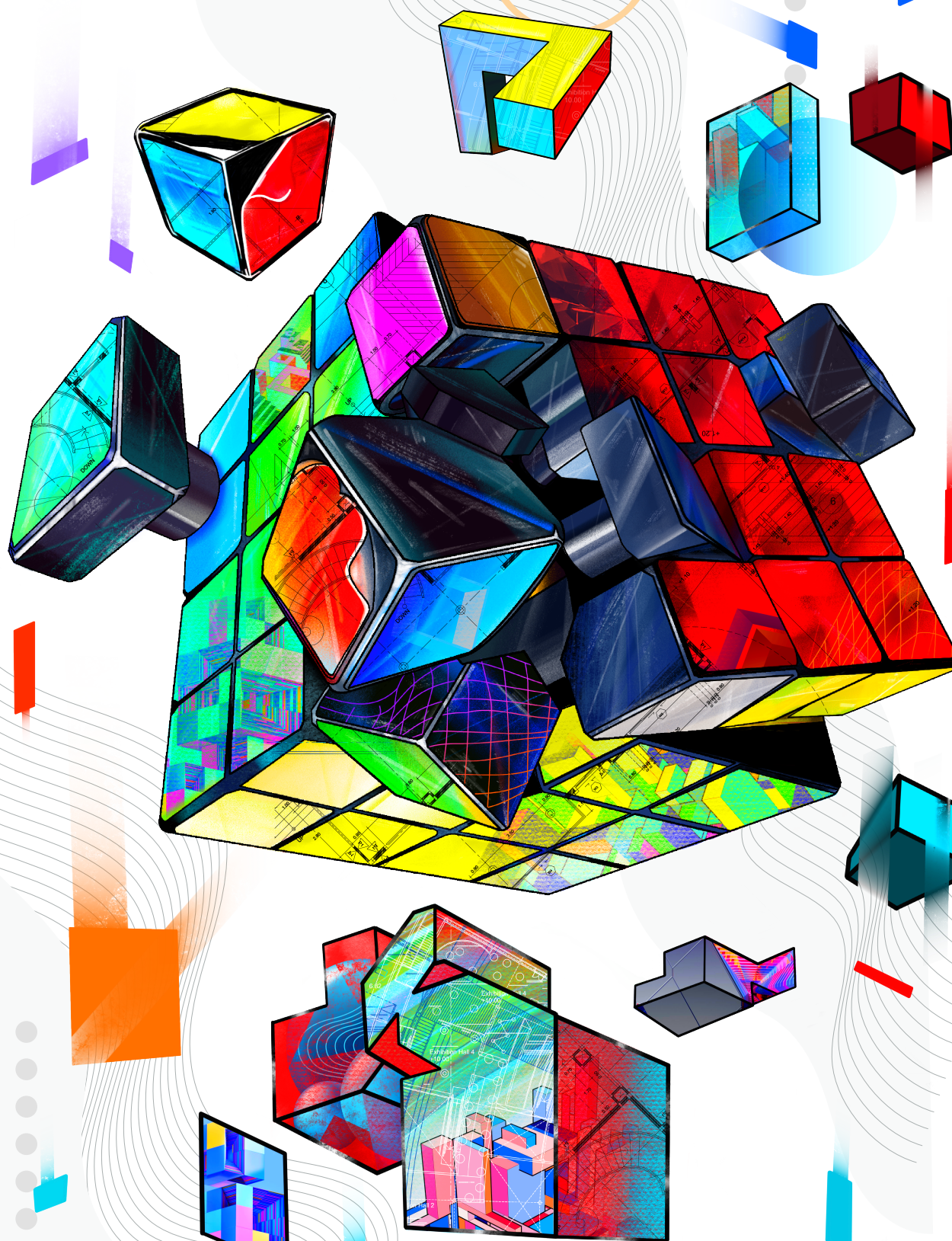






VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSyS
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

DEN
Dirección de Educación
Normal

Cuitláhuac García Jiménez
Gobernador

Zenyazen Roberto Escobar García
Secretario de Educación

Jorge Miguel Uscanga Villalba
**Subsecretario de Educación
Media Superior y Superior**

Gilberto de Jesús Corro Feria
Director de Educación Normal

EDITORES

Adán Reyes Román
Alán Armando Cortés López
Dirección de Educación Normal

COMITÉ CIENTÍFICO

Víctor Manuel Alcaraz Romero
Facultad de Psicología, UV

Gunther Dietz
*Instituto de Investigaciones
en Educación, UV*

Jorge López Portillo
Instituto de Ecología A. C.

María del Carmen Mandujano Sánchez
Instituto de Ecología, UNAM

COMITÉ EDITORIAL

Karla Aguilar Pérez
Verónica Landa Esparza
Beatriz Leal Rodríguez
María Fernanda Martínez Rosales
Nora Gabriela Pale López
José Rogelio Rueda Rivera
David Antonio Silva Morales

Corrección de estilo
María Manola González Arenas

Imagen de portada
Andrés Rafael Menier León

Diseño y maquetación
Juan Carlos Tejeda Smith

Editorial

Las diversas vertientes de la teoría y práctica educativas son los pilares de la investigación. La necesidad de respuestas claras en este ámbito resulta en las propuestas literarias a través de las miradas diversas desde un variopinto de disciplinas.

Una parte fundamental para la investigación es el contexto, y en una sociedad en constante cambio, la necesidad de reflejar las actualidades educativas de cada región se convierte en una exigencia para orientarnos en la adaptación de las corrientes educativas respecto de la realidad.

Sin embargo, no es posible construir un futuro sin tomar en cuenta otras voces, tanto del pasado como del presente. Por eso, en los diferentes artículos pondera una comunicación entre quienes escriben y quien fundamenta lo que se describe, es decir, las otras investigaciones: referencias.

En este importante canal comunicativo también se involucra el lector. Su participación es indispensable para que el artículo cumpla su misión. A este actor se le comparten las perspectivas educativas, los casos, las innovaciones, los devenires.

Así, para este número, le traemos, estimado lector, una serie de mensajes que le ayudarán a conocer, por medio de un trabajo arduo, como es la investigación, un abanico de perspectivas disciplinares.

Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa, Año VI, Núm. 12, agosto de 2023, es una publicación semestral editada por la **Secretaría de Educación de Veracruz**, a través de la **Dirección de Educación Normal**, calle Río Tecolutla, núm. 33, colonia Cuauhtémoc, C. P. 91069, Xalapa, Veracruz, México, tel.: 228 817 10 90, www.eduscientia.com, correo electrónico: eduscientia.divulgar@gmail.com, editores responsables: Adán Reyes Román y Alán Armando Cortés López. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-072810155600-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2594-1828. Responsable de la última actualización de este número: Juan Carlos Tejeda Smith, calle Río Tecolutla núm. 33, col. Cuauhtémoc, C. P. 91069. Fecha de última modificación: 28 de agosto de 2023. Imagen de portada: Andrés Rafael Menier León.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de quien edita la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Dirección de Educación Normal.

En primer lugar, descubrirá cómo se habita una escuela normal, seguido de conocer si los maestros de inglés de educación básica practican lo que predicán. Además, se podrá enterar cuál es la participación familiar en el aprendizaje escolar de los alumnos.

Actualmente, la tecnología es indispensable para la educación, por eso, en esta edición se demostrará el apoyo del Pensamiento de Diseño para la profesionalización docente en una universidad.

Otro elemento indispensable para el aprendizaje, sin duda, es la alimentación; por eso es importante promover la salud en la escuela. Por lo que un artículo habla del trinomio destructivo perfecto: obesidad, bebidas azucaradas y malos hábitos de salud.

Por otra parte, podrá leer sobre cómo se realizó el fomento del aprecio por el patrimonio natural y cultural del estado de Veracruz, a través de proyectos y educación artística en primaria.

Asimismo, en este número se habla de la calidad de la educación, a través de una revisión conceptual. En otro orden de ideas, el cuidado del medio ambiente se ha tornado como una necesidad imperativa para el bienestar humano; por eso, su divulgación debe ser constante, y esto se realiza por medio del artículo sobre los aprendizajes sociales relacionados con la gestión de residuos en adultos.

La construcción de una educación de excelencia requiere el intercambio de ideas entres sus diferentes actores. Como parte de esto, en esta edición se encuentran tres artículos sobre debates en torno a los posgrados en educación, la perspectiva de estudiantes en la actualización de planes de estudio, un análisis de la práctica docente a través de los discursos de sus actores.

Por último, dos artículos están orientados en los trastornos de aprendizaje y la comunicación en infantes; y el que cierra esta edición muestra un panorama sobre las formas actuales del ser adolescente, a través de la producción discursiva.

De este modo, le deseamos que su lectura contribuya a ampliar su conocimiento a través de diversas voces, y, así, se vuelva el próximo protagonista de *Eduscientia*. *Divulgación de la ciencia educativa*, a través de su colaboración escrita, que permitirá ampliar el diálogo entorno a la educación.

Adán Reyes Román
Alán Armando Cortés López
Editores

Contenido

Editorial	1
-----------------	---



INVESTIGACIÓN

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN	
Práctica docente en normalistas: un acercamiento al análisis desde los discursos de sus actores	5
<i>Oscar Fernando López-Meraz y Susana Hernández-Alcaraz</i>	
ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN	
La aplicación del Pensamiento de Diseño como herramienta de apoyo para la profesionalización docente en la Universidad Pedagógica Veracruzana	23
<i>Gonzalo González-Osorio</i>	
ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN	
¿Cómo se habita la escuela normal?	43
<i>Lorena Aleida Flores-Bazaldúa y Rosa del Carmen Aguilar-Esparza</i>	
ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN	
Creencias pedagógicas y práctica docente de maestros de inglés en escuelas primarias de educación básica: ¿practican lo que predicán?	57
<i>Ricardo Alejandro Medel-Romero</i>	
ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN	
Los trastornos de la comunicación en preescolares durante el confinamiento por COVID-19	81
<i>Sandy Martínez-Figueiras y Dora Elizabeth Granados-Ramos</i>	
ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN	
La perspectiva de los estudiantes para la actualización de los planes de estudio en las carreras de Contabilidad y Administración	95
<i>Albania Padilla-Martínez, Lorena Hernández-Ruiz y Teodoro Reyes-Fong</i>	
INFORME DE EXPERIENCIA E INNOVACIÓN	
Evaluación e intervención de un caso escolar con trastorno específico del aprendizaje	113
<i>Amador Barreda-Guzmán y Dora Elizabeth Granados-Ramos</i>	

INFORME DE EXPERIENCIA E INNOVACIÓN

Fomento del aprecio por el patrimonio natural y cultural del Estado de Veracruz	133
<i>Delsa Esther Castro-Córdova</i>	

ARTÍCULO DE REVISIÓN TEÓRICA/DOCUMENTAL

La calidad de la educación. Una revisión conceptual	146
<i>Ramiro Alfredo Torrico-Irahola</i>	



DIVULGACIÓN

ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN EDUCATIVA/CIENTÍFICA

El impacto de la participación familiar en la relación familia-educandos asociada con el aprendizaje escolar	156
<i>Aarón Eduardo Hernández-de la Rosa</i>	

ANÁLISIS Y PERSPECTIVA

Debates en torno a los posgrados en educación que forman docentes de básica y normal	166
<i>María Guadalupe Moreno-Bayardo, José de la Cruz Torres-Frías y Adriana Piedad García-Herrera</i>	

ANÁLISIS Y PERSPECTIVA

El trinomio destructivo perfecto: obesidad, bebidas azucaradas y malos hábitos de salud	183
<i>Julia Maraboto-Croda, Yolanda Campos-Uscanga, Tania Romo-González y Socorro Herrera-Meza</i>	

ANÁLISIS Y PERSPECTIVA

Aprendizajes sociales relacionados con la gestión de residuos en la población adulta	194
<i>María Eloísa Aguilar-Rodríguez</i>	

ANÁLISIS Y PERSPECTIVA

Formas actuales del ser <i>adolescente</i> : un análisis del sujeto peligroso como producción discursiva	208
<i>Silvia Estela Pérez-Leura y Ricardo García-Valdez</i>	



Oscar Fernando López-Meraz (Autor de correspondencia)
Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo"
osclopez@msev.gob.mx
ORCID: 0000-0002-1185-6424

Susana Hernández-Alcaraz
Investigadora independiente
susana_hernandez40@yahoo.com
ORCID: 0000-0002-1691-1082

Práctica docente en normalistas: un acercamiento al análisis desde los discursos de sus actores

*Teaching practice in normalists: an approach to its analysis from
the speeches of its actors*

Resumen

Palabras clave: aprendizaje, estudiantes,
percepción, profesores.

El objetivo es presentar los diferentes tipos de discursos sobre la práctica docente de los alumnos en sus primeros acercamientos a las aulas de educación básica, a saber: institucional, docente, y estudiantil. La metodología desarrollada fue la cualitativa, por medio de entrevistas a profundidad y la observación. Entre los resultados se pueden identificar, como fortalezas, el dominio de contenidos y el control de grupo; mientras que las debilidades están ubicadas en los saberes teóricos y metodológicos, con la necesidad de formar para la atención educativa en contextos de diversidad de diversidades. Las limitaciones se concentran en la ausencia de investigaciones con los mismos sujetos de investigación y, por ello, el trabajo significa un aporte al campo del conocimiento acerca de la investigación de la formación docente, particularmente la normalista. Las conclusiones destacan la necesidad de ejercicios reflexivos de la práctica docente para su posterior análisis. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: *learning, students, perception, teachers.*

Abstract

The objective is to present the different types of discourses about the students teaching practice in their first approaches to basic education classrooms, namely: the institutional, the teaching, and the student ones. The methodology developed was qualitative, through in-depth interviews and observation. Among the results, content domain and group control can be identified as strengths, meanwhile the weaknesses are located in the theoretical and methodological knowledges, with the need of forming for educational attention, in diversity of diversity contexts. The limitations are concentrated in the absence of researchs with the same research subjects, and therefore the work means a contribution to the field of knowledge about research on teacher forming, particularly in normalist. The conclusions highlight the need of reflective exercises on teaching practice for subsequent analysis.

Introducción

La educación normal tiene, como uno de sus principales pilares, la práctica docente de los estudiantes durante su formación inicial, comprendida como la preparación profesional para la docencia (Greybeck et al., 1998). Esta condición obliga a las escuelas normales (EN) a construir una serie de dinámicas complejas. Estas van desde la gestión de los espacios en las instituciones de educación básica hasta la evaluación del desempeño del practicante, pasando por el monitoreo realizado por el Departamento de Observación y Práctica (DOP) de todo el proceso, entre otras. A partir de lo anterior, el normalista accede a circunstancias lo más reales posibles aplicando conocimientos, habilidades y competencias adquiridas o construidas en las aulas; además, puede utilizar los elementos y los recursos que la escuela de práctica les ofrece en beneficio de la educación de los discentes.

Los procesos más completos y complejos sobre la construcción del ser docente se dan en el último año de la formación inicial, anteccedidos por ejercicios que preparan y acercan a los normalistas a posibles escenarios de su futura profesión. Si bien se han estudiado las condiciones y características de los estudiantes en esta etapa de su formación (Estrada et al., 2017; Pérez, 2009; Méndez et al., 2019), aún son insuficientes los esfuerzos analíticos. En este proceso también se involucran los asesores y tutores,

quienes, de acuerdo con Mercado (2007), también presentan dificultades como el análisis de las prácticas y acompañar la reflexión sobre las mismas.

La formación del profesorado requiere una reflexión sobre el conocimiento de las competencias profesionales que se les exigen a los futuros docentes (Pires, 2012) y hacerlo como un proceso clave en el desarrollo educativo (De la Torre y Barrios, 2002; Imbernón, 2001). No es casual, entonces, que los resultados de investigaciones sobre los procesos de formación sean muy valiosos para identificar problemáticas y fortalezas (Marcelo, 2002; Ruffinelli, 2014). Gracias a ello, se tiene información sobre los procesos de seguimiento, evaluación y retroalimentación, fundamentales en la formación de los estudiantes (Manzi, 2011). A pesar de ello, Paz et al. (2011) identifican que todavía existen debilidades en las prácticas pedagógicas en la formación inicial, continua y permanente de los docentes, entre las que destacan la poca relación con el contexto sociocultural donde se enmarca los contenidos curriculares y la dificultad para nombrar lo empírico desde elementos teóricos.

En el caso particular de la formación inicial, las prácticas significan una oportunidad para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes construidas por su paso en la formación profesional, además de acercarse con mirada crítica a sus desempeños. Los normalistas se convierten en el centro de la reflexión después de haber cursado experiencias formativas dedicadas a observar y analizar las dimensiones de la práctica docente coordinada por profesores titulares de las escuelas educación básica, así como los aprendizajes de los estudiantes y los diferentes contextos en donde se sitúa ese proceso.

De esta manera, aquí se aporta al conocimiento sobre cómo se desarrollan las prácticas de estudiantes de licenciatura en una escuela normal en semestres iniciales, y cómo se manifiestan discursivamente por quienes participan en ese proceso formativo, a partir de lo cual se identificaron tres discursos: el *institucional*, comunicado por los profesores de la asignatura de Observación y Práctica Docente y el responsable del Departamento de Observación y práctica docente; el *docente*, conformado por los profesores de la Escuela Normal Superior Veracruzana (ENSV) "Dr. Manuel Suárez Trujillo", que observaron a los alumnos en formación; y el de los *estudiantes normalistas*.

El problema de investigación que se desea atender en este artículo, con base en el contexto anterior, se traduce en responder los siguientes cuestionamientos: ¿cómo se desarrolla el proceso de práctica docente en la ENSV?, ¿cómo llevan a cabo los estudiantes esta práctica situada?, ¿cuáles son los referentes más importantes de la práctica docente para cada uno de los actores normalistas?, ¿qué competencias profesionales se han visto fortalecidas en los estudiantes durante sus prácticas? Para ello, se presenta el análisis de dos grupos de tercer y quinto semestre, en el periodo de

agosto 2018-enero 2019, de la ENSV, ambos inscritos en la Licenciatura de Educación Secundaria, especialidad Telesecundaria, organizados bajo el Plan de Estudios 1999 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1999).

Por su parte, el acercamiento metodológico es cualitativo. Específicamente, se aplicaron guías de observación y entrevistas con los protagonistas normalistas que participan en el proceso señalado, a quienes se observó como actores sociales según Giddens (1986); además, se utilizan elementos del análisis del discurso. El documento está conformado por un apartado dedicado a la contextualización de la práctica docente de los normalistas en la ENSV; después, uno dedicado a la metodología, otro a la presentación de resultados y, por último, se presentan algunas reflexiones finales y las fuentes utilizadas.

La Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo” es una de las cinco escuelas normales públicas del estado de Veracruz, con 35 años desde su fundación. Durante mucho tiempo ofertó la Licenciatura en Educación Secundaria, con diversas especialidades, aunque principalmente en Telesecundaria bajo el Plan de Estudios 1999 (SEP, 1999). Como sucede con todas las escuelas normales, la práctica docente es fundamental para la formación de los futuros profesores.

En el mencionado Plan (SEP, 1999) se estipula que los alumnos deben iniciar sus prácticas en tercer semestre, después de asistir en los dos previos a la observación de la práctica docente en diferentes escenarios escolares. La duración de su primera experiencia en la telesecundaria es de dos semanas, donde interactúan con el titular del grupo, los adolescentes y observan el contexto específico en el que se desarrollarán. Este procedimiento se repite hasta sexto semestre, y el acompañamiento académico del estudiante recae en los titulares de la asignatura Observación de la Práctica Docente (OPD), cuyo principal propósito es “que los estudiantes adquieran herramientas para el ejercicio profesional” (SEP, 1999, p. 21).

Otro actor importante para el desarrollo de ese proceso es el Departamento de Observación y Práctica Docente (DOPD), que gestiona y organiza la estancia de los alumnos normalistas en toda su trayectoria académica por la ENSV. En el caso específico de la práctica, la observación de docentes de esta institución resulta fundamental, así como la participación de los titulares de la telesecundaria que facilitan el ejercicio a los estudiantes practicantes. Desde la materia de OPD se trabajaría, entre otros temas, la planeación de los alumnos, una vez que conocen la telesecundaria por medio de sorteo, el grado y grupo, así como las asignaturas en las que participarían directamente.

El proceso de observación de la práctica docente, organizado desde la ENSV, contempla la entrega de expedientes por medio de una carpeta (incluye horarios, datos de contacto y planeaciones de los alumnos) a los profesores observadores, quienes

visitarían al estudiante al menos una vez por semana. Una vez en el aula y con permiso del titular de la telesecundaria, el formador de formadores observa el desarrollo de la clase del normalista y registra sus impresiones en un formato construido por el DOPD, que también construye un instrumento para el titular.

La experiencia de la práctica de los estudiantes normalistas también es transversal a los planes de estudios, tanto el de su licenciatura como el de telesecundaria. Asimismo, en ella se ponen en juego los conocimientos heurísticos, teóricos y axiológicos adquiridos/construidos desde su formación inicial, así como otros desarrollados en su historia académica, intercomunicados todos en los diferentes espacios de aprendizaje y enseñanza.

En este ejercicio se identificarán cómo estos conocimientos, habilidades y valores se presentan en tres ejes esenciales: Planeación, Práctica docente y Evaluación; estos se articularán en tres discursos específicos: el institucional (DOPD y profesores de OPD), de los docentes (observadores de la experiencia del estudiante) y de los alumnos normalistas (en este caso de tercer y quinto semestres durante el periodo agosto 2018-enero 2019). El lugar desde donde se escribe (De Certeau, 1996) es importante porque tiene significado. Al ser profesores de una de las cinco escuelas normales (EN) públicas del estado de Veracruz, México, es decir, desde la periferia, ha sido posible observar y participar permanentemente en los procesos de observación de la práctica docente en ejercicios más horizontales que verticales. Esto ha permitido reconocer a colegas, estudiantes y colaboradores, y no simples informantes (Mendoza et al., 2018).

De esta forma se evita la producción del conocimiento con fines “extractivistas” y se aporta al conocimiento para desarrollar decisiones y ejercicios en favor de mejores procesos de formación inicial. Teóricamente, se reconoce el enfoque socioformativo tanto en los planes de estudio de la educación normal como de educación básica (Tobón et al., 2015). Esto significa el reconocimiento de procesos holísticos e integrales, donde la práctica es el centro de atención. En este sentido, se reconoce, de acuerdo con Shulman (2001), como la fuente más rica de información sobre el ejercicio docente. Por su parte, Perrenoud (2007) identifica como áreas de oportunidad conocer y describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de la práctica docente, como primer paso de la innovación educativa.

No está de más decir que las prácticas profesionales son parte central del currículum de formación docente en las EN. En ellas, los alumnos observan, reflexionan, aplican (Sayago y Chacón, 2006); construyen en escenarios reales de trabajo donde ponen en práctica saberes teóricos, heurísticos, axiológicos (como lo propone Heller, 1998); asimismo, intervienen los profesores titulares de la secundaria, los docentes de la OPD, los maestros observadores de la EN y el responsable del DOPD.

Materiales y método

Se establece una posición desde la mirada fenomenológica, interesada en comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores (Quecedo y Castaño, 2002), quienes significan, hablan y reflexionan (Monje-Álvarez, 2011, p. 12). En consecuencia, se decidió por el enfoque metodológico cualitativo y las técnicas de observación, entrevistas a profundidad, y análisis documental, con el objetivo de desarrollar una mirada descriptiva y exploratoria del proceso de la práctica docente por parte de los alumnos normalistas.

La observación no participante, siguiendo a Lindlof (1995), permitió explorar los escenarios de las prácticas docentes y las actuaciones de los estudiantes. Las entrevistas a profundidad permitieron, como lo indican Taylor y Bogdan (1990), rastrear y detallar la información más relevante para los intereses de la investigación. El análisis documental, por su parte, permitió la descripción de documentos y el análisis de su contenido, a partir de la tríada documento-sujeto-procesos (Peña y Pirela, 2007).

Para esto, la noción de discurso es comprendida como una práctica delineada por relaciones de poder y resistencias, y cargada de sentido, a partir de la cual se puede identificar la dimensión social, pues el discurso se ubica en un contexto con significados. El análisis del discurso se desarrollaría de acuerdo con lo propuesto por Jesús Ibáñez (como se cita en Jociles, 2005), quien destaca tres niveles: el nuclear, donde se identifican estructuras elementales; el segundo trata de descomponer el discurso en sus diversos textos; y el tercero recupera el nivel total, porque las situaciones donde se producen los discursos se consideran como un reflejo de lo macrosocial, al ser momentos del proceso social mayor. Es importante señalar que las categorías utilizadas en esta investigación fueron definidas de manera predeterminada a la entrada del campo.

Una problemática de la investigación fue la falta de una sistematización de la información por parte del DOPD. Ante ello, se entrevistó al jefe de ese Departamento, quien accedió a ser colaborador de la investigación y proporcionó dos instrumentos: Guía para la Observación de la Práctica Docente y Guía para el Maestro Titular de la Asignatura. El primer documento se le entrega al profesor normalista para registrar la observación de la práctica del alumno, con la finalidad de conocer los rasgos de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y el desempeño del estudiante; el segundo se le proporciona al docente que recibe al estudiante en la telesecundaria, con la finalidad de obtener información acerca de su opinión y observaciones del desempeño del estudiante.

Otros documentos producidos en el mismo proceso de práctica docente que fueron analizados fueron las planeaciones de los discentes. Si bien estos materiales fueron útiles para la investigación, se observó la necesidad de construir otro para conseguir información complementaria; para esto, se revisó la literatura especializada y se recuperó la experiencia de los autores de este artículo en la práctica docente. A partir de ello, se diseñó un nuevo instrumento para registrar la observación docente de la práctica de los alumnos normalistas.

A lo anterior se le sumó información empírica obtenida de las entrevistas a profundidad realizadas a los docentes de la materia de OPD y a estudiantes de ambos grupos, así como la observación de la práctica de los futuros profesores por medio de la guía correspondiente y los foros desarrollados para socializar la experiencia de la práctica. En estos últimos participaron los alumnos normalistas, los profesores de OPD, los docentes observadores y los integrantes del DOPD, donde se comentaron las experiencias en el aula, las circunstancias del periodo de práctica, el acompañamiento de los docentes normalistas, entre otros temas. Las entrevistas fueron desarrolladas antes y después de la práctica a los alumnos, al jefe del DOPD y los profesores de OPD.

Todos estos materiales estuvieron dirigidos a identificar conocimientos teóricos, heurísticos y axiológicos presentes antes, durante y después de la práctica estudiantil; además, se obtuvo información sobre emociones, percepciones, fortalezas, debilidades y necesidades de formación, con el objetivo de comprender la experiencia educativa, como la relación entre reflexión crítica y acción, lo que hace posible la transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización (Freire, 1969, como se cita en Fierro y Fortoul, 2017).

También se procedió a construir carpetas por estudiante; sin embargo, no fue posible tener completas las de todos los alumnos, pero sí se construyó un archivo, en el sentido foucaultiano (Foucault, 2009), de 11 alumnos de tercer semestre, para quienes esta fue su primera práctica; y 22 de quinto semestre, en su tercer ejercicio de ese tipo. A partir de la información se construyó una base de datos en Excel para identificar las categorías de análisis planeación, práctica docente y evaluación, que permitieron la descripción densa de los procesos y hechos sociales en la perspectiva cualitativa (Monje-Álvarez, 2011, p. 15), y tres discursos: la voz de los estudiantes, de los docentes observadores/titulares y de los docentes de la OPD, el jefe del DOPD, y el Plan de estudios oficial.

Resultados

Con base en el análisis del discurso, se identificaron como elementos nucleares (primer nivel) las categorías: práctica docente, planeación y evaluación. Estas serían destacadas por los actores involucrados en el proceso de la práctica docente: representantes institucionales, profesores observadores y titulares; además de los estudiantes practicantes (segundo nivel), a partir de los diferentes textos para identificar los distintos *ethos* y, al final la reflexión, interrelacionar diferentes momentos sobre el proceso social (nivel tres) del que forman parte los elementos nucleares. La exposición se desarrollará por sujetos y categoría. De esta manera, se inicia con la “versión institucional” y sus apreciaciones sobre las tres categorías, para después proceder de la misma manera con los otros dos actores.

Visión institucional

Esta visión se integra por las voces de los dos titulares de la asignatura de OPD y el entonces responsable del DOPD. Los tres coinciden en su crítica sobre el “desconocimiento de la realidad de la escuela secundaria”, el “poco aprovechamiento del aparato institucional para fortalecer los procesos relacionados con la práctica en contextos reales” y “el nulo apoyo que se consigue de las autoridades”, respectivamente. Desde otro ángulo, se critica la poca participación de los profesores de los cursos de OPD para la gestión de escuelas de práctica. Esto permite afirmar que no existe un proyecto institucional al no desarrollarse procesos internos y externos para el mejor desarrollo de la práctica de los estudiantes. Parece que cada responsable directo camina por su lado y no de manera coordinada.

A la ausencia de una política institucional firme, se suma la noción conceptual de la práctica docente. De acuerdo con el Plan de Estudios 1999 (SEP, 1999), guía de la formación de los estudiantes colaboradores para este estudio, la observación de la práctica en la escuela secundaria tiene como propósito que los alumnos adquieran herramientas en el ejercicio profesional. Por su parte, los tres actores destacan una noción de proceso formativo, pero cada uno lo relaciona con diferentes ángulos.

El titular 1 mencionó que lo importante es “llevar lo aprendido a la realidad”; el titular 2 valoró más la “identificación de los requerimientos para ser docente desde el antes y el después del ejercicio”; mientras que el titular de DOPD se centró en el proceso en sí mismo al considerarla como una “actividad pedagógica, metodológica e intelectual que el estudiante pone en juego y en comunicación con los planes de secundaria”. Para los

tres casos, el autor más citado fue Rafael Porlán, aunque existe una variedad de autores señalados por los entrevistados, como Zavala, Delors, Ballesteros, Miramontes y los clásicos: Piaget y Vigostky. Cabe mencionar que el responsable del DOPD mencionó una variedad más amplia de autores.

En cuanto a los recursos utilizados por estos profesores en su práctica docente, destacaron el proyector, el video y las láminas. Esto puede indicar el uso de metodologías tradicionalistas combinadas con tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por su parte, la evaluación de los dos titulares de OPD incluye los instrumentos de lista de cotejo, rúbricas y exámenes, así como el desarrollo de dinámicas. El responsable del DOPD se limitó a hablar del proceso que coordina, para el cual se les da a los titulares de la educación secundaria y los profesores observadores un instrumento para evaluar el desempeño docente. En los tres casos, los resultados de la evaluación se usan con fines reflexivos y analíticos para conocer los avances en su proceso formativo, que es observado por diferentes medios, como los instrumentos del DOPD, las planeaciones, el material didáctico, entre otros.

Por su parte, la planeación fue observada como “estructural de la actividad docente”, y a la cual, en el dicho de los entrevistados, se dedica mucho tiempo, porque lo consideran un “elemento identitario del profesor”, desde una visión flexible y práctica para señalar los propósitos, el tema, las actividades, los recursos y las formas de evaluación. La planeación actuaría, de acuerdo con Ducoing (2005), como un puente entre las normas, los requerimientos institucionales y las creencias tradiciones propias del magisterio.

En cuanto a las mejoras para la práctica docente, los entrevistados mencionaron un “mejor monitoreo y que los observadores tengan una mayor participación, los directivos sean más flexibles con los tiempos de observación y ofrezcan facilidades de descarga”; además, señalaron que el responsable del DOPD debería tener más facultades para comunicarse con directivos y profesores de las escuelas de práctica. En cuanto a los alumnos, se expresó la necesidad de escucharlos y darles más insumos.

Visión docente

Los profesores observadores identificaron en los alumnos practicantes diferentes niveles de desarrollo cuando se desarrollaron frente al grupo, particularmente “esto estuvo relacionado con el semestre que cursaban, pues a los alumnos de quinto semestre se les notó más preparados que a los de tercero”, como lo afirmó un docente normalista. Una vez concluida la observación, uno de los consejos que se les da a los

futuros docentes es tener límites claros con los adolescentes, para ser considerados figuras de autoridad. Otras llamadas de atención son el tono de voz (que debe ser alto) y el manejo de los tiempos, pues no existe una clara relación entre lo diseñado en la planeación y lo desarrollado en la práctica, así como la dificultad de adaptar lo registrado en esa guía con las condiciones no contempladas en la práctica, pese a que desarrollan la observación del contexto días previos.

Al respecto, es importante mencionar que “los practicantes no presentan plan de clase y tampoco se guían bajo objetivos claros”, manifestó la primera docente observadora. En los registros no se da cuenta si los alumnos concluyen o no lo planeado. Respecto a la demostración de lo aprendido en la ENSV y la promoción de los procesos colaborativos en el aprendizaje, los profesores las calificaron como “aceptables”, porque las construcciones de situaciones de aprendizaje para favorecer la participación aún no están desarrolladas. Un punto de encuentro es que los “normalistas sí demuestran dominio de los temas desarrollados en clase”, de acuerdo con la segunda docente observadora, lo cual es importante, pues uno de los rasgos más importantes de la identidad normalista es el cómo enseñar.

Posiblemente, además de la preparación de los jóvenes, la jornada de fortalecimiento a contenidos —que tiene lugar antes del periodo de práctica— suma a esta impresión. Los practicantes son felicitados por la aplicación de las técnicas y las estrategias didácticas, así como la correcta correlación entre el Plan 1999 (SEP, 1999), en el que se estaban formando los estudiantes normalistas, el enfoque y los contenidos de la secundaria. Asimismo, fueron bien valoradas las características de la puntualidad, la disciplina y el uso del uniforme.

Otros elementos reconocidos tanto por profesores titulares como observadores fueron las habilidades para regular los procesos de aprendizaje y la interacción con alumnos que parecían apáticos o aislados a la dinámica del grupo. Esto no significa que estén listos para intervenir positivamente en situaciones conflictivas en el aula, pero es notorio que los alumnos más avanzados en su formación tienen más desarrollada la posibilidad de participar mejor en escenarios de violencias.

El tema de la evaluación presenta una divergencia entre profesores observadores y titulares. Los últimos consideran que los practicantes sí desarrollan los procesos evaluativos de manera correcta, mientras que los formadores de formadores afirmaron no haber observado, por lo general, esa acción ni en la planeación ni en la práctica. Para los casos en los que sí se presentan etapas de la evaluación, destacan los ejercicios diagnósticos basados en la recuperación de saberes previos, considerados como “aceptables” por los observadores; mientras, se manifiesta de manera implícita la evaluación formativa, destacando los elementos que involucran el trabajo colaborativo y

cooperativo. Por último, se consideró como congruente las actividades y los elementos para su evaluación por medio de listas de cotejo y rúbricas.

Visión del alumnado

La perspectiva del alumnado sobre su práctica inicia con una reflexión relacionada con su formación. Esta fortalecería el dominio de contenidos y las habilidades como la creatividad y la implementación del material didáctico. Al respecto, destaca un comentario de un estudiante de quinto semestre: “el contenido no permitía tanto el desarrollo de material, por lo que mi recurso fue el pizarrón”. Esto resulta interesante en, al menos, dos sentidos. Uno de ellos es la centralidad del material en la práctica docente; y el otro es la dificultad para adaptar los contenidos. No es que el pizarrón sea inútil u obsoleto, sino que antes de la práctica se desarrolló un periodo de observación del contexto, donde, con antelación, se proporcionaron los temas a trabajar con los adolescentes, y eso no fue suficiente para responder al contexto áulico.

Otro elemento valorado por los normalistas fue aprender a recorrer el aula. Se trata de un tema relevante para la significancia de la docencia promovida desde, al menos, el normalismo, pues permite “hacerse sentir en toda el aula” y el conocimiento de diferentes maneras de evaluar. Sin duda, esto resulta significativo, porque una buena parte de los profesores observadores no identificaron procesos de evaluación, al menos no de manera explícita.

En cuanto al significado de la práctica docente, los alumnos normalistas la comprendieron como un proceso que ayuda al maestro a desarrollar sus competencias comunicativas y vivir la teoría. Mientras tanto, sus ejercicios docentes son la oportunidad para “desarrollar las habilidades [...] y lograr los aprendizajes esperados en los alumnos [de secundaria]”, afirmó una estudiante de quinto semestre; pero también “adquirir vivencias propias y, mediante ellas, conocer las competencias que tengo y reforzarlas”, como lo señaló una normalista de tercer semestre. Se puede identificar la necesidad de estos momentos de aprendizaje, porque “la práctica en la normal difiere mucho, [pues] las clases muestras solicitadas no tienen nada que ver”, mencionó un estudiante de quinto, y “[...] porque en la escuela solo se trabaja la teoría”, afirmó una estudiante de tercero.

El proceso de la práctica para el normalista no comienza el día que inician su ejercicio docente, sino con antelación. Aunque ya se mencionó la jornada de fortalecimiento del contenido, así como la entrega de planeaciones que formarán parte de un expediente organizado por el DOPD, poco se conoce sobre cómo vive el practicante ese

proceso. En la experiencia de los sujetos colaboradores entrevistados destaca el nerviosismo y el entusiasmo antes de estar frente al grupo, emociones que se encontraron presentes durante la planeación de contenido y la elaboración de materiales didácticos. En esta etapa destaca la reflexión previa sobre el papel del docente.

En cuanto a lo que sucede en la escuela secundaria, los normalistas estuvieron interesados en ser dinámicos para que los alumnos no se aburran, aunque también usaron técnicas expositivas. Se privilegiaron las ilustraciones y las TIC, lo cual no es un tema menor, pues la mitad asoció el aprendizaje esperado con el uso de la tecnología. También resultó significativo la centralidad del control del grupo, el que no todos dominaron.

Una de las acciones más destacadas del rol que debían seguir los adolescentes era guardar silencio. Si rompían con las normas eran movidos de lugar, pero si esto no era suficiente, el comportamiento se consideró como un elemento de la evaluación. En ocasiones, usaron técnicas para lograr el control, lo que resultó complementario al carácter fuerte del profesor, como lo expuso uno de los normalistas. Ninguno usó técnicas grupales, aunque sí señalaron como importante la participación para la evaluación.

Acerca de sus objetivos en la práctica docente, las respuestas de los alumnos se enfocaron en adquirir vivencias propias y conocer sus competencias, así como desarrollar sus habilidades como futuro docente y lograr los aprendizajes con los alumnos. Por último, uno de los valores más destacados antes de la práctica fue la responsabilidad y, una vez concluida, fue la seguridad.

Discusión y conclusiones

Las competencias docentes son un tema complejo. Su desarrollo en la formación de los profesores ha sido abordado por varios especialistas, como Fierro et al. (1999), para quienes resulta necesario comprender la actividad de los profesores por medio de seis dimensiones: personal, de valor, didáctica, institucional, interpersonal y social. Sin duda, estas no se presentan solo en la práctica cotidiana de los docentes titulares, sino que se construyen desde la formación inicial. Aquí se ha visto cómo se ponen en marcha las competencias en las primeras prácticas durante su paso por una EN.

De acuerdo con el esquema de las mencionadas dimensiones, los practicantes sí presentan una autopercepción profesional, pues manifiestan su deseo de ser docentes, principalmente desde la vocación; además, es importante destacar las reflexiones dirigidas a su práctica que algunos normalistas enunciaron de la siguiente manera:

“¿Existen diferencias entre mi autopercepción de la práctica y lo que otros observan?”, “¿Qué puedo mejorar de mi ejercicio?”, y “¿Qué elementos de mi práctica son producto de mi formación y cuáles no?”. En cuanto a los valores, destacan el compromiso con el ejercicio de la práctica y la responsabilidad. La creatividad fue concebida como algo axiológico por parte de los normalistas y no fue suficientemente desarrollada, pues se repitió permanentemente la tradicional práctica áulica, sin construir ambientes de aprendizajes diversos o fuera del aula.

Didácticamente, los estudiantes sí tienen fortalezas, incluso, consideran imprescindible, para la identidad docente, la construcción de material didáctico y el ejercicio pedagógico que comprenden, de manera reducida, como estrategias y dinámicas. Institucionalmente se reconocen como parte de la ENSV, no solo por responder a las necesidades formales, como el uniforme, sino porque se reconocen como representantes de la institución. Además, en las reflexiones expuestas en los foros se reconocieron como “herederos” de un estilo de enseñanza alimentado por los profesores de la “Suárez Trujillo”. También se manifiestan críticos sobre el proceso de práctica y de sus debilidades formativas en los campos teóricos y epistemológicos.

Interpersonalmente, tanto los estudiantes como los profesores de la ENSV se mostraron generosos a la hora de compartir sus experiencias en el foro y las entrevistas; también en las capacidades de diálogo y apertura para recibir las críticas en el intercambio de ideas e impresiones entre los titulares de OPD y el responsable de DOPD. Como resultado, se habrían establecido caminos para mejorar el proceso de práctica, así como propuestas para sistematizarlo y analizarlo en foros específicos. Socialmente se reconoció, por parte de todos los actores analizados, la necesidad de que la práctica tenga un impacto mayor; es decir, involucrar más a la comunidad donde se localiza la escuela secundaria para realmente desarrollar aprendizajes significativos. En el foro salió la concepción de la trascendencia social más allá de los ejercicios de las prácticas, asumiendo mayores responsabilidad personal y profesional en la formación inicial, pues eso traería como consecuencia mayores beneficios sociales a futuro.

En esta investigación, al igual que Pérez (2009), se identificó que los practicantes tienen problemas a la hora de implementar estrategias sobre la marcha, principalmente cuando existen situaciones no previstas o no reconocidas en el periodo de observación. También se debe reconocer el trato general hacia los adolescentes, que se podría interpretar como una debilidad desde el sentido de la interculturalidad, pues el Plan 1999 (SEP, 1999) no desarrolla este concepto ni propicia las prácticas para el reconocimiento de la diversidad.

Asimismo, destaca el rol preponderante de la identidad normalista centrada en el trabajo pedagógico, así como el papel del docente observador interesado en asuntos

como el tono de voz y el uniforme. No hay, por otra parte, suficientes fortalezas para desarrollar la planeación, pues los practicantes no tienen precisiones claras sobre los elementos de la evaluación, incluyendo los instrumentos utilizados para llevarla a cabo, tampoco sobre el desempeño, sus evidencias, ni de los tiempos dedicados al inicio, desarrollo y cierre de cada sesión.

A diferencia de lo reportado por Estrada et al., (2017), quienes trabajan con normalistas de la licenciatura de preescolar, los de la ENSV, especializados en la modalidad de telesecundaria, sí demuestran un dominio de los contenidos, al menos eso se presenta en el discurso docente; sin embargo, hay una coincidencia en el avance progresivo de los normalistas, es decir, se notó un mejor desempeño en alumnos de quinto semestre que en los de tercero.

Vaillant (2002) menciona, para el caso latinoamericano, que el formador tiene a su disposición poca información sobre cómo desarrollar sus actividades, en parte porque las investigaciones sobre la práctica docente son escasas. Pero no solo se trata de las investigaciones publicadas, sino de la necesidad para la construcción de espacios de reflexión y análisis que sobrepasen la anécdota. En este sentido, destaca la importancia de la retroalimentación, que, según Ávila (2009), debe ser descriptiva, específica, oportuna, apropiada y clara en un ambiente de confianza.

Como resultado del proceso analizado, las prácticas profesionales en los primeros semestres son valiosas porque los estudiantes movilizan saberes y, conforme avanzan, muestran mejoras en el dominio del contenido y manejo de grupo, por ejemplo. Además, las relaciones se notan más institucionalizadas tanto con los representantes de las escuelas de práctica como de la ENSV. La investigación exploratoria desarrollada permitió un acercamiento a tres discursos sobre la práctica docente en la ENSV. Los actores fueron alumnos de los primeros semestres en sus acercamientos áulicos iniciales, los profesores que asisten a observarlos, quienes se desempeñan como docentes de OPD, y el responsable del DOPD. Así, en cada uno se observan hilos diferentes debido a su posición, que entretejen la trama de la práctica. Por ejemplo, los estudiantes lo hacen desde un enfoque más experiencial y sintiente, preocupados por desenvolverse "correctamente", aun con los nervios de su práctica. Sus observadores están mucho más atentos al proceso que observan en el aula y se guían más por aspectos de forma, como el uso del uniforme, el manejo del tiempo, el tono de la voz, entre otros. Los encargados de la OPD centraron su discurso, en la ausencia de visión institucional que guíe el proceso de la práctica docente.

Los tres discursos permiten el acercamiento a uno de los procesos más importante de la formación inicial de los futuros docentes. En la práctica, los alumnos lograron el manejo de los contenidos y controlaron a los grupos, pero no estuvieron listos para

intervenir en situaciones imprevistas. Su formación ha hecho hincapié en la importancia de la planeación, sin duda una de las características profesionalizantes del normalismo, pero esta no es suficientemente revisada y pierden una oportunidad de identificar debilidades y fortalezas. Es importante el tema de los contenidos porque refuta la vieja idea de que los estudiantes normalistas solo aprenden el cómo, pero también hay que ser cuidadosos, pues el nivel de dominio de los contenidos es exigido por la educación básica.

Asimismo, los alumnos de quinto semestre avanzaron en el desarrollo de sus competencias pedagógicas, como desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje y estrategias de análisis de la práctica docente, a diferencia de los del tercer semestre. Esto demuestra que las prácticas en condiciones reales fortalecen el ejercicio docente no solo al interior del salón de clases, sino en el proceso de observación y de cómo vivir la práctica. Al respecto, se debe destacar que los alumnos de tercer semestre se sintieron nerviosos y ansiosos, pero tanto ellos como los de quinto demostraron un fuerte deseo por hacer las cosas bien.

Una de las debilidades identificadas fue el tema teórico en los practicantes, pero también en los profesores de OPD, pues no existe una actualización propiciada, en parte, por el desfase de los planes y programas de la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, 1999) y las necesidades de la educación básica. Asimismo, destaca la ausencia de construir puentes entre lo aprendido en la ENSV y lo que desarrollan en sus procesos autónomos. Metodológicamente también existen algunos vacíos, pues el registro de la práctica no trasciende la descripción/narración, y es muy importante la reflexión constante del trabajo docente, a partir de categorías específicas, como la evaluación. Sobre esta última también hay algunas problemáticas, pues no es diversificada y no construye instrumentos expofeso para cada una de las evidencias de aprendizaje, lo que sucede tanto en los normalistas como con sus profesores.

Uno de los temas pendientes es formar para atender la diversidad de diversidades, pues los practicantes homogeneizaron a los adolescentes, al igual que los docentes normalistas lo hicieron en las aulas de la ENSV. Además, la retroalimentación por parte de los profesores observadores, los titulares de OPD, el responsable del DOPD y el cuerpo directivo resulta aún una tarea pendiente, en algo que no solo compete a las escuelas normales, sino a las instituciones de educación básica. ^{SC}

Referencias

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención de las agencias de financiamiento del sector público, comercial o sin fines de lucro.

- Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte*. <http://es.scribd.com/doc/28275647/Laimportancia-de-la-retroalimentacion>
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano* (vol. 1). Iteso; UIA; CFEMCA.
- De la Torre, S., y Barrios, O. (2002). *Curso de formación para educadores*. Madras Ltd.
- Ducoing, P. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. COMIE.
- Estrada, R., González, R., y Konstantinovich, S. (2017, 20-24 de noviembre). *La práctica docente de estudiantes normalistas en jardines de niños* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Fierro, C., y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. SM de Ediciones, S.A. de C.V; Colección Fundación SM.
- Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society*. Polity Press
- Greybeck, D., Moreno, M., y Peredo, M. (1998). Reflexiones acerca de la formación de docentes. *Educar*, (5), 15-22.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Península
- Imbernón, F. (2001). *Formación docente y profesión: formar para la reforma y la incertidumbre*. Cortez.
- Jociles, M. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez. *Avá. Revista de Antropología*, (7), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/1690/169021460009.pdf>
- Lindlof, T. R. (1995). *Qualitative communication research methods*. Sage
- Manzi, J. (Coord.). (2011). *¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios? Informe final*. Ministerio de Educación.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 165-194). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Méndez, E., Ibáñez, R., y Sharpe, J. (2019, 9-12 de abril). *Percepción de los estudiantes normalistas sobre la retroalimentación de su práctica docente* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California, México.
- Mendoza, R., Dietz, G., y Alatorre, G. (2018). Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (1).
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los profesores y tutores en una escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 487-512.
- Monje-Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana; Programa de Comunicación Social y Periodismo.
- Paz, I., Venet, R., Ramos, G., y Márquez, A. (2011). *Formando al educador del siglo XXI. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas*. Ministerio de Educación.
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.
- Pérez, B. (2009, 21-25 de septiembre). *Saberes de los estudiantes normalistas sobre sus prácticas en las escuelas secundarias* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, México.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (3.ª ed.). Graó.
- Pires, L. (2012). La formación inicial de los profesores y las profesoras. *Rizoma freireano*, (12), 1-18.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2).
- Sayago, Z., y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios públicos*, (83), 163-195.

Secretaría de Educación Pública. (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999*.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

Tobón, S., Gonzalez, L., Nambo, S., y Vásquez, J. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Revista Paradigma*, 36(1), 7-29.

Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. PREAL.



Gonzalo González-Osorio

Universidad Pedagógica Veracruzana

goosgo@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-4871-6767

La aplicación del Pensamiento de Diseño como herramienta de apoyo para la profesionalización docente en la Universidad Pedagógica Veracruzana

Design Thinking application as a support tool for the teaching professionalization at the Universidad Pedagógica Veracruzana

Palabras clave: innovación educativa, prototipo, plan de estudios, Nueva Escuela Mexicana.

Resumen

Este trabajo relata una experiencia docente con alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) al utilizar el Pensamiento de Diseño para conocer el nuevo plan de estudios de educación básica 2022; analizar su propuesta, marco, estructura curricular y diseñar prototipos que ayuden a la difusión del plan en su contexto educativo. Los alumnos se autoevaluaron en equipos de trabajo mediante un formulario adaptado de la Escala i, instrumento utilizado para evaluar proyectos educativos. Los resultados obtenidos muestran que el Pensamiento de Diseño es una alternativa novedosa que ayuda al diseño de proyectos, tanto en la profesionalización docente como en el quehacer educativo, brindando la oportunidad de fortalecer las competencias digitales, el trabajo colaborativo, la creatividad, entre otros. Por último, se recomienda el uso del proceso aquí mencionado, ajustándolo a los requerimientos de cada grupo, grado escolar y curso. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: Educational innovation, prototype, curriculum, New Mexican School.

Abstract

This work relates a teaching experience with Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) postgraduate students when using Design Thinking to know the new Basic Education Curriculum

2022; to analyze its proposal, framework, curricular structure and to design prototypes that help for the plan's dissemination in its educational context. The students self-evaluated in work teams using a form adapted from Scale i, an instrument used to evaluate educational projects. The results obtained show that Design Thinking is a novel alternative that helps the design of projects, both in teaching professionalization and in educational work, providing the opportunity to strengthen digital skills, collaborative work, creativity, among others. Finally, the use of the process mentioned here is recommended, adjusting it to the requirements of each group, school grade and course.

Introducción

El Pensamiento de Diseño o Design Thinking tiene su origen en el uso de la innovación para encontrar soluciones novedosas a problemas diversos a través del trabajo en equipo. A lo largo del tiempo, el término *innovación* se ha relacionado con la incorporación de nuevas ideas y prácticas en diversas disciplinas, especialmente en el mundo empresarial. Para Drucker (2004), uno de los principales filósofos de la administración del siglo XX, la innovación es la función específica del emprendimiento, un esfuerzo para crear un cambio intencional y enfocado ya sea en una empresa existente, en una institución de servicio público o en un nuevo negocio.

Desde principios del siglo XXI, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2005) ya definía el término innovación como la introducción de un nuevo producto, bien, servicio o proceso de un método de comercialización, así como de un nuevo método organizativo en las prácticas internas de una empresa o en la organización del lugar de trabajo. Los cambios son clasificados en cuatro tipos de innovación: productos, proceso, mercadotecnia y organización.

Kelley y Littman (2010) consideran a la innovación como una herramienta para transformar la cultura de las organizaciones, el combustible para el crecimiento a largo plazo y el desarrollo. Establecen que

[...] los innovadores se centran en los verbos: [...] crear, experimentar, inspirar, construir sobre nuevas ideas" [Revelan que] "no basta con tener solo una buena idea [...], se innova realmente cuando se actúa, cuando se implementa..., [son] personas que crean valor a través de la implementación de nuevas ideas" (p. 15).

Además, consideran que la innovación es una actividad de equipo que generará una fuerza positiva si consigue que todos sus roles rindan al máximo.

La Unesco (2016) relata que este importante término llegó a la educación en los años 60, proveniente del campo de la administración y, en las dos décadas siguientes, “se vinculó con un movimiento innovador que puso énfasis en el protagonismo de los docentes y dio una señal de nuevos tiempos con su participación en cambios educativos” (p. 13). Por tal razón, considera a la innovación “necesaria para lograr la modernización de una escuela que requiere adecuarse a los nuevos tiempos” (p. 11); además, advierte que, si se desea una cultura de la innovación, ese será un tema central para evitar impulsar el cambio por el cambio, puesto que está fundamentada en el aprendizaje. En síntesis, “la innovación constituye un cambio que incide en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad. Puede ocurrir a nivel de aula, de institución educativa y de sistema escolar” (Unesco, 2016, p. 14).

Por otra parte, Sánchez-Mendiola et al. (2018) mencionan que es el proceso de ingresar algo nuevo dentro de la realidad preexistente, con la finalidad de cambiar, transformar o mejorar dicha realidad. Al trasladar este concepto a la educación superior, los autores la definen de la siguiente manera:

La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación (pp. 30-31).

Al llevarla a la práctica, Acosta (2018) sugiere los modelos de tres autores para explicar la dinámica en la que puede producirse la innovación: el Pensamiento de Diseño de Brown (2020), como una manera de trabajar en grupo que maximiza la creatividad colectiva; la formulación de la Teoría U, de Otto Scharmer (2017), que contempla habilidades básicas de liderazgo para la transformación personal, comunitaria y organizacional; y la metodología Lean Start Up, de Ries (2012), cuyo objetivo es aumentar las probabilidades de éxito de un proyecto.

Para la Sociedad de la Innovación (SDLI) (2018) existen ocho metodologías para innovar: la estrategia del Océano Azul, prospectiva estratégica y creación de escenarios de futuro, metodologías para producir la innovación, el Pensamiento de Diseño, Forth Innovation Method, The Lean Startup, Design Sprint, The Creative Difference e i-Flow Framework.

En cuanto al Pensamiento de Diseño, una de las metodologías más importantes de la innovación, Brown (2020) apunta que se nutre de las capacidades que todos los

humanos tienen, pero suelen ser pasadas por alto al optar por un tipo de resolución más convencional de los problemas. Por lo tanto, el autor refiere que los expertos en el tema “aprenden a navegar entre [...] [las] restricciones de forma creativa. Lo hacen porque en lugar de pensar en un problema, piensan en un proyecto” (p. 24). Con respecto al ámbito educativo, comenta que “quizás la oportunidad más importante para el impacto a largo plazo sea a través de la educación” (p. 163).

Según Weinberger (2020), el Pensamiento de Diseño busca unir tres elementos diferentes: las necesidades de las personas, las posibilidades de la tecnología y los requisitos para el éxito; y tiene tres dimensiones: es una forma de pensar, es un proceso, y es una herramienta. Además, fomenta la curiosidad creativa, la confianza en el proceso, el uso de prototipos y apuesta por la acción y el trabajo en equipo. Para ponerlo en práctica, se requiere iniciar con empatía, definiendo y reduciendo el problema hasta crear ideas que se puedan convertir en prototipos tangibles y probados por los usuarios finales.

En virtud de que el mundo actual funciona en red, Leite (2021) comenta la necesidad de aprender y crear colectivamente, en forma colaborativa e interdependiente. En este sentido, el Pensamiento de Diseño contribuye a ello, pues es multidisciplinario, lo que invita a conectar con otras mentes creativas y profesionales de otras áreas o campos del conocimiento, utilizando un enfoque de la innovación, donde las decisiones deben tomarse especialmente en colaboración. Según el autor, para innovar actualmente es necesario más tiempo para entender a la gente, sus contextos y necesidades particulares. Es decir, aplicarlo en confianza y colaboración, aceptando que todos son creativos y pueden aportar; en el entendido de que la progresión asertiva de un Pensamiento de Diseño se puede representar como un garabato.

Por su parte, Murillo (2006) asevera que la investigación sobre este tema también puede contribuir a potenciar el efecto de las innovaciones educativas, ya sea a través de la colaboración en su sistematización, en su comprensión y en la evaluación de las experiencias innovadoras, al igual que en la difusión. Al respecto, Wagner (2014) agrega que los docentes altamente innovadores crean “un entorno de aprendizaje basado en la práctica, en la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo [...] que permite descubrir y cultivar la motivación intrínseca de los alumnos a aprender” (p. 227), donde se pone el juego, la pasión y la búsqueda de un propósito en el centro de la actividad docente.

Aunque la innovación es un término importado desde otras áreas del conocimiento, Fernández (2016) señala que no se centra en la eficiencia, pues la clave para el ámbito educativo está en el diseño y la puesta en funcionamiento. Por ende, la define como “un conjunto de cambios introducidos de forma sistemática en una práctica educativa [...],

[alineados] con las finalidades que se expresan y se comparten por los integrantes de la comunidad como concepto de mejora” (p. 31).

De acuerdo con Gutiérrez et al. (2018), para los procesos educativos, innovar es “el llamado a cambiar, mejorar, rediseñar, modificar modelos y procesos de enseñanza ya existentes” (p. 124), esto implica prestar atención a las relaciones entre los actores educativos, determinando tres entornos de aplicación: nuevos procesos de gestión escolar, nuevas prácticas pedagógicas y nuevas comunidades educativas. Incluso, Pascual-Medina y Navío-Gámez (2018) comprenden que, aunque no existe una definición única para ello, mayoritariamente se concibe como cambios curriculares.

En la educación superior, Quizhpe-Salinas et al. (2016) comentan que diversos autores han delineado los términos innovación en educación como “la capacidad de cambio y adaptación al medio que poseen los diferentes agentes educativos y las propias escuelas, casi siempre aludiendo a una acción planificada con propósitos de transformación y mejoramiento de la calidad educativa” (p. 299). En consecuencia, destacan que los procesos de innovación se concretan en dos ámbitos de intervención: las propuestas didácticas consideradas novedosas y oportunas, y las modificaciones a los diversos contenidos del currículo formal para adecuarlos a las necesidades, intereses y contexto específico.

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Ruiz-Gutiérrez et al. (2010) han hecho referencia a las innovaciones como procesos y como un resultado, ya sea un bien o un servicio en cualquier sector de la sociedad, “incluyendo los servicios públicos tales como [...] la educación” (p. 48). En particular, puntualizan que “la educación superior es una de las áreas institucionales de la sociedad en la que se están manifestando con más énfasis las nuevas tendencias de transformación a través de la innovación” (p. 52). Sobre el panorama general de la innovación educativa en México, observan un impacto directo en la vida académica, caracterizada por “una lógica de pensamiento de gran dinamismo que se basa más en el modelo de la creatividad y la renovación” (p. 151).

En este sentido, Lavín-Verástegui y Farías-Martínez señalan que las instituciones de educación superior tienen el compromiso de ayudar a la sociedad a entender los cambios y la forma de abordarlos, así como impulsar la formación de profesionales con conocimiento apropiado y con capacidad de ser agentes de cambio en su medio (2012, como se cita en Cárdenas et al., 2017).

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) diseñó criterios, subcriterios e instrumentos para emplearlos en lo que se denominó la Escala i (López-Cruz y Heredia-Escorza, 2017), una herramienta enfocada en proyectos de innovación educativa, con la finalidad de mejorar algún aspecto en el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Dicha escala contempla desde innovaciones en los métodos y técnicas de enseñanza, hasta en proyectos que incluyen nuevas tecnologías y puedan producir mejoras reales en el aprendizaje.

En cuanto a los proyectos de innovación educativa, García y Oñorbe (2020) señalan que para que “un proyecto de innovación sea considerado como tal, es necesario que [...] a la propuesta [se una] su aplicación [en el] aula, con implicación personal y profesional del docente, agente imprescindible en la transformación de la actividad educativa” (p. 29).

Por su parte, McIntosh (2016) considera que el reto en las escuelas

[...] es el diseño de proyectos educativos renovadores a partir de la competencia colaborativa. Para ello, los educadores [...] no se encuentran solos ni sin herramientas [...]. Una de esas experiencias valiosas es el Pensamiento de Diseño [...] [cuya primera clave es] diseñar para personas y con personas” (p. 5).

Como ha mencionado el autor hasta este punto, al aplicar el Pensamiento de Diseño en la educación es necesario poner “en el centro todo el proceso educativo y someter cualquier decisión al filtro de la calidad que implica pensar cómo esa decisión impactará en la educación de nuestros estudiantes” (McIntosh, 2016, p. 6); es decir, darle vida a las ideas a través de prototipos que puedan iniciar un ciclo de mejora hasta su puesta en funcionamiento. Sin embargo, “uno de los motivos más habituales de rechazo al cambio o a la innovación en la educación por parte de un centro, distrito o sistema escolar es pensar que ellos ya lo hacen bien” (McIntosh, 2016, p. 22).

Según Latorre et al. (2020), para enfrentar esta resistencia, la metodología del Pensamiento de Diseño “supone un impulso a la confianza de los estudiantes en sus capacidades creativas y desarrollo de las habilidades empáticas” (p. 1). Desde tal enfoque, el Pensamiento de Diseño se convierte en la estrategia ideal para trabajar la innovación; especialmente en la formación universitaria, donde “cada estudiante puede proponer soluciones novedosas e innovadoras a los problemas de diseño que les son planteados” (Latorre et al., 2020, p. 4).

En relación con lo anterior, han surgido proyectos como el de IDEO (2012), en el que se aplica el Pensamiento de Diseño para transformar difíciles desafíos educativos en oportunidades para el diseño, tomando en cuenta que el método está centrado en el ser humano, pues es colaborativo, optimista y experimental. Su propuesta plantea usarlo para cualquier reto que los docentes y las escuelas puedan enfrentar, relativo al plan de estudios, los entornos de aprendizaje, los programas y las experiencias escolares, así como las estrategias del sistema y los objetivos o las políticas educativas. Está diseñado en cinco etapas para llevarlo a cabo: descubrimiento (entender las

necesidades), interpretación (narrar historias, ordenarlas y condensar pensamientos), ideación (generar ideas que detonen pensamientos visionarios), experimentación (construir prototipos) y evolución (planificación de los próximos pasos).

En el marco legal también se contempla a la innovación como agente de cambio. El Artículo tercero constitucional señala que los planes y programas de estudio incluirán, entre otros aspectos, la innovación científica y tecnológica como elementos de la excelencia educativa, en donde toda persona tenga derecho a gozar de sus beneficios (Secretaría de Gobernación [Segob], 2019). De igual manera, la *Ley General de Educación* (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2019) contempla la innovación educativa y tecnológica, destacando que el Estado las apoyará como factores del bienestar y la transformación social, así como elementos fundamentales de la educación y la cultura, asegurando su vinculación para solucionar problemas locales, regionales y nacionales. Además, la creatividad y la innovación práctica estarán incluidas en una agenda digital para proporcionar una educación de excelencia, humanista y con equidad e inclusión.

En el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* (Gobierno de México, 2019) se menciona que el gobierno federal promoverá la investigación científica y tecnológica a través del Plan Nacional de Innovación, en beneficio de la sociedad y el desarrollo, haciendo cumplir el derecho de todos los jóvenes del país a cursar la educación superior.

Asimismo, el *Programa Sectorial de Educación 2020-2024* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020) contempla la innovación como un elemento que alienta la calidad educativa, estableciendo acciones puntuales para que las instituciones formadoras de docentes emprendan proyectos de mejora continua e innovación, fortaleciendo redes colectivas docentes que faciliten el intercambio de experiencias de gestión e innovación, modernizando las condiciones físicas y de equipamiento de los planteles y definiendo mecanismos eficaces de vinculación entre las instituciones de educación superior y los organismos empresariales. Por su parte, el *Programa Sectorial Veracruzano de Educación 2019-2024* (Secretaría de Educación de Veracruz, 2019) también considera la innovación como parte importante para “avanzar en el combate a la pobreza” (p. 121).

Al interior de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) se impulsan cambios que redireccionan el hacer y ser de la institución, incluyendo la innovación educativa como resultado de estimular una pedagogía de su organización para liberar la creatividad. Además, su horizonte educativo (Velasco et al., 2016) observa que la participación colaborativa conlleva la innovación para la solución de problemas, obliga a renovar habilidades operativas e impulsa la curiosidad como rasgo característico del ser humano.

Como puede observarse, el Pensamiento de Diseño es un aliado en la labor docente para crear un ambiente de aprendizaje eficaz en la educación superior. Sin embargo, ante la inquietud de cómo podría aprovecharse su potencial en la profesionalización docente, la respuesta llegó con la publicación del *Plan de Estudios de educación básica 2022* (SEP, 2022). La creciente expectativa del magisterio veracruzano por conocer dicho documento, en especial de los alumnos de posgrado de la UPV que se encuentran frente a grupo en distintos niveles y modalidades de la educación básica, impulsó esta experiencia docente al momento de planear dos cursos de maestría. Por lo anterior, el objetivo del presente trabajo es implementar el Pensamiento de Diseño en dos programas de posgrado de la UPV, con la finalidad de que los alumnos conozcan el nuevo Plan.

Es importante mencionar que en dicho Plan de Estudios se incluye la innovación para la educación preescolar, primaria y secundaria, otorgando valor tanto al aprendizaje y a la enseñanza que se realiza en los espacios de la comunidad local, como al que transmite la cultura universal y la innovación del conocimiento en diferentes partes del mundo, en la medida en la que contribuyen al bienestar individual y colectivo (SEP, 2022, p. 114). Lo anterior ofrece a esta institución educativa la oportunidad de aplicar la innovación mediante el Pensamiento de Diseño en sus alumnos de posgrado, con el fin de que puedan adaptarlo a su quehacer educativo como herramienta de trabajo en la educación básica.

Con base en el objetivo citado, este estudio se justifica por diversas razones, tomando en cuenta criterios sugeridos por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), pues, en primer término, es conveniente para conocer el proceso de diseño que pone en acción el Pensamiento de Diseño. La relevancia social es otro factor para considerar, toda vez que los alumnos de los programas de posgrado involucrados también pueden implementar este importante proceso durante su práctica docente, adaptándolo a su contexto laboral y personal.

Con las referencias presentadas hasta el momento, el estudio enuncia la siguiente hipótesis predictiva para la experiencia docente, motivo de este estudio: el proceso del Pensamiento de Diseño servirá para crear prototipos que ayuden a conocer el nuevo Plan de Estudios de educación básica.

Materiales y método

Con base en Latorre et al. (2020), el marco metodológico de esta investigación se apoya en los enfoques cualitativos y cuantitativos dentro del alcance descriptivo, a fin de

registrar las experiencias de 17 alumnos al implementar el proceso del Pensamiento de Diseño en dos cursos virtuales de posgrado en los centros regionales de Orizaba y Xalapa, pertenecientes a la UPV, con la finalidad de conocer un importante documento para el magisterio veracruzano: el *Plan de Estudios de la educación básica 2022* (SEP, 2022). La versión del Pensamiento de Diseño utilizada sigue el modelo establecido por IDEO (2012), un proceso de las cinco etapas: descubrimiento, interpretación, ideación, experimentación y evolución.

La experiencia docente con los dos grupos fue implementada en el segundo semestre de 2022. El diseño de ambos cursos se dividió en las cuatro sesiones programadas, a través del enfoque del aula invertida (Bergmann y Sams, 2012); esto es, realizar en clase lo que comúnmente se hace en casa y viceversa (Tabla 1).

Tabla 1. Diseño de las clases virtuales y del trabajo en casa de las cuatro sesiones del curso

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
En la clase virtual a. Encuadre del curso. b. Estructura del nuevo Plan de Estudios de educación básica 2022. c. Lecturas propuestas en el Programa. d. Preguntas eje y objetivos del curso. e. Definición y usos en educación del Pensamiento de Diseño. f. Fases del Pensamiento de Diseño. g. Planificar el proyecto de diseño. h. Definición de los equipos de trabajo. i. Fase 1 del Pensamiento de Diseño (Descubrimiento). j. Revisión de la Hoja de Trabajo Fase 1.	En la clase virtual a. Presentación de la Fase 1. b. Análisis de Propuesta Curricular del Plan. c. Fase 2 y 3 del Pensamiento de Diseño (Interpretación e Ideación). d. Revisión de la Hoja de Trabajo Fases 2 y 3. Trabajo en casa a. Realizar Fases 2 y 3 del Pensamiento de Diseño. b. Leer lecturas de la Sesión 2. c. Documentar Fases 2 y 3.	En la clase virtual a. Presentación de las Fases 2 y 3. b. Análisis del Marco y Estructura Curricular del Plan. c. Fase 4 del Pensamiento de Diseño (Experimentación). d. Revisión de la Hoja de Trabajo Fase 4. e. Información importante para usuarios del Plan. Trabajo en casa a. Realizar la Fase 4 del Pensamiento de Diseño. b. Leer lecturas de la Sesión 3. c. Documentar la Fase 4. d. Elaborar prototipo.	En la clase virtual a. Presentación de la Fase 4. b. Fase 5 del Pensamiento de Diseño (Evolución). c. Revisión de la Hoja de Trabajo Fase 4. Trabajo en casa a. Realizar la Fase 5 del Pensamiento de Diseño. b. Documentar la Fase 4. c. Mejorar el prototipo.

Trabajo en casa a. Realizar la Fase 1 del Pensamiento de Diseño. b. Leer lecturas de la Sesión 1. c. Documentar Fase 1.			
---	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, en el diseño del curso, el docente incluyó diversos recursos didácticos de conformidad con el número de sesiones y el programa establecido en cada maestría, con la finalidad de hacerlo atractivo a sus alumnos durante la modalidad a distancia de forma virtual, dividiendo las actividades de cada etapa del proceso de Pensamiento de Diseño, tanto para las clases virtuales como para el trabajo en casa, fomentando el trabajo en equipo y la autoorganización de cada uno de sus integrantes.

Siguiendo el proceso propuesto del Pensamiento de Diseño, el primer paso fue definir un “desafío de diseño”. En este caso, los alumnos lo enfrentaron con trabajo en equipos para crear *algo* que los ayudara a conocer el nuevo Plan de Estudios, su relación con el curso, así como a difundirlo en su contexto educativo, apoyados en un cronograma flexible, un lugar de trabajo establecido y un conjunto de prioridades que definió cada equipo.

En las cuatro sesiones sabatinas programadas se abordaron una o dos etapas del proceso del Pensamiento de Diseño para conocer todos los pasos que la integraban. Los equipos realizaron las primeras actividades que llamaron “Hoja de trabajo”, una guía que previamente había elaborado el docente para enfocar el trabajo que realizarían en cada etapa, mediante puntos a tomar en cuenta y preguntas detonadoras para las actividades propuestas por IDEO (2012) en todas las etapas del proceso.

Para el trabajo en casa, cada semana, los equipos concluyeron las etapas del Pensamiento de Diseño iniciadas en la sesión virtual, donde documentaron cada paso e incluyeron evidencias fotográficas, videos y otros recursos de apoyo, y subieron cada semana dicho documento actualizado en la plataforma *Yumpu* (Ver Anexo 1), una revista digital de acceso gratuito. Además, cada equipo incluía un escrito acerca de las lecturas sugeridas en el programa del curso para esa semana con lo realizado hasta el momento sobre el desafío en cuestión y el nuevo Plan de Estudios.

En las tres primeras sesiones, cada equipo presentó los avances tanto de su diseño, como de lo realizado en el documento que subía a *Yumpu*, con lo más relevante

del trabajo de la semana. En la cuarta sesión, cada equipo presentó su prototipo al grupo, donde relataban lo que aprendieron mientras lo construyeron. Asimismo, sus integrantes compartieron las bondades del primer modelo de su diseño original y justificaron la información del nuevo Plan que habían seleccionado para difundirla entre los usuarios potenciales de su contexto educativo.

La última semana de trabajo en equipo, en casa, se dedicaron a mejorar su prototipo con base en los comentarios del grupo en la sesión virtual anterior, incluyendo sus últimas reflexiones en la cuarta versión del documento que subieron a la revista digital.

Finalmente, para conocer las impresiones de los alumnos participantes sobre el uso del Pensamiento de Diseño en programas de maestría, se adaptó la Escala i, propuesta por el ITESM, para evaluar sus proyectos de innovación educativa (López-Cruz y Heredia-Escorza, 2017), respetando los criterios desarrollados en dicha escala (Tabla 2).

Tabla 2. Formulario de autoevaluación del proyecto de innovación

Criterios	Preguntas
a. Resultados de aprendizaje	1. ¿El proceso del pensamiento de diseño contribuyó a que aprendieras sobre el nuevo Plan? 2. ¿El prototipo ayudará a que tus usuarios potenciales aprendan sobre el nuevo Plan? 3. ¿Es probable que el prototipo que diseñó el equipo tenga el impacto que esperan?
b. Naturaleza de la innovación	1. ¿Cómo clasificarías la innovación educativa que impulsa el prototipo de tu equipo?: revolucionaria (cambiaría radicalmente las prácticas existentes), incremental (mejoraría las propuestas existentes) o mejora continua (afectaría parcialmente elementos del contexto educativo). 2. ¿El prototipo es producto de un trabajo de investigación y diseño que indique que funcionará? 3. ¿Existe algún riesgo (por ejemplo, el ético, el financiero o el de reputación, entre otros) asociado con la implementación del prototipo?
c. Alineación institucional	1. ¿El prototipo se alinea con los objetivos y estándares educativos fomentados por la educación pública? 2. ¿Consideras que el prototipo contribuirá al crecimiento de la reputación institucional en la que te desempeñas? 3. ¿El prototipo promoverá la innovación y la creatividad en la institución en la que te desempeñas?

d. Potencial de crecimiento	1. ¿La escuela u oficina en la que trabajas tiene las capacidades necesarias para hacer crecer y difundir tu prototipo? 2. ¿Crees que tu prototipo se podría integrar a los procesos o actividades institucionales? 3. ¿Crees que otros docentes, directivos o personal administrativo podrían adoptar tu prototipo para difundir el nuevo Plan?
e. Viabilidad financiera	1. ¿Consideras que el costo de implementar tu prototipo haría viable su implementación? 2. ¿La implementación del prototipo justificaría su posible costo?

Fuente: Elaboración propia con información de López-Cruz y Heredia-Escorza (2017).

Para responder la mayoría de las preguntas se utilizó un escalamiento tipo Likert (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) integrado por cinco ítems para conocer la reacción de los participantes: mucho, suficiente, algo, poco y nada.

Resultados

En términos generales, el diseño del curso cumplió con las expectativas docentes al implementar el Pensamiento de Diseño para conocer el *Plan de Estudios de educación básica 2022* (SEP, 2022), así como para elaborar prototipos que ayudarán a los alumnos a difundir en su contexto educativo las ideas que consideraron más importantes del documento.

Alinear las actividades de un proyecto real, con la teoría de las lecturas propuestas en el programa de los dos cursos de maestría, generó entusiasmo y dio sentido al análisis reflexivo de los alumnos a lo largo de cada una de las sesiones. Leer la propuesta, el marco y la estructura curricular del Plan permitió la discusión orientada del documento durante la elaboración de su prototipo.

Desarrollar paso a paso las etapas del Pensamiento de Diseño permitió concretar todo el proceso con ayuda de las hojas de trabajo elaboradas por el docente. Los alumnos manifestaron que fue una guía de apoyo para canalizar sus esfuerzos, aunado al cronograma que diseñó cada uno de los equipos para organizar y orientar su trabajo de cada semana.

Para los alumnos fue novedoso, interesante e, incluso, divertido el uso del Pensamiento de Diseño en los dos programas de maestría de la UPV para abordar los temas de su programa, conocer un documento relevante para su quehacer educativo y diseñar un prototipo que les ayude a difundir la información relevante

para los usuarios potenciales de su contexto escolar. El trabajo en equipo fue otro elemento importante para adquirir o fortalecer otras habilidades, como la colaboración, la tolerancia, las competencias digitales, la creatividad, así como realizar entrevistas y mejorar su escritura competitiva, entre otras.

Además, documentar lo realizado por cada equipo en un documento de formato libre enriqueció su capacidad de redacción y síntesis; además, les brindó la oportunidad de incluir cada semana evidencias fotográficas y videos de los pasos que sugiere el Pensamiento de Diseño en todas sus etapas. El documento de cada equipo se enriqueció cada semana y sirvió de bitácora para registrar lo realizado por todos sus integrantes en las cinco etapas del Proceso de Diseño de su prototipo, y para compartirlo en *Yumpu*, una revista electrónica que anteriormente no habían utilizado.

Como producto final de cada equipo, los prototipos diseñados reflejaron la creatividad y el entusiasmo manifestado por la mayoría de sus integrantes a lo largo del curso. Después de discutir y evaluar las ideas que gatillaron sus pensamientos visionarios, los equipos diseñaron e hicieron tangibles sus propuestas para los usuarios potenciales, a través de la creación de agendas, revistas, páginas de Facebook, infografías y presentaciones, que, según ellos, serían de fácil acceso en sus contextos educativos.

Los resultados de las preguntas del formulario fueron positivos. Los alumnos involucrados se autoevaluaron positivamente en diversos criterios relacionados con la elaboración de su proyecto de innovación. Sobre el primer criterio, "Resultados de aprendizaje", casi el 95 % del total de alumnos participantes consideró que el proceso del Pensamiento de Diseño contribuyó mucho o suficiente a aprender sobre el nuevo Plan. El 88 % respondió que el prototipo ayudará a sus usuarios potenciales a aprender sobre el nuevo Plan; y el 82 %, que tendría el impacto esperado.

En cuanto al criterio "Naturaleza de la innovación", el 76 % clasificó su diseño como incremental, pues consideraron que mejoraría las propuestas existentes; y el 24 % restante lo clasificó como una mejora continua, porque afectaría parcialmente a elementos de su contexto educativo. Casi el 60 % de los alumnos calificó con "mucho" que su prototipo es producto de un trabajo de investigación y diseño; y el resto lo consideró como "suficiente". Además, casi el 90 % no estimó que existiera algún riesgo en su reputación, ética o finanzas, que estuviera asociado con la implementación del prototipo.

En el criterio "Alineación institucional", casi el 60 % de los alumnos respondió que su prototipo se alineó "mucho" con los objetivos y estándares educativos fomentados por la educación pública, y el otro 40 % aseveró que se había alineado

lo “suficiente”. También, el 76 % valoró que su diseño contribuiría al crecimiento de la reputación institucional, y un porcentaje similar, que promovería la innovación y la creatividad en su contexto educativo.

En cuanto al criterio “Potencial de crecimiento”, acerca de si la escuela u oficina en la que trabajan tiene las capacidades necesarias para hacer crecer y difundir su prototipo, las opiniones se dividieron entre “mucho”, “suficiente” y “poco”; un poco más de la mitad creyó que su prototipo se podría integrar a los procesos o actividades institucionales y casi el 12 % contestó que “poco” o “algo” con respecto a que otros docentes, directivos o personal administrativo podría adoptarlo.

En el quinto y último criterio, relativo a “Viabilidad financiera”, la mayoría de los alumnos consideró que el costo de implementar su prototipo haría viable su implementación y justificaría su costo.

Discusión y conclusiones

A lo largo de este estudio, el término *innovación* se ha referido a la introducción de nuevas ideas y prácticas en diversas disciplinas, incluyendo la educación y los negocios. Algunas organizaciones internacionales y diversos autores la consideran como la introducción de un nuevo producto, un proceso o un método significativamente mejorado y también la ven como una herramienta para transformar la cultura organizacional. Además, es definida como un proceso para ingresar algo novedoso, renovando o mejorando la realidad preexistente y se precisa que resulta indispensable para la modernización del ámbito educativo.

Existen diferentes modelos y metodologías para explicar la dinámica de la innovación, entre los que destaca el Pensamiento de Diseño. Considerado como una de las metodologías más importantes de la innovación, se describe como una forma de pensar, un proceso y una herramienta que fomenta la curiosidad creativa y la confianza en el desarrollo de sus etapas, así como el uso de prototipos y el trabajo en equipo. El Pensamiento de Diseño fomenta el trabajo multidisciplinario para innovar en el mundo actual, con base en las necesidades particulares de las personas, trabajo en colaboración y aceptando que todos son creativos y pueden aportar.

En cuanto a la innovación educativa y en cómo esta puede mejorar la educación, se presentan diferentes definiciones y puntos de vista sobre el término, subrayando la importancia de la investigación en la sistematización, comprensión, evaluación y difusión de las innovaciones educativas. Al mismo tiempo, se resalta la importancia de incorporar nuevas prácticas educativas basadas en la tecnología, la necesidad de

fortalecer las competencias docentes y renovar los currículos para elevar los índices de innovación a nivel institucional, señalando la necesidad de generar cambios y adaptaciones en la educación para mejorar su calidad y fomentar la innovación.

Sobre la importancia de la innovación en la educación superior en México, puede ser un proceso o un resultado con un impacto directo en la vida académica y centrado en la creatividad y la renovación. Se apunta que las instituciones educativas tienen el compromiso de ayudar a la sociedad para entender los cambios que esta experimenta, el mundo que la rodea y reforzar la profesionalización docente para formar agentes de cambio. Además, su impacto implica una transformación y un cambio significativos, una intervención deliberada, así como un proceso abierto e inclusivo que requiere la reflexión desde la práctica; por lo que la innovación se ha convertido en una línea estratégica de las políticas en la educación superior.

La experiencia docente aquí presentada apoya la idea de que el Pensamiento de Diseño o Design Thinking se puede aplicar en la educación para abordar desafíos educativos. Se reconocen las bondades de la propuesta de IDEO (2012), que utiliza este enfoque para rediseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante cinco etapas: descubrimiento, interpretación, ideación, experimentación y evolución. Asimismo, destaca que el Pensamiento de Diseño en educación implica diseñar para y con los estudiantes, poniéndolos en el centro del proceso educativo y considerando cómo cada decisión impacta en su educación. A pesar de los beneficios del Pensamiento de Diseño en la educación, también señala que la resistencia al cambio es común en el ámbito educativo. Igualmente, se menciona que ponerlo en práctica puede ayudar a desarrollar habilidades creativas y empáticas en los estudiantes y se propone su uso en la formación universitaria.

El marco legal respalda la importancia de la innovación en el ámbito de la educación desde distintos organismos y leyes que hacen referencia a ella. Por ejemplo, la Unesco y la OCDE reconocen cómo la innovación está cambiando la forma de innovar y cómo impacta en las políticas educativas y de formación académica. El Artículo tercero constitucional (Segob, 2019), la *Ley General de Educación* (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2019), el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* (Gobierno de México, 2019), el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (SEP, 2020) y el *Programa Sectorial Veracruzano de Educación 2019-2024* (SEV, 2019) mencionan a la innovación educativa como un elemento fundamental para la transformación social, la calidad educativa, así como el bienestar individual y colectivo. El papel de la innovación también se aborda en el nuevo *Plan de Estudios de la educación básica 2022* (SEP, 2022), en donde se enfatiza

su importancia como una herramienta clave para el progreso y la mejora en el ámbito educativo.

El Pensamiento de Diseño puede ser útil para la práctica docente para crear un ambiente de aprendizaje efectivo desde la educación superior; en especial, al ser utilizado para definir y enfrentar desafíos de interés formativo. Implementar el Pensamiento de Diseño en dos cursos de maestría en la UPV permitió cumplir, tanto el objetivo como la hipótesis planteada, comprobando que los alumnos involucrados conocieron el nuevo Plan mediante el proceso del Pensamiento de Diseño y elaboraron un prototipo para difundirlo entre su comunidad educativa.

Para registrar las experiencias de los 17 alumnos involucrados, el estudio utilizó los enfoques cualitativo y cuantitativo con un alcance descriptivo. Se implementaron diversas estrategias didácticas y el enfoque del aula invertida para hacer el curso atractivo para los estudiantes en la modalidad virtual. Los equipos documentaron su trabajo, presentaron sus prototipos y, al final, evaluaron el curso por medio de un formulario adaptado de la denominada Escala i, diseño del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, para sus proyectos educativos.

La alineación de las lecturas propuestas en los dos programas de maestría con un proyecto real generó entusiasmo y sentido de análisis reflexivo en cada sesión. Igualmente, el trabajo en equipo ayudó a fortalecer las habilidades colaborativas y de tolerancia, las competencias digitales y el desarrollo de la creatividad, entre otras. Los prototipos creados fueron originales y la mayoría de los alumnos consideraron que el proceso del Pensamiento de Diseño contribuyó a que aprendieran sobre el nuevo Plan; también constataron que el diseño de su prototipo se alineaba con los objetivos y estándares educativos fomentados por la educación pública, además, podría integrarse a los procesos o actividades institucionales y el costo de su implementación sería viable.

Las discusiones en clase dejaron claro que los alumnos y el docente confiaron en el uso de esta importante herramienta para la innovación educativa y aconsejaron implementar proyectos de este tipo, adaptándolos a la realidad educativa de cada docente para desafiar a sus alumnos con retos reales y viables de problemas de su interés.

Finalmente, se recomienda el empleo planificado del Pensamiento de Diseño como un aliado más en la práctica docente. Su uso aplicado a programas de posgrado, en la *praxis* aquí documentada, contribuyó a la política educativa de la UPV al articular ofertas educativas pertinentes, y brindó la oportunidad a los alumnos de aplicarlo con sus propios grupos en cualquier tema educativo durante

el proceso de enseñanza-aprendizaje; también suma a la difusión de la educación comunitaria que fomenta la Nueva Escuela Mexicana en las diversas regiones de Veracruz. ^{sc}

Referencias

Agradecimientos

A los alumnos del curso Teoría Crítica y Nueva Sociología de la Educación, de la Maestría en Educación del Centro Regional Orizaba (periodo septiembre-octubre 2022), al igual que a los del curso Construcción de la Identidad, Desarrollo Afectivo y Social, de la Maestría en Educación de la Primera Infancia del Centro Regional Xalapa (periodo octubre-noviembre 2022); asimismo, se reconoce la labor de las coordinadoras de ambos programas de posgrado de la Universidad Pedagógica Veracruzana, en virtud de que su entusiasmo y dedicación fueron fundamentales para la implementación de cada etapa del Pensamiento de Diseño en cada uno de los cursos.

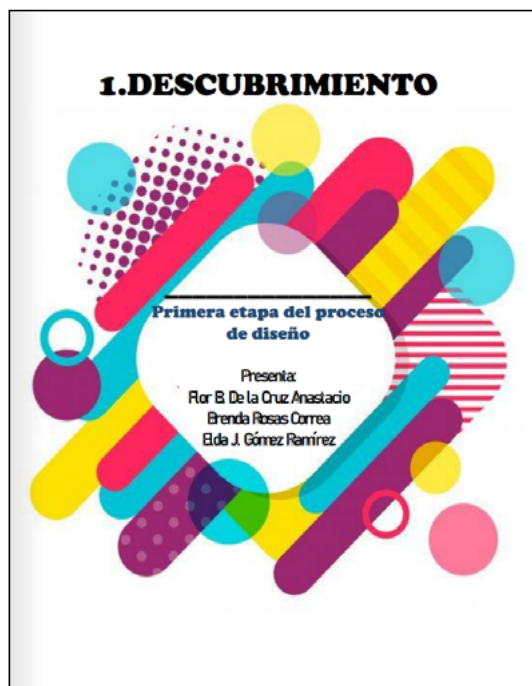
- Acosta, W. (2018). Innovación social educativa: una metodología de innovación 3.0 para la educación. *Revista de la Universidad de La Salle*, (75), 39-53.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Biblioteca Innovación Educativa.
- Brown, T. (2020). *Diseñar el cambio. Cómo el Design Thinking puede transformar las organizaciones e inspirar la innovación*. Urano.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cárdenas, C., Farías, G., y Méndez, G. (2017) ¿Existe una relación entre la gestión administrativa y la innovación educativa? Un estudio de caso en Educación Superior. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia, y cambio en la educación*, 15(1), 19-35.
- Drucker, P. (2004). *La disciplina de la innovación*. Harvard Business School Publishing Corporation.
- Fernández, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa? En M. Fernández y N. Alcaraz (Coords.), *Innovación Educativa. Más allá de la ficción*. Pirámide.
- García, E., y Oñorbe, A. (2020). Conceptos clave en torno a la innovación educativa. En H. Rodríguez y A. Zubillaga (Coords). *Reflexiones para el cambio: ¿Qué es innovar en educación? Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. ANELE; REDE.
- Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>
- Gutiérrez, M., Zapata M., y Acosta, W. (2018). Concepciones sobre innovación educativa en docentes de Escuelas Normales Superiores: un estudio de caso. *Revista Nodos y nudos*, 6(45), 116-128. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8303>

- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- IDEO. (2012). *Design Thinking para educadores*. IDEO; EducarChile.
- Kelley, T., y Littman, J. (2010). *Las diez caras de la innovación. Estrategias para una creatividad excelente*. Planeta.
- Latorre, C., Vázquez, S., Rodríguez, A., y Liesa, M. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(28), 1-13.
- Leite, M. F. (2021). *Design Thinking para soluciones innovadoras* [Curso online]. <https://www.domestika.org/es/courses/3483-design-thinking-para-soluciones-innovadoras>
- López-Cruz, C. S., y Heredia-Escorza, Y. (2017). *Escala i. Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Murillo, F. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A. Correa (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. La Muralla.
- McIntosh, E. (2016). *Pensamiento de diseño en la escuela. Cómo lograr que surjan ideas innovadoras y hacerlas realidad*. SM.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. Tragsa.
- Pascual-Medina, J., y Navío-Gámez, A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395>
- Quizhpe-Salinas, L. A, Gómez-Cabrera, O. A., y Aguilar-Salazar, R. (2016). *La innovación educativa en la Educación Superior Ecuatoriana y el portafolio docente: instrumentos de desarrollo*.
- Ries, E. (2012). *El método Lean Startup*. Deusto. Planeta
- Ruiz-Gutiérrez, R., Martínez-Romero, R. M., y Valladares, L. (2010). *Innovación en la educación superior. Hacia las sociedades del conocimiento*. UNAM; Fondo de Cultura Económica.
- Scharmer, O. (2017). *Teoría U. Liderar desde el futuro a medida que emerge*. Eleftheria.
- Sánchez-Mendiola, M., M., Escamilla de los Santos, J., y Sánchez S., M. (2018) ¿Qué es la innovación en educación superior? Reflexiones

- académicas sobre la innovación educativa. En M. Sánchez y J. Escamilla (Coords.), *Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE* 360. Imagia.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio de la educación básica 2022*. <https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022/>
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2019). *Programa Sectorial Veracruzano de Educación 2019-2024*. https://www.sev.gob.mx/v1/files/2020/02/PSVE_2019-2024_24-oct-19_version_para_imprimir.pdf
- Secretaría de Gobernación. (2019). Artículo 3.º. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Sociedad de la Innovación. (2018, 29 de mayo). *8 reconocidas metodologías para innovar, de la mano de expertos*. SDLI. <https://www.sociedaddelainnovacion.es/metodologias-para-innovar-expertos/>
- Unesco. (2016). *Texto 1. Innovación Educativa*. CARTOLAN E. I. R. L. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- Velasco, J., Peredo, P., Fuentes, F., González, M., y López, M. (Coords.). (2016). *Horizonte Educativo. Hacia una pedagogía de la autoorganización*. Universidad Pedagógica Veracruzana. https://www.sev.gob.mx/upv/de_interes/horizonte-educativo/
- Wagner, T. (2014). *Creando innovadores. La formación de los jóvenes que cambiarán el mundo*. Kolima.
- Weinberger, L. (2020). *Design thinking: innova y lidera proyectos de éxito* [Curso online]. <https://www.domestika.org/es/courses/4133-design-thinking-innova-y-lidera-proyectos-de-exito>

Anexos

Anexo 1. Ejemplos de los documentos de trabajo elaborados



www.yumpu.com/es/document/read/67305017/etapa-5-evolucion

Fuente: Elaboración propia.



<https://www.yumpu.com/es/document/read/67378863/prototipo-1>



Lorena Aleida Flores-Bazaldúa (Autora de correspondencia)

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

lorena.caense@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1193-256X

Rosa del Carmen Aguilar-Esparza

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

rosy.caense@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3076-1340

¿Cómo se habita la escuela normal?

How is the teacher training school inhabited?

Palabras clave: educación normalista, historias de vida, trayectoria académica.

Resumen

La investigación se basa en una metodología con enfoque cualitativo, donde se emplea la técnica de estudio de casos de tres estudiantes de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, con una perspectiva humanista, mediante las historias de vida. Su objetivo es indagar sobre cuáles elementos son valorados durante el trayecto de apropiación al entorno escolar desde la perspectiva de *habitar*, de vínculos en la escuela normal, así como las percepciones que se tienen sobre aspectos personales y sociales, al igual que la inserción de los jóvenes en el campo laboral de manera formal. Se presentó, como resultado preliminar, que escuchar las voces de los estudiantes permitió conocer sus inquietudes y replantear las necesidades reales a partir de lo expresado. Además, es necesario crear *puentes* que permitan a los profesores noveles transitar entre el periodo de formación hacia la incorporación al servicio público mediante la Experiencia de Aprendizaje Mediado. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: Academic trajectory, life stories, teacher education.

Abstract

The research is based on a qualitative approach methodology, where the case study technique of three students of the bachelor's degree in teaching and learning in high school education is used, with a humanistic perspective through life stories. Its objective is to inquire about which elements are valued during the appropriation journey to the school environment from the perspective of "inhabiting", of bonds at the teacher training school, as well as the perceptions they have about personal and social aspects, likewise the young people insertion in the labor field in a formal way. It was presented, as a preliminary result, that listening to the students' voices allowed to know their concerns and to pose again the real needs based on what was expressed. In addition, it is necessary to create bridges that allow novice teachers to move between the training period towards the incorporation into public service through the Mediated Learning Experience.

Introducción

La escuela ha atravesado distintos desafíos, se ha sobrepuesto a profundas crisis y transformaciones sociales, adaptándose y respondiendo para asegurar su función social, así como garantizar, promover y proteger los derechos fundamentales de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Por ejemplo, la experiencia en la contingencia sanitaria por la pandemia provocada por COVID-19 evidenció que dicha institución trasciende en lo ocurrido entre sus paredes, y que la comunidad educativa ha sabido responder a la continuidad pedagógica. En este sentido, las escuelas formadoras de docentes se enfrentan a la necesidad de transitar hacia un modelo que redefina sus acciones ante el nuevo escenario del proceso educativo.

De ahí la importancia de trabajar en la sinergia entre las distintas áreas que conforman la escuela: los programas de tutoría y acompañamiento académico, la gestión administrativa durante el proceso de aprendizaje y posterior al egreso de sus estudiantes; además, es necesario analizar cómo han vivido ese recorrido hacia el servicio profesional público.

La presente investigación se centra en la idea que propone Silvia López de Maturana (como se cita en Osorio-Vargas, 2017), que quien habita

[...] no solo ocupa o transita por un lugar, como tampoco solo está allí por norma u obligación, sino que vive la experiencia de habitar, con deseo, convicción, posicionamiento e implicación. Habitar la escuela es hacer relevante el paso por ella y compartir el viaje de aprender (p. 10).

Debido a lo anterior, es necesario proponer un ámbito de problematización acerca de cómo se construye el sentido del *ser docente* y las interacciones sociales, fundamentalmente. Por lo tanto, es esencial recuperar la identificación de algunos aspectos a partir de la autopercepción de las trayectorias académicas y la experiencia de formación en la docencia, así como de la articulación entre la teoría y la práctica.

De esta manera, se plantea el objetivo central de la investigación, enmarcado en la línea que aborda el estudio de una escuela normal, las políticas educativas y las trayectorias de los estudiantes; se discutieron los resultados preliminares que emergieron del trabajo realizado entre el 2018 y 2022, y se centró en casos exitosos desde la trayectoria escolar de tres estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, desde su ingreso a la escuela normal, hasta su inserción en el ámbito laboral, que ocurrió durante el primer semestre en el Sistema Educativo Público del Estado de Coahuila de Zaragoza, en escuelas secundarias estatales, federales y técnicas.

Materiales y método

El sentido de habitar la escuela posee implicaciones como la colaboración y la interacción entre pares y con otros actores educativos, cuya percepción sobre el espacio escolar se ve influenciada por las dinámicas en las interrelaciones con el espacio y las personas que en él se desempeñan, y el cómo ocurre la apropiación de este espacio, basándose principalmente en el cuidado y el respeto de la esencia del ser docente, así como en la libertad que debe prevalecer en la escuela.

La construcción de historias y proyectos de vida, así como la forma en que los actores educativos habitan la escuela es un proceso que involucra saberes, autoridades, contenidos, procedimientos administrativos, etc. Estos determinan cómo se habita la escuela, entendido como un proceso de apropiación de los espacios que genera paulatinamente el sentido de pertenencia o exclusión a una institución educativa. Como explica Osorio-Vargas (2017), habitar o deshabitar la escuela significa “mirar a la educación como una ecología de sentimientos, relaciones, intercambios

lingüísticos y de saberes, de representaciones y prácticas de autoridad, poder y colaboración” (p. 9).

En consecuencia, habitar es una virtud donde los actores sociales que conforman la escuela se involucran en lo que, según ellos, vale la pena hacer y se dedican a ello. Es a través de este habitar que también se es capaz de transformar la escuela “en conformidad a la dignidad de las personas” (Osorio-Vargas, 2017, p. 77). Respecto a esta apropiación constructiva de la escuela, las experiencias vividas por estas tres alumnas revelan aspectos del proceso que se vuelven significativos y valiosos para comprender lo que para ellas representa.

Asimismo, desde la perspectiva de Heidegger (2015):

Habitar la escuela implica romper con la cultura escolar de aislamiento, fragmentación y pasividad de alumnos y profesores [...] Habitar la escuela es activar la propensión al aprendizaje y poner desafíos a los alumnos para que confíen en sus capacidades y despierten el deseo genuino de aprender. Eso requiere de prácticas pedagógicas, no neutrales, que encanten a los alumnos y a los profesores con el proceso de aprendizaje y enseñanza (p.11).

Para el sociólogo Sennett (2019), el hacer, derivado del *habitar*, se entiende como el resultado de que los habitantes de un espacio creado cuiden de este como manifestación de su apropiación; esto es, hacer del espacio creado un lugar en el que las personas que lo habitan lo van adaptando a través de su experiencia y, así, lo van haciendo lentamente suyo.

Según explica Heidegger (2015), el término habitar, cuya traducción literal es “ser ahí”, se asocia con el arraigo que contrarresta la angustia e inseguridad de las personas en su búsqueda por pertenecer, por un lugar para sí. El filósofo parte de un análisis de la realidad, basándose en la exhortación que viene del lenguaje. Es en su pensamiento que habitar, desde el vocablo antiguo *Bauen*, se entrelaza ampliando su significado al ser que habita y refiere: “El modo como tú eres, yo soy, la manera según la cual los hombres somos en la tierra es el Buan, el habitar” (p. 2); y agrega: “La antigua palabra *bauen* significa que el hombre es en la medida en que habita” (p.2). Para él, la esencia del habitar se encuentra en estar satisfecho, en paz y en cuidado, protegido perteneciendo a la comunidad.

En el presente trabajo se muestran historias de vida que revelan la construcción del sentido del *ser docente* de las estudiantes, en que se describe su posicionamiento respecto a la educación, su proceso de apropiación del espacio escolar, así como los aspectos motivacionales involucrados. Asimismo, analizar las percepciones que tienen

sobre ellas mismas en la escuela normal, sus experiencias valoradas y sus implicaciones a lo largo de su trayecto formativo como futuras profesoras permite asomarse a su mundo interior y, a la vez, descubrir qué les ha hecho permanecer, así como reconocer algunas de las dificultades que han enfrentado, además de valorar la autogestión llevada a cabo durante los ocho últimos semestres como normalistas, hasta su inserción en el primer semestre de vida laboral.

Para esto, la metodología propuesta se basa en un enfoque cualitativo, empleando el estudio de caso, pues se aplica principalmente en fenómenos sociales y educativos; según Stake (1998), “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Por su parte, Muñoz (2011) señala que como sujeto de análisis puede seleccionarse un fenómeno, una persona, un evento o un caso muy concreto, donde el análisis deberá realizarse dentro del medioambiente en que se desenvuelve el objeto de estudio. Además, se consideró que fuera no experimental transeccional (Hernández et al., 2007), lo que implica estudiar un caso en un momento determinado o longitudinal; por ejemplo, cuando se estudia un caso a través del tiempo o en distintos periodos. Los casos adoptan, en general, una perspectiva integradora. Un estudio de caso es, según Yin (1994), el que se desempeña

[...] exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (p.13).

Algunos autores señalan que la perspectiva fenomenológica representa un enfoque medular en el entramado de la metodología cualitativa. La historia de vida, como metodología cualitativa, busca capturar tal proceso de interpretación, viendo las cosas desde la perspectiva de las personas, quienes están continuamente interpretándose y definiéndose en diferentes situaciones (Taylor y Bogdan, 1998).

Por lo tanto, la metodología cualitativa brinda la posibilidad de trabajar la realidad desde una perspectiva humanista, lo que representa un acercamiento a las historias de vida como metodología de investigación, permitiendo conocer cuáles elementos son valorados durante el trayecto de apropiación al entorno de la escuela normal, así como a las percepciones sobre aspectos personales, sociales, así como a la perspectiva acerca de la inserción en el campo laboral de manera formal, después de haberse graduado.

Igualmente, se brinda la posibilidad de reflexionar sobre el proceso que viven las estudiantes durante el séptimo y octavo semestre, en el que comienzan a prepararse para cumplir con los requisitos y las evaluaciones necesarias para obtener una plaza docente: su lucha y sus esfuerzos por lograrlo, así como la transición efectuada entre la experiencia como escolares y la inserción a entornos institucionales como docentes.

Se retomaron algunas categorías propuestas por la investigadora López de Maturana (2010), como motivación de logro, autoconfianza, autonomía y trabajo colaborativo. Además, se omitió la visión retrospectiva: hacia el pasado desde el presente; en su lugar, se consideraron recortes de momentos específicos en el trayecto formativo de las alumnas, que daban cuenta de su posicionamiento en el momento del relato, con una finalidad descriptiva, donde se rescató el proceso desde su ingreso a la escuela normal, en agosto de 2018, hasta su inserción al servicio público de educación, durante primer semestre de 2023.

Características de los sujetos de estudio

Los datos fueron obtenidos principalmente a través de una comunicación constante a lo largo de toda la trayectoria formativa de las aprendientes en la escuela normal y, posteriormente, de manera oral y escrita, durante el proceso de selección e inserción al campo laboral, en el cual se tuvo la oportunidad de conocer sus opiniones y valoraciones del proceso, mediante el instrumento de investigación.

Para la recolección de datos a través de la investigación cualitativa, ligado al estudio de casos, las historias de vida tienen la capacidad de expresar y formular lo vivido cotidianamente en las estructuras sociales, formales e informales; de ahí su aporte fundamental a la investigación social.

Estudiante 1A: Tiene 21 años, vive con sus padres, con quienes tiene muy buena relación, comunicación y, además de amor, le han dado su apoyo incondicional hasta la actualidad en cualquier decisión. Es la hermana menor de tres hijas y muy amorosa. Se convirtió en madre a los 19 años y tomó la decisión de alejarse de la escuela; aunque no se ha casado, vivió algún tiempo con el padre de su hija.

Estudiante 2B: Es la menor de tres hermanos. Desde hace seis años vive en pareja y tiene dos hijos, uno de 4 y otro de 2 años. Su esposo la ha apoyado con sus estudios desde que cursaba la secundaria, pues considera que la educación es un fundamento esencial para el desarrollo de cada ser humano, iniciando desde la niñez hasta la vida adulta.

Estudiante 3C: Su papá es ingeniero industrial, mientras su mamá es secretaria bilingüe, pero se dedica al hogar. Tiene solo un hermano menor, que actualmente estudia ingeniería. Es la única en su familia que estudió para ser maestra, porque, en su entorno, la mayoría son ingenieros. La familia de su papá es de Zacatecas y la de su mamá es de Sabinas, Coahuila. Creció en una familia pequeña pero muy unida que se apoyan entre todos; además, desde pequeña visita lugares como Monclova, Sabinas y Acuña en el estado de Coahuila, porque la mayoría de sus tíos viven en esas zonas.

Resultados

Para el análisis de las historias de vida de los casos seleccionados dentro del contexto escolar, se obtuvo como resultado una secuencia discursiva que permitió interpretar las experiencias vividas durante el proceso de formación de las futuras docentes, lo cual se basó, igualmente, en Harre y De Waele (como se cita en Sarabia, 1985), que mencionan que la autobiografía asistida o método de Bruselas estudia el objeto de análisis desde su propia perspectiva profesional.

Asimismo, las actividades implementadas al inicio del primero y segundo semestres involucraron aspectos socioformativos mediante la descripción de preguntas detonadoras para la autorreflexión; esto se lleva a cabo durante el desempeño de la labor docente, como un ejercicio que permite al alumno conocer y reconocer la perspectiva sobre su inserción en la escuela y las dinámicas, así como los aspectos valiosos.

Posteriormente, en el segundo semestre, la reflexión busca responder a su permanencia en la escuela, complementando lo anterior con sus respuestas a instrumentos de investigación como son encuestas, cuestionarios de respuesta abierta y, para el período de ingreso al servicio público, de las conversaciones a través de pláticas.

A continuación, se presentan algunos fragmentos de las historias de vida que representan la sociolingüística interaccional que proporciona una explicación acerca de los sujetos investigados:

Fecha: 27 agosto 2018

Actividad: ¿Quién soy yo?

Estudiante 1A: Tengo 21 años, vivo con mis padres, con quienes tengo muy buena relación, comunicación y quienes, además de amor, me han dado su apoyo

incondicional, no solo durante sus mejores años, sino que hasta la actualidad me apoyan en cualquier decisión que tomo y disfrutan siempre a través de mi experiencia. Soy la hermana menor de tres hijas. Soy muy amorosa. Me convertí en madre a los 19 años, mientras tomé la decisión de alejarme de la escuela, nunca me casé, aunque viví algún tiempo con el padre de mi hija. Después, busqué trabajo; no fue sencillo, pero finalmente obtuve un lugar en un colegio como maestra de inglés. Aun cuando mi padre me apoyaba, yo quería ser independiente, así que nunca deje de trabajar hasta la fecha, cambiando, por diversas situaciones, de colegios. Con mi dinero y la ayuda de mis padres tengo a mi hija en un colegio por las mañanas, mientras trabajo y, posteriormente, vengo a la escuela en la noche.

Estudiante 2B: Me considero una persona trabajadora, responsable, independiente e inteligente. Tengo una hermosa familia: mi madre y mi padre, tengo dos hermanos más grandes que yo. Desde hace seis años yo vivo con mi actual pareja; tenemos dos hermosos niños de 4 y 2 años. Mi esposo, desde que estaba en secundaria, me ha apoyado con mis estudios, ya que considero que la educación es un fundamento esencial para el desarrollo de cada ser humano, iniciando desde la niñez hasta la vida adulta. De este modo, se nos pueden abrir muchas oportunidades de trabajo. Muchas de las veces he platicado con mi pareja de las metas que quiero cumplir y una de ellas es poder ser maestra, para enseñar a los niños como a adolescentes mis conocimientos; aunque hay que mencionar que soy una persona de carácter fuerte, que me gusta que se hagan las cosas bien hechas, soy muy regañona y muy corajuda. Pero eso no implica en no ser una buena maestra, ya que soy tolerante y paciente, además ya he tenido la experiencia de trabajar con niños de primaria.

Estudiante 3C: Me gustan varias cosas. Me gusta viajar y conocer cosas nuevas. Me interesa ayudar a las personas, la investigación, explorar; también me interesa hacer un cambio significativo en la vida de las personas que serán mis alumnos. Pienso que la educación te abre puertas y caminos, es algo que te hace conocerte como persona y, a la vez, te va guiando hacia tu futuro. Todo en la vida pasa por algo y creo que esa es una razón por la que estoy aquí. Soy una persona de carácter fuerte, pero soy amigable, aplico mis valores y tengo una buena convivencia con mi familia y amigos.

Fecha: 27 agosto 2018

Actividad: ¿Qué consideras valioso?, y ¿por qué?

Estudiante 1A: Mi hija es muy valiente, extrovertida, nada le da pena ni miedo, transmite mucha paz, es súper sociable, y realmente es la mejor aventura que he atravesado en mi vida. Me siento bien orgullosa de ser su mamá y además me siento tan bien. Creo que lo difícil no es ser su madre, sino el hecho de buscar una estabilidad emocional, social, laboral, etc., y más cuando te encuentras sola, pero si yo pudiera describir mi papel como madre, sin duda sería... chido.

Estudiante 2B: Para mí, lo más valioso es mi vida, ya que de ella depende en que yo sobresalga en mi vida profesional; además de poder disfrutar gran tiempo con mis pequeños, con mi esposo, con mis padres y hermanos. Creo que la sociedad también es un elemento muy valioso, ya que muchas de las veces a ella es a la que demostramos nuestras capacidades de crecimiento y desarrollo o muchas de las veces nuestras debilidades y nuestros fracasos. El ser maestra también lo considero muy valioso y además apasionante, ya que me gusta trabajar con niños y adolescentes; hacerles ver lo maravilloso que es estudiar que, aunque no sea el más aplicado, puede lograr sus metas, apoyarlos en problemas y orientarlos, entre muchas otras cosas más. Yo veo la vida de una forma maravillosa, valoro lo mucho o lo poco que mi esposo me da (material, amor, cariño, apoyo), valoro mis hijos, valoro a mi esposo ya su trabajo, valoro absolutamente todo.

Estudiante 3C: En el aspecto personal: Las experiencias y todo suceso que haya pasado en mi vida tanto bueno como malo, ya que esto me ha ayudado a darme cuenta de cómo poder mejorar en varios aspectos y me hace ser actualmente lo que soy. En el aspecto familiar: El apoyo para mí es fundamental; saber que puedes contar con esa persona para lo que sea es algo que te hace sentir cómodo y esto creo que es muy importante, tú y otra persona contra el mundo. Acerca del maestro: En preparatoria tuve un maestro que encargaba demasiada tarea, pero su clase era muy entretenida, o sea, él explicaba los temas de una manera muy profunda y apasionada, tenía un gran gusto por su clase, te hacía pensar y reflexionar acerca de los temas; aprendí mucho con él y no sólo yo, también mis compañeros de salón. En un maestro, la entrega y entusiasmo que pongas en tus clases se verá reflejado en el aprendizaje del alumno, porque ellos, como nosotros, disfrutaremos de aprender. En el aspecto social: Que haya respeto entre las personas, porque eso nos puede ayudar como sociedad y es fundamental; somos personas que debemos aplicar nuestros valores para mejorar.

Fecha: 22 febrero 2019

Actividad: ¿Por qué sigues aquí, en esta escuela?

Estudiante 1A: No contestó.

Estudiante 2B: Fueron casi dos años los que esperé para poder entrar a esta universidad, aunque realmente no en esta especialidad, sino en la especialidad de matemáticas; aunque recibí una llamada dos días antes del examen, citándome para informarme que esa especialidad no la iban a abrir, por lo que me di la oportunidad en la especialidad de inglés. Verdaderamente, hasta este momento me ha gustado; además, sé que en mi futuro me va a abrir muchas puertas en lo profesional. Me gusta mucho ayudar a los niños y jóvenes en su aprendizaje, además de poder motivarlos para que triunfen profesionalmente.

Estudiante 3C: No estoy segura de la respuesta, tengo muchas cosas que pensar aún, pero me gustaría hacer un cambio, llevar la educación a otro nivel. Me gusta mucho aprender y considero a cada alumno como un nuevo mundo que descubrir, así que me gustaría guiarlos a lo correcto para realizar un cambio en el mundo.

Con relación a los recortes de relatos de vida de las estudiantes normalistas, destacan los siguientes puntos:

1. Las actividades aplicadas fueron diseñadas para inducir a la reflexión, pero permiten deducir los aspectos que para ellas eran importantes en el momento en que las redactaron.
2. Las tres participantes evidenciaron reconocimiento de su personalidad y las características de su carácter único y diferenciado, que corresponde a la construcción inicial de su *ser docente*, en lo que resaltaron, de manera importante, el núcleo familiar al que pertenecen.
3. En los tres casos se detecta una fuerte identificación con los miembros de sus familias, al igual que el apoyo incondicional y permanente que reciben de ellos, lo que determina, de manera importante, la razón para no abandonar la escuela y proseguir con la meta de graduarse y lograr insertarse en el campo laboral.
4. Dos de ellas pertenecen a la clase media y la otra, a la clase media baja. Dos viven en casa de sus padres y una vive con su pareja e hijos.
5. Todas son estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria. Una de ellas posee conocimientos

elementales del idioma inglés, ubicándose en el nivel A1, mientras que las otras dos, en el nivel A2, de acuerdo con el examen diagnóstico aplicado al iniciar el primer semestre en su institución normalista, para conformar los grupos de inglés según los niveles que se implementarían con base en el nuevo programa educativo para las escuelas normales en 2018.

Discusión y conclusiones

La intención fue hacer una triangulación entre tres perspectivas científicas: desde el urbanismo de Sennett (2019), al igual que en la visión educativa de López de Maturana (2010), para completar este trinomio con la pedagogía normalista actual, que intenta abordar temáticas socioemocionales, que invitan a conocer y reconocer aspectos vivenciales desde las experiencias de sus alumnos, en este caso, de las tres jóvenes estudiantes.

Es importante destacar que el acompañamiento a las estudiantes se realizó de manera constante a partir del sexto semestre, donde comenzaron a comunicarse para solicitar información sobre algunos procesos que vivían. A continuación, se describen las necesidades pedagógicas y de gestión que externó la Estudiante 1A durante la trayectoria de su formación por habitar la escuela.

En marzo de 2021, expresaba su inquietud sobre su embarazo:

Pues ahí ando, ya casi en días. Me sube un poco la presión, pero espero y salga todo bien. Es que pienso que es por el estrés. Esta semana me sirvió para descansar de los trabajos finales, ya sabe cómo son nuestros maestros, que nos ponen casi todo a la mera hora de la evaluación.

El 30 de marzo comenzó a indagar sobre la titulación y la tesis; además, tuvo inquietudes acerca del proceso de ingreso al servicio profesional público como docente de nivel secundaria. En enero de 2022, cursando el octavo semestre en la escuela normal preguntó:

Maestra, ¿usted sabe qué es lo que viene en el examen para que te den una plaza? Nuestra tutora nos dijo que en marzo se presenta examen, pero pues a nosotros no nos han dicho nada en la normal y yo, en lo personal, no sé de qué sea el examen. (Estudiante 1A).

En este sentido, se orientó sobre las reuniones de información para dar a conocer los requisitos que solicitaba la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), al igual que del examen de conocimientos del idioma inglés para poder ingresar; en este caso, el de Certificación Nacional de Nivel del Idioma Inglés (CENNI). En ese punto, expuso lo siguiente:

Ya llené la papelería que me mandaron, solo falta enviarla para que me den fecha del examen. Se tardan 20 días en dar el documento, pero nos dijo nuestra tutora de la secundaria que con los resultados del examen nos pueden dar prorrogas. (Estudiante 1A).

En mayo de 2022, la Estudiante 1A abordó el tema de su experiencia en el proceso de titulación, "Pues yo, con mi documento de titulación, voy a la mitad. La asesora no me está ayudando y no me ha dado sugerencias de corrección".

El 8 de agosto 2022 afirmó: "Hola, salí en posición 10, no han publicado las secundarias la estudiante 3C sacó el número dos de la lista. ¿Cuánto pagarán la hora? Me solicitan la constancia de situación fiscal, pero yo nunca he trabajado".

El 30 de agosto 2022 puntualizó:

Ya me dieron la constancia de situación fiscal y ya entré a la reunión de asignación de plazas. Voy a elegir una de 24 horas porque está aquí en la ciudad y está cerca de mi casa y con la escolita que tengo en la tarde tengo otro apoyo (Estudiante 1A).

El acompañamiento de la Estudiante 1A continuó durante el primer semestre con información sobre los procesos de inserción al campo laboral, tanto en aspectos administrativos como en académicos.

La emergencia sanitaria provocada por COVID-19 implicó contemplar las pedagogías del sur, porque si bien se habían abordado los temas académicos formativos, no se atendían los aspectos socioemocionales desde la perspectiva de la escuela, para los cuales, la antropología y la sociología habían buscado respuesta tiempo atrás. El habitar la escuela brinda la oportunidad de incluir tales aspectos que, anteriormente, siempre estaban en un segundo plano.

Acerca de los hallazgos, escuchar las voces de los estudiantes permite conocer sus inquietudes, así como replantear las necesidades reales a partir de lo expresado. En este trabajo, particularmente en el caso de la Estudiante 2B, que expresó de manera más amplia su tránsito de la institución educativa al servicio

público educativo, además de su experiencia frente a los obstáculos encontrados en este proceso.

La cotidianidad como normalista se construye a partir de lo que toda la comunidad aporta, desde sus historias personales, intereses y necesidades, hasta los retos por resolver o metas por cumplir. En conclusión, habitar la escuela es más que ocuparla; tiene que ver con una postura activa al expresarse, elegir, hacer o rechazar. Como formador de docentes, se debe pensar en cuáles son los signos de que los estudiantes están *habitando* la escuela y qué se ha hecho como educador para promover tal actitud.

Asimismo, al igual que la apropiación del medio, la inserción en el entorno escolar no es un procedimiento puro, pues se ve influenciado por los actores educativos y el contexto sociocultural en el que se da. Es necesario que en las instituciones normalistas se aborde la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), ya que brinda un acompañamiento para que los estudiantes aprendan a aprender, a través de la interacción cualitativa, definiendo, según Sandoval-Obando y López de Maturana (2017),

[...] la calidad de la interrelación entre el alumno y su ambiente de acuerdo a la acción ejercida por el profesor que media el estímulo y que provoca al alumno para que sea parte activa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (pp. 382-383).

Debido a esto, la exposición al medio no es directa, sino que hay una intervención dirigida a guiar la interacción entre el alumno y su medio, pues, según el modelo EAM, “el cambio debe partir del profesor, por su manera de pensar los procesos educativos, al alumno y a sí mismo en tanto actor de la enseñanza y responsable del aprendizaje y no solo de un cambio en el currículo” (Sandoval-Obando y López de Maturana, 2017, p. 386).

De acuerdo con lo anterior, es necesario hacer una propuesta que contemple el generar un semestre *punte*, a fin de que los profesores noveles puedan transitar del periodo de titulación hacia el de prácticas enfocadas a la incorporación al servicio público educativo, en el cual se instituye el modelo transicional formal de tutoría de egresados, colaborando desde la institución formadora de docentes, monitoreado y dirigido desde la instancia federal, a través del Programa para la Mejora de la Educación (Mejoredu). Esto permitirá el acompañamiento de los jóvenes recién egresados, sustentando lo anterior en la experiencia de aprendizaje mediado, como herramienta que permita desarrollar un ejercicio permanente de mapeo, para que de esta manera se logre trazar una trayectoria de autogestión de su *ser docente*, con la intención de aprender a aprender creando, donde se propicie la construcción

creativa de puentes que logren la transformación de la cultura docente, la resignificación de las ideas y las prácticas educativas en la escuela normal y, sobre todo, que hagan cada vez más visibles a los futuros docentes al *habitar las normales*.^{sc}

Agradecimientos

A todas las autoridades educativas por las atenciones que brindaron para la realización de la presente investigación, al igual que a todos los entrevistados por las facilidades otorgadas para la consecución de la misma y que, con sus valiosas aportaciones, permitieron ilustrar un panorama acerca de la temática abordada.

Referencias

- Heidegger, M. (2015). *Construir, habitar, pensar*. La Oficina Ediciones.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el territorio* (Serie Monografías). Universidad de la Serena.
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Pearson Educación.
- Osorio-Vargas, J. (Ed.). (2017). *Habitar/des-habitar, Resignificar y transformar las escuelas*. Nueva Mirada Ediciones.
- Sarabia, B. (1985). Historias de vida. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, 29, 165-186.
- Sandoval-Obando, E., y López de Maturana, S. (2017). Desafíos educativos en torno a las experiencias de aprendizaje mediado con adolescentes infractores de ley. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 21(2), 377-391.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Sennett, R. (2019). *Construir y habitar: ética para la ciudad*. Anagrama.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guide and resource*. John Wiley & Sons.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.

**Ricardo Alejandro Medel-Romero**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG)

ra_medelr@bcenog.edu.mx

ORCID: 0000-0003-3780-9471

Creencias pedagógicas y práctica docente de maestros de inglés en escuelas primarias de educación básica: ¿practican lo que predicán?

Elementary school English teachers' pedagogical beliefs and teaching practice: do they practice what they preach?

Palabras clave: aprendizaje, convención, enseñanza, tradición.

Resumen

El presente artículo reporta los resultados al investigar la relación entre las creencias de docentes que implementan el Programa Nacional de Inglés (PRONI) y su práctica en el aula. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con maestros de inglés para lograr un entendimiento amplio de sus creencias en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de dicho idioma y se observaron clases poco tiempo después, para ver en qué punto sus creencias se reflejan en su práctica docente. La mayoría de los participantes poseen creencias que podrían ser identificadas como no tradicionales y algún otro tiene creencias mayormente convencionales. En conclusión, hay evidencia de la influencia de las creencias de estos docentes en sus acciones en el aula; además, las creencias de los profesores son muy consistentes con su práctica profesional, aunque existen factores externos que afectan la relación creencias-práctica. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: convention, learning, teaching, tradition.

Abstract

This article reports the results obtained by investigating the relationship between the beliefs of teachers implementing the National English Program (PRONI) and their practice in the classroom. Semi-structured interviews were conducted with English

teachers to achieve a broad understanding of their beliefs regarding English language teaching and learning; as well, classes were observed shortly after the interviews to see to what extent their beliefs are reflected in their teaching practice. Most of participants hold beliefs that could be identified as non-traditional, and some others have mostly conventional beliefs. In conclusion, there is evidence of the influence of these teachers' beliefs on their actions in the classroom; in addition, teacher's beliefs are very consistent with their professional practice, although there are external factors that affect the belief-practice relationship.

Introducción

A pesar de la aseveración acerca de que las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de los maestros (incluidos los de inglés) se generan desde la infancia, algunos académicos aseguran que, para el momento en que los docentes ingresan a la educación superior, estas ya han sido formadas (Borg, 2003; Clark y Peterson, 1984; Fang, 1996; Gao, 2014; Lortie, 1975; Pajares, 1992; Zheng, 2009). En comparación con otras profesiones, lo antes mencionado se debe, principalmente, a que los maestros saben lo que implica y qué deben esperar de su profesión, en función de las miles de horas que han pasado como estudiantes (Lortie, 1975). Además, esos tiempos se convierten en un ambiente perfecto para desarrollar creencias de todo tipo, incluidas las pedagógicas (Pajares, 1992).

Con base en lo anterior, no es difícil pensar que los maestros infunden esas ideas preconcebidas en sus escuelas y que pueden convertirse en las impulsoras de sus acciones, incluso a expensas de la nueva información adquirida a través de fuentes como la profesionalización. Por esta razón, los expertos recomiendan centrar la investigación educativa en las creencias de los docentes (Clark y Peterson, 1984; Pajares, 1992). De ahí que, en un intento por atender este llamado y contribuir a la conversación sobre creencias pedagógicas desde la investigación educativa, esta investigación explora la relación entre las creencias pedagógicas de maestros de inglés y su práctica en el aula (Borg, 2003; Clark y Peterson, 1984; Fang, 1996; Gao, 2014; Lortie, 1975; Pajares, 1992; Zheng, 2009).

En la actualidad, parece no haber un consenso en cuanto al significado de creencias, pues se trata de un concepto polisémico y en la literatura al respecto se pueden encontrar tantas definiciones como autores. En este sentido, Pajares (1992)

menciona que términos como axiomas, ideas, percepciones y filosofías personales son solo algunas definiciones del constructo, aunque también declara que tal vez todos aquellos conceptos para referirse a dicho término “son simplemente palabras diferentes que significan lo mismo” (p. 309).

Pese a lo anterior, algunos expertos han logrado ciertas similitudes dentro de sus propias definiciones. Por ejemplo, Harvey (1986), Borg (2003) y Zheng (2009) se refieren a las creencias como procesos mentales. En adición, Harvey (1986) y Pajares (1992) incluyen en sus definiciones un juicio de lo que las personas consideran como verdad, es decir, evalúan y sacan conclusiones sobre su entorno. Finalmente, es interesante ver que Harvey (1986), Pajares (1992), Borg (2003) y Zheng (2009) consideran la incidencia de las creencias sobre la acción de las personas. Por consiguiente, sin pretender unificar el término, en este estudio se entiende a las creencias como ideas preconcebidas que dan forma a una realidad personal e impulsan a los individuos a actuar en consecuencia.

Asimismo, Pajares (1992) es considerado como el autor que ha hecho la más exhaustiva y completa revisión de investigaciones enfocadas en las creencias de los maestros. Basado en trabajos provenientes de la psicología cognitiva y la investigación educativa, este experto propone una serie de características que las creencias comparten, entre las que se encuentran las siguientes.

Las creencias se crean a través de un proceso de *transmisión cultural*; en otras palabras, se transmiten culturalmente y se construyen socialmente. Debido a que las personas reciben información de su entorno desde que nacen, estas experiencias se convierten en el filtro de la nueva información.

Las creencias se consideran *verdades personales* y no guías universales, porque ayudan a cada individuo a construir la forma en que entienden a los demás, a su mundo y a ellos mismos; en consecuencia, el sistema de creencias de uno determina el pensamiento, el procesamiento de la información y la acción.

A menudo, se confunden con construcciones similares, como el conocimiento; sin embargo, las creencias están cargadas de componentes afectivos y evaluativos más fuertes. Mientras que el conocimiento está basado en hechos objetivos (prueba o evidencia de algo), las creencias se basan en la evaluación personal y el juicio.

Otra característica es que son *inconscientes*. Como se mencionó anteriormente, las creencias se deciden generalmente en la infancia y viajan con el individuo a todas partes sin que se dé cuenta. Debido a esta característica, es difícil acceder a ellas y descubrirlas, porque las personas generalmente son incapaces de expresarlas. Incluso, Pajares (1992) afirma que “las creencias no pueden ser observadas o medidas directamente, sino que deben inferirse de lo que la gente dice, pretende y hace” (p. 314), requisitos fundamentales para las investigaciones, incluido el presente estudio.

En otro orden de ideas, según los expertos en procesos mentales de docentes (Pajares, 1992; Borg, 2003; Zheng, 2009), se pueden reconocer al menos tres fuentes principales de creencias: las experiencias tempranas de aprendizaje de los docentes (1), la formación docente (profesionalización)(2) y el contexto de enseñanza(3). Para abordar de forma muy somera estas tres fuentes de creencias, se recurre a un ejemplo práctico que ilustra las fuentes mencionadas:

1. En general, los futuros maestros pueden adquirir creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje a partir de observar y evaluar a sus maestros desde que comienzan su educación formal; a este proceso frecuentemente se le llama *aprendizaje por observación* (Lortie, 1975). Específicamente, las memorias más tempranas se convierten en creencias que se crean de la propia experiencia en el aprendizaje (como aprendientes) y de la observación de sus maestros enseñando.
2. Aparte de esto, cuando los profesores están aprendiendo de metodologías, actividades, técnicas, etc.; durante su tránsito en la universidad o en cualquier otro curso de formación docente; también pueden construir creencias sobre qué y cómo enseñar o incluso modificar las anteriores.
3. Más tarde, estos maestros tendrán la oportunidad de poner en práctica todo lo que creen que es correcto dentro de las aulas. Entonces, en la práctica, debido a factores del ambiente escolar (aula, número de estudiantes, edad, entre otros), los profesores podrían desarrollar o modificar creencias basadas en experiencias vividas en estos contextos reales.

En relación con los participantes del presente estudio, puede haber docentes cuya profesión inicial no sea la enseñanza del inglés; sin embargo, sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje podrían provenir de una fuente diferente de la formación docente, es decir, de su propia experiencia como aprendientes o la observación de otros, por mencionar algunos ejemplos.

A pesar de haber un consenso en cuanto a que las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de los maestros inciden en sus decisiones y acciones de su quehacer docente y, en consecuencia, en el desempeño de los estudiantes (Pajares, 1992; Clark y Peterson, 1984; Fang, 1996; Zheng, 2009; Gao, 2014), se ha investigado muy poco sobre la forma en que estas creencias se manifiestan en la vida profesional de los maestros en el contexto mexicano. Si bien son populares los estudios de este tipo en otras partes del mundo, como en Asia (Ashoori, 2019; Charles y Hassan, 2013; Choi y Joh, 2002; Karaağac y Threlfall, 2004; Kaymakamoğlu, 2018; Lee, 2008; Wahid y Sulong, 2013; Wang, 2006; Xiao, 2011) y América (Farré y Lorenzo, 2009; Fresch, 2003; Knotts, 2016; Raymond,

1997), específicamente en México (González y Richter, 2018; Gómez-López, 2008; Hernández-Rojas, 2012) parece ser escasa esta tendencia.

Más aún, no se han realizado estudios enfocados a las creencias pedagógicas de maestros de inglés que implementan el Programa Nacional de Inglés (PRONI) — anteriormente Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), desde su lanzamiento en el 2009— en escuelas primarias en México. Aunque el PRONI y sus diferentes componentes han sido estudiados desde diferentes ángulos, la investigación empírica generada sobre los maestros PRONI ha sido con base en su desempeño en el aula (Alcántar y Moreno, 2015; Alcántar et al., 2014; Fierro et al., 2014; Lengeling et al., 2013; Mejía et al., 2014; Mendoza y Puón, 2013; Mora et al., 2014; Ramírez et al., 2015), de donde ha surgido información que sugiere la necesidad de mejorar la preparación de los maestros de inglés.

Sin embargo, al diseñar cursos de actualización y profesionalización para maestros PRONI, las creencias pedagógicas no pueden quedar fuera de la ecuación. Como lo afirman algunos autores (Borg, 2003; Clark y Peterson, 1984; Lortie, 1975; Pajares, 1992; Zheng, 2009), a fin de tener una imagen más completa de la situación educativa, tanto el lado no visible (creencias) como el lado visible (práctica) de la enseñanza deberían ser investigadas. Por lo tanto, el presente estudio pretende aportar para cubrir este vacío investigativo en México.

Es importante destacar que las investigaciones sobre la relación creencias-práctica docente en maestros de inglés, implementada por el PRONI, se han hecho desde diversas áreas (innovación educativa, lingüística, enseñanza del inglés, etc.), pero no desde la investigación en la educación, aspecto que incide específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, el objetivo de este estudio es identificar la relación que guardan las creencias pedagógicas de maestros que implementan el PRONI en educación básica con su práctica en el aula. En este sentido, se espera que los resultados aquí expuestos abonen a la investigación educativa (al contribuir a la conversación sobre las creencias de docentes en México y, consecuentemente, generar consciencia sobre ellas y su influencia) y al área de la enseñanza del inglés, (al develar elementos que podrían ser considerados por los tomadores de decisiones, diseñar programas de actualización y profesionalización dirigidas a la mejora de la práctica docente de estos maestros).

Materiales y método

La realidad del trabajo de campo

Para el presente estudio, el trabajo de campo se llevó a cabo en medio de la contingencia sanitaria de 2019 provocada por COVID-19 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020). Esto resulta relevante porque la pandemia tuvo importantes efectos en la sociedad y, por consiguiente, en la educación. Uno de los cambios mayores en esta última sin duda fue la suspensión de las actividades escolares presenciales y la transición de estas a un formato a distancia (Secretaría de Gobernación, 2020). Dicha situación influyó en la modalidad de recolección de datos para las dos fases contempladas, como se describe más adelante.

Preguntas de investigación

A fin de conocer la relación creencias-práctica docente en maestros de PRONI, se plantearon los siguientes cuestionamientos:

Pregunta principal

¿Cuál es la relación entre las creencias pedagógicas de los maestros de inglés que implementan el Programa Nacional de Inglés (PRONI) y su práctica docente?

Preguntas específicas

¿Cuáles son las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de los participantes?

¿De qué manera se reflejan (o no) las creencias pedagógicas de los participantes en su práctica docente?

Participantes

En virtud de ser un estudio de caso cualitativo (Stake, 2005), que se compone de cinco participantes cuya característica común es pertenecer (al momento del trabajo de campo) al Programa Nacional de Inglés (PRONI) en escuelas primarias de Guanajuato, Guanajuato, México, en la Tabla 1 se resumen las características propias de los maestros participantes:

Tabla 1. Información demográfica de los participantes

Número	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Género	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Hombre
Nacionalidad	Mexicana	Mexicana	Mexicana	Estadounidense	Mexicano
Idiomas	Lengua materna español; aprendiente del inglés como segunda lengua	Lengua materna español; aprendiente del inglés como segunda lengua	Lengua materna español; aprendiente del inglés como segunda lengua	Lengua materna inglés; aprendiente del español como segunda lengua	Lengua materna español; aprendiente del inglés como segunda lengua
Experiencia en la enseñanza del inglés	9 años	10 años	8 años	5 años	6 años
Experiencia en el programa PRONI	8 años	10 años	6 años	3 años	4 años
Educación	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés	Licenciatura en Contabilidad	Estudiante de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés	Licenciatura en Sistemas Computacionales
Entrenamiento sobre la enseñanza del inglés	Variedad de talleres y cursos	Certificate in English Language Teaching Primary (CELT-P); variedad de talleres y cursos	Teacher Knowledge Test (TKT); Diploma en la enseñanza del inglés; variedad de talleres y cursos	Teacher Knowledge Test (TKT); variedad de talleres y cursos	Teacher Knowledge Test (TKT)

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede ver, se trata de cuatro docentes que tienen al español como lengua madre y aprendieron el inglés como segunda lengua; mientras que un participante tiene el inglés como lengua madre y aprendió el español como segunda lengua. Es decir, todos son aprendientes de idiomas. La experiencia que tienen los participantes en la enseñanza del idioma inglés va de 6 a 10 años; mientras que su experiencia implementando el PRONI en escuelas primarias es de 3 a 10 años. Dos participantes tienen una Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, uno más es estudiante de la misma licenciatura y dos tienen una licenciatura diferente a la enseñanza del idioma. Todos los participantes indicaron que han recibido entrenamiento o actualización en la enseñanza del idioma inglés.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo con una postura interpretativa-constructiva, asumiendo que el conocimiento es construido por los individuos y, por tanto, los hallazgos son

el resultado de la interpretación que los participantes hacen de su entorno, así como de la que el investigador hace de ellos.

A partir de esta postura, este estudio de caso es cualitativo de dos fases. La primera consistió en una entrevista semiestructurada para acceder a las creencias de los maestros participantes; este método permite a los investigadores acceder a las construcciones que las personas hacen de la realidad, incluyendo percepciones, concepciones, definiciones, ideas, creencias, etc. (Punch, 2009). La segunda fase se realizó a través de la observación de clases, con el fin de registrar lo que hacen los participantes en su práctica docente; con lo cual, de acuerdo con Marshall y Rossman (1989), se logra hacer una descripción sistemática de eventos y comportamientos en el contexto de estudio.

Como se mencionó, debido a la realidad en que se llevó a cabo el trabajo de campo, fue necesario hacer las entrevistas a distancia, a través de las plataformas Microsoft Teams y Zoom, las cuales se grabaron con el permiso firmado por escrito de los participantes. Posteriormente, el contenido de las entrevistas se transcribió, y los documentos generados se guardaron y organizaron para su posterior análisis. En cuanto a las observaciones, no fue posible obtener el permiso para grabar las clases virtuales de los docentes, las cuales se realizaron a través de las plataformas de Google Meets y Zoom. No obstante, para registrar lo que ocurría en las aulas virtuales se utilizaron las notas etnográficas: una descripción detallada de forma escrita de lo que pasó en cada sesión (Lengeling, 2013).

Después de recabar los datos para cada fase, tanto las transcripciones de entrevista como las notas etnográficas fueron analizadas e interpretadas por medio del análisis temático de contenido.

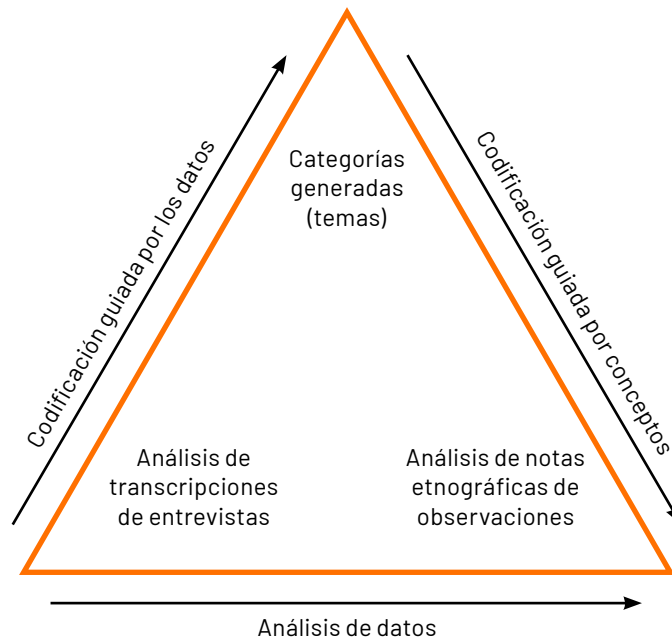
Análisis de los datos

Partiendo de la idea de que el análisis de datos en estudios cualitativos se refiere a la búsqueda sistemática de significados (Hatch, 2002), se describe el procedimiento adoptado para dar significado a los datos recogidos en cada fase del estudio (entrevistas y observación).

De acuerdo con la postura epistemológica adoptada, el análisis temático de contenido fue el método apropiado para analizar los datos cualitativos recabados, pues este se centra en describir un fenómeno (Leech y Onwuegbuzie, 2007); en este caso es la relación entre creencias y práctica docente. Adicionalmente, se trata de un método que permite llegar a tener patrones de significado (temas) de forma sistemática y organizada (Braun y Clarke, 2012), donde la comprensión y la interpretación resaltan como elementos clave.

Es necesario subrayar que el análisis de los datos involucró el análisis guiado por los mismos (método inductivo) y el análisis guiado por conceptos (método deductivo), según se ilustra en la siguiente figura.

Figura 1. Proceso de análisis de datos para la presente investigación



Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento en esta fase comenzó con la lectura reiterada de las transcripciones de cada entrevista, con el fin de familiarizarse con su contenido. Siguió un proceso de codificación, donde se dio lectura a los datos recabados con la intención de resaltar conceptos o ideas relevantes para el fenómeno en estudio. Posteriormente, los códigos generados fueron agrupados de acuerdo con su relación (comparación constante), para obtener y definir las siguientes categorías: rol del maestro (creencias sobre la enseñanza), rol del estudiante (creencias sobre el aprendizaje) y dinámica de clase (práctica docente).

Posteriormente, estas categorías se utilizaron para analizar los materiales recabados en las observaciones e identificar evidencia del reflejo (o no) de las creencias en la práctica docente. Como último paso, apuntando hacia un nivel de abstracción mayor, se analizaron y generaron temas a partir ellas, que fueron

utilizadas como guías para la discusión de los resultados. Los temas planteados fueron *creencias ligadas con modelos educativos actuales*, que contempla el rol del maestro y del estudiante; y *¿practican lo que predicán?*, con enfoque en la dinámica de clase.

Resultados

Creencias ligadas a modelos educativos actuales

Antes de presentar los resultados, es pertinente establecer cuáles son las creencias pedagógicas de los involucrados en este estudio de caso. De acuerdo con los datos, los participantes creen en el rol del maestro como un facilitador, creador de oportunidades para aprender, así como en una enseñanza que promueve el autoaprendizaje. De la misma manera, creen en un rol del estudiante más activo en dicho proceso, en un papel colaborativo y con el empleo de actividades interactivas. Esto ayuda a visualizar el tipo de creencias que los participantes poseen; además, se puede afirmar que están bien informados de su profesión y sus ideas, contrario a lo que reportan algunos estudios (Alcántar y Moreno, 2015; Alcántar et al., 2014; Fierro et al., 2014), están relacionadas con nociones actuales de la enseñanza y el aprendizaje.

Creencias sobre la enseñanza

Para comenzar, las creencias de cuatro participantes están claramente definidas; es decir, con base en el análisis, estos docentes tienen una clara inclinación hacia el proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante. Por otro lado, el análisis demostró que uno de los participantes posee creencias contrastantes, es decir, tanto pedagógicas centradas en el estudiante como centradas en el maestro, aunque predominan estas últimas. Lo anterior podría sugerir que un maestro puede poseer ambos tipos de creencias, como ya lo han reportado algunos autores (Ashoori, 2019; Kaymakamoğlu, 2018; Kuzborska, 2011).

Específicamente, al explorar las creencias de los participantes sobre la enseñanza, la mayoría cree en un tipo de enseñanza no tradicional. Dicho de otro modo, los maestros intentan dejar de lado la traducción, la repetición o la memorización, aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje que podrían ser considerados

tradicionales e inhiben un aprendizaje más constructivo o comunicativo (Despaigne, 2010).

Por ejemplo, cuatro participantes no se ven a ellos mismos como la única autoridad en el aula, y lo expresan de diferentes maneras:

P1. [...] pues sí, tratar de dar las mayores participaciones a ellos... y no tanto que el *teacher* sea el que esté hablando y hablando y... o contestando, ¿no? Sino también... bueno, darles ese espacio a los niños.

P2. [...] cuando dejo que ellos sean quienes... sean los moderadores; por ejemplo, en algún juego donde ellos son los que están diciendo las palabras o ellos son los que están organizando la actividad.

P3. Sí, hay veces que obviamente tengo que dar la instrucción y todo, pero, por ejemplo, usualmente siempre estoy así, como "a ver chicos, pero ustedes díganme qué colores conocen o qué palabras conocen" y así. Entonces ellos empiezan el tema. O les enseño una imagen y les digo "¿ahora de qué vamos a hablar?" ellos. Entonces, trato de que sea más *student-centered* que yo, pero, a veces, pues obviamente están chiquitos; eh... y es un poco difícil.

P4. [...] y creo que cuando trabajan en grupo... eh... pues tienen a sus compañeros para apoyarse para interactuar, y pueden creo que mejorar sus habilidades eh... con la interacción de sus compañeros y con la supervisión del docente.

Como parte del análisis, los participantes 1, 2, 3 y 4 creen que es importante separarse de un rol tradicional del maestro (un transmisor de conocimientos). Se ven a sí mismos como alguien dispuesto a brindar apoyo cuando sea necesario y no a ser el que posee el conocimiento y la experiencia. Además, prefieren delegar autoridad a los estudiantes en el aula, lo que promueve el sentido de responsabilidad a los estudiantes. Esto va de acuerdo con Kohonen (1992), quien afirma que el cambio del enfoque del profesor hacia los estudiantes promueve el aprendizaje autónomo, uno de los objetivos de un modelo de enseñanza actual o no tradicional.

A partir de estos datos, es necesario centrar la atención en la respuesta de la P3, especialmente cuando dice "pero obviamente están chiquitos" y "es un poco difícil", pues algunos participantes hicieron expresiones similares, lo que demuestra una lucha del maestro con la aplicabilidad de las teorías en las que cree. Asimismo, se percibe un grado de culpa en algunos docentes, porque les gustaría aplicar la

teoría tal como la conciben, pero hay obstáculos, como la edad de los estudiantes o la modalidad virtual en la que se encontraron, lo cual limita su rendimiento. Tal vez es necesario cuestionarse si el enfoque centrado en el estudiante funciona en cualquier lugar, en todas las modalidades y para todos.

Aun así, la mayoría de los participantes expresaron creencias vinculadas a aspectos de teorías de educación actuales. Esto lleva a reflexionar acerca de la forma en que los participantes conciben la enseñanza, pues contradice la idea de que los docentes del PRONI están rebasados por las teorías de vanguardia, como lo han reportado algunos autores (Alcántar y Moreno, 2015; Alcántar et al., 2014; Fierro et al., 2014); al contrario, sus creencias pedagógicas están estrechamente ligadas a nociones de modelos constructivistas.

En contraste, el P5, en comparación con los otros participantes del estudio, posee una visión diferente de su papel en la enseñanza. Percibe su rol como transmisor del conocimiento más que como guía o facilitador. Por ejemplo, en una de sus expresiones, afirma: “yo solamente soy un medio, yo soy un objeto de transmisión de lo que tengo aquí arriba [señala su cabeza con el dedo]”.

En este ejemplo, el profesor es ubicado entre el conocimiento y los estudiantes, en el centro del proceso de aprendizaje, que ocurre a partir del docente, poseedor del conocimiento y capaz de verterlo a los estudiantes (los destinatarios). Igualmente, es interesante que esto se fortalece cuando el P5, a través del lenguaje no verbal, señala su cabeza, haciendo hincapié en el conocimiento que proviene de él mismo. Sin embargo, muestra creencias contrarias sobre la enseñanza, pues expresa una idea ligeramente diferente: “para que, al momento de entregar un resultado, el resultado venga lo más limpio posible ¿sí?, ¿por qué? porque, como te repito, estás enseñando ¿y qué estás enseñando? Comunicación, eso, principalmente eso”.

Lo anterior demuestra que este participante sabe que el objetivo principal de la enseñanza comunicativa de idiomas es lograr la competencia oral a través de la interacción; por lo tanto, esta idea de enseñanza se aleja de lo tradicional. Es decir, contradice sus creencias sobre la enseñanza, aunque, más que una creencia, también puede ser parte del conocimiento que posee, el cual pudo haber obtenido de otra fuente, como de su entrenamiento o actualización en la enseñanza, por ejemplo.

Creencias sobre el aprendizaje

El análisis muestra que las creencias de los maestros sobre el aprendizaje corresponden a sus creencias sobre la enseñanza: ambas apuntan a una forma no tradicional de educación. A continuación, se ofrecen algunos ejemplos de las creencias de los maestros del PRONI sobre el aprendizaje:

P1. Como alumna, yo misma creo que... eh... a mí me sirvió mucho realmente dedicarle tiempo. Me acuerdo que iba mucho al CAADI y ahí, pues, escuchaba, veía, leía... este me metía a talleres de conversación, etcétera, y eso me ayudó a mí mucho como alumno.

P2. La mejor forma de aprender un idioma es estar expuesto a él... ah... y sí practicarlo lo más que se pueda, pero estar como en contacto con el idioma lo más que se pueda.

P3. [...]y sobre todo que lo practiquen mucho, o sea, que puede buscar herramientas de otros lados, libros, ahora el celular es mágico, ¿no?

P4. Probablemente terminaría dándole una lista de recursos en el internet para que estudiara en su tiempo personal, para ir a investigar, porque hay muchas cosas en internet, muchas herramientas para mejorar un idioma.

La mayoría de los participantes creen en el papel de los estudiantes como participantes activos. A través de sus respuestas expresan su gusto hacia los estudiantes que hacen algo para aprender el idioma. Por ejemplo, cuando la P2 habla sobre la mejor manera de aprender un idioma, considera crucial la exposición de los estudiantes al idioma. Ella cree que los estudiantes aprenderán un idioma siempre y cuando estén "en contacto" con él tanto como puedan. Esta idea de aprendizaje resalta la experiencia de los estudiantes a través del proceso; a su vez, esto lleva a visualizar al estudiante como un participante activo y al aprendizaje como autodirigido (participantes 1, 3 y 4). En suma, estas ideas apuntan al papel activo de los estudiantes.

Cabe resaltar que en las respuestas de los participantes no se contempla todo el contexto de los estudiantes, porque estos apuntan a invertir tiempo fuera de los límites del aula, y la mayoría coinciden en que la práctica es un aspecto clave a la hora de aprender un idioma, ya sea con la ayuda de una persona que lo hable o aprovechando los recursos disponibles en la web. Sin embargo, ¿qué pasa si

esas realidades son contrarias a lo que afirman los participantes y, por tanto, el aprendizaje termina siendo obstruido por los contextos de los estudiantes?

Por lo tanto, es posible que muchos niños no logren encontrar fácilmente a alguien con quien hablar inglés. En este sentido, ¿están los participantes hablando de una situación idealizada que, por alguna razón, ellos sí tuvieron y les hace suponer que cualquier otra persona podría aprender el idioma de la misma manera? O tal vez los participantes están hablando (proyectándose) desde sus experiencias personales de aprendizaje (Lortie, 1975).

Contrario a las creencias de los participantes 1, 2, 3 y 4, el P5 cree que la forma más convencional de aprender inglés es por medio de la traducción:

P5. [...] la mejor forma y el consejo que yo les doy a mis alumnos es que primero piensen en su lengua materna, que es el español, y ya después de haber pensado en la lengua materna, empecemos a decodificar eso hacia el idioma inglés.

Esta última afirmación demuestra que las creencias del P5 sobre la enseñanza y el aprendizaje están estrechamente vinculadas. En primer lugar, en la subsección anterior se percibe su gusto por un tipo de enseñanza a través de la traducción y en este apartado, su creencia sobre el aprendizaje cae dentro del mismo criterio.

Finalmente, la imagen que se construyó en torno al proceso enseñanza-aprendizaje de la mayoría de los participantes difiere de lo que se considera tradicional, debido a que se inclina hacia delegar autoridad, visualizar a los estudiantes como participantes activos, promover el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo, etc. Hay correspondencia entre sus creencias sobre la enseñanza y las creencias sobre el aprendizaje.

En resumen, lo anterior demostró el perfil de los participantes con respecto a sus creencias sobre las mejores prácticas docentes. A continuación, se muestra la discusión sobre las formas en que las creencias incluidas aquí se reflejan (o no) como *elementos reales* de las acciones de los participantes en el aula.

¿Practican lo que predicán?

Para comenzar, es crucial enfatizar las condiciones en que se llevaron a cabo las clases observadas. Como ya se mencionó, se desarrollaron en escenarios virtuales, a través de Google Meet y Zoom. Además, según los participantes, el número promedio de estudiantes en un aula tradicional suele ser de 35; sin embargo, en las

clases en línea, este número se redujo a poco más de 20 (P1 y P4) y, en ocasiones, dramáticamente a solo siete estudiantes que acceden a clases virtuales (P3 y P5). Es importante considerar este contexto porque, como se verá más adelante, puede tener implicaciones en la práctica docente.

Dicho lo anterior, a partir del análisis de los datos recolectados de notas etnográficas en las observaciones de clase, aun cuando hay momentos en que se manifiesta discrepancia entre las ideas y acciones de los participantes (Ashoori, 2019; Beswick, 2005; Charles y Hassan, 2013; Farré y Lorenzo, 2009; Fresch, 2003; Karaağac y Threlfall, 2004; Kaymakamoğlu, 2018; Knotts, 2016; Lee, 2008; Raymond, 1997; Wahid y Sulong, 2013; Xiao, 2011), en general, hay evidencia de la influencia de las creencias pedagógicas sobre la práctica docente (Choi y Joh, 2002; Wang, 2006). Dicho de otro modo, se muestra consistencia entre lo que piensan y dicen de su profesión, así como de su comportamiento dentro del aula.

Por ejemplo, con base en la imagen que se creó alrededor de los participantes 1, 2, 3 y 4 en cuanto a sus creencias, estas difieren de lo que podría considerarse como tradicional y en la práctica así lo demuestran. A continuación, se presentan ejemplos de secuencias didácticas obtenidas de las notas etnográficas. Para ello, considérese que P = participante y OC = observación de clase.

P1OC1. Ahora, les pide a los alumnos colocar la terminación de los números que aparecen en la guía que se muestra en la pantalla. [La maestra] Permite que los alumnos usen las herramientas que tienen disponibles en la plataforma para escribir sobre la pantalla general. Se ve en la pizarra cómo los niños van haciendo el ejercicio y colocan las terminaciones de los números.

P2OC2. Se supone que en el juego los niños participan con el personaje para plantar y regar las semillas (dando *click*, arrastrando, seleccionando, etc.); es un juego interactivo. Mientras Grover planta, la maestra les pregunta a los niños qué necesitan para esa actividad. Los niños mencionan objetos que se necesitan (*soil, water, etc.*). Al terminar el juego, la maestra les deja el *link* en la plataforma y les recomienda [seguir jugando] después de la clase.

P3OC1. La maestra pregunta qué son las rimas y un alumno responde "las palabras que se parecen". "*Give me an example!*", dice la maestra, y el alumno responde, un poco con la ayuda de mamá, "House-Mouse".

P40C1. La maestra dice que ahora verán un video sobre coronavirus, pero primero pregunta al grupo qué es lo que saben acerca del coronavirus (COVID-19). Algunos alumnos comparten su respuesta. Los alumnos que tienen cámara encendida parecen estar atentos. El video explica el inicio y diseminación del COVID-19 en formato animado. También da sugerencias de cómo derrotar el virus.

En estas observaciones se refleja que los estudiantes son desafiados de acuerdo con lo que pueden hacer, a pesar de las limitaciones de la modalidad en línea; esto evidencia la mejora de su participación. Asimismo, se describe el uso de diversas fuentes en línea para apoyar la práctica; además de promover la autonomía al poner las fuentes a disposición de los alumnos con la recomendación de continuar usándolas.

Sin duda, al abrir las clases con la participación de los estudiantes se demuestra que se trata de enseñar centrándose en los alumnos. Aunado a lo anterior, se expone cómo los participantes obtienen información de los estudiantes, en lugar de hacer un resumen de los puntos principales cubiertos en los videos. En consecuencia, estos últimos toman un papel activo, produciendo respuestas basadas en las preguntas del maestro. Además, activa el conocimiento previo de los estudiantes, lo que lleva a clases no tradicionales.

Finalmente, de los cinco participantes en este estudio de caso, el P5 aparece como el maestro más congruente en cuanto a lo que piensa y hace. Como se dijo antes, cree en un tipo de enseñanza más centrada en el maestro y su comportamiento revela que esas creencias se reflejan en la práctica.

P50C1. El maestro ahora explica literalmente qué son los adverbios de orden. Los alumnos parecen atentos a lo que el maestro dice. El maestro, después de explicar lo que harán (o sea, escribir oraciones en sus cuadernos), pregunta: “Are you ready?”, y los alumnos contestan que sí. El maestro comparte pantalla, donde se muestra una tablita con adverbios de orden en español e inglés.

A través de secuencias como esta, el P5 tiende a la enseñanza frontal, donde el conocimiento va de A a B: de él a los estudiantes, como lo mencionó en la entrevista. También proporciona a los estudiantes información en un orden predefinido, tal vez esperando que los estudiantes la capten y desarrollen la capacidad de replicarla.

Por otro lado, no se debe omitir que, aunque fueron mínimos, hubo momentos de discrepancia entre creencias y práctica docente durante las clases (Ashoori, 2019; Beswick, 2005; Charles y Hassan, 2013; Farré y Lorenzo, 2009; Fresch, 2003;

Karaağac y Threlfall, 2004; Kaymakamoğlu, 2018; Knotts, 2016; Lee, 2008; Raymond, 1997; Wahid y Sulong, 2013; Xiao, 2011), sobre todo, en aquellos cuyas creencias apuntan a la enseñanza no tradicional.

Por ejemplo, en ocasiones, el rol central lo tomaron los maestros, mientras que los alumnos actuaron solamente como receptores (debido a la modalidad a distancia); igualmente, en algunos momentos se omitió trabajar en grupos y se dejaron de lado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para trabajar puramente en hojas de trabajo (posiblemente por seguir los requerimientos o contenidos del programa); de esta manera, el contexto puede ser un factor importante en la modificación de la práctica.

Es importante reiterar que esta investigación se llevó a cabo durante una crisis sin precedentes: la pandemia generada por COVID-19, donde los cambios se hicieron de la noche a la mañana y los maestros del PRONI se vieron obligados a reaccionar a esos cambios utilizando los recursos que tenían a la mano para adaptarse a la situación. En este sentido, de alguna u otra manera, los maestros fueron afectados por dicha situación, tanto de manera personal como en su desempeño. Al parecer, el contexto tiene una gran influencia en las creencias y la práctica docente, como diversos autores lo han descrito (Beswick, 2005; Charles y Hassan, 2013; Karaağac y Threlfall, 2004; Wahid y Sulong, 2013; Wang, 2006).

Asimismo, el cambio de la enseñanza presencial a en línea desafió las creencias y prácticas de los maestros del PRONI. Para ellos, la modalidad en línea pudo haber ido en contra de su concepción sobre la enseñanza. Esto se debe, principalmente, a que sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, aunque en su mayoría no son tradicionales, se configuraron en escenarios presenciales y se fijaron a lo largo del tiempo, causando complicaciones en la práctica. Además, la preparación pedagógica de estos maestros pudo haber apuntado a escenarios cara a cara y, para muchos, esta fue la primera vez que trabajaron en entornos en línea; no obstante, los maestros lograron sobreponerse a la situación.

A pesar de que los datos muestran que los profesores del PRONI experimentaron dificultades en escenarios en línea, estas pudieron ser causadas por el entorno, y no porque no supieran lo que estaban haciendo. De hecho, como se mencionó anteriormente, conocen el rol que deben desempeñar, pero los tiempos de emergencia sorprendieron a todos, incluidos los maestros.

Discusión y conclusiones

Hay evidencia de la influencia que las creencias de estos maestros tienen sobre su práctica en el aula. En este caso, hay congruencia entre lo que los participantes piensan, dicen y hacen. Además, es importante resaltar el fuerte apego a sus convicciones del P5. En este sentido, se puede confirmar el supuesto de la relación creencias-práctica. Por otro lado, aun cuando hubo mínimos momentos de desconexión, estos pudieron haber sido causados por fuerzas externas, como la modalidad virtual, la edad de los alumnos o el programa a seguir, factores que pueden jugar un rol muy importante en dicha relación.

En cuanto al tipo de creencias, los maestros participantes evidenciaron que poseen creencias relacionadas con modelos educativos actuales. Al parecer, la mayoría conoce muy bien su rol profesional. Más importante aún, tratan de enseñar de acuerdo con esa concepción, incluso a pesar de los obstáculos impuestos por sus realidades, como lo experimentado a causa de la pasada contingencia sanitaria. No obstante, se sugiere poner atención en este hallazgo, pues, al ejercer la docencia con base en las creencias a toda costa y sin cuestionarlas, podría desembocar en sentimientos de culpa o frustración cuando el ambiente no corresponda con dichas ideas.

Aunque el propósito del estudio aquí presentado no fue indagar acerca de la evolución de las creencias, emergieron ejemplos relacionados con el tema. Para el caso de los participantes con creencias pedagógicas alejadas de lo que podría considerarse como tradicional, se configuraron debido a la afinidad entre su experiencia como aprendientes del idioma (de forma autónoma) y su preparación profesional en la enseñanza del idioma inglés, lo cual explicaría que sus ideas permanezcan fijas y estables, aun ante diversos contextos.

Lo anterior indica la posibilidad de trabajar en la flexibilidad y adaptabilidad de los maestros. Asimismo, se percibe la necesidad de cuestionar lo que creen y reflexionar sobre el alcance de esas ideas, con la finalidad de desarrollar la flexibilidad y adaptabilidad que les permita sobreponerse con facilidad a los ambientes inesperados, lo cual podría ser considerado por los tomadores de decisiones al momento de diseñar cursos de actualización y profesionalización para los maestros del PRONI.

Para concluir, debe aceptarse que el alcance de esta investigación se vio limitado por diversas razones. En primer lugar, solo se buscó identificar la relación creencias-práctica docente, pero no el origen de las creencias o su impacto en los estudiantes y su desempeño, por ejemplo. En segundo lugar, como en todo estudio

cualitativo, se trata de un trabajo subjetivo; por tanto, los hallazgos y resultados deberían ser tomados con reserva. En tercer lugar, el contexto del análisis es muy específico, por lo que los resultados no deberán ser generalizados. Finalmente, las condiciones con que se contó (escenarios virtuales) posiblemente limitaron el desempeño tanto de los participantes, como del investigador. ^{sc}

Referencias

Conflicto de interés

El autor declara no tener conflicto de interés con respecto a la publicación de este artículo.

- Alcántar, C., y Moreno, S. E. (2015). Una cosa es la teoría y otra la práctica: el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica desde las aulas. *EducaTeConciencia*, 8(9), 25-39. <http://dspace.uan.mx:8080/handle/123456789/246>
- Alcántar, C., Navarro, M. C., y Moreno, S. E. (2014). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB): evaluación de la implementación del ciclo 1 en la ciudad de Tepic, Nayarit. *EducaTeconciencia*, 4(4), 23-35. <http://aramara.uan.mx:8080/handle/123456789/689>
- Ashoori, A. (2019). Teachers' beliefs and practices towards communicative language teaching in the expanding circle. *Revista Signos*, 52(100), 265-289. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200265>
- Beswick, K. (2005). The beliefs/practice connection in broadly defined contexts. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 39-68. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ747907.pdf>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Braun, V., y Clarke, V. (2012) Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Charles, C., y Hassan, F. (2013). "I doesn't know English": Beliefs and practices in the teaching of speaking in ESL classroom. *Pertanika*

- Journal of Social Sciences & Humanities*, 21(2), 450-460. <https://core.ac.uk/download/pdf/153832232.pdf#page=69>
- Choi, S., y Joh, J. (2002). Beliefs vs. practice: Small group activities in EFL classrooms. *English Teaching*, 57(4), 347-368. http://kate.bada.cc/wp-content/uploads/2015/02/kate_57_4_16.pdf
- Clark, C. M., y Peterson, P. L. (1984). *Teachers' thought processes*. Institute for Research on Teaching. <https://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op072.pdf>
- Despaigne, C. (2010). The difficulties of learning English: Perceptions and attitudes in Mexico. *Canadian and International Education/ Education Canadienne et Internationale*, 39(2), 55-74.
- Secretaría de Gobernación. (16 de marzo de 2020). ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Farré, A. S., y Lorenzo, M. G. (2009). Another piece of the puzzle: The relationship between beliefs and practice in higher education organic chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, (2), 176-184. <https://doi.org/10.1039/b908256p>
- Fierro, L., Martínez, L., y Román, R. (2014, 12-14 de noviembre). *La educación intercultural: Un reto para los profesores de inglés en educación primaria* [Charla]. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina. <https://docplayer.es/9861170-La-educacion-intercultural-un-reto-para-los-profesores-de-ingles-en-educacion-primaria.html>
- Fresch, M. J. (2003). A national survey of spelling instruction: Investigating teachers' beliefs and practice. *Journal of Literacy Research*, 35(3), 819-848. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3503_2

- Gao, Y. (2014). Language teacher beliefs and practices: A historical review. *Journal of English as an International Language*, 9, 40-56.
- Gómez-López, L. F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Sinéctica, revista electrónica de la educación*, 1-22. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1357>
- González, K. C., y Richter, K. (2018). Creencias pedagógicas de maestros de lenguas extranjeras en el departamento de lenguas. *Jóvenes en la Ciencia. Revista de Divulgación Científica*, 4(1), 1-8. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/2943/2208>
- Harvey, O. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Personality*, 54(4), 143-159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00418.x>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. SUNY Press.
- Hernández-Rojas, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos* [online], 34(136), 42-62. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000200004&script=sci_abstract&tlng=pt
- Karaağac, M. K., y Threlfall, J. (2004, 14-18 de julio). *The tension between teacher beliefs and teacher practice: The impact of the work setting* [Conference]. 28th International Group for the Psychology of Mathematics Education, Bergen, Norway. <https://eric.ed.gov/?id=ED489550>
- Kaymakamoğlu, S. E. (2018). Teachers' beliefs, perceived practice and actual classroom practice in relation to traditional (teacher-centered) and constructivist (learner-centered) teaching (Note 1). *Journal of Education and Learning*, 7(1), 29-37. <http://doi.org/10.5539/jel.v7n1p29>
- Knotts, M. (2016). I feel like a hypocrite: A beginning teacher's disconnect between beliefs and practice. *English Teaching: Practice and Critique*, 15(2), 221-235. <https://doi.org/10.1108/ETPC-02-2016-0029>
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education. En D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* (pp. 14-39). Cambridge

- University Press.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a foreign language*, 23(1), 102-128. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/765898e1-72a2-4aaf-9846-392ba5da23f7/content>
- Lee, I. (2008). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13-23. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn010>
- Leech, N. L., y Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557-584. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.4.557>
- Lengeling, M. (2013). Borrowing the use of ethnographic notes from the social sciences for classroom observation in central Mexico. En J. Edge y S. Manh (Eds.), *Innovations in pre-service education and training for English language teachers* (pp. 63-80). British Council.
- Lengeling, M., Mora, I., Rubio, B., Arredondo, M., Carrillo, K., Ortega, E., y Caréto, C. (2013). Materials and teaching in the National English Program in Basic Education: Teachers' perspectives. *MEXTESOL Journal*, 37(3), 1-12. <http://mextesol.net/journal/public/files/eadcbff74a2b19cf60149ddcc1a7531c.pdf>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Marshall, C., y Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Sage.
- Mejía, J., Briseño, F., y Cardoso, E. O. (2014). Necesidades de formación del profesorado de secundaria en el marco de la implementación del programa nacional de inglés en educación básica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2(60), 1-15. <http://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/741/724>
- Mendoza, J. L., y Puón, Y. (2013). The challenge of teaching English in public schools: Beyond academic factors. *MEXTESOL Journal*, 37(3), 1-11. https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=488
- Mora, I., Rubio, B., Crawford, T., y Lengeling, M. (2014). Experiencias y retos de los programas de inglés en escuelas primaria: El caso

- del Estado de Guanajuato. En A. M. Domínguez, A. Cal y Mayor, E. Moreno, M. E. Serrano y O. G. Chanona (Coords.), *Enseñanza de inglés en escuelas primarias públicas: Experiencias y retos sobre el PNIEB* (pp. 105-138). https://www.researchgate.net/publication/267326868_Experiencias_y_Retos_de_los_Programas_de_Ingles_en_Escuelas_Primarias_El_Caso_del_Estado_de_Guanajuato.
- Organización de las Naciones Unidas. (30 de enero de 2020). El coronavirus es declarado una emergencia de salud pública internacional. *Noticias ONU. Mirada global Historias humanas*. <https://news.un.org/es/story/2020/01/1468832>.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Mendonca11/post/How_does_your_scientific_truth_fluctuate/attachment/59d6201c79197b807797e96a/AS%3A288786501128193%401445863475709/download/REVIEW+OF+EDUCATIONAL+RESEARCH-1992-Pajares-307-32.pdf
- Punch, K. F. (2009). Introduction to research methods in Education. Sage publications. *British Journal of educational technology*. 40(6). 1149-1150. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8535.2009.01026.8.x>
- Ramírez, J. L., Pamplón, E. N., y Cota, S. (2015). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: Una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-12.
- Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 550-576. <http://mathed.byu.edu/kleatham/Classes/Fall2010/MthEd590Library.enlp/MthEd590Library.Data/PDF/Raymond1997InconsistencyBetweenABeginningElementarySchoolTeachersMathematicalBeliefsAndTeachingPractice-4121633792/Raymond1997InconsistencyBetweenABeginningElementarySchoolTeachersMathematicalBeliefsAndTeachingPractice.pdf>

- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3ª ed., pp. 443-446). SAGE Publications.
- Wahid, R., y Sulong, S. (2013). The gap between research and practice in the teaching of English pronunciation: Insights from teachers' beliefs and practices. *World Applied Sciences Journal*, 21(Special Issue of Studies in Language Teaching and Learning), 133-142. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=3e9d8cfda7ee1fcd16df3ca8bd3d9119439af671>
- Wang, W. (2006, 28-30 de noviembre). *Exploring teacher beliefs and practice in the implementation of a new English language curriculum in China: Case studies* [Conference]. APERA Conference, English Centre, The University of Hong Kong, China. http://edisdat.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/full_paper/620593696.pdf
- Xiao, L. (2011). Communicative language teaching in a Chinese university context: Beliefs and practice. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 34(2), 44-61. <https://doi.org/10.1515/cjal.2011.014>
- Zheng, H. (2009). A review of research on EFL pre-service teachers' beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73-81. <https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/255675/200901-article9.pdf?sequence=1>



Sandy Martínez-Figueiras (Autora de correspondencia)

Instituto de Investigaciones Cerebrales, Universidad Veracruzana (UV)

sandymtzfigueiras@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1558-3766

Dora Elizabeth Granados-Ramos

Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana (UV)

dgranados@uv.mx

ORCID: 0000-0002-7019-6745

Los trastornos de la comunicación en preescolares durante el confinamiento por COVID-19

Communication disorders in preschoolers during confinement by COVID-19

Palabras clave: lenguaje, trastornos del neurodesarrollo, pandemia, primera infancia y proceso comunicativo.

Resumen

En la edad preescolar, el proceso de comunicación implica el desarrollo del habla y lenguaje a través de la interacción con el medio, y facilita la conformación de aprendizajes. Ante la presencia de factores de riesgo, se estructuran trastornos de la comunicación. Por lo anterior, el objetivo de este estudio fue caracterizar los trastornos de la comunicación en preescolares durante el confinamiento por COVID-19. La investigación fue observacional, descriptiva y transversal, en donde se analizaron 125 reportes del desarrollo de preescolares de 3 a 5 años, inscritos en escuelas públicas de Xalapa, Veracruz. En 79 preescolares se identificaron trastornos de la comunicación. En la etapa preescolar deben detectarse y corregirse estos trastornos, pues se presentaron en el 60 % de niños en situación de confinamiento.

[Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: language, neurodevelopmental disorders, pandemic, early childhood and communication process.

Abstract

In the preschool age, the communication process involves the development of speech and language through interaction with the environment and facilitates the shaping of learning. In the presence of risk factors, communication disorders are structured. Therefore, the objective of this study was to characterize communication disorders in preschoolers during COVID-19 confinement. The research was observational, descriptive, and cross-sectional, where 125 developmental reports of preschoolers from 3 to 5 years of age, enrolled in public schools in Xalapa, Veracruz, were analyzed. Communication Disorder was identified in 79 preschoolers. Communication Disorders should be detected and corrected in the preschool stage, since they were present in 60% of the children in confinement.

Introducción



De acuerdo con el último registro de población en preescolares de 2018, el 7 % presentó trastornos de la comunicación relacionados con dificultades del lenguaje y habla que limitan la interacción con otras personas (El Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi] e Instituto Nacional de Salud Pública [INSP], 2019). Las dificultades son más evidentes desde los 3 años, durante el periodo denominado lingüístico (de 2 a 6 años), pues es el momento en que se generan las primeras producciones orales. Se caracterizan por la presencia de dificultades en la participación en conversaciones, el léxico, la comprensión, la expresión, la articulación de fonemas y el desarrollo de aprendizajes formales (American Psychiatric Association [APA], 2014).

Los trastornos de la comunicación corresponden a la etapa del neurodesarrollo. Se clasifican en trastorno del lenguaje, fonológico, de la fluidez verbal y de la comunicación pragmática. El trastorno de lenguaje se caracteriza por dificultades en la expresión oral, para estructurar frases y vocabulario reducido; el trastorno fonológico se distingue por dificultades persistentes en la articulación de los fonemas que conforman el lenguaje, por lo que sus mensajes orales sean ininteligibles; el trastorno de la fluidez verbal consiste en la repetición constante de sonidos y sílabas para conformar una palabra, pausas en la evocación de una palabra y circunloquios; mientras, el trastorno de la

comunicación pragmática se refiere a las dificultades sociales en el uso del lenguaje (APA, 2014).

Los trastornos de la comunicación consisten en dificultades persistentes de dos o más componentes lingüísticos que interactúan entre sí, como expresión-comprensión, articulación-expresión, expresión-pragmática. Por lo anterior, los mensajes son incomprensibles (Waring et al., 2018).

En México se ha promovido, en el contexto de la educación inclusiva, que los educadores identifiquen las dificultades comunicativas y se atiendan a través del diseño de ajustes razonables integrados en la planeación docente; sin embargo, cuando estas dificultades persisten e impactan en el aprendizaje, los casos deben ser remitidos a especialistas desde la parte médica (audiólogos y pediatras), educativa (maestro de educación especial y psicólogo educativo) y atencional (los logopedas, quienes a través de la aplicación de pruebas diagnósticas que determinan si es un trastorno de la comunicación y de qué tipo, o se trata de un rezago en el lenguaje)(Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018; APA, 2014).

No obstante, algunos padres son quienes detectan de forma temprana las dificultades para comunicarse y esto conlleva a brindarles una atención oportuna. Al contrario de los padres que no interactúan ni promueven el lenguaje o refuerzan la comunicación mediante gestos, en lugar de palabras, que contribuyen a la presencia de dificultades de lenguaje (Pérez y Salmerón, 2006).

Debido a lo anterior, en la infancia temprana se debe promover ambientes comunicativos en los distintos espacios, con la finalidad de conformar las interacciones con otros hablantes y favorecer las funciones cognoscitivas, entre las que destaca el lenguaje (Gómez y Peñalosa, 2014).

En el periodo de confinamiento por COVID-19 se modificó la manera en que se generaban los ambientes comunicativos, pues se redujeron las experiencias lingüísticas y el número de hablantes con quienes mantuvieron contacto (Vaillancourt et al., 2021; Erbay y Tarman, 2022).

Para contener el impacto del confinamiento, se generaron actividades (como el programa "Aprende en casa"), se usaron plataformas virtuales, cápsulas educativas en redes sociales, entre otras, con la finalidad de cumplir con los fines del ciclo escolar vigente; sin embargo, la respuesta de las familias no fue equiparable entre ellas, debido a las brechas en el acceso a la educación a distancia: conectividad, recursos económicos, materiales y técnicos, nivel educativo de las familias, adscripción étnica y discapacidad (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval], 2022; INEGI, 2020).

Estas brechas impactaron en la forma en que los preescolares accedieron a los aprendizajes, así como en el desarrollo de la comunicación; este último trata de un proceso que implica cambios neurofisiológicos, neurobiológicos y de plasticidad cerebral (Mandolesi et al., 2017; Alireza y Madadi, 2022). Al respecto, las modificaciones estructurales, mediadas por el proceso de plasticidad cerebral en estudios de imagenología de resonancia magnética, reportan incremento o disminución de la masa gris adyacente a la corteza cerebral en edades tempranas (Nave y Werner, 2014), asociada con el desarrollo en procesos cognoscitivos y la comunicación, en el cual se activan diversos grupos neuronales para la recepción, organización, comprensión y producción oral (Friederici, 2012; Avión et al., 2022).

Cuando la interacción de diversos grupos neuronales de la corteza temporal y parietal no se da en las condiciones esperadas durante el neurodesarrollo, se afectará el proceso comunicativo, a través de limitaciones léxicas, semánticas, fonológicas y pragmáticas (Etard y Reichenbanch, 2019; Wallentin, 2020).

En el proceso de detección de los trastornos de la comunicación es necesario saber si existen factores de riesgo pre, peri y posnatal, asociados a este trastorno del neurodesarrollo; los cuales son generados por complicaciones de tipo biológico o ambiental en la madre y en el recién nacido, y tienen efecto en diversas áreas del desarrollo (Torres y Granados, 2013). Al respecto, lo prematuro se ha asociado con dificultades en el lenguaje receptivo, expresivo y articulación de niños preescolares y escolares, características de los trastornos de la comunicación (Duncan y Matthews, 2018).

Además, se ha demostrado la relación de factores de riesgo perinatal con dificultades de tipo intelectual: trastorno por déficit de atención e hiperactividad y trastorno de la comunicación (Diepeveen et al., 2013).

Objetivo

El objetivo fue caracterizar los trastornos de la comunicación en preescolares durante el confinamiento por COVID-19.

Materiales y método

El diseño de la investigación fue observacional, descriptivo y transversal. Participaron 133 padres de preescolares de 3 a 5 años inscritos en escuelas públicas de Xalapa, Veracruz, durante el periodo de septiembre de 2021 a enero de 2022. Se excluyeron a

ocho participantes por tener respuestas incompletas; así, en total fueron 125 casos de preescolares (75 niños y 55 niñas), con una edad promedio de 4 años 3 meses.

Instrumentos y procedimiento

Se evaluó el factor riesgo perinatal (medio y alto) con las respuestas de historia clínica bajo los criterios del Centro de Investigación Materno Infantil (CIMIGEN)(2022). Los resultados se clasificaron en dos grupos: con factores de riesgo perinatal medio (FRPM) y factores de riesgo perinatal alto (FRPA).

La información fue recabada a través de formularios compartidos a educadoras de escuelas públicas, quienes comunicaron a los padres de familia la relevancia de su participación. Al inicio del formulario se informó a los padres que los datos se manejarían cumpliendo los fundamentos éticos y de confidencialidad. Este consentimiento se fundamentó en la Ley de Salud Pública, de acuerdo con los artículos 96 y 101, en relación con que toda investigación realizada debe contribuir al conocimiento de los procesos biológicos y psicológicos en los seres humanos; además, no debe realizarse en contravención a las decisiones de los participantes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014).

Las características del lenguaje se documentaron mediante las respuestas del formulario, que contenía preguntas relacionadas con aspectos evaluados en la escala MacArthur (Jackson-Maldonado et al., 2020); subpruebas de lenguaje articulatorio, comprensión y expresivo de la batería neuropsicológica para preescolares (BANPE) (Ostrosky-Shejet et al., 2016), asimismo, se incorporaron los criterios del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5). Se integraron preguntas correspondientes al tipo de atención educativa en la contingencia: a) características del lenguaje durante el confinamiento, b) conductas presentadas durante el confinamiento, c) estimulación del lenguaje en casa y d) respuesta de los preescolares ante los programas educativos promovidos por la SEP.

Las respuestas de los formularios fueron analizadas por un profesional en educación especial con formación en lenguaje y comunicación, y estandarizado en pruebas neuropsicológicas señaladas bajo la supervisión de una experta en lenguaje.

Resultados

Se presenta el análisis descriptivo de 125 preescolares: el 34 % tuvo trastorno fonológico (TF); el 32 %, trastorno de lenguaje (TL); y el 34 %, desarrollo típico de lenguaje. La edad promedio de la muestra fue de 4 años 3 meses: el 52 % correspondió a 4 años, donde el 60 % son hombres, y el 92 % reportaron lateralidad manual diestra (Tabla 1).

Tabla 1. Datos descriptivos

	Datos del niño	Frecuencia	%
Edad	3 años	10	8 %
	4 años	65	52 %
	5 años	50	40 %
Sexo	Femenino	50	40 %
	Masculino	75	60 %
Factor de riesgo perinatal	Medio	41	33 %
	Alto	84	67 %
Lateralidad manual	Derecha	115	92 %
	Izquierda	10	8 %
Trastornos de la comunicación	Desarrollo típico	43	34 %
	Trastorno fonológico	43	34 %
	Trastornos de lenguaje	39	32 %

Fuente: Elaboración propia con la clasificación del DSM-5 (APA, 2014).

En cuanto a los trastornos de la comunicación, los niños con TF presentaron omisiones y sustituciones de fonemas, plurales, sílabas compuestas, fallas para estructurar frases y dificultades de fluidez verbal. Mientras tanto, los niños con TL presentaron sonidos vocálicos y consonánticos de forma aislada, no estructuraron frases completas, solo parte de ella, mostraron dificultades para comprender indicaciones y desconocimiento de los nombres de sus familiares (Tabla 2).

Tabla 2. Características observadas en los trastornos de la comunicación

Trastorno fonológico (TF)	Trastorno de lenguaje (TL)	Desarrollo típico (DT)
• Omisión o sustitución de fonemas fricativos (/r/, /s/ y /f/), oclusivo sonoro (/g/), oclusivo sordo (/k/) y palatal sorda (/j/). • Omisión de sílabas compuestas /cl/, /tr/, /fl/, /br/, /cr/, /pl/, /pr/, /dr/, /gl/ y /gr/. • Omisión de sílabas inversas. • Ausencia de plurales. • Frases de dos a tres palabras. • Construcción de frases después de los 3 años. • Conoce y nombra a los miembros de su familia. • Comprende instrucciones que implican dos o más acciones. • Hace gestos al hablar. • Mira a los ojos al hablar.	• Emite gritos o sonidos vocálicos. • Señala en lugar de pedir. • Conoce a los miembros de su familia, pero no logra decir sus nombres. • Producción de fonemas vocálicos. • Comprende instrucciones que implican una acción. • Usa solo una palabra o pseudopalabra para expresar una idea o frase. • Hace gestos al hablar. • Mira a los ojos al hablar.	• Produce todos los sonidos del lenguaje correspondientes a su edad. • Conoce y nombra a los miembros de su familia. • Comprende instrucciones de tres o más acciones. • Hace gestos al hablar. • Mira a los ojos al hablar. • Produce frases largas. • Uso de verbos, adverbios y posesivos al hablar.

Fuente: Elaboración propia con base en la clasificación y las características de trastornos de la comunicación del DSM-5 (APA, 2014; Pérez y Salmerón, 2006).

Los preescolares con desarrollo típico se caracterizaron por comprensión de indicaciones que implicaron más de dos acciones, estructuraron frases largas, usaron verbos y adverbios al hablar, y sus mensajes fueron claros y coherentes. Los preescolares de 4 años sustituyeron el fonema /r/ por /l/ o /d/, que se considera esperado para la edad, pues, en la adquisición del lenguaje, este fonema no se logra producir correctamente hasta los 6 años (Tabla 2).

Con respecto a los factores de riesgo pre, peri y posnatal, el 67 % en preescolares fue alto, y se caracterizó por presentar de tres a más factores, como enfermedad o trastorno colateral en la familia y de alguno de los padres; enfermedad durante el embarazo; presión arterial elevada; consumo de drogas o alcohol; complicaciones durante el parto; peso y talla al momento de nacer por debajo de lo esperado; hipo o hipertonía muscular (Tabla 3).

Tabla 3. Factores de riesgo observados

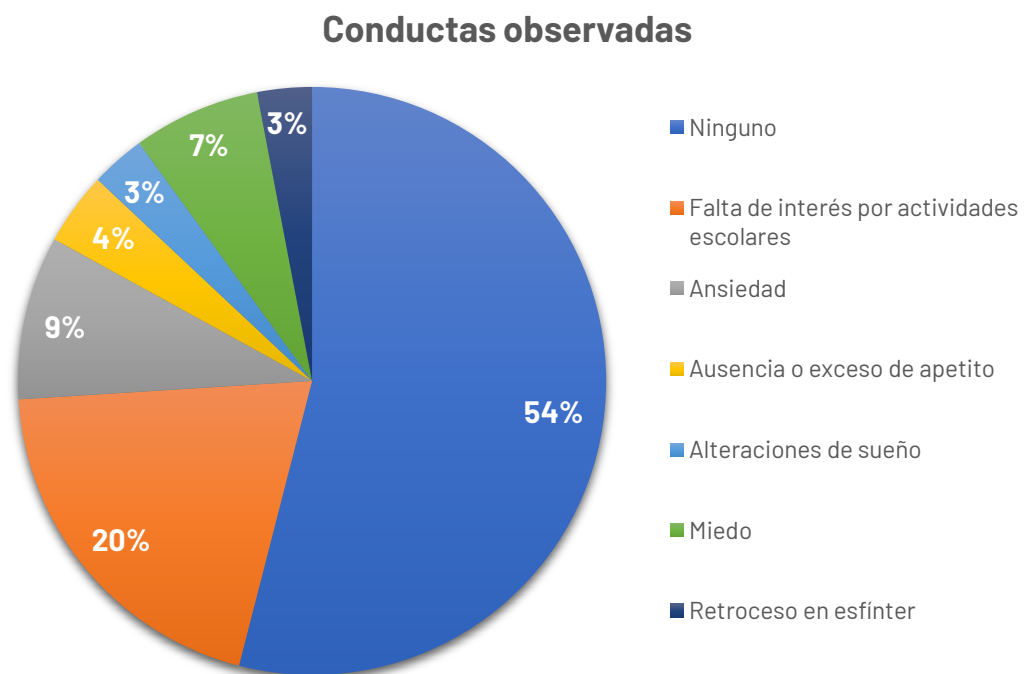
Momento	Características
Prenatales	• Enfermedad o trastorno colateral en la familia. • Enfermedades durante el embarazo (diabetes, desnutrición, toxoplasmosis, rubeola o citomegalovirus, herpes, sífilis y VIH). • Presión arterial elevada. • Consumo de drogas o alcohol.
Perinatales	• Hipoxia. • Sufrimiento fetal. • Cesárea urgente. • Hemorragia. • Preeclampsia. • Nacimiento prematuro. • Desprendimiento de placenta. • Negligencia médica. • Peso y talla por debajo o arriba de lo esperado.
Posnatales	• Llanto débil. • Hipertonía o hipotonía muscular. • Sostén cefálico posterior a los 6 meses. • Sedestación posterior a los 8 meses.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a otros factores que se suman al contexto lingüístico, se encontró que los preescolares que permanecieron en confinamiento experimentaron diversas conductas (Figura 1). De acuerdo con lo reportado por los padres o cuidadores principales, el 54 % mencionó que no se modificó la conducta derivada de las actividades escolares en casa, el 20 % identificó que había falta de interés por actividades escolares.

Otros casos reportaron conductas de ansiedad (9 %), miedo ante la pérdida de un ser querido (7 %), ausencia o exceso de apetito (4 %), alteraciones de sueño (3 %) y retroceso en el control de esfínteres (3 %) (Figura 1).

Figura 1. Conductas presentadas en los casos durante el confinamiento



Fuente: Elaboración propia basada en los datos obtenidos de la historia clínica.

Discusión y conclusiones

El confinamiento generado por COVID-19 impactó en el proceso del neurodesarrollo de los preescolares, entre los cuales destaca el proceso de comunicación, debido a que limitaron las interacciones sociales al contexto familiar. Las interacciones de los niños con sus pares en la escuela o contextos públicos no contribuyeron al incremento léxico, reconocimiento fonológico, semántico y estructuración sintáctica. Ante este panorama, es preciso identificar si las dificultades de lenguaje corresponden a un aspecto del contexto por falta de estimulación o a un componente biológico que deriva en trastorno de la comunicación (Ramírez et al., 2020).

En los preescolares de esta investigación, las omisiones que se observaron en fonemas fueron de tipo fricativos (/r/, /s/ y /f/), oclusivo sonoro (/g/), oclusivo sordo (/k/) y palatal sorda (/j/), que afectaron la comunicación, pues los mensajes no fueron claros ni coherentes; en consecuencia, no fue posible comprender lo que expresaban, tratándose de características propias de los trastornos de la comunicación, que impactaron en el aprendizaje. Esto coincide con lo descrito por Bantel et al. (2021), quienes destacaron las consecuencias como bajo desempeño en el aprendizaje de niños en edad preescolar y escolar ante dificultades en la comunicación.

En los trastornos de la comunicación identificados, tanto en el Trastorno Fonológico y el Trastorno de Lenguaje, coincide la presencia de dificultades en la expresión oral; esto implicó que el lenguaje de los preescolares se reportara ininteligible, es decir, no fue comprensible para las personas con las que convivía. En los preescolares con TL, las dificultades fueron mayores, ya que no lograban expresarse con palabras ni comprender instrucciones que implicaban una sola acción. Por lo anterior, el retorno a clases implicó la necesidad de atender las necesidades comunicativas para prevenir dificultades posteriores a mediano o largo plazo (García, 2021).

Aunado a los trastornos de la comunicación, fue relevante conocer que las medidas de distanciamiento ocasionaron en los niños conductas de desinterés por las actividades escolares (20 %) y ansiedad (9 %). Se ha demostrado que el estado de ánimo modula la forma en que el cerebro procesa la información lingüística (Van Berkum et al., 2013); esto conlleva a que la conformación de redes neuronales implicadas en la comprensión y producción del lenguaje se vea limitada (Specht, 2014).

Los datos documentados resaltan la importancia de dar atención oportuna y establecer la vigilancia del neurodesarrollo, debido, principalmente, a que los trastornos de la comunicación se agudizaron con la contingencia. Los factores de riesgo, como el nacimiento prematuro, se han vinculado con puntajes bajos en procesos cognitivos donde incluye el lenguaje (Vandormael et al., 2019; Diapeveen et al., 2013), así como puntajes bajos de APGAR, lo que coincide con nuestros casos reportados, pues los niños con APGAR $\leq$ a 7 presentaron trastornos de la comunicación.

En esta investigación destaca que el 92 % de los casos tenían lateralidad diestra, con dominancia cerebral izquierda, lo que se ha asociado al adecuado reconocimiento lingüístico; a diferencia de los zurdos con dominancia cerebral derecha, quienes muestran mejor desempeño en el reconocimiento de sonidos, tonos y frecuencias del lenguaje (Corballis, 2012). No obstante, habrá que conformar muestras con más niños de lateralidad zurda para un resultado preciso.

Para futuras investigaciones se sugiere delimitar los factores de riesgo y los tipos de trastornos de la comunicación, que, si bien en nuestra investigación solo se identificaron el fonológico y lenguaje, un análisis de casos con trastorno específico brindaría resultados más consistentes; además de realizar evaluaciones presenciales del proceso comunicativo. También se sugiere integrar mayor número de variables sociodemográficas que permita comprender los efectos posteriores del confinamiento.

No obstante, esta investigación estuvo dirigida a la detección de los trastornos de la comunicación mediante reportes de los padres referente al desarrollo de sus hijos; por lo tanto, se sugiere implementar el seguimiento del neurodesarrollo de los participantes, a través de evaluaciones presenciales. Además, realizar cambios pertinentes a cada caso en los programas psicopedagógicos vigentes, para favorecer el proceso de comunicación. ^{sc}

Referencias

Financiamiento

Este trabajo fue apoyado por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt) por la beca doctoral número CVU 312747 otorgada en el Instituto de Investigaciones Cerebrales.

- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.).
- Alireza, V., y Madadi, M.S. (2022). Synaptic Plasticity During Brain Development: Implications for Therapeutic Reorganization of Neural Circuits. *Research Gate, Encyclopedia of Child and Adolescent Health*, 1, 14-24. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818872-9.00128-X>

- Avión, K., Ketchabaw, W. T., y Turkeltaub, P. E. (2022). Plasticity of the language system in children and adults. *Handbook of clinical neurology*, (188), 397-414. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-819410-2.00021-7>.
- Bantel, S., Buitkamp, M., y Wünsch, A. (2021). Kindergesundheit in der COVID-19-Pandemie: Ergebnisse aus den Schuleingangsuntersuchungen und einer Elternbefragung in der Region Hannover. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz* 64(12),1541-1550. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03446-2>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2014). Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf
- Centro de Investigación Materno Infantil. (2022). Asociación Hispano-Mexicana I.A.P. www.cimigen.org.mx
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Informe de la pobreza en los municipios en México 2010-2020*.
- Corballis, M. C. (2012). Lateralization of the human brain. *Progress in Brain Research*, 195. 103-121. <https://doi.org/10.1016/b978-0-444-53860-4.00006-4>
- Diepeveen, F.B., La de Kroon, M., Dusseldorp, E., y Snik, AD. F. (2013). Among perinatal factors, only the Apgar score is associated with specific language impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55(7), 631-636. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12133>
- Duncan, F. A., y Matthews, M. (2018). Neurodevelopmental outcomes in early childhood. *Clinics in Perinatology*, 45(3), 377-392. <https://doi.org/10.1016/j.clp.2018.05.001>
- Erbay, F., y Tarman, I. (2022). Effect of the Covid-19 pandemic on language development of preschool children. *Issues in Educational Research*, 32(4),1364-1387.
- Etard, O., y Reichenbach, T. (2019). Neural Speech Tracking in the theta and in the delta frequency band differentially encode clarity and comprehension of speech in noise. *Journal of Neuroscience*, 39(29), 5750-5759. <https://doi.org/10.1523/jneurosci.1828-18.2019>
- Friederici, A. D. (2012). The cortical language circuit: from auditory perception to sentence comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(5), 262-268. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2012.04.001>

- García, P. (2021). *Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia*. Instituto Mexicano para la Competitividad A.C.
- Gómez, D. L., y Peñaloza, J. G. (2014). Didáctica y comunicación, aportes de Habermas a la Educación. *Praxis y saber*, 5(9), 13-29.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Instituto Nacional de Salud Pública. (2019). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018 ENSANUT Diseño Conceptual*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ensanut/2018/doc/ensanut_2018_diseno_conceptual.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación. Referencia, noviembre-diciembre.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V. A., Fenson, L., Newton, T., y Conboy, B. (2020). *Evaluación de MacArthur. Inventario de Desarrollo Comunicativo*. Consejo Nacional de Psicología.
- Mandolesi, L., Gelfo, F., Serra, L., Montuori, S., Polverino, A., Curcio, G., y Sorrentino, G. (2017). Environmental Factors Promoting Neural Plasticity: Insights from Animal and Human Studies. *Neural Plasticity*. <https://doi.org/10.1155/2017/7219461>
- Nave, K.A., y Werner, H.B. (2014). Myelination of the Nervous System: Mechanisms and Functions. *Annual Review of Cell and Developmental Biology*, 30, 503-533. <https://doi.org/10.1146/annurev-cell-bio-100913-013101>
- Ostrosky-Shejet, F., Lozano-Gutiérrez, A., y González-Osornio, M. G. (2016). *Batería neuropsicológica para preescolares: BANPE. manual de aplicación*. Manual Moderno.
- Pérez, P., y Salmerón, L. (2006). Desarrollo de la Comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8(32), 111-125.
- Ramírez, C. A., Ordoñez, O. C., Siguencia, R. D., y Abad, M.N. (2020). Madurez neuropsicológica e indicadores antropométricos en niños de escuela básica. *Sinergias Educativas*, 5(2), 407-424. <https://doi.org/10.37954/se.v5i2.150>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Estrategia de Equidad e Inclusión para la Educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*.

- Specht, K. (2014). Neuronal basis of speech comprehension. *Hearing Research*, 307, 121-135. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2013.09.011>
- Torres, P., y Granados, D. (2013). Factores de riesgo perinatal, signos neurológicos blandos y lenguaje en edad preescolar. *Revista de Enfermería Neurológica*, 12(3), 128-133.
- Vandormael, C., Schoenhals, L., Hüppi, P. S., Filipa, M., y Borradori, T.C. (2019). Language in Preterm Born Children: Atypical Development and Effects of Early Interventions on Neuroplasticity. *Neural Plasticity*. <https://doi.org/10.1155/2019/6873270>
- Vaillancourt, T., Szatmari, P., Georgiades, K., y Krygsman, A. (2021). The impact of COVID-19 on the mental health of Canadian children and youth. *FACETS*, 6(1), 1628-1648. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0078>
- Van Berkum, J. A., De Goede, D., Van Alphen, P. M., Mulder, E. R., y Kers-tholt, J. H. (2013). How robust is the language architecture? The case of modo. *Frontiers in psychology*, (4), 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00505>
- Wallentin, M. (2020). Gender differences in language are small but matter for disorders. *Handbook clinical neurology*, (175), 81-102. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64123-6.00007-2>
- Waring, R., Eadie, P., Rickard, Liow, S., y Dodd, B. (2018). The phonological memory profile of preschool children who make atypical speech sound errors. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 32(1), 28-45. <https://doi.org/10.1080/02699206.2017.1326167>



Albania Padilla-Martínez (Autora de correspondencia)

Facultad de Contabilidad y Administración de la Universidad de Colima (FCAC)

alpadilla@uacol.mx

ORCID: 0000-0002-3685-8944

Lorena Hernández-Ruiz

Facultad de Contabilidad y Administración de la Universidad de Colima (FCAC)

lhernand@uacol.mx

ORCID: 0000-0002-8461-5445

Teodoro Reyes-Fong

Facultad de Contabilidad y Administración de la Universidad de Colima (FCAC)

teodoro_reyesf@uacol.mx

ORCID: 0000-0001-9542-5615

La perspectiva de los estudiantes para la actualización de los planes de estudio en las carreras de Contabilidad y Administración

The students' viewpoint about the updating in their study plan in accounting and administrative areas

Palabras clave: diseño curricular, educación superior, reestructurar.

Resumen

Las instituciones de educación superior requieren de una oferta de educación de calidad, con programas de estudios que cumplan con la normativa y las demandas de una sociedad cambiante. Necesitan una reestructuración vanguardista que fortalezca el desarrollo de competencias profesionales específicas; debe aplicarse un diseño curricular que diversifique o actualice la instrucción brindada; su resultado es el documento que incorpora la organización, operación y evaluación integral. En esta investigación se recurrió a un caso de estudio para analizar la percepción de estudiantes de las carreras de Contaduría y Administración de los planes de estudio cursados, para determinar los elementos que, desde su visión, deben mejorar, actualizar o eliminar. Se recogió información de los estudiantes del último año de ambas licenciaturas. Los resultados sugieren una mejora en las habilidades pedagógicas de docentes, revisión de contenidos

y su vinculación con el campo profesional. Como resultado, es necesario ampliar las competencias desarrolladas. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: *curricular design, Higher Education, restructure.*

Abstract

Nowadays, Higher Education universities need to offer quality education with study programs that accomplish with their normative and requests of a changing society. Avant-garde restructuring of study plans is required, which strengthen the development of specific professional skills. A curricular design must be applied to diversify or actualize the instructional offer: It's expected result is the document that includes the organization, operation, and its integral evaluation. In the present investigation, a case study was used, to analyze the perception of the Public Accountant and Administration career students about the study plans they have completed to determine the elements they think that should be improved, updated and/or eliminate. This information was collected from students that are in the last year of their bachelor's degree. The results suggest an improvement on their teacher's pedagogical skills, as well as contents checking and its connection with their professional field. As a result, it's necessary to expand the academic competencies developed.

Introducción

Las instituciones de educación superior (IES) incorporan, en su razón de ser, la atención a las necesidades sociales en cuanto a la formación de profesionistas adecuados al contexto, vinculados al desarrollo y como actores sociales activos. En un sentido más amplio, Muñoz (2021) señala:

La universidad es una institución de especial significado, pues se encarga de formar personas que al salir de sus aulas impulsan el cambio social. Tiene como función producir conocimiento original para que la población de un país o zona adquiera más bienestar y mayor capital cultural. Asimismo, promueve el avance en la investigación (p. 11).

Lo anterior conduce a reflexionar acerca de la importancia y pertinencia de los programas de estudio (PE) y los actores involucrados, tanto en su ejercicio como en su construcción. En este trabajo se retoma el diseño y la actualización de los elementos que conforman el currículo de las carreras ofertadas en las IES y enfocadas en cumplir con sus exigencias. Para ello, se realiza un abordaje desde la perspectiva de los estudiantes, considerándolos como agentes activos y con capacidad de aportar su punto de vista desde la experiencia y el conocimiento de sus realidades en la universidad. Además, se planteó analizar esta percepción en las carreras de contador público y licenciado en Administración, de la Facultad de Contabilidad y Administración Colima, de la Universidad de Colima, sobre los PE que han cursado, para determinar los elementos que desde su visión se deben mejorar, actualizar o eliminar, con la finalidad de contribuir a la generación de un currículo actualizado y en concordancia con las demandas de la sociedad.

Cabe señalar que los PE de las carreras mencionadas fueron actualizados en 2015. En la fecha que fue escrito este artículo se encontraban en proceso de revisión para su actualización, a través de la metodología institucional para el rediseño, donde se debe tener en cuenta la opinión de los diferentes actores involucrados: empleadores, egresados y estudiantes (Monroy, 2011). Por lo tanto, esta investigación se contextualiza en la evaluación curricular para la actualización de los planes correspondientes. Para ello, se recabó información por medio de un cuestionario aplicado a estudiantes del séptimo semestre, pues se consideró que en ese momento escolar cuentan con la experiencia, vivencias y aprendizajes requeridos, al encontrarse en el último año de la carrera. Se recurrió a un estudio de caso con enfoque mixto a través del análisis e interpretación de información recabada.

Se presentó un sustento teórico apoyado en cinco elementos principales: la importancia de las instituciones de educación superior, la participación del estudiantado, el rol del docente, el diseño curricular y el modelo educativo institucional. Con lo anterior, se obtiene una mirada sobre la complejidad del fenómeno de estudio, además se contextualiza y resalta el conjunto de elementos en la dinámica de la formación profesional.

Los principales hallazgos muestran áreas de oportunidad en el aprendizaje y dominio del idioma inglés, además de la capacidad y la adaptación al cambio, es decir, los estudiantes son conscientes de un mundo globalizado y de la apertura de fronteras para el mercado laboral en el área de la administración y la contabilidad. De manera general, se detectaron diferentes posibilidades de mejoras a incorporar en la reestructuración de los programas de estudio, lo que se comentará más adelante.

Materiales y método

En la actualidad, las IES enfrentan el desafío de formar profesionistas con un pensamiento crítico, la capacidad de solucionar problemas mediante la toma de decisiones y buscar la adaptación de nuevos escenarios, tomando en cuenta que también son responsables de impulsar la adquisición de habilidades específicas de cada profesión, así como una actitud humanitaria hacia los demás y contribuir a que sean independientes en estos tiempos tan desafiantes surgidos en el mundo dinámico y global (Manes y Niro, 2018).

Así, el gran reto que imponen la globalización y la sociedad del conocimiento a la educación superior (ES) es “innovar, de transformarse, de participar creativamente y competir en el conocimiento internacional” (Tünnermann-Bernheim, 2007, p. 21) en un mundo virtualizado, con educación en línea y a distancia, aunado a la alta competencia, la pauperización del empleo y la polarización social. La propia dinámica impone el rol para este actor, como lo señala Manuel Castells (como se cita en Tünnermann-Bernheim, 2018):

No hay otro remedio que navegar en las encrespadas aguas globales [...] en esa navegación ineludible y potencialmente creadora, contar con una brújula y un ancla. La brújula: la educación, información, conocimiento, tanto a nivel individual como colectivo. El ancla: nuestras identidades. Saber quiénes somos y de dónde venimos para no perdernos a donde vamos (p. 3).

Con base en lo anterior, las IES, como entes activos, generan ciudadanos profesionistas identificados con la realidad y como agentes de cambio. En este sentido, Vélez (2006) establece que los transformadores referidos en materia de educación superior demandan mayor calidad, flexibilidad y adaptación acordes a los actuales tiempos y condiciones económicas y sociales.

Por otra parte, las IES son cada vez más conscientes, al reconocer la importancia que representa ofertar una educación de calidad que satisfaga las necesidades y demandas de los estudiantes, consecuencia de los cambios globales, así como a situaciones no previstas, como la pandemia provocada por COVID-19. Aunado a lo anterior, los cambios presentados en cuanto a las modalidades, como lo son en línea, presenciales o híbridas, de los programas de ES buscan estrategias de innovación que permitan ofrecer una educación de calidad (Vega et al., 2021).

Cabe señalar que desde hace más de dos décadas se reflexiona en torno al papel que los estudiantes desempeñan en la construcción de su propia identidad profesional, así como en el involucramiento en su empuje para el aprendizaje activo de los saberes, habilidades y valores que competen a su profesión; es decir, “el rol del estudiante, quien

pasa a ocupar un rol protagónico en su proceso de aprendizaje, con efectos positivos tanto en magnitud como en profundización del aprendizaje” (Gonzales, 2010, como se cita en Navas y Ospina-Mejía, 2020, p. 198).

Así, se reconoce su desempeño y capacidad para asimilar y proponer en el actual contexto del aprendizaje significativo, como lo señala Vélez (2006):

Del alumno se requiere un compromiso mayor, ya que es el responsable de su formación, haciendo uso de sus recursos y habilidades personales, lo cual debe permitirle reflexionar sobre lo que aprende, cómo lo aprende y de qué forma puede emplear su aprendizaje (p. 59).

En su paso por la universidad, los estudiantes establecen un significado multifactorial, no solo en el espacio natural de aprendizaje, el aula, sino también en la interacción con sus compañeros, docentes y con las diferentes personas, así como en las actividades, trámites y experiencias hacia el interior y exterior de la universidad, como lo señala Muñoz (2021):

Los estudiantes hacen su vida en la universidad. El currículo oculto da enseñanzas que repercuten en la vida de los egresados lo que se adquiere fuera del aula, en las instalaciones escolares, es lo que permite una mejor incorporación al mundo laboral y social (p. 17).

Es decir, se va más allá de la formación profesional, pues, al finalizar su paso por la universidad, los estudiantes también habrán establecido lazos sociales de amistad con colegas y amigos en el largo plazo.

El estudiante es un ente estructural para la conceptualización de contenidos y la construcción de sus propios conocimientos con la ayuda de herramientas didácticas apropiadas, el uso de las TIC (Freire-Quintana et al., 2018) y el respaldo académico adecuado. En este sentido, Tünnermann- Bernheim (2018) refiere al profesor colombiano Álvaro Recio, quien afirma:

La enseñanza se orientará, también, a que el alumno aprenda a trabajar, a investigar, a inventar, a crear y a no seguir memorizando teorías y hechos. Debe participar en el proceso educativo. Debe prepararse para la auto-formación, auto-educación y auto-evaluación. Lo cual significa que el estudiante debe adquirir la responsabilidad de orientarse a sí mismo y de manejar su propia formación (pp. 13-14).

Lo anterior supone un estudiantado proactivo, comprometido con su formación profesional, lo que desde esa perspectiva se traduce en la proyección de un futuro de retos a los cuales debe enfrentar para construir su propio rol profesional; además, “los jóvenes consideran que ser universitario es ser un agente de cambio, un sujeto con la capacidad y la obligación de ayudar a mejorar las condiciones de la sociedad” (Hidalgo, 2017, p. 192).

Como se ha señalado, dos son los sujetos activos en el proceso enseñanza-aprendizaje: el docente y el estudiante, piezas fundamentales del trabajo realizado en las instituciones de educación superior. En este sentido, se debe hacer énfasis en el rol del docente como interlocutor activo y cambiante, en cuyas acciones y decisiones recae la enseñanza; como lo expresan Freire-Quintana et al. (2018), el docente está en continua transformación a través de la actualización de conocimientos, la adquisición, la implementación y el uso de nuevas propuestas metodológicas; igualmente, está involucrado en la motivación de los estudiantes, procurando la evaluación permanente que evidencie el avance y el logro en el proceso educativo.

Por su parte, Oppenheimer (2018) menciona:

A medida que desaparezca el antiguo papel de los docentes como transmisores de conocimiento, que gradualmente pasará a los robots y la realidad virtual; los docentes tendrán que reinventarse y convertirse en motivadores, consejeros académicos, guías espirituales y terapeutas personales (p. 216).

Sin embargo, también destaca que la decencia ejercida por humanos no puede ser sustituida, siendo primordial en “la formación de personas con principios morales y el sentido de propósito para mejorar el mundo” (p. 216).

Otro elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el contenido de los programas educativos, cuyo sustento está en el diseño curricular, en su origen histórico del “término currículum, en el ámbito estrictamente educativo, se sitúa a comienzos del siglo XVII en las universidades de Leiden y Glasgow, como consecuencia de los planteamientos que, en el ámbito político, social y religioso inculca el calvinismo” (González, 2016, p. 21).

El currículo es un término que tiene diferentes conceptos y definiciones. Jiménez (2002) se refiere a este como la guía de contenidos plasmada en un “documento que expresa las habilidades destrezas y conocimiento que permitirán al estudiante desenvolverse como profesionista” (p. 91).

Tomando como referencia la definición de Jiménez (2002), cuando se habla de diseño curricular, plan de estudios o currículo se hace alusión al mismo término. En este sentido,

es necesario visualizar al currículo como un ente en constante construcción, que requiere de procesos de integración, rediseño y actualización.

Freire-Quintana et al. (2018) señalan la importancia del diseño curricular para el proceso de la enseñanza, es decir para el adecuado manejo y la aplicación de los procesos, como metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza, mediante la práctica docente y actualización de recursos acordes al manejo y el cumplimiento de los contenidos programáticos, así como a los objetivos dentro del aula o salón de clase.

En los diseños curriculares existen diferentes actores que tienen injerencia en la experiencia educativa, siendo uno de estos el docente (Jiménez, 2002) y en una acepción más amplia, lo son también los estudiantes, directivos y empleadores (Tovar y Sarmiento, 2011; Monroy, 2011), entre otros interesados en la formación de profesionistas acordes al cumplimiento de la razón de ser de las IES que, como se ha señalado, se centran en la demanda de la sociedad en un contexto determinado.

Tovar y Sarmiento (2011) hacen referencia a la importancia de que los interesados (docentes, estudiantes, directivos y empleadores, entre otros) tengan participación en la construcción y actualización en el diseño curricular, para lo que recurren a distintas herramientas que incitan su interés; “el currículo asume la vida de los actores en sus diversas manifestaciones y las convierte en contenido y proceso de aprendizaje con el propósito de reconocer, confrontar, enriquecer y validar su capital cultural (Rodríguez, 1995, como se cita en Tovar y Sarmiento, 2011, p. 510).

Para el caso que se analiza, es necesario señalar los elementos institucionales contemplados en la normativa universitaria:

Durante el periodo 2009-2010, realizó un ejercicio de prospectiva, con la finalidad de determinar las acciones estratégicas que permitieran afrontar el porvenir. Para ello se elaboró el proyecto Visión 2030, el cual enfoca la acción conjunta de los universitarios. En la Agenda Universitaria 2013-2017 se dieron a conocer las líneas de acción del programa de gobierno universitario para consolidar el crecimiento y desarrollo institucional (Universidad de Colima, 2014. p. 17).

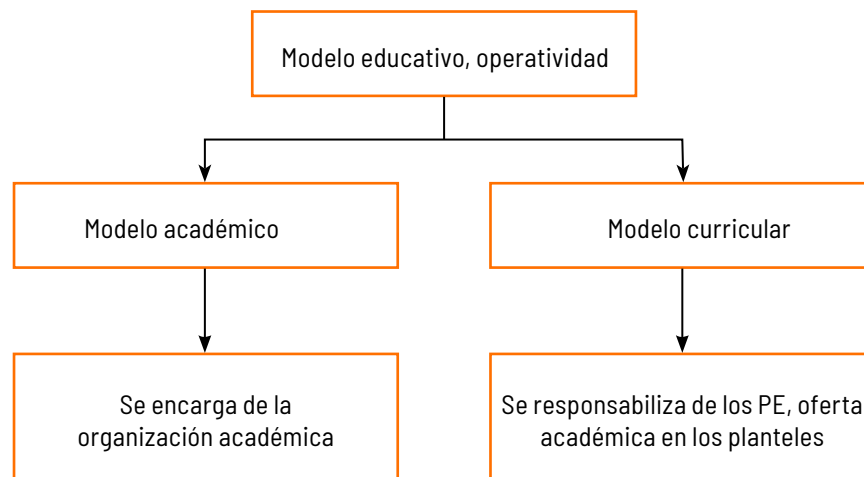
De esta manera fue como se elaboró el modelo educativo de la Universidad de Colima (Modelo UCOL):

[...] caracterizado por un enfoque humanista con perspectiva centrada en el aprendizaje, flexible, con un esquema de gestión educativa socialmente responsable, adaptable a los cambios institucionales, sociales y educativos (pp. 7-8). Integrado

por cinco componentes denominados: De los fines; tecnológico; de gestión; organizacional; y normativa (Universidad de Colima, 2016, p. 15).

El componente *de los fines* da visibilidad credibilidad y razón de ser a la existencia institucional, engloba las funciones sustantivas de la Universidad de Colima: docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios (Universidad de Colima, 2016, p. 15). El subcomponente *de docencia* da sustento a los modelos académico curricular de los niveles medio superior y superior (Universidad de Colima, 2016, p. 17). Así, la operatividad del modelo educativo se da a través del modelo académico y el modelo curricular (Figura 1).

Figura 1. Modelo educativo



Fuente: Elaboración propia con información de la Universidad de Colima (2016, p. 37).

Como se observa, el modelo académico de la Universidad de Colima (2016):

Incluye los componentes clave que sustenta su operatividad y define: i) los campos disciplinares que conforman los servicios educativos y sus esquemas de organización; ii) las características de los niveles y modalidades educativas; iii) la organización y los esquemas de interacción de los indicadores; y se refleja su estructura en la organización académica de la oferta educativa en los planteles (Universidad de Colima, 2016, p. 37).

El currículo se concibe como un proyecto formativo que guía el diseño, la evaluación de planes de estudio, su liquidación y creación de PE como acciones para asegurar la factibilidad y pertinencia de la oferta educativa. Se trata de un proceso formal y público que refleja el compromiso educativo de la institución (Monroy, 2011, 48); además, es “la concreción de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes para la cultura, época y comunidad de las que forma parte” (Universidad de Colima, 2016, p. 37).

En cuanto al método, se implementó un estudio de caso bajo un enfoque mixto, donde se combina la información propia de la unidad de análisis y la recabada a través del cuestionario. Según Bernal (2016), “los estudios de caso, como método de investigación, involucran aspectos descriptivos y explicativos de los temas objeto de estudio, pero además utiliza información tanto cualitativa como cuantitativa” (p. 150); también se considera que la problemática analizada se presenta en un contexto particular.

Para ello, se han atendido los lineamientos referentes al diseño curricular del modelo educativo de la dicha universidad que apoyan la metodología para el caso y centrados en los estudiantes de los últimos semestres de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración de la Facultad de Contabilidad y Administración Colima en la Universidad de Colima, México.

De este modo, para analizar y proponer los elementos que ayuden al diseño y actualización curricular, se recogió información que tienen los estudiantes en relación con los planes de estudio y su aprendizaje durante el tiempo que han cursado la carrera. Para esto, se aplicó un instrumento de recolección de datos con base en dos aspectos fundamentales: 1) el contenido, las actividades y las estrategias para el aprendizaje establecidas en plan de estudios y 2) la valoración sobre el desarrollo de competencias profesionales y la apropiación de saberes propios de la profesión.

La validez y confiabilidad del instrumento de recolección de datos se basó en una prueba piloto donde participaron diez estudiantes; con esto se obtuvo información sobre la comprensión de las preguntas y la consistencia de las respuestas, para posteriormente realizar los ajustes pertinentes. Adicionalmente, se implementó el jueceo de expertos, con la participación de dos docentes, y se aplicaron las correcciones y ajustes para generar la versión final. Ambas estrategias permiten, por una parte, verificar la comprensión de los conceptos implícitos en las variables y, por otra, verificar que las respuestas estén dadas en los mismos términos (Bar, 2010). Aunque no se trata de un análisis cuantitativo completo, estas estrategias sirven para proporcionar información sobre la calidad y utilidad del cuestionario.

La población total se consideró con base en los estudiantes de séptimo semestre de ambas carreras, lo que correspondió a los egresados en agosto de 2021: 129 en total. Se

obtuvo una tasa de respuesta del 62 %, por lo que el número de participantes fue de 80, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Participantes en el estudio

Carrera	Matrícula			Participantes		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Contador Público	22	41	63	12	26	38
Licenciado en Administración	27	39	66	14	28	42
Total			129			80

Fuente: Elaboración propia.

Con la tasa de respuesta obtenida, los resultados son de utilidad para la problemática estudiada, pues “las unidades de análisis constituyentes de la muestra son nada más que elementos de un complejo mayor que le otorga sentido” (Bar, 2010, p. 10); se trata de un universo homogéneo de acuerdo con los requerimientos del estudio. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo a través de formularios de Google, con lo que se pudo monitorear la participación y recordar a los estudiantes la importancia de sus aportaciones.

Resultados

A partir del sustento teórico y los elementos analizados, se interpretó la información obtenida a través del instrumento de recolección de datos. En este sentido, la interpretación, a diferencia del análisis, tiene un componente cognitivo y una función explicativa. Su misión es buscar un significado al resultado del análisis, mediante la relación con todo aquello que se conoce sobre el problema, con la finalidad de contribuir a una significación de los hallazgos, confirmando, modificando o realizando nuevos aportes a la teoría previa sobre ese problema.

En primer lugar, se consideraron los elementos que el estudiantado concibe como de mayor interés, cuyo nivel de involucramiento está dado por el cumplimiento de las expectativas que tienen al ingresar a la carrera, ya que, para la mayoría de ellos, la

elección de la profesión supone la orientación de su vida a largo plazo. En este sentido, lo primeramente identificado es el cumplimiento de dicha expectativa en el 84.8 % de los estudiantes, como se muestra en la Tabla 2, lo cual refleja un involucramiento positivo y se deduce con ella su participación en la investigación.

Tabla 2. Expectativas del estudiante

	Sí (%)	No (%)
Se cumplió con las expectativas de ingreso a la carrera	84.8	15.2

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de cuestionario aplicado.

Como se ha señalado, las actividades y las estrategias para el aprendizaje establecidas en el plan de estudios son fundamentales en la formación profesional, porque, a través de estas, se logra un aprendizaje activo y comprometido. Asimismo, la base teórica de las materias se centra en aquellos contenidos temáticos específicos de la profesión y en el desarrollo de competencias relacionadas con esta para los estudiantes. Al respecto, casi el 86 % de los participantes consideraron que estos fueron motivantes para continuar con la carrera.

En relación con el punto anterior, se realizaron tres planteamientos concernientes a las materias cursadas durante los semestres anteriores, y relacionados con la carga académica y el nivel de dificultad, como se muestra en la Tabla 3, donde destaca que la cantidad de materias y las horas asignadas se perciben como “adecuadas”, si la complejidad se muestra en un rango medio hacia abajo; es decir, que no es un elemento relevante, con lo que se deduce que se pueden hacer modificaciones y mejoras significativas, principalmente, en elevar el nivel de dificultad por medio de la exploración de la oportunidad o no de las competencias profesionales.

Tabla 3. Materias cursadas

	Demasiada (%)	Adecuada (%)	Poca (%)	Insuficiente (%)
Cantidad de materias cursadas por semestre	6.4	93.4	—	—
Horas asignadas por materia a la semana	17.0	80.9	2.9	—
Complejidad de las materias conforme avanza el PE	14.9	48.9	31.9	

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de cuestionario aplicado.

De acuerdo con el modelo educativo de la Universidad de Colima (2016), el aprendizaje se integra con actividades denominadas “de trabajo independiente”, que consisten en tareas y proyectos, así como el desarrollo de un proyecto integrador semestral, que complementan las horas bajo la conducción académica y suponen un mayor involucramiento, así como responsabilidad del estudiante en su formación profesional. Como se muestra en la Tabla 4, tanto la relación con los contenidos como el tiempo de dedicación a tareas es aceptable; sin embargo, destaca que los proyectos integradores se consideran una carga adicional, aunque se reconoce que cumplen con el objetivo de vinculación de la teoría con la parte práctica, necesaria en toda formación profesional para que esta sea equilibrada.

Tabla 4. Actividades complementarias

	Totalmente de acuerdo (%)	De acuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Totalmente en desacuerdo (%)
El tiempo dedicado al trabajo independiente es adecuado	34.0	31.9	29.8	
La relación del trabajo independiente es adecuada con los temas de las materias	44.7	51.1	4.3	
Los proyectos integradores vinculan la teoría y la práctica	53.2	34	8.5	3.4
Los proyectos integradores son una carga extra	21.3	42.6	25.5	10

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de cuestionario aplicado.

Así, las actividades complementarias representan un área de mejora en la reestructuración curricular, ya que se muestra un avance de los estudiantes hacia una mejor estructuración y más compromiso, por lo que el reto debe ser mayor. En lo tocante a dichas actividades, se ubican las estrategias aplicadas, en este caso, centradas en el aprendizaje, con lo que se pretende lograr estudiantes activos e involucrados en su propia formación.

Como se muestra en la Tabla 5, las estrategias mejor valoradas por su contribución al aprendizaje son las que desarrollan proyectos, que, para este caso, son de creación y desarrollo de negocios, principalmente. El resto de las estrategias, aunque tienen una alta valoración, también muestran posibilidades de mejora, por lo que son un reto para la docencia.

Tabla 5. Valoración de las estrategias para el aprendizaje

	Muy alto (%)	Alto (%)	Medio (%)	Bajo (%)	Nada (%)
Aprendizaje basado en proyectos	49.6	27.6	21.8	2.1	0.0
Desarrollo de proyectos emprendedores	55.3	27.6	12.7	4.2	0.0
Investigación en temas y problemas específicos	24.0	42.5	17.0	4.2	2.1
Debates	34.0	19.1	40.4	8.5	0.0
Juego de roles	19.1	25.5	32.0	12.7	10.6
Mapas mentales y conceptuales	34.0	38.2	25.5	2.1	2.1
Ensayos	34.0	36.1	29.8	4.2	2.1
Análisis y solución de casos	38.2	44.6	12.7	2.1	2.1
Simuladores de negocios	42.5	27.6	23.4	4.2	2.1
Actividades vinculadas al sector productivo	40.4	25.5	25.5	8.5	0.0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de cuestionario aplicado.

Por otra parte, destacan las estrategias que pretenden desarrollar habilidades para la negociación y defensa de ideas o posiciones propias; y, como las que menos han contribuido al aprendizaje, son los debates, los ensayos y el juego de roles. En este

sentido, existe la posibilidad de incorporar la perspectiva dialógica de aprendizaje, que genera en el estudiante el pensamiento crítico a partir de preguntas estructuradas, e lo inducen a abandonar su zona de confort, haciéndolo participe de la construcción del conocimiento.

En cuanto al desarrollo de las competencias profesionales, se cuestionó a los aprendientes acerca de si la secuencia y el avance del PE habían favorecido su apropiación y desarrollo. Como se observa en la Tabla 6, las competencias mejor valoradas fueron el manejo ético y con responsabilidad social; el desarrollo de un espíritu emprendedor, la comunicación eficaz y reflexiva; la coordinación y participación eficiente en equipos inter y multidisciplinarios.

Tabla 6. Valoración de las competencias profesionales adquiridas

	Muy alto (%)	Alto (%)	Medio (%)	Bajo (%)	Nada (%)
Comunicación eficaz y reflexiva	40.4	44.7	10.6	4.2	—
Compresión del inglés técnico en el área de negocios	14.9	19	42.5	19	4.2
Aplicación de las tecnologías de información y comunicación en el desempeño profesional	31.9	46.8	19	2.12	
Logro de objetivos organizacionales	34	42.5	23.4		
Coordinación y participación eficiente en equipos inter y multidisciplinarios	40.4	38.2	19	2.12	
Manejo ético y con responsabilidad social	48.9	42.5	8.5		
Desarrollo de un espíritu emprendedor	44.6	38.2	17		
Aplicación de creatividad e innovación en el desempeño de sus actividades	38.2	42.5	17	2.12	
Adaptación al cambio y a las situaciones del mundo del trabajo	34	55.3	8.5		2.12

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de cuestionario aplicado.

Asimismo, la competencia con menor valoración fue la comprensión del inglés técnico en el área de negocios y el logro de objetivos organizacionales. Las competencias que también muestran amplias posibilidades de mejora, pese a que alcanzaron valores elevados, fueron la comunicación reflexiva; la aplicación de tecnologías de información y comunicación en el desarrollo profesional; la aplicación de la creatividad y la innovación en el desempeño de actividades; la adaptación al cambio y a las situaciones del mundo del trabajo.

Discusión y conclusiones

Con base en los planteamientos realizados en la encuesta aplicada a los estudiantes y en coincidencia con la consulta publicada por la Unesco en septiembre de 2022 —la cual sirvió de referente en este apartado por su aportación a la identificación del fenómeno estudiado—, se encontró que la mayoría de los participantes en la consulta creen que la adquisición de conocimientos es el principal beneficio de la educación superior (62 %) y no constituye simplemente la mejora de sus perspectivas laborales; el 9 % considera que ayudará a mejorar su calidad de vida; el 6 % cree que mejorará sus perspectivas de empleo y contribuirá a resolver problemas nacionales y globales; mientras que el 5 % cree que será más creativo e innovador. Estas respuestas ponen de manifiesto no solo el hecho de que la educación superior tiene beneficios individuales, sino que los jóvenes también están pensando en cómo puede repercutir en sus sociedades, comunidades locales y globales (Unesco, 2022).

Los resultados muestran el involucramiento e interés de los estudiantes en los diversos temas planteados; esto confirmó que son entes activos indispensables cuando se realizan las actividades de evaluación y rediseño curricular.

En el análisis de las valoraciones de los estudiantes se observa una satisfacción considerable, en general, con respecto al programa de estudio, por lo que su motivación e interés es una constante a lo largo de los semestres cursados. Sin embargo, se resalta la necesidad de mejora en todos los elementos que interactúan en su formación profesional, se percibe un interés por el reto y la dificultad de las competencias profesionales adquiridas en el trayecto de su formación profesional.

También se denota una relación positiva de la experiencia formativa de las competencias curriculares, aunque existen áreas de oportunidad y mejora en general que deberán considerarse en el rediseño y actualización curricular, tomando

en cuenta que el estudiantado carece de conocimientos pedagógicos y del campo de estudio.

Con respecto a las áreas de oportunidad relacionadas con los temas del inglés, desarrollo de proyectos integradores y el diseño de ensayos, estas tres herramientas son fundamentales para generar en los profesionistas las competencias genéricas necesarias para su desempeño profesional.

En particular, la competencia relacionada con el inglés técnico se muestra como un área “urgente” y de “gran necesidad” para los estudiantes, pues existen amplias posibilidades de que dicha carencia se refleje también en la percepción acerca de las competencias de adaptación al cambio y a las situaciones del mundo laboral; por lo tanto, resaltan como áreas de oportunidad que deberán ser trabajadas en la próxima reestructuración curricular de los programas educativos de Contador Público y Licenciatura en Administración.

A través de este estudio, se ha confirmado que el modelo educativo es fundamental para la pertinencia y relevancia de los PE; por lo tanto, se hace necesaria su revisión y adecuación a las circunstancias y complejidad del reto educativo en una sociedad dinámica que enfrenta dilemas y problemáticas en constante modificación, siempre dimensionando las aportaciones y demandas de los interesados.

Por último, es necesario incorporar en el rediseño y la actualización curricular elementos de corte transversal que se han identificado como urgentes temas de actualidad: el enfoque de género en la educación para la equidad e igualdad social, la sustentabilidad y el cuidado del medio ambiente, y el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas en la educación, a través de la implementación de una mejor infraestructura y equipamiento tecnológico.

Este trabajo de investigación representa una primera aproximación para la preparación hacia la reestructuración curricular, por lo que se pretende mejorar y atender algunos aspectos metodológicos y sustento teórico que resaltan como necesarios. ^{sc}

Referencias

- Bar, A. (2010). La metodología cuantitativa y su uso en América Latina. *Cinta Moebio*, 37, 1-14.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (4.ª ed.). Pearson.

- Freire-Quintana, J. L., Páez-Quinde, M. C., Núñez-Espinoza, M., Narváez-Ríos, M., e Infante-Paredes, R. (2018). El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (45), 75-86. <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.45.75-86>
- González, J. M. (2016). Reflexiones iniciales sobre la concepción del diseño y desarrollo curricular en un mundo contemporáneo y complejo. *Revista Con-Ciencia*, 4(1), 19-31.
- Hidalgo, L. (2017). Imaginario universitario: ¿Qué significa la universidad para los jóvenes estudiantes en Guadalajara? *Revista Pueblos y fronteras digital*, 12(23), 166-193.
- Jiménez, R. E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles Educativos*, 24 (96), 73-96.
- Manes, F., y Niro, M. (2018). *El cerebro del futuro ¿Cambiará la vida moderna nuestra esencia?* Paidós.
- Monroy, C. (2011). *Manual para el diseño y actualización de planes de estudio de pregrado. Ejes para el desarrollo institucional 2030*. Universidad de Colima.
- Muñoz, H. (2021). *Desafíos de la universidad pública en América Latina*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Navas, M. E., y Ospina-Mejía, O. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior. *Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195-217.
- Oppenheimer, A. (2018). ¡Eduquese quien pueda! El futuro de los docentes. *¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Penguin Random House Grupo Editorial. <https://marisolg2025.files.wordpress.com/2019/03/eduquese-quien-pueda.pdf>
- Tovar, M. C., y Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42(4).
- Tünnermann-Bernheim, C. (2007). *Los desafíos de la universidad en el Siglo XXI*. Universidad Nacional Costa Rica.
- <https://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/3151.pdf>
- Tünnermann-Bernheim, C. (2018). *El rol del docente en la educación superior del siglo XXI*. 1062286.doc

- Unesco. (2022). *¿Qué dice la juventud sobre la educación superior en el futuro?* www.iesalc.unesco.org/2022/09/26/que-dice-la-juventud-sobre-la-educacion-superior-en-el-futuro/
- Universidad de Colima. (2014). *Plan Institucional de Desarrollo 2014-2017*.
- Universidad de Colima. (2016). *Modelo Educativo. Plan Institucional de Desarrollo 2014-2017*.
- Vélez, G. (2006). El docente ante los retos educativos del siglo XXI. *Pampedia*. 2, 55-59.
- Vega, C. A., Sánchez, M., Rosano, G., y Amador, S. E. (2021). Competencias docentes, una innovación en ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior. *Apertura*, 13(2), 6-21. <http://doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2061>



Amador Barreda-Guzmán (Autor de correspondencia)

Centro de Rehabilitación e Inclusión Social de Veracruz (CRISVer)

amador_barreda@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-1558-3766

Dora Elizabeth Granados-Ramos

Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana (UV)

dgranados@uv.mx

ORCID: 0000-0002-7019-6745

Evaluación e intervención de un caso escolar con trastorno específico del aprendizaje

Evaluation and intervention of a case of school age specific learning disorder

Palabras clave: trastorno del aprendizaje, escolar, intervención psicopedagógica.

Resumen

El objetivo de este artículo fue analizar la efectividad de un programa de intervención aplicado en un caso escolar con trastorno específico del aprendizaje. Participó un escolar masculino, a quien se le realizó la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC-IV) y la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) para caracterizar sus fortalezas y debilidades; posteriormente, se integró en un programa de intervención, apoyándose en la teoría de Baddeley, con duración de 11 sesiones quincenales, con el objetivo de corregir las dificultades observadas en los procesos cognitivos, principalmente en la memoria de trabajo. Se observaron mejoras cualitativas y cuantitativas en la memoria de trabajo y aumento de una desviación estándar del coeficiente intelectual. La intervención psicopedagógica oportuna es necesaria para evitar problemas de deserción y fracaso escolar.

[Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: *learning disorder, schoolar, psychopedagogical intervention.*

Abstract

The objective of the following article was to analyze the effectiveness of an intervention program applied in a scholar case of learning specific disorder. The Wechsler Intelligence Scale of Children (WISC-IV) and the Child Neuropsychological Assessment (ENI) were applied to a male student to distinguish presumable strengths and weaknesses and then, an intervention program was integrated according to Baddeley's theory which consisted of 11 sessions biweekly, aiming to correct the observed difficulties during the cognitive processes, highlighting on working memory. Qualitative and quantitative improvements were observed joined by one standard deviation increase in Intelligence Quotient. An opportune psychopedagogical intervention is needed to avoid school failures and school dropouts.

Introducción

En México existe una tasa neta de escolarización del 96.3 % en educación básica (primaria), con indicadores de abandono escolar y reprobación del 0.4 % y el 0.5 %, respectivamente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Los trastornos de aprendizaje son una de las causas más frecuentes de abandono de los estudios o de no lograr los objetivos esperados para el grado escolar.

Los trastornos específicos del aprendizaje consisten en dificultades para el desarrollo de las aptitudes académicas durante un periodo de al menos seis meses; se caracterizan por afectaciones de la lectura, la ortografía, la expresión escrita, el sentido numérico y el razonamiento matemático. Dichas dificultades ocurren en la edad escolar, afectan el desempeño académico o de la vida cotidiana y no se explican por discapacidad (intelectual, visual, auditiva o neurológica) o por deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se expresan por grados de severidad: leve, moderado y severo; asignados con base en los resultados de evaluaciones estandarizadas (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014),

En el trastorno específico del aprendizaje, es necesario considerar el nivel de desarrollo de los procesos cognitivos del lenguaje, la memoria, la atención y las habilidades espaciales, pues el desarrollo de cada proceso puede variar, y se puede encontrar de una a dos desviaciones estándar por debajo del promedio esperado para la edad (Ardila et al., 2005).

De este modo, la memoria como proceso cognitivo resulta clave en el aprendizaje escolar. Es un proceso que conlleva la recepción y la codificación de la información, el almacenamiento y la recuperación. Se han distinguido diferentes tipos de memoria, como la sensorial, de trabajo, de corto plazo y largo plazo (Gil, 2019). Además, se ha descrito que la memoria tiene relación significativa con el proceso de aprendizaje en los alumnos, debido a que procesar la información y almacenarla de forma efectiva facilitará la capacidad para reconstruir los aprendizajes previos, así como la evocación posterior. Sin embargo, la memoria a corto plazo posee limitado volumen de aprehensión, procesa entre 5 y 7 elementos a la vez, generando desplazamiento de la información cuando no se tiene espacio para ambas (Jáuregui y Razumiejczyk, 2011).

En ese sentido, la memoria de trabajo es uno de los procesos cognitivos necesarios para el análisis de la información oral o escrita. Favorece el desempeño de varias tareas cognitivas simultáneas; está conformada por los elementos fonológico, visoespacial, episódico y ejecutivo central, implicados en la manipulación de información fonológica, espacial y visual; el ejecutivo central cumple con la función de coordinar el flujo de la información, así como la aplicación de estrategias de recuperación y razonamiento (Portellano, 2005; Ostrosky et al., 2012). Asimismo, la memoria de trabajo se ha asociado como predictor significativo del desempeño de las matemáticas en estudiantes del tercer grado de primaria (López, 2013).

Entonces, para el diagnóstico del trastorno específico del aprendizaje, es necesario realizar evaluaciones de inteligencia y neuropsicológicas. La evaluación de inteligencia sirve para establecer el coeficiente intelectual y el desempeño en dominios cognitivos específicos, como la memoria de trabajo; mientras tanto, las evaluaciones neuropsicológicas se encaminan a establecer el perfil de las funciones cognitivas, como atención y memoria, así como el desempeño de las habilidades académicas de lectoescritura y aritmética. En población mexicana, la más utilizada es la Evaluación Neuropsicológica Infantil, que permite establecer fortalezas y debilidades en los procesos cognitivos; además, puede ser utilizada en ambientes clínicos y escolares para el diseño de programas de intervención (Arango et al., 2017; Matute et al., 2013).

La detección de los trastornos de aprendizaje en las primeras etapas escolares permite generar y aplicar estrategias de corrección para facilitar el logro de los aprendizajes esperados. De lo contrario, la falta de un diagnóstico oportuno promueve el atraso o rezago escolar; incluso, afectaciones psicológicas y sociales, pues los trastornos de aprendizaje no corregidos se vuelven permanentes (Corrà, 2012). Por lo tanto, en el diseño de los programas de atención para las dificultades de aprendizaje y memoria se deben considerar estrategias diseñadas bajo cinco principios: a) minimizar los errores, b) proporcionar pistas efectivas, c) fomentar la profundidad del

pensamiento, d) brindar oportunidades para la recuperación de la información y e) dar tiempo para la consolidación (Arango et tal., 2020).

Debido a lo anterior, el objetivo del presente artículo fue analizar la efectividad, a través de evaluaciones pre y postest, de un programa de intervención aplicado en un caso escolar con trastorno específico del aprendizaje de 10 años 8 meses. Así, se asume que las dificultades observadas en las evaluaciones pueden compensarse y mejorar el rendimiento cuali y cuantitativo en la evaluación postest y en los aprendizajes escolares.

Materiales y método

Se realizó un estudio de caso, tipo descriptivo y longitudinal, de un escolar con trastorno del aprendizaje, donde se abordó la evaluación pre y post al programa de intervención propuesto. Ambos procedimientos se realizaron por un licenciado en Psicología, estandarizado para la aplicación de los instrumentos y la intervención. Se cumplieron los lineamientos éticos emitidos en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2015) y la madre dio su consentimiento informado para la participación de su hijo, garantizando la confidencialidad de los datos.

Caso clínico

Se trata de un escolar masculino de lateralidad diestra, originario de Tepetlán, Veracruz, México, de 7 años 11 meses. Fue referido por parte del centro de salud de su localidad a una institución pública de Xalapa, Veracruz, con el diagnóstico de problemas de aprendizaje no especificados, por presentar dificultad para concluir las actividades, inatención, problemas para adquirir nuevos conocimientos y necesidad de supervisión para realizar las actividades; además, con dificultades en las habilidades de la lectoescritura y la aritmética; sin apoyo psicopedagógico previo ni informe de reprobación. El desarrollo del lenguaje fue el esperado para su edad.

Respecto al contexto familiar, el menor vive con ambos padres y dos hermanos. Sus padres tienen escolaridad de primaria completa; la madre es ama de casa y el padre es campesino. Por su parte, los hermanos asistían al grado correspondiente a su edad cronológica y no presentaban problemas de aprendizaje o lenguaje. El nivel socioeconómico de la familia correspondía al nivel D+ (bajo), en el cual se tiene

cubierta la infraestructura sanitaria mínima del hogar y se destina el 42 % del gasto a la alimentación (Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión, 2023).

En cuanto a datos perinatales, se trató de la segunda gesta, madre de 27 años y en unión libre como estado civil. El embarazo fue planeado, deseado y aceptado. La madre llevó control a partir del segundo mes de gestación y desde esa fecha ingirió ácido fólico. No hubo antecedentes de abortos previos, fue producto pretérmino de 35 semanas de gestación y nació mediante cesárea programada por presentación pélvica. Pesó 2700 g, midió 45 cm y se ignora la calificación de APGAR; requirió oxígeno suplementario e incubadora por dificultad respiratoria durante ocho días. Por los antecedentes descritos, se clasificó con factores de riesgo perinatal alto (Centro de Investigaciones Materno Infantil del Grupo de Estudios al Nacimiento [CIMIGEN], 1991).

Al ingresar el menor a la institución, fue canalizado a las áreas de psicología y educación especial para realizar los procesos de evaluación e intervención, respectivamente. En el área de educación especial se trabajó un programa de 10 sesiones quincenales de intervención psicopedagógica, en las cuales se realizaron actividades para favorecer la adquisición de lectoescritura y aritmética. Una vez que finalizó el programa mencionado, se le dio de alta por edad y se quedó con seguimiento por el área de psicología. En este último se continuó con el programa de intervención quincenal para la corrección de los problemas de aprendizaje aún presentes; además, se realizaron evaluaciones de seguimiento.

Instrumentos

Se utilizaron la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC-IV) y la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), ambos instrumentos están estandarizados en población mexicana. El WISC-IV es un instrumento clínico de aplicación individual para la evaluación cognoscitiva de niños de 6 a 16 años 11 meses, mediante la evaluación de cuatro índices (Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptual, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento), con puntuación compuesta que representa el coeficiente intelectual (CI) general (Wechsler, 2007). Los valores cuantitativos y cualitativos de la escala que se consideraron para el análisis de los índices fueron <69 Muy bajo, 70-79 Límite, 80-89 Promedio bajo, 90-109 Promedio, 110-119 Promedio alto, 120-129 Superior y >130 Muy superior. Cuenta con coeficiente de confiabilidad test-retest ($r = 0.94$), con niveles de confianza (0.05 y 0.15).

Por otra parte, la ENI es un instrumento que tiene como objetivo examinar el desarrollo neuropsicológico de población infantil de 5 a 16 años. Además, comprende de 12 procesos neuropsicológicos: habilidades construccionales, memoria, habilidades perceptuales, lenguaje, habilidades metalingüísticas, lectura, escritura, aritmética, habilidades espaciales, atención, habilidades conceptuales y funciones ejecutivas (Matute et al., 2013). Para este caso, se eligieron las áreas de atención, memoria, lectura, escritura, aritmética y funciones ejecutivas. Se consideraron los siguientes percentiles de la ENI para el análisis de los resultados: <2 Extremadamente bajo, 3-10 Bajo, 11-25 Promedio bajo, 26-75 Promedio y >75 Por arriba del promedio. Cuenta con coeficiente de confiabilidad test-retest ($r = 0.858$ a 0.987).

Procedimiento

Los procesos de evaluación e intervención se realizaron en un cubículo bien ventilado e iluminado, sin estímulos distractores y sin la interferencia de personas. Cada proceso de evaluación se realizó en dos sesiones de 60 minutos cada una (Tabla 1). Durante la contingencia por el COVID-19, se siguieron los lineamientos de seguridad sanitaria de la Secretaría de Salud (2020).

Tabla 1. Proceso de evaluación e intervención del paciente

	Número de evaluación			
	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta
Año	2018	2019	2021	2022
Edad	7 años 11 meses	9 años 1 mes	10 años 8 meses	12 años
Momento de la evaluación	Pre EE	Post EE	Pre Psic	Post Psic

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Pre/Post EE: intervención de Educación Especial y Pre/Post Psic: intervención de Psicología.

El programa de intervención tuvo el objetivo de favorecer y corregir los procesos cognitivos donde se observaron dificultades, a través de la teoría multicomponente de Baddeley, quien postula que el almacenamiento temporal y la manipulación de la información son necesarias para el aprendizaje (Baddeley y Hitch, 1974). El programa consistió en 11 sesiones quincenales presenciales de junio de 2021 a enero de 2022, con duración de 60 minutos cada una y en todas estuvo presente la madre. Las primeras cinco sesiones se realizaron actividades encaminadas a favorecer la memoria de trabajo; el resto de las sesiones se centraron en los procesos de lectoescritura y aritmética, así como de la memoria de trabajo (Tabla 2).

Tabla 2. Actividades realizadas por área en el programa de intervención propuesto

Área	Objetivo	Material	Actividad(es)
Memoria de trabajo	Incrementar la cantidad de retención de estímulos en orden directo e inverso.	Mazo de la lotería	1. Presentar una serie de imágenes para que las diga en voz alta y después, en silencio, retirar las imágenes para que diga las series en orden directo e inverso.
		Boletos de camión	1. Sumar los dígitos de la parte superior y después pedir que recuerde los dígitos en orden directo e inverso.
	Estimular el dominio visoespacial y la asociación de propiedades visuales.	Fichas de dominó	1. Sumar los números de una ficha, luego colocar otra para que sume los números y después unir los resultados de ambas fichas. 2. Disponer las fichas sobre la mesa y pedir que busque aquellas fichas cuya sumatoria fuera la misma. Semejante a memorama.
		Hojas con números y letras distribuidos de forma aleatoria	1. Pedir que una los números de menor a mayor sin cruzar las líneas. Intercalar los números con las letras del abecedario "1-A-2-B...". 2. Posteriormente, realizar con series de números (1 en 1, 2 en 2...) para favorecer el reconocimiento de las tablas de multiplicar.

Área	Objetivo	Material	Actividad(es)
Memoria de trabajo	Estimular la coordinación del flujo de la información del sistema ejecutivo central.	Imágenes en tarjetas	1. Mostrar una serie de imágenes; cuando vea una imagen con determinada característica, dar un golpe sobre la mesa y al final contar cuántos golpes dio.
		Lista de palabras	1. Decir las palabras a razón de una palabra por segundo, decir la palabra anterior mientras se le decía la palabra actual; por ejemplo, se le dijo "piña" y después "casa", al decirle "casa", él debió decir "piña".
		De cuatro a seis muñecos de plástico pequeños, a cada uno se le asignó un nombre y un alimento por escrito	1. Mencionar los datos de cada muñeco para que se codificaran y posteriormente responda en orden aleatorio.
		Tabla con números y letras en cada cuadrícula, por ejemplo "2F"	1. Pedir que diga el número y la letra en secuencia; por ejemplo, en "2F" decir "3G". Realizar también en orden inverso (en lugar de "2F", decir "1E").
		Lámina de la lotería	1. Mostrar una lámina y pedir que dibuje o diga otra palabra relacionada con el campo semántico de cada imagen; por ejemplo, en el dibujo de "la mano", podía decir "la pierna".
Lectoescritura	Mejorar la precisión en la lectura, disminuir las sustituciones en las palabras. Incrementar la habilidad para responder a preguntas de lo leído, hacer inferencias y conclusiones. Incrementar el número de palabras leídas por minuto. Favorecer el reconocimiento de las sílabas ge/g/que/gui.	Texto impreso	1. Pedir que lea hasta que encuentre un punto (seguido o aparte) y diga lo que entendió de cada oración. Posteriormente, pedirle resumen del texto.
			2. Lectura simultánea en voz alta entre el examinador y el menor, pedir que siga la velocidad del examinador, apoyándose en la identificación de signos de puntuación.

Área	Objetivo	Material	Actividad(es)
Lectoescritura		Texto impreso	3. Pedir que subraye palabras que contengan las sílabas "ge/g/gue/gui", escribirlas en columnas separadas y posteriormente escribir una oración con cada palabra.
	Mejorar la precisión escrita y la narración, disminuir las sustituciones en las palabras.	Tarjetas con imágenes y palabras diversas (elaboradas a partir de folletos)	1. Presentar las tarjetas una por una y pedirle que forme una oración con cada una, realizando una narración para posteriormente escribirla. 2. Estimular memoria visual de palabras, diferenciando entre palabras escritas correcta e incorrectamente.
Aritmética	Reforzar el cálculo mental y escrito, operaciones que impliquen manejo de dinero en situaciones cotidianas.	Folleto de supermercado	Decir una serie de artículos que se necesiten "comprar" para que se busquen en el folleto, recordar precio y hacer cálculo mental; posteriormente, comprobar con operaciones escritas.
	Reforzar el aprendizaje de las tablas de multiplicar.	Memorama con las tablas de multiplicar	Uso de una carta de multiplicación y en otra carta el resultado; por ejemplo, si en una carta está anotado "5 x 4" y en otra carta "20".
		Cono de huevos cuadrangular y taparrosas con resultados de las tablas de multiplicar	Ubicar los resultados espacialmente, según la Tabla de Pitágoras.
	Incrementar la habilidad para reconocer cantidades hasta centenas de millar.	Cono de huevo de siete huecos y taparrosas con números del 0 al 9	Poner en cada hueco del cono un número para leer las cantidades.
		Tarjetas de diferente color y con dígitos del 0 al 9 en cada una	Memorizar número y color de las tarjetas. Poner las tarjetas bocabajo y pedir que forme una cantidad en específico.

Fuente: Elaboración propia.

Al finalizar cada sesión se le entregó a la madre un formato con las actividades realizadas y se le explicaron las actividades de apoyo para realizar en casa. Cabe mencionar que se enfatizó en la importancia de dar continuidad a las actividades realizadas en las sesiones; y se le indicó que utilizan materiales accesibles para ellos. Asimismo, se le indicó que en casa debía escoger una de las actividades realizadas en la sesión y trabajar de 15 a 20 minutos todos los días; además, en el formato impreso, la madre debía documentar las observaciones en cuanto al desempeño del menor y los días en que realizó cada actividad (Tabla 3 y Figura 1).

Tabla 3. Ejemplo de formato de seguimiento en casa

	Proceso para trabajar	Materiales	Descripción	Observaciones	Fechas en que lo realizó						
					L	M	M	J	V	S	D
1	Memoria de trabajo										
2	Memoria de trabajo										
3	Aritmética										

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Ejemplo de formato de seguimiento en casa

Junio/21

	Proceso a trabajar	Materiales	Descripción	Observaciones	Fechas en que lo realizó						
					L	M	M	J	V	S	D
1	Memoria de trabajo	Mazo de la lotería	Mostrarle una serie de 2 imágenes para que las diga en voz alta y después en silencio, retirar las imágenes para que diga las series en orden directo e inverso, incrementar hasta 4 imágenes.	Lo hizo con 4 imágenes, pero no pudo al revés	8			10		12	
					14	15			18		
2	Memoria de trabajo	Boletos de camión	Pedirle que sume los números del boleto, después que diga los dígitos en orden directo e inverso.	Suma bien y dijo dos series al revés	9						
					16			19			
3	Memoria de trabajo	Fichas de dominó	Pedirle que sume los números de una ficha, luego ponerle otra para que sume los números y después que sume los resultados de ambas fichas.	Lo hizo todo bien no se equivocó					11		
								17			

Fuente: Elaboración propia.

Nota: En el apartado de "Observaciones", la madre escribió anotaciones del desempeño de las actividades realizadas en casa. En el apartado "Fechas en que lo realizó", la madre colocaba las fechas de cada actividad, en este caso de junio de 2021.

Resultados

En cuanto al proceso de memoria de trabajo, se observaron dificultades para la manipulación y organización de estímulos simultáneos, con volumen de aprehensión limitado a lo largo de las evaluaciones, y se mantuvo hasta la implementación del programa de intervención de psicología.

En el área de lectura se observaron, principalmente, sustituciones visuales (cambio de una palabra por otra visualmente semejante) y literales (cambio de una letra de la palabra por otra, dando como resultado una palabra inexistente) que dejó de hacer con el programa de intervención de psicología. En cuanto a la comprensión, no hubo mejoras significativas, pues el escolar respondía con ideas generales hasta que se implementó el programa de psicología. En velocidad fue en donde obtuvo mejores puntajes y se mantuvo con mejorías a lo largo de las evaluaciones.

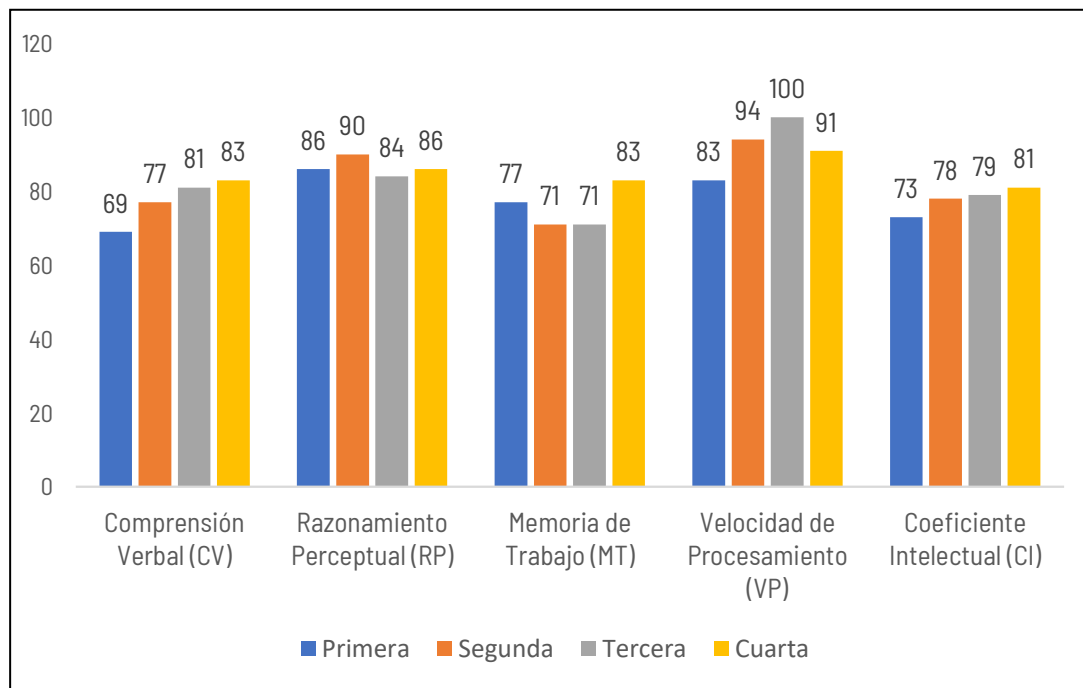
En el área de escritura se observaron sustituciones literales y ortográficas, principalmente. Aunque disminuyeron las sustituciones literales con el programa de intervención, las dificultades ortográficas continuaron, pero en menor proporción

después del programa, y se esperaba que continuaran reforzando en el área escolar. La velocidad se mantuvo con mejoras a lo largo del tiempo, alcanzando incluso percentil por arriba del promedio tras el programa de intervención propuesto.

El área de aritmética fue en la que se observaron más dificultades, especialmente para el manejo numérico y el cálculo mental y escrito, mismas que se mantuvieron hasta que se efectuó el programa de intervención propuesto (Tabla 3).

El coeficiente intelectual del escolar correspondió al nivel Límite en las tres evaluaciones (73, 78 y 79, respectivamente), con dificultades mayores en el índice de Memoria de Trabajo, así como en la Comprensión Verbal en las dos primeras evaluaciones. Se observó que el Razonamiento Perceptual y la Velocidad de Procesamiento se mantuvieron dentro del rango promedio, oscilando entre los 83 y los 100 puntos (Figura 2).

Figura 2. Resultados cuantitativos en el WISC-IV en cada evaluación



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados de la ENI, el escolar presentó dificultades en aritmética, cuyos percentiles disminuyeron a lo largo de las evaluaciones subsecuentes. Además, no manifestó mejorías tras su intervención en el área de educación especial. También se observó que los dominios de la lectura y escritura se mantuvieron dentro del promedio, así como las funciones de atención, memoria y flexibilidad cognoscitiva. Todo esto se tradujo en un área de oportunidad para el logro de los aprendizajes (tablas 4 y 5).

Tabla 4. Resultados cuantitativos en la ENI en cada evaluación

Dominios y subdominios de la ENI		Número de evaluación			
		Primera	Segunda	Tercera	Cuarta
Lectura	Precisión	75	16	37	50
	Comprensión	16	50	16	95
	Velocidad	26	16	16	37
Escritura	Precisión	63	16	37	37
	Composición narrativa	63	75	26	26
	Velocidad	50	50	75	84
Aritmética	Manejo numérico	5	0.4	<0.1	26
	Cálculo mental	9	<0.1	9	26
	Cálculo escrito	26	2	9	26
	Problemas aritméticos	37	16	5	91
Atención	Visual	63	50	50	50
	Auditiva	26	26	26	50
Memoria (Codificación)	Visual	63	63	37	50
	Auditiva-verbal	75	50	16	37
Memoria (Evocación)	Visual	75	50	63	63
	Auditiva-verbal	50	26	75	84
Funciones ejecutivas	Flexibilidad cognoscitiva	75	63	50	75

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Resultados cualitativos de la ENI en cada evaluación

Dominio	Subdominio	Número de evaluación			
		Primera	Segunda	Tercera	Cuarta
Memoria de trabajo	Dígitos en orden directo	4	4	4	5
	Dígitos en orden indirecto	4	2	3	4
Lectura	Sustituciones	Literales y visuales	Visuales	Literales y visuales	Ninguna
	Comprensión	Responde a preguntas de lo leído, pero no hace inferencias ni conclusiones			Responde a preguntas de lo leído y hace inferencias y conclusiones
	Palabras por minuto leídas en voz alta	51	63	81	111
	Palabras por minuto leídas en silencio	48	64	92	120
Escritura	Sustituciones	Literales, ortográficas, dificultad con gue/gui, omisión de letras, mayúsculas y acentos		Ortográficas, dificultad con gue/gui, omisión de letras, mayúsculas y acentos	Solo ortográficas
	Palabras usadas en la producción escrita	43	101	60	92
	Palabras por minuto escritas al copiar	8	10	17	21
	Palabras por minuto escritas al redactar	11	19	20	26

Aritmética	Lectura y escritura de números	Hasta centenas		Hasta centenas de millar
	Cálculo mental	Solo adiciones y sustracciones con unidades	Solo adiciones y sustracciones con decenas	Las cuatro operaciones con decenas
	Cálculo escrito	Solo adiciones y sustracciones con unidades	Adiciones y sustracciones con decenas (pero no sustracciones con proceso de transformación)	

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El trastorno específico del aprendizaje se constituye como uno de los trastornos del neurodesarrollo con mayor prevalencia en la población escolar. Se trata de niños que, pese a que han asistido a la formación escolar y cuentan con inteligencia promedio, muestran dificultades en la lectura, la escritura y el cálculo. Por ello, se deben realizar las evaluaciones correspondientes e intervenciones psicopedagógicas, para corregir las dificultades y potenciar las habilidades (Sans et al., 2017).

En ese sentido, las políticas educativas deben considerar la atención en poblaciones con mayor riesgo de rezago educativo, como los grupos minoritarios, migrantes y personas con discapacidad, para evitar su deserción escolar, la cual tuvo una tasa del 26.8 % por razones no especificadas en primaria en el ciclo escolar 2019-2020, previo al inicio de la pandemia (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [Inegi], 2021). Sin embargo, en dicha estadística no se contempla a los niños con problemas de aprendizaje leves a moderados, por lo cual, sus dificultades pueden pasar desapercibidos y no recibir la atención pertinente para su evaluación e intervención. Probablemente una de las razones no especificadas sean las dificultades para el desarrollo correcto del aprendizaje.

El objetivo de la investigación se cumplió, pues las dificultades encontradas en el caso fueron compatibles con el trastorno específico del aprendizaje y las dificultades se compensaron con el programa de intervención propuesto. Además, el programa ayudó a que el caso desarrollara funciones cognitivas de memoria, atención, lenguaje y aprendizaje; de tal forma que se reflejara en el coeficiente intelectual, por lo que el programa propuesto fue favorable para la intervención de las dificultades observadas.

En el caso analizado, una de las funciones cognitivas con mayor afectación fue la memoria de trabajo. Se ha descrito que, al realizar tareas cognitivas complejas, como los procesos aritméticos, se necesita operar y procesar información múltiple. Debido a esto, la memoria de trabajo asume un papel importante en el desarrollo aritmético y es necesaria para el cálculo mental, principalmente (Ru-De et al., 2016).

Uno de los elementos a considerar son los factores de riesgo perinatal alto, lo cual concuerda con lo descrito en el caso presentado, pues los antecedentes prenatales y perinatales asociados a hipoxia y asfixia se relacionan posteriormente con dificultades de aprendizaje, con mayor probabilidad en el sexo masculino (Rodríguez, 2013). Por consiguiente, la detección de estos antecedentes de riesgo es importante para brindar intervención temprana con el propósito de disminuir la estructuración de secuelas, como las dificultades de aprendizaje (Rosas et al., 2010).

Asimismo, se observó que el coeficiente intelectual del caso mantuvo una desviación estándar por debajo del promedio en las tres primeras evaluaciones, catalogándose como Funcionamiento Intelectual Límite. En esta categoría, la capacidad intelectual es objeto de atención clínica y tiene impacto sobre su tratamiento o pronóstico; por lo tanto, requiere de una evaluación cuidadosa para distinguirla de una discapacidad intelectual (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), debido a que no es considerado como un trastorno mental ni un tipo de discapacidad, a pesar de que durante mucho tiempo estuvo enmarcada en la discapacidad intelectual (Medina et al., 2015), confundiéndose en ocasiones con discapacidad intelectual leve.

Aunque el escolar presentó Funcionamiento Intelectual Límite, se clasificó como trastorno específico del aprendizaje, aunque su coeficiente intelectual no se encontrara dentro del promedio, ya que presentó dificultades para el desarrollo de las aptitudes académicas, así como afectación de la memoria de trabajo, con grado severo en el área de aritmética. Posterior a la intervención, se observó un aumento en su coeficiente intelectual; esto indicó que el menor en algún momento de su desarrollo presentó CI dentro del promedio, pero disminuyó por las demandas académicas y la falta de intervención psicopedagógica oportuna.

Tomando en cuenta lo anterior, el caso evaluado presentó incremento de su coeficiente intelectual en una desviación estándar hacia el promedio, observando respuesta favorable con el programa de intervención. Esto significa que, aunque el funcionamiento del intelecto tiene cierto carácter invariable en el tiempo, existen fluctuaciones en cada individuo, determinado tanto por la interacción con el entorno como por sus recursos cognitivos (Artigas et al., 2007). Esto indica que requiere de intervención para evitar ciertos trastornos del neurodesarrollo (la dislexia o déficit

de atención), y para qué el trastorno del aprendizaje disminuya o estanque su CI (Artigas, 2003).

Cuando un estudiante aprende nuevos conocimientos se producen cambios en las conexiones neuronales, propiciando adquisición de nuevos conocimientos (De Abreu et al., 2022), producto de la interacción dentro de su contexto, lo aprendido en la escuela y en casa o de modo fortuito en la vida cotidiana. Por ello, las pruebas utilizadas miden lo que el individuo ha aprendido en la escuela (Lichtenberg y Kaufman, 2013), y la aplicación de estas pruebas se enfocan hacia niños escolarizados.

De acuerdo con Mogollón (2010), es importante que el docente conozca las bases necesarias para el desarrollo de los procesos cognitivos del escolar, ya que esto permitirá hacer ajustes en la práctica docente sobre las bases de las funciones mentales superiores. Cabe aclarar que el trabajo de intervención realizado por la maestra de educación especial, enfocado a la regularización de la lecto-escritura y aritmética, fue igual de importante y necesario que el programa de intervención implementado. Probablemente si se aplicaran los dos programas al mismo tiempo y no de manera aislada se hubieran observado más avances en menos tiempo. Por lo tanto, en futuras intervenciones e investigaciones se deberá considerar que se apliquen al mismo tiempo, procurando la comunicación entre las dos áreas para trabajar de manera multidisciplinar.

A su vez, el rol de los padres en el proceso de intervención es importante para lograr los objetivos propuestos. Tomando en cuenta que conviven todos los días con el menor, se le pidió a la madre participar en las sesiones para replicar las actividades en casa. En ese sentido, el trabajo cooperativo entre especialistas, docente y padres coadyuva a que los objetivos de los programas se cumplan, tomando en cuenta que las funciones mentales son dinámicas y flexibles en la infancia, por lo que estimularlas favorece el desempeño en el aula y en las actividades cotidianas (Madrid et al., 2023).

El programa de intervención propuesto quedará como aportación para que los maestros y psicólogos recurran a él, haciendo ajustes según las necesidades del menor que atiendan. Se destaca la relevancia de las evaluaciones antes y después de la intervención psicopedagógica, pues permiten conocer las características de las dificultades del caso. ^{sc}

Referencias

Conflicto de interés

Esta investigación no recibió ninguna subvención de las agencias de financiamiento del sector público, comercial o sin fines de lucro.

- Arango, J., Rivera, D., y Olabarrieta, L. (2017). *Neuropsicología infantil*. Manual Moderno.
- Arango, J., Wilson, A., y Olabarrieta, L. (2020). *Principios de rehabilitación neuropsicológica*. Manual Moderno.
- Ardila, A., Rosselli, M., y Villaseñor, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. Manual Moderno.
- Artigas, J. (2003). Perfiles cognitivos de la inteligencia límite. *Fronteras del retraso mental, Revista de Neurología*, 36(1), 161-167.
- Artigas, J., Rigau, E., y Nonell, C. (2007). Relación entre capacidad de inteligencia límite y trastornos del neurodesarrollo, *Revista de Neurología*, 44(12), 739-744.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*.
- Asociación Médica Mundial. (2015). *Manual de Ética Médica* (3.ª ed.). https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/Ethics_manual_3rd_Nov2015_es.pdf
- Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión. (2023). *Nivel Socioeconómico AMAI 2023*. <https://www.amai.org/NSE/index.php?queVeo=niveles>
- Baddeley, A., y Hitch, G. (1974). Working memory. En G. H. Bower (Ed.), *Psychology of learning and Motivation* (pp. 47-89). Stanford University
- Corrà, F. (2012). La dislexia en la edad adulta: investigación exploratoria en estudiantes universitarios. [tesis de licenciatura, Università Ca'Foscari Venezia].
- Centro de Investigaciones Materno Infantil del Grupo de Estudios al Nacimiento. (1991). *Sistema para Detección y Evaluación de Riesgo Perinatal*.
- De Abreu, F., Santo, R., y Barth, N. (2022). Inteligencia general. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 6(1).
- Gil, R. (2019). *Neuropsicología*. Elsevier España.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVIED-ED) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVIED-ED_2021_03.pdf

- Jáuregui, M., y Razumiejczyk, E. (2011). Memoria y aprendizaje: una revisión de los aportes cognitivos. *Revista Virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador*, 26, 20-44.
- Lichtenberg, E., y Kaufman, A. (2013). *Aplicaciones clínicas del WAIS-IV*. Manual Moderno.
- López, M. (2013). Rendimiento académico: su relación con la memoria de trabajo. *Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 1-19.
- Madrid, J., Zapata, M., y Villanueva, C. (2023). Rehabilitación neuropsicológica de la memoria de trabajo sobre la conducta ejecutiva y el rendimiento académico en un niño con trastorno específico del aprendizaje. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 32(1), 85-92.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., y Ostrosky, F., (2013). *Evaluación Neurológica Infantil (ENI-2): Manual de aplicación*. Manual Moderno.
- Medina, B., Mercado, E., y García, I. (2015). La capacidad intelectual límite: la gran olvidada. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 365-372.
- Mogollón, E. (2010). Aportes de las neurociencias para el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 113-124.
- Ostrosky, F., Gómez, M., Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., y Pineda, D. (2012). *NEUROPSI. Atención y Memoria, segunda edición*. Manual Moderno.
- Portellano, J. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. McGraw-Hill; Interamericana de España.
- Rodríguez, M. (2013). Dificultad de aprendizaje en 10 años de seguimiento en relación con antecedentes prenatales y perinatales de recién nacidos de alto riesgo. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 14(5), 249-253.
- Rosas, C., Beteta, N., y Granados, D. (2010). Factores de riesgo para dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. *Enfermería neurológica*, 9(1), 17-19.
- Ru-De, L., Ding, Y., Xu, L., y Wang, J. (2016). Involvement of working memory in mental multiplication in Chinese elementary students. *The Journal of Educational Research*, 1-11.

Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López-Sala, A., y Sanguinettia, A. (2017).

Trastornos del aprendizaje. *Pediatría integral*, XXI(1), 23-31.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2021-2022*.

Secretaría de Salud. (2020). Acuerdo por el que se establecen los lineamientos técnicos específicos para la reapertura de las actividades económicas. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/2020/SALUD/Acuerdo_Salud_290520_VES.pdf

Wechsler, D. (2007). *Escala Wechsler de Inteligencia para Niños WISC-IV*. Manual moderno.

**Delsa Esther Castro-Córdova**

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

y Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV)

asledt17@gmail.com

ORCID: 0009-0000-9360-9840

Fomento del aprecio por el patrimonio natural y cultural del Estado de Veracruz

Promotion of appreciation for the natural and cultural heritage of state of Veracruz

Palabras clave: diversidad, educación artística, enfoque globalizador, método de proyectos.

Resumen

La presente investigación registra lo acontecido durante una intervención didáctica con estudiantes de tercer grado de la Escuela Primaria "Jaime Torres Bodet", en Xalapa, Veracruz. A partir del diagnóstico correspondiente, se detectó el desagrado de los estudiantes hacia la asignatura La entidad donde vivo, su falta de empatía histórica y de aprecio por su patrimonio cultural. Por ello, se diseñó, con un enfoque globalizador, la unidad didáctica "Revalorando el patrimonio natural y cultural de nuestra entidad", la cual tuvo como propósito que los estudiantes reconocieran los cambios que ocurren en sus paisajes y su vida cotidiana a lo largo del tiempo, para valorar y apreciar su patrimonio natural y cultural. Se empleó el método de proyectos y la educación artística como catalizador de los aprendizajes. A través de ella, se mejoró la actitud de los estudiantes hacia la asignatura, su patrimonio cultural, así como sus habilidades de comunicación y convivencia.

[Versión en lengua de señas mexicana](#)

Abstract

This present investigation records what happened during a didactic intervention with third grade students from the Elementary School "Jaime Torres Bodet" in Xalapa, Veracruz. Based on the corresponding diagnosis, the students' displeasure towards the

Keywords: artistic education, diversity, globalizing approach, project method.

subject The state where I live was detected, their lack of historical empathy and appreciation for their cultural heritage, was detected. Therefore, the didactic unit "Revaluing the natural and cultural heritage of our state" was designed with a globalizing approach, the purpose of which was for students to recognize the changes that occur in their landscapes and their daily lives throughout the time, to value and appreciate their natural and cultural heritage. The project method and artistic education were used as a catalyst for learning. Through it, the students' attitude towards the subject, their cultural heritage as well as their communication and coexistence skills were improved.

Introducción

Este documento reporta lo acontecido durante la intervención didáctica que tuvo como propósito mejorar la práctica docente y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes a través de la reflexión y el análisis sistemático del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del diseño y la puesta en marcha de una unidad didáctica para la asignatura La entidad donde vivo, con estudiantes de tercer grado de la Escuela Primaria "Jaime Torres Bodet", la cual se encuentra ubicada en una zona urbana de la ciudad de Xalapa-Enríquez, en el estado de Veracruz.

El muestreo para esta intervención fue accidental o casual, que, según Arnal et al. (2003), parte de que el criterio de selección de los individuos depende de la posibilidad de acceder a ellos. En este caso, se eligieron los ocho estudiantes de tercer grado que asistían al Taller de Coro e Iniciación Musical, impartido como actividad extraescolar.

En cuanto a los padres de familia, tenían interés en que tuvieran acceso a las actividades culturales; sin embargo, debido a su situación económica, se les dificultaba llevarlos a visitar otros lugares o asistir a eventos, en especial a los de paga. Cinco de las madres de familia son amas de casa (62.5 %), dos son maestras (25 %) y una labora en una compañía de venta de seguros (12.5 %). En cuanto a las ocupaciones de los padres, tres son mecánicos (37.5 %) y los demás, tienen diferentes empleos: trabajador en un negocio de venta de tacos, arquitecto, ingeniero y administrativo en una instancia de gobierno; uno de ellos se encuentra desempleado.

Esta intervención didáctica se justificó considerando los datos anteriores, buscando fomentar que los estudiantes ejercieran sus derechos culturales (Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, 2010). En este sentido, cabe destacar

que el estado de Veracruz posee un patrimonio cultural amplio, cuya diversidad debe ser apreciada. Como comentan Vilches y Gil (2009), la destrucción de tales bienes es motivo de preocupación, porque es garantía de la pluralidad de las respuestas que pueden ofrecerse ante las situaciones problemáticas. Al respecto, se han elaborado documentos como la *Ley para el Desarrollo Cultural del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave* (Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, 2010), en la cual se enfatiza la importancia de conocer, aprender, transformar, proteger, expresar, valorar y transmitir aquellas manifestaciones culturales que le dan identidad a las personas y sus comunidades.

Igualmente, organizaciones internacionales como la Unesco (2005) han planteado que, a través de la educación, se debe buscar que los estudiantes aprendan a respetar la vida en toda su diversidad, lo cual incluye la de carácter cultural. De esta manera, se hace necesario que las instituciones oficiales, entre ellas las instituciones educativas, concreten acciones coherentes con este propósito, por ejemplo, asumiendo el reto de enseñar la geografía e historia de manera que los estudiantes disfruten y aprendan simultáneamente.

Para identificar la problemática, se hizo un diagnóstico empleando una metodología cualitativa y un método inductivo-descriptivo. Entre las técnicas utilizadas, estuvo la observación y la encuesta; en cuanto a los instrumentos, fueron cuestionarios socioeconómicos (Universidad Autónoma Metropolitana [UAM], 2006; Ministerio de Educación, 2011), de estilos de aprendizaje (Miller, 2014), de inteligencia emocional (Chiriboga-Zambrano y Franco-Muñoz, 2013), con los cinco componentes que menciona Goleman (autoconciencia, autocontrol, automotivación o aprovechamiento emocional, empatía y habilidad social) (como se cita en Chiriboga-Zambrano y Franco-Muñoz, 2013), una prueba escrita para determinar los conocimientos previos, cuestionarios sobre preferencias (asignaturas, temas y recursos), las calificaciones de los alumnos y una entrevista a la docente de grupo.

Entre los principales resultados, se obtuvo que los estudiantes mostraban desagrado hacia la asignatura La entidad donde vivo, pues consideraban que su entidad no había cambiado y tenían un conocimiento escaso acerca de la vida de sus familiares, lo cual los llevaba a la falta de empatía histórica y aprecio por su patrimonio cultural. Seis de los ocho estudiantes tenían predominancia del estilo kinestésico; uno del visual y el otro del auditivo; cuatro tenían deficiencias en el aprovechamiento emocional y empatía, y uno en cuanto a su autoconcepto y a la habilidad social.

Después de hacer esta evaluación diagnóstica, se hizo una reflexión docente, donde se explicitó la necesidad de considerar más los intereses de los estudiantes y utilizar diversos recursos didácticos, estrategias y métodos como proyectos.

Igualmente, debía ampliarse el repertorio de música originaria de México, en especial de canciones del estado de Veracruz.

A partir de esta problemática, surgió el propósito de que los estudiantes reconocieran, utilizando distintas fuentes, los cambios ocurridos en los paisajes y en la vida cotidiana de la entidad a lo largo del tiempo, para aprender a valorar y apreciar su patrimonio natural y cultural. Esto se lograría a través de la implementación de la unidad didáctica Revalorando el Patrimonio Natural y Cultural de Nuestra Entidad, orientada al desarrollo de competencias con un enfoque globalizador y con el método de proyectos.

En esta unidad didáctica, la educación artística fungió como medio para facilitar que los estudiantes distinguieran estos cambios, haciendo hincapié en los componentes natural y cultural, pues, como Colorado-Araujo (2008) menciona, uno de los retos que tiene la educación artística es apoyar el desarrollo integral del estudiante y fungir como un factor vinculante entre la cultura, la educación y el arte.

Materiales y método

Con base en la clasificación de Corrales-Salguero (2009), la unidad didáctica fue globalizada, conceptual, procedimental y actitudinal, temporal e integradora. Se adoptó una postura constructivista y un enfoque globalizador, por medio de la metodología de proyectos. En cuanto al nivel de involucramiento de los alumnos, este proyecto fue de autonomía limitada, porque, si bien la mayoría de las actividades fueron propuestas por los estudiantes, no se descartó la ayuda pedagógica para guiarlos para cubrir el contenido escolar especificado en el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014).

Conforme a la tipología descrita por Kilpatrick (como se cita en Malagón y Montes, 2001) el diseño tenía las características del proyecto de aprendizaje específico, en el cual se busca conseguir cierto grado de conocimiento de algún tema; igualmente, reunía las características del proyecto de consumidor, que se refiere a un disfrute estético, como gozar de la música. Las etapas fueron surgimiento, realización, culminación y evaluación grupal.

La unidad didáctica Revalorando el Patrimonio Natural y Cultural de Nuestra Entidad tuvo como propósito reconocer, empleando distintas fuentes, cambios ocurridos en los paisajes y en la vida cotidiana de la entidad a lo largo del tiempo, para valorar y apreciar el patrimonio natural y cultural de los aprendientes. Se emplearon estrategias de enseñanza para activar sus conocimientos previos y establecer expectativas adecuadas, como la lluvia de ideas y los organizadores previos.

Igualmente, se consideraron las ilustraciones, los videos y las canciones acompañadas de preguntas insertadas para que los estudiantes pudieran decodificar mejor la información y distinguir los cambios en la entidad (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002).

En el caso de las estrategias de aprendizaje, la organización categorial y la elaboración verbal y visual fueron armonizadas en la elaboración de letras de canciones que los estudiantes realizaban al término de revisar algunas de las regiones. También se emplearon estrategias de aprendizaje cooperativo, como la técnica del rompecabezas y el *collage*, para que los alumnos pudieran organizar y plasmar lo aprendido por medio de imágenes relacionadas con los temas revisados.

Debido a que la mayoría de los estudiantes eran predominantemente kinestésicos, se llevaron objetos para que los pudieran manipular; por ejemplo, productos de la región revisados en clase, revistas, periódicos y comidas típicas elaboradas ahí mismo. Además, se incluyeron juegos como la víbora de la mar y momentos en los que los estudiantes podían bailar.

Las sesiones duraron una hora y media, de 12:30 a 14:00 h. En la primera se realizó el diagnóstico, utilizando una lluvia de ideas, las preguntas insertadas y un organizador gráfico. Este último fue un Cuadro C-Q-A (Certified Quality Auditor), adaptado a lo que se conoce, lo que se quiere aprender y cómo puede conocerse, según establecen Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002). En él, los estudiantes plasmaron su inquietud por conocer las leyendas, la comida, la ropa, las tradiciones y las canciones, a través de la escucha de leyendas, canciones, grabación de estas, cocinando, viendo fotos y videos.

A partir de lo anterior surgió el proyecto que incluía realizar un álbum con imágenes, dibujos o escritos sobre leyendas, comidas y tradiciones de las regiones, así como un disco con las canciones aprendidas, lo cual se llevó a cabo de la sesión 2 a la 11, y fue necesario seleccionar las regiones en que se trabajaría, pues el tiempo disponible no era suficiente para abordarlas todas con más detalle.

Para elegir las regiones, se consideraron las más cercanas a las experiencias de los alumnos; por ejemplo, la capital veracruzana y la Región Totonaca (cuyas manifestaciones culturales son muy conocidas, como los Voladores de Papantla), así como las relacionadas con tradiciones como el Día de Muertos, que estaba por celebrarse en esos momentos (en regiones como la Huasteca Alta, con su Festival de Xantolo). Igualmente, se seleccionaron aquellas de las cuales se había recopilado una mayor cantidad de información y canciones (regiones de Las Montañas y el Sotavento), pues los estudiantes eligieron esta vía para aprender, como se mencionó en el cuadro C-Q-A.

Asimismo, se eligieron los recursos didácticos para abordar las temáticas proyectadas: dispositivos electrónicos (computadora, grabadora y tocadiscos), así como las herramientas y los materiales disponibles para realizar las actividades, como Google Earth, papel bond, imágenes, plumones, tijeras, pegamento, entre otros.

También se emplearon videos disponible en YouTube sobre La Ruta de la Niebla (gerardoluquin, 2010) La Ruta del Sabor, en el que preparan bocoles (ComidasDeMexico, 2014), y sobre tradiciones como los Voladores de Papantla (24 horas, El Diario sin Límites, 2013) y Xantolo en 1954 (Portilla, 2009) y 2012 (Avcnoticias, 2012); al igual que objetos como revistas, fotos, productos típicos de diferentes regiones y discos como los del Zoológico Musical de la Huasteca, del Trío Aguacero (2007) y el de *Cuentos y Canciones de Cri-Cri*, de Francisco Gabilondo Soler (1989).

En la sesión 12, la última, se llevaron a cabo las actividades finales y la evaluación, donde se buscó que el estudiante realizara un repaso de lo revisado a lo largo del proyecto, a través de canciones, una prueba escrita y la reflexión junto a sus compañeros y la docente. Al final, se realizó una presentación de las canciones ante los padres de familia, al igual que una convivencia en donde se recopilaban sus últimos comentarios, pues, durante todas las sesiones, la comunicación fue constante. En esta unidad didáctica se pretendió realizar una evaluación auténtica, según la propuesta de Díaz-Barriga (2006), por lo que se realizó de manera formativa y continua. Igualmente, todos los involucrados fueron partícipes, para lo cual se incluyó tanto la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación a través de instrumentos como la rúbrica, las listas de cotejo, el diario de clase y la prueba escrita.

En cuanto al análisis de resultados, se consideró que el método cualitativo era el más adecuado. Como lo mencionan García-Jiménez et al. (1999), la investigación cualitativa tiene un carácter descriptivo, holístico, es decir, es contextualizado, orientado al caso y comprensivo; es de carácter empírico, pues tiene énfasis en lo observable; es interpretativo, ya que el investigador se basa más en la intuición; y empático, al atender a los actores intencionadamente y, aunque el diseño está planificado, es susceptible de modificarse tomando en cuenta su marco de referencia.

Entre las técnicas utilizadas, estuvieron la observación, la encuesta y el coloquio, mientras que, entre los instrumentos, se emplearon los cuestionarios, la prueba escrita, el diario de clase y las entrevistas, tanto formales estructuradas como informales abiertas, así como las boletas para observar los cambios en las calificaciones de los estudiantes, con un enfoque de Casanova (1998).

Resultados

Para realizar el análisis, se emplearon como categorías los procesos de enseñanza y los de aprendizaje de los alumnos. Con respecto a los primeros, se utilizaron las subcategorías del diagnóstico como punto de partida para la identificación de problemas de aprendizaje, las fases de la unidad didáctica, las estrategias y actividades, así como los instrumentos de evaluación.

El diagnóstico permitió tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, sus intereses y sus necesidades, pues dichos temas son cruciales. En este sentido, el cuadro C-Q-A fue muy útil, porque permitió organizar la información, recopilando lo que los estudiantes sabían sobre su estado y sus preferencias en cuanto a la forma de aprender.

El tener esta información permitió elegir estrategias que los llevaran a diferentes niveles de reestructuración. Por ejemplo, cuando los estudiantes conocían alguno de los municipios e investigaban más sobre los mismos, modificaban sus conocimientos previos en un primer nivel de crecimiento, en el que se incorpora nueva información sin un cambio de estructura; o en el caso de una estudiante que expresó estar aprendiendo un baile de la Región del Sotavento y que sabía que era de ahí porque pertenece a Veracruz. En ese caso, se estaría hablando de un segundo nivel de ajuste, en el que se construye un nuevo concepto que engloba a otros ya existentes; o bien, cuando los estudiantes, al comparar mapas y fotografías, se dieron cuenta de que la entidad sí ha cambiado, con lo cual se evidencia un tercer nivel de reestructuración, en virtud de que se reorganizan las relaciones, cobrando otro significado.

Igualmente, incluir comentarios y sugerencias después de la reconstrucción de las sesiones en todas las fases de la unidad didáctica favoreció la adecuación de las planeaciones, considerando cambios en los recursos, organización en el aula, estrategias y actividades. Por ejemplo, debido al mayor interés de los estudiantes en las regiones de la Huasteca Alta y la Huasteca Baja, estas se revisaron con mayor profundidad.

El impacto de los recursos y las estrategias seleccionados en el diagnóstico se pudo observar en el desarrollo de la unidad didáctica, pues los estudiantes se mostraron interesados y relacionaron lo revisado con su vida cotidiana. Respecto a las estrategias de enseñanza, las más productivas fueron las imágenes, los videos y las preguntas insertadas; en cuanto a las de aprendizaje, destacaron las de organización categorial y la elaboración verbal y visual, según la didáctica de Díaz-Barriga (2002), que se conjuntaron en la construcción de letras de canciones.

Cabe destacar que en las regiones donde se realizaron diversas actividades (elaboración de los bocoles, máscaras, altar, danza, revisión de fotos y videos, acompañados de la reflexión y la representación de lo visto en un collage), se observó que los aprendientes mostraron una mayor apropiación de contenidos en lo relativo a la prueba escrita.

Por otro lado, las actividades donde se compararon fotos y mapas de distintas épocas (donde se vieron las diferencias y semejanzas) permitieron a los estudiantes entender de una manera más clara lo que había ocurrido en otras épocas, ya que, según Carretero (1997), para que los estudiantes puedan comprender el pasado, se deben establecer relaciones con el presente. Además, los estudiantes establecieron relaciones causales y desarrollaron las habilidades necesarias para resolver problemas históricos, como distinguir entre lo que se observa e infiere, aprender a enmarcar el texto en su propio contexto, captar los aspectos implícitos del mismo, examinar su utilidad, entre otras características (Carretero, 2011).

Respecto a la evaluación, al término de cada sesión se reflexionaba sobre el desempeño, los contenidos y la forma en que se había desarrollado la clase. Esta forma de trabajo fue muy fructífera; al principio, los estudiantes no se atrevían a emitir comentario alguno, pero conforme pasó el tiempo, empezaron a indicar observaciones útiles para las siguientes sesiones. De esta manera, se dio la oportunidad de replantear actividades y ajustar la ayuda pedagógica que cada alumno necesitaba, lo cual también sirvió para conocer si se habían logrado los aprendizajes esperados y en qué nivel estaban ubicados.

En cuanto a la evaluación final, se empleó como instrumento la prueba escrita y, posteriormente, una discusión en plenaria. Esta última fase fue de gran ayuda, pues los estudiantes lograron explayarse y comentar con los demás compañeros sus respuestas. Por ejemplo, un estudiante escribió la importancia de conservar el patrimonio natural y social para poder atraer a más personas, mencionando de manera implícita el turismo, lo cual pudo externar en el diálogo.

Por otro lado, la categoría del proceso de aprendizaje se dividió en tres subcategorías. La primera, el logro de los aprendizajes esperados, donde se refirió a los conocimientos previos y los nuevos significados atribuidos; la segunda atendió al desarrollo de las competencias de la asignatura; y la tercera, de acuerdo con otros aprendizajes que se favorecieron.

Respecto al logro de los aprendizajes esperados, al principio de esta intervención ningún alumno reconocía las regiones de la entidad; al final de la experiencia, en la prueba escrita, lograron identificarlas y reconocer algunas de sus características. Con relación a los cambios en los paisajes y la vida cotidiana de la entidad a través del

tiempo, en la evaluación diagnóstica, siete alumnos pensaban que no habían sufrido cambios; mientras, en la evaluación final, todos dijeron que sí los había habido y expusieron ejemplos.

El aprecio por el patrimonio natural y cultural se evidenció en el entusiasmo con que los aprendientes cantaban las canciones, así como en la prueba escrita, cuando mencionaron que conservarlo era importante porque “es bonito”, se puede compartir con los demás y permite saber qué había antes y qué hay ahora. Igualmente, en una de las entrevistas que se realizaron, la docente del grupo mencionó que en la asignatura *La entidad donde vivo* las diferencias eran muy notorias entre la actitud de los estudiantes que asistían al coro, con respecto a la de los demás.

Lo anterior se vio reflejado, tanto en su desempeño en el aula como en sus calificaciones. Uno de los puntos que mencionó la docente fue que, al abordar los temas, los estudiantes se mantenían atentos y participativos por medio de comentarios con mucho entusiasmo sobre lo que habían aprendido en el taller y, sobre todo, cantando las canciones para compartirlas con los demás compañeros del grupo, lo cual enriquecía el ambiente que se generaba.

Los cambios también se observaron en la vida cotidiana de los estudiantes. En las entrevistas realizadas a los padres de familia se obtuvieron comentarios acerca de que los niños se habían acercado más a ellos y a sus abuelos, preguntándoles sobre las tradiciones que conocían y cómo eran antes. Algunas de las frases que dijeron fueron: “Me llegaba a contar lo que veían”, “Se acercó a ver cómo hace el pan de muerto su abuelita y le pidió que le enseñara”, “Me contó la leyenda de El Tajín”, “Me preguntó cómo celebrábamos el Día de Muertos”, “Ya me estoy aprendiendo las canciones de tanto que las canta”, “Estuvo muy contento”, “Le encantó lo de la comida”.

Otro aspecto fue que los estudiantes incorporaron el lenguaje empleado en las sesiones, especialmente al contar sobre lo que estaban viendo en la escuela y cómo se relacionaba con el proyecto. Con todo lo anterior, se contribuyó al desarrollo de las competencias de relación del espacio geográfico y tiempo histórico, así como de aprecio de la diversidad natural y cultural. También se favorecieron aprendizajes y competencias de otras asignaturas, en particular la competencia Artística y Cultural, que se relaciona directamente con el taller que impartía.

A través de las actividades, los estudiantes mejoraron sus relaciones socioafectivas, expresión oral y escucha; aprendieron a convivir mejor, sobre todo, con los trabajos que se realizaron en equipo, pues fomentaron el compromiso del alumno con su aprendizaje y el de sus compañeros, la reducción de ansiedad, el aumento en la ayuda que empezaron a brindarse entre ellos. Todos estos elementos ayudaron a incrementar la motivación hacia el aprendizaje escolar (Moya y Zariquiey, 2008).

Esta motivación es fundamental, porque una de las condiciones para que el aprendizaje sea significativo es que el alumno “debe estar motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe” (Coll et al., 2004, p. 444). De esta manera, se buscó “organizar la clase como una comunidad de aprendizaje, de forma que el resultado sea un resultado del grupo, del que se pueden beneficiar todos los alumnos” (Marina y Bernabeu, 2009, p. 141).

Respecto a los rasgos del perfil de egreso, se fortalecieron el aspecto comunicativo, la expresión con claridad y fluidez; además, argumentar y razonar al analizar situaciones, formular preguntas, emitir juicios, aplicar estrategias y tomar decisiones; analizar, evaluar y utilizar la información proveniente de diversas fuentes; conocer y valorar sus características y potencialidades propias como ser humano, sabiendo trabajar de manera colaborativa y reconociendo, respetando y apreciando la diversidad de capacidades en los otros; aprovechar los recursos tecnológicos para obtener información; y reconocer diferentes manifestaciones del arte, apreciando la dimensión estética y expresándose artísticamente.

Discusión y conclusión

Es importante disminuir el desinterés de los estudiantes para que aprecien lo que van a aprender; además, avanzar en ciclos superiores, pero retomando los contenidos desde otra perspectiva más profunda e integradora, donde las artes puedan ser un medio para generar y cultivar el interés de los niños por los temas de otras asignaturas. Esta es solo una pequeña muestra que reitera la importancia de la educación artística en la formación de los estudiantes.

Igualmente, trabajar con la asignatura de La entidad donde vivo, específicamente en cuanto al fomento del aprecio por el patrimonio natural y cultural del estado de Veracruz, es muy importante dentro del currículum de la educación básica, porque permite a los estudiantes la formación de una identidad desde lo familiar hacia lo nacional e internacional, aprendiendo a valorar la diversidad y respetando las ideas y las manifestaciones culturales de los demás. Asimismo, la nueva perspectiva induce a los aprendientes a construir valores de una cultura del cuidado hacia los demás y hacia todo lo que les rodea.

Puede afirmarse que aspectos de comunicación, escuchar a los estudiantes, tomar en cuenta sus intereses y sugerencias y realizar una evaluación continua fueron fundamentales para la intervención didáctica, pues permitieron considerar las

adecuaciones que mejoraron el proceso de enseñanza-aprendizaje y condujeron al logro de todos los propósitos planteados.

Una gran ventaja durante el desarrollo de esas dinámicas fue contar con el apoyo de los padres de familia que, al estar presentes, coadyuvaron a la realización de las tareas y fue posible establecer puentes de comunicación para comparar lo que ocurría en casa con lo que se observaba en clase. Entre las mayores desventajas estuvo el no poder visitar directamente algunos lugares de la región; sin embargo, los dicentes tuvieron un acercamiento virtual con el auxilio de herramientas como Google Maps y Google Earth, que les serán de utilidad si en un futuro deciden proyectar algún viaje. Igualmente, con el apoyo del álbum podrán seguir enriqueciendo el aprecio por su patrimonio natural y cultural al incluir nuevas imágenes alusivas a tales valores.

Finalmente, es importante puntualizar que más allá del aprendizaje adquirido por los estudiantes sobre los contenidos de la propuesta, seguramente siempre recordarán la elaboración de los bocoles y los pambazos; haber olido y tocado la vainilla y el jazmín; las sonrisas compartidas con sus compañeros y, simplemente, haber disfrutado aprendiendo. ^{SC}

Referencias

Agradecimientos

Al personal, a los padres de familia y a los estudiantes de la Escuela Primaria "Jaime Torres Bodet" por haberse involucrado en el proceso, pues sin su apoyo no hubiera sido posible realizar esta intervención didáctica.

- Arnal, J., Latorre, A., y Del Rincón, D. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Avcnoticias. (2012, 5 de noviembre). *En Tempoal se ríe y se llora a los muertos 2012* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mGbeBvqZ24A>.
- Carretero, M. (1997). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique Grupo Editor.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En Secretaría de Educación Pública (Ed.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. Secretaría de Educación Pública; Muralla.
- Chiriboga-Zambrano, R. D., y Franco-Muñoz, J. E. (2001). Validación de un test de inteligencia emocional en niños de diez años de edad. *Médico Familiar*, 9(1), 13-23. <https://pesquisa.bvsalud.org/porta/resource/pt/lil-391251>

- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (Comps.) (2014). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología y Educación*. Alianza Editorial.
- Colorado-Araujo, A. (2014). Retos de la Educación Artística en el Siglo XXI en México. *Universita Ciencia. Revista Electrónica de Investigación de la Universidad de Xalapa*, 3(8) <https://universita.ux.edu.mx/universita-ciencia/article/view/1034>
- ComidasDeMexico (2014, 5 de abril). *Bocoles, La Ruta del Sabor, Tuxpan, Veracruz* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IIW2vCLwRk0>
- Corrales-Salguero, A. R. (2009). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas. *Revista digital de Educación Física*, 1(2) <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3175435>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Gabilondo Soler, F. (1989). *Cuentos y canciones de Cri-Cri*. Selecciones del Reader's Digest.
- García-Jiménez, E., Gil-Flores, J., y Rodríguez-Gómez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Ediciones Aljibe.
- Gerardoluquin (2010, 2 de diciembre). RUTA DE LA NIEBLA [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=w072xpZzRDs>
- Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. (2010). *Ley para el Desarrollo Cultural del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Ley Número 821*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatul/Veracruz/wo77250.pdf>
- Malagón y Montes, M. G. (mayo de 2001). *El método de proyectos como promotor de aprendizajes significativos en el jardín de niños* [Ponencia]. Primer Encuentro Estatal "LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL", Monterrey, Nuevo León. <https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/14031658/doc/malagon.pdf>
- Marina, J. A., y Bernabeu, R. (2009). *Competencia social y ciudadana*. Alianza Editorial.
- Miller, J. (2014). *Test de estilos de aprendizaje*. Universidad Panamericana.

- Ministerio de Educación (2011). *Encuesta para alumnos de primaria*.
- Moya, P., y Zariquiey, F. (2008). El aprendizaje cooperativo: Una herramienta para la convivencia. En J. Torrego (Coord.), *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Alianza.
- Portilla, C. (2009, 17 de octubre). *XANTOLO 1954 TEMPOAL VERACRUZ* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=L-Jh_8tcUmU.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Trío Aguacero. (2007). *Zoológico Musical de la Huasteca*. Ediciones Pentagrama.
- Unesco. (28-30 noviembre de 2005). *Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino: "Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades"*, Bogotá, Colombia.
- Universidad Autónoma Metropolitana. (2006). *Cuestionario de datos socioeconómicos*.
- Vilches, A., y Gil, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria, a la que debemos y «podemos» hacer frente. *Revista de Educación*, 101-122 <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:21ae7922-830a-4e0f-adc8-fc0254bff02c/re200905-pdf.pdf>
- 24 HORAS. El Diario sin Límites (2013, 1.º de abril). *Espectacular video de los "Voladores de Papantla"* (Vuelo completo HD-GoPro)[video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=U9qA1DRHYOA>

**Ramiro Alfredo Torrico-Irahola**

Departamento de Investigación, Universidad de Baja California

ramirotorrico13@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-9985-9533

La calidad de la educación. Una revisión conceptual

The quality of education. A conceptual review

Palabras clave: calidad educativa, ISO 9001, normalización.

Resumen

El objetivo básico de los sistemas educativos es la calidad de la educación, si se toma en cuenta que su expansión en la política moderna va más allá de la solución de problemas en este contexto, pues incluye la inversión de recursos para lograr su optimización. El propósito de este artículo es divulgar la conceptualización de calidad educativa, así como sus diversos enfoques y las dimensiones en las cuales se fundamenta. Mediante la revisión bibliográfica, se ha concluido que el definir este concepto resulta complejo: es necesario que se sostenga como un proceso que debe llegar a resultados finales óptimos, donde el docente es un obrero y el alumno, el cliente que recibe el servicio educativo; además, debe partir de un sistema propio, autosuficiente y autorregulado; y es importante que la norma ISO 9001 certifique estos procesos en concreto sin ser confundidos con procesos de mejora de calidad. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: educational quality, ISO 9001, standardization.

Abstract

The basic objective of educational systems is educational quality; and the expansion of these systems in modern policy goes beyond the solution of problems in this context and includes the use of resources for optimal educational quality. The purpose of this article is to disseminate the conceptualization of educational quality, its various approaches and dimensions on which it is based. Through the bibliographic review, it is concluded that the definition of quality

in education is complex; that it is necessary to have a concept that sustains it as a process that must reach optimal final results, where the teacher is a worker and the student is the client who receives the educational service. That it must be based on its own self-sufficient and self-regulated system; and that it is important that the ISO 9001 standard certifies these processes in concrete terms, not to be confused with quality improvement processes.

Introducción

Los sistemas educativos han sufrido una expansión gracias a que forman parte del nuevo propósito de la visión política que tiende a ir más allá de la solución de un problema educativo; por lo tanto, como nuevo objetivo, entraña desafíos cualitativos que implican el volver a pensar hacia dónde se debe ir y cómo se debe organizar y conducir una escuela, un grupo de instituciones educativas y un sistema educativo (Aguerrondo, 1993).

Actualmente, se observa que los problemas en el ámbito educativo están íntimamente vinculados con las dificultades, producto de la aplicación continuada de los paradigmas propios de la educación tradicional; de ahí que se requiera un enfoque donde la formación esté dirigida hacia la solución de sus necesidades dentro de la sociedad, con conocimientos, inclusión social, manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como asegurar el desarrollo ambiental sustentable y la calidad de vida para todos (Martínez et al., 2019).

Entrando en materia, el término *calidad educativa* proviene de modelos de calidad de resultados, esto es, el enfoque sería utilizar recursos para transformar los elementos de entrada en resultados; es decir, según la Organización Internacional de Normalización (ISO, por sus siglas en inglés) (2015), para los procesos productivos, donde el resultado es un producto final. Así, la Norma ISO 9001 define calidad como el grado en el que un conjunto de características –los rasgos diferenciadores inherentes a un objeto o entidad– cumplen con sus requisitos; es decir, con la necesidad o expectativa establecida, generalmente implícita u obligatoria (ISO, 2015).

Dada la complejidad del tema educativo, no se puede hablar de una definición unificada de calidad educativa que haga referencia a la toma de decisiones orientadas a mejorar la calidad del sistema educativo, y que permita realizar evaluaciones para reorientar y reajustar procesos. De hecho, autores como Montoya (2016) relacionan esta definición con el conjunto de propiedades y características que posee la gestión

educativa para permitir clasificarla en categorías de excelencia, en mayor o menor valoración. Por otro lado, Martínez et al. (2019) afirman que la misma debe trascender la eficiencia y la gestión administrativa.

Con base en las consideraciones planteadas anteriormente, el propósito del presente trabajo es enfocar el concepto de calidad en el ámbito educativo, mediante una revisión bibliográfica. Los criterios aquí planteados, según la lógica pedagógica, buscan distinguir el concepto de *calidad en el ámbito de la educación*, pero sin considerar el criterio de la lógica económica. Para tal fin, se buscó responder al cuestionamiento sobre las concepciones de calidad educativa como proceso bajo la luz de las normas ISO 9001.

Método

Para esto, se llevó a cabo un estudio documental en el marco de la investigación cualitativa, que consiste en la búsqueda, selección, organización y análisis de información proveniente de diversos textos académicos. Se tomaron en cuenta trabajos académicos de Latinoamérica, partiendo desde los preceptos de Aguerrondo (1993), hasta la actualidad; además, se seleccionaron textos obtenidos de la consulta realizada en sitios de producción académica, como Scopus, Scielo o Google Académico, con el requisito de que exploraran la calidad, la eficacia o la eficiencia en el ámbito educativo. Posteriormente, la información fue analizada de forma manual, por medio de la sintetización de los aspectos más relevantes con base en las variables seleccionadas.

Desarrollo

Tradicionalmente, pondera una resistencia hacia la concepción de calidad en el campo de la educación, debido a su origen en el contexto empresarial, aun cuando actualmente se implementa en los sistemas educativos; por lo tanto, pudiera pensarse que la educación es un proceso de transformación hacia la obtención de un producto. Así, el término eficiencia sugiere que el docente es parte del proceso y asume un rol similar al de un obrero que aplica paquetes instruccionales ya prefabricados, y donde la calidad se mide por elementos aislados que se recogen en un producto final (Aguerrondo, 1993). El término eficacia está asociado con el costo del alumno, es decir, se habla de sistemas educativos eficientes cuando se alcanza el menor costo por alumno.

Según este argumento, la eficacia se ocuparía de indagar la medida y la proporción en que se logran los objetivos de la educación. Es decir, en qué medida las personas logran acceder a la escuela y permanecer en ella, si son atendidas sus necesidades educativas, si hay inclusión y si se logra el aprendizaje correspondiente a cada etapa, así como si se asignan los recursos y procesos educativos en forma organizada, de tal manera que sean favorecedores; mientras que la eficiencia tiene que ver con el costo con el que dichos objetivos son alcanzados.

En este aspecto, en un proyecto desarrollado por la Universidad San Andrés (2018), se sugiere que en las características de calidad educativa se puede mencionar la accesibilidad de todos los ciudadanos, la facilidad de recursos personales organizativos y de materiales ajustados a las necesidades de cada estudiante, la promoción de cambio e innovación a cualquier nivel, la promoción de la participación activa del estudiante en cuanto al aprendizaje en la vida y en la institución, la inserción de las familias en la comunidad, así como el estímulo y la facilidad del desarrollo-bienestar del profesorado y demás profesionales del centro educativo.

En este sentido, para definir la calidad basada en criterios educativos, el concepto debe abarcar elementos de la realidad específica de cada país. Entre ellos se pueden mencionar la relación entre el costo y el beneficio, junto con su respectiva rendición de cuentas, la transformación, la calidad total, además de otras nociones relacionadas con el concepto de calidad, con que se abordan otro tipo de actividades o realidades, como la económica, la financiera y la gerencial, por mencionar algunas. Tales concepciones se registran en la siguiente figura.

Figura 1. Concepciones sobre calidad



Fuente: Porras, 2013.

Los conceptos mencionados se refieren al producto final, enmarcados, por lo general, en la ideología de eficiencia social. De acuerdo con estas perspectivas, la calidad educativa se puede conceptuar como la obtención de mejores (o con menos defectos) resultados a un menor costo, la capacidad de crear habilidades para la propia transformación de los estudiantes, la satisfacción de las expectativas de todos los involucrados (estudiantes, docentes, instituciones, sociedad), así como el cumplimiento de los objetivos institucionales, regionales, nacionales y hasta globales. Los conceptos originales de calidad, basados en el modelo “eficiencia económica”, son difícilmente trasladables a sectores sociales o al área educativa.

Por su parte, Aguerro (1993) sostiene que los principios fundamentales para definir la calidad de la educación se agrupan en dos dimensiones: la político-ideológica y la técnico-pedagógica. La primera surge a partir de la demanda general y las específicas, que requieren la interrelación del sistema educativo con otros subsistemas. Según la autora, la demanda general está relacionada con la generación y distribución del conocimiento, y este debe ser socialmente válido. Esto involucra los conocimientos, los valores y las actitudes universales y adecuadas para sostener la estructura social y las competencias individuales para que cada individuo pueda ubicarse dentro del contexto social. Así, las demandas específicas surgen de la interrelación del sistema educativo con otros subsistemas. La siguiente tabla resume los criterios principales de las mencionadas demandas.

Tabla 1. Resumen de criterios de la demanda general y las demandas específicas

Demanda general		Demandas específicas	
Generación y distribución del conocimiento	Subsistema cultural	Valores sociedad	
		Integración social	
	Subsistema político	Educación-democracia	Valores
			Comportamientos específicos transmitidos por la escuela, desde el nivel elemental hasta el superior
	Subsistema económico	Formación para el mundo productivo	
		Aporte conocimiento	

Fuente: Elaboración propia con información de Aguerro (1993).

Como se puede observar, el subsistema cultural busca transmitir los valores de la sociedad o reproducirlos como parte de la identidad nacional y ayuda a la integración social. El subsistema político también hace demandas al sistema educativo que en nuestro ámbito se resume en la cuestión educación-democracia. Al respecto, Meza (2013) manifiesta que esta relación puede pensarse desde diversas perspectivas y niveles; uno de ellos es la relación entre la educación y el estado democrático; otro, entre los sujetos y la institución que educa; un tercer nivel establecido entre los sujetos y la comunidad educativa; y el último nivel, entre estudiantes y docentes.

Por su parte, la dimensión técnico-pedagógica expresa el compromiso concreto del aparato escolar para responder o no las demandas de los sectores de la sociedad. En otras palabras, atiende las decisiones relacionadas exclusivamente con el aspecto educativo, las cuales determinan cómo será la organización concreta de la educación. Estas dimensiones permiten dejar en claro la multidisciplinariedad y la complejidad de elementos que involucran la designación de componentes educativos, tanto en su proceso como en la generación de su producto.

Entonces, la dificultad de definir *calidad de educación* se deriva de hechos como una realidad compleja de la educación, diferencias entre conceptos, procesos mentales de aprendizaje que no son evidentes y del educador; además, la extrapolación del modelo empresarial a la escuela ha hecho de la eficiencia económica una especie de brújula que guía las reformas educativas. En efecto, se ha dado al concepto de calidad un rol central, a pesar de que la fascinación por el concepto *calidad* va acompañada de una falta o ausencia de reflexión sobre su definición en la aplicación en el ámbito escolar, ya que son diferentes los fines de las empresas comerciales con respecto a los de escuelas y hospitales.

La Tabla 2 resume las ideas de cada uno de los hechos que dificultan el definir la calidad educativa y donde se observan las ideas que impiden la generación de un concepto unificado de calidad educativa; en él se establecen las dimensiones y ejes, resumidas de forma detallada y específica; sin embargo, no se explicita una definición en concreto de *calidad de la educación*.

Tal como señala Aguerrondo (1993), la calidad en este contexto es un término altamente referencial, por cuanto se adhiere a la visión o al campo de acción de los actores involucrados en determinada acción educativa. Por tanto, el concepto de la calidad es relativo y se puede definir desde una perspectiva multidimensional (Perpere-Viñuales, 2018). En este sentido, varía según el enfoque esté ubicado en el currículum, el alumno, el docente o el centro educativo. Hoy en día, con la inclusión de nuevos paradigmas en cuanto a las dificultades de aprendizaje, se debe tomar en cuenta un espectro más amplio para la definición de calidad.

Tabla 2. Resumen de ideas que dificultan definir la calidad educativa

Realidad compleja de la educación	– Afecta a la totalidad del ser humano. – Compleja y multidimensional.
Diferencias entre conceptos	– Diferentes conceptos de lo que debe ser la educación. – El resultado son las discrepancias sobre las metas o fines a lograr y sobre los procesos a llevar a cabo para lograrlo.
Los procesos mentales de aprendizaje no son evidentes	– Relacionado con las manifestaciones externas de la actividad mental o intelectual.
El educador	– Ser libre. – Libertad de elegir el tipo de enseñanza o modelo educativo.

Fuente: Elaboración propia con información de Agüerrondo (1993).

Para concretar las anteriores ideas, la búsqueda de la calidad en la educación parte de un enfoque evaluativo, por lo que se requiere un enfoque de gestión de calidad que articule los procesos de gestión, en relación con los modelos nacionales actuales (Arjona et al., 2022). La calidad en la educación se relaciona con las metas de aprendizaje, los contenidos, el cumplimiento de necesidades generales y específicas, los requerimientos, los estándares y la capacidad de adaptación, entre otros aspectos. En este orden de ideas, se han aplicado en diferentes instituciones educativas perspectivas estratégicas basadas en modelos de gestión de mejora continua y el Modelo de ISO 9001, ya que brindan el soporte para el control y la mejora de procesos administrativos y educativos, entre otros beneficios.

En este tenor, en el entendido de que la calidad concebida por las Normas ISO 9001 (ISO, 2015) es el grado en el que un conjunto de características inherentes a un tema en específico cumple con los requisitos estipulados, la calidad es el grado en que un producto o servicio satisface o supera las expectativas del cliente o usuario. En el caso del servicio educativo, el usuario sería el estudiante; los representantes, las sociedades educativas, las comunidades, el gobierno y la sociedad en general. De ahí que la incorporación de estándares de calidad puede generar solo beneficios para fortalecer la posibilidad de satisfacer las expectativas de estos usuarios, según sea al caso.

Con base en los anteriores planteamientos, se puede afirmar que el concepto de *calidad educativa*, aunque aún relativo y multidimensional, se refiere al grado de satisfacción del usuario del servicio educativo con respecto a su producto, el cual

no puede ceñirse solo a criterios gubernamentales, ya que se parte de la concepción de la diversidad de usuarios que se benefician de ella. Así, esta definición también está altamente relacionada con el aporte social, cultural, tecnológico y económico sostenible de su ámbito local, nacional y global. De igual manera, estos criterios pueden ser evaluados, comprobados y corregidos por medio de los criterios estratégicos diseñados para tal fin.

Discusión y conclusiones

Definir el concepto de calidad de la educación en el ámbito de aplicación resulta complejo y demasiado amplio, lo que dificulta el sostener una sola definición, pues los criterios dependen del contexto en el cual se apliquen. Proponer un concepto que sostenga a la calidad de la educación como un proceso con un resultado o producto final sugiere ver al docente como como si fuera un obrero que forma parte de un proceso productivo, donde el alumno es el producto final o, en su caso, el cliente; todo sería comprendido bajo el enfoque empresarial. Un sistema aislado del contexto actual de la educación que no responde a los actores de la educación, en especial a la sociedad actual.

La calidad de la educación parte de un sistema propio, autosuficiente y autorregulado, que requiere de otros subsistemas para su sobrevivencia. No puede estar aislado cuando el conocimiento científico “crece a pasos agigantados” y las sociedades actuales están en constante cambio, debido a la globalización y a las distintas reformas que los países están experimentando.

Con base en la revisión bibliográfica efectuada, se concluye que la definición de calidad educativa implica la satisfacción del cliente o, en este caso, de usuarios, los cuales son diversos y van a determinar cuáles son esos criterios o estándares con que será evaluado el nivel de calidad del producto o proceso. Por consiguiente, si bien se deja claro que esta definición de calidad en el ámbito educativo es subjetiva, pues depende del actor que analiza/recibe el servicio, y multidimensional, porque incluye una multiplicidad de dimensiones, en todos los casos involucra la satisfacción de unas expectativas bajo unos estándares sobre el producto o el proceso educativo. De igual manera, comprende la conjunción y articulación de múltiples factores interdependientes que deben abordarse integrada y estratégicamente para una educación de calidad dirigida hacia la formación de ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con su entorno y la sociedad.

Adicionalmente, es preciso indicar que el monitoreo de los procesos y la evaluación, según los estándares y criterios diseñados, es uno de los principales

factores para la mejora de la calidad educativa, pero su interpretación difiere según las dimensiones adoptadas para cada caso, y requiere de un marco interpretativo. Por otro lado, la mejora de la calidad en los procesos no debe ser confundida con la calidad educativa, ya que la diferencia radica en los contextos en los cuales se aplica y, por último, es importante aclarar que la Norma ISO certifica procesos en concreto, pero de ninguna manera debe ser confundida como una mejora en la calidad en la educación, son dos enfoques totalmente distintos. ^{SC}

Referencias

Agradecimientos

Al Departamento de Investigación de la Universidad de Baja California (México) por el financiamiento a la presente investigación y un agradecimiento especial al rector de la misma institución, Dr. Antonio Ayón Bañuelos, así como a la vicerrectora, Dra. Alma Roció Meza Delgado, y a la responsable del Departamento de Control Escolar, Lic. Giselle Alejandra Arreola Topete, por su colaboración y apoyo en la gestión del proyecto de investigación.

- Aguerrondo, I. (1993). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. <https://cutt.ly/Q9uJy2D>
- Arjona M., Lira, A., y Maldonado, E. (2022). Los sistemas de gestión de la calidad y la calidad educativa en instituciones públicas de Educación Superior de México. *Retos. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 12(24), 268-283. <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.05>
- Martínez, J., Tobón, S., López, E., y Manzanilla, H. (2019). Calidad Educativa: Un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 16(1). 233-258. <https://cutt.ly/C9uLPkL>
- Meza, M. (2013). ¿Qué significa educación democrática? *Derecho y Humanidades* 21, 71-83. <https://cutt.ly/N9uZqf3>
- Montoya, V. (2016). *Gestión del conocimiento y calidad educativa en las instituciones públicas del nivel secundario en el distrito de Barranca-2013* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://cutt.ly/H9uZDaZ>
- Organización Internacional de Normalización. (2015). *Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario*. <https://cutt.ly/s9uXqyL>
- Perpere-Viñuales, A. (2018). Calidad educativa. *Cultura Económica*, 36(95), 3-4.
- Porrás, E. (2013). *Implantación del sistema de gestión de la calidad en las instituciones públicas de educación preescolar, básica y media del Municipio de Villavicencio (Colombia). Estudio de casos múltiples* [tesis de doctorado]. <https://cutt.ly/u9uXu55>

Universidad San Andrés (2018). Calidad educativa y deserción en las instituciones públicas y privadas de lima norte 2013-2021. Acceso Libre a Información Científica para la Información. <https://cutt.ly/4wknVpGb>

**Aarón Eduardo Hernández-de la Rosa**

Secretaría de Educación del Estado de México

elprofeaaaron@gmail.com

ORCID: 0009-0009-0074-111X

El impacto de la participación familiar en la relación familia-educandos asociada con el aprendizaje escolar

Family participation' impact on the family-student relationship associated with school learning

Palabras clave: aprendizaje, discente, escuela, familia.

Resumen

El objetivo del presente trabajo es determinar que la participación de los padres de familia es fundamental en el éxito o fracaso escolar de los alumnos, ya sea por acción u omisión. En cuanto al método, a través de una investigación-acción participativa, se aborda un estudio retrospectivo parcial, transversal, de tipo descriptivo y observacional, con un enfoque cualitativo, tomando en cuenta el contexto y la recolección de datos, para comprobar la hipótesis y cumplir con el propósito de la investigación descriptiva. El principal resultado es la creación de un lugar de encuentro, información y formación, para reflexionar, de manera grupal, sobre la tarea educativa realizada con los hijos, acerca de aspectos relacionados con las funciones parentales: Una Escuela para Padres. En conclusión, el origen del éxito o fracaso de los discentes viene como consecuencia de las relaciones que se establecen dentro del seno familiar. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: family, learning, school, student.

Abstract

The investigation' objective is to determine that the parents' participation is fundamental in the students' school success or failure, either by action or omission; regarding the method, through participatory action research, a partial, cross-sectional, descriptive

and observational retrospective study is addressed with a qualitative approach, taking into account the context and data collection, in order to verify the hypothesis and fulfill the purpose of descriptive research. The main result is the creation of a meeting place, information and training to reflect as a group on the educational task carried out with the sons and daughters, on aspects related to parental functions: A Parents' School. In conclusion, the origin of success or failure of the students comes as a consequence of the relationships that are established within the family.

Introducción

La educación de los hijos es una tarea difícil, pues nadie nace sabiendo ser padre o madre. Así, durante toda la vida, se deben ejercer las funciones de guardia, custodia, potestad y educador para mediar en el desarrollo de competencias que les permitan desenvolverse en un medio sociocultural de manera autónoma, individual y óptima. Por ello, la escuela, como segunda agencia socializadora de los menores, requiere un apoyo sustancial de la familia, como primera agencia socializadora, debido a que es fundamental y determinante en su desarrollo integral en el paso por la vida escolarizada.

Durante 30 años, en la docencia se ha detectado una constante: cuando hay discentes que muestran un desempeño esperado, es porque está presente el apoyo proactivo, operativo e integral por parte de la familia, lo que impacta positiva y favorablemente en el aprovechamiento académico. Por el contrario, cuando los educandos evidencian situaciones académicas no favorables, así como una conducta socialmente inadecuada, están relacionadas estrechamente con el escaso grado de apoyo que reciben en casa. La familia (célula del tejido social) y la escuela preparan y socializan a los más jóvenes para lograr su incorporación de manera óptima en la sociedad; esto implica tener un estrecho vínculo indisoluble entre sí.

De esta manera, el objetivo del presente trabajo es determinar que la participación de la familia es fundamental en el éxito o fracaso escolar de los alumnos, ya sea por acción u omisión, para tomar acciones favorables para el desarrollo del máximo potencial de los discentes mediante la investigación-acción participativa y la reactivación de la Escuela para Padres, que se trabajó desde el 2008 en el Centro Escolar Nezahualcoyotl, primaria del municipio de Texcoco, Estado de México.

Desarrollo

Covey (1998) menciona que cada familia es única, pero todas buscan un mismo fin: ser felices, como parte de la búsqueda del ser humano. En el ámbito escolar, lograr o no la felicidad guarda estrecha relación con los resultados académicos de éxito o fracaso del estudiante. En el primero (además de alcanzar el máximo logro de los aprendizajes), para gran parte de los familiares y los discentes tiene relación con acreditar materias, acceder a los siguientes niveles o fases educativas, culminar con una preparación académica superior, así como obtener su graduación para insertarse en el sector laboral; caso contrario, un fracaso escolar conlleva la reprobación, el rezago y la deserción escolar, entre otros.

En un escenario escolar controlado (misma aula, mismo docente, misma propuesta y ambiente de aprendizaje), ¿qué factor en común contribuye o limita el éxito o fracaso escolar de los aprendientes, que se visibiliza en las pruebas estandarizadas y el rezago escolar?, ¿por qué algunos cumplen con lo solicitado en la escuela y otros solo hacen acto de presencia?, ¿cuál es la diferencia entre unos y otros? En este sentido, no resulta difícil darse cuenta de que la familia, en su concepción, crianza, enseñanza e idiosincrasia, tiene una influencia relevante en sus hijos: los estudiantes.

Ravela et al. (2018) mencionan que “los docentes podemos enseñar e intentar que los estudiantes aprendan, pero no podemos asegurarlo. Dicho en otras palabras, los estudiantes no necesariamente aprenden lo que les enseñamos” (p. 155). Estos autores ofrecen elementos para establecer que el aprendizaje en las aulas no se adquiere en todos los discentes del mismo modo, al mismo tiempo, ni está subordinado a la práctica docente. Sin importar una buena propuesta de enseñanza, que promueva el máximo logro de los aprendizajes o responda a las necesidades de todos los estudiantes, ningún maestro puede anticipar o garantizar lo que aprenderá cada discente de su grupo.

Ni con una excelente propuesta, planeación y didáctica que atienda la equidad, inclusión e igualdad sustantiva, considerando el interés superior de las niñas, los niños y los adolescentes, se puede prometer que todos los estudiantes de uno o diferentes grupos atendidos por el mismo docente a contraturno (en educación básica) y horas clase (en secundaria, educación media y superior) aprendan lo mismo y al mismo tiempo, pues estos comprenden y aprenden cosas distintas, debido a que el aprendizaje está supeditado a múltiples factores. “Los docentes no podemos predecir ni asegurar qué va a aprender cada estudiante, independientemente de cuán buena sea nuestra propuesta de enseñanza. Ni siquiera una excelente propuesta puede garantizar que todos los estudiantes aprendan” (Ravela et al. 2018, p. 155).

Entonces, si no es la escuela, el compromiso y desempeño profesional del docente y la propuesta de enseñanza, ¿qué factor en común marca la diferencia entre los educandos para que unos aprendan y otros no?

De acuerdo con Estrada-Inda (1990), se considera a la familia como una célula social cuya membrana protege en el interior a sus individuos y los relaciona externamente con otros organismos semejantes. Resulta preponderante la participación de dicho núcleo como actor medular en el escenario de la escuela y el aprovechamiento académico de los alumnos.

En el Plan de Estudios 2011 se encuentra el principio pedagógico “1.10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011, p. 40), que revela la necesidad imperiosa y evidente de involucrar con mayor énfasis a la familia en el ámbito escolar; por lo tanto, al reconocerla como una aliada que desde su interior puede aportar al éxito o fracaso de sus integrantes, se le hace un llamado e invitación para integrar un equipo: familia, discentes y escuela. Ante esto, existe la necesidad de renovar el pacto entre los diversos actores de la educación para promover normas que rijan la convivencia cotidiana, en las que se establezca un vínculo entre derechos y deberes con la participación de la familia y, sobre todo, que dicha participación sea sustancial y coadyuve a potenciar el aprendizaje.

Lo anterior se pudo constatar con la participación en escuelas para padres. Como lo refiere Gadea de Nicolás (1992), la escuela para padres y los docentes son un pretexto preciso e idóneo encaminado a reunir a padres y maestros, actores importantes en la mejora de la educación de los alumnos, pues favorece enormemente el trayecto formativo de los alumnos, encaminado a potenciar el máximo logro de aprendizajes.

La participación y el involucramiento de las familias en las escuelas es motivo de opiniones a favor y en contra. Sin embargo, una de las principales demandas del magisterio es que la familia (padres, madres y tutores) se comprometa y participe en la educación de sus hijos y tutorados. Familia y escuela preparan a sus integrantes para lograr su incorporación de manera óptima en la sociedad; no obstante, en un gran porcentaje, por desinterés, omisión, ausencia e ignorancia, colaboran poco y no contribuyen a edificar las bases axiológicas y normas sociales elementales desde casa. Por lo anterior, lejos de aportar al proceso educativo, lo entorpecen. Según la SEP (2000), “el desempeño de las niñas y de los niños en las escuelas depende en gran medida del grado de apoyo que reciban en casa” (p. 6).

En este sentido, la participación y el involucramiento de las familias tienen una relevancia fundamental e inciden directamente en el desempeño de los alumnos. Por ejemplo, la participación, el apoyo y el acompañamiento de las familias a los discentes (sus hijos) durante el confinamiento por la pandemia provocada por COVID-19, donde

los temas de compromiso parental, la participación en el proceso educativo, el involucramiento en el progreso y el desempeño escolar se vio reflejado en su apoyo fundamental para afrontar la educación a distancia durante tal contingencia sanitaria.

Según Velázquez-Cigarroa y Tello-García (2021), la triada educativa familia, discentes y escuela (docentes, directivos y autoridades educativas) no estaba preparada, ni esperaba una disrupción de dimensiones insospechadas como las ocasionadas por el COVID-19. Además, no se pensaba que, ante una repercusión social de gran escala, se debía implementar una metodología, didáctica y estrategias educativas ex profeso para hacer frente y dar continuidad al proceso enseñanza-aprendizaje; en la modalidad a distancia, debido al confinamiento (esta y otras situaciones fueron abonando al ya creciente rezago escolar en el sistema educativo de México), el compromiso de las familias o, en su defecto, la omisión fueron más visibles y medulares en la entrega de trabajos escolares, y en general con resultados académicos de los aprendientes.

En el artículo 31 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2022), se lee (aludiendo a las familias en el contexto escolar) que es obligación de los mexicanos

[...] ser responsables de que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años concurren a las escuelas, para recibir la educación obligatoria y, en su caso, reciban la militar, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo (p. 44).

Evidentemente, elevar a rango constitucional la responsabilidad que deben asumir las familias es consecuencia de la carente participación de la mayoría de estas en el proceso educativo, al igual que en el progreso y el desempeño de sus hijos, lo cual debiera ir encaminado a lograr mejores resultados y al éxito escolar. La educación en el aula es asunto medular de tres: familia, discentes y escuela.

El presente trabajo de investigación-acción participativa consistió en un estudio retrospectivo parcial, transversal, de tipo descriptivo y observacional con un enfoque cualitativo que "utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación" (Hernández-Sampieri et al. 2014, p. 7), con la finalidad de comprobar la hipótesis y cumplir con el objetivo planteado. El universo fue integrado por dos grupos escolares y sus familias pertenecientes al Centro Escolar Nezahualcoyotl de los turnos matutino y

vespertino, nivel primaria: cuarto grado, grupo F, durante el ciclo escolar 2021-2022; y tercer grado, grupo A, durante el ciclo escolar 2022-2023.

Investigación-acción participativa

Está encaminada a un cambio social entre los integrantes de una comunidad que buscan mejorar las condiciones de su contexto y su vida. Tales proyectos se apoyan en varios métodos: encuestas, entrevistas, autoestudios, investigaciones en las redes sociales, entre otros.

a) Retrospectivo parcial

El objetivo principal de este estudio es probar una hipótesis planteada con base en observaciones y realizar un análisis estadístico.

b) Transversal

La finalidad del estudio es recopilar una gran cantidad de datos de acción rápida para ayudar en la toma de decisiones, exclusivamente del tipo descriptivo, aunque puede tener carácter analítico, pero con muchas limitaciones.

c) Descriptivo

Se refiere al diseño de la investigación, la creación de preguntas y el análisis de datos que se llevarán a cabo sobre el tema de investigación. Esta metodología se centra más en el qué en lugar del porqué del sujeto de investigación.

d) Observacional

Consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, en tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación es un elemento fundamental del proceso de investigación; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos.

Enfoque cualitativo

Parte del supuesto ontológico (acerca de la naturaleza de la realidad) que concibe una realidad subjetiva; se toma en serio el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio.

Instrumento de recolección de datos

Tabla 1. Preguntas de las entrevistas a padres de familia y discentes

a) Entrevista a padres de familia	Categorización
• Cuando su hijo(a) solicita algún material para la escuela o dinero para adquirirlo, ¿usted se lo da a tiempo? • ¿Asiste regularmente a la escuela primaria para verificar la situación académica de su hijo(a)? • ¿Proporciona a su hijo (a) todo lo que le pide (juguetes, ropa, dulces, permisos, etcétera)? • ¿Esta situación beneficia o perjudica la relación que usted tiene con su hijo(a)? • ¿Cree que las recompensas materiales pueden suplir al cariño y comprensión que usted pueda dar a su hijo(a)?	Economía y participación
• Si su hijo(a) tiene alguna duda sobre temas escolares, ¿Acude a usted para resolverla? ¿Con qué frecuencia hace eso? • ¿Cuánto tiempo dedica usted a su hijo (a) al día para charlar, jugar, salir o ayudarlo en sus tareas escolares? • ¿Cree que es suficiente? ¿Por qué? • ¿Lleva usted a su hijo(a) a museos, teatro, cine, conferencias, etc.? ¿Con qué frecuencia? • ¿Cuál es su reacción cuando su hijo(a) incurre en alguna falta? • ¿De qué manera le llama la atención? • ¿De qué manera le motiva cuando muestra buena conducta u obtiene calificaciones aceptables? • Cuando usted está ausente de su casa y tiene que dejar a su hijo(a) solo(a) o con otra persona: ¿Sabe realmente qué es lo que hace durante todo ese tiempo?	Vinculación afectiva familia-discente
• ¿Las calificaciones de su hijo(a) son las adecuadas? • ¿Es su hijo(a) el estudiante que usted espera que sea? • ¿A qué atribuye esta situación? • ¿De quién es la responsabilidad de la educación de su hijo(a): de la escuela y los maestros, de usted, de la religión, del gobierno o de nadie? • De manera general ¿Se considera usted un buen padre o madre de familia? • ¿Piensa usted que el nivel educativo de las escuelas del país puede elevarse si los padres de familia asumieran su responsabilidad ante sus propios hijos atendiéndolos como es debido? • ¿Cuántas horas ve su hijo(a) televisión? • ¿Con qué preparación académica cuenta? • ¿Qué asuntos les interesa más de sus hijos(as)? • ¿Tiene algo que agregar o alguna duda?	Expectativa e introspección

b) Entrevista a discentes	Categorización
• ¿Quién te apoya cuando tienes dudas de cómo realizar las tareas o sobre algún tema en especial? • ¿Cuándo requieres de algún material o dinero para adquirirlos tus papás te lo dan a tiempo? • ¿Asisten tus padres regularmente a la escuela para informarse sobre tu situación académica? • ¿Te compran o dan todo lo que pides?	Economía y participación
• ¿Cuánto tiempo te dedican tus padres diariamente para charlar, jugar o ayudarte en tus tareas escolares? • ¿Acudes con tus padres a museos, teatros, cines o conferencias? • ¿Con qué frecuencia lo hacen? • ¿Quién y cómo te castigan si incurres en alguna falta? • ¿Quién te cuida cuando tus papás tienen que ausentarse de tu casa? • ¿De qué manera te estimulan cuando obtienes buenas calificaciones o tu conducta es buena?	Vinculación afectiva familia-discente
• ¿De qué temas platicas con tu familia? • ¿Cuántas horas ves televisión al día? • ¿A qué te gustaría dedicarte cuando seas mayor? • ¿Te interesa seguir estudiando? • ¿Qué te gustaría estudiar en la universidad? • ¿Tienes algo que agregar o alguna duda?	Expectativa e introspección

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior solo se muestran las preguntas de los instrumentos a) y b). La primera se realizó a 20 padres y 27 madres de familia del ciclo escolar 2021-2022, así como a 17 padres y 19 madres de familia del ciclo escolar 2022-2023. Por su parte, el instrumento b), a 24 mujeres y 23 hombres de 9 años del ciclo escolar 2021-2022; 18 mujeres y 18 hombres de 8 años del ciclo escolar 2022-2023.

Asimismo, en el instrumento c) Guion de observación, se empleó la escala de Likert: “conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías” (Hernández-Sampieri et al. 2014, p. 338). Esta escala ayuda a no limitar las respuestas a *sí* o *no* en el guion de observación.

Otros instrumentos para obtener el mayor número de datos, con la finalidad de entender y comprender la relación familia-educandos, así como el impacto de la participación familiar por acción u omisión asociada con el éxito o fracaso escolar fueron los siguientes:

- d) Resultados en la evaluación: la evaluación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) permite obtener un diagnóstico personalizado de los aprendizajes fundamentales alcanzados por los discentes de educación básica (da cuenta del aprendizaje al inicio de cada ciclo escolar).
- e) Boletas de calificaciones de los grados anteriores: permite contrastar y comparar las progresiones individuales y grupales.

Propuesta de acción

Se inició con la selección de técnicas, es decir ¿qué características deben tener?, y ¿cuáles deberían evitarse? Para esto, se tomó en cuenta una escuela para padres y se consideró una temática de interés común: ¿cómo apoyar a los hijos en el aprovechamiento escolar?

Aporte de este análisis de investigación

Se trabajó en sesiones con padres en el taller “Escuela para padres”, que se implementó en el 2008, junto con tres compañeras docentes, y se retomó en los ciclos escolares 2021-2022 y 2022-2023. Se trata de un espacio de información, formación y reflexión sobre aspectos relacionados con las funciones parentales; por lo tanto, se implementó como un lugar de encuentro para reflexionar en grupo sobre la tarea educativa realizada con los hijos, con la finalidad de aportar recomendaciones y respuestas en torno a diferentes temáticas del ámbito educativo y familiar, que sirvieron de guía para aquellos familiares con el deseo de que sus hijos tuvieran un desarrollo adecuado.

Conclusión

Los resultados de la investigación-acción participativa, y una experiencia de 30 años ejerciendo la docencia, permitieron al autor de este escrito determinar que el éxito o fracaso escolar en los discentes tiene su origen en la influencia del seno familiar, como factor determinante en tal aspecto educativo.

Cualquier teoría, por congruente que sea, es relativa y está de acuerdo con el contexto y la vigencia de los paradigmas; se rige por las determinaciones sociales, por quienes brindan explicaciones a fenómenos educativos, sociales y familiares, entre otras. Teoría y contexto son de gran relevancia, pues la ubicación geográfica

del sistema familiar (contexto rural o urbano) determina ciertas características de la organización y los roles que en ella se dan.

El origen del éxito o fracaso escolar de los aprendientes es consecuencia de las relaciones y vínculos establecidos dentro del seno familiar (acción u omisión), donde algunos son asistidos ampliamente en sus hogares por sus familias, que participan en su proceso educativo, por medio de la revisión de su progreso y desempeño; en otros casos, las familias son figuras ausentes u omiten sus obligaciones parentales en la crianza. Esas interacciones familiares marcan una gran diferencia entre los discentes en el aprovechamiento académico: éxito o fracaso escolar. ^{sc}

Referencias

Agradecimientos

Al alma mater: la Universidad UAN-HUAB, con especial aprecio al Dr. Erasmo Velázquez Cigarroa. A las autoridades escolares de la institución participante por el apoyo incondicional que brindaron para la consecución del presente trabajo. Finalmente, a todas aquellas personas que de manera directa o indirecta fueron partícipes o artífices en este artículo.

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. <https://n9.cl/b9btj>
- Covey, S. R. (1998). *Los 7 hábitos de las familias altamente efectivas*. Grijalbo.
- Estrada-Inda, L. (1990). *El ciclo vital de la familia*. Posada.
- Gadea de Nicolás, L. (1992). *Escuela para padres y maestros*. Edición privada.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2018). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro.
- Secretaría de Educación Pública (2000). *La escuela y la familia* (Los libros de mamá y papá).
- Secretaría de Educación Pública (2011). Principios pedagógicos. En *Plan de estudios. Educación Básica*.
- Velázquez-Cigarroa, E., y Tello-García, E. (2021). Prospección del sistema educativo mexicano a partir de las experiencias aprendidas por el COVID-19. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 145-157. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050810>



María Guadalupe Moreno-Bayardo

Universidad de Guadalajara

gpemor98@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-0017-7047

José de la Cruz Torres-Frías

Universidad de Guadalajara

cruzfrías@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0708-2745

Adriana Piedad García-Herrera (Autora de correspondencia)

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

adrianapiEDAD.garcia@bycenj.edu.mx

ORCID: 0000-0002-6353-0848

Debates en torno a los posgrados en educación que forman docentes de básica y normal

Debates around postgraduate courses in education that train teachers of basic and normal education

Resumen

En este texto se presentan tres “debates” en torno a los posgrados en educación que forman docentes de educación básica y normal: uno sobre la valoración de los programas profesionalizantes relacionados con la investigación; otro, relativo a implicaciones del cruce de políticas públicas en educación con otras decisiones de orden político; y uno más acerca de si la mejora en los posgrados profesionalizantes debe partir necesariamente de señalar déficits o puede propiciarse por otra vía. Para esto, las interrogantes orientadoras son ¿qué sugiere el análisis de las políticas nacionales en torno al posgrado?, ¿qué emerge desde la visión de la orientación profesional o la investigación en los programas?, y ¿cómo es asumida la noción de profesionalización? Se ponen en perspectiva las políticas nacionales implementadas en torno al posgrado, vía Conahcyt y la DGE SuM, con la intención de proveer pistas para emprender algunas transformaciones.

[Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: investigación, orientación profesional, políticas públicas.

Keywords: *research, professional orientation, public policies.*

Abstract

In this text, three debates around postgraduate courses in education are presented, which are designed for basic and normal education teachers training: one of them deals with the assessment of professionalizing programs which are related to research; another more, related to the implications of the intersection between public policies in education and political decisions; and one more, about whether the improvement in Professionalizing Postgraduate Courses must necessarily start from pointing out deficits, or they can be induced in another way. The guiding questions are: what does the analysis of national policies regarding to postgraduate studies suggest? What emerges from the vision of professional orientation or research that is held in the programs? And how is the notion of professionalization assumed? The national policies implemented at the postgraduate level via Conahcyt and DGESuM are put into perspective with the intention of providing clues to undertake some transformations.

Introducción

La naturaleza de los posgrados en educación, incluidos aquellos que forman docentes de educación básica y normal, ha sido objeto de estudio y reflexión desde diversos ángulos. Los autores de este documento focalizan la mirada en algunos “debates” que han emergido al respecto, con base en las políticas nacionales implementadas por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) respecto al posgrado y las planteadas por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) para los posgrados de instituciones formadoras de docentes de educación básica y normal; así como el conocimiento fundamentado del posgrado con orientación profesional y de investigación como objeto de estudio. Asimismo, se analiza el conocimiento empírico de diversos programas de posgrado en educación. Para su abordaje, el texto se organizó en tres apartados: 1) ¿Qué sugiere el análisis de las políticas nacionales en torno al posgrado?, 2) ¿Qué emerge desde la visión de la orientación profesional o la investigación que se tiene en los programas?, y 3) ¿Cómo es asumida la noción de profesionalización en posgrados que forman docentes de educación básica y normal? A continuación, se presentan debates relacionados con cada una de esas cuestiones.

Desarrollo

1. ¿Qué sugiere el análisis de las políticas nacionales en torno al posgrado?

Los posgrados en educación de México, tal como ha sido evidenciado por diversos estudios (Moreno, 2003; Díaz Barriga y Pacheco, 2009; Colina, 2011; García, 2013 y 2016; De Ibarrola, 2015; Torres et al., 2021) tuvieron, desde la década de los noventa, un crecimiento exponencial asociado a una gran demanda de los mismos, inducida, a su vez, por algunos sistemas de estímulos económico-salariales, por las oportunidades de movilidad de empleo que se esperaba fueran dinamizadas de manera paralela a la obtención de grados académicos, por la apuesta de que el incremento de tales niveles de estudios conllevaría una mejora en la calidad de la educación e, incluso, porque contar con grados académicos superiores se convirtió en un criterio de selección de candidatos a ocupar puestos directivos, acceder a plazas de trabajo o ascender a otras perspectivas en educación.

A lo largo de las tres últimas décadas se ha venido demostrando que algunas de las principales expectativas en torno a lo que generaría la obtención de grados académicos en los posgrados en educación han sido alcanzadas solo parcialmente, y que, ante la oportunidad que representaba su gran demanda, surgieron programas de muy diversa calidad, en su mayoría, de sostenimiento particular, en instituciones de educación superior universitaria, pero también en instituciones formadoras de docentes de educación básica y normal que fueron diseñados con una gran variedad de estilos, modalidades y niveles de exigencia, a tal punto que difícilmente se podía establecer cierto “orden en el caos”. Así, el establecimiento de políticas públicas relativas al posgrado en general, a los posgrados en educación en particular, y dentro de estos, los que forman docentes de educación básica y normal, eran una prioridad.

El Conahcyt fue el organismo rector responsable de generar y concretar las políticas en torno al posgrado nacional. En un principio, se introdujo el denominado Programa de Posgrado de Excelencia (PPE); posteriormente, con la implementación del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) 2001-2006 y la creación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Así, desde 1991, su principal instrumento ha sido el impulso al PNPC, recién nombrado como Sistema Nacional de Posgrado (SNP), el cual constituye, quizá, una de las formas más explícitas de concreción de las políticas nacionales sobre el posgrado, mediante

el diseño y aplicación de sistemas de evaluación a los programas que aspiran a incorporarse a él y recibir por esa vía el reconocimiento y apoyo correspondientes.

En un inicio, la convocatoria de ingreso a los programas antes mencionados se abría solo para posgrados presenciales orientados a la investigación; posteriormente, se dio acceso a posgrados con orientación profesional en los niveles de especialización y maestría; después, fueron incluidos posgrados a distancia o mixtos que cumplieran con ciertas condiciones. Y desde 2014, a doctorados con orientación profesional.

La evolución de los criterios que definen el tipo de programas de posgrado que se incluyen en el PNPC, ahora SNP, tiene que ver con ciertos rasgos de la cultura académica nacional. Por ejemplo, esto se refleja en el hecho de reconocer y apoyar solo a posgrados con orientación a la investigación, a valorar lo que pueden aportar los posgrados con orientación profesional; incluso, actualmente los doctorados profesionales que resulten evaluados favorablemente pueden ser incluidos en el SNP.

Tiene sentido asumir que, el hecho de que hayan sufrido transformaciones los criterios para la inclusión de programas de posgrado en el SNP está vinculado, mayormente, con la evolución de las necesidades sociales que pretenden ser atendidas en función de los diversos aprendizajes de los egresados de posgrado. Sin embargo, la política inicial de considerar como candidatos, al entonces PNPC, solo a programas orientados a la investigación sentó las bases para una cultura donde los programas con orientación profesional aún no acaban de ser suficientemente valorados por algunas comunidades académicas. En el caso de los posgrados en educación ofrecidos en algunas instituciones formadoras de docentes de educación básica y normal, se ha cuestionado su escasa experiencia en la formación de posgrado, aunque la razón de fondo de esos criterios es remanente de una cultura que ha considerado de menor calidad a los servicios educativos que ofrecen dichas instituciones, cuando se comparan con otras de educación superior.

De cualquier manera, los posgrados ofrecidos en tales escuelas emergieron y formaron parte de esa caótica situación, por lo que resultó impostergable diseñar políticas para autorizar y reconocer la calidad de los programas. Esta tarea se encomendó inicialmente a la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, que promovió un arduo trabajo de análisis y discusión que cristalizó, entre otros productos, en la serie de Cuadernos de Discusión, publicados en 2003. Más tarde, con las sucesivas modificaciones a la estructura de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el diseño e implementación de políticas quedó a cargo de la DGEsUM, que ha emitido varias versiones; la última

fue publicada en abril de 2022, con el nombre de Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente (DGESuM, 2022a), al que se hace referencia en el presente texto como PAFP 2022.

Algunos aspectos destacables son los siguientes:

- La forma en que la Dirección General de Profesiones condiciona el reconocimiento de un programa de posgrado, según cumpla con las orientaciones que ahí se establecen.
- La declaración explícita del PAFP 2022 de que la finalidad es “proceder a la apertura de programas de posgrado de calidad” (p. 1), con base en una de las atribuciones de la DGESuM, que es “proponer, impulsar, coordinar y evaluar la difusión de políticas y criterios académicos para la regulación, certificación y autorización de programas de estudios de posgrado con el fin de integrar y normalizar los procesos respectivos” (p. 2).
- La precisión emitida por esa misma instancia de que los criterios orientadores de la decisión de autorizar un programa son pertinencia académica y pertinencia social, ambas “valoradas con los criterios y políticas educativas vigentes” (p. 2).
- La comprensión del criterio de pertinencia académica como una forma de cumplir con la atribución de “conservar la articulación y congruencia entre los contenidos, planes y programas de la educación básica nacional con los programas de educación normal, así como los de actualización acordes al marco de educación de excelencia” (p. 1).
- La diferencia con algunos criterios vigentes en las convocatorias que emite el PNPC (hoy SNP), pues mientras en esas se ha abierto la posibilidad de incorporar doctorados con orientación profesional y a distancia, el procedimiento de la DGESuM no lo contempla, y cuando se trata de maestrías y doctorados orientados a la investigación, solo admite para estos la modalidad escolarizada.

De acuerdo con los datos aportados por la DGESuM (2022b), 113 programas de posgrado para profesionales de la educación básica y normal cuentan con autorización federal, en virtud de haber cumplido satisfactoriamente con todos los requisitos del procedimiento vigente; de estos, 48 son ofrecidos en escuelas normales; 47, en centros de investigación y posgrado (en su mayoría dependientes de las secretarías de educación estatales); 13, en centros de actualización del magisterio; y cinco, en universidades. De acuerdo con la fuente de sostenimiento, 109 de los programas son atendidos por instituciones públicas y 4 en particulares.

Se trata de 31 programas de especialización, 72 de maestría y 10 de doctorado. La modalidad de 58 programas es escolarizada y la de 55 es mixta; 108 programas tienen orientación profesional y 5, orientación a la investigación. Los anteriores datos estadísticos, pese a la posible discordancia que puede haber entre diferentes fuentes de información, tienen la finalidad de presentar un panorama de la situación, con plena conciencia de que son cambiantes, porque siempre hay programas que están en proceso de nueva autorización o registro.

Esta información estadística daría pie a múltiples comparaciones con los datos correspondientes al universo total de posgrados en educación que existen en el país, sea cual sea su naturaleza; pero es un hecho que hace dos décadas no era posible reportar un avance como el actual, asociado a la generación e implementación de políticas específicas para los posgrados en educación que forman profesionales de educación básica y normal.

Además, cabe destacar que en el Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente (DGESuM, 2022a) están incorporadas estrategias orientadas no solo a evaluar y dictaminar la calidad de las propuestas de programas de posgrado recibidos para solicitar autorización, también a promover y dar seguimiento a las acciones encaminadas a que sus autores logren mejorar aquellas propuestas que inicialmente no cumplan con todas las condiciones ahí establecidas, lo cual aporta elementos para la formación de quienes diseñan e implementan en cada institución los programas de posgrado. En esa misma línea aparecen recomendaciones como las de

[...] habilitar y fortalecer la planta académica por medio de un programa permanente de actualización docente y fortalecimiento de las competencias investigativas; garantizar el acompañamiento apropiado de los estudiantes de posgrado por medio de la aplicación rigurosa de un programa de tutoría, así como el cumplimiento del programa de trabajo de un seminario permanente (DGESuM, 2022a, p. 8).

En el que se analice lo que ocurre en la implementación del programa y se busquen estrategias continuas para su mejora.

Llama la atención el muy escaso número de programas autorizados (5 de 113) que están orientados a la investigación. Esta cuestión no se puede atribuir con certeza a la política en sí, pero quizá refleje la interiorización de la idea de que los posgrados para profesionales de la educación básica y normal responden prioritariamente a la necesidad de que los estudiantes desarrollen herramientas

teóricas, metodológicas y técnicas que les permitan un mejor desempeño y la incorporación creativa de elementos que enriquezcan su práctica educativa: docencia, dirección, gestión, entre otras. Este es un caso donde una política pública parece acercarse de manera consistente a los fines para los que fue diseñada y llega un poco más allá, incidiendo en una función formadora de quienes están a cargo de programas de posgrado para profesionales de la educación básica y normal.

Estudios como el de Moreno y Torres (2018) han mostrado que, en las áreas de educación básica, con excepción de lo ocurrido en los equipos de investigación dependientes directamente de la SEP, no existe una cultura de la investigación; además, quienes se incorporan o reincorporan a esas áreas después de cursar un doctorado en educación con orientación a la investigación se encuentran con serios obstáculos para promover o participar en actividades de investigación educativa. He aquí entonces un objeto de debate: ¿las áreas de educación básica de las secretarías de educación de cada estado están destinadas a dejar de lado la investigación educativa como tal?

En el marco de las consideraciones de este texto, cabe preguntar ¿qué está sucediendo con los cientos de posgrados en educación que atienden principalmente a profesionales de la educación básica y normal y no cuentan con la autorización federal?, ¿otorgan títulos avalados por instituciones de educación superior o por autoridades estatales?, ¿cómo son recibidos en las instituciones empleadoras o en las organizaciones gremiales esos títulos de los que difícilmente se obtendrá una cédula profesional?, ¿la política de autorización federal de los posgrados en educación para profesionales de la educación básica y normal ha dado lugar a la búsqueda de otras estrategias para asegurar la apertura y permanencia de programas, aunque estos no cuenten con las condiciones requeridas por el PAFP? Valdrá la pena dar seguimiento y seguir sometiendo a debate estas interrogantes.

2. ¿Qué emerge desde la visión de la orientación profesional o de investigación de los posgrados?

Como se dejó asentado en el primer apartado, desde 1970 hasta el 2000, en la comunidad académica no fluía debate alguno sobre la orientación de los programas de posgrado, porque las políticas nacionales construidas en ese periodo privilegiaron la orientación a la investigación y elaboración de una tesis como única vía de titulación. En ese contexto nacional se desarrolló el posgrado en educación. Sin embargo, con la implementación del PFPN 2001-2006 y la creación del PNPC, se dio apertura a la

orientación profesional. Así emergió un debate sobre la pertinencia de una u otra orientación en los programas de posgrado, con énfasis especial en los programas de posgrado en educación, incluidos los que forman docentes de educación básica y normal. Esto propició acaloradas discusiones sobre la formación para la investigación y la modalidad de titulación que privilegiaba en uno u otro tipo de posgrado.

Con el transcurrir de los años, dicho debate adquirió mayor fuerza, alimentado de imprecisiones el sentido y significado de la orientación profesional y su diferencia con la orientación a la investigación. Primero, porque el sentido de la orientación a la investigación contiene criterios más precisos, estandarizados y normalizados, es decir, institucionalizados. En cambio, el sentido y significado de la orientación profesional se ha construido de manera gradual adquiriendo un rasgo multiforme (García, 2013), no uniforme, y convertido en una especie de elemento poroso o escurridizo (Torres et al., 2021), tanto para las instituciones de educación superior (IES) como para los diseñadores de programas de posgrado, en tanto agentes traductores de significados. Como advierte García (2016), ese sentido multiforme de lo profesional “se expresa en cuatro formas básicas: la institucional, el currículum, el de las prácticas de formación y el que construyen los estudiantes en las actividades académicas que realizan” (p. 148). Para una mayor precisión, aquí se realiza un descenso a los dos primeros.

La noción de lo profesional desde lo institucional, vía Conahcyt, refiere:

- El cometido principal de los posgrados profesionales es formar expertos capaces de incidir en los distintos campos profesionales (canon vigente desde el 2001, vía PFPN) (SEP y Conahcyt, 2001).
- Dichos posgrados están orientados a la solución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento profundizado (SEP y Conahcyt, 2011). Por ello se solicitó que los estudiantes realizaran una estancia en algún sector de la sociedad, con duración del 25 % del tiempo total de la formación.
- Estos posgrados habrán de atender la demanda potencial del mercado laboral y de impacto inmediato al sector profesional. Por lo mismo, se demandó a sus egresados experiencia, práctica y habilidades especializadas del lugar de trabajo, así como el desarrollo de una tesis o un trabajo terminal para la obtención del grado correspondiente, cuya naturaleza puede ser una memoria, un proyecto terminal, reportes o tesina, estudios de casos, diagnósticos, prácticas profesionales, producción artística o documental, entre otros (SEP y Conahcyt, 2013).

- Aquellas investigaciones o trabajo terminal que son desarrollados en el lugar de trabajo o durante la estancia, pueden ser supervisados, en ocasiones, en colaboración con un representante del empleador (SEP y Conahcyt, 2011). Este canon sigue vigente.

Como una especie de reflejo de las traducciones múltiples realizadas del sentido multiforme de lo profesional, de lo institucional a nivel curricular, se aprecia:

- Un carácter heterogéneo en los programas de posgrado con orientación profesional, independientemente de ser presenciales o no presenciales (SEP y Conahcyt, 2013).
- Esa heterogeneidad está presente a nivel de énfasis profesional (práctica especializada, genérico), finalidad (profundizar, actualizar), tiempo de dedicación (completo, parcial), modalidad (presencial, con inmersión en campo, semipresencial) y modalidad de titulación (trabajos en clase, portafolios, tesis, otros productos y modalidades de titulación) (SEP y Conahcyt, 2015).
- A pesar de que esos programas se orientan a otras áreas profesionales ajenas a la investigación, en sus planes de estudio, la formación en metodología de la investigación recibe un peso elevado frente a otras metodologías profesionales como las de docencia, evaluación, planeación, gestión, innovación; esto, a pesar de la precaria relación que muchas de las instituciones tienen con la investigación (De Ibarrola et al., 2012).

Frente a esas imprecisiones sobre lo profesional, algunas IES que ofertan programas de posgrado han optado por no ser evaluadas y, en su caso, reconocidas por el PNPC del Conahcyt, incluidas algunas instituciones formadoras de docentes tanto de sostenimiento público como privado. Sin embargo, aunque parezca irónico, es un hecho que el grueso de ellas diseña sus programas con base en los lineamientos que emite ese organismo vía Marco de referencia PNPC (hoy SNP), porque de esa manera cuentan con un fundamento justificado de la orientación privilegiada en ellos (profesional o de investigación).

Un reflejo de la afirmación anterior se aprecia en el documento Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente (DGESuM, 2022a). En él, aunque no está declarado de manera explícita, entre líneas es posible apreciar que fue construido

en congruencia estrecha con los planteamientos del Conahcyt, sobre la naturaleza de los posgrados y sus respectivas orientaciones.

Dichos lineamientos pueden asumirse como un elemento bisagra que contribuye a dirimir el debate cultivado en el campo de la educación sobre la pertinencia de abrir programas orientados a la investigación o con orientación profesional, para una población estudiantil conformada preponderantemente por docentes de educación básica y normal, pues en ellos se afirma su pertinencia bajo la condicionante de asegurar la calidad académica en los procesos y prácticas de formación.

No se debe perder de vista que, en sintonía con los lineamientos del Conahcyt, también los de la DGEsUM contribuyen a la construcción de ese significado multiforme de lo profesional que se trasmina al currículum, las prácticas de formación y las actividades académicas realizadas por los estudiantes al interior de cada programa, en cuanto a ámbitos de expresión y resignificación de la orientación profesional o de la orientación a la investigación. Así se percibe en algunas puntualizaciones hechas en los lineamientos de la DGEsUM (2022a), los cuales contrastan con los del Conahcyt, entre ellos los siguientes:

- Que la orientación profesional “no aplica para ningún programa de doctorado” (DGEsUM, 2022a, p.13).
- Con sustento en el artículo 135 de la Ley General de Educación (DGEsUM, 2022a), se precisa que “la modalidad de estudios solo podrá ser escolarizada, no escolarizada y mixta” (p. 21) y que “no procede en los posgrados dirigidos para docentes de educación básica u obligatoria, cursos en línea, debido a la importancia de la práctica aulística. Contexto fundamental para su formación como docentes” (p. 21).
- Que la elaboración de una tesis contiene los elementos idóneos para la obtención de un grado académico; por lo mismo, “es la única modalidad aceptable para los grados de maestría y doctorado (la tesina solo aplica para el caso de las especialidades)” (DGEsUM, 2022a, p. 24).

Al respecto, de manera implícita permanece un debate sin resolver tanto en los lineamientos de Conahcyt como en los de DGEsUM: si en los posgrados con orientación profesional que forman docentes de educación básica y normal (y los de educación en general) se habrá de formar para la investigación y, en su caso, cómo articular procesos de formación profesional con la formación para la investigación.

Con base en los aportes teóricos sobre formación para la investigación realizados por Moreno (2002), es posible afirmar que en los posgrados con orientación profesional es necesaria una formación para la investigación, pero en lugar de priorizar la formación de investigadores, habrá de afianzar una formación centrada en el desarrollo de habilidades investigativas, asumidas como herramientas (teóricas, metodológicas y técnicas) o medio de apoyo para el ejercicio de diversas prácticas profesionales como la docencia, la gestión, la planeación y la difusión, entre otras; lo cual puede impactar a su vez en la formación de usuarios inteligentes de productos de investigación, muy propicia para los tomadores de decisiones.

Lo anterior implica desmarcarse de la versión tradicional de articulación concretada en “ejes de formación” o “línea metodológica” para dar paso a la transversalidad (Torres et al., 2021) como una manera distinta de articulación, porque, como precisan De Ibarrola et al. (2012), no se trata de cuántos cursos de investigación o metodología de investigación se incluyen en la malla curricular para ese objetivo, sino “cómo, a propósito de las diversas actividades que se llevan a cabo en cada curso o seminario, se promueve intencionadamente la adquisición de herramientas de investigación” (p. 71).

Es decir, de manera transversal, en cada curso o seminario que integra la propuesta curricular de un programa de posgrado profesional se debe explicitar y la intención del desarrollo de habilidades investigativas, así como promover su puesta en práctica en actividades concretas. Sin duda, lo anterior abarca una diversidad de tareas a realizar como colectivo académico, entre ellas, formarse en la transversalidad, definir el papel y el alcance de la formación para la investigación que se promoverá en el posgrado, explicitar la manera en que se promoverá el desarrollo de ese conjunto de habilidades de manera asociada a ciertos contenidos, así como precisar los productos y modalidades de titulación que se privilegiarán en el programa, en congruencia estrecha con el alcance de la formación y el desarrollo de habilidades investigativas promovidas, entre otros aspectos. Lo anterior plantea un camino por recorrer, no sin antes haber precisado la manera en que se asumirá la noción de “profesionalización” en los programas de posgrado de esta naturaleza, aspecto que se profundiza en seguida.

3. ¿Cómo es asumida la noción de profesionalización en los posgrados que forman docentes de educación básica y normal?

Como se ha precisado en los apartados anteriores, desde las políticas nacionales se ha planteado la noción de profesionalización como una directriz para los posgrados; en este caso, para los posgrados en educación que forman docentes de educación básica y normal. Sin embargo, antes de hacer una adopción o uso acrítico de esta, es necesario reflexionar sobre sus significados e implicaciones. Entonces, ¿por qué incluir en los debates el término profesionalización? Una respuesta se puede encontrar en la normatividad vigente. La DGEsUM (2022a) establece el *Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente*. Como se puede percibir, en el título se habla de profesionalización y también de superación docente; sin embargo, en el primer párrafo se plantea como “la profesionalización o superación docente”, es decir, ¿se asume que son términos que se incluyen, que se excluyen, son sinónimos? Una respuesta se puede buscar en las definiciones. Al respecto, el mismo documento define la orientación de programas profesionales en los siguientes términos: “son los programas en modalidad mixta o escolarizada, cuyo propósito es ofrecer a sus estudiantes contenidos y herramientas que les permitan fortalecer su perfil profesional” (p. 13).

Aquí surgen algunos cuestionamientos, los estudiantes de los que habla el documento ¿serán solo docentes o se incluyen también otros perfiles?, ¿en qué sentido se fortalece el perfil profesional de los docentes en los estudios de posgrado? En el Anexo 1 del mismo documento, en letras pequeñas, se señala que las maestrías “son estudios enfocados a ampliar los conocimientos en un campo o disciplina y, según el caso, a habilitar al estudiante para iniciar trabajos de investigación o bien para la aplicación innovadora del conocimiento” (DGEsUM, 2022a, p. 15).

Como se puede notar, entre más se avanza en la búsqueda de respuestas, más preguntas emergen, razón por la cual el debate que se aborda en este apartado se refiere a las formas de entender la profesionalización. Como se ha ilustrado líneas arriba, en un solo documento normativo hay distintas maneras de entenderla. A continuación, se incorporan elementos teóricos y experienciales con los que se pretende aportar a la discusión.

Imbernon y Canto (2013) definen la profesionalización como “todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (p. 4);

además, señalan que profesionalizar a los docentes implica contar con una actitud favorable a los cambios. De esta reflexión se desprende que, si un docente se quiere profesionalizar, entonces es un docente que quiere cambiar, mejorar, pero las posibilidades de cambio son variadas y, en ese sentido, también son diversas las opciones de profesionalización.

Al respecto, cabe señalar que, en los últimos años, la propia SEP ha fomentado el trabajo colectivo del personal docente para la mejora continua. En esa estrategia de trabajo, el colectivo docente realiza un diagnóstico y establece un plan de mejora para atender las necesidades particulares de la población a la que se dirige. El supuesto básico es el compromiso y las metas comunes para la mejora. Desde esta lógica, la estrategia está fundada en “falta” o en “déficit”; es decir, en algo que no está bien o está incompleto y se quiere mejorar.

De este modo, la estrategia de mejora propuesta es un mecanismo situado de intervención. Tiene la ventaja de partir de una realidad compartida por el colectivo y generar un compromiso de trabajo para la mejora. Sin embargo, tiene el riesgo de acumular solo experiencias empíricas exitosas que podrían llevar al colectivo docente a mecanismos de ensayo y error, o a la mera aplicación del sentido común en la búsqueda de la mejora, dado que todo proceso de cambio tendría que basarse en el estudio y la construcción de estrategias fundamentadas de mejora. Así, los procesos de cambio tendrían que estar acompañados por expertos, y en ese sentido, se pueden plantear diversos mecanismos de profesionalización como seminarios, talleres, cursos, tutorías, entre otros, y no solo asociarse a estudios de posgrado.

Visto de esa manera, la profesionalización docente se puede propiciar en distintos escenarios. Entonces, ¿cuál sería la diferencia con los procesos de profesionalización que se llevan a cabo en un posgrado? Una primera gran diferencia con los escenarios anteriores es que la docente que se ofrece, por ejemplo, en una maestría, es un asunto individual, no colectivo. La segunda gran diferencia tiene que ver con el significado diverso que se le otorga al término profesionalización: en un trabajo colectivo se puede trabajar conforme a un acuerdo mutuo de significado, pero en una maestría el significado depende de los propósitos del propio programa y sus puntos de partida. A continuación, se presentan dos opciones que se fundamentan en el conocimiento, por parte de los autores de este trabajo, de diversos programas de maestría en educación:

- **Opción 1.** El punto de partida está puesto en la revisión de la propia práctica. La orientación profesional en los posgrados de este tipo significa que el

cambio de la práctica ocurre porque “lo que veo no me gusta”; en este sentido, se inician los procesos de intervención identificando “errores” y haciendo propuestas para subsanarlos. Esta modalidad de trabajo parte del supuesto de que lo hecho con anterioridad “estuvo mal” y, por lo tanto, se corre el riesgo de culpabilizar al docente y descalificar sus años previos de experiencia. La meta es demostrar, mediante la aplicación de una intervención educativa, que la práctica ha cambiado de un estado “no deseable” a otro “deseable”, en términos del propio perfil planteados en la maestría.

- **Opción 2.** En otro tipo de posgrados, el punto de partida es la innovación. La meta es incorporar innovaciones educativas en la práctica y con ello lograr el cambio. Estas pueden ser diversas y, sobre todo, son más especializadas: así, tenemos posgrados con orientación profesional, cuyo propósito es incorporar innovaciones tecnológicas, o innovaciones en un campo disciplinar específico, como la enseñanza de las matemáticas o de las ciencias.

Sin embargo, hay que aclarar que los posgrados en educación que forman docentes de educación básica y normal no pueden ser, de ninguna manera, un espacio remedial de la formación docente inicial. En algunos casos se atribuye también a los estudios de posgrado un propósito de actualización, pero tampoco tendría que ser esta la finalidad de las maestrías u otros programas de posgrado en educación, incluso para la actualización docente hay instancias institucionales especializadas para ese fin.

Al respecto, cabe precisar que un elemento fundamental que hace la diferencia entre el sentido común y el trabajo científico es el rigor metodológico. En los estudios de posgrado orientados a la profesionalización, los docentes han de aprender a “construir evidencias”, “construir el dato” y no solo afirmar desde la vivencia y la experiencia propia, lo cual es muy importante, pero no es suficiente. El registro, la documentación sistemática y la triangulación permiten no solo mostrar, sino evidenciar los cambios. La documentación multimodal muestra, desde distintas perspectivas, los procesos y la evolución de los cambios.

En algunos posgrados se privilegia el registro, y específicamente el autorregistro, como única estrategia de recolección de información y “evidencia” del cambio. Pero como se ha dicho, la documentación multimodal permite robustecer, y cuestionar a la vez, las afirmaciones que se hacen solo desde el autorregistro de la propia práctica. Los docentes que cursan un posgrado con orientación profesional tienen que mirar con atención, registrar con rigor metodológico y hacer la recolección de datos de distintos tipos para tratar de entender y explicar lo que

sucede en su aula. En este sentido, las herramientas son un estado intelectual de búsqueda y no tanto instrumentos prefigurados de recolección de datos. El acercamiento heurístico a la realidad permitirá desarrollar los instrumentos de recolección de información acordes a la búsqueda y exploración tanto de la propia práctica como de los productos de los alumnos que conformarán el corpus multimodal de datos, en virtud de que es una finalidad que amerita mayor profundización.

Conclusión

Los debates que aquí se han planteado en torno a los posgrados en educación que son formadores de docentes de educación básica y normal tienen una base común: la implementación de políticas nacionales vía Conahcyt y DGEsUM, las cuales han generado acaloradas discusiones de naturaleza diversa; por ejemplo: la valoración social y académica de los programas de posgrado con orientación profesional, en relación con los de orientación a la investigación; la forma en que se cruzan políticas públicas en educación con decisiones políticas de otra naturaleza; el sentido multiforme que se ha asignado a la noción de profesionalización y su reflejo en una heterogeneidad de programas de posgrado en educación; el cuestionamiento de si en los posgrados de orientación profesional que forman docentes de educación básica y normal se habrá de formar para la investigación y, en su caso, cómo articular procesos de formación profesional con la formación para la investigación; si la profesionalización solo es posible vía estudios de posgrado y cuál sería su diferencia con otras vías de profesionalización; si la idea de mejora en los posgrados con orientación profesional necesariamente implica partir de déficits, o de lo que falta o puede propiciarse vía innovación, entre otros.

Todos los debates que fueron compactados en este texto en tres grandes apartados, no agotan la discusión ni pretenden aportar respuestas únicas a las interrogantes que se plantearon como orientadoras del análisis y la reflexión, pero, abordados en conjunto, posibilitan una visión panorámica que provee pistas para apreciar algunos desafíos y en consecuencia, permitirán emprender transformaciones al interior de cada programa, tarea que queda pendiente para cada institución de educación superior, incluidas desde luego las que forman docentes de educación básica y normal. ^{sc}

Referencias

- Colina, A. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles Educativos*, 33(132), 10-28.
- De Ibarrola, M., Sañudo, L., Moreno, M. G., y Barrera, M. E. (Coords.). (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. Red de Posgrados en Educación; Cinvestav IPN; UADY; U de G; REDMIE; ANEFEP.
- De Ibarrola, M. (2015). La educación doctoral de los investigadores educativos: políticas y contextos nacionales, y actores institucionales. En M. De Ibarrola y L. W. Anderson (Coords.), *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates* (67-102). ANUIES.
- Díaz Barriga, Á., y Pacheco, T.C. (2009). *El Posgrado en Educación en México*. IIES-UNAM.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022a). *Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente*. SEP.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022b). *Programas de posgrado con autorización vigente a marzo de 2022*. SEP.
- García, A. (2013, 18-22 de noviembre). *Conacyt y la "orientación profesional" en los estudios de posgrado. Distintas versiones* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato, México.
- García, A. (2016). El significado multiforme de la orientación profesional en los estudios de posgrado. Distintas capas de experiencia En S. Corona (Coord.), *Diálogos educativos dentro y fuera del aula* (pp. 131-150). Universidad de Guadalajara.
- Imbernon, F. y Canto, P.J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinética* (41), 1-12. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665109X2013000200010&script=sci_abstract
- Moreno, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. (2003). *El posgrado para profesores de educación básica*. SEP; Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

- Moreno, M. G., y Torres, J. C. (2018). *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. Casos de egresados de doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara. Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2001). *Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional, 2001-2006*. Conahcyt.
- Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2011). *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado. Modalidad escolarizada*.
- Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2013). *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado. Modalidad escolarizada*.
- Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2015). *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado. Modalidad escolarizada*.
- Torres, J. C., Rosas, J. I., y Morales, M. A. (2021). Desafíos y transformaciones en maestrías profesionales en educación: cómo articular procesos de formación profesional con habilidades investigativas. En V. Ortiz y M. G. Moreno (Coords.), *Procesos educativos. Desafíos y transformaciones* (pp. 46-74). Universidad de Guadalajara.



Julia Maraboto-Croda

Instituto de Investigaciones Biológicas de la Universidad Veracruzana (UV)

juliamaraboto@gmail.com

ORCID: 0009-0000-9344-9218

Yolanda Campos-Uscanga

Instituto de Salud Pública de la Universidad Veracruzana (UV)

ycampos@uv.mx

ORCID: 0000-0002-5114-3621

Tania Romo-González

Instituto de Investigaciones Biológicas de la Universidad Veracruzana (UV)

tromogonzalez@uv.mx

ORCID: 0000-0003-0097-4780

Socorro Herrera-Meza (Autora de correspondencia)

Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana (UV)

soherrera@uv.mx

ORCID: 0000-0003-0838-470X

El trinomio destructivo perfecto: obesidad, bebidas azucaradas y malos hábitos de salud

The perfect destructive trinomial: obesity, sugary drinks and bad health habits

Palabras clave: adolescentes, educación, escolares, estilos de vida.

Resumen

La obesidad es un grave problema de salud pública en México. Se ha descrito como una enfermedad multifactorial; sin embargo, los malos hábitos de alimentación, junto con el consumo excesivo de bebidas azucaradas, son componentes primordiales para desencadenar su desarrollo. La escuela representa una oportunidad para fomentar y propiciar estilos de vida saludable en niños y adolescentes. Por lo tanto, este trabajo tiene la finalidad de discutir y analizar las consecuencias del consumo de bebidas azucaradas para promover una conciencia de consumo adecuada y hábitos de alimentación saludables, mediante la promoción de la salud en la escuela, la familia y la comunidad. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: *adolescents, education, lifestyles, schoolchildren.*

Abstract

Obesity is a serious public health problem in Mexico. It has been described as a multifactorial disease, however, bad eating habits together, along with excessive sugary drinks consumption, are essential components to trigger its development. The school represents an opportunity to encourage and promote healthy lifestyles in children and adolescents. Therefore, this work has the purpose of discussing and analyzing the consequences of sugary drinks consumption to promote an awareness of adequate consumption and healthy eating habits, through health promotion in school, family and community.

Introducción

 e acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la obesidad es una condición que ha tenido un crecimiento continuo y constante. Desde 1975 se ha triplicado el número de personas y no solo se ha concentrado en la población adulta, sino en niños menores de 5 años. Para el 2016, dicha organización indicó que más de 1900 millones de adultos mayores de 18 años tenían sobrepeso u obesidad, y 340 millones de niños y adolescentes de entre 5 y 19 años presentaban esta misma condición (OMS, 2021).

Esta creciente epidemia ha sido uno de los retos más importantes de salud pública en todo el mundo. No obstante, en México, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Ensanut), en 2020 reportó que la prevalencia nacional de sobrepeso y obesidad en adolescentes fue de 42.9 % (24.7 % sobrepeso y 18.2 % obesidad) (Ensanut, 2020). En el estado de Veracruz, el 39 % de los adolescentes presentó sobrepeso y obesidad, así que, de continuar con esta tendencia en los ámbitos nacional y estatal, para el 2030, el 40 % de la población adulta mexicana tendrá algún grado de obesidad (Domínguez et al., 2022).

Aunque la obesidad es una condición multifactorial, se ha observado que los malos hábitos alimentarios y de salud son componentes importantes para el desarrollo de esta condición; por ejemplo, consumo elevado de alimentos ricos en grasas y azúcares, no beber suficiente agua natural, comer frente al televisor o algún dispositivo electrónico, “saltarse” alguna comida, no realizar ejercicio físico y dormir menos de ocho horas diarias. Algunos expertos han determinado que el consumo de dichas bebidas es un hábito aprendido y fuertemente influenciado por la cultura alimentaria que prevalece

en el país (tradiciones y costumbres), así como la incesante publicidad engañosa que promueve e incita su consumo en la población en general.

La ingesta desmedida de bebidas azucaradas, vinculada al aumento del peso corporal, son factores detonantes de enfermedades crónico-degenerativas, como la diabetes *mellitus* tipo 2, la hipertensión arterial, diferentes tipos de cáncer, entre otras. Aunque el gobierno ha implementado nuevas políticas públicas —impuestos, regulación de publicidad con personajes de caricatura, deportistas, *influencers*, etiquetado frontal de advertencia, entre otros— para tratar de controlar o disminuir el consumo de bebidas azucaradas, no ha sido suficiente, pues cada día la población incluye en su alimentación diaria estos productos, los cuales son consumidos no solo en el hogar, sino dentro de las escuelas; por ejemplo, durante un día de jornada escolar, los niños consumen más de 550 calorías provenientes de bebidas azucaradas y alimentos ultraprocesados (Wong, 2022).

Por lo anterior, este trabajo tiene la finalidad de discutir y analizar las consecuencias del consumo excesivo de bebidas azucaradas en escolares y adolescentes, así como generar conciencia del consumo y hábitos alimentarios adecuados, a través de la promoción de la salud en la escuela, en el hogar y en la comunidad.

Desarrollo

De acuerdo con la OMS (2021), la obesidad es la acumulación excesiva de grasa en el cuerpo, que puede ser perjudicial para la salud. Esta condición aumenta el riesgo de desarrollar enfermedades como diabetes *mellitus* tipo 2, hipertensión arterial y diferentes tipos de cáncer (endometrio, mama, ovarios, próstata, hígado, vesícula biliar, riñones y colon), entre otras.

Recientemente se ha estudiado la asociación entre el sobrepeso, la obesidad y el rendimiento cognitivo, así como las alteraciones en el aprendizaje, la memoria y la toma de decisiones. Al respecto, Patraca-Camacho et al. (2022) realizaron un estudio en escuelas primarias públicas de la ciudad de Xalapa, Veracruz, donde se revisó la asociación del sobrepeso y la obesidad con el rendimiento cognitivo de niños en edad escolar, mediante pruebas de memoria de trabajo (retención de la información mientras es procesada), inhibición (control de impulsos) y flexibilidad cognitiva (capacidad para generar estrategias adecuadas conforme a cambios repentinos), y se encontró que los escolares con un índice de masa corporal más elevado, es decir, con sobrepeso y obesidad, tenían menor rendimiento en las pruebas neuropsicológicas antes mencionadas; no obstante, los escolares que presentaban sobrepeso, pero

realizaban actividad física, mejoraban las puntuaciones en comparación con sus pares sedentarios.

Aunque la obesidad es una condición multifactorial, es decir, puede ser causada por factores genéticos y ambientales, se ha detectado que los malos hábitos alimentarios y un ambiente obesogénico, en el que se propicie un alto consumo de grasas saturadas y azúcar, induce el desarrollo de dicha enfermedad.

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), México es el mayor consumidor de productos ultraprocesados en América Latina y ocupa el cuarto lugar en el mundo (Unicef, 2019). Asimismo, es uno de los principales consumidores de bebidas azucaradas en el mundo. Sin embargo, para este análisis es preciso definir ambos conceptos: los alimentos ultraprocesados son aquellas formulaciones industriales que contienen una gran cantidad de ingredientes carentes de un uso culinario, debido a que tienen aditivos que modifican su color, sabor o textura (Kelly y Jacoby, 2018). Algunos ejemplos son los productos cárnicos reconstituidos, refrescos, sopas deshidratadas, botanas y refrigerios listos para destapar y comer, pero ¿y las bebidas azucaradas? Estas se encuentran dentro de los productos ultraprocesados y son las bebidas a las cuales se les ha añadido un edulcorante o endulzante calórico; por ejemplo, refrescos, jugos, bebidas deportivas y energizantes, leche azucarada, té endulzado y bebidas de café, etcétera.

No es ninguna sorpresa que, si México ocupa los primeros lugares en obesidad en adultos e infantil a nivel mundial, también sea el principal consumidor de refrescos en el mundo. Se estima que la ingesta de refresco promedio es de 163 litros por persona al año; esto significa que se consume el 40 % más de esta bebida que en Estados Unidos. Hoy se sabe que Chiapas es la región del mundo donde se consumen más refrescos de cola, y cada habitante bebe, en promedio, alrededor de 821.25 litros de refresco por año. Esta cifra resulta alarmante, porque si un adulto consume cuatro botellas de 600 mililitros de refresco de cola, estará ingiriendo el equivalente a 50 cucharadas cafeteras de azúcar de cinco gramos cada una; es decir, su ingesta representará más del 500 % de la cantidad diaria de azúcares recomendada (Morelos, 2023).

Según Delgado (2019), se ha reportado que una familia mexicana destina, en promedio, el 10 % de sus ingresos totales a comprar refrescos; más aún: 7 de cada 10 niños que viven en alguna comunidad rural incluyen bebidas de ese tipo en su desayuno. De acuerdo con datos reportados por la Ensanut (2020), los adolescentes aceptaron que consumen bebidas endulzadas de manera habitual (91.7 %), proporción que resulta mayor a la encontrada para quienes deciden beber agua (77.9 %).

Diversos estudios realizados en poblaciones de adolescentes ponen de manifiesto las consecuencias tangibles del consumo de bebidas azucaradas. Por ejemplo, se ha

observado un mayor índice de sobrepeso y obesidad en los consumidores de bebidas energéticas, en comparación con los que las evitan (Hardy et al., 2018). Además, los que toman refrescos más de cuatro veces por semana presentan la misma tendencia a padecer dichas enfermedades (Godakanda et al., 2018), y la población masculina es la que reporta una mayor ingesta de bebidas carbonatadas (refrescos de cola) y jugos ultraprocesados, en comparación con su contraparte (Ramírez-Vélez et al., 2017).

El consumo de estas bebidas no solo pone en riesgo el peso corporal y la salud física de niños y adolescentes, también se ha observado una asociación entre el consumo de una lata, una botella o un vaso de refresco, al menos una vez al día y durante una semana, con menores puntuaciones en las calificaciones de los estudiantes (Park et al., 2012).

Este equipo de trabajo ha investigado el consumo de bebidas azucaradas en 442 adolescentes de ambos sexos en secundarias públicas en la ciudad de Xalapa, Veracruz, encontrando mayor consumo en el agua de fruta con azúcar, leche endulzada con chocolate, jugos de fruta natural, licuados de leche con frutas y azúcar, bebidas a base de jugo con azúcar añadido, frappé de café con crema batida, refresco y bebidas energéticas. Cabe recalcar que estas bebidas son consumidas diariamente y algunas de ellas se expenden al interior de las escuelas, con el conocimiento de los padres de familia, quienes obviamente están enterados de su consumo. No obstante, ese hábito no solo afecta a escolares y adolescentes. Un estudio denominado la Salud de las Maestras (ESMaestras), realizado por el Instituto Nacional de Salud Pública, determinó que el 80 % de las docentes consume bebidas azucaradas, y aproximadamente el 65 % tiene obesidad o sobrepeso (Stern et al., 2017).

Ante la falta de control de dicha situación, se han realizado esfuerzos para abordar el sistema alimentario con un enfoque más integral y educativo, en donde se incluya información (conceptos básicos y ejemplos de una alimentación saludable, sostenible y amigable con el medio ambiente) dirigida tanto a los niños y jóvenes dentro del aula, como a la población en general.

Dietas saludables sostenibles: un ideal para niños y adolescentes

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés) y la OMS (2020), "Las dietas saludables sostenibles son patrones alimentarios que promueven todas las dimensiones de la salud y el bienestar de las personas; tienen una baja presión e impacto ambiental; son accesibles, asequibles, seguras y equitativas; y son culturalmente aceptables" (p. 11).

Particularmente, en México se ha planteado un modelo de alimentación saludable basado en alimentos mesoamericanos, el cual se denomina “dieta de la milpa”. Este modelo

[...] tiene como centro nutritivo-cultural los productos de la milpa (maíz, frijol, chile y calabaza), alimentos de origen mesoamericano que se consumen en México, junto con adoptados por la cocina tradicional mexicana de origen externo, combinados de forma saludable (Almaguer et al., 2020, pp. 23-24).

Sin embargo, las preguntas ahora serían: ¿se está llevando a cabo dicha dinámica?, ¿se consumen dietas saludables sostenibles en el país, la comunidad, la escuela o la familia?, y ¿se enseña a los escolares y adolescentes dentro de las aulas, conceptos como dietas saludables sostenibles o dieta de la milpa?

Debe considerarse que, mientras una dieta saludable y sostenible ayuda a preservar el ecosistema, el consumo de productos de industrias refresqueras y alimentos ultraprocesados tiene un alto impacto ambiental: 133 mil millones de litros de agua son utilizados por la industria de la comida y las bebidas ultraprocesadas (Velázquez, 2021). Según la revista Forbes (2021), la organización no gubernamental Greenpeace halló que la producción de bebidas azucaradas encabeza la lista de empresas con la mayor extracción de agua. Además, dichos consorcios producen aproximadamente el 10 % de los envases plásticos que se desperdician en el planeta.

Entonces, considerando que la alimentación de los seres humanos ha sufrido un gran cambio a través de la historia, pues han pasado de ser recolectores-cazadores —que consumían pescado, raíces, bayas, hierbas silvestres, entre otras— a convertirse en trabajadores-consumidores que adquieren sus alimentos en el supermercado —enlatados, bebidas azucaradas y alimentos ultraprocesados— (López-Espinoza y Magaña-González, 2014), resulta evidente el porqué del aumento de las enfermedades crónico-degenerativas, la obesidad y el sobrepeso. Es contradictorio que, pese a los grandes avances tecnológicos en las ciencias de la salud, se detectan cada vez más enfermedades metabólicas entre la población. Asimismo, resulta difícil creer el grado de desinformación, el poco interés y la nula educación que se tiene en torno a la alimentación: sus características idóneas, los nutrimentos y las consecuencias que podría tener el ignorar tales principios (Almaguer et al., 2020). Será apenas en el ciclo escolar 2023-2024, específicamente en el primer grado de educación primaria, cuando comience a incorporarse un modelo de la dieta saludable y sostenible para México, como la dieta de la milpa.

Educación, salud y alimentación: amigos inseparables

Al hablar de educación, en especial de educación en la alimentación y estilos de vida saludables (ejercicio, horas suficientes de sueño, manejo de emociones, cuidado de la salud), la familia y la escuela son factores determinantes, toda vez que ejercen una mayor influencia en los niños y los adolescentes. En la familia es donde las conductas alimentarias y los hábitos de salud son aprendidos desde edades tempranas, contribuyendo a la salud o a la enfermedad del infante. En la escuela es donde se pueden fomentar estilos de vida y alimentación saludables, para que, posteriormente, sean aplicados en el entorno diario. En caso contrario, como espacio, podría contribuir a la generación de malos hábitos de salud, lo cual traería como consecuencia sobrepeso y obesidad. Al respecto, se han realizado algunos esfuerzos para tratar de contrarrestar este problema; por ejemplo, se incluyeron entre las asignaturas de educación inicial y básica para preescolares, escolares y adolescentes, materias para abordar la obesidad con un enfoque de curso de vida.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021), en coordinación con diferentes instituciones de salud expertas en el tema, integraron al programa educativo de 2020 la asignatura Vida Saludable, encaminada a tratar detalladamente los temas de salud y prevención de la salud. Esta se plantea de forma transversal, con un enfoque de curso de vida, e integrado a la visión de la salud pública, buscando la comprensión de los aspectos biológicos, individuales, ambientales, sociales y comerciales de la salud humana, en relación con el cuidado del medio ambiente. Este nuevo aprendizaje implementado en las escuelas es una estrategia de comunicación, junto con la promoción del etiquetado frontal de alimentos y de una alimentación saludable.

Actualmente, el sistema educativo en México está atravesando por una serie de cambios, resultado de la aplicación del plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana, el cual plantea, entre otros temas, dejar de considerar a la asignatura Vida Saludable como tal, para constituir la en un eje articulador para el resto de las asignaturas. Con ello se aspira a construir un desarrollo progresivo que permita a los estudiantes comprender la relación entre el medio ambiente y la dinámica social, económica y cultural de las comunidades. Aunque este cambio puede ser prometedor, será funcional si y solo si se involucra en esta dinámica de enseñanza a los administrativos, los padres de familia, y los maestros. Pero ¿cómo llegar a esto?, ¿podrá lograrse?

La educación no debe ser estática. Debe evolucionar y responder a las características de la sociedad en que está inserta. Cuando la educación se desfasa de las necesidades sociales y ya no responde a ellas, los estudiantes pierden el sentido y la sociedad no se desarrolla adecuadamente. Los contenidos que aprenden los

estudiantes en las escuelas para lograr una vida saludable deben ser congruentes con lo que ven en su entorno inmediato; esto incluye el ámbito familiar y comunitario (SEP, 2021).

Actualmente, se pone sobre la mesa el propiciar ambientes saludables en las escuelas para construir las bases en las que los estudiantes tomen decisiones asertivas y adecuadas sobre qué consumir dentro de la escuela. No obstante, ese parece ser un gran reto, pues en muchas cooperativas escolares se ofrecen diversas bebidas azucaradas y alimentos ultraprocesados; algunas, incluso son atendidas por los propios docentes y alumnos. De hecho, se ha observado que, aunque el alumnado y el personal tengan acceso al agua natural, se registra un alto grado de consumo de bebidas azucaradas. Por tal motivo, se debe insistir en la promoción activa de prácticas saludables, como incrementar la actividad física y el ejercicio dentro de los planteles educativos, regular la venta de alimentos ultraprocesados y promover el consumo de agua natural entre la comunidad estudiantil. En ese sentido, el gobierno federal había llevado a cabo el Programa Nacional de Bebederos Escolares en los planteles escolares de educación básica, el cual ofrecía agua potable dentro de los planteles, para evitar o modificar los hábitos de consumo de bebidas azucaradas.

Lamentablemente, dicho programa fue suspendido en el año 2021, debido las medidas sanitarias implementadas para prevenir la propagación del virus del SARS-CoV-2. Se espera que pronto se reinicie y continúe operando en beneficio de la educación básica y el sistema de salud; incluso, actualmente la reforma en la *Ley General de Educación* (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019) establece que el Estado debe garantizar un entorno y un estilo de vida saludables para niños y adolescentes.

De esta manera, se refuerzan las acciones para contribuir a la creación de ambientes escolares saludables, seguros y sostenibles para el combate integral de la obesidad infantil y de las graves implicaciones económicas y de salud que de esta derivan. Se espera que las iniciativas para promover estilos de vida saludables, regular la venta de alimentos ultraprocesados y el etiquetado de advertencia logren en un futuro cercano, un ambiente saludable y sostenible.

Conclusión

El sobrepeso y la obesidad son un problema de salud pública que debe verse desde un enfoque multidisciplinario en trabajo conjunto, pues, a medida que avanza dicha problemática, las industrias de comida ultraprocesada y bebidas azucaradas tienen en sus manos un mayor control del ambiente alimentario de nuestro país.

La familia es el lugar ideal para construir las primeras enseñanzas en la toma de decisiones para fomentar estilos de vida saludables que ayuden a regular el consumo de tales alimentos y bebidas. En lo referente a la escuela, se trata del espacio perfecto para propiciar entornos saludables y sostenibles en los estudiantes, pues ahí es donde los hábitos de salud empiezan a ser inculcados por medio de la educación. Enseñar a niños y adolescentes los beneficios que conlleva el tener hábitos de salud adecuados, así como realizar actividad física y ejercicio mejorará no solo su salud física, sino también la mental, lo cual a la larga se verá reflejado en la salud de su comunidad.

La sociedad debe asumir su responsabilidad como tal y, con la colaboración del gobierno, crear políticas públicas enfocadas en cambios estructurales que favorezcan estilos de vida saludables y sostenibles; por ejemplo, implementar bebederos de agua gratuita para todos los niños en las escuelas y regular la venta de productos alimenticios que se expenden en las mismas. Paralelamente, es necesario el apoyo de asociaciones internacionales, no gubernamentales, del sector privado, otras escuelas, al igual que de la población en general, para poder materializar realmente un cambio. No obstante, aunque este apoyo es importante, el cambio comienza con el propio individuo y en el seno familiar; de este modo, haciendo pequeñas modificaciones en los hábitos de alimentación, prefiriendo el consumo de agua natural y alimentos sanos en lugar de bebidas azucaradas y alimentos ultraprocesados, y realizando actividad física o ejercicio regular, la ayuda será sustancial para mantener una calidad de vida adecuada. ^{sc}

Referencias

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por la beca 382094, otorgada a Julia Maraboto-Croda, inscrita en la Maestría en Biología Integrativa de la Universidad Veracruzana.

- Almaguer, J. A., García, H. J., Vargas, V., y Padilla, M. (2020). *Fortalecimiento de la Salud con Comida, Ejercicio y Buen Humor: La Dieta de la Milpa. Modelo de Alimentación Mesoamericana Saludable y Culturalmente Pertinente*. Secretaría de Salud. <https://cies.edu.mx/wp-content/uploads/2021/09/La-dieta-de-la-milpa-SSA.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Delgado, S. (2019). México, primer consumidor de refrescos en el mundo. *Gaceta UNAM*. <https://www.gaceta.unam.mx/mexico-primero-consumidor/>
- Domínguez, A. P., Arellano, M., y Barquera, S. (2022). ¿Cómo se ha transformado nuestra alimentación y por qué está aumentando la población que vive con obesidad? *Sentido Común*, (7). <https://sen->

- tidocomunmx.com/revista/como-se-ha-transformado-nuestra-alimentacion-y-por-que-esta-aumentando-la-poblacion-que-vive-con-obesidad/
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. (2020). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018. Resultados*. Veracruz. Instituto Nacional de Salud Pública. https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/Resultado_Entidad_Veracruz.pdf
- Forbes. (2021, 25 de octubre). Refresqueras, mayores contaminantes de plásticos del mundo: Greenpeace. *Forbes*. <https://www.forbes.com.mx/noticias-refresqueras-mayores-contaminantes-de-plasticos-greenpeace/>
- Godakanda, I., Abeysena, C., y Lokubalasooriya, A. (2018). Sedentary behavior during leisure time, physical activity and dietary habits as risk factors of overweight among school children aged 14-15 years: Case control study. *BMC Research Notes*, 11(186). <https://doi.org/10.1186/s13104-018-3292-y>
- Hardy, L. L., Bell, J., Bauman, A., y Mhrshahi, S. (2018). Association between adolescents' consumption of total and different types of sugar-sweetened beverages with oral health impacts and weight status. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 42(1), 22-26. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.12749>
- Kelly, B., y Jacoby, E. (2018). Public Health Nutrition special issue on ultra-processed foods. *Public Health Nutrition*, 21(1), 1-4. <https://doi.org/10.1017/S1368980017002853>
- López-Espinoza, A., y Magaña-González, C. R. (2014). *Hábitos alimentarios: Psicobiología y socioantropología de la alimentación*. McGraw Hill Education.
- Morelos, M. (2023). Somos lo que bebemos, el bienestar de la sociedad mexicana en juego. *CONAHCyT. Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías*. <https://conahcyt.mx/somos-lo-que-bebemos-el-bienestar-de-la-sociedad-mexicana-en-juego/#content>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura y Organización Mundial de la Salud. (2020). *Dietas saludables sostenibles. Principios rectores*. <https://doi.org/10.4060/ca6640es>
- Organización Mundial de la Salud. (2021, 9 de junio). *Obesidad y sobrepeso*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>

- Park, S., Sherry, B., Foti, K., y Blanck, H. M. (2012). Self-Reported Academic Grades and Other Correlates of Sugar-Sweetened Soda Intake among US Adolescents. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 112(1), 125-131. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2011.08.045>
- Patraca-Camacho, L., Cibrián-Llenderal, T., Acosta-Mesa, H., Rodríguez-Landa, J. F., Romo-González, T., Rosas-Nexticapa, M., y Herrera-Meza, S. (2022). Assessment of executive functions and physical activity in girls and boys with normal weight, overweight and obesity. *Pediatric Obesity*, 17(10). <https://doi.org/10.1111/ijpo.12930>
- Ramírez-Vélez, R., Fuerte-Celis, J. C., Martínez-Torres, J., y Correa-Bautista, J. E. (2017). Prevalencia y factores asociados al consumo de bebidas azucaradas en escolares de 9 a 17 años de Bogotá, Colombia: Estudio FUPRECOL. *Nutrición Hospitalaria*, 34(2). <https://dx.doi.org/10.20960/nh.250>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Diplomado Vida Saludable. Guía de estudio: Alimentación saludable y sostenible* (Primera, Vol. 3). https://www.planeacion.sep.gob.mx/VidaSaludable/docs/DVS_Modulo3_Guia.pdf
- Stern, D., Midthaugh, N., Rice, M. S., Laden, F., López-Ridaura, R., Rosner, B., Willett, W., y Lajous, M. (2017). Changes in Sugar-Sweetened Soda Consumption, Weight, and Waist Circumference: 2-Year Cohort of Mexican Women. *American Journal of Public Health*, 107(11), 1801-1808. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2017.304008>
- Unicef. (2019, 15 de octubre). *La mala alimentación está perjudicando la salud de la infancia mundialmente*. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/la-mala-alimentaci%C3%B3n-est%C3%A1-perjudicando-la-salud-de-la-infancia-mundialmente>
- Velázquez, K. (2021, 1 de febrero). En México no falta agua, sobra chatarra. *Bocado*. <https://bocado.lat/en-mexico-no-falta-agua-sobra-chatarra/>
- Wong, A. (2022, 23 de agosto). Piden a SEP a cumplir con lineamientos para alimentos y bebidas azucaradas en escuelas. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/comida-chatarra-piden-sep-cumplir-lineamientos-escuelas#:~:text=A%20punto%20de%20iniciar%20el,y%20fuera%20de%20las%20escuelas>



María Eloisa Aguilar-Rodríguez

Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV)

marel_ag@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-8595-1048

Aprendizajes sociales relacionados con la gestión de residuos en la población adulta

Social learning around waste management in the adult population

Palabras clave: educación ambiental, investigación educativa, proambientales, residuos.

Resumen

La generación de residuos ha aumentado debido a causas multifactoriales, convirtiéndose en un problema socioambiental. Estudios han abordado la gestión de residuos enfocados en modelos matemáticos de transferencia, gestión de residuos en zonas urbanas, diagnósticos, reciclaje, donde se realiza la reutilización más allá de la disminución. Desde la educación ambiental se han realizado estrategias enfocadas en el reciclaje y la creación de materiales educativos. Este artículo plantea una revisión documental de investigaciones con enfoque social que han permitido comprender aprendizajes de experiencias de las personas, brindando pautas teóricas. El objetivo es retomarlas para exponer un estado del arte sobre los aprendizajes sociales derivados del manejo de residuos en población adulta. El documento consta de tres partes: una introducción sobre la crisis socioambiental, una conceptualización sobre los residuos y un análisis del estado actual de investigaciones sobre aprendizajes sociales derivados del manejo de residuos en población adulta.

[Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: environmental education, educational research, pro environmental, social learning.

Abstract

Waste generation has increased due to multifactorial causes, becoming a socio-environmental problem. Studies have addressed waste management, focusing on mathematical transfer models,

waste management in urban areas, diagnoses, recycling, enhancing reuse beyond reduction. From environmental education, strategies focused on recycling and the creation of educational materials have been carried out. In this article, a documentary review of research with a social approach was carried out and that has allowed to understand learning from people's experiences, providing theoretical guidelines. The objective was to resume research to present a state of the art on social learning derived from waste management in the adult population. The document consists of three parts: an introduction on the socio-environmental crisis, a conceptualization on wastes and an analysis of the current state of research on social learning derived from waste management in the adult population is exposed.

Introducción

 e acuerdo con la Academia Nacional de Educación Ambiental (ANEA)(2018), México es uno de los principales países con una gran biodiversidad y recursos naturales; además, cuenta con gran riqueza de especies y ecosistemas. No obstante, como se ha visibilizado durante algunas décadas, las dinámicas sociales basadas en una mirada antropocéntrica han provocado abusos y prácticas “ecodestructivas” que han sido normalizadas en la cotidianidad. Por lo general, sus efectos pasan desapercibidos, pues se desarrollan de forma gradual hasta que ocurre la extinción de alguna especie o se desencadena alguna catástrofe derivada del cambio climático, entre otros.

Al respecto, Machado (2003) expone que la capacidad de renovación de nuestros recursos naturales y la calidad del medio ambiente se ha deteriorado de forma progresiva durante varias generaciones. Las ciudades se enfrentan a una severa contaminación. Hay toneladas de residuos que no son recolectados, lo que impacta en su mal manejo. Además, hay deforestación de los bosques y pérdidas de ecosistemas.

Por ello, la humanidad enfrenta una crisis ecológico-social provocada por las interacciones de sus propios sistemas; esto ha impactado en la naturaleza a múltiples escalas y ha modificado las dinámicas de la biosfera. Estas perturbaciones, además de afectar los ciclos ecológicos, también tienen un efecto en la calidad de vida de los seres humanos. Por lo tanto, esta crisis ecosocial es producto de la intervención humana que ha afectado el desarrollo de los procesos vitales y el equilibrio del planeta.

A partir de una revisión documental, se identificaron investigaciones realizadas con un enfoque social, con el fin de comprender sus aprendizajes y experiencias para poder formular posibles pautas teóricas. En este trabajo se retoman dichas investigaciones para exponer un estado del arte relacionado con el manejo de residuos, específicamente en población adulta.

Desarrollo

Conceptualización de los residuos

Es necesario identificar que existen varios conceptos para referirse a los desechos generados por la actividad humana. Esto dará mayor claridad al momento de idear estrategias sobre cómo actuar en materia de residuos, pues la clasificación hecha por las personas para identificar si un desecho es basura o residuo radica principalmente en el valor que representa para ellas.

Comúnmente, se le llama “basura” a todos aquellos materiales que se desechan y son canalizados a su destino final, que generalmente es un relleno sanitario y, en el peor de los casos, un tiradero a cielo abierto en las calles y predios sin construir, o en los cuerpos de agua.

Desde otra óptica, pueden ser identificados como residuos susceptibles de ser aprovechados de distintas formas. De acuerdo con la *Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos* (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2015), pueden definirse como un material o producto que requiere ser tratado para su disposición final.

Como se ha mencionado anteriormente, la generación de residuos se ha incrementado de manera considerable por causas como la industria, el rápido crecimiento demográfico, la concentración de población en los centros urbanos, la utilización de productos desechables y el uso cada vez más generalizado de envases no retornables fabricados con materiales no degradables y que no pueden reutilizarse. Por ello, las investigaciones que analizan el problema de la generación y gestión de los residuos son de gran relevancia, porque ayudan a identificar los factores que propician comportamientos proambientales en las personas y que podrían ser reproducidos en distintos espacios sociales para construir una cultura de contención y la de un ideario; es decir, lo que González-Gaudiano (2006) define como un “conjunto de normas y valores que guían las relaciones que un grupo social establece entre sí y con ese mundo” (p. 85).

Del conflicto socioambiental al aprendizaje social

De acuerdo con Geary (2013), un problema ambiental es aquel donde no se realizan acciones por parte de los sujetos afectados, a diferencia del conflicto, en donde sí se involucran diversas posturas que se encuentran enfrentadas. Como se ha comentado, la humanidad enfrenta un estado de emergencia provocado por la crisis socioambiental ocasionada por ella misma y frente a la cual tendría que actuar de forma urgente y proponer soluciones para contrarrestar sus efectos. Sin embargo, uno de los desafíos a considerar es el espaciotemporal multifactorial, pues se deben considerar los diversos discursos y paradigmas hegemónicos, así como las estructuras de poder que ordenan las interacciones entre las personas, con su territorio y, en general, con su realidad social.

Los riesgos derivados de la crisis socioambiental no son tan notorios de manera inmediata. Al mostrarse de forma gradual, generalmente las personas no asumen una cultura de prevención. En ese sentido, la misma dinámica del sistema económico actual induce a seguir ignorando las amenazas latentes (Giddens, 2010). Algunos resultados derivados de investigaciones con enfoque social, relacionadas con los residuos, han encontrado que “la percepción colectiva de desprenderse y tomar distancia de la basura parecía contribuir a que el destino final de la misma no revistiera carácter de problema de agenda pública” (Geary, 2013, p. 158).

Lo anterior se debe a un desanclaje de la realidad espacio-temporal (Giddens, 1993); es decir, al alejarse e ignorar el proceso que implica el manejo y la gestión de residuos una vez que se desechan, se responde a un sentimiento de seguridad, de una falsa esperanza de que el problema será resuelto de manera espontánea por las instituciones legitimadas dentro de nuestra sociedad; o en el caso de la crisis socioambiental, eso será solucionado por algún avance científico de forma casi instantánea. De tal suerte que, a problemas extremos, generalmente se opta por la huida, sin considerar que los problemas son multifactoriales y, por lo tanto, su solución debería abordarse desde diversas aristas.

Esto responde, entre otros factores, a un tipo de negacionismo naturalizado por la facilidad de socialización que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación que desdibujan las causas y consecuencias del problema e, incluso, se difunden como algo positivo (Yurén, 2015). Por ello, es urgente propiciar una reflexividad para generar conciencia y hacer repensar los discursos que circulan en tales medios. Es urgente que el ser humano se percate de su vulnerabilidad en el planeta, pues se trata de una condición que requiere acciones inmediatas para hacer frente a las amenazas

generadas por los riesgos que ha creado. Asimismo, propiciar una respuesta cognitiva manifestada de forma tangible en sus decisiones cotidianas (Yurén, 2015).

En el caso del manejo de residuos, tradicionalmente la política medioambiental se ha edificado partiendo del final del proceso de producción. Esto supone que el enfoque no ha sido de prevención, sino del “saneamiento ex post facto de los daños medio ambientales utilizando tecnología específica para el final del proceso” (Beck, 1998, p. 79). Si esto cambiara y se otorgara especial atención al inicio del proceso, se podrían planear los insumos y tecnologías menos destructivas que dieran forma a las políticas medioambientales.

Al respecto, algunas regiones han comenzado a trabajar en esta transición, como en el caso de Quintana Roo, que cuenta con el primer Reglamento de la Ley para la Prevención, Gestión Integral y Economía Circular de los Residuos del Estado de Quintana Roo (Gobierno de Quintana Roo, 2010) en materia de responsabilidad extendida; Querétaro, con la nueva *Ley para la Prevención, Gestión Integral y Economía Circular del Estado de Querétaro* (Poder Legislativo de Querétaro, 2021). También se han propuesto iniciativas como la Ley de Economía Circular de la Ciudad de México (Gobierno de la Ciudad de México, 2023); y, en el ámbito nacional, en 2021, el Senado de la República aprobó la propuesta de la *Ley General de Economía Circular* (Cámara de Senadores, 2021).

Si bien estos avances en la política pública buscan solucionar el tema de los residuos, también, de cierta forma, se pretende hacer un cambio radical en el sistema económico lineal actual —implementar uno más circular— para obtener resultados que se proyecten a largo plazo. No obstante, puede percibirse que aún falta mucho por hacer y por reflexionar acerca de las implicaciones de los cambios normativos recientemente implementados, pues aún no se han podido evaluar sus resultados; tampoco ha sido posible analizar si se ha generado un cambio cognitivo en las personas, en relación con los residuos; o si solo se siguen esas normas para evitar una sanción por omisión de su cumplimiento. Es decir, no se ha investigado si han funcionado solo de manera coercitiva, sin generar cambios en el comportamiento de las personas derivados de un proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Wals (2009), aunque no hay consenso en la definición de aprendizaje social, sucede dentro de comunidades de aprendizaje y de forma organizada; por lo tanto, se desarrolla en personas que convergen en perspectivas y muestran disposición a participar en un proceso de aprendizaje contextualizado a su realidad social. Sin embargo, en el tema ambiental, las investigaciones descritas en el siguiente apartado exponen que el resultado de la construcción de aprendizajes sociales no siempre deviene prácticas proambientales; por lo tanto, teorizar sobre este

proceso implica reconocer la existencia de distintas metodologías de investigación, significados que cada comunidad de aprendizaje impregna de sentido, así como distintas formas de ejecutar acciones encaminadas al objetivo que tengan en común.

Estudios sobre el manejo de residuos en población adulta

El propósito de este apartado es dar a conocer algunas investigaciones con enfoque social en las que se analizan los aprendizajes sociales entre la población adulta, en relación con los residuos. Para ello, se ha realizado un sondeo descriptivo para detallar la situación actual del tema. Se recurrió a una investigación documental retrospectiva, en donde se identificaron algunos trabajos que han permitido tener una aproximación acerca del avance de los aprendizajes sociales en torno a los residuos, además de detectar dificultades y retos a futuro.

En Winnipeg, Canadá, Trigg et al. (1976) realizaron un estudio acerca del aprendizaje y los cambios de comportamiento de la población adulta a partir del análisis de la relación entre las conductas, las percepciones externas y el locus de control. Identificaron que quienes presentan conductas favorables para el medio ambiente tienen mayor grado de participación en acciones colectivas proambientales.

En una línea de investigación similar a la de Trigg (et al., 1976), Hopper y Nielsen (1991) estudiaron la relación entre el reciclaje y los comportamientos altruistas. Trabajaron recopilando datos de la población adulta en un vecindario en Denver, Colorado, con los que confirmaron una similitud entre el modelo de altruismo de Schwartz (1977, como se cita en Hopper y Nielsen, 1991), quien analizó de qué manera los valores moldean las actitudes y comportamientos de las personas en diferentes situaciones y cómo estos se enlazan con la importancia que se da al deseo de contribuir y con la conducta del reciclaje. Esto radica en que la conciencia acerca de las consecuencias del mal manejo de residuos, así como de las normas sociales y las personales, ejercen una influencia sobre la conducta y en la participación de iniciativas comunitarias.

En Latinoamérica pueden encontrarse algunos casos con enfoque social. Uno de ellos es el de Brito y Pasquali (2006), quienes realizaron un estudio basado en la Teoría de la Acción Razonada (Ajzen y Fishbein, 1980) para sustentar su hipótesis acerca de la existencia de factores que determinan los comportamientos humanos y cómo estos, a su vez, tienen un impacto en su propio entorno. Para ello, realizaron un diagnóstico acerca de la situación de la basura en un barrio urbano de la ciudad de Caracas, Venezuela, que no fue planificado. El propósito fue emitir recomendaciones dirigidas

a lograr cambios de conducta sostenidos en relación con el manejo de residuos. El diagnóstico visibilizó que las creencias, los valores y la información con la que cuentan las personas determinan parcialmente sus comportamientos; además, se demostró que comparten una perspectiva fragmentada de lo relativo al tema ambiental, visión individualista que dificulta la acción colaborativa y deriva en poca responsabilidad en ese aspecto, trasladando al Estado la carga del manejo de los residuos.

En México, Rojas et al. (2014), a partir de una metodología participativa, realizaron una propuesta de intervención educativa para el manejo de residuos utilizados en actividades domésticas en el municipio de Cuernavaca, Morelos, la cual fue contextualizada de acuerdo con las percepciones de las personas acerca de la basura, con el propósito de identificar áreas de oportunidad para promover la colaboración comunitaria. Sus resultados apuntan a que la población percibe los residuos como basura y la asocian con un problema que afecta la salud y al medio ambiente; sin embargo, identificaron a la mujer como responsable del manejo de los residuos en el hogar. A partir de ello, en sus conclusiones resaltaron que el reconocimiento de un riesgo de salud por parte de la población es un factor fundamental que propicia el éxito en las intervenciones comunitarias y favorece la incorporación de acciones vecinales para la separación de residuos y limpieza de las calles.

Por su parte, Cabrejo (2018) desarrolló en el Centro de Materiales y Ensayos (SENA) en Bogotá, Colombia, un programa de intervenciones ecoeducativas, con el propósito de fortalecer la cultura ambiental y mejorar el manejo de los residuos. Sus resultados apuntan a que las percepciones de las personas en relación con el problema de la generación y manejo de residuos se han interiorizado a partir de algunos conocimientos teóricos adquiridos previamente en talleres y capacitaciones. Además, al igual que en la intervención de Rojas et al. (2014), Cabrejo (2018) identifica que el reconocimiento de las personas acerca del riesgo para la salud que puede generarse por una mala disposición final de los residuos, es determinante para involucrarlas. Además, el diagnóstico de su investigación permite entrever que el conocimiento está fragmentado y se reduce a la separación como posible solución.

En la Ciudad de México, Bautista (2019) se basó en la teoría de las representaciones sociales para analizar la transición del concepto de *basura* al de residuos, a partir de la puesta en marcha del programa gubernamental Basura Cero en la alcaldía de Azcapotzalco. Se enfrentó a que las políticas públicas no consideraban la experiencia cotidiana de las personas de dicha delegación y, como consecuencia, los resultados no fueron sobresalientes en relación con el tema que investigó.

Aunque en el caso anterior las políticas públicas no tuvieron un lugar sobresaliente, en la ciudad de Guadalajara (2009) se propuso identificar los aprendizajes de los

funcionarios involucrados en la gestión de residuos a partir del caso del modelo de gestión de residuos sólidos y la forma en que se transmiten a otros, implementado en el municipio de Aguascalientes. A raíz de esto, se concluyó que generalmente el aprendizaje no se construye de forma institucional, sino informal y se da a través del intercambio de experiencias entre las redes de actores que forman parte del funcionariado, resaltando la importancia de la *comunicación* para reforzar actitudes y percepciones.

Robles et al. (2010) realizaron un estudio de caso que también surgió a partir de la implementación de políticas públicas, específicamente del Programa de Educación Ambiental, derivado de la entrada en vigor de la Ley de Residuos Sólidos del Distrito Federal (Gobierno de la Ciudad de México, 2019), publicada en 2003, en donde evaluaron las estrategias de educación ambiental que se desarrollaron para impulsar la separación de residuos. Concluyeron que el programa movilizó a los involucrados, en los que ocurrió un cambio de actitud respecto del manejo de los residuos y se incorporaron otros participantes. Además, consideraron que las condiciones sociodemográficas son factores importantes para el éxito de las estrategias de educación ambiental.

En el municipio de Coatepec, en el estado de Veracruz, Wojtarowski et al. (2019) examinaron las actitudes y cambios de comportamiento ambiental de algunos de sus habitantes, en relación con la separación de residuos a partir de la implementación de políticas públicas, considerando los componentes conativos, cognitivos y afectivos. Los resultados mostraron disposición participativa por parte de la ciudadanía, siempre y cuando el gobierno se involucre en el funcionamiento de la Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos (GIRSU). El análisis señaló que el buen manejo de los residuos debe atenderse de manera individual, colectiva, a nivel gubernamental y, a partir de ello, se podrían planear estrategias de educación ambiental.

Por último, el trabajo de Rodríguez (2008) consistió en un análisis comparativo entre municipios que han implementado mejoras para la gestión de residuos con otros que no lo han hecho. En total, fueron seis: Toluca, Irapuato y Coatzacoalcos por ser reconocidos por sus buenas prácticas; y, como municipios de control, consideró a Naucalpan, Celaya y Xalapa. Su estudio se enfoca en las prácticas que se producen a partir de la actividad desempeñada desde la administración pública, y concluye en que, con medidas coercitivas y la desconcentración de organismos públicos, hay cambios de actitud en la sociedad como respuesta al estímulo que ejercen las instituciones.

Estas investigaciones aportan pistas para construir estrategias que contribuyan a proponer soluciones para enfrentar el problema de los residuos. Se distinguen aportaciones principalmente desde dos ámbitos: las que se basan en políticas públicas

y programas para abordar la gestión de residuos, así como las que incorporan la educación ambiental en su abordaje.

Considerando las primeras como enfoque central, las acciones y las percepciones externas influyen en el aprendizaje y comportamiento de las personas adultas es decir, quienes tienen conductas ambientalmente favorables, tienden a participar mayormente en acciones colectivas en beneficio del medio ambiente (Trigg et al., 1976). Con un enfoque similar, Hopper y Nielsen (1991) exploraron la acción del reciclaje, donde encontraron similitudes con el modelo altruista de Schwartz (1977, como se cita en Hopper y Nielsen, 1991) en cómo los valores impactan en las actitudes y conductas. Por su parte, Brito y Pasquali (2006) usaron la Teoría de la Acción Razonada para analizar la situación de la basura en un barrio no planificado en Caracas, Venezuela, demostrando que creencias, valores e información influyen parcialmente en los comportamientos. En Bogotá, Cabrejo (2018) usó intervenciones ecoeducativas para fortalecer la cultura ambiental y mejorar el manejo de residuos, encontrando que las percepciones se basan en conocimientos teóricos adquiridos en talleres. En México, Rojas et al. (2014) propusieron educación para el manejo de residuos en Cuernavaca, Morelos, mostrando que el reconocimiento del riesgo para la salud impulsa la acción comunitaria.

En relación con los trabajos que abordaron políticas públicas y programas para la gestión de residuos, se identificó que se evaluaron estrategias educativas derivadas de la Ley de Residuos Sólidos del Distrito Federal (Gobierno de la Ciudad de México, 2019), encontrando algunos cambios de actitudes (Robles et al., 2010). En la Ciudad de México, Bautista (2019) analizó la transición de basura a residuos con el programa Basura Cero, resaltando la falta de consideración de la experiencia cotidiana en políticas públicas. Guadalajara (2009) identificó aprendizajes informales en la gestión de residuos en Aguascalientes, destacando la comunicación en la formación de actitudes. En Coatepec, Wojtarowski et al. (2019) analizaron actitudes y cambios de comportamiento con políticas públicas, sugiriendo estrategias de educación ambiental. Finalmente, Rodríguez (2008) comparó municipios con mejoras en la gestión de residuos, donde observó cambios de actitud ante políticas públicas coercitivas. En conjunto, estas investigaciones destacan la necesidad de abordar la problemática de residuos con una educación ambiental ética y crítica.

Hasta aquí se describen algunas investigaciones que han abordado el tema de los residuos desde un enfoque social. Los datos ponen en evidencia que el problema de la contaminación global derivada de la generación de residuos se sigue tratando de manera sesgada en la población adulta. Es decir, como punto medular, se debería atacar el problema del consumo desde una educación ambiental ética, crítica y política; sin embargo, en los distintos espacios desde donde se aborda el problema, se remite a un

tipo de revalorización de las consecuencias residuales de los procesos productivos, lo que abona poco a la disminución de la generación de residuos y, por el contrario, se traducen únicamente en una simulación de cuidado del medio ambiente.

Conclusión

A partir de las investigaciones que conforman el estado del arte presentado, la mayoría de las propuestas para abordar la cuestión de los residuos se enfocan en el final del proceso productivo, en lugar de dar relevancia al inicio de este, que es en donde se podrían tomar las decisiones pertinentes para evitar generarlos. En el caso de que esto sea inevitable, debería haber previsiones para su gestión. Este enfoque preventivo debería aplicarse tanto a las propuestas tecnológicas, como a las que tienen un enfoque social y educativo.

El mundo atraviesa por un momento histórico-social importante y equiparable con una revolución científica, pues lo que se ha comenzado a plantear es un importante *cambio de paradigma*, en tanto que se busca trascender las miradas antropocéntricas: Los seres humanos no son el centro de la naturaleza, son parte de esta. Al asumirse simplemente como naturaleza, su manera de interactuar en el planeta deberá transformarse y, por ende, los diversos sistemas sociales harán lo mismo, que tanto han impactado al medio ambiente.

Aunque han empezado las transformaciones en la normatividad de algunos países en relación con el tema de los residuos ambientales, la realidad es que los resultados son inciertos; y si no se cambian comportamientos, será difícil lograr un verdadero impacto en la disminución de la crisis socioambiental. Pero algo es cierto: todo cambio trae consigo más interrogantes que respuestas; por lo tanto, es preciso plantear algunas preguntas para propiciar la reflexión:

- ¿Será posible que al cambiar la legislación actual se produzcan nuevos tipos de conflictos ambientales generados por la profesionalización de la actividad del reciclaje?
- ¿La generación de empleos formales sustentados por actividades de reciclaje implicaría que se produzcan más residuos para poder solventar esta actividad que, en todo caso, se volvería económica?
- ¿Cuáles serán los principios que surjan a partir de la generación de nuevas leyes, considerando que, frases como “quien contamina paga”, son obsoletas

y no siguen la lógica de un nuevo paradigma que promueva la reducción del consumo?

- ¿Existen aprendizajes sociales derivados de las transformaciones en las políticas públicas relacionadas con los residuos?
- ¿Cómo se transmiten estos aprendizajes sociales entre las comunidades de aprendizaje?
- ¿Qué estrategias surgirán en las comunidades de aprendizaje para enfrentar el problema de los residuos?

Estos cuestionamientos son susceptibles de discusión con la finalidad de detonar un análisis sobre los factores sociales que es necesario modificar para crear estrategias de convivencia más favorables con el medio ambiente y promover formas positivas de interacción con el planeta, pues está en peligro la propia existencia de la especie humana, es decir, que hoy en día se encuentra frente a una crisis civilizatoria. ^{SC}

Referencias

- Academia Nacional de Educación Ambiental. (2018, 12 de abril). *PRONUNCIAMIENTO DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL ANTE LA LEY GENERAL DE BIODIVERSIDAD* [actualización de estado]. Facebook. https://www.facebook.com/Anea.org.mx/posts/1659275937499932/?paipv=0&eav=AfYdd-3tKuoOAb_ec996HZHTZN16F-OtT02ABQEnCcQVn7vPViDFpXL-ChEFB_HQX5E6Q&_rdr
- Ajzen I., y Fishbein, M. (1980). Attitudes and Predicting Behavior. En W. D. Crano y R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 298-311). Psychology Press.: https://www.researchgate.net/publication/264156918_Attitudes_and_the_prediction_of_behavior/link/53cfcc240cf25dc05cfb2877/download
- Bautista, J. (2019). *De basura a residuos sólidos urbanos, su representación social en la Alcaldía de Azcapotzalco* [tesis de doctorado. Universidad Autónoma Metropolitana]. https://sociologiaurbana.azc.uam.mx/wp-content/uploads/2021/04/De_basura_a_residuos_solidos_Bautista_Magallon_J_S_2019.pdf

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*: Paidós.
- Brito, E., y Pasquali, C. (2006). Comportamientos y actitudes asociados a la disposición de la basura en áreas urbanas no planificadas. *Inter-ciencia*, 31(5). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442006000500004&lng=es&tlng=es
- Cabrejo, A. (2018). *Educación ambiental para el manejo de los residuos sólidos* [tesis]. Centro de Recursos para el Aprendizaje y la investigación. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16121/2018angelacabrejo.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2015). *Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPGIR.pdf>
- Cámara de Senadores. (2021). *Ley General de Economía Circular*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/senclave/65/CS-LXVI-1P-038/01_minuta_038_17nov21.pdf
- Geary, M. (2013). Relevancia de la gestión de los residuos sólidos en las políticas urbanas sobre cambio climático. Lecciones de un caso de estudio (Puente Gallego, Rosario, 1995-2003). En J. C. Postigo (Ed.), *Cambio Climático, Movimientos Sociales y Políticas Públicas* (pp. 149-180). CLACSO.
- Giddens, A. (1993). *Las consecuencias de la modernidad*. Alianza; Mac-Millan.
- Giddens, A. (2010). *La política del cambio climático*. Alianza.
- Gobierno de Quintana Roo. (2010, 17 de febrero). Reglamento de la Ley para la Prevención, Gestión Integral y Economía Circular de los Residuos del Estado de Quintana Roo. *Periódico Oficial del Estado de Quintana Roo*. <https://qroo.gob.mx/ppa/wp-content/uploads/2019/09/ReglamentodelaLeyparalaPrevenciynlaGestinIntegraldeResiduosdelEstadodeQuintanaRoo.pdf>
- Gobierno de la Ciudad de México. (2019, 25 de junio). Ley de Residuos Sólidos del Distrito Federal. *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*.
- Gobierno de la Ciudad de México. (2023, 28 de febrero). Ley de Economía Circular de la Ciudad de México. *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*. <https://www.sedema.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/640/775/796/640775796545e564034573.pdf>

- González-Gaudiano, E. (2006). Imaginario colectivo e ideario de los educadores ambientales en américa latina y el caribe. ¿Hacia una nueva matriz disciplinaria constituyente? *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1), 71-89 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2162369>
- Guadalajara, J. (2009). El aprendizaje de políticas en la gestión urbano-ambiental análisis de sus causas y procesos a partir de la evolución del modelo de gestión de residuos sólidos urbanos en Aguascalientes, 1998-2008. [tesis de maestría, Colegio de México]. https://colmex.userservices.exlibrisgroup.com/view/delivery/52COLMEX_INST/1264913080002716
- Hopper, J., y Nielsen, J. (1991). Recycling as Altruistic Behavior: Normative and Behavioural Strategies to Expand Participation in a Community Recycling Program. *Environment and Behavior*, 23(2), 195-220. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013916591232004>
- Machado, J. (2003). Necesidad de que se federalice la enseñanza obligatoria del derecho ecológico en las facultades de derecho y en las demás instituciones de educación superior en México. *Letras Jurídicas*, 8, 1-9. <http://cdigital.uv.mx/handle/1944/50958>
- Poder Legislativo de Querétaro. (2021, 22 de septiembre). *Ley para la Prevención, Gestión Integral y Economía Circular del Estado de Querétaro*. <https://www.ceaqueretaro.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/Ley-para-la-Prevenci%C3%B3n-Gesti%C3%B3n-Integral-y-Econom%C3%ADa-Circular-de-los-Residuos-del-Estado-de-Quer%C3%A9taro.pdf>
- Robles, M., Gasca, S., Quintanilla, A., Guillén, F., y Escofet, A. (2010). Educación ambiental para el manejo de residuos sólidos: el caso del Distrito Federal, México. *Investigación ambiental*, 2(1), 46-64. https://www.researchgate.net/publication/280938038_Educacion_ambiental_para_el_manejo_de_residuos_solidos_el_caso_del_Distrito_Federal_Mexico
- Rodríguez, A. (2008). Gestión local e intergubernamental de los residuos sólidos urbanos. Una evaluación de las «buenas prácticas» en los municipios mexicanos. [tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Norte]. <https://www.colef.mx/posgrado/tesis/2006735/>
- Rojas, A., Rodríguez, R., Álamo, U., Pacheco, L., Treviño, S., y Márquez, M. (2014). Experiencia de participación comunitaria para el manejo

- adecuado de residuos sólidos urbanos en México. *Global Health Promotion*, 22(2), 96-106. https://www.researchgate.net/publication/265392531_Experiencia_de_participacion_comunitaria_para_el_manejo_adecuado_de_residuos_solidos_urbanos_en_Mexico
- Trigg, L., Perlman, D., Perry, R., y Janisse, M. (1976) Antipollution Behavior: A Function of Perceived Outcome and Locus of Control. *Environment and Behavior*, 8(2), 307-313. https://www.researchgate.net/publication/249623731_Anti-Pollution_BehaviorA_Function_of_Perceived_Outcome_and_Locus_of_Control
- Wals, A. (2009). *Social learning. Towards a sustainable world*. Wageningen Academic Publishers.
- Wojtarowski, A., Piñar, M., y Marín J. (2019). Actitudes de la ciudadanía hacia la separación de residuos en Coatepec, Veracruz, México. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 43, 159-186. <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/24303/19216>
- Yurén, T. (2015). La formación ciudadana con sentido emancipatorio: un reto para la educación escolar. En J. Espinoza y T. Yurén (Coords.), *Ciudadanía, agencia y emancipación: diálogo entre disciplinas*. Juan Pablos Editor.



Silvia Estela Pérez-Leura (Autora de correspondencia)

Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad Veracruzana (UV)

seperezleura_101@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-7330-4767

Ricardo García-Valdez

Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad Veracruzana (UV)

rigarcia@uv.mx

ORCID: 0000-0001-8955-4453

Formas actuales del ser adolescente: un análisis del sujeto peligroso como producción discursiva

Current forms of being adolescent: an analysis of the dangerous subject as a discursive production

Palabras clave: acompañamiento, infante, peligro, secundaria, subjetividad.

Resumen

Este escrito es un esfuerzo por ser portavoz, a través de la escucha clínica y la reflexión teórica, de decires enunciados por adolescentes, quienes, a través de su malestar, sus actos y sus palabras, intentan sostener su condición subjetiva. En este sentido, el propósito es señalar cómo esta condición, siempre singular, queda ensombrecida o abolida por interpretaciones sobre el ser adolescente que en el discurso recrean e instituyen formas de subjetividad hegemónicas. El abordaje metodológico fue en dos sentidos: práctico y otro teórico. Se realizó intervención clínica con fundamentación psicoanalítica y, para el análisis histórico del discurso, se recurrió al aporte metodológico propuesto por Michel Foucault. El análisis muestra la preponderancia de dos formas de subjetividad adolescente, el sujeto vulnerable y el sujeto peligroso. Sobre este último, se enfocó la reflexión para considerar algunas implicaciones clínicas y sociales asociadas a su reproducción.

[Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: *accompaniment, danger, high school, infantile, subjectivity.*

Abstract

This paper is an effort to be a spokesperson, through clinical listening of sayings enunciated by adolescents who try to sustain their subjective condition, through their discomfort, actions and words. In this sense, the purpose is to point out how this condition, always singular, is overshadowed or abolished by interpretations about the being an adolescent that in the discourse recreate and institute hegemonic subjectivity forms. The methodological approach was in two senses: practical and theoretical. Clinical intervention was carried out with psychoanalytic foundation and for the historical analysis of the discourse, the methodological contribution proposed by Michel Foucault was applied. The analysis shows the preponderance of two forms of adolescent subjectivity: the vulnerable subject and the dangerous subject. On the latter theme, it focused the reflection to consider some clinical and social implications associated with their reproduction.

*Ello es, Horacio, que en el cielo y en la tierra
hay más de lo que puede soñar tu filosofía.*

William Shakespeare

Introducción

La subjetividad adolescente como problema de investigación

El interés por estudiar los procesos psicológicos y subjetivos ligados a la adolescencia comenzó en el contexto de una clínica psiquiátrica, en donde se llevó a cabo una propuesta de investigación en el marco de un programa de maestría. La intención que indujo a realizar dicho trabajo fue la inquietud por indagar en los estados de crisis manifestados por niños y adolescentes. Como parte de los hallazgos de aquella investigación, surgieron cuestiones relacionadas con el hecho de que, en su mayoría, los adolescentes llegaban al área de urgencias psiquiátricas con algún cuadro crítico, situación que planteaba la duda

con respecto a las razones por las cuales eran ellos quienes manifestaban este malestar exacerbado. El cuestionamiento, entonces, oscilaba entre el hecho de que fueran pacientes psiquiátricos o si por pertenecen al grupo etario, pues tal patología suele ser una cuestión natural y transitoria justificada, en parte, por su condición de adolescentes.

Posteriormente, surgió la posibilidad de trabajar con sujetos jóvenes en otros contextos, como el ámbito escolar, una clínica privada y, últimamente, con motivo de estar cursando un doctorado, en una asociación civil que atiende a niños y adolescentes en riesgo por situación de calle. En cada espacio fue posible observar que dicho malestar no era exclusivo del adolescente en calidad de paciente psiquiátrico, sino que se encontraba estrechamente vinculada con el grupo etario.

Con el propósito de formalizar estas reflexiones en torno al ser adolescente, se planteó un proyecto de investigación doctoral orientado por medio de las siguientes preguntas: ¿quién es el adolescente en este momento de la historia, es decir, qué formas de subjetividad configuran los discursos que lo definen y le dan tratamiento?, y ¿cuáles son algunos de los efectos que se generan en relación con estas formas de subjetividad?

Las *formas de subjetividad* se refieren a la manera en que el sujeto —en este caso el adolescente— es creado a través del discurso; es decir, se trata de los enunciados que lo definen, el lugar donde está situado, la forma como es tratado, las relaciones donde participa. Para identificar y explicar su emergencia y operatividad, Foucault (1979) propone a la *arqueología* y a la *genealogía* como los recursos metodológicos útiles para desplegar el campo del discurso en su conjunto; este último sería el espacio en el cual el saber y el poder se articulan.

[...] la arqueología sería el método propio de los análisis de las discursividades locales, y la genealogía la táctica que, a partir de estas discursividades locales así descritas, pone en movimiento los saberes que no emergían, liberados del sometimiento (p. 131).

Por otro lado, la *condición subjetiva* se refiere, en un sentido singular, a la incorporación de la subjetividad en cada persona. Dicha forma se constituye a través de la apropiación de una historia, la recreación de vínculos afectivos, enfrentar pérdidas, la apuesta por el deseo, entre otros elementos, que, generalmente, se desencadenan en el marco de un dispositivo terapéutico desde el cual pueden ser tratados y pensados. En este sentido, se apela al psicoanálisis freudiano como método de indagación y tratamiento (Freud, 1992).

Aunque cada uno de estos abordajes metodológicos conciben y tratan la subjetividad en un sentido diferente, no son excluyentes. Lo subjetivo se juega simultáneamente tanto en el plano personal como en el social.

Desarrollo

El sujeto peligroso como una forma de subjetividad adolescente

Para el desarrollo de este trabajo se partió de la pregunta ¿con qué sujetos se imagina usted, estimado lector, que podría encontrarse en un hospital psiquiátrico infantil? Seguramente, las respuestas serían múltiples y variadas, si se considera que éstas se encuentran asociadas a las vivencias y los referentes procedentes de un contexto inmediato. No obstante, el énfasis que recae sobre lo infantil, desde un principio, ya refiere a una población en específico: la infancia. A pesar de que esta, como categoría, está asociada directamente con la figura del niño, la línea de separación entre el niño y el adolescente es muy difusa, sobre todo en el campo legal, donde se les brinda un tratamiento indistinto, pues para los tratados internacionales, como la *Convención sobre los derechos del niño* (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef, por sus siglas en inglés], 1989) el adolescente no existe si no es como niño: “[...] se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (p. 10). Es en el contexto local en donde la diferencia entre ser niño y adolescente se instituye de acuerdo con las condiciones sociales y políticas del lugar.

Actualmente, en México se encuentra vigente la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2023), la cual se convierte en una extensión de la convención antes mencionada; asimismo, figura como puente para dar sentido a la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2022), pues es a partir del rango de edad establecido en la primera ley —son niñas y niños los menores de doce años, y adolescentes las personas a partir de los doce años cumplidos, pero menores de dieciocho años—, que la segunda ley pone en marcha una serie de procedimientos para regular la conducta delictiva ejercida específicamente por estos últimos.

Aunque el objetivo de este artículo no es ahondar en el contenido de dichos documentos, resulta importante mencionar que, para el discurso legal, el adolescente

se diferencia del niño en dos sentidos: 1) la función de la progresividad del desarrollo cognitivo, que es el argumento sobre el cual se sostiene la inimputabilidad del niño y se define la sanción del adolescente; y 2) considerar la vertiente afectiva exacerbada por las pasiones nacientes que colocan al sujeto adolescente en una condición de vulnerabilidad, lo cual justifica una sanción atenuada, en comparación con las establecidas para los adultos. Por ejemplo, la edad se convierte en un criterio determinante para la prescripción de la acción penal que se ejerce sobre el menor infractor; para el caso del grupo etario I, que agrupa a los individuos entre los 12 y los 14 años, la sanción no puede ser mayor a un año. Si se trata del grupo etario II, de los 14 a los 16 años, la sentencia penal no puede rebasar los tres años. Finalmente, para el grupo etario III, jóvenes entre los 16 y 18 años, el límite de la penalización son cinco años (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2022).

Estos argumentos proceden del campo de las teorías evolutivas y el desarrollo, para las cuales la adquisición de habilidades cognitivas, afectivas y sociales es progresiva y lineal; en consecuencia, se establece que al alcanzar cierta edad y, por ende, mayor grado de madurez, el individuo será capaz de responder por sí mismo.

Como se indicó en la introducción, esta situación también se manifiesta en el ámbito psiquiátrico. Generalmente, los niños solo acuden en una modalidad ambulatoria, es decir, reciben atención y seguimiento a través del servicio de consulta externa. En cambio, los adolescentes ocupan los espacios de estancia hospitalaria, debido a que sus cuadros clínicos reúnen los criterios suficientes para ser ingresados. De acuerdo con la experiencia, son criterios de internamiento aquellas situaciones que colocan al peligro como posibilidad o como acto. Resulta sencillo corroborar estos datos en el terreno de la investigación científica. Estudios como los de Fernández et al. (2018) señalan que en los últimos años los índices de casos considerados como urgencias psiquiátricas en adolescentes van en aumento, y entre las manifestaciones clínicas con mayor recurrencia se encuentran las alteraciones conductuales, las autolesiones, la agitación psicomotriz, la ansiedad y los sentimientos depresivos.

Sobre este eje, es claro apreciar cómo la peligrosidad en su forma actual, el riesgo, tiene una función valorativa en el terreno de la salud mental. Escobar et al. (2014) señalan que la predicción del riesgo de violencia está en función de la peligrosidad del agresor y en la vulnerabilidad de la víctima. Lo problemático viene cuando una y otra confluyen en el mismo sujeto, como en el caso de los adolescentes. Asimismo, consideran que para detectar el riesgo es necesario prestar atención a ciertos factores asociados con la violencia. Para evaluar el factor de riesgo se hace uso de instrumentos como los manuales diagnósticos, las guías de atención, las pruebas

psicológicas, las encuestas, los cuestionarios, a través de los cuales se definen aquellos comportamientos considerados como riesgosos, así como los que no lo son.

En el campo de la psicología también es reiterativa la relación entre adolescencia y factores de riesgo. Para Muñoz (2000), el factor de riesgo hace referencia al evento que aumenta la probabilidad de que surjan problemas relacionados con la adaptación social y, en un sentido opuesto, el factor de protección se presentaría en aquellas condiciones que disminuyen dicha probabilidad, lo cual tiene una función paliativa y compensatoria. La autora de dicha teoría considera que, en el caso de la adolescencia, el riesgo se instala entre lo afectivo y lo social. Ambos factores tendrían la tarea de evitar el riesgo y el estado de vulnerabilidad que le es inherente.

De manera articuladora, se puede señalar cómo riesgo y peligro son elementos superpuestos en una misma lógica y un mismo campo de acción: el de la salud pública. En su elaboración teórica, el riesgo se asocia con la pérdida, la lesión, la desventaja o la destrucción; asimismo, hace referencia a una situación adversa en la que el peligro es el elemento que se va a evaluar, predecir y controlar, en función de la probabilidad de ocurrencia de un hecho que se calcula a través de mecanismos y formulas cuantitativas. La gestión del riesgo, en este sentido, implicaría cierta anticipación al desastre, toda vez que lo predice, trata de evitarlo o de intervenir en él a través de métodos profilácticos que atemperen el peligro o la amenaza próxima (Echemendía, 2011).

Ahora bien, el adolescente como sujeto vulnerable y en constante riesgo no es una forma de subjetividad gratuita ni natural, tiene su procedencia histórica tanto en la pedagogía como de la psicología. En este sentido, fue Stanley (1904) quien señaló que es con el referente biológico que la pubertad introduce cómo se puede demarcar el comienzo de la adolescencia, la cual entiende como una etapa del desarrollo psicofísico caracterizada por ser un tiempo de agitación, tormento y peligro. Estos movimientos se encuentran asociados, principalmente, con el despertar de la sexualidad, los afectos y las pasiones. El mencionado autor recuperó estas ideas de Rousseau, quien aseveraba que, entre los doce y trece años, cuando la naturaleza impone el sexo al individuo, surge una fuerza que se sobrepone a la condición que define lo infantil. Se trata de un exceso que acecha al individuo como un factor ajeno, el cual debería ser regulado por la moral y la educación.

Por otro lado, en el terreno del psicoanálisis, a pesar de que Freud no incorpora el tema de la adolescencia dentro de sus elaboraciones teóricas, sí otorga un papel importante a la pubertad en la vida psíquica de las personas. Considerar a la pubertad como algo que excede al sujeto y, por ende, puede devenir traumática, fue una idea que resonó entre algunos psicoanalistas a mediados y finales del siglo pasado. Algunos de ellos, particularmente quienes se inclinaban hacia la línea de pensamiento propuesta

por la *psicología del yo*, definieron a la adolescencia como un estado patológico normal en el que las manifestaciones sintomáticas se concebían como formaciones inconscientes promotoras del trabajo de duelo que recaía sobre la condición infantil, al considerarla perdida por la transición hacia la adolescencia.

Ahora bien, ¿qué implicaciones tiene situar a la adolescencia como una vivencia que es fuente de angustia y malestar?, ¿qué efectos derivan de la generalización del malestar como una forma patológica normalizada?, ¿qué posibilidades quedan al sujeto para asumir lo que le acontece? Sobre estos puntos, es pertinente aterrizar el desarrollo de los argumentos aquí planteados, pues si bien la pubertad se establece como el pórtico que da paso a la adolescencia y por la que todo ser humano atraviesa, no necesariamente las repercusiones que derivan de este pasaje deben asumirse como *patológicas* y mucho menos *normalizadas*, pues los procesos psicológicos dispuestos para cada uno de los casos son singulares. Cuando esta condición única se ve reemplazada por la categoría, la posibilidad de acompañamiento y escucha pierden cabida.

En resumen, a través del despliegue histórico y el análisis de los discursos alrededor de la adolescencia como etapa del desarrollo, entre el riesgo y la vulnerabilidad se recrea la subjetividad adolescente hoy en día. Estas condiciones, interpretadas en el orden del discurso, hacen aparecer a un sujeto virtual y potencialmente peligroso, el cual, a partir de la amenaza que representa, pone en operatividad prácticas disciplinarias y mecanismos de control, cuyos efectos inciden en la relación que el adolescente establece con su cuerpo, su historia, su malestar y los otros. En consecuencia, no es casualidad que en ocasiones se vean forzados a reproducir en acto, o por medio de manifestaciones clínicas sintomáticas, aquello que no pasa por la palabra, el cuestionamiento o la reflexión.

Conclusión

¿Qué hay más allá de la amenaza?

Para finalizar este trabajo de reflexión y análisis es pertinente señalar que las formas de subjetividad aquí desarrolladas no son simples elaboraciones teóricas, se incorporan y causan estragos entre los sujetos que las asumen sin mayor cuestionamiento.

Como lo señalan las teorías del desarrollo, tanto la preponderancia de la sexualidad como la capacidad reproductiva, que vienen con la pubertad, conllevan un gasto

de energía psíquica importante al comprometer tanto el cuerpo biológico como los despliegues subjetivos que su llegada acarrea. No obstante, esta condición no es exclusiva del púber ni del adolescente, sino que se presenta como un eje sobre el cual se orienta la vida en su conjunto; la sexualidad, en los términos en que el psicoanálisis la define (Freud, 1992), permite apropiarse de un cuerpo, construir historias, crear vínculos, sentir la pérdida y dar lugar al deseo.

El trabajo clínico con adolescentes, en los diferentes contextos donde se llevó a cabo, permitió advertir una gran dificultad para tratar con la sexualidad en los términos antes mencionados. La aparición del sujeto vulnerable y el sujeto peligroso como formas del ser adolescente da cuenta de esta dificultad, pues ambas formas derivan de aquellas discursividades que encuentran en la reaparición de la sexualidad un elemento intrusivo que no solo permite delimitar el inicio de la adolescencia, sino que también da lugar a la emergencia de modelos teóricos, la creación de normativas, la instauración de leyes, así como genera mecanismos de vigilancia y control sobre los cuerpos, los afectos, los actos y las relaciones en las que los adolescentes participan.

Grosso modo, se podría concebir el juego en su conjunto de la siguiente manera: ante las formas de ser y de estar en el mundo que el discurso hegemónico anticipa y determina para el adolescente, este responde, ya sea resistiendo y recreando una forma de subjetividad singular donde su palabra y deseo tengan cabida o, por el contrario, tiende a incorporar fielmente los enunciados dados por el discurso, reproduciéndolos con un costo elevado de malestar.

El espacio terapéutico es una posibilidad para quebrantar la certeza de estos discursos y tratar con el malestar puesto en las palabras, los gritos, los síntomas o los actos que los adolescentes manifiestan. Sin embargo, son múltiples las razones por las que este recurso se vuelve de difícil acceso para los jóvenes. Por ello, este trabajo busca abrir el horizonte hacia lo colectivo, haciendo un llamado a padres, docentes y profesionistas que sostienen algún tipo de relación con estos sujetos, para transmitirles que el ser adolescente en la época contemporánea no es una condición natural e inamovible. La subjetividad es un constructo que se crea y se recrea continuamente entre lo personal y lo social. En este sentido, toda la sociedad es responsable y tiene la tarea de cuestionar lo que en el discurso se le presenta como “verdadero”.

Ahora bien, pensando específicamente en el ámbito educativo, es pertinente apostar por el pensamiento crítico como condición de posibilidad para hacer frente a estas formas de subjetividad instituidas. Para la Nueva Escuela Mexicana, promover este tipo de pensamiento entre los alumnos, se plantea como un objetivo prioritario. Sin embargo, para que esto tenga lugar, en principio, es importante que el docente lo integre a su práctica y sostenga una postura reflexiva, crítica y humana.

Antes del adolescente está el humano que, como cualquier otro, atraviesa por dificultades que lo hacen tambalear. Más allá de continuar generando mecanismos que perpetúen estas formas de subjetividad, es preciso restituir la capacidad que tiene el sujeto para hacerse cargo tanto de lo que le acontece como de sus elecciones. Sobre esta idea, es posible diseñar estrategias pedagógicas para favorecer el pensamiento crítico y la participación dinámica del alumno como elementos que no solo le permitirían cuestionar lo instituido, sino que también instituirían una postura autocrítica y reconstructiva que incida significativamente en su subjetividad. ^{sc}

Referencias

Fuentes de financiamiento

Este escrito deriva de un proyecto de investigación doctoral, con número (CVU) 561870, el cual recibe financiamiento por parte del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt).

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2022). Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNSIJPA.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Echemendía, B. (2011). Definiciones acerca del riesgo y sus implicaciones. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 49(3), 470-481. <http://www.revepidemiologia.sld.cu/index.php/hie/article/view/505/438>
- Escobar, F., Molina, V., y Benavides, R. (2014). Valoración del riesgo de violencia en urgencias psiquiátricas. *Universitas Medica*, 55(3), 297-310. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231033730006>
- Fernández, Á., Novo, A., Quiroga, C., Méndez, R., y Pereiro, C. (2018). Urgencias psiquiátricas infanto-juveniles: 7 años de seguimiento. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 35(1), 17-30. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v35n1a2>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1989/2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid: Nuevo siglo. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. En J. Varela y F. Álvarez-Uriá (ed. y trad.). La piqueta.

Freud, S. (1992). Dos artículos de enciclopedia: «Psicoanálisis» y «Teoría de la libido». (J. Strachey y L. Etcheverry, ed. y trad.), *Sigmund Freud: Obras completas* (vol. 18, pp. 227-254). Amorrortu. (Original publicado en 1922).

Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y agresividad* [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, España]. <https://webs.ucm.es/BUCM/tesis/19972000/S/4/S4017401.pdf>

Stanley, G. (1904). *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (vol. I). Appleton and company.