y científica, y analizar los instrumentos didácticos y pedagógicos desde la formación con la que sus estudiantes conciben los aprendizajes y competencias investigativas. Esto puede llevar a pensar en la necesidad de replantear de manera constante los constructos epistemológicos de las ciencias sociales y, a su vez, modificar lo que señala Lorenzo (2012, como se citó en Lorenzo, 2018): “la enseñanza universitaria ha sido concebida durante mucho tiempo como un ejercicio mecánico y repetitivo de transmisión de conocimientos” (p.5).

DESARROLLO

La formación en la investigación educativa es un tema que ha sido abordado por diversos autores, como Sánchez (2020), Guzmán (2018), Espinoza (2016) y Pinto (2017), entre otros. Estos autores identifican diversas variables que subrayan la falta de una cultura investigativa, competencias en la formación de investigadores, la falta de generación de conocimientos y la necesidad de una nueva didáctica de la enseñanza investigativa. Es necesario tomar en cuenta las políticas institucionales dentro del modelo curricular y pedagógico que se suscriben en los programas educativos de educación superior.

Desde la construcción del concepto de formación, se debe tomar en cuenta que las instituciones de educación superior construyen, desde sus propios principios filosóficos y epistemológicos, el modelo de hombre que formarán durante el recorrido educativo de un programa académico. Esto implica, desde sus propios modelos educativos, definir cómo y a partir de qué instrumentos pedagógicos y didácticos se formará a un profesional en la disciplina académica y científica que proponen. Pero ¿qué se debe entender por formación? Honoré la define como “construir una cultura, escoger un campo de investigación y de práctica para compartir con otros el descubrimiento de nuevos medios, elaborar nuevas reglas y fabricar nuevos modelos” (como se cita en Ávila, 2001, p. 289).

Díaz Mirón (como se cita en Villegas Duran, 2008) afirma que:

La formación se refiere al proceso de generación y desarrollo de competencias especializadas, cognitivas y socioafectivas, que producen diferencias de especialización entre los individuos; es decir, a la posibilidad de realización social, intelectual y personal del sujeto, de su crecimiento. (1998, p. 111).

Desde estas posturas, podemos considerar que la formación como constructo académico no puede circunscribirse a una noción meramente instrumental que se confunda con las nociones de capacitación, entrenamiento o instrucción. Formar, o formarse, en las disciplinas académicas implica construir o construirse desde un proceso holístico que no solo integra capacidades y habilidades, sino que provee saberes y conocimientos para el hacer de las ciencias y para el descubrimiento, la innovación y la extensión del conocimiento mismo en los sentidos humano, científico, social y cultural.

En este sentido, es importante determinar el papel del profesor en la formación y preparación de los estudiantes, para generar un interés por la generación de conocimientos o nuevos saberes. Este rol docente debe dejar atrás las enseñanzas tradicionalmente cultivadas en pupitres, aulas y muros interminables, desde la idea de una estructura física, psicológica y moral, y, a su vez, crear nuevos canales de comunicación entre los modelos institucionales de la enseñanza en investigación, el conocimiento del conocimiento y las diferentes realidades en las que los estudiantes interactúan cotidianamente. Asimismo, es fundamental atender las necesidades formativas que plantean las orientaciones formativas de profesionalización.

Algunos trabajos, como los de Dehesa (2015), Becerra (citado en Del Castillo, 2009) y Ligia (2020), coinciden en señalar que los profesores de investigación deben replantear las prácticas pedagógicas y didácticas sobre la enseñanza investigativa. Esto abarca desde las prácticas tradicionales y las enseñanzas de la investigación que solo se dan en ambientes áulicos, dando por hecho la formación teórica y dejando de lado la investigación aplicada y experimental. Dehesa (2015) señala que “el docente debe romper con la creencia heredada de las últimas décadas de que su labor primordial se centra en la transmisión de conocimientos” (p. 18). Estas prácticas pedagógicas, que forman parte de la tradición docente en la enseñanza investigativa, se generan desde la selección del perfil disciplinario de los profesores que ejercen la enseñanza en el área de metodología de la investigación científica. La enseñanza investigativa se reduce al aprendizaje de teorías sobre la investigación, sin hacer práctica de ella (Del Castillo, 2009), distorsionando así los objetivos planteados en el modelo curricular sobre las competencias y habilidades científicas dentro de las Ciencias de la Educación.

Fernández (1995, como se citó en Del Castillo, 2009) expresa que “el proceso instruccional de la investigación está enmarcado dentro de la clase magistral... En consecuencia, no coloca al alumno en una situación de aprendizaje que favorezca la investigación” (p. 11). La actividad pedagógica sigue siendo una práctica instruccional que se transmite de una generación a otra. Se continúan impartiendo las materias del área de investigación con profesores que no tienen experiencia en investigación aplicada y experimental. La administración docente define el perfil de estos profesores basándose únicamente en los años que han impartido las materias. Así, los profesores se limitan a enseñar metodologías y técnicas de investigación.

La formación investigativa debe estar presente de forma transversal dentro del currículum universitario. No solo debe ser abordada en las materias específicas de investigación o metodología, sino que implica que las problemáticas sociales, culturales, políticas, filosóficas, etc., deben ser abordadas desde las diversas disciplinas que componen el plan de estudios y su modelo pedagógico.

Se puede observar que la enseñanza en las áreas metodológicas e investigativas sigue “estando saturada de textos académicos que pretenden enseñar a hacer investigación y que están plagados de técnicas de recolección y tratamiento de datos” (Guzmán, 2019, p.3). Esto plantea la necesidad de construir una nueva cultura investigativa enfocada en las didácticas emergentes de la enseñanza en investigación. Sin duda alguna, ampliar la oferta epistemológica permitirá la construcción de nuevos conocimientos y un escenario fenomenológico de la realidad social, científica y académica en el que el investigador novel-alumno experimente con su realidad histórica. Casaanova, Paredes, Naranjo y Padrón (2020) señalan que “lo central en la formación de

investigadores no debería enfocarse solo en enseñar a hacer investigación, sino más bien en ser investigadores” (p. 18), coincidiendo con Sánchez (2014) cuando puntualiza que “se enseña a definir, describir, analizar e incluso criticar la producción científica, pero no se enseña a generarla” (p. 13).

Desde diversas variables de estudio, marcos referenciales y lecturas que permiten documentar bibliográficamente, como se observa en la Figura 1, se considera pertinente subrayar algunos retos que enfrenta la nueva cultura investigativa en el claustro educativo mencionado.

Figura 1
Retos que enfrenta la investigación educativa
en educación superior

1	Falta de didáctica para la enseñanza de la formación de investigadores noveles.
2	Experiencias investigativas por parte del profesorado.
3	Perfil disciplinario.
4	Modelo pedagógico curricular.
5	Falta de generación de nuevos conocimientos.
6	Cambiar el paradigma de investigación-cambiar el paradigma de la enseñanza
7	Cambiar la enseñanza tradicional o mecanicista
8	Formación de nuevos talentos profesionales.

Nota: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Cuando se señala la necesidad de crear nuevas formas didácticas para la enseñanza en general, y para la formación de investigadores con dominio del rigor científico en particular, se hace alusión a la importancia de atender las tendencias de los nuevos aprendizajes de los educandos y las crecientes necesidades educativas. Estas realidades incluyen los entornos en los que los sujetos sociales y culturales se desenvuelven hoy, así como las formas emergentes de las condiciones y necesidades humanas. Esto evidencia que la complejidad es un paradigma que demanda un replanteamiento constante en las formas de atención e intervención en la condición humana desde diversas perspectivas científicas y educativas.

En este sentido, se observa que el sujeto formado en las disciplinas escolares ya no solo está conectado con los centros educativos ni limitado a las enseñanzas instruccionales que fragmentan el conocimiento curricular. La educación impartida en los centros escolares y sus contenidos programáticos se entrelazan con otros saberes y formas de conocimiento que trascienden la escuela en tiempos y formas de apropiación que exigen nuevas estrategias y métodos para abordar las problemáticas sociales, educativas y culturales.

La investigación científica, especialmente la investigación educativa, opera en el paradigma de la complejidad, requiriendo enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios que amplíen el prisma para abordar el fenómeno educativo en todas sus dimensiones. Es crucial que la investigación se oriente desde la realidad en la que el investigador está inmerso, considerando las condiciones, necesidades y desafíos socioeducativos del contexto.

Desde esta perspectiva y en relación con la formación en competencias para la investigación social y educativa, es

crucial abrir el espectro a nuevas experiencias que propongan métodos y estrategias innovadoras para llevar a cabo la investigación. Esta es una condición fundamental que todo instructor debe promover al enseñar a investigar.

Algunos estudios, como los de García-Garduño (1985), Ruíz y Torrez (2002), y Ball y Pelco (2006), han demostrado que existe un bajo interés por parte de los estudiantes en las materias relacionadas con la investigación y la ciencia en general. Además, muchos de ellos, a pesar de haber cursado diversas asignaturas de metodología de la investigación, aún no han adquirido las competencias investigativas necesarias para su desarrollo profesional (Guzmán, 2018).

Por lo tanto, la formación científica de los nuevos investigadores debe comenzar desde su formación inicial y abarcar todas las disciplinas académicas que componen el currículum escolar. Como menciona Pinto (2017), “la investigación formativa se lleva a cabo por estudiantes y docentes en diferentes niveles de formación con el objetivo de aprender a investigar desde la práctica” (p. 59). En nuestro contexto educativo, parece que el trabajo de formación y entrenamiento en investigación se limita principalmente a las materias del área curricular de investigación, dejando el entramado metodológico únicamente a estas áreas. Sin embargo, la investigación debería ser una parte transversal de la formación científica en todas las áreas del conocimiento universitario y disciplinario. Esto nos lleva a reflexionar sobre el papel de los profesores en la formación teórico-científica: ¿cómo enseñan a investigar? ¿qué enseñan? y ¿a través de qué métodos?

Uno de los desafíos que enfrenta la formación de investigadores novatos en la licenciatura en Ciencias de la Educación, como es el caso de estudiantes de la División Académica de Educación y Artes en la UJAT, es la baja calidad

de los trabajos académicos presentados como productos de aprendizaje durante las materias disciplinares. Muchos estudiantes parecen cursar estas asignaturas únicamente para avanzar en el currículum, sin detenerse a construir conocimientos científicos. La investigación como práctica disciplinaria y formativa aún sigue ausente en el trabajo académico de los estudiantes, lo cual no solo refleja una problemática para los profesores de áreas investigativas, sino también para los docentes que integran el currículum en general.

Es esencial que la investigación y el trabajo de indagación científica no se limiten solo a las asignaturas de investigación y metodología, sino que también deben incorporarse nuevos constructos teóricos que aborden problemas reales del contexto histórico en el que interactúan los estudiantes.

Para captar la perspectiva de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación, se realizó un análisis exploratorio mediante un instrumento aplicado a aquellos que mostraron interés en adquirir competencias investigativas desde el segundo semestre de la carrera. A continuación, se presentan algunos resultados de esta intervención en las tablas V.1, V.2, V.3, V.4 y V.5.

Tabla V.1. Resultado de las entrevistas a los alumnos, experiencias

¿Qué experiencias investigativas podría citar durante su formación académica?

Joselin	La implementación de nuevas tecnologías para la búsqueda de información y de igual manera la adquisición de conocimientos nuevos que aplico en la medida de mi formación académica.
Fernando	Que no se enseña investigación desde el principio de la carrera, ya que en diversas materias piden investigación y no todos saben hacerla.

- | | |
|-----------|---|
| Alexandra | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de un proyecto comunitario (de intervención, en el enfoque de la investigación-acción). • Elaboración de un proyecto de intervención educativa-diseño de proyectos disciplinares y educativos. • Elaboración de un protocolo de investigación. • Instrumentación de una propuesta curricular (introducción de la prevención de enfermedades infecciosas). |
|-----------|---|

Nota: Elaboración propia

Tabla V.2. Dominio investigativo por áreas de conocimiento

¿En qué áreas de conocimientos presenta mayor dominio investigativo, científico y metodológico?

Joselin	Reflejo un mayor desenvolvimiento en las áreas de ciencias de la educación y las ciencias sociales y humanas.
Fernando	Sociología, democracia, un poco de política, cultura y educación intercultural.
Alexandra	Socio-educativa, lenguaje y comunicación, didáctica y diseño curricular.

Nota: Elaboración propia

Tabla V.3. Expectativas de los estudiantes sobre el área de investigación

¿Qué expectativas tiene sobre el área de la investigación dentro de su programa educativo?

Joselin	Tengo altas expectativas ya que cuenta con profesores capacitados y de igual manera los recursos brindados son de mucha ayuda a la hora de implementar las herramientas o tácticas metodológicas para la búsqueda de información.
Fernando	Pues que no le dan la importancia necesaria, para que el alumno se interese en esta área.

Alexandra Contar con profesionales, licenciados en Ciencias de la Educación que puedan contribuir a la mejora de la educación en nuestra entidad a través de equipos de trabajo de investigación.

Nota: Elaboración propia

Tabla V.4 Perspectivas sobre la transversalidad de la investigación en Ciencias de la Educación

¿Cuál sería su perspectiva si la investigación en el campo de las ciencias de la educación se desarrollará de forma transversal dentro del currículo educativo?

Joselin	Tendría un impacto positivo y un desarrollo favorable en cuanto a mi formación académica y de esta manera lograría incrementar mis competencias cognitivas, el fomentar mis capacidades para así lograr resolver problemáticas en el entorno educativo.
Fernando	Pues muchos alumnos se interesarían por esta área de la carrera lo que nos ayudaría en la producción de nuevos conocimientos.
Alexandra	... equiparía al estudiante universitario de herramientas para desarrollar aprendizajes ...la investigación de forma transversal podría resultar en un estudiante con pensamiento crítico, analítico y propositivo que es necesario en el aula, la escuela y la comunidad en general.

Nota: Elaboración propia

Tabla V.5. Participación en encuentros educativos

¿Ha participado en algún encuentro educativo, ya sea coloquio, congreso, mesa de análisis, etc., sobre temáticas educativas? ¿Cuál ha sido su experiencia?

Joselin	Sí, he participado en conferencias con temas de objeto educativo, de las cuales me han brindado experiencia y posibilidades de poder desenvolverme en mi formación académica, nutriendo mis conocimientos y habilidades.
Fernando	Sí, sobre educación intercultural, psicología, mi experiencia ha sido buena ya que he adquirido parte de los conocimientos que se impartieron.
Alexandra	He participado en coloquios, congresos y mesas de diálogo sobre investigación educativa. En la mayoría de los encuentros recibí retroalimentación por parte de los investigadores. He participado con ponencia en el 1er. Congreso nacional sobre la Construcción de una Cultura de Equidad...

Nota: Elaboración propia

Ahora bien, desde las percepciones de los alumnos entrevistados se pudo recoger experiencias dentro del proceso de formación que ellos experimentan a través de las materias en el área de investigación educativa, por lo que podemos citar algunas variables de análisis.

- Presentan dominios en materias en las que han realizado algunas investigaciones académicas.
- Han participado en proyectos de investigación.
- Han participado en congresos y mesas de análisis metodológicos.
- Tienen expectativas positivas por la formación investigativa.

En muchos casos, los estudiantes expresan que sus experiencias en investigación son muy limitadas, ya que los profesores tienden a seguir los contenidos del programa

de estudio de manera lineal. Esto significa que enseñan los contenidos programáticos conforme al plan educativo establecido, avanzando punto por punto a través de las unidades de estudio de manera descendente, siguiendo así una metodología educativa tradicional. Estas prácticas son comunes en algunas Instituciones de Educación Superior (IES), que siguen modelos pedagógicos establecidos como parte de su cultura investigativa. Se reconoce que la enseñanza de la investigación y la formación de investigadores (estudiantes) se basa a menudo en un modelo teórico e instrumentalista. En algunos casos, los profesores que imparten materias del área de investigación no poseen nuevas habilidades ni competencias innovadoras en didáctica de la investigación científica. Además, es frecuente que estos profesores no estén involucrados en actividades de investigación activa, lo que puede obstaculizar el desarrollo de competencias metodológicas en los estudiantes. Como resultado, los alumnos pueden quedar desconectados de la realidad social y cultural de su entorno, y les resulta difícil construir nuevos saberes científicos y nuevos paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales, especialmente en las Ciencias de la Educación.

Es crucial desarrollar una cultura investigativa que redefina epistemológicamente las nuevas teorías de la investigación científica, orientándose hacia la realidad social, cultural, económica y política donde los investigadores novatos encuentren campos idóneos para estudiar el comportamiento real de su contexto sociohistórico. Esto requiere apartarse de la formación teórica e histórica tradicional en la enseñanza.

Figura 2
Retos de los alumnos para una formación investigativa teórica,
metodológica científica y experimental.

Retos de los alumnos para una formación investigativa teórica, metodológica y experimental	
Formación lectora-comprensión de textos	Trabajo en grupo y comunidades de investigación
Habilidades gramaticales-saber escribir	Divulgación de textos científicos
Dominio de herramientas digitales y tecnológicas	Construcción de conocimientos y nuevos saberes
Pensamiento crítico	Dominio de lenguas extranjeras

Nota: Elaboración propia

Por último, es importante recuperar lo que subrayan Montoya y Peláez (2013, en Pinto Santos, 2017) “... para enseñar a investigar se requieren docentes que conozcan el procedimiento del método científico y tengan un saber disciplinar que les permita facilitar en el estudiante el desarrollo de competencias científicas” (p. 59), el problema de la formación científica en los investigadores noveles puede ser observado desde un caleidoscopio de diversas perspectivas. En ciertos momentos, se tiende a culpar a los estudiantes por su aparente falta de interés en la investigación, especialmente en la creación de una cultura de resistencia hacia la elaboración de artículos científicos o trabajos recepcionales como la tesis profesional.

Espinosa; Rivera y Tinoco (2016) señalan:

“... los docentes que enseñan investigación deben promover la curiosidad de los estudiantes para que sean capaces de plantear problemas prácticos creativos e impulsar la habilidad

para convertir esos problemas prácticos en problemas de conocimiento y de la misma forma lograr formar las competencias investigativas” (p.10).

El trabajo es un estudio referencial que explora el quehacer docente dentro de la investigación, y aún más, intenta desvelar de forma exploratoria el sentir y las voces de alumnos que han decidido seguir el camino de la investigación científica dentro de las ciencias de la educación. La temática presenta un mundo de oportunidades en las que los profesores debemos autoevaluarnos, reflexionar y, sobre todo, construir un andamiaje didáctico que posibilite el desarrollo de nuevos saberes experimentales en nuestros educandos. Esto es especialmente crucial mediante la incorporación de investigadores noveles a lo largo de todo el recorrido curricular de la licenciatura y disciplina profesional.

Es urgente la incorporación de los alumnos en programas de investigación científica y el diseño de modelos pedagógicos que acompañen su formación y entrenamiento. Además, es necesario abrir más espacios y canales de intervención en las innovaciones metodológicas y científicas para promover un ambiente donde la investigación sea una parte integral y transversal del proceso educativo.

REFERENCIAS

- Ávila Suárez, M. del C. (2001). El Concepto de Formación en Hegel, Gadamer y Honoré, *Gaceta ISCEEM*, (25).
- Bonvecchio, C. (1997). *El Mito de la Universidad. Traducción de Aguirre*, Siglo XXI editores.
- Casanova Romero, I., Paredes Chacín, Í., Naranjo Toro, M. & Padrón Guillen, J., (2020). Retos en la Formación de Investigadores en Contextos Universitarios. En Paredes

- Chacín (comp.), *Formación de Investigadores en el Contexto Universitario*. (pp. 11-36). Ibarra-Ecuador.
- De Del Castillo, J., (2009). La enseñanza de metodología de la investigación en la Universidad de los Andes. *Visión Gerencial*, (), 21-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545882003>
- Dehesa de Gyves, N., (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos*, XXXVII (), 17-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242744003>
- Espinoza Freire, E., Rivera Ríos, A. R., & Tinoco Cuenca, N. P. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Atenas*, 1(33),. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478049736004>
- Guzmán Cáceres, M. (2019). La gestión académica en el nivel superior frente a los desafíos de la formación investigativa de los estudiantes. *Revista Multidisciplinaria de Avances de Investigación*. 5(1), <https://www.remai.ipn.mx/index.php/REMAI/article/view/52/50>
- Lorenzo, M. G., Farré, A. S., & Rossi, A. M. (2018). La formación del profesorado universitario de ciencias. El conocimiento didáctico y la investigación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3), 360301-360316. <https://doi.org/10.25267/RevEurekaensendivulgcienc.2018.v15.i3.3603>
- Pinto Santos, A. & Cortes Peña, O., (2017). ¿Qué piensan los estudiantes universitarios frente a la formación investigativa? *Docencia Universitaria*. 15(2), 57-75. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6059>
- Sánchez, Ligia (2020) La investigación Científica en la Formación de Estudiantes Universitarios. *Revista Paradigma*, XLI (), 409-436.

<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p409-436.id815>

Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas* (Cuarta edición). UNAM. <https://doi.org/10.22201/iisue.9786070258336e.2014>

Villegas Durán, L. A., (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12(3), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875013>

II

HABILIDADES DOCENTES, MODELOS PEDAGÓGICOS EN EL MARCO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

Hetzaú Arturo Peña Chacón

Almendra Carolina Heredia Palomares

Karla Patricia Martínez González

RESUMEN

Actualmente las reformas educativas demandan de los docentes habilidades concretas que impacten en los saberes y conocimientos de los niños; y que estos favorezcan el desarrollo de las comunidades. Es por ello, que reconocemos de vital importancia la preparación de los docentes en el marco de los cambios que implican una reforma de esta magnitud.

El presente estudio es un diagnóstico sobre las habilidades básicas para la docencia que muestran los maestros de la Escuela Secundaria Prof. y Lic. Fco. Benítez Silva. Esta institución educativa, se encuentra ubicada en el municipio de Tepic, en el estado de Nayarit. La participación en la institución se ha posibilitado conocer de cerca las implicaciones que se visualizan en la actual reforma educativa para la educación básica.

El presente trabajo, tiene como objetivo compartir la inquietud generada por algunos de los miembros de nuestro cuerpo académico; dentro del cual una de sus líneas

de formación se relaciona con los sujetos y procesos de formación. Es por ello, que nos hemos dado a la tarea de hacer investigación, con relación a las habilidades docentes ante los desafíos de los nuevos modelos pedagógicos en educación básica, tipo secundaria.

La metodología, empleada es diagnóstico específico, que nos dejará tener una radiografía de las habilidades docentes, las cuales son necesarias para la implementación de la reforma educativa. Asimismo, identificar las habilidades docentes nos lleva al análisis de los paradigmas educativos y de las estrategias que los maestros implementen en la escuela secundaria; además de que es un nivel que requiere de la atención de los niños, los cuales se encuentran en una etapa de desarrollo en la que presentan diferentes cambios, una razón más para identificar las habilidades.

El espacio en que se desarrolló el diagnóstico se encuentra en una zona que se caracteriza por contar con estudiantes de bajo nivel económico, que provienen de familias disfuncionales y con aparente rezago educativo, es por lo que se agudiza el análisis de las habilidades de los docentes; ello podrá propiciar cambios en la comunidad y en la escuela.

Palabras clave: Habilidades, reformas, educación, docencia, formación

INTRODUCCIÓN

En materia educativa las políticas públicas se orientan hacia la preparación profesional, la actualización de los conocimientos y habilidades de cada docente, no basta saber y ser experto en dominar los contenidos de las materias, lo que realmente es importante es que el educador sepa propiciar el conocimiento, conjunto con su saber obtenido previamente

encausándolo hacia los alumnos, evidenciando si el estudiante puede comunicar y utilizar este conocimiento obtenido, en un contexto de la vida real. De ahí la necesidad de una formación continua, donde se debe estar al día, adaptándose a condiciones de trabajo en evolución. Por ello, es necesario que los centros escolares realicen un diagnóstico de las habilidades docentes, donde se verifique si sus objetivos y metas son congruentes con las necesidades de los aspirantes y de la sociedad en general.

El presente estudio de diagnóstico busca mostrar la situación existente, es un recorte de la realidad de la institución en cuanto a las habilidades docentes, no se trata de exhibir sus debilidades académicas, administrativas, pedagógicas, sociales y organizacionales, sino buscar propuestas de solución favorables para la institución que incida a la mejora de sus fortalezas y debilidades.

Las habilidades básicas que se evaluaron en los docentes son las siguientes: definir los objetivos de aprendizaje, diseñar el plan de trabajo de un curso y redactar el programa, desarrollar el encuadre de las primeras sesiones, diseñar e instrumentar habilidades de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje, integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje. Estas habilidades son las que Carlos Zarzar Charur (1993) analiza en su libro titulado “Habilidades básicas para la docencia” (p. 14).

Los aspectos metodológicos del diagnóstico específico, ayudarán a entender y determinar las habilidades de los docentes de la escuela secundaria, que se elaborará a partir de la definición de las variables, implementando las técnicas y procesamiento de información que permitan acceder a un recorte de la realidad.

Por último, se plantean las conclusiones con relación a las reformas educativa y los desafíos que la comunidad académica presenta actualmente.

SUSTENTO TEÓRICO Y EPISTÉMICO

La educación básica es el nivel educativo en el cual se han reflejado más cambios educativos en los últimos 20 años. Esto debido a los diferentes resultados que se han dado en los sexenios; recordemos que cada reforma educativa, obedece a la idea de nación que se tiene.

Se han hechos esfuerzos por tener una mayor claridad de las características de la docencia en este nivel, así como la mejor forma de capacitar y actualizar al sector magisterial de una manera eficaz; a través de lo que conocemos como Consejos Técnicos y curso, talleres entre otros. Sin embargo, aún no se tiene un panorama claro de sus ventajas o beneficios en el aula.

Para agudizar la situación, los cambios en las reformas educativas dan cuenta de la poca claridad que el docente tiene respecto de los objetivos de la educación y más allá de esto, el como plasmar las actividades y acciones con los niños.

Dado el contexto anterior, es que se considera necesario realizar un diagnóstico que permita identificar las habilidades docentes con relación al modelo pedagógico que actualmente se está promoviendo en la educación básica.

Las acciones con relación al diagnóstico han cambiado y la concepción de este también, así como menciona Beltrán citado por (Marí, 2003, p. 3): “El Diagnóstico en Educación lo entendemos como un camino de acceso a la realidad, alejándonos del contexto de método de justificación (según la versión popperiana de método) por el de descubrimiento.” Si bien, deseamos conocer la realidad de las habilidades docentes, también consideramos necesario que dicho diagnóstico, debe estar centrado en las demandas de los nuevos retos educativos; en los que los docentes tienen otra figura y el estudiante es un actor activo de su propio aprendizaje.

Apropiándonos de la definición de Marí, es que nos encaminamos a considerar un proceso que nos permita la interacción de las diferentes acciones en el diagnóstico. Así mismo, es necesario identificar esta figura que mencionamos anteriormente, respecto del docentes; por ende, sus habilidades.

Más allá de la formación del docente, se debe caracterizar la práctica educativa, así como hacer consciencia del rol del docente dentro del aula; “aquí es el docente el que adquiere importancia en su nuevo rol, al observar al estudiante y tutelarlos de acuerdo con sus capacidades para construir unos conocimientos que, además, consiga que se transformen en un valor añadido tangible, práctico y activo. (Romea, 2011, p. 8).

Poco a poco, la comunidad docente ha comprendido la importancia de los nuevos modelos pedagógicos.

Las reformas educativas de los últimos años han agudizado tal situación, así se puede observar que:

El trabajo docente también ha de ocuparse de generar ambientes propicios para el aprendizaje que incorporen de manera importante el trabajo colaborativo, la inclusión y la atención a la diversidad. Este último tema es particularmente desafiante al decir de los docentes y con frecuencia le enfrenta a la constatación de que no tienen los elementos de preparación suficientes para vérselas con las cada vez más numerosas fuentes de diversidad en el aula. (Ruiz, 2012, p. 54).

Esto en el marco de la RIEB, que se constituyó en el año 2006- 2007, obedeciendo al plan de desarrollo nacional durante el periodo del presidente Vicente Fox.

Desde aquí, se hace notar que los docentes carecen de ciertas habilidades para encarar los nuevos roles de la reforma educativa.

“De acuerdo con Gardner (1983, citado en Villega-Reimers, 2003, p. 54) es posible identificar cuatro tipos de categorías de formación continua: i) para certificar a docentes no certificados; ii) para actualizar los conocimientos y habilidades de los docentes; iii) para preparar a los docentes para nuevos roles, como, por ejemplo, formador de futuros docentes o directores; y iv) para facilitar una actualización o reforma curricular. (Ruiz, 2012, p. 55).

Nuestro trabajo pretende centrarse en los conocimientos y habilidades de los docentes, así como sugerirles esquemas de preparación para la nueva escuela mexicana, que es la actual reforma educativa.

“Siendo la educación básica la encargada por excelencia de la formación de profesionistas, sus maestros deben contar con un cúmulo de conocimientos que les coloque en aptitudes de comprender a los educandos, en encauzar sus inquietudes e impulsar sus aspiraciones hacia el logro de la realización plena de su personalidad. (Gámez, 1993, p. 395).”

Partiendo de esta premisa los docentes deben tener determinadas habilidades básicas para desarrollar su labor, las cuales deben de apoyar el logro de los objetivos educativos de una manera sencilla y permanente, impulsando en el adolescente la interiorización de los elementos que serán como cimientos de lo que será su profesionalización en niveles posteriores.

“La educación (...) no es tarea fácil para los maestros, ya que, entre otras exigencias, debe conocer al sujeto de la educación, poseer una cultura amplia y estar al tanto de los adelantos de la ciencia y de la técnica; conocer la realidad circundante y demostrar una auténtica vocación” (Gámez, 1993, p. 396). Todo estudiante tiene derecho a recibir una educación de maestros que basen y compartan sus actuaciones en el respeto a su personalidad, que posean el más alto nivel,

tanto de cultura general como una formación especializada y de preparación pedagógica, que les permita cumplir sus obligaciones y responsabilidades.

Por otro, lado, se menciona:

“Desde el enfoque de la complejidad, los individuos son concebidos como *sujetos sociales sistémicos* en situación de influencia recíproca, capaces de establecer, mediante una variedad de actividades y formas de expresión, determinada red compleja de relaciones e interacciones sociales con el entorno del cual forman parte indivisible. Es decir, los sujetos sociales son individuos de algún modo socializados, heterogéneos, constructores de objetos y, sobre todo, personas dinámicas que reconocen al mismo tiempo la presencia significativa de los otros en cada cosa u objeto material que utilizan.” (Álvarez, 2017, p. 11).

Los sujetos que se encuentran en la educación básica, específicamente los docentes, son profesionales que realizan actividades de formación y capacitación constante. La nueva escuela mexicana, vislumbra que requiere del docente habilidades que implican una variedad de acciones que forman parte de la interacción social, no solo con la comunidad académica, sino con la propia comunidad en este caso, en el municipio de la Tepic, donde se encuentra la escuela secundaria.

Los niños que son parte del desafío de la educación requieren también de nuevas experiencias, en las que se busque el desarrollo de su propia comunidad.

La obligación del Estado de impartir la educación a lo largo y ancho del país ha ocasionado que, ante la cuantiosa necesidad de requerir de profesores para atender la demanda estudiantil en los niveles educativos, ha permitido la incorporación de personas sin formación pedagógica, siendo profesionales en su campo y no importando que pudieran

carecer de habilidades para la docencia. Por otra parte, cuando en algún tiempo los docentes eran bien pagados, una plaza de maestro de escuela era muy codiciada, y esto provocó que infinidad de personas que consideraban que debía ser muy fácil impartir una clase, es decir, ganar bien por tan poco esfuerzo, aceptaron trabajar en el ámbito educativo sabiendo o no de pedagogía, e impartían clases a los alumnos utilizando la misma dinámica que vivieron en su vida de estudiantes, adaptando la pedagogía que ellos mismos habían recibido, centrada muy probablemente en la escuela tradicionalista donde predomina la exposición del profesor y donde éste es el único que posee una verdad acabada. El alumno es solo receptor del conocimiento, es pasivo, y su opinión casi no se toma en cuenta; por lo que actúa como un reproductor fiel de lo que el maestro le dice.

La calidad es un proceso que se da mediante normas establecidas y el buen aprovechamiento de los recursos, tanto materiales como humanos siendo de esta manera posible alcanzarla para las instituciones en el nivel en que se desarrolle. Cuando es alcanzada en una institución, es posible que repercuta en el mejor aprovechamiento de los estudiantes cuando se incorporen a otro nivel superior. Los contenidos educativos aportan los rasgos básicos del modelo que se debe de impulsar en las instituciones educativas, por tanto, los docentes requieren de buscar estrategias para que su discurso impacte en el estudiante y los propósitos sean alcanzados; la excelencia académica, el mejoramiento de la calidad educativa y el acceso y permanencia de los educandos son los objetivos propuestos por la Secretaría de Educación Pública.

“(…) La educación está entre las principales preocupaciones de este gobierno, teniendo en cuenta la trascendencia social y económica del quehacer educativo. Trabajaremos coordinadamente, vinculando los esfuerzos

de las instituciones para consolidar la cobertura en todos los niveles y para alcanzar los estándares de calidad y excelencia que requieren nuestros educandos” (Gámez 1993, p. 396). La preparación de los docentes es un punto fundamental en el avance del desarrollo nacional, y su bajo nivel preocupa; debido a esto es necesario lograr una cultura de conciencia en el maestro para una mejora integral en la educación. La educación básica es la formadora de las futuras generaciones así es que el docente debe estar bien preparado para enfrentar los retos de este mundo globalizado donde el saber ser y hacer con conciencia es lo más importante.

“Los rasgos deseables del nuevo maestro: las competencias que definen el perfil del docente se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de los programas educativos, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela” (SEP, 1999, p. 8). El docente debe demostrar una disposición para realizar tareas o resolver problemas determinados basándose en una adecuada percepción de los estímulos externos y en una respuesta activa que redunde en una actuación eficaz. Esto es con referencia a las habilidades que cada profesor demuestre antes sus estudiantes para la mejora de la calidad docente; dada la complejidad de cada ser humano pueden darse diferentes tipos de habilidad, desde las puramente manuales hasta las más complejas e intelectuales, esto dependiendo de la capacidad de cada individuo.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la Ley General de Educación (LGE) son los principales documentos legales que regulan el sistema educativo mexicano. El artículo 3º (2019), de la Constitución estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación

(...) promoverá y atenderá todas las diferentes modalidades educativas incluyendo la educación superior, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de la cultura de México.

El desarrollo de las habilidades suele darse bien mediante ensayo error (eliminando progresivamente las actuaciones inútiles) o mediante el aprendizaje por imitación, pero en todo caso, las habilidades se consolidan por eliminación de las actividades inútiles y el reforzamiento de las que conducen a una actuación eficaz. Si no se diera la eliminación de los malos hábitos se produciría un déficit en la calidad de conocimientos básicos y fundamentales suficientes para garantizar en el estudiante una vida personal y social digna y valiosa, que son los objetivos de la educación: lograr la formación integral fundamentalmente igual para todos y adaptada en lo posible a las aptitudes y actitudes de cada uno de ellos.

Parte del supuesto de que el ser humano es un sistema activo que selecciona, identifica e interpreta la información proveniente de los estímulos presentes en el medio, la distribuye en categorías y finalmente toma una decisión (Acle, 1995, p. 85). Las habilidades básicas para la docencia se fundamentan principalmente en la selección de estrategias que previamente fueron identificadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, esta información se dio mediante la interpretación de las técnicas utilizadas y se tomó la decisión de implementarlas ante un grupo de estudiantes para facilitar la comprensión del estudio.

“... el hombre ordena y controla conscientemente el intercambio de recursos materiales entre él y la naturaleza, poniendo en acción y orientando en cierta forma sus conocimientos y esfuerzos...” (Rodríguez, 1993, p. 59). Todos los días como seres humanos organizamos las actividades cotidianas que haremos durante el día, es decir, hacemos

una planeación mental; inconscientemente, y sobre todo el maestro, efectúa en su labor una planeación consciente de su trabajo y de todas aquellas actividades, estrategias y dinámicas que llevarán al estudiante a entender lo que él quiere transmitirles. El buen uso de las estrategias permite al docente implementar habilidades que él cree conveniente implementar para que el estudiante capte de la mejor manera los conocimientos, habilidades y aptitudes que le serán necesarias para un buen desempeño personal del aprendizaje.

La educación necesita de docentes que estén a la par de las exigencias de nuestros tiempos ya que los adelantos son variados y en distintos ámbitos educativos; por lo tanto, y ya que la educación ha tomado un giro diferente en cuanto a impartir clases se refiere, es necesario hacer un diagnóstico de las habilidades para la docencia.

Este problema afecta principalmente a los estudiantes, porque son ellos quienes reciben la educación, quienes finalmente deben ser egresados con un grado suficiente de conocimientos, habilidades y actitudes para su ingreso a un nivel medio superior o al ámbito profesionalizante.

El diagnóstico es de gran relevancia en el ambiente educativo debido a que es posible que algunos docentes carezcan de habilidades para la misma. No es fácil someter a evaluación a los docentes, pues no se tiene una idea clara de qué se pretende cuando se cuestiona su práctica; los docentes piensan que saldrán perjudicados y por ello se resisten a cuestionar su proceder dentro de las aulas.

Este estudio pretende obtener un recorte de la realidad de lo que es la práctica docente en la Escuela Secundaria “Fco. Benítez Silva”, y con ello contribuir a reforzar la conciencia de la importancia del desarrollo de habilidades necesarias para la docencia, que repercuta finalmente en un mejor funcionamiento de la institución, logrando así solidificar los

métodos que están dando resultado y a la vez sensibilizar hacia la práctica de nuevos métodos de trabajo que faciliten el desempeño docente y el logro de los objetivos propuestos por cada uno de los mismos.

Objetivos

- Analizar qué habilidades para la docencia tienen los profesores.
- Realizar una propuesta para el mejoramiento de las habilidades docentes.

METODOLOGÍA

“En su acepción más amplia el diagnóstico es identificar entre varios síntomas aquellos que afectan algún aspecto del comportamiento. En este sentido en la educación debería adoptar procedimientos y técnicas de exploración concebidas para poner en evidencia las particularidades del objeto de estudio, todas sus particularidades y no solo aquellas que en virtud de una doctrina sean juzgadas como las más importantes y sintomáticas” (Manual de Educación, 2011. p. 219).

Aunque en un principio el diagnóstico se consideraba exclusivo del área media, en los últimos años se ha dirigido a la educación como una forma de detectar y prever posibles riesgos o fallas que el sistema educativo pudiese tener, y corregirlos tomando resoluciones de intervención educativa. En la actualidad, diagnosticar es evaluar, recabar información sobre un asunto o sujeto tanto en el contexto familiar, escolar y social en los que está inmerso y su interacción con ellos para adoptar decisiones.

“[...] la discusión sobre la metodología diagnóstica se ha polarizado en torno a varios factores, entre los que se encuentran el enfrentamiento entre lo nomotético y lo ideográfico, entre la

comprensión y la explicación, entre la metodología Cualitativa y la cuantitativa...” (Manual de educación, 2011, p. 221). Siendo este un estudio de amplias aplicaciones es importante definir qué tipo debe de ser y hacia qué se va a aplicar, por ello, a continuación, se mencionarán cuales tipos de diagnóstico existen y en cual se basará este documento.

Según Natalia Mendoza Flores (1998), en su publicación en la revista EHECAMECATL, existen 6 tipos de diagnóstico:

- DIAGNÓSTICO INTEGRAL: Estudiar todas las áreas con la finalidad de elaborar el plan general.

- DIAGNÓSTICO ESPECÍFICO: Cuando el estudio sólo involucra un área, aspecto o función que reclama la atención. Entre otros.

Este estudio se basará en el Diagnóstico Específico, el cual es aplicable cuando se tiene como propósito hacer el estudio de alguna área de la institución o bien de ciertas funciones, categorías o variables que están reclamando su atención. Por lo que dicho diagnóstico se ha encaminado a conocer aspectos particulares de las habilidades para la docencia, que aporten un recorte de la realidad de los docentes y del proceso educativo de la institución para, una vez que se analicen resultados y se emita el informe con las conclusiones, se puedan tomar decisiones ya sea para optimizar tareas o bien para diseñar y aplicar programas o proyectos específicos con el fin de cumplir la función docente de la mejor manera.

Es cierto que hasta no hace mucho el diagnóstico se limitaba a clasificar a los objetos o sujetos con una serie de categorías, y no llegaba a explicar la conducta por que se distraía en la asignación de categorías diagnósticas hacia lo que no evolucionaba de forma equilibrada y no conseguían adaptarse.

En la actualidad, diagnosticar es en definitiva evaluar, sopesar un determinado cúmulo de información acerca de un

sujeto/objeto, de los contextos familiar, social, cultural en los que esté inmerso y de su interacción con ello para adoptar decisiones. Y éste es el sentido que en la actualidad se debe atribuir a la evaluación pedagógica.

Complementariamente, cabe afirmar que la toma de decisiones y la intervención sin un diagnóstico previo carecerán de rigor científico, y si llegara a tener éxito, será por casualidad y no por el concierto de un adecuado y ordenado proceder.

Las categorías, criterios e indicadores están derivados de la definición operativa y son los siguientes:

Docencia: Tiene como función señalar, distinguir, mostrar. Enseñar significa mostrar algo a alguien; acto o virtud del cual el docente pone de manifiesto los objetos de conocimiento, técnicas, normas, entre otros; a través de unas series de técnicas y estrategias.

Definición de los objetivos de aprendizaje (los cuales forman parte del plan de trabajo): Cuando el profesor tiene claro lo que piensa lograr, el resto de la planeación surgirá de manera espontánea y armónica.

Diseño del plan de trabajo y redacción del programa: ordenación de la enseñanza de un determinado curso y coordinación de éstas dentro de la estructura general educativa.

Desarrollo del encuadre: Son las primeras sesiones del curso donde se sientan los cimientos de este, cuando se prepara y organiza el resto del ciclo escolar.

Diseño de instrumentos de aprendizaje y evaluación: Se refiere a la instrumentación del proceso enseñanza-aprendizaje, También debe estar incluida en la planeación didáctica que elabore el profesor.

Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje: Son las funciones del profesor en relación con la

integración y coordinación de equipos de trabajo y grupos de aprendizaje.

Tabla V.6. Categorías e indicadores

Categoría a):	Categoría b):	<u>Categoría c):</u>
Expresión verbal. Expresión escrita. Dominio de los contenidos. Puntualidad. Permanencia. Responsabilidad. Tolerancia.	Objetivos Informativos. Objetivos Formativos.	Programa para el maestro. Programa para el alumno. Acuerdos.
	Categoría d):	
	Presentación de: Participantes. Programa.	Categoría e): Diseño de actividades de evaluación. Examen Diagnostico. Grupos de aprendizaje. Equipo de trabajo. Orientación para aplicarlas. Riesgos de la técnica.

Fuente: Elaboración propia

UNIVERSO DE ESTUDIO

El estudio fue realizando en la Escuela Secundaria “Prof. y Lic. Francisco Benítez Silva” ubicada en la colonia el Rodeo en la ciudad de Tepic, Nayarit, en el periodo escolar enero-junio 2023. En un lapso de 6 meses. Para ello se requirio la participación de los docentes, estudiantes y demás actores

educativos que interactuaban en esta institución y que fueron de suma importancia ya que marcaron la pauta para realizar un diagnóstico general de la educación básica.

Para este estudio se requirió la información de la planta docente.

→ Criterios de inclusión: Para este estudio se incluye la participación de 35 docentes de base, además de 270 estudiantes entre los 9 grupos, tres de primer grado, tres de segundo grado y tres de tercer grado inscritos formalmente.

→ Criterios de exclusión: A maestras, maestros o estudiantes que no quisieran participar en el estudio o que por cuestiones de salud no se encuentren presentes en este tiempo.

INSTRUMENTOS

Para la evaluación diagnóstica se determinó que los instrumentos adecuados según la población y la aplicación de estos fueran la entrevista y la encuesta.

La entrevista es una conversación entre dos o más personas, en la cual uno es el que pregunta (entrevistador) y el que responde (entrevistado). Estas personas dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas de un problema o cuestión determinada, teniendo un propósito profesional.

La encuesta, una de las técnicas de investigación social más difundidas, se basa en las declaraciones orales o escritas de una muestra de la población con el objeto de recabar información. Se puede basar en aspectos objetivos (hechos, hábitos de conducta, características personales) o subjetivos (opiniones o actitudes).

Esta herramienta es la más utilizada en la investigación de ciencias sociales. A su vez, esta herramienta utiliza

los cuestionarios como medio principal para allegarse información. De esta manera, las encuestas pueden realizarse para que el sujeto encuestado plasme por sí mismo las respuestas en el papel.

De igual manera, al diseñar la encuesta y elaborar el cuestionario hay que tomar en cuenta los recursos (tanto humanos como materiales) de los que se disponen, tanto para la recopilación como para la lectura de la información, para así lograr un diseño funcionalmente eficaz.

AVANCES

Hasta el momento se cuenta con la autorización por parte de la secundaria para empezar a encuestar maestros y entrevistar a los estudiantes.

Se está considerando el acercamiento de un instructor sobre el nuevo modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana para charlas y capacitaciones sobre este tema. Se están revisando los instrumentos antes mencionados para su validación y su aplicación.

CONCLUSIONES

Las habilidades básicas son el cúmulo de experiencias de los docentes, que son: competencias avanzadas de lectura, alta capacidad de expresión oral y escrita, habilidad para buscar y seleccionar información, comprensión para resolver problemas de diversa índole, en específico de la profesión, así como el dominio de su especialidad, las cuales se han obtenido, ya sea por ensayo y error o bien por sus vivencias durante su formación.

Esta ayuda deberá estar fundada en la interacción académica y tener como propósito la orientación de la práctica educativa y la solución de problemas pedagógicos que enfrenta el personal docente, con el fin de un proceso de reflexión crítico del acto didáctico, como estrategias para valorar las fortalezas y debilidades que muestran en su desempeño profesional, estimulando la mejora de la acción educativa del aula y del centro escolar.

Nos hemos dado cuenta en el núcleo académico de la necesidad de diagnosticar las habilidades docentes en el nivel secundaria debido a la entrada de un nuevo modelo educativo “Nueva Escuela Mexicana”, pretendemos hacer un recorte de la realidad educativa en la que se encuentra nuestro municipio de Tepic, Nayarit.

REFERENCIAS

- Álvarez N, Ma. G. (2017). *El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana*. Revista de Investigación educativa. Rediech. No. 13. Año 7.
- Acle Tomasini, Guadalupe. (1998) “*Problemas de aprendizaje*”. Enfoques Teóricos. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Constitución Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos. Art. 3ro Constitucional. 2019. P. 5.
- Gámez Jiménez, Luís. (1993). *Organización de la escuela secundaria mexicana*, Cuarta edición de la editorial, corregida y aumentada. Editorial Galpe, México DF.
- Manual de la Educación (2011). P. 221, Ed. Grupo Océano ISBN 84-494-1617-5
- Flores, N. (1998). El diagnóstico en el contexto de la formación académica. Revista EHECAMECATL No. 3 Julio de 1998

P. 32 No. 37. Año 20. En:

<https://fliphtml5.com/oeqe/loqz/basic>

Marí Mollá, R. (2007). *Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación*. Universidad de Valencia. En: Dialnet-PropuestaDeUnModeloDeDiagnosticoEnEducacion- 2582783 (4).pdf

Rodríguez Valencia, J. (1993). *Teoría de la administración aplicada a la educación*. Edit. Ecasa. México. DF.

Romea C, C. (2011). *Los nuevos paradigmas para los procesos de enseñanza/aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. En /le. Magriberia nº 4 – 2011, pp. 105-116

Ruiz Cuéllar, Guadalupe. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. REIFOP, 15 (1), 51-60. (Enlace web: <http://www.aufop.com> –

Plan de estudios de educación secundaria (1999). Secretaria de educación pública. México.

PARTE VI
TEMAS EMERGENTES SOBRE INCLUSIÓN,
INTERCULTURALIDAD, EQUIDAD,
RESILIENCIA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

I
LA INVESTIGACIÓN COMO PRÁCTICA
POTENCIADORA DE LA DOCENCIA
EN LA UNIDAD ACADÉMICA DE EDUCACIÓN
Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE NAYARIT. UNA EXPERIENCIA
DE VINCULACIÓN ENTRE CUERPOS
COLEGIADOS

Andrés Augusto Arias Guzmán

Mario Enrique Ramírez Vázquez

Luz Angélica Ceballos Chávez

“...no nos sentimos menos obligados por vuestro
generoso ofrecimiento, aunque declinamos aceptarlo,
y para demostraros nuestra gratitud por el mismo,
si los caballeros de Virginia nos envían una docena de sus hijos,
nosotros cuidaremos de su educación, les instruiremos en todo
cuanto sabemos y haremos de ellos hombres” (Reimer)
Notas acerca de los salvajes de norteamérica.
Panfleto de Benjamín Franklin (1784)

RESUMEN

El presente texto tiene como propósito reflexionar en torno a una experiencia de investigación potenciadora de la docencia promovida por dos cuerpos colegiados: el cuerpo académico Sociedad, Cultura y Lenguaje y la academia Filosófico-Social, ambos integrados por profesores y profesoras adscritas

al Área de Ciencias Sociales y Humanidades y la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit. En el trabajo se analiza la experiencia de vinculación de ambos cuerpos colegiados para llevar a cabo un proyecto de investigación sobre un novedoso campo de investigaciones socio antropológicas: los estudios interculturales y la educación básica. Desde una perspectiva intercultural el proyecto concentra la atención en espacios educativos bilingües con presencia de pueblos originarios en el Corredor Wixärika Tepic-Aguamilpa. Mientras que desde el cuerpo académico se discuten las principales líneas de trabajo, en términos teóricos en la academia se socializan y aplican los conocimientos generados para la formación de jóvenes en el ámbito de la educación desde una perspectiva crítica e intercultural.

Palabras clave: formación intercultural, vinculación, investigación, academia y cuerpo colegiado

FORMACIÓN INTEGRAL Y ARTICULACIÓN DE FUNCIONES SUSTANTIVAS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)

Visibilizar prácticas innovadoras relacionadas con los currícula universitarios es de suma importancia para la formación integral de los estudiantes que estudian un programa académico de licenciatura. Nos referiremos en esta ocasión, al programa de licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), en cuyos ejes de formación del plan de estudios está la formación filosófico-social de sus egresados. Este eje se organiza a partir del trabajo colegiado en academia cuyas reuniones ordinarias, integración y funcionamiento se renuevan cada ciclo escolar y en función de la misión y

objetivos del programa en mención. Por otro lado, están los programas de posgrado donde participan profesores investigadores preocupados por la calidad de la docencia y convencidos de los valiosos aportes de la investigación para el logro de una práctica transformadora acorde a las exigencias de la sociedad actual y que al mismo tiempo en que participan en academia también forman parte e integran equipos de investigación como el cuerpo académico Sociedad, Cultura y Lenguaje.

La articulación docencia-investigación constituye un binomio necesario en los procesos de formación en la universidad. Si bien es cierto existen en las Instituciones de Educación Superior (IES) cuerpos colegiados constituidos exprofeso para el mejoramiento de los procesos educativos y para realizar investigación, consideramos que el trabajo conjunto entre dichos cuerpos colegiados puede enriquecer las funciones sustantivas de las IES.

El interés de realizar la investigación en que se articulan estos cuerpos colegiados surgió de la necesidad de generar acercamientos empíricos y análisis densos que permitan, por una parte, comprender y sistematizar información sobre el cómo se está educando en pequeñas comunidades con población indígena. Mientras que, por la otra, la investigación permita construir en colectivo, al interior de la academia Filosófico-Social, las estrategias necesarias para elaborar una propuesta de transversalización del plan de estudios de la LCE que tome en serio el desafío intercultural. Esto resulta doblemente relevante dado que la Universidad Autónoma de Nayarit cuenta con un importante número de estudiantes originarios de comunidades indígenas y que hablan, por consiguiente, la mayoría, una segunda lengua. Necesitamos -tanto los profesores como los estudiantes y demás actores educativos- conocer y valorar el patrimonio cultural con

el que contamos en el estado de Nayarit, pero también, enriquecernos con sus distintas expresiones.

En este sentido, llevar a cabo un proceso de investigación, reflexión, análisis y discusión sobre temas del contexto inmediato y desde una perspectiva novedosa y crítica como los estudios interculturales, además, hacerlo entre cuerpos colegiados de distinta orientación que comparten agendas, profesores y estudiantes, permite construir, proponer, articular esfuerzos e intervenir en los procesos educativos para educar y transformar a los jóvenes incluso más allá de las aulas. Formarlos desde una perspectiva integral y centrada en la investigación.

TRABAJO COLEGIADO Y FORMACIÓN POTENCIADORA

La universidad es una institución educativa por excelencia y productora de sentidos pedagógicos, éticos, políticos y culturales que tienen un papel central en la formación y constitución de sujetos que incidirán en distintos contextos y espacios sociales, los cuales operan como archipiélagos educativos (Ruiz Muñoz, 2009). Estos espacios no son independientes ni fijos, se construyen de acuerdo con el tipo de movimiento que opera al nivel de la micro política. En ellos se desplazan sentidos y saberes en torno a participación, solidaridad, igualdad, democracia y relaciones interculturales entre otros.

Para la formación de dichos sujetos, el trabajo en equipo y el asumir la responsabilidad colectiva en los objetivos y resultados impacta en todos los niveles de organización, permitiendo la transformación de los espacios educativos y académicos. Esto crea condiciones favorables que propician el desarrollo de las funciones sustantivas y de gestión de la universidad como institución pública.

La conformación y consolidación de la Academia Filosófico-Social del programa académico LCE ha incidido en la mejora continua de los procesos formativos. A partir de las necesidades detectadas en las aulas se generan propuestas creativas e innovadoras que coadyuvan en el logro de los saberes previstos y una educación que dé respuesta a las demandas educativas y de la sociedad en su conjunto. Para ello, quienes integran esta academia reflexionan tanto individual como colectivamente sobre su quehacer, buscando ser actores proactivos en una formación que permita: a) incorporar la articulación e interdisciplinaridad entre los niveles medio superior y superior donde se encuentran segmentos del tronco básico universitario, el tronco básico de área, el disciplinar y salidas terminales vinculadas a los programas de posgrado; b) promover experiencias que permitan la construcción de sentido hacia el ejercicio de la docencia misma; c) favorecer la apropiación de una praxis centrada en el paradigma del aprendizaje y la investigación acción.

Además, estos trabajos colegiados inciden en la profesionalización y el relevo generacional de los cuadros académicos docentes; en la conformación de nuevos cuerpos académicos y grupos de investigación; promueven una docencia con impacto en la dinámica sociocultural del estado de Nayarit, a través de la extensión y vinculación, mediante la recuperación del sentido de la función crítica de la universidad pública, y abren espacios de reflexión en otros segmentos de planes de estudio y programas (optativas) para el análisis y la discusión en torno al papel de las universidades públicas en el contexto actual, de profundos y complejos cambios.

Finalmente, el trabajo colegiado en los términos que proponemos, propicia espacios de acogida para quienes ingresan al programa de LCE; de compensación de las diferencias socioeconómicas de partida; de reconocimiento

social y transmisión cultural que iguala lo humano y lo comunitario y promueve la cooperación altruista y de fomento a las formas democráticas de autoridad para dar sentido a procesos identitarios y de formación intercultural.

En este marco, a partir de las necesidades identificadas y propuestas socializadas de las profesoras y profesores que integran la academia Filosófico-Social surge la idea de diseñar un proyecto de investigación que articule la participación y el trabajo colegiado de dicha academia. Un proyecto orientado al mejoramiento de la docencia, pero articulado a la investigación de un cuerpo académico como el de Sociedad, Cultura y Lenguaje, para investigar en torno a la dimensión intercultural y la educación en contextos de diversidad étnica. Este proyecto que incluye la participación de profesores y estudiantes de la L.C.E, tiene como objetivos describir el corredor intercomunitario que existe entre Tepic, capital del estado de Nayarit y el embalse de la presa hidroeléctrica de Aguamilpa, tanto en términos poblacionales como educativos-escolares y analizar las dinámicas socioculturales de las escuelas de tipo básico, particularmente primarias multigrado, que existen en la región. Se pretende con ello, abordar una problemática tan pertinente como importante para contribuir con nuevos conocimientos generados en la región, a la formación integral de los estudiantes y que éstos cuenten con una nueva visión de la realidad social.

La Universidad Autónoma de Nayarit acoge a estudiantes de los distintos municipios y comunidades de la entidad, incluyendo las más alejadas, algunas de las cuales albergan pueblos originarios que mucho han aportado al reconocimiento de lo que somos y podemos llegar a ser. En nuestras aulas tenemos estudiantes Näyeri, Wixärikas, Tepehuanos y Mexicaneros, que enriquecen con su cultura los procesos educativos, sin embargo, uno de los problemas

identificados es el insuficiente conocimiento de estas culturas tanto por docentes como por estudiantes, y la necesidad de una convivencia más justa y equilibrada en los espacios áulicos que permita el aprendizaje y enriquecimiento mutuos. Caber destacar que es propósito de nuestra universidad el que los currícula puedan transversalizarse con la dimensión intercultural, una tarea no sencilla, pero necesaria. Ahora bien, ¿Cómo podemos lograrlo? ¿Cómo iniciar esta tarea? ¿Cuáles son los primeros pasos que debemos dar? ¿Puede ser la investigación sobre esta temática el primer paso? ¿Cómo generar procesos de reflexividad de la praxis sobre este tema? Las discusiones al interior de la academia Filosófico-Social en conjunto con el cuerpo académico Sociedad, Cultura y Lenguaje, nos llevaron a pensar en una propuesta de investigación-acción en la que participan profesores que colaboran en programas académicos de pregrado y posgrado ante la necesidad de potenciar una formación que incida en problemáticas vigentes ante las cuales la universidad no puede únicamente ser reactiva.

PERSPECTIVA DE SENTIDO: UNA PROPUESTA DESDE EL PROYECTO “EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD ÉTNICA EN EL CORREDOR WIXÄRIKA TEPIC-ÁGUAMILPA”

Nayarit es un estado pluricultural cuya diversidad étnica, lingüística y cultural se ha mantenido durante toda su historia política como estado libre y soberano, pese a las políticas institucionales de integración y asimilación cultural propias del indigenismo mexicano del siglo XX. Décadas de políticas indigenistas no han logrado la asimilación de la diversidad, aun cuando sus pretensiones integracionistas y nacionalizadoras propiciaron la confrontación, la resistencia y la participación

política de amplios grupos humanos en todo el país, dando lugar a un amplio y diverso movimiento indígena y a un caleidoscopio de experiencias neoindigenistas (Fábregas, 2021; Stavenhagen, 2013). Actualmente la presencia de grupos humanos de autoadscripción étnica diferente a la mayoría nacional, sigue representando un desafío para las instituciones dominantes de la sociedad como la escuela, y otras agencias del estado-nacional. Muestra de ello son las confrontaciones que actualmente se han dado entre el actual Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI) con diversos pueblos y movimientos sociales de base indígena en el país.

En las políticas indigenistas del siglo XX y neoindigenistas del siglo XXI, la escuela ha sido uno de los principales escenarios de aplicación de intenciones integracionistas y asimilacionistas de la sociedad dominante hacia los pueblos originarios, también conocidos como pueblos indígenas. Pese a las políticas multiculturales que plantean el respeto y reconocimiento de los derechos a la diferencia cultural, a la diferencia lingüística y la conformación de la identidad, la educación ha encontrado en el multiculturalismo un enfoque de aproximación que no está muy lejos del neoindigenismo aculturativo, y se complementa y articula en planteamientos hegemónicos sobre la atención a la diversidad (Dietz, 2012; Hale, 2005).

Lo anterior contrasta con la interculturalidad crítica como un planteamiento que sí trastoca lo político y lo epistémico en las relaciones de grupos sociales diferentes en el marco del estado-nación y el contexto de una economía política capitalista globalizada. Estos planteamientos —ciertamente en construcción— tienen en la educación un territorio de lucha, suelen anclarse en territorios de resistencia a múltiples formas de despojo y de violencia sistemática generada tanto por el Estado como por la iniciativa privada transnacional, pero

enfrentan la difícil tarea de la continuidad, de la resiliencia, de la transformación constante de sus estrategias y recursos de lucha y la necesaria redefinición constante de sus objetivos y metas (Cfr. Bertely Busquets, 2013; López, 2013; Walsh, 2010).

En este contexto de ambigüedad y complejidad en torno a la educación, el multiculturalismo, la diversidad y la interculturalidad, es importante anclar los análisis a partir tanto del enfoque inductivo, desde las prácticas sociales inmediatas, como de una perspectiva regional y territorial específica que den cuenta de un contexto particular histórico, político, económico y cultural donde tales fenómenos suceden. En este sentido la diversidad étnica en Nayarit puede ser abordada a partir de un enfoque regional que considere las múltiples presencias indígenas u originarias en interrelación con el medio ambiente como territorio histórico y político además de económico, o de sustento material de las personas y grupos humanos en relación (De la Peña, 1991; A. Fábregas Puig & Tomé Martín, 2002). Dicho análisis puede iniciar por la descripción y comprensión de espacios educativos donde la diversidad étnica se hace presente, existe y se manifiesta en la participación de personas de autoadscripción wixārika, näyeri, tepehuana o mexicana en escuelas primarias. En este caso el corredor de pueblo originarios Tepic-Aguamilpa.

Para lograrlo el proyecto en curso se desarrolla a partir de una etnografía escolar, la observación no participante y la entrevista con actores clave, tanto dentro como fuera de la escuela. La estrategia metodológica, como se explica en las siguientes páginas, incluyó un levantamiento de información regional y una selección de casos de estudio comunitarios en donde se realiza trabajo de campo desde septiembre de 2022.

¿De qué maneras están o no están habilitadas y preparadas las escuelas, sus profesores, autoridades, así como personal

de otras instituciones públicas municipales para la atención a la diversidad en el caso específico de la zona de estudio?; ¿es posible ver una continuidad de la política neindigenista, o un multiculturalismo globalizado en las dinámicas de interacción social en torno a la escuela de grupos y personas de adscripción étnica diferente a lo nacional?; y ¿cómo es que convive lo nacional, en tanto identidad nacional-mestiza, con lo wixärika, lo näyeri, lo mexicano y lo tepehuano? en el caso del corredor citado; son todas preguntas que guían las pesquisas a través de una investigación que intenta ser colaborativa y dialogal (Dietz, 2012; Velazco y Díaz de Rada, 1997). Será importante no perder de vista la función social de la escuela como institución alfabetizadora cultural y como reproductora social, así como el espacio de aprendizaje-formación para quienes se incorporan, migran o se instalan en la ciudad capital de Tepic sin abandonar sus costumbres, tradiciones y dinámicas propias del grupo social de origen.

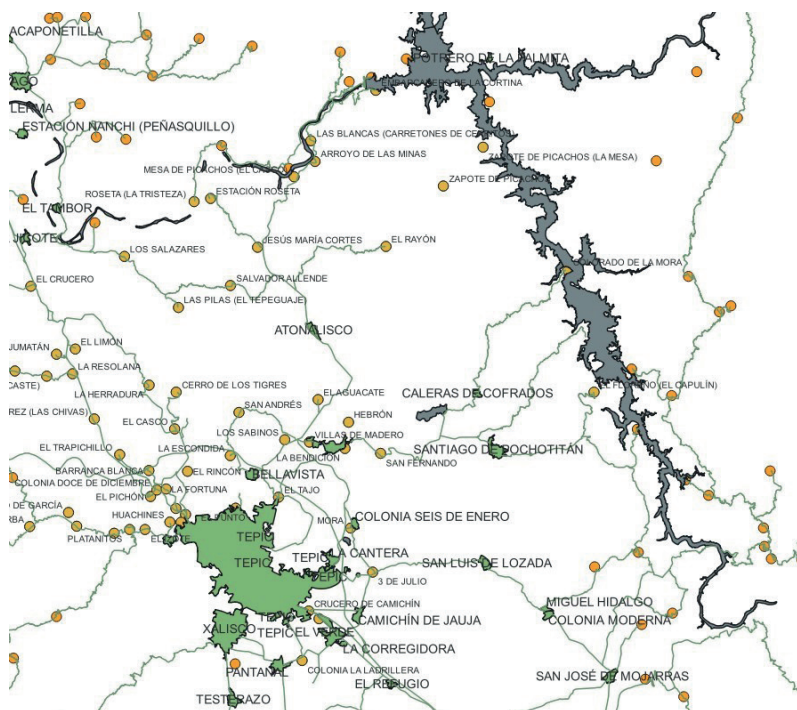
Lo anterior puede llevar a comprender, en un largo plazo y con mucho más cuidado y sistematización, las relaciones interétnicas históricas y contemporáneas propias de esta micro-región de Nayarit, desde una perspectiva sociohistórica y marxista-crítica de la etnicidad como categoría de diferenciación propia de la modernidad (Barth, 1976; Stavenhagen, 1976). Esto significa abandonar la visión esencialista y folclórica sobre los pueblos indígenas, como reductos del pasado, o como culturas inmutables, y comprender la dinámica y transformación cultural como propia de la etnicidad viva, al tiempo que se da lugar al análisis estructural de la relación entre grupos sociales étnicamente diferentes en el contexto de la sociedad desigual capitalista globalizada que vivimos.

El proyecto busca, de manera complementaria a lo anterior, contribuir en la visibilización de la pluralidad y la

diversidad cultural a nivel educativo, político y civilizatorio al considerar la justicia cognitiva y las epistemologías del sur como un planteamiento necesario y esclarecedor sobre los desafíos de las sociedades por venir; una perspectiva que coloca la ecología de saberes y el diálogo intercultural como herramientas teóricas de largo plazo hacia la transformación, adaptación o cambio de las instituciones públicas, en este caso la escuela y las agencias municipales, con el objeto de dar lugar a la pluralidad y la diversidad étnico-cultural propia de lugares como Nayarit (Santos, 2009, 2017).

Las comunidades pequeñas, de menos de 2,500 habitantes, que se asientan entre la presa Aguamilpa y la capital del estado de Nayarit (Tepic), a una distancia de 55 Km aproximadamente; además de las poblaciones pequeñas fluctuantes con importante presencia Wixärika, que se asientan en el cauce de la presa Aguamilpa, constituyen lo que consideramos el corredor Wixärika y de Pueblos Originarios de Tepic-Aguamilpa.

Mapa: VI.1 Mapa de localidades región Wixärika Tepic-Aguamilpa 2023



Nota: Localidades región Wixärika Tepic-Aguamilpa 2023

Es importante destacar que la movilidad intercomunitaria con la capital del Estado y las implicaciones que tienen los espacios educativos en el tránsito, flujo e interacción de personas, productos y mercancías entre las comunidades y la ciudad de Tepic, no están suficientemente documentadas, y quizás, tampoco debidamente comprendidas. Además, tampoco forman parte de informes o análisis específicos de agencias gubernamentales o instituciones públicas. Es importante por este motivo, desarrollar conocimiento específico sobre el tema y poner al servicio de la sociedad en

general y del público universitario especialmente, elementos sobre cómo se atiende y qué desafíos enfrenta la diversidad étnica en esta micro región y qué papel tiene la educación como institución pública propia de la sociedad dominante.

Destaca cómo a pesar de una importante presencia de la escuela en varios de sus niveles y de albergues escolares en la zona citada, poco se sabe sobre las condiciones de atención a la población Wixärika, así como de otros grupos sociales étnicamente diferentes. Uno de los pocos aportes, sin embargo, cuyas contribuciones a esta propuesta falta validar, es el texto de Pacheco, Ladrón de Guevara (2002) que presenta un análisis de educación indígena en Nayarit. Es importante y necesario en este sentido, describir, analizar y comprender las características y capacidades reales que para la atención a la diversidad étnica tienen dichos espacios escolares. El análisis de esta micro-región escolar resulta pertinente, por lo tanto, como una acción de sensibilización, documentación y eventual o posterior colaboración universitaria con iniciativas comunitarias educativas escolarizadas y no escolarizadas especialmente diseñadas desde un planteamiento crítico intercultural y educativo. El proyecto que se propone es una primera etapa, entonces, de una iniciativa de vinculación-colaboración educativa intercultural en perspectiva regional en Nayarit.

Además, su puesta en marcha permitirá generar conocimiento social específico de una región del estado con presencia indígena, que puede coadyuvar en nutrir y mejorar las políticas sociales de atención pública a este tipo de lugares y poblaciones. De tal manera que el proyecto, además de presentar informes y artículos de investigación se propone vincular el trabajo por realizar con las instituciones públicas de mayor pertinencia para la atención de dichas problemáticas. La intención es que contribuya con el conocimiento necesario

para el diseño de políticas públicas orientadas a la atención de población altamente vulnerable. Instituciones como el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA); el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas Delegación Nayarit (INPI-Nayarit), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y su dirección de Educación Indígena en Nayarit y el Ayuntamiento de Tepic, serán instituciones con las que se buscará establecer espacios para la difusión de los resultados y la comunicación de informes.

RECORTE TEMPORAL DE LA EXPERIENCIA

La región del estudio en proceso, incluye un total de 23 localidades urbano-rurales de los municipios de Tepic y El Nayar, seleccionadas por su ubicación geográfica y conexión a la carretera estatal que conecta la ciudad de Tepic, capital del Estado, con la presa hidroeléctrica de Aguamilpa; una carretera construida especialmente para la construcción de la presa en la década de 1990 y por la que circulan a diario cientos de personas y vehículos privados y colectivos públicos, llevando y trayendo mercancías, obreros, maestros, trabajadores y estudiantes de muy diversas instituciones entre las localidades y la capital del estado.



Nota: Embarcadero de Aguamilpa, 23/09/2022

En el conjunto de las 23 localidades (Véase tabla VI.1) se encuentran 68 escuelas de tipo básica (preescolares, primarias y secundarias), que se organizan en escuelas completas u ordinarias, escuelas multigrado, telesecundarias, indígenas y comunitarias. El proyecto ha enfocado su atención en 9 primarias indígenas de la región que constituyen apenas un 25% del total de escuelas y concentran a 741 estudiantes y niños entre 6 y 12 años, así como 31 docentes, profesores y profesoras, muchos de ellos con residencia temporal en las comunidades. Cuatro de estas escuelas son de acceso únicamente por el embalse de la presa, por lo que el traslado es con lanchas motorizadas y conducidas por pescadores y transportistas locales de la región.

Tabla VI.1. Localidades de Tepic y El Nayar seleccionadas como parte del corredor Wixärika Tepic-Aguamilpa 2023

LOCALIDAD	POBLACIÓN	MUJERES	HOMBRES	PERSONAS HABLANTES DE LENGUA ORIGINARIA (3AÑOS+)	POBLACIÓN TOTAL EN HOGARES INDÍGENAS POR LOCALIDAD	POBLACIÓN AFRODESCENDIENTE
Atonalisco	1773	884	889	98	219	1
Bellavista	2327	1194	1133	34	59	7
Colorado de la Mora	314	156	158	285	314	0
El Aguacate	186	94	92	16	30	0
El Ciruelar	107	53	54	70	103	2
El Colorín	188	94	94	85	127	0
El Corral de Soria	36	14	22	6	7	1
Embarcadero de la Cortina	95	47	48	3	13	0
Francisco I. Madero (Puga)	7708	3846	3862	495	637	58
Jesús María Cortes	654	320	334	261	361	6
La Escondida	500	249	251	2	7	0
Las Blancas (Carretones de Cerritos)	285	131	154	34	62	0
Las Norias del Manantial	67	33	34	54	66	0
Las Pilas (El Tepeguaje)	214	100	114	91	168	0
Mesa de Picachos (El Casco)	216	107	109	78	106	0
Picachos	11	4	7	11	11	0
Potrero de la Palmita	605	297	308	527	526	2
Roseta (La Tristeza)	138	63	75	50	90	0
Salvador Allende	283	146	137	140	251	6
San Andrés	654	324	330	61	84	1
San Fernando	687	330	357	69	107	3
Santiago de Pochotitán	2025	997	1028	414	521	1
Zapote de Picachos (La Mesa)	511	261	250	447	506	1

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda INEGI 2020

Estas escuelas y sus actores educativos, aunque forman parte de una misma región (Aguamilpa-Tepic) de predominancia mestiza cuentan con una importante presencia de población Wixärika y enfrentan contextos de interacción social muy distintos. Podemos señalar, hasta donde nos ha sido posible indagar, que las escuelas y sus profesores han elaborado un conjunto de respuestas y estrategias para adaptarse al intento de modelo educativo orientado hacia la población de adscripción indígena en Nayarit. Los contextos particulares, así como las estrategias docentes y las condiciones institucionales para la atención a la diversidad étnica y su conceptualización por autoridades, profesores y padres de familia, constituyen objetivos centrales del proyecto que se sigue desarrollando.

Entre los avances logrados hasta el momento, está la elección de dos localidades y escuelas respectivamente, donde se ha tenido un acercamiento cuidadoso mediante el trabajo de campo etnográfico. Estas localidades son Nueva Valey y su escuela Y+rame en la localidad de Francisco I. Madero, mejor conocido como Puga y la otra es Salvador Allende y su escuela primaria llamada Nacah'ue. En ambas localidades se vienen fortaleciendo los vínculos con actores locales como el comisariado ejidal, profesores, padres de familia y otros miembros de las comunidades.



Nota: Patio de la escuela Y+rame en Nueva Valey, Fco. I. Madero Nayarit. 19/09/2022



Nota: Ingreso a la escuela primaria indígena Emiliano Zapata, Potrero de la Palmita. Municipio de El Nayar, sobre el embalse de la presa. 25/01/2023

CONCLUSIONES

Cada uno de los espacios sociales (las islas del archipiélago), si bien conservan su especificidad, no son independientes entre sí. Los sujetos participantes se movilizan de un espacio a otro

e incorporan y asumen su rasgo de identidad correspondiente. De este modo, la noción de archipiélago educativo posibilita observar y documentar la producción de saberes en los espacios de participación y organización comunitaria.

Si extrapolamos esta construcción antes expuesta, podemos referir que la riqueza en la construcción y devenir sujetos radica en la articulación de la multiplicidad de relaciones entre el modelo curricular y los procesos que contribuyen en la formación de sujetos. Ahora bien, ¿cómo estos procesos de intervención comunitaria además de generar nuevos conocimientos en torno a temas todavía insuficientemente explorados pueden directamente incidir en la formación de los futuros licenciados en Ciencias de la Educación? A partir de los resultados obtenidos durante el presente año ¿cómo se puede transversalizar en este programa la dimensión de la interculturalidad? ¿qué procesos será necesario detonar al interior de la academia Filosófico-Social para sensibilizar a las y los estudiantes sobre la importancia de la valoración de otras culturas y la posibilidad que tenemos de enriquecernos con ellas? ¿qué estrategias podemos generar respecto a lo anterior?

Sostenemos que es posible encontrar respuestas en la interacción y el diálogo permanente entre profesores y distintos actores sociales y educativos en las comunidades y localidades de estudio, a partir de la reflexividad de nuestra práctica y la convicción de que en lo colectivo podemos seguir construyendo para transformar la educación y asumir de esta forma, los grandes retos que se nos presentan en los espacios educativos. La función de la universidad va más allá del conocimiento de las disciplinas y el desarrollo de habilidades. En la Universidad Autónoma de Nayarit aspiramos a formar profesionistas de excelencia, sensibles a las problemáticas sociales y conscientes de que la sociedad que deseamos

solo podremos alcanzarla en la medida que los jóvenes que egresen de nuestras aulas también valoren nuestras culturas, desarrollen sentido de identidad y se visualicen como parte de una sociedad con múltiples problemas que demandan la atención de cada uno de nosotros.

El reto es colectivo y debemos asumirlo ahora. La docencia debe vincularse a la investigación y a la extensión y vinculación y en congruencia, los cuerpos colegiados constituidos para el fortalecimiento de la docencia y la investigación deben trabajar en colaboración, por ello el establecimiento de puentes en el quehacer académico, es necesario y urgente. En la academia Filosófico-Social, dedicarnos también como cuerpo colegiado a la investigación y vincularnos para ello con otros cuerpos que ya llevan a cabo esta tarea, nos está permitiendo visualizar rutas, explorar nuevos caminos y proponernos nuevas metas. En el contexto actual, de realidades que cotidianamente nos interpelan, tenemos que repensar el papel de la educación, reflexionar en los fines de la universidad y cómo podemos asumirlos en lo individual y lo colectivo. Debemos pensar que las utopías, como dice Eduardo Galeano, nos sirven para caminar. Caminaremos pues, tejeremos juntos con la convicción de que merecemos un futuro mejor para todos y que serán los jóvenes quienes apuntalen el cambio que necesitamos y tanto deseamos.

REFERENCIAS

- Barth, Frederick (Ed.) *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México D.F. Fondo de Cultura Económica, 1976.
- Bertely Busquets, María, “Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural” en *Multiculturalismo y*

- educación*. Colección Estados del Conocimiento México D.F. ANUIES-COMIE, 2013 Pp. 41-79.
- De la Peña, Guillermo, “Los estudios regionales y la antropología social en México” en *Región e Historia en México (1700-1850)* México D.F. Instituto Mora y Universidad Autónoma Metropolitana, 1991, Pp. 123-162.
- Dietz, Gunther, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*, México D.F. Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Dietz, Gunther, “Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: El acompañamiento etnográfico de una institución educativa intercultural mexicana” en: *Revista de Antropología Social*, Núm. 21, 2012, Pp. 63-91.
- Fábregas Puig, Andrés, *Historia mínima del indigenismo en América Latina*. CDMX, El Colegio de México, 2021.
- Fábregas Puig, Andres y Tomé Martín, Pedro, *Regiones y fronteras. Una perspectiva antropológica*. Guadalajara, El Colegio de Jalisco, 2002.
- Hale, Charles, “Neoliberal multiculturalism: The remaking of cultural rights and racial dominance in Central America” in *Polar: political and legal anthropology review*, 28(1), 2005, Pp. 10-28.
- López, Luis Enrique, “Interculturalidad, educación y política en América Latina. Pistas para una investigación comprometida y dialogal” en *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer encuentro regional SEP-CGEIB*, 2013, Pp. 67-153.
- Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes, *Educación que silencia. La educación indígena en Nayarit*, Tepic Nayarit México, Universidad Autónoma de Nayarit, 2002.

- Ruiz, Muñoz, María Mercedes, *Otra educación: aprendizajes sociales y producción de saberes*, México, Universidad Iberoamericana, 2009.
- Santos, Boaventura de Sousa, *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social* México, Siglo XXI Editores, 2009.
- Santos, Boaventura de Sousa, *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio* Barcelona, España, Editorial Morata, 2017.
- Stavenhagen, Rodolfo “La dinámica de las relaciones interétnicas: Clases, colonialismo y aculturación” en *Las clases sociales en la sociedad capitalista avanzada* Ediciones Península, 1976, Pp. 243-264.
- Stavenhagen, Rodolfo “La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX” en *Educación e interculturalidad. Política y políticas* CRIM-UNAM, 2013, Pp. 23-48.
- Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Ángel, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, España, Editorial Trotta, 1997.
- Walsh, Catherine, “Interculturalidad crítica y educación intercultural” en *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Lima, Ecuador, 2010.

II

PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA BASADA EN UN ENFOQUE DE DIVERSIDAD QUE PERMITA EL RECONOCIMIENTO DE LA INTERCULTURALIDAD DE LA UAN

Lía Lourdes Márquez Pérez

Hugo Fabio Pérez Ocampo

Hugo Montaña Fregoso

RESUMEN

Las instituciones educativas tienen como responsabilidad y compromiso el incorporar a sus agendas planteamientos teóricos-metodológicos que se traduzcan en prácticas en las que se visibilice el sentido y la aplicabilidad de la interculturalidad y la diversidad cultural, buscando su pertinencia con relación a las condiciones en las que vivimos, convivimos y habitamos un proyecto de universidad que tiene como uno de sus fines primordiales la **responsabilidad social** de formar ciudadanos que aporten soluciones a las diversas problemáticas que se presentan en su contexto. Considerando que la interculturalidad, identidad y cultura están en permanente construcción y descubrimiento, el presente documento tiene como finalidad develar el recorrido por el cual el grupo de investigación en temas de interculturalidad y diversidades de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) ha transitado, en el afán de transversalizar la interculturalidad. Es por tanto, que se abordan los fundamentos teóricos del

tema de la interculturalidad en la UAN y que descansa sobre las bases de un paradigma multicultural, el cual se sigue discutiendo por su carácter estático y que es exclusivo de ciertos grupos culturales y étnicos preexistentes en la UAN, lo que ha dado cabida al reconocimiento y entendimiento de la diversidad cultural a partir de una postura intercultural en las que se reconocen diferentes formas de ser, vivir, sentir y pensar a la universidad desde las interacciones de los sujetos en el entramado educativo. En este sentido, es que se concluye con la construcción de una propuesta en la que se diseñan e instrumentan estrategias y líneas de acción que se proponen para transversalizar en tema de la interculturalidad en la UAN.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo asumimos que una propuesta teórico-metodológica tiene que ver con un conjunto de fundamentos teóricos que son congruentes con las condiciones contextuales en las que se pretenden aplicar o con las que se pretenden relacionar. Congruente en términos de la argumentación, la pertinencia y con la posibilidad de ampliar las explicaciones para que se articulen de manera prudente con lo contextual.

A su vez, lo metodológico hace referencia a los procedimientos de aplicación, implementación y/o relación, más afines con las cuestiones pedagógicas/educativas en el sentido más amplio de dichos conceptos (no exclusivo de lo procedimental de la didáctica). Sin descartar que lo metodológico pueda incluir esfuerzos de métodos, técnicas y/o estrategias más relacionadas con la investigación, que sean aplicadas a lo pedagógico/educativo, de la misma manera que, a la inversa se pueden incluir métodos, estrategias y/o

técnicas de lo pedagógico/educativo que se utilicen como recursos para obtener datos para una investigación.

El reconocimiento de la interculturalidad a nuestra forma de interpretar la realidad y en congruencia con las condiciones institucionales de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), se trata de identificar las prácticas, procesos, discursos, políticas, acciones, entre otros aspectos, que se hacen presentes ya en la institución y que traen consigo algunas características tendientes a la ya nombrada interculturalidad. Asumimos que en la UAN se realizan ya actividades relacionadas con los planteamientos teóricos de la interculturalidad los cuales debatimos, encontrando que algunos de estos permean en temas fundamentales de la vida en la universidad tales como el currículum, proyectos educativos, planes y programas, formación del profesorado y cultura institucional, por mencionar algunos.

A su vez, el mismo reconocimiento implica también la difusión de los posicionamientos teóricos en relación con la diversidad cultural. El reconocimiento va en dos vías, la del equipo de trabajo para poder proponer el sentido más pertinente de interpretar la interculturalidad en la UAN y la vía del reconocimiento en las personas que forman parte de la institución.

DESARROLLO. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL TEMA DE INTERCULTURALIDAD EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

La institución tiene la responsabilidad de incorporar los planteamientos teóricos relacionados con la interculturalidad, que sean más pertinentes para las condiciones en las que vivimos y con la responsabilidad social de propiciar la formación de

ciudadanos, que aporten soluciones a las diversas problemáticas que se enfrentan en el estado, el país y el mundo.

Para la interculturalidad, identidad y cultura están en permanente construcción y descubrimiento, lo cual implica que sus cambios pueden estar establecidos o ser desconocidos, pueden transformarse a través de la adquisición de nuevas experiencias, de las memorias y saberes que van adquiriéndose, así como transmitiéndose, principalmente, del contacto con otras identidades, saberes o memorias y puntos de vista (SEP, 2014). Inclusive, mediante las interacciones se pueden generar nuevos elementos culturales.

La interculturalidad visibiliza y reconoce la diferencia, la enmarca como una característica intrínsecamente humana. La diferencia da origen a la diversidad cultural y, además, se centra en el contacto y la interacción, la mutua influencia, el sincretismo, el mestizaje cultural —y otras formas de contacto e intercambio entre la diversidad— en los procesos de interacción sociocultural (Malgesini, 2000).

Antes de abundar más en torno a la interculturalidad, es pertinente revisar un paradigma con el cual tiene mucha relación: el multiculturalismo. Reconocido como un modelo que celebra la diversidad y valora de manera positiva la diferencia, es poco crítico de la desigualdad. Aunque a través de este modelo logró colocarse el tema de la diversidad cultural en las agendas educativas, políticas, económicas y sociales, su perspectiva fue insuficiente. El multiculturalismo ofrecía la panorámica de una situación de estática social: el hecho de que en una determinada formación social o país coexistan distintas culturas (Malgesini y Gabriela, 2000).

Además de la coexistencia estática, el multiculturalismo comenzó a enfatizar las diferencias como argumentos en la lucha de poder y el acceso a ciertos nichos, como ejemplo: las medidas compensatorias hacia las minorías como forma

de sistema de trato diferencial de grupos en desventaja social. La diferencia inició a ser esencial para definir las identidades (Dietz, 2012). Una categoría cultural específica, como la pertenencia étnica, devoró a las demás pertenencias e identificaciones, dando como resultado el esencialismo: una identidad —a vista del individuo y los otros— que solo tenía una sola forma posible de existir y de ser tratada. Es por eso por lo que el multiculturalismo sin perspectiva crítica es comparado con un “caldo de cultivo del prejuicio y el estereotipo”.

Dado este antecedente, la concepción de la interculturalidad puede construirse con la intención de ir más allá de los modelos estáticos. También describe la *situación dinámica* del hombre que *consciente de la existencia de otras personas, valores y culturas*, sabe que no puede aislarse en sí mismo. Esto surge de la consciencia de la limitación de toda cultura, de la relativización de todo lo humano (Panikkar, 2006).

De acuerdo con Martínez (2006), la interculturalidad afirma que la diversidad no es característica exclusiva de aquellos grupos provenientes de fuera o de minorías, sino que en nuestra sociedad también somos diversos. La interculturalidad resalta y defiende el hecho que la diversidad es característica intrínseca y esencial del ser humano, por lo tanto, debe ser potenciada, reconocida y respetada.

La interculturalidad aspira a establecer una relación de comunicación y aprendizaje entre individuos y grupos diferentes de la sociedad, basada en condiciones de igualdad, respeto mutuo, legitimidad y justicia, para el logro del desarrollo pleno de sus capacidades y de un nuevo sentido de convivencia en la diferencia, creando bases de responsabilidad social. Asimismo, lo anterior supone una actitud que añade el respeto a otras culturas permitiendo analizarlas desde sus propios patrones

culturales; no teme al cambio que puede producir el contacto en un encuentro de igualdad con una visión crítica en un marco de respeto a la convivencia (Walsh, 2009).

La Universidad Autónoma de Nayarit responde a la necesidad de contribuir a la supervivencia pacífica y desarrollo futuro de la humanidad, que permite sentar las bases para la reconstrucción de una sociedad más justa y democrática bajo la premisa de la diversidad cultural (UAN, 2022). Esto exige a los diversos grupos culturales que forman parte de la institución, internalizar los principios básicos de la convivencia y participación social que les permitan a las y los universitarios hacer frente a los retos del mundo actual. Cuando nos referimos a las y los universitarios contemplamos a todas las personas que forman parte de la institución y a dichas podemos agregarles las personas que pueden incorporarse a aprender en actividades de formación no formal. La interculturalidad puede ser una vía fundamental para resolver problemas estructurales y coyunturales de la sociedad, de evitar posturas dogmáticas, facilitando el diálogo permanente para la resolución de conflictos sociales.

En congruencia con lo planteado, la UAN busca fomentar y propiciar actitudes y aptitudes en la comunidad universitaria frente a la diversidad, así como el reconocimiento de su propia cultura; potenciar la convivencia y la cooperación entre todos; desarrollar habilidades comunicativas verbales y no verbales que permitan comunicaciones efectivas, potenciar la igualdad de oportunidades académicas. Esto puede enriquecerse a partir de la interacción y reconocimiento de la diversidad en el otro, así como servir de principio para el desarrollo de la inclusión educativa.

POSTURA INSTITUCIONAL QUE DEBE FIJAR LA UNIVERSIDAD EN CUANTO AL TEMA DE INTERCULTURALIDAD

Entender a la interculturalidad como un proyecto formativo en el que se prioriza la vida digna, la atención a las necesidades, así como a las condiciones en las que viven y se relacionan los seres humanos que forman parte de la institución. El proyecto de formación tiene que ver con un conjunto de actividades institucionales, organizadas e intencionadas, tendientes a promover reflexiones, aprendizajes, habilidades y/o competencias (entre otras nociones conceptuales del mismo campo semántico) para la mejora de la vida de las personas, que no son exclusivas de los currícula sino que incluyen también cuestiones no formales e informales de lo educativo. En congruencia con lo planteado se asume a la formación como un proceso de construcción de los seres humanos que es desarrollado a lo largo de la vida y en lo que respecta a la UAN implica las diversas prácticas institucionales.

De tal manera que, reconocemos con conciencia histórica que al interior de nuestra institución existen personas de comunidades o grupos en mayor desventaja que otras, por lo que se requiere ofrecer atención prioritaria a dichas, entre otras estrategias que mejoren la convivencia social. A su vez, se reconoce que la diversidad cultural no se reduce a los diversos grupos, sino a las diversas formas de ser y pensar la vida al interior de todos los grupos o comunidades que conforman la institución. Así que la interculturalidad se plantea como aspiración, como la construcción de un proyecto institucional en el que se prioriza la generación de interacciones culturales sanas.

Un pensamiento intercultural cuestiona la relación que parece haberse establecido en forma natural entre diferencia

y desigualdad, y que están presentes en el imaginario como binomios indisociables: pobreza y etnicidad; supremacía y raza; dominación y género (Campos y Fuentes, 2018). Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, un proceso y un proyecto en continua construcción, que apuntala e implica modificar las estructuras, instituciones y relaciones sociales, así como construir las condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. Se entiende como una estrategia, acción y procesos permanentes de relación y *negociación*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico, de saberes y conocimientos, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2009).

Para que la interculturalidad se cristalice en la práctica, se opta por hablar del *enfoque intercultural*, nombrando así a la perspectiva, la mirada intercultural que orienta la acción, el cual reconoce tres dimensiones (SEP, 2014).

Una dimensión epistemológica que postula que no existe un tipo de conocimiento único y superior a todos los demás. Por el contrario, sostiene que distintas formas de conocimiento deben articularse para conducir a una complementación de saberes, comprensiones y significados del mundo.

Una dimensión ética que denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social. Sustenta el concepto de autonomía como la capacidad de elegir conforme a principios, fines y valores, así como el derecho de ejercitar esa elección con base en las creencias básicas que determinan las razones válidas, los fines elegibles y los valores realizables, los cuales pueden variar de una cultura a otra.

Una dimensión lingüística que considera a la lengua como el elemento central de la vida de un pueblo. Sostiene que la lengua es el vehículo fundamental de denominación y transmisión cultural, por lo que es un elemento esencial en la construcción de la identidad de los miembros de un grupo y el desarrollo de su vida sociocultural.

El enfoque intercultural hace visible y necesita de la conciencia de la diversidad cultural que coexiste y convive; el respeto como valor necesario para establecer un contacto horizontal; reconocimiento de la agencia, es decir, del poder y de la capacidad de acción sobre la realidad que cada persona y grupo posee; reconocimiento de las estructuras y relaciones de poder que permean las relaciones y promueven desigualdades y exclusiones; la necesidad de una mirada consciente de las subjetividades: ¿quién soy yo? ¿qué hago y cómo lo hago? el enriquecimiento del término ciudadanía con la dimensión humana y ética; la necesidad del diálogo para el mutuo reconocimiento (Chapela 2008 y Walsh 2009).

Como se mencionó, una forma en que el enfoque intercultural puede darse a conocer es en el ámbito educativo. Si la interculturalidad es el proyecto y el enfoque intercultural, la mirada, la educación intercultural es la forma con la que se invita a la construcción de relaciones diferentes; ésta tiene además la intención de conducir a la formación de personas con mirada consciente, empática y respetuosa hacia la diversidad cultural.

Asimismo, se retoma en este proceso el término ciudadanía para ser revisado en una dimensión ética y humana, que permita hablar de corresponsabilidad entre los grupos y las culturas. Una ciudadanía que reconoce la agencia, es decir, la capacidad y poder de cada individuo o grupo para decidir e incidir en su entorno, por lo tanto, la capacidad

y compromiso de cada uno para construir una sociedad equitativa e incluyente (SEP, 2014).

Para la educación superior incluir el enfoque intercultural es ineludible. Es necesario que el estudiante pueda reconocerse en un marco de diversidad cultural, elevar su autoestima con el reconocimiento de su propia cultura, potenciar la convivencia y la cooperación entre todos, eliminar esquemas de subordinación cultural a través de comunicación efectiva, y potenciar la igualdad de oportunidades académicas. Esto implica el enriquecimiento mutuo a través del diálogo y la concertación en un ámbito de igualdad de derechos.

ESTRATEGIAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN QUE PROPUESTOS A QUE SE LLEVEN A CABO A NIVEL INSTITUCIONAL PARA TRANSVERSALIZAR EL TEMA DE INTERCULTURALIDAD

La propuesta que a continuación se presenta tiene que ver con considerar las competencias interculturales como estrategias para generar las líneas de acción en la institución. La noción de competencias ha sido utilizada para referirse a la capacidad sobre ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Su uso aún está bajo debate conceptual y de aplicación. En este caso, el término competencias interculturales tampoco es un concepto acabado. Ilustra la necesidad de dar estructura a las premisas del enfoque intercultural y aún más, de responder a la constante pregunta ¿cómo se hace? (Campos y Fuentes, 2018).

La competencia interculturales es aquella que guía un proceso de apropiación y dotación de sentido de mismo enfoque, en un contexto específico. Así permite que las relaciones equitativas, inclusivas y respetuosas de la diversidad cultural sean fomentadas no mediante manuales o instructivos, sino

desde el conocimiento consciente, crítico y con un sentido propio, considerando las ventajas que ofrece el contexto.

Las competencias interculturales están conformadas por conocimientos, habilidades y destrezas, así como por actitudes derivadas de una mirada intercultural, que ponen en juego los diferentes agentes, complementados por los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos (Byram, Nichols y Stevens, 2001); es decir, las competencias no están enfocadas a intercambiar unos valores por otros, sino a tocar en primer lugar las fibras internas de cada persona, la subjetividad y a propiciar consecuencias internas (individuales) y externas (sociales) en los individuos.

Actitudes: respeto, empatía, apertura, curiosidad y descubrimiento; habilidades: escucha, observación y evaluación, análisis, interpretación y relación, conciencia cultural; conocimientos: cultura, identidad, diversidad cultural; expresiones y prácticas culturales, a nivel subjetivo, sí misma/o. Una persona que desarrolla estas competencias: utiliza nuevos marcos de referencia, ejerce la flexibilidad, la adaptabilidad, la etnorrelatividad y la empatía, a nivel intersubjetivo con otras/os.

Una persona que adopta estas competencias es capaz de: comunicarse asertivamente, establecer puentes de diálogo, cuestionar estereotipos, transformar el conflicto de manera creativa (Byram, Nichols y Stevens, 2001; UNESCO, 2017; y Deardorff, 2004). En las competencias interculturales, los conocimientos se refieren a aquellos acerca de los grupos sociales, sus producciones y sus costumbres tanto en el propio país/zona, como en el país o zona de otros (Byram, Nichols y Stevens, 2001). En este nivel, conocer prácticas y expresiones culturales propias y de otros abre un horizonte amplio en torno a las costumbres, tradiciones y saberes. Permite un autoconocimiento cultural y la conciencia sobre otras

culturas, así como la consciencia sociolingüística (UNESCO, 2017); es decir, la lengua relacionada con el contexto social y las diferencias que puede haber por el cambio de idioma o de circunstancias, de español a alemán, de maya a náhuatl, pero también de un español de cierta región a otra.

Dentro de los conocimientos pueden inscribirse también aquellos relacionados directamente con la existencia de la diversidad cultural, como la reflexión sobre el concepto de cultura y conciencia cultural, tener conciencia de la influencia que la propia cultura ejerce en nuestra identidad (Deardorff, 2004). Los conocimientos permiten tener la posibilidad de ver el mundo desde diferentes perspectivas culturales.

Las *habilidades o destrezas* se relacionan con la interpretación y comparación desde diversas perspectivas de hechos, ideas o documentos de otras culturas, con la facultad para explicarlos, relacionarlos o compararlos con la propia, para comprender cómo puede malinterpretarse fácilmente lo que alguien dice de otra cultura —e incluso alguien que comparte el mismo código cultural, escribe o hace (Byram, Nichols y Stevens, 2001).

Ser capaz de observar, escuchar, evaluar, analizar, interpretar y relacionar son habilidades que nos hablan de un proceso permanente de conciencia cultural sobre nuestras acciones. Y a este ejercicio constante de ser conscientes de la cultura propia, mediando los sentidos y por ende generando pensamientos, emociones y sentimientos sobre lo que se percibe, se le llama reflexividad.

En cuanto a las *actitudes*, se refieren a condiciones como la curiosidad y la apertura, aceptando que existen otras culturas igualmente válidas que la nuestra (para lo cual se necesitan en primer lugar los conocimientos). Esto implica disposición o voluntad para relativizar los propios valores, creencias y comportamientos, no asumir que son los únicos

posibles o correctos, considerando cómo pueden verse desde la perspectiva de otra persona con una escala de valores, creencias y comportamientos diferentes (Byram, Nichols y Stevens, 2001).

La curiosidad es precisa porque a partir de ella no sólo se conoce, sino que también se duda de lo que se conoce. Tener curiosidad por la forma de vida y pensamiento de otros da una cualidad de fluidez a la relación que se establece desde la interculturalidad. Si hay curiosidad y apertura, el acompañamiento no es forzado ni invasivo. Por otro lado, también se necesita propiciar relaciones que partan del respeto. Donde respetar significa escuchar profundamente al otro, no para manipular, atacar o convencer, sino para conocer y valorar su palabra y experiencias.

Las competencias interculturales operan en dos niveles, a nivel subjetivo, de sí mismo o sí misma. También a nivel intersubjetivo, que es donde pueden hacerse visibles, operando y permeando las relaciones, y principalmente la comunicación. A nivel subjetivo el desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades propiciaría flexibilidad, adaptabilidad, una perspectiva etnorrelativa (ser consciente de que la propia cultura es limitada) y empatía. En resumen, se trata de transformaciones individuales que permiten que las personas entiendan las relaciones culturales desde otra perspectiva y actúen para buscar vínculos horizontales. A nivel intersubjetivo, serán cambios dentro del comportamiento y la comunicación social, los que serán indispensables para trabajar por la interculturalidad desde la práctica. El ejercicio de estas competencias fortalece la práctica comunicativa profunda que el enfoque intercultural denomina *diálogo*.

**ESTRATEGIAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN QUE
PROPONE SE LLEVEN A CABO A NIVEL UNIDADES
ACADÉMICAS PARA TRANSVERSALIZAR EL TEMA DE
INTERCULTURALIDAD.**

Derivado de lo planteado en los apartados previos, podemos asumir los siguientes planteamientos como retos iniciales para la Universidad Autónoma de Nayarit:

- Diseño de una política de interculturalidad, articulada con las diversas estrategias institucionales en términos de procesos de formación
- Diseño de un proyecto institucional para promover la interculturalidad, que se encuentre sostenido en las discusiones y acuerdos de la comunidad escolar
- Redimensionar las interpretaciones al respecto del aprendizaje y la formación en lo institucional
- Reconocer las dimensiones de la interculturalidad
- Relacionar los programas, funciones universitarias y actividades sustantivas para promover el sentido, así como la lógica de la interculturalidad en sus diversas prácticas
- Generar un equipo de trabajo para definir las necesidades prioritarias para atender desde lo propuesto institucionalmente
- Diseño de un proyecto de unidad académica
- Acompañamiento en la generación de buenas prácticas
- Visibilizar las maneras de generar relaciones sanas con los otros
- Que el trabajo esté sostenido en diagnósticos de las condiciones culturales

CONCLUSIONES

Durante el desarrollo del texto se presentan posturas teóricas y metodológicas que nos invitan, por una parte, a cuestionarnos el posicionamiento de un discurso y acciones que la institución ha emprendido a partir del establecimiento de modelos que recuperen necesidades, respeten y atiendan el derecho a la diferencia, promoviendo así lo que podríamos denominar un “enfoque intercultural” en la institución, destacando cuatro principalmente:

1. Seguimiento a la trayectoria académica, con énfasis en combatir el abandono escolar.
2. Asesoría académica, con énfasis en la oferta de cursos de nivelación académica.
3. Acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
4. Orientación en el proceso de obtención de becas.

Mencionar que no se cuentan con documentos institucionales que sirvan de referencia para la evaluación del impacto de las acciones anteriormente descritas; es por tanto que a partir de estos ejercicios la institución muestra y socializa su interés por la constante búsqueda de estrategias para la incorporación de diversas manifestaciones culturales a las actividades universitarias. Y, por otro lado, la constante invitación a cuestionar y repensar las elaboraciones conceptuales y discursivas por parte de los diversos actores institucionales y académicos en torno a la diversidad cultural e interculturalidad, con una fuerte tendencia a su articulación con las políticas educativas vigentes en las que se diferencia por conglomerados de sujetos la atención a la diversidad cultural.

Algunos retos iniciales han sido la conformación de equipos de trabajo dentro de las unidades académicas (siendo

Educación y Humanidades la más dispuesta y abierta) para repensar las prácticas de interculturalidad y proponer estrategias pertinentes para atender dentro de las dinámicas de las áreas y/o unidades.

En este sentido, el texto se construye para reflexionar, debatir y apoyar a la institución en el establecimiento de estrategias y líneas de acción que puede emprender con la finalidad de cumplir con su fin social de impartir educación media superior y superior de calidad en la que se reconozca la diversidad cultural, lingüística, biológica, sexual y funcional.

Estas posturas teórico-metodológicas no pretenden agotar las discusiones, por el contrario, se presentan como un documento no terminado, que nos incita e invita a repensar la Universidad Autónoma de Nayarit, lugar en el que convergen individuos, grupos, culturas, formas de pensar diversas entre muchas otras condiciones.

Por lo que dejamos a su consideración esa tarea de velar por la reconstrucción del tejido social, el seguir cuestionándonos ¿Cómo pensamos la universidad? ¿Cómo nos relacionamos y nos reconocemos los unos y los otros? ¿Cuál es el sentido de comunidad ¿Qué cultura(s) caracteriza a los universitarios? ¿Qué vinculación tiene la interculturalidad con la vida y con la vida de los universitarios?

REFERENCIAS

Campos, Eréndira & Ana Fuentes, *Díálogo, saberes y educación no formal. Una propuesta desde la mirada intercultural*. Secretaría de Educación Pública, 2018. Consultado en: https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00039.pdf. Recuperado el 18 de mayo de 2022.

- Chapela, Luz, Relaciones interculturales. Cuaderno de trabajo. CDMX, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP, 2008. Consultado en: https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00061.pdf. Recuperado el 19 de mayo de 2022.
- Deardorff, Darla, The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. Raleigh, North Carolina: Dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University, Department of Adult and Community College Education, 2004. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315306287002> Recuperado el 18 de mayo de 2022.
- Dietz, Gunther, Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica. CDMX, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- M. Byram, A. Nichols y D. Stevens (2001). "Developing Intercultural Competence in Practice". Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.. citado en Dra. Beatriz Malik Liévano (2012). Desarrollo de competencias interculturales en orientación. Documento para el curso de doctorado Intervención Psicopedagógica e Inclusión Social (Programa Diversidad e Igualdad Escolar), 2001. Consultado en: https://issuu.com/paty_garcia/docs/desarrollo_competencias_inter-culturales Recuperado el 18 de mayo de 2022.
- Malgesini, G. y Giménez, C., Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid, Catarata/Comunidad de Madrid, 2000.
- Malik, Beatriz, Desarrollo de competencias Interculturales en Orientación, documento para el curso de doctorado

- Intervención psicopedagógica e inclusión social (Programa Diversidad e Igualdad Escolar), 2012. Consultado en: https://issuu.com/paty_garcia/docs/desarrollo_competencias_interculturales Recuperado el 19 de mayo de 2022.
- Martínez, M. A. 2006. Críticas al enfoque de educación intercultural y sus consecuencias prácticas. (U. d. Navarra, Ed.) Estudios Sobre Educación (10), 121-136
- Morin, Edgar, “Los principios de un conocimiento pertinente”, en Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París, Unesco, 1999. Consultado en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa Recuperado el 19 de mayo de 2022.
- Panikkar, Raimon, “Decálogo: cultura e interculturalidad, Cuadernos Interculturales”, vol. 4, núm. 6, pp. 129-130. Viña del Mar, Universidad de Playa Ancha, 2006. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200607.pdf> Recuperado el 19 de mayo de 2022.
- Panikkar, Raimon, Paz e Interculturalidad, una reflexión filosófica. Barcelona, Herder, 2006.
- Secretaría de Educación Pública, Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018. México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP, 2014. Consultado en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014#gsc.tab=0 Recuperado el 18 de mayo de 2022.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo. Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Cátedra Unesco/Diálogo intercultural, 2017. Consultado en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592> Recuperado el 19 de mayo de 2022.

Universidad Autónoma de Nayarit, Plan de Desarrollo Institucional, Gaceta Universitaria, Publicación Oficial, Tepic, 2022. Consultado en: https://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislación_Univesitaria_Vigente/7_Plan_de_Desarrollo_Institucional/Gaceta_Acuerdo_PDI_2022-2028.pdf Recuperado el 1 de agosto de 2022. Recuperado el 18 de mayo de 2022.

Walsh, Catherine, “Interculturalidad crítica y educación intercultural” 2009. Consultado en: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf Recuperado el 19 de mayo de 2022.

III

EL TUTOR PAR, APOYO PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON BAJO DESEMPEÑO ACADÉMICO

Ana Cecilia Macías Esparza

Daniel Eudave Muñoz

Margarita Carvajal Ciprés

David Alfonso Páez

Lucía Magdalena Rodríguez Ponce

Palabras clave: Tutoría de pares, Educación Superior, Inclusión, Desempeño académico

INTRODUCCIÓN

Entre los objetivos de desarrollo sostenible que la Organización de las Naciones Unidas ha propuesto como agenda para 2030 se establece la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, lo que implica asegurar el acceso igualitario a la formación superior y el desarrollo de competencias necesarias para acceder al empleo y al emprendimiento (CEPAL, 2018).

Este objetivo aún está lejos de lograrse en Aguascalientes, ya que para el ciclo 2020-2021 la cobertura de Educación Superior en el estado era de 47.5%, es decir, menos de la mitad de la población en edad de cursar este nivel tenía acceso a este tipo de formación, y si a esto sumamos el índice de abandono en este nivel educativo, la situación se agrava,

pues en los últimos años este índice se ha ubicado entre el 6 y 9% llegando a su nivel más alto en el ciclo 2019-2020 con 11.73% (IEA, 2021). En el caso de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) el índice de eficiencia terminal fue, en 2018, de 51.4%, es decir, sólo poco más de la mitad de las personas que ingresan a la institución concluyen los estudios en tiempo y forma (UAA, 2019a)

La baja eficiencia terminal y el abandono tienen un origen multifactorial y se pueden encontrar factores de tipo personal, económico, familiar y académico. Dentro de las causas académicas se destaca la reprobación, así es referido en estudios realizados por la UAA sobre el abandono escolar, donde se señala que de 2015 a 2018, cerca del 47% de los estudiantes que abandonaron los estudios lo hicieron por dificultad de las materias o la reprobación reiterada de las mismas (4.7% tuvo baja reglamentaria por haber agotado las oportunidades para acreditar una materia) (UAA 2016, 2017, 2018a, 2019b).

La reprobación, además de ser una de las causas de abandono escolar, también produce rezago y puede derivar en un deficiente desarrollo de competencias, por tanto, es un problema que debe atenderse sobre todo si se tiene en cuenta su alta incidencia en la UAA, en 2019 una quinta parte de los estudiantes estuvo en situación de reprobación (UAA, 2020), además de que históricamente hay materias con altos índices de reprobación, entre ellas las que imparte el departamento de Estadística, situación que es preocupante pues 48 de los programas de pregrado que ofrece la UAA tienen una o más asignaturas de esta área.

Ante este escenario, la tutoría ha sido una de las herramientas más reconocidas para la atención y seguimiento de los estudiantes. En el caso de la UAA, esta institución cuenta con Programa Institucional de Tutoría (PIT) desde

2003 y fue revisado en 2012, surgiendo una nueva versión de este programa en el cual se incluye como modalidad la tutoría de pares, misma que contiene dos vertientes principales: 1) la integración a la vida universitaria que incluye la orientación sobre servicios y trámites universitarios; 2) apoyo académico que es la asesoría sobre materias específicas. Esta última vertiente ha cobrado importancia en la UAA, cada vez es mayor el número de estudiantes que se interesan en participar como tutores y se han observado mejoras en los resultados de los tutorados, así en el semestre agosto-diciembre de 2020 se contó con la participación de 191 “tutores par”, y 90% de los alumnos tutorados lograron resultados aprobatorios en las materias para las que solicitaron apoyo (UAA, s/f b).

Por otra parte, más allá de los aprendizajes académicos, la tutoría de pares es un medio para desarrollar competencias genéricas tanto en alumnos tutorados como tutores, como lo señala Bustos-González (2018) los “tutores par” reconocen en sí mismos mayor madurez y mejoría en sus habilidades comunicativas y de organización y que han desarrollado competencias de empatía, liderazgo, personalidad y mediación.

Para conocer más sobre los factores que favorecen los buenos resultados de esta modalidad de tutoría se desarrolló una investigación que tuvo como propósitos: documentar los procedimientos que se siguen en el Programa de Tutoría de Pares (PTP) de la UAA, identificar las competencias que están desarrollando los alumnos de la UAA cuando participan en la experiencia de tutoría de pares y qué características de la mediación se manifiestan en la relación que se establece durante este proceso. En este capítulo se presentan los resultados con respecto a las características de las personas que asumen la función de tutor par, las competencias que desarrollan al ejercer esta tarea y cómo se relaciona esto con la inclusión.

INCLUSIÓN Y TUTORÍA DE PARES

Desde el año 2000 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) estableció que todas la IES deben tener un Programa Institucional de Tutoría (PIT) a fin de coadyuvar en la mejora de estos indicadores educativos: reprobación, abandono, eficiencia terminal (Romo, 2011), además de constituir una herramienta para la formación integral, en este sentido, Olmos (2020) señala que los fines de la tutoría deberían ser:

- Lograr la inclusión de todos aquellos alumnos que se encuentren en situación de desigualdad y vulnerabilidad.
- Favorecer el desarrollo de competencias básicas que permitan a todos los alumnos un desempeño adecuado tanto en el ámbito escolar como en su vida cotidiana.
- Facilitar la toma de decisiones de los alumnos de manera autónoma y asumiendo la responsabilidad de las posibles consecuencias.

Respecto a la inclusión, la diversidad se define como la particular e individual manera de ser y proceder considerando el marco personal determinado por los estilos de aprendizaje; las circunstancias personales y familiares; la situación físico-biológica: autoimagen, rasgos prominentes, déficits funcionales; la pertenencia étnica, racial o a un determinado entorno social y cultural; las habilidades de interacción y aprendizaje en grupo y los intereses. En este sentido la diversidad tiene que ver con la singularidad: todos somos diferentes.

“Si intentamos definir la tutoría desde el punto de vista de atención a la singularidad, diríamos que la acción tutorial consiste en individualizar al máximo los procesos de enseñanza aprendizaje (cualquier proceso, no solamente los

curriculares) con una atención personalizada (por parte del tutor y de otros agentes) para el desarrollo global personal y la inserción y crecimiento grupal y social” (Riart, 2007, p. 23)

Aunado a lo anterior, al entender la Educación Superior como un factor de movilidad social, las IES deben aumentar su oferta para poder atender a estudiantes que provienen de los sectores de menores recursos y al hacerlo “se ven enfrentadas al desafío de acoger personas que no responden al perfil de estudiante en base al que han operado históricamente y que presentan nuevas necesidades educativas” (Cifuentes, Munizaga y Mella, 2017, p. 3). En este escenario las instituciones deben mejorar y modificar sus estrategias de atención, incrementando la cantidad y mejorando la calidad de las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes que tienen brechas en su formación escolar.

Para la atención de la singularidad/diversidad es muy importante considerar, entre otras cosas, la disponibilidad horaria de los tutores, la autonomía y autogestión de los tutorados y atender de manera especial o en exclusividad a aquellos que lo requieran, sin embargo, la gran cantidad de alumnos que se asignan a cada tutor y la falta de tiempo que se tiene para desempeñar la tarea, impide que se atienda de manera adecuada a las personas, por tanto, se busca la ayuda de otros actores para poder dar respuesta a esta necesidad, sobresaliendo entre ellos la figura del tutor par.

La tutoría de pares es una modalidad de la acción tutorial que surge con la finalidad de facilitar la atención individual, particularmente de aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad académica o personal y que requieren de un apoyo adecuado a su singularidad. En esta modalidad un alumno con mayor experiencia o conocimiento apoya a un compañero para favorecer su integración, permanencia y egreso exitoso de la institución. Vera (2013)

la define como: “una modalidad de aprendizaje cooperativo, en la que estudiantes más aventajados apoyan el aprendizaje de otros menos expertos, mediante un trabajo que se realiza en grupos pequeños o parejas” (p. 67).

Por el contenido que atienden en la mayoría de las ocasiones la tutoría de pares es una tutoría académica, centrada en acompañar al estudiante que tiene dificultades para aprender una asignatura o habilidad específica (Amor, 2012; Cardozo-Ortiz, 2011; Choís et.al., 2017; Durán, et.al., 2015; Valencia et. al., 2013; Vera, 2013;), sin olvidar que más allá del contenido disciplinar (qué) se deben atender las estrategias de aprendizaje (cómo) (Álvarez, 2020; Avantes y Salman, 2012; Herrera et.al., 2019); sin embargo, es más frecuente encontrar una tutoría de pares integral, donde se apoya al estudiante en la integración a la vida universitaria, lo cual implica el conocimiento de la institución y sus servicios, la inclusión en la comunidad estudiantil y el desarrollo de la identidad profesional (Blakman y Bemúdez, 2018; Dapelo y Espinoza, 2016; Palma-Villavicencio et.al., 2019).

En el caso de la UAA, la tutoría de pares se define como “la atención que brindan estudiantes de alto rendimiento académico a sus pares de los primeros semestres en aspectos académicos e institucionales” (UAA, 2012 p. 16).

Esta tutoría se caracteriza por la flexibilidad, la cooperación, la personalización de los procesos y la interactividad, para lograr que vaya más allá del apoyo académico y se convierta en una relación motivante y enriquecedora, logrando la inclusión de los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, los “tutores par” deben poseer características específicas y desarrollar algunas competencias.

Un tutor tiene tareas ineludibles: la labor mediadora, la estimulación del trabajo autónomo y favorecer la capacidad de toma de decisiones, y para ello debe poseer madurez

como persona y estabilidad emocional, mostrarse empático y con actitud positiva respecto a cada uno de los tutorados, debe ser un buen comunicador y estar formado en aspectos psicopedagógicos y curriculares. Asimismo, debe tener tiempo, espacio y materiales adecuados para desarrollar la acción tutorial, pero ante todo debe mostrar disposición para ejercer esta función (Gallego y Riart, 2006).

Lo anterior es corroborado por Romo (2014-2015) quien indica que la empatía y el afecto tienen un papel central en la relación que se establece entre tutor y tutorado; y que los estudiantes prefieren a los tutores que reflejan gusto por esta función y se muestran accesibles. En palabras de Romo (2014) la relación tutorial solamente puede funcionar cuando “entre ambas partes exista un diálogo; un compromiso que los fusione en una relación caracterizada por la comunicación y la cooperación voluntarias, por el respeto y la confianza” (p. 74).

Los “tutores par” normalmente son seleccionados por su rendimiento académico y su habilidad para relacionarse con otros, pero se deben potencializar las competencias que ya poseen y desarrollan nuevas que son propias de un tutor, para ello resulta útil hacer mención de las coordenadas de formación establecidas por Baqués (en Gallego y Riart, 2006) mismas que coinciden con los pilares de la educación, así, un tutor debe:

Saber (aprender a aprender). Debe poseer ciertos conocimientos sobre los contenidos curriculares, sobre el contexto de los alumnos, sobre las formas de aprender y las dificultades que pueden presentarse en este proceso.

Saber ser (aprender a ser). Debe desarrollar actitudes personales como el autoconocimiento, la autoestima, la autorregulación y la empatía, además de poseer curiosidad y motivación para el aprendizaje continuo.

Saber estar (aprender a convivir). Para poder relacionarse con el tutorado el tutor debe comunicarse asertivamente, manejar adecuadamente el lenguaje verbal y no verbal, saber escuchar y conocer las técnicas básicas de entrevista. Se debe tener en cuenta que además de relacionarse con el alumno tutorado, es necesario tener la capacidad para establecer vínculos con otros actores educativos que pueden apoyar al estudiante en distintas situaciones.

Saber hacer (aprender a hacer y tomar decisiones). Debe enseñar a pensar y debe orientar, adecuando su acción a las características de los estudiantes y a las condiciones del entorno, en otras palabras, la labor principal del tutor es la mediación, de la cual ya se ha hablado en apartados anteriores.

DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico para esta investigación es un estudio de caso, que tuvo como objeto de estudio el Programa de Tutoría de Pares de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

De acuerdo con Soto, Pantoja y Martínez (2017) el estudio de caso es un tipo de diseño de indagación que no es exclusivo de un método de recogida de datos en particular ya que integra una diversidad de técnicas y fuentes de información, facilitando una mayor inmersión en el campo y por ende de los procesos analíticos. Para esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos y técnicas:

- Análisis de los documentos institucionales que norman el programa de tutoría de pares,
- Entrevistas focalizadas con los responsables del programa en la institución.
- Cuestionarios semi estructurados para alumnos tutores y tutorados.

La muestra fue intencional ya que se buscó a los actores que poseían la información que interesaba para el estudio. Se entrevistó a la responsable del programa de tutoría en la institución y la asesora PIT (profesional especializado en Psicopedagogía, figura de apoyo para tutores profesores y tutores par, atiende a los alumnos con necesidades específicas que le son canalizados) del Centro de Ciencias Básicas (CCB), centro al que históricamente han pertenecido la mayoría de los tutores par.

El cuestionario fue contestado por 11 tutores par y por 22 alumnos tutorados, que representan el 78.5% de los tutores par que brindaron orientación para el área de estadística durante el semestre agosto-diciembre de 2021 y 66.7% de los alumnos que solicitaron apoyo para esta área en el mismo ciclo.

Los documentos que ofrecen lineamientos para el ejercicio de la tutoría de pares que se identificaron y fueron analizados son el PIT (UAA, 2012), el Manual operativo del PIT (UAA, 2018b) y el Manual de tutoría de pares (UAA, s/f a)

RESULTADOS

Como se ha señalado, en este documento se enfatizan los resultados que tienen que ver con las características de los tutores par, las competencias que han desarrollado al ejercer esta función y la forma en que estas características y competencias favorecen la inclusión de los estudiantes con bajo desempeño académico.

De acuerdo con el Manual Operativo del PIT (UAA, 2018b), el tutor par es un estudiante regular con promedio mínimo de ocho, que está comprometido con el programa, está calificado para realizar la tarea y dedica entre cinco y veinte horas semanales a esta función.

Estos son los requisitos para participar en el programa, y tienen que ver con aspectos académicos y operativos, sin embargo, las personas que se involucran como tutores par normalmente se caracterizan por su disposición y espíritu de servicio:

“no son a lo mejor los de puro 10... porque a veces los de puro 10 están tan concentrados en sacar 10 [...] pero son estudiantes que tienen la vocación de servicio, tienes la vocación de ayudar y que se dan el tiempo para ayudar a los compañeros, algo que siempre se repite en las entregas de reconocimientos o en los testimonios es que dicen los chicos que ellos aprenden mucho al momento de estar enseñando [...] ¿qué los caracteriza? Las ganas de servir, de ayudar y también de ellos seguir aprendiendo” (Asesora PIT).

Lo expresado por la asesora PIT, concuerda con lo señalado en el Manual de tutoría de pares en donde se indica que la guía y orientación que brinda el tutor par se fundamenta en un principio de servicio y solidaridad universitaria, “por tanto, dicho actor es un estudiante preocupado por el propio desarrollo humano, institucional y profesional de la comunidad universitaria” (UAA, s/f c). Esto coincide también con las razones que tuvieron los tutores par para decidirse a ejercer esta función, ya que cuatro de ellos señalan que la principal razón es que les gusta apoyar a sus compañeros, dos indican que la razón es que quieren dedicarse a la docencia y, aunque los otros cinco indican que se involucraron en el programa para cubrir requisitos de titulación, los opiniones de los tutorados sobre la labor de los tutores par hablan de la buena disposición y el apoyo que les brindan verificando así lo señalado por Gallego y Riart (2006) y por Romo (2014).

La tutoría de pares, además de dar resultados satisfactorios en cuanto a rendimiento académico, favorece el desarrollo de competencias básicas o transversales

que permiten seguir aprendiendo a lo largo de la vida y permiten un mejor desempeño personal y social. En este estudio se les preguntó a los tutores par y tutorados sobre las competencias que, en su opinión, habían desarrollado a raíz de su participación en este proceso, las competencias sobre las que se les cuestionó se agruparon en torno a los pilares de la educación: aprender, convivir, ser y hacer, tomar decisiones; de acuerdo con las respuestas de los encuestados, la mayoría consideran que los tutores par han desarrollado competencias de este tipo, tal como se refleja en la tabla VI.2. Los datos se obtuvieron calculando el promedio de las respuestas considerando la siguiente escala: 1 desacuerdo, 2 indeciso, 3 de acuerdo.

Tabla VI.2. Competencias que desarrollan los tutores par

Competencias	Grado de acuerdo
Aprender a aprender	2.89
Aprender a ser	2.89
Aprender a convivir	2.82
Aprender a hacer, tomar decisiones	2.82

Fuente: Elaboración propia

Si bien en todos los casos hay un alto grado de acuerdo en que se han desarrollado competencias transversales, las vinculadas con el aprender a aprender y el aprender a ser son las más desarrolladas por los tutores par.

Al hacer un análisis más detallado de cada grupo de competencias, se encuentra que, respecto al aprender a aprender, todos los tutores par afirman haber desarrollado mayor conocimiento sobre los contenidos de las materias que asesora, como se confirma con el siguiente comentario: “específicamente en estadística a mí me sirvió como repaso para mis exámenes” (Tutor par 8).

En cuanto a las competencias asociadas con el aprender a ser, la totalidad de los tutores par afirma haber desarrollado su motivación para seguir aprendiendo, lo que coincide con la percepción de las responsables del programa quienes señalan que los tutores par se caracterizan por el interés de aprender y ayudar a otros. Además, se desarrollan en alto grado las competencias de conocer y apreciar las propias habilidades e intereses, así como la empatía, la cual se manifiesta no solo con sus tutorados, sino también hacia los profesores “entender cómo viven las clases los profes, para como alumno ser más empático” (Tutor par 1), esto es verificado por la Asesora PIT quien señala “en un testimonio una de las chicas dijo empatizamos también con los maestros o sea nos damos cuenta también de qué difícil es controlar un grupo, que te pongan atención o sea todas esas cuestiones”. Con esto se comprueba lo señalado por Bustos-González (2018).

En cuanto al aprender a convivir, las competencias que más desarrollan son la comunicación asertiva, el manejo adecuado del lenguaje verbal y no verbal y la capacidad de escucha, como se manifiesta en la siguiente respuesta: “ser tutora par me sirvió para lograr mejorar en mis habilidades sociales, en un principio me costaba mucho hablar con desconocidos y me ponía incómoda, pero con el tiempo me resultó más sencillo” (tutor par 8). De acuerdo con lo informado por la asesora PIT, el desarrollo de estas competencias para comunicarse con otros puede deberse al ambiente de confianza que prevalece en la tutoría de pares “puede entenderle mejor que al maestro y no tanto por el conocimiento sino por el lenguaje , yo creo que es la gran ventaja de la tutoría de pares [...] se sienten relajados, se sienten en un ambiente de confianza y por ello se da más el aprendizaje porque manejan el mismo lenguaje” la responsable del PIT también señala lo que la convivencia con sus compañeros aporta al tutor par “llegan a hacer ese

vínculo con sus compañeros estudiantes de otros centros académicos y también de ahí ya empiezan a surgir relaciones entre ellos mismos de amistad o incluso a lo mejor en un futuro profesional y es algo que ellos mencionan que hicieron más amigos o conocieron compañeros de otros centros y eso también les llega a dar mayor seguridad”.

Finalmente, en cuanto al aprender a hacer y tomar decisiones, mejoran su capacidad para enseñar a comprender los temas, aunque indican que esto último no fue sencillo, “fue difícil al inicio porque algunos llegan con apatía y muchas veces no responden ni prenden la cámara y es difícil saber si te entienden” (Tutor par 8).

Las competencias que varios de los tutores par no han desarrollado son la habilidad para hacer preguntas y confrontar, y adecuar estrategias de tutoría de acuerdo a las condiciones del contexto. Otra competencia que se ha desarrollado en menor grado es la de la facilidad de relacionarse con profesores y personal de apoyo, lo que corrobora la valoración que los tutores par hacen del programa, en donde indican que se puede mejorar la comunicación con profesores.

Así pues, aun cuando hay competencias que los tutores par no han desarrollado en el grado esperado, si han desarrollado otras como la empatía, la comunicación asertiva y la disposición y actitud de servicio las cuales ayudan a construir ambientes propicios para el aprendizaje. De igual manera, al incrementar su comprensión de los temas, su motivación para el aprendizaje y su capacidad para enseñar a comprender, sirven de modelo y apoyo para los compañeros que tienen brechas académicas, favorecen su mejor desempeño y en consecuencia facilitan su permanencia en la institución.

Por otro lado, los tutores par utilizan diferentes estrategias para favorecer el aprendizaje de la Estadística, sobresaliendo las metodologías activas tales como resolución de problemas,

uso de datos reales y utilización de proyectos, como las más útiles. Debe señalarse que en todos los casos la percepción de los alumnos tutorados sobre las acciones y estrategias que utilizan los tutores par es positiva ya que reconocen que los “tutores par” identifican sus necesidades específicas y les ayudan a ampliar su concepto y comprensión de la estadística. De esta manera se atiende la singularidad de cada estudiante (Olmos, 2020, Riart 2007) y se incrementa la calidad y cantidad de oportunidades de aprendizaje (Cifuentes et.al., 2017), elementos indispensables para la atención de las personas que se encuentran en situación de desigualdad por el inadecuado desarrollo de sus habilidades de aprendizaje.

Sin embargo, hay otras dificultades para el aprendizaje de la estadística que, en opinión de los tutorados, todavía no se atienden satisfactoriamente, entre ellas: mostrar tranquilidad en situaciones de evaluación y comprender el significado de las fórmulas, dificultades que pueden estar vinculadas con aspectos emocionales y cognitivos y para las cuales se requiere un apoyo más especializado. En este sentido, la tutoría de pares resulta efectiva para mejorar el área académica en aquellos casos en donde las brechas no tienen su origen en déficits de aprendizaje, pero no se ha logrado consolidar la tutoría integral de la que hablan Blakman y Bemúdez (2018) Dapelo y Espinoza (2016) y Palma-Villavicencio et.al., (2019).

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede concluir que el perfil de los tutores par es un factor esencial para el éxito del programa, su actitud de disposición, de servicio y el conocimiento que tienen sobre sus propias habilidades

pueden utilizarse para favorecer el aprendizaje de otros, así como sus habilidades de organización y diseño de materiales permiten acercar a los tutorados a los contenidos disciplinares por diferentes vías, mejorando su desempeño y coadyuvando a su permanencia en la institución.

De igual manera, estas características y competencias de los tutores par hacen que se genere un ambiente de confianza en donde los tutorados se sienten con más libertad de externar sus dudas, además de que el diálogo que se genera entre pares, ayuda a atender de mejor manera las necesidades particulares de los estudiantes ofreciéndoles oportunidades de aprendizaje individualizados y ayudándolos a su inclusión y participación adecuada en los procesos educativos universitarios. El compañerismo y demás habilidades personales que ponen en práctica y desarrollan los tutores y tutorados abonan a la formación humanista que se pretende en la UAA.

Sin embargo, hace falta mejorar la atención de aspectos emocionales y cognitivos de los estudiantes lo cual se podría lograr con la colaboración de profesores, profesores tutores, y especialistas tales como psicólogos o psicopedagogos, estableciendo así un sistema de apoyo integral que ayude a disminuir las barreras de aprendizaje y participación.

Concluyendo, el PTP representa así una estrategia para atender el rezago educativo y la deserción, contribuyendo a que las IES atiendan de manera equitativa e incluyente a sus estudiantes y se conviertan en factores de movilidad social, pero en el caso particular de la UAA este programa tiene oportunidades de mejora en cuanto a la capacitación y preparación de los tutores par y la vinculación con otros actores educativos.

REFERENCIAS

- Amor, M. I. (2012). *La Orientación y la Tutoría universitaria como elementos de calidad e innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial*. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.
- Álvarez, P. R. (2020). *Guía práctica: Preguntas y respuestas sobre cómo desarrollar los Planes de Orientación y Acción Tutorial (POAT) en la enseñanza universitaria*. Universidad de La Laguna.
- Avantes, J. A., & Salmán, M. R. (2012). La tutoría par, una variable que impacta favorablemente las trayectorias escolares del área de Matemáticas en las licenciaturas de Comercio Internacional y economía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. En *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012. Universidad de Cantabria. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4675088>
- Blakman, Y. A., & Bermúdez, E. (2018). Tutoría entre pares: experiencia del programa Asesoría Pedagógica Estudiantil de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Alternativas*, 19(3), 14-22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7214639>
- Bustos-González, R. (2018). Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes que se desempeñan como “tutores par” es en la universidad. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 99-117. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n75/0120-3916-rcde-75-00099.pdf>
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y*

- Educadores*, 14(2), 5. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5513648>
- CEPAL (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Chois-Lenis, P. M., Casas-Bustillo, A. C., López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D. M., y Cajas-Paz, E. Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281052678009.pdf>
- Cifuentes, M. B., Munizaga, F. R., Mella, J. (2017). Más tiempo para aprender: Evidencias para aportar al debate sobre equidad, inclusión y gratuidad de la Educación Superior a partir de resultados de dispositivos de nivelación matemática. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 54(1), 1-15.
- Dapelo, B. D., y Espinoza, L. (2016). Impacto de un programa de tutoría integral, mediante abp4x4 en el rendimiento académico en asignaturas de ingeniería. *Revista de orientación educacional*, 30(57), 33-44. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213325>
- Duran, D., Flores, M., Mosca, A., y Santiviago, C. (2015). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 2 (1), <https://hdl.handle.net/20.500.12008/18509>
- Gallego, S. y Riart J. (coords) (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. Octaedro, pp. 215-225.
- Herrera, L. I.; Largo, J. D. y Viáfara, J. J. (2019). Online Peer-Tutoring: A Renewed Impetus for Autonomous English

- Learning. *HOW* 26 (2),13-31. <https://doi.org/10.19183/how.26.2.503>
- Instituto de Educación de Aguascalientes (2021). Las cifras de la educación. Estadísticas de Educación Media Superior y Superior. Inicio de ciclo 2020-2021, fin de ciclo 2019-2020. <http://www.iea.gob.mx/INTERNAS/cifras/ARCHIVOS/56.pdf>
- Olmos, P. (2020). *La Acción tutorial en el marco de la Orientación Escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Palma-Villavicencio, M. M., Loor-Salmon, L. R., Saltos-Rodríguez, L. J., y Bolívar-Chávez, O. E. (2019). La tutoría entre iguales: Modalidad para promover el aprendizaje cooperativo a nivel superior. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 4(5), 431-443. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164251>
- Olmos, P. (2020). *La Acción tutorial en el marco de la Orientación Escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Riart, J. (coord.) (2007). *Manual de tutoría y Orientación en la diversidad*. Pirámide.
- Romo, A. (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. ANUIES.
- Romo, A. (2014). *Los programas institucionales de tutoría: actores, procesos y contextos*. ANUIES.
- Romo, A. (Ed.). (2015). *Prácticas de tutoría, prácticas docentes y formación de los estudiantes*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Soto, P., Pantoja, S., y Martínez, L. (2017). ¿Cómo indagar en las experiencias de los sujetos? Una discusión teórico-metodológica acerca del Estudio de Caso, *Andamios* 14 (33), 273–301. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=121024393&lang=es&site=ehost-live&scope=site>

- Universidad Autónoma de Aguascalientes (2012). *Programa Institucional de Tutoría*. UAA.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (2016). *Estudio de causas de abandono escolar. Informe institucional 2016*. http://seguimiento-pit.uaa.mx/depa/examenes_egreso/descargas/2016/abandono/informe_institucional.pdf
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (2017). *Estudio de causas de abandono escolar. Informe institucional 2017*. http://seguimiento-pit.uaa.mx/depa/examenes_egreso/descargas/2017/abandono_2017.pdf
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (2018a). *Estudio de causas de abandono escolar. Informe institucional 2018*. http://seguimiento-pit.uaa.mx/depa/examenes_egreso/descargas/2018/abandono_2018.pdf
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (2018b). *Manual operativo. Programa Institucional de Tutoría (Actualización 5)*. UAA.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (2019a). *Agenda estadística 2018*. <http://dei.dgpd.uaa.mx/agenda/docs/Agenda%202018.pdf>
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (2019b). *Estudio de causas de abandono escolar. Informe institucional 2019*. http://seguimiento-pit.uaa.mx/depa/examenes_egreso/evalinterna.asp
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (2020). *Agenda estadística 2019*. <http://dei.dgpd.uaa.mx/agenda/docs/Agenda%202019.pdf>
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (s/f a). *Manual de tutoría de pares*. UAA.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (s/f b). *UAA lanza convocatoria para “tutores par”es*. <https://www.uaa.mx/portal/noticias/uaa-lanza-convocatoria-para-tutoria-de-pares/>

- Valencia, M. J., García, M. L. R. G., y Lozano, M. M. (2013). Evaluación de las tutorías entre pares de la facultad de enfermería desde la perspectiva de los principales actores. *Investigación Educativa Duranguense*, (13), 7-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4743344>
- Vera, I. (2013). *Programas de tutoría de pares en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE: Reconstrucción del proceso de implementación desde la mirada de los actores institucionales* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=ijrdTwmQ1RM%3D>

IV PANORAMA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES.

*Escqrlett Notario González
Blanca Lilia Ramos González*

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito esclarecer el panorama que tienen los estudiantes ante las competencias desarrolladas por parte de los docentes al poder impartir una clase. La labor docente es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes; así ellos pueden trascender y esquivar los obstáculos, poder lograr sus metas y objetivos no es un tema fácil de tratar, pero abordaremos cómo los alumnos tienen una perspectiva sobre las competencias del docente y el papel que el mismo desarrolla. La investigación se llevó a cabo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, con alumnos de octavo semestre de la carrera de Ciencias de la Educación.

Palabras claves: competencia, docente, aprendizaje, panorama.

INTRODUCCIÓN

Las competencias son una cualidad que integra a cada persona y se rige por su capacidad de hacer, actitudes y valores, para

resolver problemas y situaciones que acontecen en la vida, ya sean personales, sociales y profesionales. Esas actitudes son valiosas para tomar decisiones que benefician las actividades educativas.

Hoy en día la mayoría de las personas cuentan con competencias para prepararse y poder desarrollarlas, estas son una base primordial. En el caso de los docentes es fundamental al momento de estar inmersos en el ámbito educativo, si cuenta con las capacidades de enseñar o de proporcionar un aprendizaje serán pertinentes para los estudiantes, estos, al momento de brindar los contenidos o de desempeñar su papel, tienen que fomentar en el aula una enseñanza que permita que los estudiantes puedan alcanzar su perfil de egreso o los aprendizajes implementados en el currículum.

La presente investigación surge con el fin de conocer las competencias que aluden a los docentes en la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco a partir de la perspectiva de los alumnos. Los estándares de desempeño profesional docente establecen sus características y desempeños generales y básicos que los estos tienen que realizar para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, su disposición al momento de enseñar y brindar ayuda a los alumnos, centrándose no solo en brindar sus conocimientos, sino que desarrollen sus capacidades y habilidades a lo largo de su formación educativa y más adelante profesional, su forma de trabajar éticamente y profesional. Entre sus funciones, debe considerar el educar, descubrir estrategias nuevas para que los estudiantes aprendan y puedan tener una gran veracidad al momento de resolver problemas que aluden en la educación y la vida diaria.

LAS COMPETENCIAS DE DOCENCIA DEL EDUCADOR.

Son aquellas acciones ejecutadas para la realización de las funciones y tareas vinculadas con la labor académica para la conducción del proceso enseñanza aprendizaje a través de aplicación de la didáctica, así como la utilización de las nuevas tecnologías incorporadas como recursos instruccionales. En ese sentido, las competencias docentes le permiten al profesor desarrollar una buena gestión instruccional. (Andara. 2009. p. 43).

Una interacción en la cual el alumno puede desarrollar sus capacidades y habilidades del estudiante y el docente, las condiciones en el cual sea motivado y desarrollado durante la sesión de clases. Durante la investigación los alumnos pudieron dejar en claro que las competencias deberían de desarrollar más los docentes, la tecnología es una de las bases en la cual los docentes deberían de influir mucho y llevar un avance precioso a la hora de llevarlo a la práctica, cuando se pase por algún problema natural que no pueda tener solución se recurre a las competencias tecnológicas.

Las competencias tecnológicas se ubican dentro de las llamadas básicas, las cuales se consideran fundamentales para convivir y desenvolverse en cualquier ámbito laboral, caracterizándose por ser la base sobre la cual se conforman el resto de las competencias.” (Perozo, 2010. P:47).

En un sentido amplio, las competencias tecnológicas son parte de las personas y son comúnmente útiles para el día a día, el uso básico de los tics donde es necesario para el uso del manejo del conocimiento, el uso básico para navegar en las redes para la comprensión y gestión de recursos mediante redes de la información. La competencia didáctica es parte fundamental en el desarrollo de una clase y el alumno se interese por la clase, busca llevar el aprendizaje, la

competencia didáctica permite que los estudiantes y docentes tengan autonomía y responsabilidad.

LA COMPETENCIA DIDÁCTICA Y SU FUNCIÓN EN LA EDUCACIÓN.

La reforma retoma los enfoques didáctico-pedagógicos actuales que deberán vincularse estrechamente a los enfoques y contenidos de las disciplinas para que el futuro docente se apropie de métodos de enseñanza, estrategias didácticas, formas de evaluación y tecnologías de la información y comunicación, y desarrolle la capacidad de crear ambientes de aprendizaje que respondan a las finalidades y propósitos de la educación y las necesidades de aprendizaje de los alumnos; así como al contexto social y su diversidad. (SEP, 2011, p.3).

La competencia didáctica se encarga de esclarecer los contenidos que se abordaran antes en la sesión de clases y los docentes puedan desarrollar estrategias didácticas donde el alumno pueda poner en cuenta sus conocimientos que se llevó durante las clases, el aprendizaje significativo del docente para poder integrar sus conocimientos y habilidades. En este sentido, se le exige al docente el dominio de competencias académicas, entre las que se incluyen: conocimiento conforme la teoría, así como una didáctica que le garantice un encuentro real con la construcción de los saberes por parte de los estudiantes, la transversalidad, y las referencias permanentes del contexto, asumiendo la enseñanza con una comunicación fluida y una construcción de su práctica, el cual debe ser construido a partir de una base teórica específica. La competencia científica, sabemos que es la capacidad con las que cuentan las personas que reconocen un lenguaje científico

y más que nada personas investigadoras que se encargan de llevar un orden y una secuencia.

“Quienes expresan que las competencias científicas son un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que permiten actuar e interactuar significativamente en contextos en los que se necesita “producir, apropiar o aplicar comprensiva y responsablemente los conocimientos científicos.” (Hernández, Fernández, Baptista, 2016, p.30)

Hoy en día esta competencia se pierde, ya que algunos docentes consideran que no son actos o como tal no la ejecutan para mejorar los niveles académicos, es el claro ejemplo, ya que al momento de llevar a cabo la recolección de información en las preguntas podemos ver que los estudiantes consideran que las dichas competencias como tal no son necesarias. Para que pueda saber investigar, conocer y poder desarrollarlas con la que cuenta y pueda lograr ese impulso que necesitan los estudiantes. La competencia de gestión hace ser a los docentes con más capacidad para tener un liderazgo y capacidades de poder solucionar problemas, un desarrollo profesional elevado, poder impulsar una buena estrategia para soluciones de errores o incluso los alumnos aprenden del docente y lo ponen en práctica. Cuando este último alcanza a desarrollarlas crea una habilidad clave para que el alumno pueda diseñar y explotar sus capacidades y pueda llegar a su meta u objetivo con mayor claridad y ayuda al docente a poder planificar su clase o proyectos que le servirán a lo largo de su vida.

Para lograr la competencia de en equipo es fundamental que el docente tenga una amplia capacidad sobre trabajar en equipo y seguir un reglamento, ya que se encarga de poner orden y de que se siga instrucción.

Ha sido caracterizado históricamente de formas diferentes, las cuales van desde ser factor instruccional, con un marcado

énfasis en el papel central del profesor como transmisor de conocimientos. (Urías, 2009, p. 113).

Es la realización de todos o cada parte que compone a la persona, que se encarga de organizar y esto en conclusión va de la mano con la competencia en gestión, ya que la gestión se encarga de organizar, planear, dirigir, ya sea un grupo de personas o incluso una empresa, por eso es vital que se pueda saber el uso de la competencia de trabajo en equipo, ya que colaboran, valores y sobre toda la ética de poder solucionar problemas y que el grupo se pueda integrar. La competencia intra-interpersonal es muy importante para el docente y para los estudiantes y fue justo señalada por los estudiantes, más que nada la forma de relacionarse con las personas y poder llevar una buena convivencia.

Lo que opera en el aprendizaje y en la transmisión del saber es el deseo de educar, hallando un equilibrio entre lo general y lo particular para causar el consentimiento del sujeto. Es necesario, también, proporcionar un lugar al alumnado y tener un interés por él” (Tizio como se cita en Mendel, 2008, p. 51).

Consiste en la capacidad de comprender a los demás y comprender nuestras emociones a lo largo de situaciones que dañen a la persona, la conciencia de poder saber lo que hacemos y si realmente está bien y podemos llegar a un punto de poder ser buenos ciudadanos, la palabra resiliencia hace hincapié a las personas que pasan por momentos o por problemas y salen con esperanza, es por eso que el docente tiene que desarrollar esta competencia para poder ser un humano tolerante y más que nada sepa escuchar a sus alumnos y pueda tener esa conexión y ese engrane de poder resolver problemas en equipo y en grupo.

Los pilares de la educación se complementan con las competencias docentes en beneficio a los estudiantes, ya que

la educación deberá transmitir, constante y eficazmente, un progreso cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos, adaptados a la sociedad para un proceso cognoscitivo porque son las bases de las competencias del futuro, aprender a conocer nos lleva a la parte del descubrimiento por los nuevos conocimiento y contenidos que se muestran en la educación, aprender hacer el poder de descubrir y como la palabra lo dice hacer y tener un sentido práctico y ético, aprender para saber cuál es nuestra identidad y lo que nos diferencia de las personas sin perder nuestros valores y el más importante aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás es saber diferencias los valores y la ética como persona sin discriminar a los demás y con el apoyo que se puede ofrecer a las personas sin recibir nada a cambio. Es importante los cuatro pilares de la educación que permiten tener un desarrollo más amplio de conocimiento, habilidades, destreza y una cognición que pondrán ayudar al desarrollo de las competencias.

BENEFICIO DE LOS ESTUDIANTES ANTE LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES.

Para poder desempeñar la competencia docente en consonancia con el proceso de transformación educativa es necesario una nueva manera de ejercer la docencia que va más allá de la vocación. El docente debe formarse de manera continua en la compleja sociedad actual que, de igual modo, ha venido mostrando cambios vertiginosos no solamente en las estructuras educativas, sino también, en las estructuras sociales, culturales y científicas, una aproximación a la realidad. Oras de las capacidades que debe tener el docente en el proceso de transformación educativa es la de organizar, promover y animar el aprendizaje, gestionar la progresión

y evolución del mismo e implicar a los estudiantes en su proceso formativo, es aquí donde entra la competencia Inter-intrapersonal como una herramienta para el docente y es donde no se debe de limitar de contenido al alumno.

El estudiante es capaz de explotar con plena eficacia los conocimientos que posea a manera de matriz ideática y organizadora para incorporar, entender y fijar grandes volúmenes de ideas nuevas” (Bermúdez-Celia y López-Ramos, 2016, p.25)

La verdadera enseñanza no puede reducirse a una simple acción instrumental que produzca unos determinados resultados en términos de ganancia de conocimientos por parte de los estudiantes, la parte didáctica del docente debe conllevar con los aspectos éticos y morales del lado pedagógico. Un ejemplo, el docente debe conectar adecuadamente con sus estudiantes y cierto compromiso con sus inquietudes, preocupaciones o problemas personales. Esta investigación es importante puesto que los alumnos dan su perspectiva sobre el uso de las competencias al momento de desarrollar una sesión de clases y sobre todo si los docentes pueden desarrollarlas.

METODOLOGÍA

La presente investigación se abordó desde un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño descriptivo, con el propósito de conocer el panorama que tienen los estudiantes sobre las competencias docentes implementados en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco durante el confinamiento, la pandemia COVID-19, en el cual se pudo describir los resultados y la perspectiva con la que cuentan los estudiantes al momento de llevar a cabo el proceso de recolectar la información brindada por los estudiantes

universitarios y la progresión al momento de detallar el informe de recolección.

En el campo educativo, la mejor manera de producir conocimiento será a partir del conocer, comprender e interpretar la realidad existente, la cual se puede abordar a través de un enfoque de investigación cualitativa, la cual, permite interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo con un objeto de estudio que parte de la realidad pero que dicha interpretación se hace de manera integral, donde el sujeto investigador hace parte del fenómeno u objeto que está estudiando (Cerdeña, 2011).

La población con la que se contó fue de 65 estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, para la recolección de datos se diseñó un cuestionario, por lo cual se llevó una prueba piloto para ver la comprensión de las preguntas y ver cuál sería el resultado. El cuestionario contó con 11 ítems, las primeras cinco preguntas hacen alusión a los docentes y su desempeño de sus competencias que fueron respondidas por los estudiantes, la siguiente pregunta hace referencia a las diferentes competencias que tienen los docentes por el cual los alumnos hicieron una selección de las competencias que tendrían que tener los docentes, las cuatro preguntas siguientes hacen énfasis en las competencias que deberían de tener desarrolladas los docentes y por último la pregunta que atañe la importancia de los pilares de la educación y la importancia que tiene en las competencias docentes.

RESULTADO

Tabla VI.3. Datos demográficos de los estudiantes.

Características	Alumnos	Valor	Resultado
Genero	Mujer	54	83.1
	Hombre	11	16.9
Edad	21 años	20	30.8
	22 años	34	45.4
	Mayor 23 años	11	23.8
Estado civil	Casado	6	9.2
	Soltero	59	90.8

Fuente: elaboración propia

Los resultados de las respuestas de los estudiantes se analizaron, como se observa en la tabla VI.3, de los 65 estudiantes encuestados, donde el 83.1% era mujer, el 45,4% tenían la edad de 22 años y el 90.8% se encontraban en estado.

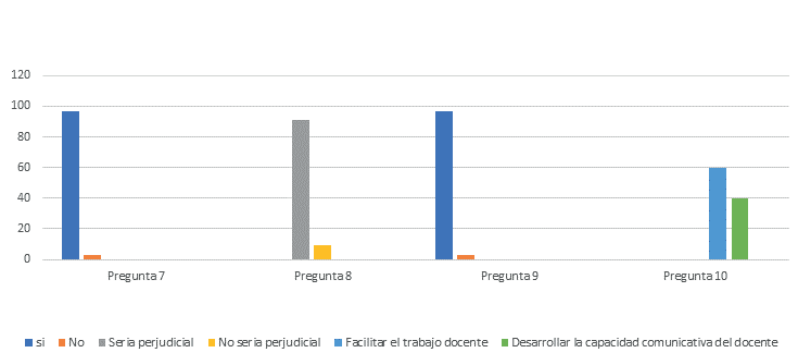
Tabla VI.4 Categoría competencias docentes.

Preguntas	Incisos	Resultado
1)¿Consideras que las competencias en los docentes son importantes?	Si	98.5
	No	1.5
2)Las competencias docentes benefician a los estudiantes?	Si	100
	No	
3) ¿Los docentes tienen que desarrollar las competencias durante las sesiones o antes de impartir clases?	Durante las sesiones	58.5
	Antes de las sesiones	41.5
4)¿Consideras que las competencias didácticas son parte fundamental del docente?	Si	98.5
	No	1.5
5)¿Las competencias son fundamentales para desarrollar habilidades y capacidades en los estudiantes?	Si	92.3
	No	7.7

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro VI.1, se muestra el panorama que tienen los estudiantes de cada uno de los factores evaluados en la categoría competencias docentes, se puede observar que en la pregunta 1, el 98.5% de los estudiantes consideran que son importantes en las clases, en la pregunta 2 el 100% afirma que benefician a los estudiantes más que nada para que se pueda llevar este proceso enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a las siguientes preguntas la cual las afirmaciones fueron favorables y las competencias docentes tienen un impacto grande con los alumnos.

Grafica VI.1. Panorama de los estudiantes referente a la categoría competencias docentes



Fuente: elaboración propia

En la gráfica VI.1, se podrá observar la categoría que fue diseñada para los docentes y sus competencias relevantes, en la cual los estudiantes tuvieron esta interacción.

Cuadro VI.1 Competencias seleccionadas por los alumnos.

Competencias	Resultado
Competencia inter-intrapersonal	70.8
Competencia científica	38.5
Competencia didáctica	87.7
Competencia de Gestión	63.1
Competencia de trabajo en equipo	72.3

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro número VI.1, podremos ver cuál fue la selección de los alumnos al momento de contestar la pregunta que hace referencia a las competencias que deberían de tener

los docentes, respecto a las competencias a desarrollar durante y después de las sesiones.

Grafica VI.2. Panorama de los alumnos en la selección de competencias a desarrollar



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la gráfica VI.2, en la categoría “competencias seleccionadas por los alumnos” los alumnos seleccionaron la competencia que deberían de tener los docentes, en la cual la competencia didáctica cuenta con un 87.7%, dejando afuera las competencias científicas con un 38.5 por ciento, por lo cual sabemos que la competencia científica tiene una importancia en los docentes y en el campo laboral.

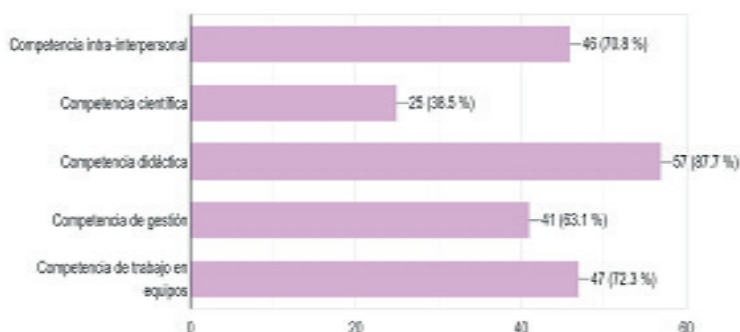
Tabla VI.5. Las competencias que deberían de tener desarrollada los docentes.

preguntas	Inciso	Resultado
7 ¿Consideras que las competencias tecnológicas son fundamental para un docente?	Si	96.6
	No	3.1
8 ¿Si el docente no desarrolla competencias en clases, consideras que sería perjudicial para el estudiante?	Sería perjudicial	90.8
	No sería perjudicial	9.2
9 ¿La comunicación es primordial para el desarrollo de competencias?	Si	96.9
	No	3.1
10 -La importancia de las competencias educativas es fundamental en los procesos de enseñanza – aprendizaje.	Facilitar el trabajo del docente	60
	Desarrollar la capacidad comunicativa del docente	40

Fuente: elaboración propia

En el cuadro número VI.5, podremos ver las competencias que deberían de tener desarrolladas los docentes y fueron contestadas por los alumnos al momento de llevar las sesiones de clases y la importancia de la tecnología y la importancia que tiene, por lo cual es una respuesta favorable para el docente acompañado de la tecnología.

Grafica VI.3. Las competencias que deberían de tener desarrollada los docentes.



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la gráfica VI.3, las competencias que deberían de tener desarrolladas los docentes, por lo cual en la pregunta 7 se hace un cuestionamiento acerca del uso de las tecnologías por lo cual el 96.6% considera que son importantes en los docentes y más que nada en su desarrollo, la pregunta 8 hace un análisis más completo y si los docentes no desarrollan las competencias el aprendizaje sería progresivo por lo cual el 90.8% hace referencia que las competencias son muy importantes en el tema de desarrollo continuo, al igual que la comunicación por lo que el 96.9 indica que la comunicación es el motor fundamental ante el desarrollo de las competencias y por último las competencias educativas con un 60% la importancia que atañen los estudiantes.

Para finalizar con la pregunta de la importancia de los pilares de la educación, los estudiantes consideran que benefician y hacen un apoyo a las competencias, “la importancia de los pilares en la educación”.

En cuanto al panorama y la importancia que le dan los estudiantes a la hora de darle importancia a los pilares de la educación y la respuesta es favorable porque el 100% de

los estudiantes hacen un enfoque y una comparación y una importancia hacia las competencias que atañen a los docentes al momento de desarrollar una sesión de clases, el desarrollo de habilidades, destreza mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Las competencias educativas son herramientas que le permite al estudiante poder desarrollar las habilidades o capacidades con las que cuenta, pero hablando de los maestros se sustentan de recursos que sustentan su vida académica, pero más que nada la forma de enseñar y plasmar sus ideas, sus conocimientos y la forma de trabajar en un grupo de personas o de estudiantes, la forma de llevar ese proceso de enseñanza-aprendizaje y un aprendizaje continuo.

Los estudiantes pudieron poner su panorama acerca de las competencias que desarrolla el docente y cómo es capaz de transmitir, los estudiantes consideran que el docente debe ser competente para poder enseñar nuevos conocimientos, ya que sabemos si el docente maneja sus competencias le trae un beneficio a este estudiante en un futuro este estudiante podrá alcanzar un perfil de egreso y más que nada podrá desarrollar esas competencias del futuro, el estudiante es capaz de desarrollar esas competencias, pero el docente es el que brinda los recursos y herramientas. Se considera que los docentes tienen que tener lista su planeación ante de la sesión lo asegura un 58.5% de los alumnos, puesto que hubo controversia, ya que el 41.5% asegura que las competencias se utilizan durante la sesión, yo considero que las competencias se desarrollan antes de iniciar una sesión donde el docente sabrá como va a manejar la clase y con que competencias pondrá en práctica.

Las competencias didácticas son unos de los ejes más importantes, mencionando el 98.5% de los estudiantes aseguran que son de utilidad, donde actúa como una herramienta fundamental para el docente, de igual forma los estudiantes pudieron mencionar más competencias (cuadro VI.2 Panorama de los alumnos en la selección de competencias a desarrollar) en la cual los docentes puedan desarrollar un beneficio sobre la escuela y de los estudiantes, el trabajo en equipo es otro eje de importancia y de utilidad para un buen ambiente escolar. La tecnología tiene un papel importante y es un recurso primordial, las competencias que deberían de tener desarrollada los docentes.

Hoy en día, lo más importante es que el docente sea capaz de desarrollar esta competencia y no quedarse obsoleto, ya que la tecnología tiene un auge primordial en la vida y es la que nos orienta a poder desarrollar una mejora continua en las instituciones académicas y poder utilizar el uso de plataformas en las universidades. La mejora consiste en aumentar las competencias de los docentes para poder desarrollar, orientar y administrar este aprendizaje que va dirigido hacia los estudiantes, de igual forma elaborar materiales de aprendizaje y utilizar las competencias didácticas para una mejor formación, desarrollar métodos factibles para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias que serán factibles para los estudiantes, la investigación se pudo llevar con éxito y los alumnos pudieron resolver este tema complejo que son las competencias en los docentes y se pudiera llevar el panorama que tienen los estudiantes con las competencias de los docentes

REFERENCIAS

- Andara, P. (2009). “Competencias del profesor universitario”. Editorial Ecoe. Bogotá
- Bermúdez-Celia, F. I., y López-Ramos, S. L. (2016). Incidencia de los Objetos Virtuales de Aprendizaje en el desarrollo de la competencia interpretativa en niños de básica primaria con TDA (Doctoral dissertation, Universidad de la Costa). Recuperado de: <http://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/handle/11323/1827>
- Cardona, G. (2011). Plan de estudios. Editorial secretaria de la educación pública. Cuauhtémoc, México, D. F.
- Cerda, H. (2011). Los elementos de la investigación cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Bogotá: Editorial Magisterio
- Gutiérrez, A. (2011). “La formación del profesorado en la sociedad de la información”. Editorial Gedisa. Barcelona. España.
- Hernández, R.S., Fernández, C. C., & Batista, P. L. (2016). Metodología de la investigación (6ta. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Perozo, J. (2010). “Competencias de docentes universitarios en tecnologías de la información y la comunicación para el uso del edublog”. Trabajo de grado. Maestría en Ciencias de la Comunicación. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Tizio, H. (2008). Reinvertir el vínculo educativo. Barcelona: Gedisa.
- Urías, L. (2009). “Perfil del docente desde el enfoque por competencias”. Trabajo de Grado. Maestría en Gerencia Escolar. Universidad de Santiago. Santiago de Chile.

V

CONCEPTOS CLAVES DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y NEUROCIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Héctor Torres Ríos

Claudia Rodríguez Lara

Alma Cecilia Medina Alcázar

RESUMEN

En las presentes páginas se expone una reflexión sobre los aportes de las neurociencias a las ciencias de la educación y cómo esto ha permitido el nacimiento de las neurociencias de la educación, con ello, entender mejor el proceso de enseñanza aprendizaje del sujeto, partiendo de la conceptualización de la neuropedagogía, neuroeducación, neurodidáctica neuroaprendizaje, neuroenseñanza, neurofeedback y neuroplasticidad cerebral. Sin lugar a duda, resulta importante establecer una relación entre las neurociencias y ciencias de la educación, ya que esto está impactando en el nacimiento de nuevas carreras, así como en el mejoramiento de planes de estudio dedicados a la formación docente, la actualización de contenidos en los programas de estudio con nuevos y la identificación de competencias profesionales.

Palabras clave: Neuroeducación, Neuroaprendizaje, Neurodidáctica, Neurofeedback, Neurociencias.

INTRODUCCIÓN

El vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología en las últimas dos décadas del siglo XX, particularmente los equipos imagenológicos (equipo de rayos X, ecógrafo, tomógrafo, resonador magnético y otras tecnologías), el desarrollo de hardware y software dirigidos al diagnóstico del estado de la salud de las personas con métodos no invasivos ha permitido el estudio del encéfalo en tiempo real, lo que ha provocado un nuevo auge en las denominadas neurociencias.

Las neurociencias son las disciplinas que estudian el cerebro desde distintas áreas del conocimiento, Nieto las define como “el conjunto de las diversas ciencias físicas, químicas, bioquímicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas en cuanto estudian o contribuyen al estudio del sistema nervioso, en especial el encéfalo y sus funciones psíquicas.” (2011, p. 28), es decir, neurofísica, neuroquímica, neurobiología, neuroanatomía, neurociencia cognitiva, entre otras.

Como ya se mencionó, una de las disciplinas que se deriva es la neurociencia cognitiva, que es la rama de las neurociencias que estudia las bases neurológicas de las capacidades cognitivas, intelectuales y emocionales; es decir, estudia la forma en que se procesan y generan las capacidades cognitivas en el cerebro humano, así como los procesos mentales.

Al hablar sobre capacidades cognitivas se hace referencia a los dispositivos básicos del aprendizaje, como la percepción, atención, memoria y otros. También analiza las funciones ejecutivas complejas del encéfalo, como la toma de decisiones, proyección hacia el futuro, planificación, la parte emocional y las funciones ejecutivas que tienen relación con el alfabetismo emocional, el moldeado de las reacciones emocionales y funcionales.

En este mismo sentido, las neurociencias han generado el nacimiento de las neurociencias de la educación: la neuroeducación, neuropedagogía, neurodidáctica, neuroaprendizaje, neuroplasticidad cerebral, entre otras. Por las anteriores razones este trabajo se centra en el conocimiento de este grupo de neurociencias a las que se ha denominado Neurociencias de la Educación ya que sus aportes mejoran el proceso de enseñanza – aprendizaje en la institución educativa.

No obstante, lo anterior, y pese a las diversas investigaciones multidisciplinarias en neurociencias cognitivas, los sistemas educativos, las escuelas y los docentes, siguen influenciados por una práctica pedagógica tradicional; por esta razón es de suma importancia que los educadores conozcan lo que son las neurociencias de la educación.

Es importante señalar que el estudio del cerebro humano no es algo reciente, desde tiempos antiguos, cuando se conoció el encéfalo, en ese momento nació la neurociencia. Los registros sobre el estudio del sistema nervioso datan del siglo VI a.C., después se puede señalar a Alcmeon de Crotona, primer médico griego en establecer la relación entre el cerebro y otros órganos. Más tarde, Hipócrates (padre de la medicina), en sus libros menciona el daño cerebral y su relación con las enfermedades; por su parte, Galeno de Pergamo realizó trabajos referentes al mapeado morfológico del sistema nervioso y el cerebro. (Aldape, 2021, pp. 11 - 29)

Más tarde, Andreas Vesalius realizó estudios detallados sobre el Sistema Nervioso Periférico (SNP) sobre el cráneo y la estructura del cerebro. En este orden de ideas, Thomas Willis (padre de la anatomía) fue uno de los primeros en utilizar el concepto de neurología y centró su estudio en la descripción gráfica del cerebro (Ídem).

Es importante mencionar también a Luigi Galvani quien descubrió que el sistema nervioso realizaba sus funciones a

partir de energía eléctrica; a Franz Joseph Gall, creador de la Frenología o doctrina del cerebro; a Johannes Evangelista Purkinje quien nombró a las neuronas Purkinje. Por su parte, Jean Pierre Glourens demostró que las funciones corporales no dependen estrictamente de una región del cerebro; Otto Friederich Karl Deiters observó por primera vez al axón y a las dendritas que en ese entonces denominó venas (Ídem).

Por su parte, Paul Broca en su investigación sobre la afasia encontró la zona del cerebro afecta a la que se denomina área de Broca; Carl Wernicke en sus investigaciones ubicó la zona cerebral relacionada con el procesamiento del lenguaje y del sonido; Iván Pávlov planteó la teoría del condicionamiento clásico; Burrhus Frederic Skinner quien aportó la teoría del condicionamiento y los reforzadores que contribuyen al aprendizaje. Henry Hallett junto con Otto Loewi quienes determinaron la sucesión de impulsos eléctricos y reacciones químicas que permiten el intercambio de información entre tejidos; Santiago Ramón y Cajal (padre de la neurociencia moderna) quien se dedica al estudio de la anatomía microscópica del sistema nervioso; Charles Scott Sherrington cuyas observaciones sobre el sistema nervioso llevaron al conocimiento de lo que hoy definimos como la sinapsis; así como Hans Berger quien fue el primero en estudiar la actividad eléctrica cerebral, entre otros muchos neurocientíficos que han aportado a la creación de las neurociencias (Ídem).

Hasta antes del año 1990 era muy poco lo que se conocía acerca de cómo funciona y cómo aprende el cerebro en tiempo real, gracias a los avances en la ciencia y la tecnología (sobre todo el escáner cerebral) ahora se empieza a conocer más sobre el funcionamiento de este órgano por medio de neuroimágenes obtenidas en tiempo real, de este modo se tiene un mapa cerebral de cómo percibe, reacciona, aprende,

analiza, interpreta el cerebro de un sujeto vivo y sano.

Fue tal el auge del desarrollo de estudios en neurociencia a finales del siglo pasado, que la década de los años 90 fue declarada en los Estados Unidos de Norteamérica como la década del cerebro y se cree que el siglo XXI será recordado como el siglo del cerebro.

DESARROLLO LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

El paradigma educativo de las Ciencias de la Educación tiene un origen francés de mediados del siglo XX, que partió de un debate entra la psicología positivista y el pensamiento durkheniano. Las ciencias de la educación se implementaron en tres universidades (Paris, Bordeaux y Caen), en 1968 se crea la licenciatura y la maestría en Ciencias de la Educación, para 1969 se nace el doctorado, todos fundados en un debate entre la ciencia de la educación *pedagogía* que perseguía el desarrollo de la inteligencia y las ciencias de la educación que observaban la relación entre la cultura y el desarrollo del pensamiento del sujeto (Zambrano, 2006, p. 594).

Zambrano (2006, p. 595) también señala que en este cruce de propuestas por definir las ciencias de la educación (lo práctico o la credibilidad científica) se encuentran disciplinas madres como la pedagogía, la didáctica, así también:

- La sociología [de la educación] se detiene a ver las condiciones sociales de la educación, los problemas del fracaso y del logro escolar y la cohesión social.
- La economía [de la educación] se dedicará a observar los insumos financieros que la demanda educativa impone en su conjunto.
- La psicología [de la educación] se detendrá a estudiar juiciosamente los aprendizajes en la institución escolar

y propondrá teorías que explican las relaciones entre saberes, medios y fines.

- La filosofía [de la educación], por su parte, abordará las cuestiones de finalidad, los valores que ella impulsa y los medios para alcanzarlos.

Se coincide con Vega (2018, p. 59) cuando señala que las ciencias de la educación son “todas las disciplinas interesadas en el estudio científico de los distintos aspectos de la educación en sociedades y culturas determinadas”, continúa explicando “abarcen el problema educativo desde múltiples objetos y metodologías...”

Las disciplinas que muestran interés por las cuestiones educativas son: (ídem)

- La sociología de la educación,
- Psicología de la educación,
- Economía de la educación,
- Antropología de la educación,
- Política educacional,
- Administración educacional,
- Pedagogía,
- Didáctica

De acuerdo con Ríos (2011, como se citó Vega, 2018, pp. 59 – 60), existen tres tradiciones universales de las ciencias de la educación; la tradición alemana: La pedagogía es considerada la Ciencia de la Educación; [la] tradición francesa: Las Ciencias de la Educación... basándose en un modelo de observación y cuantificación científica del “hecho educativo” o de la “educación” y “Tradición” anglosajona-estadounidense... tiene su origen en las teorías curriculares, en el currículo, focalizándose en lo operativo y en lo metódico.

Como puede observarse las Ciencias de la Educación tienen una larga tradición en el estudio de problemas que están alrededor de la educación y dejan de lado el estudio del centro de la constitución del sujeto, es decir, el cómo construye su aprendizaje.

ANTECEDENTES DE LAS NEUROCIENCIAS.

La relación de las neurociencias con la educación radica en que los estudios pedagógicos tienen sus raíces en el estudio de la psicología educativa, en especial de la psicología cognitiva y el desarrollo de esta depende de las neurociencias, entonces, podemos encontrar el estrecho vínculo entre las neurociencias y las ciencias de la educación; o mejor dicho las neurociencias de la educación.

De la Barrera y Donolo (2009) al respecto citan a Goswami, B, Munakata, Posner y Rothbart, Sereno y Rayner, Thirunavuukarasuu y Nowinski, Voets y Matthews; quienes señalan:

Las actuales y sofisticadas técnicas de neuroimágenes se constituyen en verdaderos aportes para el área de la educación [...] Con la resonancia magnética funcional (FRMI), se pueden marcar los cambios en la activación cortical que le siguen a una tarea de aprendizaje en un individuo, e incluso, por ejemplo, establecer comparaciones entre jóvenes y adultos. (p.5)

Este estrecho vínculo entre las Neurociencias y Ciencias de la Educación ha dado nacimiento a nuevas Ciencias de la Educación que denominamos neurociencias de la educación, a saber: neuropedagogía, neuroeducación, neurodidáctica, neuroaprendizaje, neuroenseñanza, neurofeedback y neuroplasticidad cerebral.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA NEUROEDUCACIÓN

La Neuroeducación es una nueva interdisciplina o transdisciplina que promueve una mayor integración de las Ciencias de la Educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo del ser humano. A decir del Instituto Superior de Estudios Psicológicos [ISEP]:

Es una disciplina que promueve la integración entre las ciencias de la educación y la neurología donde educadores y neurocientíficos desarrollan disciplinas como la psicología, la neurociencia, la educación y la ciencia cognitiva. Qué es la neuroeducación, es producir una mejora en los métodos de enseñanza y en los diferentes programas educativos. (2018)

En este mismo sentido, el Centre Gavina (s/f) señala que “La neuroeducación se propone ayudar al que aprende a modificar sus patrones cognitivos, para hacerlos más eficientes y eficaces.”.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA NEUROPEDAGOGÍA

Por su parte, la Neuropedagogía es una nueva disciplina que estudia el cerebro y la capacidad de ser modificado por los procesos de enseñanza - aprendizaje. A decir de Centre Gavina (s/f):

La neuropedagogía estudia el cerebro humano como un órgano social capaz de ser modificado por los procesos de enseñanza – aprendizaje; por tanto, es una disciplina tanto biológica como social. No puede haber mente sin cerebro, ni cerebro sin contexto social y cultural. En síntesis, el cerebro humano tiene como actividad principal hacer automodificaciones y auto organizaciones permanentemente, y no representaciones fijas

del mundo externo. La neuropedagogía pretende aprovechar los conocimientos neurocientíficos sobre el lenguaje de funcionamiento del cerebro y utilizarlo para mejorar la capacidad de aprendizaje de cada cual.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA NEURODIDÁCTICA

La Neurodidáctica es una nueva disciplina especializada en la optimización del proceso de enseñanza – aprendizaje a partir del desarrollo del funcionamiento cerebral. Como principal herramienta utilizan las emociones para que el aprendizaje sea efectivo.

La Neurodidáctica estudia el conocimiento emanado de las neurociencias para aplicarlo al proceso E-A, es decir, cómo suceden los procesos naturales de aprendizaje en el cerebro para identificar qué métodos y técnicas de enseñanza – aprendizaje son los más adecuados para mejorarlo.

El experto en neuropsicología infantil, José Ramón Gamo (s/f, como se citó en Torres, 2016), afirma que “El cerebro necesita emocionarse para aprender”. La Neurodidáctica pretende cambiar la relación del alumno con los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia un modelo donde los alumnos sean quienes dirigen su propio aprendizaje, reforzando habilidades como la atención, la motivación, las funciones ejecutivas y las operaciones mentales.

Esta nueva disciplina educativa fusiona los conocimientos sobre neurociencia, psicología y educación, con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

CONCEPTUALIZACIÓN DEL NEUROAPRENDIZAJE

Por su parte, el neuroaprendizaje se dedica a investigar el cerebro “...como órgano de aprendizaje, con el fin de contribuir a que cada educando pueda desarrollar sus

potencialidades cognitivas – intelectuales y emocionales al máximo.” (Fernández, 2012, p. 9).

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA NEUROENSEÑANZA

Esta nueva disciplina educativa fusiona los conocimientos sobre neurociencia, psicología y educación, con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es una nueva visión de la enseñanza que se basa en aportar estrategias cognitivas y el uso de tecnologías educativas centradas en el funcionamiento del cerebro (García, 2017).

Esta neurociencia de la educación estudia cómo ayudar al cerebro (órgano de aprendizaje) a aprehender para que pueda desarrollar adecuadamente redes neuronales cognitivas, motrices o socioafectivas.

CONCEPTUALIZACIÓN DEL NEUROFEEDBACK

El neurofeedback, también llamado retroalimentación electroencefalografía, es un tratamiento neurocomportamental destinado a la adquisición de autocontrol sobre determinados patrones de actividad cerebral y la aplicación de estas habilidades en las actividades de la vida diaria. (Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención, [CADAH], 2012)

Se puede decir que es una técnica de tratamiento neurobiológica no invasiva e innovadora que puede ser utilizada en niños y adultos para atender problemas y trastornos o para potenciar las habilidades cognitivas y psicofísicas generales. Como técnica se dirige a la regulación voluntaria del patrón eléctrico cerebral.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA NEUROPLASTICIDAD CEREBRAL

La plasticidad cerebral se refiere a la capacidad del sistema nervioso para cambiar su estructura y su funcionamiento a lo largo de su vida, como reacción a la diversidad del entorno. Es decir, estudia los cambios que se dan a diferentes niveles en el sistema nervioso: estructuras moleculares, cambios en la expresión genética y comportamiento.

La neuroplasticidad permite a las neuronas regenerarse tanto anatómica como funcionalmente y formar nuevas conexiones sinápticas. La plasticidad neuronal representa la facultad del cerebro para recuperarse y reestructurarse. Este potencial adaptativo del sistema nervioso permite al cerebro reponerse a trastornos o lesiones, y puede reducir los efectos de alteraciones estructurales producidas por patologías (CofniFit, 2011).

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS NEUROCIENCIAS Y EDUCACIÓN

Los conocimientos emanados de las investigaciones realizadas en las neurociencias, neurociencias cognitivas y neurociencias de la educación están estrechamente vinculados con la práctica educativa, si los docentes están capacitados en neurociencias de la educación serán capaces de desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje no convencionales que mejorarán la efectividad de los aprendizajes en sus estudiantes.

El sistema nervioso central (compuesto por el cerebro y la médula espinal), es posiblemente el sistema humano más complejo ya que posee varias funciones que aún no se han

logrado dilucidar por completo, como lo son la memoria, el aprendizaje y los pensamientos, además ayuda en la regulación del tono muscular y el equilibrio.

La médula espinal consta de 31 partes, cada una con una raíz nerviosa motora y otra sensorial, las cuales llevan y envían informaciones entre el sistema nervioso central y el resto del cuerpo, dichas raíces, junto con sus ganglios raquídeos forman parte del sistema nervioso periférico. Es el tronco encefálico quien recibe información sensorial y envía señales motoras a través de parejas de nervios denominadas pares craneales.

Por su parte, el diencefalo consta del tálamo, subtálamo e hipotálamo. En estos se encuentra la integración de información, recepción de información motora desde el cerebelo y la mayor influencia sobre el Sistema Nervioso Autónomo (SNA), respectivamente.

El cerebro está compuesto por dos hemisferios, para su funcionamiento requiere la acción interconectada de ambos hemisferios. Las funciones, en parte, se presentan lateralizadas, y los mensajes llegan al cerebro a través de dos vías paralelas. Estos canales de información decodifican de manera diferente según se trate del hemisferio derecho o del izquierdo. Cuando el mensaje tiene afinidad especial con algún hemisferio, este se manifiesta, por ejemplo, con una mayor intensidad lumínica en las imágenes de un escáner cerebral.

El hemisferio izquierdo, llamado *dominante*, es el especializado en el lenguaje escrito y hablado, en el pensamiento lógico-matemático. Se encarga de la noción de tiempo, el pensamiento lineal y el razonamiento. También en él se originan las emociones positivas, la voluntad y la introspección.

El hemisferio derecho es el creativo, perceptivo, el del pensamiento global. Regula el lenguaje gestual, el ritmo y la

sensibilidad artística. En él surgen las emociones negativas. En la siguiente figura se observan las funciones que realiza el cerebro humano.

Cerebro Humano	
Hemisferio Izquierdo	Hemisferio Derecho
Analítico y lógico	Holístico e intuitivo
Secuencial	Global
Realista	Imaginativo
Comunicación verbal	Comunicación no verbal
Intelectual	Emocional
Planificación y ejecución de planes elaborados	Detecta los peligros
Preciso	Impreciso
Sensible al tiempo	Poco sensible al tiempo
	Sonido, pronunciación y ritmo
	Capacidades espaciales.

Título: Hemisferios cerebrales y sus Funciones. Construcción propia, mayo 2022.

Se han identificado en el cerebro seis áreas denominadas lóbulos, dos pares y dos individuales, en la corteza cerebral. Cada una ligada a ciertas funciones principales. Rubiny Safdieh (2008, p. 32) aseguran que esas áreas son un lóbulo frontal, dos lóbulos parietales, dos lóbulos temporales y un lóbulo occipital. Con múltiples surcos que ayudan a separar los lóbulos.

Algunas de las funciones más significativas de los lóbulos son las siguientes: lóbulo frontal se encarga del control motor, el lenguaje expresivo, la personalidad y los impulsos; los lóbulos parietales realizan las funciones relacionadas con

las aferencias sensitivas e integración, junto con el lenguaje receptivo. Por su parte, los lóbulos temporales manejan las aferencias auditivas, así como la integración de la memoria, y en el lóbulo occipital se reciben las aferencias visuales y se procesan las mismas. Es importante recordar que el cerebro actúa en forma semejante a una orquesta sinfónica, con la interacción de varias áreas.

El cerebro humano está compuesto por alrededor de 100 mil millones de células nerviosas denominadas neuronas, Snell (2007, p. 33) afirma que son células excitables que se especializan en recibir estímulos y transmitir señales a través de todo el sistema nervioso. A pesar de que tienen diferentes formas y tamaños, todas las neuronas se componen de un cuerpo celular o soma y prolongaciones llamadas neuritas que pueden ser dendritas.

La importancia de las neuronas radica en que es aquí donde se almacena la información (se aprehende) convertida en impulsos eléctricos; para ello se vale de otras neuronas con las cuales establece comunicación a través de la sinapsis formando lo que se conoce como red neuronal.

De acuerdo con Snell “El sitio en el que dos neuronas se ponen en estrecha proximidad y se produce la comunicación interneuronal funcional recibe la denominación de sinapsis.” (2007, p. 69). La neurona que manda la señal recibe el nombre de presináptica, mientras que aquella que recibe la señal se le llama postsináptica, y ambas se encuentran separadas por una hendidura sináptica. Los mensajes que intercambian estas células para formar una sinapsis son moléculas transmisoras conocidas como neurotransmisores, con las cuales se forman las redes neuronales que almacenan la información.

Aunque se considera que existen muchos neurotransmisores en la actualidad solo se han identificado alrededor de 50, Según Pinel (2007, p. 95), “los

neurotransmisores son moléculas que liberan las neuronas activas e influyen en la actividad de otras células.”

Por su parte, Cárdenas (2014, pp. 33 - 34) señala que algunas de las funciones de los neurotransmisores son las siguientes:

- La acetilcolina actúa en los músculos para producir contracciones, además de tener efecto en áreas del cerebro que tienen que ver con la tensión, el aprendizaje y la memoria.
- La dopamina es muy importante para la coordinación de movimientos, además de participar en el funcionamiento del sistema nervioso central y tener un papel clave para la conducta humana.
- La serotonina participa en la regulación de emociones y patrones del apetito y el sueño.
- El glutamato es el neurotransmisor excitatorio más importante del sistema nervioso central. Es decir, ayuda a excitar la neurona y que esta inicie un potencial de acción.
- El gaba es el neurotransmisor inhibitorio principal en el cerebro. Es decir, ayuda a inhibir la neurona y a que no se genere ningún impulso nervioso.
- La noradrenalina y adrenalina están relacionadas a procesos fisiológicos como el estado de alerta, atención y respuesta al estrés.

Como se puede observar, los neurotransmisores son moléculas elementales para la construcción de redes neuronales, es decir, para la construcción de aprendizajes.

El estudio de las funciones cerebrales es de gran importancia para las neurociencias, gracias al estudio de estas se han generado grandes aportaciones y descubrimientos que han cambiado el rumbo de las investigaciones sobre el cerebro, el aprendizaje y la aparición de las neurociencias de la educación.

En la tabla VI.1 se observan las ciencias de la educación tradicionales y las neurociencias de la educación.

Tabla VI.1. Ciencias de la Educación y Neurociencias de la Educación

Ciencias de la Educación	Neurociencias de la Educación
Filosofía de la educación,	Neurociencia Cognitiva,
Sociología de la educación,	Neuropedagogía,
Historia de la Educación,	Neuropsicología,
Antropología de la educación,	Neurosociología,
Psicología de la educación,	Neuroeducación,
Política educativa,	Neurodidáctica,
Economía de la educación,	Neuroenseñanza,
Comunicación Educativa,	Neuroaprendizaje,
Didáctica	Neurofeedback,
Plantación Educativa	Plasticidad Cerebral,
Administración Educativa	

Fuente: Construcción propia, mayo 2022.

CONDICIONES BIOLÓGICAS

De acuerdo con lo antes expuesto, el estudio del cerebro como un órgano de aprendizaje cobra vital importancia ya que implica que el investigador educativo, el profesor y el estudiante, conozcan y reflexionen acerca de cómo se construye el aprendizaje; es decir, al presentar un objeto de conocimiento al estudiante (contenido) se estimulan sus

sentidos los cuales emiten impulsos eléctricos que viajan por el sistema nervioso periférico (SNP) conectándose con el sistema nervioso central (SNC), alojándose en el cerebro para después formar o modificar redes neuronales que desatan reacciones neuroquímicas que solidifican estas estructuras mentales; en este sentido, el estudio del encéfalo cobra vital importancia para la educación.

En palabras de la Escuela Neuroeducativa se define al aprendizaje como “Cualquier variación en las conexiones sinápticas que produzcan cambios en el pensamiento y comportamiento. Las modificaciones pueden generarse a través de la información teórica, de la práctica o de la experiencia.” (Telefónica, 2017).

Tomado como referentes los conocimientos generados por las neurociencias de la educación, al saber cómo aprende el cerebro humano se podrán diseñar mejores estrategias de enseñanza – aprendizaje, aumentar la capacidad de retener información, manejar la inteligencia emocional y mejorar el aprovechamiento académico del sujeto; diseñar mejores planes de estudio integrando estos aportes. Asimismo, se podría optimizar el rendimiento intelectual del estudiante; a partir del conocimiento estratégico del funcionamiento natural de su cerebro, y así desarrollar métodos y técnicas neuropedagógicas que ayuden a extender mejor las redes neuronales del sujeto de aprendizaje; elementos que mejorarán la práctica educativa. Como educadores “...es importante conocer qué áreas cerebrales estamos activando según el tipo de actividades que les ofrecemos a nuestros alumnos.” (Fernández, 2012, p. 31) de tal modo que logremos que desarrollen sus redes neuronales.

De acuerdo con lo abordado hasta ahora, comprender el funcionamiento del cerebro tiene importantes implicaciones para la educación, por cuanto le puede servir al docente

como base teórica para una interpretación más adecuada del proceso interactivo que ocurre en el aula de clase y para desarrollar un sistema de instrucción integrado que tome en cuenta las diferentes áreas del cerebro (Ruiz Bolívar, 2004, p. 104).

Lo anterior obliga a reflexionar sobre la neurodidáctica, ya que los conocimientos arrojados por la neurociencia cognitiva implican que el cerebro aprende cuando se le enseña un objeto de conocimiento (OC) que estimule el SNP y el SNC, es decir, el docente es quien debe diseñar actividades de neuroenseñanza del OC para impactar a los sentidos del estudiante, después debe planear y diseñar ejercicios neuronales (actividades de aprendizaje) donde el estudiante forme, modifique o refuerce sus redes neuronales, a saber, sus aprendizajes.

En el sentido neurodidáctico se puede decir que las actividades de enseñanza son métodos y técnicas que se usan en un espacio educativo (aula, taller, laboratorio y otros) con el fin de facilitar el aprendizaje a los estudiantes. Es decir, mostrar los OC (cognitivos, psicomotrices o socioformativos) a los alumnos mediante la estimulación de sus sentidos y el SNP, por medio de la información que entra a su SNC para que empiecen a aprehender y de este modo, comienzan a formar sus primeras conexiones sinápticas.

Por su parte, el neuroaprendizaje debe ser entendido como las actividades de aprendizaje diseñadas por el docente, que ayuden a construir o modificar las redes neuronales a través de reforzar las conexiones sinápticas cuando el estudiante ejercita lo que está aprehendiendo en un espacio curricular, es decir, cuando el alumno interactúa con el OC o contenido y realiza actividades de aprendizaje para aprehenderlo.

La neurodidáctica también puede ayudar al docente a diseñar mejores instrumentos de evaluación del aprendizaje

y a tener claro las evidencias de aprendizaje que solicitará al estudiante para garantizar que construyó sus redes neuronales ya sean estas cognitivas, psicomotrices o socioafectivas.

En lo que respecta a la investigación educativa, Hernando (2016, p. 401) señala que “Los principios, mecanismos o teorías de las neurociencias pueden tener implicaciones para la investigación en educación y pueden conducir a nuevos proyectos de investigaciones interdisciplinarias.”

El mismo autor cita a La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2007, pp. 235 - 244) en el libro *La comprensión del cerebro*. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje, donde dice que es importante el estudio del encéfalo porque:

- Lleva de lo intuitivo a la evidencia
- Identifica intervenciones efectivas y soluciones
- Disipa neuromitos
- Profundiza la base de conocimiento de lo que constituye el aprendizaje
- Revela características hasta ahora ocultas en los individuos para solucionar problemas o mejorar rendimientos
- Apoya para un mejor diseño y orden de las diferentes prácticas educativas
- Apoya para el aprendizaje continuo y sus beneficios para las poblaciones que envejecen
- Aporta en relación con los hallazgos sobre la propiedad de plasticidad del cerebro

En este mismo orden de ideas, señala Salas (2003, p. 157), los descubrimientos fundamentales de la neurociencia son:

1. El aprendizaje cambia la estructura física del cerebro
2. El aprendizaje organiza y reorganiza el cerebro
3. Diferentes partes del cerebro pueden estar listas para aprender en tiempos diferentes

4. La organización funcional del cerebro depende de la experiencia y se beneficia de ella
5. El desarrollo no es solo un proceso impulsado biológicamente, si no también es un proceso activo que obtiene información esencial de la experiencia

Otros estudios que se están realizando sobre las neurociencias tienen que ver con aspectos particulares del proceso educativo como lo son las emociones, lenguaje, percepción, uso de memorias, atención, estrategias para aprender, evaluación del aprendizaje, cerebro social, acalculia, discalculia, entre otros. De igual manera, se están utilizando los conocimientos mencionados para diseñar programas de televisión, redes sociales, videojuegos, estudios de mercado y otros, con fines comerciales y de entretenimiento, algunos casos los podemos observar en los programas asombrosamente y juegos mentales del canal de televisión estadounidense National Geographic, o el neuromarketing usado por Facebook, así como las investigaciones de implantes cerebrales de Neuralink de Elon Musk o las cuantiosas inversiones que está realizando Meta de Mark Zuckerberg en la creación de interfaz neuronales.

Para finalizar se puede señalar que cada cerebro organiza sus redes neuronales de forma diferente y manera única, esa es la causa de que todos los estudiantes sean diferentes y únicos.

CONCLUSIONES

Las neurociencias de la educación han alcanzado a las escuelas, al aula, al estudiante y al docente.

Se concuerda con los autores Barrera y Donolo cuando plantean que: “La formación de docentes, psicopedagogos,

psicólogos educacionales y todos aquellos profesionales que tengan una relación directa con la educación y los aprendizajes, deben recibir conocimientos en neurociencias y quienes trabajen en neurociencias deben tener contacto con los educadores en general.” (2009, p. 14).

Dado que existe un gran desconocimiento por parte de los docentes universitarios en México sobre los aportes de las neurociencias y específicamente de las neurociencias de la educación a la docencia, se hace necesario que sean capacitados en estos temas.

Se coincide con Hernando (2016, p. 401) cuando señala que “Los principios y teorías de la educación pueden ser extendidas o refinadas basadas [incluso descartadas] sobre hallazgos de las neurociencias cognitivas.”

A partir de los estudios de las neurociencias de la educación, se podrán diseñar mejores estrategias de enseñanza–aprendizaje que permitan mejorar: la inteligencia emocional, la capacidad de retener información y el aprovechamiento académico del estudiante. En general, se podrán diseñar mejores planes de estudio.

El docente debe conocer sobre neurociencias de la educación ya que esto le permitirá planear y diseñar cuidadosamente actividades de neurodidáctica, neuroenseñanza y neuroaprendizaje de su asignatura, lo cual contribuirá a formar las redes neuronales que el estudiante necesita para la profesión. Forés (como se cita en Educación 3.0, 2020) lo explica de la siguiente manera: “Cada cerebro es único y si un alumno sabe cómo aprende, las investigaciones afirman que mejorará su rendimiento; por eso, si las clases están diseñadas desde los principios de la neuroeducación, también mejorará su aprendizaje”.

Los resultados obtenidos al realizar investigación en neuroaprendizaje o en neurociencia cognitiva tienen impacto

para la práctica educativa, pero sobre todo para las teorías pedagógicas, en particular las teorías del aprendizaje.

Los investigadores educativos deben aprovechar los conocimientos emanados de las neurociencias para diseñar proyectos de investigación en cada una de las neurociencias de la educación, lo que traerá como consecuencia conocimientos novedosos sobre la forma en que se da el proceso de aprendizaje.

Los conocimientos generados por la investigación en neurociencias de la educación sirven para fundamentar el diseño de los nuevos planes y programas de estudio, es decir, lo que algunos autores llaman la neuroeducación.

Los planes y programas de estudio de las instituciones de educación superior dedicadas a la formación de docentes, pedagogos, psicólogos educativos deben contemplar en sus contenidos el abordaje de las neurociencias de la educación.

Se concuerda con la siguiente afirmación en relación con la neurociencia cognitiva que es un campo emergente de lo que es educación (Ansari y Koch, 2006).

REFERENCIAS

- Aldape Herrera, Juan Francisco. (2021). Uso de herramientas del procedimiento de Neurofeedback y otras tecnologías para realizar investigación educativa. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Nayrit]. Nayarti: UAN.
- Ansari, D. & Koch, D. (2006). Puentes sobre aguas turbulentas: la educación y la neurociencia cognitiva. En *Tendencias en las ciencias cognitivas*. vol. 10. N° 4. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/7248947_Bridges_Over_Troubled_Waters_Education_and_Cognitive_Neuroscience consultado 15 marzo de 2016.

- Cárdenas Suarez, Luz Dary. (2014). Los neurotransmisores en el funcionamiento del cuerpo humano y las emociones, propuesta didáctica para estudiantes de ciclo IV. [Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia], Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Centre Gavina, Pedagogía, Mediación y Psicología. (s/f). Neuropedagogía. <https://www.centregavina.com/newpage43f4e82d>. consultado 10 enero 2021.
- CofniFit. (2011). Obtenido de Plasticidad Neuronal y Cognición. Estructura y organización: <https://www.cognifit.com/es/plasticidad-cerebral>. consultado 10 enero 2021.
- De la Barrera, María Laura y Donolo, Danilo. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. En Revista Digital Universitaria, UNAM. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/int20.htm> consultado 15 enero 2014.
- Educación 3.0. (2020). Neuroeducación en las aulas: cómo despertar la emoción por... consultado en <https://www.educacionrespuntocero.com/noticias/la-neuroeducacion-llega-a-las-aulas/> el día 22 de julio de 2020.
- Fernández Coto, Rosana. (2012). Cerebrando el aprendizaje. Recursos teórico – prácticos para conocer y potenciar el aprendizaje. Argentina: Bonum.
- Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención. (2012). Fundación CADAHA. org. Obtenido de Neurofeedback: ¿Qué es, en qué consiste?: <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/neurofeedback-que-es-en-que-consiste-es-eficaz-para-tratar-el-tdah.html>. consultado el día 24 de julio 2020.
- García, Andrea. (2017). Todo sobre la neuroeducación: Qué es, para qué sirve, y cómo aplicarla en la escuela y en casa. <https://blog.cognifit.com/es/neuroeducacion-que-es-y-para-que-sirve/> consultado el día 9 de julio 2020.

- Barrios-Tao, Hernando. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. En revista, Educación y Educadores, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 395-415. Cundinamarca, Colombia: Universidad de La Sabana
- Instituto Superior de Estudios Psicológicos. (2018). ¿Qué es la neuroeducación?. consultado en <https://www.isep.es/actualidad-neurociencias/que-es-la-neuroeducacion/> el día 20 de agosto de 2020.
- Nieto Gil, Jesús María. (2011). Neurodidáctica: aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y la enseñanza. Madrid: CCS.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2007). La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje. Paris: Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH).
- Pinel, John P. J. (2007). Biopsicología. (6 ed). México: Pearson Educación, S.A
- Rubin, J. y Safdieh, E. (2008). Netter neuroanatomía esencial. México: Elsevier Masson.
- Ruiz Bolívar, Carlos. (2004). Neurociencia y Educación. En Neurociencia cognitiva y educación. Perú: Imprenta peruana.
- Salas Silva, Raúl. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? En Estudios Pedagógicos No 29: 155-171. Chile: Universidad Austral de Chile.
- Snell, Richard S. (2007). Neuroanatomía clínica. México: Médica Panamericana.
- Telefónica. (2017). MOOC Neurodidáctica. Escuela tradicional-Escuela Neurodidáctica. España: Telefónica – Educación digital
- Toledo Ruíz. (2020). Pedagogía y Neuropedagogía. Consultado en <https://doctoratoledo.com/pedagogia-y-neuropedagogia> el día 3 de julio del 2020.

- Torres Menárguez, Ana. (18 julio 2016). El cerebro necesita emocionarse para aprender. El País. https://elpais.com/economia/2016/07/17/actualidad/1468776267_359871.html. consultado el día 29 de julio 2020.
- Vega, Román Emmanuel Abraham. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. En revista boletín REDIPE 7(9): 56-62. Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Zambrano, Leal Armando. (2006). Las ciencias de la educación y didáctica: Hermenéutica de una relación culturalmente específica. En Educare. La revista venezolana de educación. No 35: 593-599. Venezuela: Universidad de los Andes.

PARTE VII
PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
ANTE LA SITUACIÓN DE CONTINGENCIA

I

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: UNA ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT, EL CASO DE LA LÍNEA DE FORMACIÓN DE PROCESOS CURRICULARES

Judith Salazar Celedón

Karla Patricia Martínez González

Guillermo Alonso Rosales Pérez

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje es entendida como el proceso permanente y sistemático que a partir de recabar la información permite valorar el proceso formativo de los estudiantes. Cabe resaltar que esta evaluación difiere a las acciones que sugiere la medición, y se ha intentado que, en el programa de licenciatura en Ciencias de la Educación, la cual pertenece a la Unidad Académica de Educación y Humanidades, se promuevan acciones de evaluación de manera holística e integral. Es decir, desde la perspectiva que se plantea es necesario que se consideren todos los ámbitos cognoscitivos, ético- moral, axiológico, formativo, entre otros.

Es a partir de esta idea que los docentes de la licenciatura han identificado en la participación desde los grupos colegiados como las academias, acciones que permitan

concebir la evaluación del aprendizaje como una herramienta exitosa que logre no sólo los aprendizajes esperados; sino que, se aborde la evaluación integral de los estudiantes desde la perspectiva de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprende a aprender.

Aunado a lo anterior, se han integrado a los trabajos de las academias la discusión, reflexión y concreción de acciones enmarcadas en la identificación de las estrategias, acciones, actividades, prácticas e instrumentos que han logrado afianzar los aprendizajes. Ello, se ha visto intensificado dada la contingencia, dando como resultado un proceso distinto de la instrumentación de la evaluación y una revaloración de esta.

Por lo anteriormente planteado, el objetivo de este trabajo es: Identificar las estrategias de evaluación de aprendizaje que emplean los docentes de la línea de procesos curriculares posterior a la contingencia sanitaria para promover una formación integral en los estudiantes.

Palabras claves: Evaluación, aprendizaje, procesos, formación, contingencia.

INTRODUCCIÓN

Durante estos años de contingencia sanitaria se realizaron cambios considerables en los currícula universitarios; hubo un transitar de un modelo presencial a uno virtual, las prácticas de los docentes de igual manera cambiaron en sus estrategias, actividades y materiales para promover los aprendizajes en sus estudiantes. A un año del regreso a las aulas es importante considerar el proceso de aprendizaje que llevaron los estudiantes en esos años de pandemia; por lo que mediante la evaluación de los aprendizajes se considera pertinente y necesario emprender un proceso de diagnóstico

que nos permita retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las estrategias para desarrollar los aprendizajes que no se lograron afianzar.

Cabe aclarar que esta contribución al proceso formativo no es sólo profesional sino integral. Lo cual implica que los estudiantes que se están formando en la licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), desarrollen conocimientos y habilidades con relación a la evaluación desde esta postura, considerando además que la situación de la contingencia nos lleva a un replanteamiento de las formas e instrumentos de evaluación.

El trabajo está organizado en cinco apartados que dan cuenta de la concepción del aprendizaje, en el que se aborda la importancia de transitar de un modelo pedagógico memorístico a uno constructivista, que posibilite la transformación de los sujetos a partir de la reflexión de su entorno y de la adecuación de las estrategias.

La formación de los estudiantes de LCE implica pues, una concepción distinta del aprendizaje, en que la asimilación de los procesos sea significativo e integrales así como aplicables a su contexto.

Una vez que se aborda este concepto, continuamos con la evaluación y la evaluación del aprendizaje. Ya que consideramos al aprendizaje como un proceso, la evaluación, por lo tanto, debe ser vista como un proceso holístico e integral que vaya más allá de la medición del conocimiento y que dé cuenta de las áreas de oportunidad en el proceso formativo.

De manera colegiada, los docentes del programa en LCE, han revisado los procesos de evaluación que se desarrollan y por ello, en el apartado de la contextualización se revisan los elementos del plan de estudios que dan pie a la concepción de la evaluación.

Esto nos lleva a la metodología que empleamos para

analizar tanto la evaluación del aprendizaje como las acciones que de manera colegiada los docentes realizan en el proceso de evaluación.

Debido a este ejercicio de colegialidad, es que se habla de la metaevaluación, como un ejercicio que implica la integralidad de la evaluación, minimizando la subjetividad en el proceso evaluativo del aprendizaje.

DESARROLLO CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE

Los cambios acelerados que tiene la sociedad y las nuevas demandas que surgen a partir del análisis de las políticas educativas, han denotado el surgimiento de recientes concepciones educativas y, por lo tanto, de nuevos modelos pedagógicos y de prácticas curriculares. Estas transformaciones e innovaciones han traído consigo nuevas formas de entender el aprendizaje y la evaluación.

Como docentes de educación superior de la Universidad Autónoma de Nayarit y ante la contingencia sanitaria, nos hemos dado cuenta de que los estudiantes ingresan a las aulas con una diversidad de experiencias, de referentes teóricos y de bagaje cultural. Ante ello, es preciso contemplar instrumentos y acciones que permitan promover y construir conocimientos a partir de esa diversidad y en congruencia con el modelo, dar cuenta de lo que se realiza.

Delval, 1997, (como se cita en León 2014, p. 125), menciona que “El modelo educativo que permite que el estudiante se forme, para convertirse en un gestor comprometido de su propio aprendizaje, es el constructivismo; éste fundamenta que el ser humano es producto de su capacidad para adquirir conocimiento y para reflexionar acerca de él, lo que le posibilita anticipar, explicar y controlar positivamente la naturaleza

para hacer cultura, destacando que el conocimiento se erige activamente”. Esta postura se suma a nuestro trabajo, pues además de querer lograr que el estudiante sea autogestor de su propio aprendizaje, los docentes debemos tener claro, cómo encaminarlos-guiarlos hacia ese escenario.

El concepto de aprendizaje apunta hacia diferentes posturas. Así pues, desde el enfoque conductista éste tiene un carácter memorístico, el papel esencial del estudiante es memorizar lo que ha trabajado en clases, sin promover actitudes críticas y reflexivas. Sólo repite lo que el docente le dice, “el núcleo central del conductismo está constituido por su concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje” (Pozo, 2006, p.1).

Si bien los estudiantes se encuentran en una etapa favorable para la apertura de nuevos conocimientos, la significación será pertinente cuando se identifiquen los conocimientos previos, un recuerdo, un hecho del pasado hará que la asociación se dé y para ello, los docentes de educación superior, necesitamos estar preparados con acciones pedagógicas que lleven a escenarios de significación para el aprendizaje. Desde la postura gestáltica, por ejemplo, el maestro trata de estimular a los alumnos de alguna manera, ya sea cambiando la actividad o haciendo equipos.

En la “*Teoría de la Asimilación*” que plantea David Ausubel (2002), el aprendizaje requiere que el sujeto sea activo y el eje central es promover el aprendizaje y la retención de carácter significativo que implica vincular los referentes previos con los nuevos considerando los efectos motivacionales y la frecuencia de la aplicación de los aprendizajes. El trabajo del docente consiste en utilizar los materiales adecuados que propicien evocar los referentes previos para que, a su vez, se construyan los nuevos aprendizajes mediante el andamiaje.

Así, en la actualidad el concepto de aprendizaje tiene una connotación amplia en donde no sólo se toman en cuenta los conocimientos; sino que valora las actitudes, los procesos mentales y contextuales que el estudiante hace para llegar a tales conocimientos. La figura del docente es la de un sujeto capaz de identificar las características de los estudiantes y su forma de aprender. Es a partir de esta definición que es necesario que surjan nuevas formas de concebir la evaluación del aprendizaje.

EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Los docentes que forman parte de la línea de formación de procesos curriculares del programa de LCE, se han involucrado en la revisión de los procesos de evaluación, propiamente en los procesos de evaluación del aprendizaje, dado que se persigue en las y los estudiantes, a partir de su toma de conciencia, la mejora de su propio proceso de formación.

Es por ello, que en este apartado analizamos los conceptos de evaluación y evaluación del aprendizaje.

“La evaluación no sólo debe estar referida al aprendizaje de las asignaturas escolares y a la promoción estudiantil. La evaluación de forma integral, debe permitir tomar conciencia frente al desarrollo holístico de todos los procesos que implican: el desarrollo humano, la educación por procesos, la construcción del conocimiento, la transformación socio-cultural desde el liderazgo, y la innovación educativa” (Lanfrancesco, 2005, p.17)

El proceso evaluativo debe considerar situaciones extraordinarias en el trayecto formativo de los estudiantes, como la reciente contingencia sanitaria que se vivió de manera mundial y que generó muchos cambios y adaptaciones en los

procesos educativos. En esos casos, es importante evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes que recientemente se han incorporado a los espacios presenciales para valorar los aprendizajes logrados en el transcurso de la pandemia y fortalecer a través de la evaluación del aprendizaje aquellos que no se alcanzaron a lograr. Es decir, contemplar de manera colectiva las acciones para el logro de la unidad de competencia.

La evaluación no se utiliza como un instrumento de aprendizaje para el que enseña (Santos Guerra, 2016), sino como un simple modo de comprobación del esfuerzo realizado por el que aprende.

Se debe concebir a la *evaluación del aprendizaje* desde una visión holística e integral que se preocupe por todos los factores que influyen en el aprendizaje y, por ende, deben ser considerados a la hora de su evaluación.

Algunos autores hacen referencia a la *evaluación del aprovechamiento* de los estudiantes y su eje central está dirigido en “...indicar hasta qué punto se han logrado los propósitos (fines u objetivos) de la enseñanza... determinar y valorar los logros alcanzados por los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Medina, 2001). La evaluación es un proceso que implica no solamente la revisión del aprovechamiento, sino también del desarrollo humano que propicie la creatividad e innovación educativas, elementos que se buscan en la línea de formación de procesos curriculares, así como en el programa de licenciatura a través de acciones como la revisión de la congruencia de la competencia con los criterios e instrumentos para evaluar la misma.

La evaluación del aprendizaje está presente al considerar, en todo momento, el propósito de formación y su relación con las evidencias de aprendizaje, así como con las actividades realizadas durante el periodo escolar.

Desde la colegialidad, se busca reflexionar estos procesos, dónde los profesores den cuenta de los hallazgos con relación al aprendizaje de sus estudiantes. Hay que considerar que las condiciones, niveles e intereses propios son parte de la dinámica de cada sujeto que está en formación. Sin duda, la contingencia vino a exponer diferentes tipos de problemáticas en los estudiantes, dando como resultado un tipo de formación distinto, identificando los vacíos de conocimiento, destrezas y habilidades de los jóvenes; lo cual permite identificar áreas de oportunidad y con ello, considerar al momento de realizar la evaluación los distintos momentos, así como las características y estilos de aprendizaje.

Nuestra propuesta va encaminada a considerar una evaluación del aprendizaje, mediante instrumentos que nos muestran un panorama más amplio de los procesos académicos, así como de los factores que influyen en la formación profesional e integral.

CONTEXTUALIZACIÓN

Como se ha hecho referencia, la evaluación del aprendizaje cobra un sentido holístico e integral dado que nos permite plantear diversos escenarios que son coadyuvantes a la práctica docente, a la formación académica y a la instrumentación del currículo.

Estos trabajos se consideran en el escenario de la educación superior, particularmente, en la Universidad Autónoma de Nayarit. Los estudiantes que son parte de este proyecto pertenecen a periodos superiores del programa académico que pueden brindar más información. Por su parte, los docentes que han participado lo han hecho en los últimos años en la academia de procesos curriculares, incidiendo en la formación de los estudiantes.

Se identifica como un elemento valioso e indispensable al trabajo colegiado para lograr una evaluación del aprendizaje significativa. El trabajar de manera colegiada implica un proceso de análisis y reflexión de las prácticas educativas; conlleva la puesta en marcha del proyecto curricular y, por lo tanto, la ejecución de un programa de estudios.

Particularmente, la academia de procesos curriculares ha implementado la estrategia de revisión de los programas de estudio cada fin de periodo, analizando los cambios que los docentes propongan con relación a la experiencia de su práctica en ese periodo. Colegiadamente, se consideran los criterios de evaluación que permitan el cumplimiento de la competencia y, por lo tanto, de los saberes teóricos, prácticos, metodológicos y formativos.

El trabajo colaborativo brinda la posibilidad, desde las figuras de academia, de analizar el proceso formativo de los estudiantes, y proponer, en función a necesidades reales, propuesta de mejora en términos de formación académica e integral.

En relación con el componente formativo, se reconoce la pertinencia de promover una evaluación del aprendizaje que fortalezca, por un lado, las necesidades de formación y rasgos de perfil de egreso, por otro, las nuevas necesidades de formación que se gestan desde nuevos escenarios problemáticos: resolución de problemas, capacidad creadora e innovadora, habilidades de planeación y generación de propuesta de solución, asertividad, resiliencia, etc. Los retos, a partir de la contingencia, demandan el repensar del actuar del profesional de la educación, así como de las competencias que actualmente debe tener. Es necesario un esquema dónde la evaluación se posicione como la herramienta valiosa para el aprendizaje permanente del estudiante.

En el documento *Programa de Licenciatura en Ciencias de*

la Educación (UAN, 2012) se consideran seis criterios para la evaluación del aprendizaje:

1. Actitudes para confrontar solidariamente procedimientos y productos de aprendizaje.
2. Actitudes de tenacidad para reorientar ideas y productos de aprendizaje.
3. Actitudes conscientes para aprovechar el error.
4. Actitudes de compromiso y participación verbal.
5. Reflexión individual y grupal sobre los aprendizajes logrados y no logrados.
6. Durante el proceso de evaluación del aprendizaje, el reto está en dirigir el rumbo hacia la consolidación de saberes que sugieren la formación de profesionales de la educación.

Es esencial que los criterios para la evaluación del aprendizaje se promuevan en todas las unidades del programa educativo y la ruta metodológica que establece la licenciatura es a través del trabajo colegiado de las academias. En donde, los docentes dan a conocer su práctica comentando fortalezas y debilidades que se tuvieron a lo largo del proceso y con base en ello, se hacen recomendaciones.

Este trabajo se realiza mediante la consideración de atender y dar cumplimiento al perfil de egreso de la licenciatura. Para obtener este resultado, se utiliza como documento base el programa de estudios de cada unidad de aprendizaje y se relaciona con los siguientes elementos que además se vinculan con el proceso de evaluación del aprendizaje:

- a. *Tipo de Unidad Didáctica Curricular (TUDC)*, se determina el tipo de acciones y de evidencias de aprendizaje que coincidan con la forma de trabajo sugerida en el programa.
- b. *La distribución de horarios docencia y de trabajo*

independiente, para determinar el tiempo estimado que se le asigne a cada actividad.

- c. *La unidad de competencia*, considerada como elemento clave que determina las acciones a desarrollar y tiene una relación directa con el perfil de egreso.
- d. *Los saberes teóricos, prácticos y formativos*, que deben estar vinculados con las evidencias de aprendizaje y las acciones programadas durante las horas de docencia y de trabajo independiente.
- e. *Las estrategias pedagógicas*, para promover una evaluación integral es necesario vincular este apartado con las acciones que desarrollan las y los estudiantes para el cumplimiento de la unidad de competencia.
- f. *El sistema de evaluación*, en este rubro deben estar integradas todas las evidencias de aprendizaje con sus respectivos criterios de desempeño trabajados durante el periodo escolar (en horas docencia y en horas de trabajo independiente).
- g. *Criterios de calificación*, es el apartado que evidencia, aún con la complejidad que implica, el registro de un valor numérico al aprendizaje obtenido y su relación con el cumplimiento de la unidad de competencia y los saberes propuestos.

Es así como desde la licenciatura en Ciencias de la Educación, a través del trabajo colegiado y del seguimiento de la Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit, se han implementado nuevas estrategias que permitan ver a la evaluación del aprendizaje como una herramienta que promueva elementos para el análisis y reflexión para valorar el proceso educativo.

El ejercicio es complejo y requiere de la atención, así como la revisión constante, de los docentes responsables de

trabajar las unidades de aprendizaje que integran la línea de procesos curriculares así como del esfuerzo realizado por los estudiantes durante su proceso de formación profesional. Al identificar el cumplimiento del perfil de egreso en cada espacio curricular, se evidencia que el compromiso se ha cumplido y que los futuros profesionales de la educación han desarrollado las competencias profesionales registradas en su plan de estudios.

Este ejercicio de evaluación se evidencia en actividades que la coordinación del programa, en colaboración con los grupos colegiados: las academias organizan jornadas de experiencias de aprendizaje donde la participación de los estudiantes es esencial, pues presentan los resultados de su trabajo mediante diversas modalidades, tales como: la participación en coloquios de investigación, exposición de materiales elaborados por las y los estudiantes, mesas de debate, concursos de conocimientos. Estas actividades se sugieren con el propósito de difundir el aprendizaje obtenido.

METODOLOGÍA EMPLEADA: ANÁLISIS DOCUMENTAL

La metodología que se emplea para este trabajo es cualitativa, donde se busca la comprensión del fenómeno del aprendizaje, a través de la técnica hermenéutica a partir de la revisión documental. Esto ayudará a comprender cómo los docentes construyen una práctica educativa reflexiva en pro del aprendizaje. “Con este tipo de acercamiento metodológico [enfoque cualitativo] no se busca cuantificar, sino comprender determinado fenómeno; es decir, establecer cómo se relaciona un aspecto con otro.” (Del Cid, et. al. s/f, p.21).

Respecto al diseño metodológico, se considera que: “Desde un horizonte hermenéutico, sostiene que los procesos

de interpretación de las cuestiones educativas parten de “anticipaciones de sentido” desde las que se elaboran preguntas y conjeturas explícitamente formuladas, de tal modo que su problematización sea posible. Del encuentro de esas anticipaciones de sentido con el “texto” (discurso, registro de observación, interacción social, plan de estudios, libro de texto, material didáctico, etc.) que se está siendo interpretado, se va modificando sucesivamente el modo en que se entiende.” (Razo, 2000, p. 168).

Las consideraciones respecto de las “anticipaciones de sentido” son el hecho de la cercanía con los sujetos de estudio, sin embargo, al momento de ser investigadores se debe ser congruente con la propia práctica y ejercicio profesional, por ello, hemos considerado tener los instrumentos con la confiabilidad necesaria para poder tener una interpretación de los textos, lo más objetiva posible.

Para ello, el presente trabajo se centra en la propuesta que aplica “El círculo hermenéutico, [...] permite por un lado no considerar aisladamente el elemento objeto de atención, sino tener en cuenta la trama relacional en la que cobra sentido, pero, además, es el espacio largo del cual las anticipaciones de sentido orientadas a la relación entre lo singular y la totalidad en la que se imbrican, pueden ser sucesivamente problematizadas y reformuladas” (Razo, 2000, p. 168). La flexibilidad metodológica que nos brinda la hermenéutica, apunta a la consideración de los elementos de sentido, algunos pueden ser muy claros, como “No se elaboró material” o “No se logró la competencia”; pero otro es necesario adentrarse en el sentido, el contexto y la intencionalidad de quien escribe.

Así, con el insumo de los “Formatos de Asesoría y Experiencia Docente” se pretende tener un análisis de los distintos aspectos abordados en el mismo, a saber, las estrategias pedagógicas, el cumplimiento de las competencias

y los materiales elaborados para los propósitos de las unidades de aprendizaje. Cabe mencionar, que los formatos a revisar y que serán insumo de la estrategia metodológica, son los documentos de los docentes que participan en la línea de formación de procesos curriculares. Se pretende que a mediano plazo se realizará este mismo estudio con el resto de las líneas de formación.

Nuestro interés en el análisis de dichos documentos es la revisión de las acciones emprendidas por las y los docentes que participan en la línea de formación, ya que nos permitirá identificar las áreas de oportunidad de la práctica de los docentes, a partir del propio análisis de su práctica (Ver anexo 1).

La colegialidad nos permite identificar la necesidad de un análisis pertinente de los que se escribe en estos formatos, pues no solo son un insumo para la práctica educativa, sino también para futuras investigaciones y ejes de la ejecución del plan de estudios. Como grupo de investigación, estamos resueltos a construir intentos por trabajar con diferentes metodologías de las investigaciones educativas, a saber: “(...) se reconoce la necesidad de apelar a las manifestaciones discursivas desde el plano de su objetivación material, de su relación con las concepciones y las prácticas de los sujetos particulares y de su carácter relaciones” (Razo, 2000, p. 169).

Por último, otro de los aspectos metodológicos, es el análisis documental, se debe mencionar que: “Su único propósito es obtener antecedentes documentales para profundizar en teorías, leyes, conceptos y aportaciones ya existentes y asentados en documentos sobre el tema que es objeto de estudio, para luego complementar, refutar o derivar, en su caso, nuevos conocimientos” (Muñoz, 2011, p.11).

Como ya se mencionó anteriormente, nuestra

investigación apunta a utilizar la técnica de la observación documental para conocer la experiencia de los docentes, a través de los formatos que cada periodo los profesores elaboran con base en su experiencia y sus actividades en las diferentes áreas y unidades de aprendizaje. Además, se realizará un análisis minucioso de las áreas complementarias enunciadas en el plan de estudios, en las que se menciona la evaluación del aprendizaje.

Para el análisis de la información, a partir de los Formatos de Experiencia Docente nos dimos a la tarea de identificar las siguientes categorías: unidad de competencia, estrategias implementadas, medios y formas de evaluación. Una vez identificadas las categorías, el proceso de interpretación de la información se realizó a través de la lista de cotejo (Ver anexo 2). Los instrumentos ayudaron a identificar la forma de trabajo de las y los docentes de la línea de formación.

LA META-EVALUACIÓN

Los resultados de estas experiencias de aprendizaje no sólo concluyen con las jornadas académicas, sino que la planta docente participa al interior de las academias con la evaluación de su desempeño y el análisis de los resultados obtenidos en cada espacio curricular, de tal manera que se genere un espacio de reflexión sobre la intervención docente y las recomendaciones para trabajar, en lo sucesivo, las unidades de aprendizaje. Estas actividades requieren en todo momento el cumplimiento de la unidad de competencia, pues si no se promueve esta actividad, el resultado se verá reflejado en el incumplimiento del perfil de egreso.

Para este ejercicio de evaluación, se solicita a cada docente que elabore un *informe de experiencia docente* (Anexo

1), que consiste en redactar su experiencia de acuerdo con las siguientes categorías de análisis:

- a. Competencia de la unidad de aprendizaje.
- b. Logros obtenidos, considerando el trabajo realizado por el o la docente responsable de la unidad de aprendizaje en el periodo escolar, así como el trabajo realizado por las y los estudiantes.
- c. Estrategias, técnicas e instrumentos que coadyuvaron al logro de aprendizajes.
- d. Factores que influyeron para el logro de la unidad de competencia, que consisten en registrar los factores internos (áulicos, trabajo docente y trabajo de estudiante), así como factores externos.
- e. Factores que obstaculizaron el logro de la unidad de competencia, que consisten en registrar los factores internos (áulicos, trabajo docente y trabajo de estudiante), así como factores externos.
- f. Retos para la siguiente vez que se oferte esta unidad de aprendizaje, según la experiencia.

Este ejercicio implica la dedicación de las y los docentes para registrar su experiencia e incide en la detección de fortalezas y áreas de oportunidad en el trabajo realizado. También es necesario aclarar que este ejercicio de evaluación se presenta en un contexto y un grupo de sujetos determinados, por lo que se llega a la reflexión que los retos para la siguiente vez que se oferte serán determinantes no sólo por las recomendaciones de quienes ya han trabajado la unidad de aprendizaje, sino por las condiciones que en lo sucesivo se presenten.

El reto es que este producto sea utilizado no sólo para la evaluación en el cumplimiento de las unidades de aprendizaje, sino como proceso de evaluación curricular e incida en el análisis

y pertinencia de contenidos, unidad de competencia, Tipo de Unidad Didáctica Curricular y en el proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Tanto la revisión documental como el diálogo al interior del grupo colegiado, nos ha llevado a reflexionar sobre la implementación de las estrategias de evaluación de las distintas unidades de aprendizaje de la línea; a saber, los criterios de evaluación y los criterios de desempeño. Ello se relaciona con la toma de conciencia que resulta de una evaluación integral y formativa. Los procesos señalados en el plan de estudios de la licenciatura necesitan ser atendidos al interior de las academias para su implementación en los procesos formativos de los estudiantes. Es indispensable caracterizar la disciplinariedad de la propia línea de formación para dar cuenta de una manera coherente a la evaluación del aprendizaje.

De manera general, y dado que es una investigación en desarrollo, como parte de los *resultados preliminares* de estas reflexiones iniciales que se han dado de manera colegiada, han permitido el dar cuenta que los docentes que forman parte de la academia de Procesos Curriculares, en su mayoría comentan cumplir con la unidad de aprendizaje. Sin embargo, muchas veces esto depende de los grupos y los horarios.

Con relación a la evaluación, se considera un área de oportunidad, dado que, si bien existen distintos medios para el desarrollo de esta, la congruencia entre las actividades o acciones, no siempre se da. Además, los criterios de calificación, a pesar de su diversificación, no siempre obedecen al logro de la competencia (s).

Los elementos que regularmente, obstaculizan el desarrollo de la línea de formación, tiene que ver con la

profundidad de esta. Es decir, se identifica, que el perfil del docente influye de manera particular en el desarrollo de la competencia. Así mismo, al continuar con la línea y las demandas de esta, se ven favorecidas siempre que se logren las competencias de las unidades básicas y que se ubican en los primeros periodos.

Sin duda, los retos son grandes y el compromiso de la planta docente garantiza el cumplimiento de lo que se propone. Por ello, es necesario hacer mención que las acciones que se deben realizar en el proceso de evaluación del aprendizaje sean consideradas para todo el programa de licenciatura en Ciencias de la Educación, son las siguientes:

- a. Fortalecer la difusión de los resultados obtenidos a la totalidad de la planta académica del programa educativo.
- b. Fortalecer el trabajo realizado al interior de las academias que permitan mantener las acciones de consolidación del trabajo colegiado.
- c. Fortalecer la comunicación entre academias para mantener o propiciar espacios de vinculación durante el desarrollo de las unidades de aprendizaje.
- d. Mantener los espacios de difusión de los aprendizajes obtenidos por parte de las y los estudiantes.
- e. Analizar los resultados obtenidos de este ejercicio y presentarlos como resultados de investigación, desde la mirada de la planta docente que participa en la línea de procesos curriculares.

REFERENCIAS

Ausubel D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Traducción de Genís Sánchez Barberán. Ed. Paidós. Barcelona, España.

- Del Cid, Alma, Méndez, Rosemary y Sandoval, Franco. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología*. Segunda edición Pearson Educación, México.
- Lanfrancesco V. G. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje: fundamentos y estrategias*. Ed. Magisterio. Colombia
- León Urquijo Ana Patricia**, Eduardo Risco del Valle*** y Cristina Alarcón Salvo (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior* Vol. XLIII (4); No. 172, octubre-diciembre del 2014. ISSN: 0185-2760. (p. 123-144)
- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social* 2(3), 17-26. Recuperado de: <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>. Consultado en abril del 2023.
- Medina D.M. (2001). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. Ed. Isla Negra. República Dominicana.
- Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar una tesis*. Pearson. 2da Ed. México.
- Pozo J.I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ed. Morata. Madrid.
- Razo Navarro, J. A. (2000). *Metodología hermenéutica e investigación*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Estado de México.
- Santos Guerra, M. (2016). *La evaluación como aprendizaje*. Ed Narcea. Madrid
- UAN. (2012). *Programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Nayarit, México.

ANEXO 1

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INFORME DE EXPERIENCIA DOCENTE

UNIDAD (ES) DE APRENDIZAJE_____

GRUPO:_____FECHA_____/_____/_____

El siguiente informe tiene la finalidad de recabar información sobre la práctica docente: estrategias, actividades, dinámica grupal, logros y desaciertos de la (s) unidades de aprendizaje atendida (s) durante el periodo agosto-diciembre 2013, ello con base en la experiencia personal de cada profesor(a) dentro de su grupo de trabajo.

Competencia de la unidad de Aprendizaje:

Logros:

Las estrategias, técnicas e instrumentos que coadyuvaron al logro de aprendizajes, fueron: ...

Los factores que influyeron para el logro de la competencia...

Los factores que obstaculizaron el logro de la competencia...

Firma de Docente Responsable

ANEXO 2

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LISTA DE COTEJO

Unidad de competencia	Elemento
Inician con verbos	
Nivel de desarrollo	
Aspectos a desarrollar	

Estrategias implementadas	Elementos
Logro de competencias	
Nivel de logro	
Fortalezas en el logro	
Área de oportunidad en el logro	

Medios y formas de evaluación	Elementos
Formas de evaluación	
Medios de evaluación	
Tipos de evaluación	
Resultados esperados	

Elaboración del equipo de trabajo

ÍNDICE

PRÓLOGO	5
Introducción	6

PARTE I

LA UNIVERSIDAD: SU FUNCIÓN Y RESPONSABILIDAD EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

I. Diagnóstico de los factores de riesgo en adolescentes de secundarias a través del proyecto de colaboración universitaria bienestar	13
Resumen	13
Introducción.....	14
Desarrollo	18
Metodología.....	23
Instrumento	24
Consideraciones éticas	26
Análisis estadísticos	26
Resultados.....	26
Conclusiones	30
Agradecimientos:	31
Referencias	32

II. EXPERIENCIAS FORMATIVAS PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DESDE EL APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO. EL CASO DE LA OPTATIVA “COMUNIDADES PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE” EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT	37
Resumen	37
Introducción.....	39
Educación superior para el desarrollo sostenible.....	40

Los objetivos de desarrollo sostenible agenda 2030.....	42
Cualidades de una formación para la responsabilidad social y el aprendizaje y servicio solidario como estrategia de formación	43
El modelo de formación en la UAN	47
La unidad de aprendizaje optativa “comunidades escolares para el desarrollo sostenible”	51
Alcance	54
Tipos de proyecto realizados y el ciclo del aprendizaje servicio.....	57
Conclusiones	58
Referencias	61

III. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. DISCUSIONES PARA EL DESARROLLO DE UN MARCO TEÓRICO.....

Resumen	63
Introducción	64
Desarrollo	64
Teoría general de sistemas sociales.....	67
El pensamiento complejo como base epistemológica de la propuesta ..	71
Teoría de los contornos sociales y los campos de conformación estructural curricular	72
Teorías y modelos de enseñanza aprendizaje que propicien la formación para la participación social	74
Aprendizaje situado	74
Aprendizaje sociocultural	77
Conclusiones	79
Referencias	80

PARTE II

ANÁLISIS DE TRAYECTORIA ACADÉMICO ESTUDIANTIL

I. FACTORES PSICOPEDAGÓGICOS QUE INCIDEN EN LA TRAYECTORIA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UN ESTUDIO EXPLORATORIO DESDE LA ACADEMIA PSICOPEDAGÓGICA	84
Resumen	84
Introducción.....	85
Desarrollo	89
Fundamentación	89
Metodología	95
Análisis	99
Factores personales	100
Factores Académicos - Escolares.....	103
Conclusiones	105
Referencias	106
II. FACTORES SOCIOECONÓMICOS E INSTITUCIONALES QUE INCIDEN EN LA TRAYECTORIA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UN ESTUDIO EXPLORATORIO DESDE LA ACADEMIA PSICOPEDAGÓGICA	109
Resumen	109
Introducción.....	110
Desarrollo	112
Metodología	118
Avance en el análisis	120
Conclusiones	128
Bibliografía	130

III. ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL PARA CARACTERIZAR Y ATENDER EL REZAGO EDUCATIVO	134
Resumen	134
Introducción	135
Marco teórico	137
Política institucional en la uan	138
Programa de licenciatura en educación infantil	139
Metodología.....	141
Resultados.....	142
Reflexiones o propuestas.....	144
Conclusiones	146
Referencias	147

PARTE III

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE ANTE SITUACIÓN DE CONTINGENCIA

I. LAS TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO EN LA ENSEÑANZA	151
Resumen	151
Argumentación teórico-conceptual	154
La pedagogía como ciencia humana o del espíritu.....	154
La enseñanza de la investigación	156
Las tecnologías de aprendizaje y conocimiento.....	159
Posicionamiento epistemológico: interpretativo (Verstehen)	161
La investigación interpretativa	161
El enfoque cualitativo de investigación.....	162
La fotografía etnográfica virtual.	162
De las evidencias empíricas: un acercamiento interpretativo.	163
Ejemplo de fotografías	163
Contextualización	164

A manera de cierre-apertura epistémica	168
Referencias	170

II. COMPETENCIAS DIGITALES EN SITUACIÓN DE CONTINGENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE LA UANEN

171

Resumen	171
Introducción.....	172
Situación problemática	173
Antecedentes.....	175
Objetivo 176	
Materiales y método.....	176
Participantes.....	177
Técnica e instrumentos.....	177
Procedimiento.....	178
Resultados y discusiones	178
Conclusiones	182
Referencias	183

PARTE IV

CURRÍCULUM FORMAL: ANÁLISIS Y PROPUESTAS

I. PROYECTO COMO ESTRATEGIA Y TÉCNICA DIDÁCTICA PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS BLOQUES TEMÁTICOS DEL ÁREA SELECTIVA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

185

Introducción	185
Contextualización	187
El plan de estudios de la licenciatura en ciencias de la educación de la universidad autónoma de nayarit	188
Los bloques temáticos del área selectiva del plan de estudios 2012	189

Metodología	191
Justificación de la propuesta de proyecto integrador	193
Objetivo general del proyecto integrador	196
Enfoques de los proyectos	196
Caracterización de los sujetos que participan	197
Información para considerar en el documento del proyecto integrador	204
Instrumentación durante la construcción del proyecto integrador	205
Criterios de evaluación	206
Referencias	207

PARTE V

FORMACIÓN DE PROFESORES: ACTUALIZACIÓN, CAPACITACIÓN, EDUCACIÓN CONTINUA

I. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DESDE EL INICIO DE SU PROFESIÓN; MIRADAS Y EL SENTIR DESDE EXPERIENCIAS JÓVENES.....	210
Resumen	210
Introducción.....	212
Desarrollo	213
Conclusiones	218
Referencias	226
II. HABILIDADES DOCENTES, MODELOS PEDAGÓGICOS EN EL MARCO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN BÁSICA	229
Resumen	229
Introducción.....	230
Sustento teórico y epistémico.....	232
Metodología.....	240
Universo de estudio	243

Instrumentos	244
Avances 245	
Conclusiones	245
Referencias	246

PARTE VI

TEMAS EMERGENTES SOBRE INCLUSIÓN, INTERCULTURALIDAD, EQUIDAD, RESILIENCIA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

I. LA INVESTIGACIÓN COMO PRÁCTICA POTENCIADORA DE LA DOCENCIA EN LA UNIDAD ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT. UNA EXPERIENCIA DE VINCULACIÓN ENTRE CUERPOS COLEGIADOS.....	249
Resumen	249
Formación integral y articulación de funciones sustantivas en las instituciones de educación superior (IES)	250
Trabajo colegiado y formación potenciadora	252
Perspectiva de sentido: una propuesta desde el proyecto “educación y diversidad étnica en el corredor wixārika Tepic-Aguamilpa”	255
Recorte temporal de la experiencia	262
Conclusiones	266
Referencias	268
II. PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA BASADA EN UN ENFOQUE DE DIVERSIDAD QUE PERMITA EL RECONOCIMIENTO DE LA INTERCULTURALIDAD DE LA UAN	271
Resumen	271
Introducción.....	272
Desarrollo. Fundamentación teórica del tema de interculturalidad en la universidad autónoma de nayarit.....	273
Postura institucional que debe fijar la universidad en cuanto al tema de	

interculturalidad	277
Estrategias y líneas de acción que propuestos a que se lleven a cabo a nivel institucional para transversalizar el tema de interculturalidad ...	280
Estrategias y líneas de acción que propone se lleven a cabo a nivel unidades académicas para transversalizar el tema de interculturalidad. ..	284
Conclusiones	285
Referencias	286

III. EL TUTOR PAR, APOYO PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON BAJO DESEMPEÑO ACADÉMICO..290

Introducción.....	290
Inclusión y tutoría de pares	293
Diseño metodológico	297
Resultados.....	298
Conclusiones	303
Referencias	305

IV. PANORAMA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES.....310

Resumen	310
Introducción.....	310
Las competencias de docencia del educador.....	312
La competencia didáctica y su función en la educación.....	313
Beneficio de los estudiantes ante las competencias de los docentes.	316
Metodología	317
Resultado	319
Conclusión	325
Referencias	327

V. CONCEPTOS CLAVES DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y NEUROCIENCIAS DE LA EDUCACIÓN .328

Resumen	328
Introducción.....	329

Desarrollo las ciencias de la educación.....	332
Antecedentes de las neurociencias.....	334
Conceptualización de la neuroeducación	335
Conceptualización de la neuropedagogía.....	335
Conceptualización de la neurodidáctica	336
Conceptualización del neuroaprendizaje.....	336
Conceptualización de la neuroenseñanza.....	337
Conceptualización del neurofeedback	337
Conceptualización de la neuroplasticidad cerebral	338
Conceptualización de las neurociencias y educación	338
Condiciones biológicas	343
Conclusiones	347
Referencias	349

PARTE VII

PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ANTE LA SITUACIÓN DE CONTINGENCIA

I. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: UNA ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT, EL CASO DE LA LÍNEA DE FORMACIÓN DE PROCESOS CURRICULARES	354
Resumen	354
Introducción.....	355
Desarrollo concepción de aprendizaje	357
Evaluación y evaluación del aprendizaje	359
Contextualización.....	361
Metodología empleada: análisis documental	365
La metaevaluación.....	368
Conclusiones	370
Referencias	371

Anexo 1.....	373
Anexo 2.....	374

Investigación educativa: resultados desde la experiencia y el sentir, se compuso con la familia tipográfica Gandhi Serif 11:13 puntos. Se editó en marzo de 2025, en el taller de la Dirección de Fomento Editorial y Artes Gráficas de la Universidad Autónoma de Nayarit, ubicado en Ciudad de la Cultura, col. Centro, Tepic, Nayarit, C.P. 63000.





Universidad
Autónoma
de Nayarit

