ISSN 2594-1828

Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa

Revista electrónica de la Dirección de Educación Normal de Veracruz

Año VII, Núm. 14
Agosto de 2024
www.eduscientia.com

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

Víctor Emmanuel Vargas Barrientos
Secretario de Educación

Lissete Camacho Muñoz
Subsecretaria 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
Mariano Gutiérrez Barradas
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

En esta decimocuarta edición de *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, nos adentramos en un conjunto de investigaciones que reflejan la creciente complejidad y diversificación del campo educativo. Cada artículo presentado en este número ha sido seleccionado no solo por su rigor metodológico, sino también por su capacidad para aportar nuevas perspectivas y soluciones a los desafíos que enfrenta la educación en nuestro tiempo.

La diversidad de temas abordados es un testimonio de la amplitud del enfoques de nuestros colaboradores. Desde las estrategias didácticas hasta la integración de las tecnologías digitales en el aula, los estudios aquí presentados ofrecen una mirada fresca y necesaria sobre las dinámicas educativas actuales. En un mundo donde la educación se transforma constantemente, la investigación juega un rol crucial en la creación de conocimientos que nos permitan avanzar hacia una enseñanza más equitativa y eficaz.

Uno de los ejes centrales de esta edición es el análisis crítico de las prácticas pedagógicas tradicionales y la exploración de alternativas que promuevan una mayor participación y autonomía de los estudiantes. La revisión de estos métodos, a través de investigaciones bien fundamentadas, nos invita a repensar

Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa, Año VII, Núm. 14, agosto de 2024, 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: 19 de agosto de 2024. 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.

nuestras prácticas docentes y a considerar la inclusión de enfoques que respondan mejor a las necesidades de las nuevas generaciones.

Otro tema recurrente es la importancia de la formación continua de los docentes, aspecto que se destaca en varios de los artículos. En un entorno educativo tan dinámico, los educadores deben estar preparados para adaptarse y evolucionar junto con los cambios sociales y tecnológicos. Las propuestas de formación y actualización profesional que se presentan en este número son fundamentales para asegurar que la calidad educativa no solo se mantenga, sino que también mejore con el tiempo.

La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos educativos es otro punto clave que nos ocupa. Los artículos que tratan sobre este tema nos recuerdan que la integración efectiva de las TIC en la educación no solo implica la adquisición de dispositivos y *software*, sino también la necesidad de desarrollar competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes. Este enfoque integral es indispensable para que las TIC se conviertan en verdaderas herramientas pedagógicas que potencien el aprendizaje.

Finalmente, es importante destacar el valor de la investigación colaborativa y multidisciplinaria que subyace en muchos de los trabajos publicados en este número. Las alianzas entre investigadores de distintas disciplinas y contextos geográficos no solo enriquecen el proceso investigativo, sino que también contribuyen a la construcción de un conocimiento más holístico y aplicable a diferentes realidades educativas.

Esperamos que los artículos aquí presentados inspiren a nuestros lectores a seguir investigando, innovando y transformando la educación. La construcción de un futuro educativo más justo y equitativo depende de la capacidad de todos nosotros para reflexionar críticamente sobre nuestras prácticas y para estar abiertos a nuevos conocimientos y enfoques.

Alán Armando Cortés López
Adán Reyes Román
Editores

Contenido

Editorial 1

INVESTIGACIÓN

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
Metamorfosis... el vuelo de la mariposa. El sentido de la vida desde la perspectiva docente 5
María Ruth Ladino-Vélez, Jorge Orley Duque-Arias, Deicy Milena Uchima-Guevara, Blanca Sirena García-Ocampo y Jhon Wilmar Toro-Zapata

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
Liderazgo directivo educativo: análisis desde la valorización y resiliencia 18
Anna Belykh y Juan Gabriel Mora-Guzmán

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
Reformas educativas y habilidades blandas: un enfoque desde el análisis político del discurso 45
René Gallardo-Balderas

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
Conductas disruptivas en preescolares con Trastorno del Espectro Autista (TEA) 63
Elka Iliana Cuervo-Mendoza y Dora Elizabeth Granados-Ramos

NOTA CORTA
Impacto del uso de la historia de vida como herramienta de investigación en la formación de educadores(as) sociales 81
Esther Sánchez-Sánchez e Inmaculada Montero-García

INFORME DE EXPERIENCIA E INNOVACIÓN
Diseño instruccional ADDIE en el aprendizaje de vocabulario en inglés en estudiantes de nivel primaria 93
William Atila Avendaño-Cruz, Santa del Carmen Herrera-Sánchez, Erick Cajigal-Molina y Sergio Jiménez-Izquierdo

INFORME DE EXPERIENCIA E INNOVACIÓN
Manifestaciones de la autonomía docente a través de la implementación de pedagogías alternativas 111
Nadia Campos-Rodríguez, Antonio Carrillo-Avelar y Yerí Manzano-Flores

ARTÍCULO DE REVISIÓN TEÓRICA/DOCUMENTAL
Liderazgo y gobernanza para las transformaciones de las organizaciones educativas 124
Ramiro Alfredo Torrico Irahola

ARTÍCULO DE REVISIÓN TEÓRICA/DOCUMENTAL
Los docentes ante las reformas educativas y la Nueva Escuela Mexicana: revisión de la literatura 142
Ilse Stephanie De los Santos-Urias y María Guadalupe Tinajero-Villavicencio

DIVULGACIÓN

ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN EDUCATIVA/CIENTÍFICA
Entendiendo el concepto de proceso en psicología..... 164
Ana G. Gutiérrez-García, Diana Laura Maldonado-Morales, Raúl A. Bartolo-Domínguez y A. Yahir Paredes-Linares

ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN EDUCATIVA/CIENTÍFICA
El rol de la educación ambiental frente a los desafíos de la enseñanza tradicional.....176
Jesús Antonio Borja-Sánchez, José Luis García-García y Erasmo Velázquez-Cigarroa

ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN EDUCATIVA/CIENTÍFICA
Hábitos de sueño en preescolares con trastorno del espectro autista.....185
Milagros de Jesús Ortiz-Delfín y Dora Elizabeth Granados-Ramos

ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN EDUCATIVA/CIENTÍFICA
Lo interdisciplinar y la virtud epistémica de la humildad intelectual 194
Ernesto Fajardo-Pascagaza

ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN EDUCATIVA/CIENTÍFICA
Surrealismo pedagógico: la dialéctica entre lo extraño y lo familiar.....202
Alfonso Muñoz-Díaz

ANÁLISIS Y PERSPECTIVA
Metahabilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico para un aprendizaje sustentable 210
Rubén Hernández Ruiz

EDUSCIENTIA. DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA
Año VII • Núm. 14 • AGOSTO 2024
ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com
Recibido: 7/03/2024 | Aceptado: 9/04/2024

María Ruth Ladino-Vélez
Universidad Católica de Pereira, Colombia
pupistq@gmail.com
ORCID: 0009-0003-5371-3303

Blanca Sirena García-Ocampo
Universidad Católica de Pereira, Colombia
sirena20241@gmail.com
ORCID: 0009-0003-4942-0831

Jorge Orley Duque-Arias
Universidad Católica de Pereira, Colombia
jorgeorleyduquearias@gmail.com
ORCID: 0009-0000-1746-036X

Jhon Wilmar Toro-Zapata (Autor de correspondencia)
Universidad Católica de Pereira, Colombia
jhon.toro@ucp.edu.co
ORCID: 0000-0003-4101-6028

Deicy Milena Uchima-Guevara
Universidad Católica de Pereira, Colombia
deumi2016@gmail.com
ORCID: 0009-0000-3088-9953

Metamorfosis... el vuelo de la mariposa. El sentido de la vida desde la perspectiva docente

Metamorphosis... the butterfly flight. The meaning of life from a teaching perspective

Palabras clave: desarrollo humano, docente, proyecto de vida, calidad, familia.

Resumen

Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo analizar las proyecciones de los docentes respecto a su vida de calidad a corto, mediano y largo plazo, bajo las categorías de ser docente, proyecto de vida y vida de calidad. Se utilizó una muestra de 24 docentes de instituciones educativas rurales en Belén de Umbría, Risaralda (Colombia). Los datos se recolectaron mediante entrevistas estructuradas y talleres vivenciales. Los resultados revelaron que los docentes priorizan el bienestar familiar y la estabilidad económica en sus proyectos de vida, mientras que aspectos como la salud y el desarrollo profesional quedan en segundo plano. Se identificaron desafíos como la falta de incentivos institucionales y limitaciones en el sistema de salud. La investigación concluyó que es necesario un mayor enfoque en el desarrollo integral de los docentes, incluyendo aspectos personales y profesionales, para mejorar su calidad de vida y, consecuentemente, la calidad educativa. Versión en lengua de señas mexicana

Keywords: *human development, teacher, life project, quality, family.*

Abstract

This qualitative research aimed to analyze teachers' projections regarding their quality of life in the short, medium, and long term, under the categories of Being a Teacher, Life Project, and Quality of Life. A sample of 24 teachers from rural educational institutions in Belén de Umbría, Risaralda (Colombia) was used. Data were collected through structured interviews and experiential workshops. Results revealed that teachers prioritize family well-being and economic stability in their life projects, while aspects such as health and professional development take a back seat. Challenges such as lack of institutional incentives and limitations in the health system were identified. The research concluded that a greater focus on teachers' integral development, including personal and professional aspects, is necessary to improve their quality of life and, consequently, educational quality.

Introducción

El proyecto de vida es un elemento fundamental en el desarrollo integral del ser humano. Le permite trazar metas y objetivos a corto, mediano y largo plazo en las diferentes dimensiones de su existencia. En el ámbito educativo, los docentes juegan un papel crucial como formadores y modelos para sus estudiantes, por lo que resulta esencial analizar cómo conciben y construyen sus propios proyectos de vida (Ormaza, 2019). La presente investigación se enfoca en examinar las proyecciones que tienen los docentes con respecto a su vida de calidad, bajo las categorías del ser docente, proyecto de vida y vida de calidad. Este estudio cobra relevancia al abordar un tema poco explorado en la literatura académica: el proyecto de vida de los educadores desde su propia perspectiva y experiencia. Diversos autores han abordado su importancia en el ámbito educativo, generalmente enfocado en los estudiantes (Santana et al., 2018; García, 2020). Sin embargo, es necesario dirigir la atención hacia los docentes como seres humanos integrales, con aspiraciones, metas y necesidades propias que influyen en su desempeño profesional y la calidad de la educación que imparten.

Esta investigación se fundamenta teóricamente en los conceptos de proyecto de vida (Arboccó, 2017; Hernández, 2003), calidad de vida (Veenhoven, 2000; Cardona y Agudelo, 2005) y desarrollo profesional docente (Villalpando et al., 2020). Se adopta

un enfoque cualitativo que permite profundizar en las percepciones, motivaciones y expectativas de los docentes participantes. De esta manera, el objetivo principal de este estudio es analizar las proyecciones que los docentes tienen con respecto a su vida de calidad a corto, mediano y largo plazo. Específicamente, se busca:

1. Identificar las concepciones de éxito y calidad de vida de los docentes.
2. Examinar los fundamentos que utilizan los docentes para plantear su proyecto de vida.
3. Analizar la reflexión de los docentes frente a la importancia de su proyecto de vida en relación con su desarrollo personal y profesional.

Los resultados de esta investigación pretenden contribuir a la comprensión de las necesidades y aspiraciones de los docentes, así como proporcionar insumos para el diseño de políticas y programas que promuevan su desarrollo integral y, por ende, la mejora de la calidad educativa.

Surge la oruga del huevo

La apropiación de un proyecto de vida no se agota porque es una tarea cotidiana, y más si se piensa en una institución educativa de naturaleza rural, esto hace el hecho muy relevante, pues ayuda a mirar cómo están los docentes de básica. La pertinencia radica en la necesidad de revisar qué está pasando con las personas que se vinculan laboralmente al magisterio de las instituciones educativas Juan Hurtado y Nuestra Señora del Rosario de Belén de Umbría en Risaralda, Colombia, sobre sus proyecciones, pensando en generar unas alertas tempranas sobre los acompañamientos en asuntos familiares, financieros y un posible plan retiro cuando gocen de su merecida jubilación. La viabilidad del proyecto radica en que los docentes-investigadores trabajan en las instituciones, lo cual garantiza la cercanía a sus compañeros docentes para hacer posible la propuesta

De oruga a crisálida

El presente estudio se fundamenta en tres constructos teóricos principales: el ser docente, el proyecto de vida y la vida de calidad. Estos conceptos se interrelacionan para proporcionar una comprensión integral del desarrollo profesional y personal de los educadores.

El ser docente

La docencia se constituye como una profesión fundamental en la sociedad, siendo los educadores pilares en la formación de ciudadanos. El Decreto 1278 (Ministerio de Educación Nacional, 2002), en su artículo 5, define a los docentes como "las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje" (p. 1). Esta definición legal se complementa con la visión de Villalpando et al. (2020), quienes enfatizan la función colectiva del docente, destacando su aporte a la sociedad en términos de saberes, ideas, conocimientos y experiencia.

Freire (2004) propone una concepción dialéctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, argumentando que "el enseñar no existe sin el aprender [...] el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende" (p. 28). Esta perspectiva subraya la importancia de la reciprocidad en la educación y la continua formación del docente.

El proyecto de vida del docente

El proyecto de vida se conceptualiza como una serie de acciones organizadas hacia el logro de metas específicas. Hernández (2003) lo define como la organización que dimensiona al ser humano hacia el futuro y sus decisiones trascendentales, vinculándolo estrechamente al contexto social del individuo. Por su parte, Arboccó (2017) profundiza en esta noción, describiéndolo como "un plan que una persona se traza para conseguir objetivos en la vida es un camino para alcanzar metas. Le da coherencia a la existencia y marca un estilo en el actuar, en las relaciones, en el modo de ver los acontecimientos" (p. 48). Esta perspectiva resalta la importancia del proyecto de vida en la configuración de la identidad y el comportamiento del individuo. Frankl (2015) complementa esta visión al proponer que el ser humano no inventa el sentido de su vida, sino que lo descubre, subrayando la importancia de la reflexión y la autoexploración en la construcción del proyecto de vida.

La vida de calidad del docente

El concepto de calidad de vida es multidimensional y subjetivo. Veenhoven (2000) propone cuatro dimensiones de la calidad de vida: la viabilidad del ambiente, la vida--habilidad de la persona, la utilidad de la vida y el goce de la vida. Estas dimensiones abarcan aspectos tanto objetivos como subjetivos del bienestar individual y social. Además, Cardona y Agudelo (2005) enfatizan la subjetividad en la valoración de la calidad de vida, afirmando que está "regida por apreciaciones subjetivas e ideológicas correspondientes al particular contexto en que se desenvuelven las colectividades" (p. 85). Esta perspectiva subraya la importancia de considerar el contexto cultural y social

en la evaluación de la calidad de vida. Por otra parte, Ruiz (2017), basándose en el trabajo de Amartya Sen, amplía esta noción al argumentar que la calidad de vida no se limita a la adquisición de bienes materiales o la satisfacción de necesidades básicas, sino que incluye aspectos socioeconómicos y culturales específicos del entorno del individuo. En el contexto específico de los docentes, la calidad de vida debe analizarse con base en elementos de su quehacer profesional, personal y familiar. Las percepciones de calidad de vida pueden variar significativamente según el estilo de vida y las perspectivas individuales de cada educador. Este marco teórico proporciona una base sólida para explorar las interrelaciones entre el ser docente, el proyecto de vida y la calidad de vida en el contexto educativo, permitiendo un análisis integral de las proyecciones y expectativas de los educadores.

Materiales y método

La crisálida en desarrollo

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo (Hernández et al., 2014), centrándose en el análisis de acontecimientos desde la perspectiva de los participantes en su contexto natural. Se emplea un muestreo homogéneo, seleccionando individuos con características similares para explorar acciones específicas dentro de una categoría social determinada. La muestra se compone de cuatro docentes para entrevistas estructuradas, utilizando una guía de preguntas prediseñadas; y, aproximadamente, 20 docentes para talleres vivenciales. Ambas técnicas se enmarcan en la metodología de investigación acción, con el objetivo de explorar el proyecto de vida de los docentes y su visión de una vida de calidad.

Resultados

Saliendo la mariposa del capullo

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de entrevistas realizadas a cuatro docentes, identificados como D1, D2, D3 y D4 para proteger su identidad. Los participantes se caracterizan por encontrarse en diferentes etapas de su carrera profesional: D1 (4 años de experiencia), D2 (10 años), D3 (20 años) y D4 (más de 35 años,

jubilada). Adicionalmente, se llevaron a cabo talleres de intervención con el objetivo de sensibilizarlos sobre la proyección y construcción de sus planes de vida, contando con la participación de docentes especialistas: D5, D6, D7 y D8.

Proyecciones docentes a corto, mediano y largo plazo

Al indagar sobre el significado del éxito, los participantes ofrecieron diversas perspectivas: D1: "Es la posibilidad de realizarnos como personas, de alcanzar objetivos, metas y nuestros propósitos"; D2: "Para mí es poder alcanzar las metas que me he propuesto a largo, mediano y corto plazo, y realizando cada uno de esos proyectos"; D3: "Que mis hijos estuvieran bien, que tengan vida de calidad, que yo les pueda ayudar, tenerles lo necesario para yo poder vivir tranquila, sabiendo que ellos ya están bien"; D4: "Para mí, éxito es conseguir todo, estar bien, tener todas las cosas alrededor perfectas, llegar donde uno quería llegar".

Respecto a sus proyecciones a cinco y diez años, los docentes expresaron: D1: "En cinco me veo como una persona proyectada hacia mejorar mi calidad de vida y la de mi familia, alcanzando de alguna manera mis propósitos, las metas que tengo en estos momentos; y en 10 años, la posibilidad de ser magister y enriquecimiento personal desde todos los ámbitos"; D2: "En cinco años, lograr esos proyectos que tengo, viajar a Europa y algunas cosas que uno siempre desea materiales, poder conseguir ese carro anhelado; y en 10 años, ya una estabilidad económica buena, ya estar más tranquila".

Sobre la necesidad de escribir detalladamente sus metas, los participantes respondieron: D1: "Bueno, últimamente sí he tenido proyectos a corto plazo y a largo plazo que me han incitado de alguna manera a hacerlo"; D2: "Sí, a veces me gusta escribirlo, pero no porque me toque escribirlo, sino que me gusta tener ahí y recordar qué es lo que me hace falta hacer"; D3: "Ya lo he hecho, yo tengo un cuaderno y escribí lo que quería: quiero montar en avión, porque nunca lo había hecho, se me cumplió; quiero viajar, tener una casa propia; fui anotando todos los deseos que tenía, tener una buena solvencia económica, todo se me cumplió".

Al preguntar sobre un sueño aún no cumplido, D3 mencionó: "Ir a Londres". Frente a la posibilidad de jubilarse, los docentes respondieron: D1: "Lo primero que haría es irme de viaje"; D2: "Yo quiero hacer otros proyectos, viajar, conocer y pensar en uno"; D3: "Me pondría feliz". Los datos sugieren que para algunos docentes el éxito está vinculado al logro de sueños y metas personales, así como a la consecución de cierta calidad de vida. Se observa una tendencia a enfocar las proyecciones hacia el bienestar familiar, en ocasiones, relegando aspectos personales y profesionales. Un punto de convergencia entre los participantes es el deseo de viajar y adquirir bienes materiales como parte de sus aspiraciones futuras.

Fundamentos de los docentes para plantear su proyecto de vida: Al indagar sobre las actividades que disfrutan en su tiempo libre, los docentes expresaron: D3: "¡Aaahhh! Pasear, compartir con las personas, con la familia, descansar, ver historias en televisión"; D4: "Cosa que me guste a mí, salir a comer a un lugar bonito, visitar lugares, viajar y compartir con mi familia y mis amistades"; D5: "Me encanta dormir, descansar, relajarme, disfrutar una película, cocinar, leer, compartir con mi pareja, compartir en familia, viajar, visitar lugares naturales". Respecto al uso adecuado del tiempo, las respuestas variaron: D1: "Sí, organizo todas las actividades del día para cumplir con lo que necesito"; D3: "En ocasiones no, porque a veces llego del trabajo cansada y no aprovecho el tiempo, hago otras cosas que no debo hacer". Sobre la práctica de deporte o actividad física: D1: "Yo practico regularmente baloncesto, me gusta también el ciclismo. Cuando vivía en Pereira tenía la oportunidad de hacer natación, esos son los deportes que me gustan; cuando no tengo tiempo de pronto de practicarlos, hago calistenia, ejercicios físicos, como más en solitario"; D2: "Sí, yo entreno, voy al gimnasio, me encanta caminar. Son las dos cosas que más me gustan"; D3: "No, iba al gimnasio, pero con el problema de la mano, no podía hacer muchas cosas".

En cuanto a la atención psicológica y médica: D1: "Bueno, al psicólogo no he ido nunca, y al médico, eventualmente, cuando me siento enfermo o cuando de pronto quiero hacerme un chequeo"; D2: "Afortunadamente soy una persona muy sana, nunca he ido al psicólogo y la verdad casi nunca me enfermo, si acaso una gripa"; D3: "Nunca he ido a un psicólogo, al médico cuando tengo alguna dolencia". Sobre la calidad del sueño: D1: "Sí, considero que mi sueño es reparador y yo descanso todo el tiempo que es suficiente, pero a veces, cuando me acuesto muy cansado, no soy capaz de dormir"; D2: "No siempre, uno a veces descansa muy bien y a veces tengo insomnio, a veces no puedo dormir bien". Respecto a planes de ahorro: D1: "Sí, yo trato, en la medida de lo posible, de ahorrar una parte del sueldo; de pronto trato de no gastármelo, pero sí, tengo un ahorro programado con un banco"; D8: "Manejo un sistema en la cuenta Davivienda que se llama el bolsillo, lo puedo para atender situaciones que se puedan presentar".

Sobre el apoyo familiar en sus planes y proyectos: D1: "Digamos más bien que es un apoyo emocional, ahí están siempre mis familiares presentes"D2: "Claro que sí, yo tengo una red de apoyo muy importante, en mi familia somos todos muy unidos y siempre nos estamos ayudando entre todos para que todos logremos esos proyectos". Al mencionar las primeras palabras que asocian con "valores", se obtuvieron respuestas como: "honestidad, responsabilidad, esfuerzo, dedicación, disciplina".

Sobre la motivación en su labor docente: D1: "Yo diría que mis compañeros son la mayor motivación, porque uno ve diferentes particularidades en ellos y pues en el fondo

yo los admiro, porque todos tienen que aportar; los estudiantes también son una gran motivación, porque ellos también le dan a uno como esas energías, ese propósito de continuar".

Respecto a la percepción de justicia en su salario: D4: "No, el sueldo siempre nos ha jugado una mala pasada; uno se pone a mirar sobre todo cuando iniciamos en el magisterio, lo único era que las cooperativas nos prestaran por ahí, o esperar la prima".

Sobre la suficiencia de la jornada laboral: D4: "Nunca, uno siempre con esa cuestión de que planea, entonces uno llega y revisa, mañana hago esto y esto; cuando menos pensó se le acabó la mañana y se quedó en la mitad del camino".

Los datos sugieren que los fundamentos para el proyecto de vida de los docentes se enmarcan principalmente en la familia y la búsqueda de tranquilidad. Se observa una menor relevancia otorgada a aspectos espirituales. En cuanto a la salud, la mayoría de los entrevistados no priorizan la práctica de ejercicio físico y deporte. Es notable la ausencia de atención psicológica y la tendencia a visitar al médico solo cuando es estrictamente necesario, debido en parte a las dificultades con el sistema de salud. En el ámbito financiero, los docentes muestran interés por el ahorro, buscando satisfacer necesidades a largo plazo. Los valores más destacados son la honestidad, el respeto y la humildad, considerados pilares importantes en la formación educativa y familiar. Las principales motivaciones para su labor docente son la familia, los compañeros de trabajo y los estudiantes.

La reflexión de los docentes respecto a sus proyecciones de vida: Tiempo dedicado a la familia y seres queridos: D2: "De calidad sí, ya que no nos podemos ver todos los días, pues yo estoy en una ciudad y ellos están en otra; porque compartimos en esas fechas importantes y para salir adelante"; D3: "Sí, los fines de semana salimos a caminar y tenemos un día al mes que nos reunimos en familia, hacemos un bingo, un algo para todos; es una tradición que dejó mi madre"; D4: "Sí, mucho, cuando comparto también con mi hijo que está en Pereira, también vamos, salimos mucho por ahí, a comer y viajamos".

Percepción de estancamiento o lugar equivocado: D1: "Sí, muchas veces me he sentido así. Yo me gradué de una carrera que acá en Colombia es difícil conseguir trabajo, y también en la labor docente, pues cuando recién empecé, siempre me hice esa pregunta y pues yo realmente servía para esto y hay veces que también me lo cuestiono mucho, pues, pero ahí voy. Yo soy administrador ambiental"; D3: "Llegué por accidente y me enamoré de esta profesión". Percepción de felicidad y satisfacción: D1: "Sí, yo pienso que la felicidad es como un camino al que uno trata siempre de llegar, pero como que nunca lo alcanza, yo pienso que uno como ser humano siempre está insatisfecho de muchas cosas"; D2: "Sí, uno siempre quiere más, me faltan muchas

cosas, cumplir muchos proyectos, conocer; uno a veces piensa que en su profesión me falta dar más, enseñar más y siempre estoy en la búsqueda de mejorar más"; D3: "Que mis hijos estén bien, solucionarles los problemas a ellos"; D4: "Uno como ser humano nunca está terminado, siempre pensé que iba a hacer una licenciatura en arte o algo así, y nunca se dio, porque aquí a los pueblos no llegaban esas cosas".

Ámbitos de mayor tensión: D1: "En el trabajo, porque es una relación que se hace constante con muchachos y todos tienen un carácter y un genio distinto, y uno como docente tiene que guiarlos, entonces es ahí como se puede generar una tensión"; D2: "En el manejo de finanzas, porque en este ámbito, a veces, gasto más de lo que debería"; D3: "En el manejo de sus finanzas, porque uno siempre piensa en las deudas"; D4: "Yo creo que en mi vida familiar. Yo pienso que yo no debí haber gastado tanto tiempo, más de la cuenta en el trabajo, y haberle de pronto quitado tiempo a mis hijos". Las reflexiones de los docentes respecto a su proyecto de vida revelan que la docencia es percibida como una oportunidad de desarrollo humano personal, profesional, familiar y financiero. Aunque algunos llegaron a la profesión de manera fortuita, encontraron en ella cierta estabilidad en diferentes ámbitos Se observa una valoración positiva del tiempo dedicado a la familia, con esfuerzos por mantener tradiciones y momentos de calidad a pesar de las distancias o limitaciones de tiempo. La mayoría expresó como propósito común viajar durante sus vacaciones y conocer nuevos lugares. Los docentes muestran una constante autoevaluación de su situación profesional y personal, cuestionando a veces su elección de carrera o su desempeño. Sin embargo, también se percibe una adaptación y un "enamoramiento" de la profesión con el tiempo.

La percepción de felicidad y satisfacción varía entre los participantes, pero se observa una tendencia a verla como un proceso continuo más que un estado final. Las preocupaciones se centran en el bienestar familiar, el crecimiento profesional y personal, y la realización de proyectos pendientes. Las principales fuentes de tensión identificadas son el trabajo, debido a la complejidad de las relaciones con los estudiantes; el manejo financiero, por preocupaciones relacionadas con gastos y deudas; y, en algunos casos, la vida familiar, por la sensación de haber dedicado demasiado tiempo al trabajo en detrimento de la familia.

Discusión y conclusiones

Metamorfosis

Equilibrio en el proyecto de vida del docente: El éxito, según los resultados obtenidos, está estrechamente relacionado con el logro de sueños, metas y la consecución de cierta calidad de vida. Esta perspectiva se alinea con lo propuesto por Ruiz (2017), quien, basándose en Amartya Sen, sugiere que una vida de calidad no se limita únicamente a la adquisición de elementos materiales y la satisfacción de necesidades básicas, también involucra aspectos socioeconómicos y culturales del entorno del individuo. En este contexto, el proyecto de vida se define como

> [...] un plan que una persona se traza para conseguir objetivos en la vida es un camino para alcanzar metas. Le da coherencia a la existencia y marca un estilo en el actuar, en las relaciones, en el modo de ver los acontecimientos (Arboccó, 2017, p. 48).

Sin embargo, para su desarrollo efectivo, es necesario mantener un equilibrio en todas las dimensiones del ser humano. La construcción de un proyecto de vida implica considerar experiencias personales, habilidades y las oportunidades reales que ofrece el contexto. Como señala el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (s. f.), el futuro es incierto y las metas e ideales pueden cambiar, lo que requiere un ejercicio constante de previsión y autovaloración.

Frustraciones en el desarrollo personal de los docentes: El análisis de las concepciones de desarrollo personal de los docentes revela aspectos tanto positivos como negativos que influyen en su progreso integral. Entre los factores desilusionantes, se identifican las deficiencias en el sistema de salud y el escaso apoyo institucional para los procesos de profesionalización. Veenhoven (2000) propone cuatro calidades de vida: la viabilidad del ambiente, la vida-habilidad de una persona, la utilidad de la vida y el goce de la vida. Sin embargo, los resultados sugieren que mantener un equilibrio entre estos aspectos resulta desafiante para los docentes entrevistados. Se observa cierta insatisfacción en el ámbito profesional, posiblemente debido a la percepción de escasos incentivos directivos y estatales, así como a la baja remuneración. El tiempo libre insuficiente para cumplir con las responsabilidades laborales y la falta de atención a la salud física y mental son otros factores que afectan negativamente la calidad de vida de los docentes. Para potenciar la calidad de vida docente, se sugiere buscar un equilibrio en todas las dimensiones del ser y asumir la responsabilidad personal en la consecución del éxito, la felicidad y el

desarrollo integral. Se recomienda la sistematización de sueños y metas, así como un seguimiento continuo de este proceso. Cardona y Agudelo (2005) distinguen entre la calidad de vida privada y pública. Se recomienda a los docentes priorizar su desarrollo personal, evitando sobreponer las expectativas de otros a las propias necesidades. En el ámbito colectivo, se sugiere fortalecer las relaciones interpersonales y establecer grupos de apoyo en el ambiente laboral.

Un encuentro consigo mismo: La reflexión sobre la importancia del proyecto de vida docente requiere considerar diversas perspectivas. Ormaza (2019) enfatiza el desarrollo profesional sobre el personal, mientras que Arango et al. (2022) se centran en aspectos emocionales, como la autoconfianza y el reconocimiento de las propias capacidades. Por su parte, García (2020) propone trabajar con proyectos de vida alternativos enfocados en la profesión docente. Los resultados revelan que, al iniciar la carrera docente, muchos profesionales sacrificaron aspectos familiares, profesionales y económicos. La percepción de una compensación económica inadecuada y la incertidumbre laboral son preocupaciones comunes. La felicidad se asocia frecuentemente con el bienestar familiar, y el apoyo de la familia se considera un aliciente importante. Se identifica un vacío significativo en la estructuración y consolidación de proyectos de vida en algunos docentes. Es crucial reflexionar sobre la importancia de comprender a fondo las necesidades, expectativas y deseos de los maestros en las diferentes etapas de su carrera para construir eficazmente su calidad de vida.

En conclusión, el proyecto de vida de los docentes se centra en el éxito familiar y la adquisición de bienes materiales, mientras que aspectos como la salud, la dimensión espiritual y el desarrollo profesional tienden a relegarse a un segundo plano. Se recomienda trabajar más en estos aspectos a través de planes de mejoramiento personal y mantener un registro sistemático de sueños y metas para facilitar su cumplimiento. Los talleres vivenciales realizados en esta investigación permitieron a los docentes reconocerse a sí mismos y sus ideales de vida, sintiéndose protagonistas de un proceso generalmente enfocado en los estudiantes. Esta experiencia contribuyó a una mayor conciencia sobre la importancia de la familia, el ambiente laboral y la profesionalización continua. Finalmente, se sugiere que las instituciones educativas consideren la importancia de trabajar en los proyectos de vida de los docentes como una estrategia para potenciar la calidad educativa y el desarrollo humano integral. sc

Referencias

Agradecimientos
A la Universidad Católica de Pereira, Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano; a los 24 docentes de las instituciones educativas públicas de básica del municipio de Belén de Umbría Risaralda, que con su consentimiento informado permitieron con la investigación alzar su voz de protesta sobre la necesidad de trabajar el proyecto de vida en maestros.

Arango, C., Sáenz, M., Vallecilla, L., y Gallego, E. (2022). *El reconocimiento en el ser y quehacer docente* [Tesis de posgrado, Universidad Católica de Pereira]. https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/9621/1/DDEPDH132.pdf

Arboccó, M. (2017). *El sentido de vida y los valores interpersonales en universitarios estudiantes de la carrera de psicología*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos o]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/6595/Arbocc%C3%B3_hm.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Cardona, D., y Agudelo, H. B. (2005). Construcción cultural del concepto calidad de vida. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 23*(1). https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/521

Frank, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder Editorial.

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores Argentina.

García, K. (2020). *Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos (PVA)*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Latinoamericana]. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7453

Hernández, O. (2003). *Proyecto de vida y desarrollo integral humano. Revista Internacional Crecemos*, (1 y 2).

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición) Repositorio digital. https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/Metodolog%C3%ADa-de-la-Investigaci%C3%B3n.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002, 19 de junio). *Decreto 1278 de 19 de Junio de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. (s.f). *La importancia de tener un proyecto de vida*. https://www2.trabajo.gob.pe/archivos/dnpefp/sovio/articulos/1_Importancia_Proyecto_Vida.pdf

Ormaza, P. (2019). Educación: orientación vocacional y profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. *Revista Ciencia UNEMI, 12*.

Ruiz, J. (2017). Desarrollo y calidad de vida. Una perspectiva crítica a partir del pensamiento de Amartya Sen. *Revista Aletheia, 11*(2). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662019000200107

Santana, L., Medina, P., y Feliciano L. (2018). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista complutense de educación, 30*(2), 423-440.

Veenhoven, R. (2000). Organización de conceptos y medidas de la buena vida. https://personal.eur.nl/veenhoven/Pub2000s/2000c-fulls.pdf

Villalpando, C., Estrada, M., yÁlvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Revista de Educación Alteridad, 15*(2). https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07

EDUSCIENTIA. DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA
Año VII • Núm. 14 • AGOSTO 2024
ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com
Recibido: 22/05/2024 | Aceptado: 19/06/2024

Anna Belykh (Autora de correspondencia)
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México
anna.belykh@uatx.mx
ORCID: 0000-0002-7448-7339

Juan Gabriel Mora-Guzmán
Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) 85, Veracruz, México
gabrielmoraguzman@hotmail.fr
ORCID: 0000-0003-1609-8244

Liderazgo directivo educativo: análisis desde la valorización y resiliencia

Educational management leadership: analysis from valorization and resilience

Palabras clave: educación, *mattering*, Nueva Escuela Mexicana, resiliencia, revalorización.

Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea retos en materia educativa, incluyendo el liderazgo escolar. En busca de caminos posibles para la correspondiente resignificación de la función directiva, este estudio de caso analiza el liderazgo directivo en un centro educativo desde la articulación de dos constructos: valorización y resiliencia. Mediante un análisis cualitativo, con elementos cuantitativos, se analizan aspectos resilientes y mecanismos de *mattering* (sentirse valorado y agregar valor) en un destacado caso de liderazgo educativo, identificando factores que interrumpen los procesos de valorización directiva en relación con la comunidad educativa externa. En conclusión, en el marco de la NEM, se requiere una resignificación y una revalorización del liderazgo directivo para posibilitar la construcción de la comunidad escolar anhelada. Por lo cual, se formula una serie de sugerencias para la implementación de las nuevas políticas educativas mexicanas desde esta perspectiva. Versión en lengua de señas mexicana

Keywords: *education, mattering, New Mexican School, resilience, revaluation.*

Abstract

The New Mexican School (NMS) model poses challenges in educational matters, including school leadership. In search of possible paths for the corresponding resignification of the directive function, this case study analyzes leadership in an educational center from the articulation of two constructs: valorization and resilience. Through a qualitative analysis with quantitative elements, resilient aspects and mattering mechanisms (feeling valued and adding value) are analyzed in an outstanding case of educational leadership, identifying factors that interrupt the processes of leader's valorization in relation to the external educational community. It is concluded that, within the framework of the NMS, a resignification and a revaluation of educational leadership is required to enable the construction of the desired school community. Therefore, a series of suggestions are formulated for the new Mexican educational policies´ implementation from this perspective.

Introducción

En décadas recientes, una mayor apertura al sector privado educativo en México ha dado como resultado una fuerte proliferación de empresas familiares dedicadas a la enseñanza, originando diversas interrogantes acerca de su orientación intrínseca hacia la obtención de un beneficio económico para sus fundadores. Lo cierto es que la educación, independientemente de la institución de origen, está orientada al fortalecimiento de su comunidad; sin embargo, los estudios revelan una realidad que podría parecer contraintuitiva: los establecimientos privados, en caso de ser familiares, lo hacen en mayor medida que los públicos. En este sentido, Van Gils et al. (2014) —con base en revisión de 35 artículos actuales sobre los negocios familiares— señalan que las empresas privadas familiares están típicamente mucho más preocupadas por los valores sociales en su contexto y comprometidos con su comunidad en general en comparación con sus contrapartes.

Entre las problemáticas que se subsanan debido a su esfuerzo perseverante y personalizante, se encuentra el rezago escolar (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval], 2020), la inactividad en jóvenes adultos (López et al. 2017), retos de autogestión indígena (Vásquez-García y Gómez-González, 2006) e incluso, de crisis económicas (Pieck, 2001). El compromiso con la comunidad se inscribe

en el cumplimiento de las tareas que las autoridades educativas les han asignado. Por ejemplo, en el modelo educativo de 2017 se les encomendaba atender tanto los retos de un mundo constantemente más interconectado, complejo y desafiante, como la construcción de un México más libre, justo y próspero. En el plan SEP 0 a 23 (Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior [SEMS], 2020) se les ha ubicado frente a retos de diversos ámbitos, como los locales, regionales, nacionales y mundiales; temporales, como el pasado, presente y futuro (corto, mediano y largo plazo); y desafíos individuales, de grupo, comunidad, nación y mundo. En el marco de la NEM son llamadas a participar en la construcción de la comunidad, convirtiendo a la escuela en su centro (Dirección General de Desarrollo Curricular [DGDC], 2022; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021; SEP, 2022).

Como resultado, se pretende que el nuevo perfil de egreso alcance el objetivo de formar mexicanas y mexicanos con las siguientes características: ciudadanos con amor por México, socialmente responsables y activos participantes con base en los valores éticos, la honestidad y capacidades para la transformación social. Por lo tanto, desde la educación se debe buscar transcender la formación individualista (donde cada uno persigue de forma exclusiva el desarrollo de su máximo potencial), al reconocer que una nación próspera no es la suma de los mexicanos desarrollados en lo individual, sino las acciones colectivas que los ciudadanos organizados emprenden en favor del bien común.

Lo anterior pone a los centros de capacitación y certificación de conocimientos un reto importante, ya que se esperaría que las personas certificadas compartan las características de los egresados de la formación tradicional para poder participar en la sociedad de forma activa. Sin embargo, a veces estos protagonistas educativos, aun contando con las capacidades para tal formación integral, se enfrentan ellos mismos a retos de rumbo individualista al no recibir el trato inclusivo o equitativo de la comunidad en la que laboran. Este artículo bosqueja la perspectiva de interacción de factores personales y contextuales en la práctica del liderazgo educativo y sugiere un análisis detenido de dicho proceso desde la resignificación y la revalorización directivas para el fortalecimiento de la educación formal ante los retos de un liderazgo que vaya más allá de lo gerencial, como lo plantea la reforma curricular en el marco de la NEM.

Marco teórico

Ante fuertes procesos de cambio, se requiere la activación social del sujeto, lo que es parte de su característica resiliente (Forés y Grané, 2008), la valorización de lo positivo

en su haber y la resignificación de funciones y realidades. El nuevo marco curricular abre, desde la normativa, infinitas posibilidades de dichos procesos para la adaptación de la acción educativa a las necesidades contextuales y personales de cada miembro y comunidad educativa del país. No obstante, la aplicación de una normativa tan ampliamente formulada, como la de la NEM, implica ciertas dificultades, por lo que aquí se ofrece una articulación de constructos que permitan atender las tareas apremiantes en todo este proceso: activación, revalorización y resignificación. El primero de estos elementos se acuña desde la resiliencia.

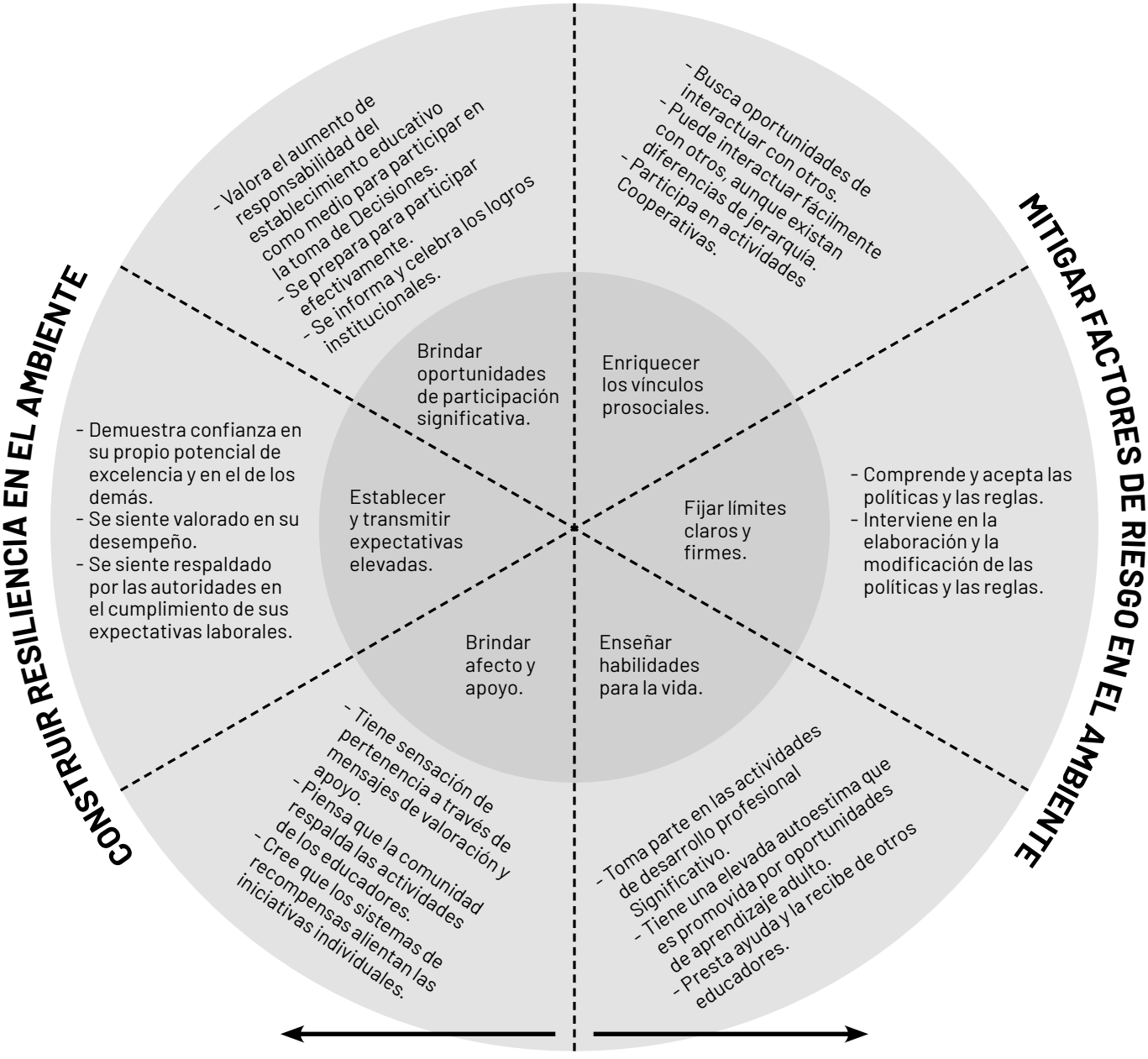
La variedad de modelos de la resiliencia (Belykh, 2018) requiere de cierto análisis y clasificación para evitar confusiones teóricas-metodológicas (Madariaga, 2014). Antes que etapas en la comprensión de la resiliencia (Villalba, 2004), se parte de sus *perspectivas*, distinguiéndose tres: a) resiliencia como hecho y sus factores, b) resiliencia como proceso y sus dinámicas y c) resiliencia como fuerza personal y su origen. Podría decirse que la primera perspectiva se adopta para el estudio retrospectivo de casos exitosos, la segunda para estudio en tiempo real e intervenciones educativas, y la tercera para la proalimentación (*feed-forward* o fortalecimiento preventivo) de la formación docente. Como marco teórico del presente estudio, se recupera la primera perspectiva para el análisis de un caso de éxito en la construcción de la resiliencia de una líder educativa, con especial enfoque en los factores que la propiciaron o la obstaculizaron.

El modelo que toma como base para tal propósito es la rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein (2010), pues proporciona los elementos necesarios para el análisis de una variedad de factores en la institución educativa y su contexto (Figura 1).

Este es un modelo integrado por factores personales y recursos del contexto (Melillo y Suárez, 2005), según el cual la comunidad tiene un papel importante para mitigar los riesgos y facilitar que se asuma el rol resiliente con la consciencia institucional y social que requiere la implementación de la NEM. Dentro del modelo, elementos contextuales relacionados con muestras de apoyo y aprecio por parte de la comunidad no solo son parte del perfil resiliente (Henderson y Milstein, 2010), sino que parecen darse por existentes, interiorizados y reflejados en conductas resilientes. No siempre es el caso, por ello se requiere un momento de análisis adicional.

Aquí entra el segundo elemento de este marco teórico, igualmente centrado en la interacción entre el contexto y el actor educativo: revalorización. Se estudia desde el concepto de *mattering*, entendido como una conjunción de los procesos de sentirse valorado y agregar valor a los distintos ámbitos de su vida: individual, relacional, profesional y comunitario (Prilleltensky, 2019).

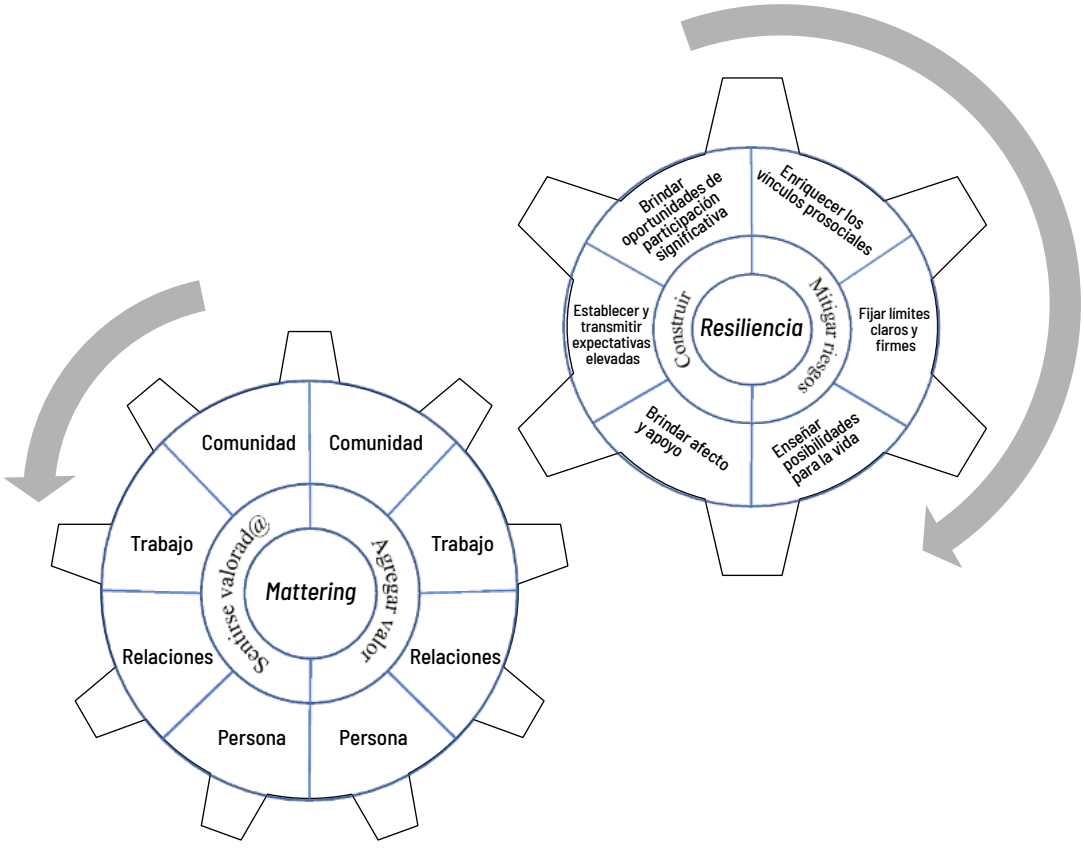
Figura 1. Perfil docente basado en la rueda de la resiliencia



Fuente: elaboración propia con información de Henderson y Milstein (2010).

El concepto se origina desde el análisis de bienestar personal y sus condicionantes sociales, y se puede interpretar como mecanismo de *feed-forward*, tanto para la formación del perfil resiliente como para la activación social, fortaleciendo los ámbitos personal, comunitario, interpersonal y laboral. Es interesante que el autor representa los procesos de *mattering* como una rueda; tomando en cuenta la estrecha interacción de resiliencia con estos procesos, se podría pensar en una visualización en forma de engranes (Figura 2).

Figura 2. El análisis del proceso apreciativo en la rueda de la resiliencia: *mattering*



Fuente: elaboración propia con información de Henderson y Milstein (2010) y Prilleltensky (2019).

Al igual que la rueda de la resiliencia, este modelo de (re)valorización consta de dos etapas del proceso apreciativo: brindar aprecio y sentirse apreciado. Cada una de estas etapas se manifiesta en cuatro ámbitos (personal, relacional, laboral y comunitario), lo que permite acotar el constructo. Es precisamente la valoración mutua lo que une los esfuerzos proresilientes del actor educativo con el contexto comunitario en el que este se encuentra inmerso, una unión reivindicada por la NEM, pero que no está dada: hace mucha falta recuperarla en esta etapa histórica con tendencias a la comercialización de la educación, deshumanización de los recursos humanos y su manejo bajo las leyes del mercado.

Por último, el tercer elemento de resignificación se aborda como una reivindicación del carácter integral de liderazgo educativo, más allá de funciones técnicas-burocráticas. Se eligió la clasificación de Sergiovanni (1984) por ser de los pocos que no han seguido la ola proempresarial al reivindicar un liderazgo propio para la escuela, fundado en un actuar moral, simbólico, desde la mente y el corazón, lo que permite representar la tensión entre el aspecto económico-administrativo y social-educativo mediante los elementos que plantea. El autor señala que el liderazgo posee distintos aspectos, cada uno de los cuales contribuye de manera única al desarrollo de habilidades y conocimientos y al logro de la excelencia en un establecimiento educativo. Como sistema alternativo, propone cinco facetas que definen un liderazgo humano holístico, apropiado para los establecimientos educativos. En un análisis en castellano, Murillo (2006) los define de la siguiente manera:

> 1) El líder técnico: hace hincapié en conceptos como técnicas de planificación y de distribución del tiempo, teorías sobre liderazgo de contingencia y estructuras organizativas. El directivo es el encargado de planificar, organizar, coordinar y establecer el horario de las actividades escolares, de forma que se asegure una eficacia óptima;
> 2) El líder humano: concede mayor importancia a las relaciones humanas, a la competencia interpersonal, a las técnicas de motivación instrumental. Se dedica especialmente a apoyar, animar y proporcionar oportunidades de desarrollo profesional a los miembros de la organización. Este tipo de directivo promueve la creación y mantenimiento de una moral de centro y utiliza este proceso para la toma de decisiones participativa.
> 3) El líder educativo: utiliza conocimientos y acciones de profesional experto en la medida en que estos se relacionan con la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la supervisión clínica. Diagnostica problemas educativos, orienta a los profesores, promueve la supervisión, la evaluación y el desarrollo del personal y se preocupa por el desarrollo del currículo;

> 4) El líder simbólico: asume el papel de jefe y pone el énfasis en la selección de metas y comportamientos, señalando a los demás lo realmente importante. Recorre el centro, visita las aulas, mantiene contacto permanente con los alumnos, prioriza los intereses educativos frente a los de gestión, preside ceremonias, rituales y otras ocasiones importantes y proporciona una visión unificada del centro, que transmite hábilmente a través de las palabras y las acciones. Un aspecto importante de este tipo de liderazgo es la visión, definida como la capacidad de crear y comunicar la imagen de un estado deseable de acontecimientos que lleven al compromiso entre aquellos que trabajan en la organización.
> 5) Por último, el líder cultural, caracterizado por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única. Se encarga de crear un estilo organizativo, lo que define a la escuela como una entidad diferenciada que cuenta con una cultura propia. Las actividades asociadas con más frecuencia a este líder son: articular una misión del centro, socializar a los nuevos miembros a la cultura de la escuela, contar historias y mantener mitos, tradiciones y creencias, explicar cómo funciona el centro, desarrollar y manifestar un sistema de símbolos a lo largo del tiempo, y recompensar a quienes reflejan esta cultura. El efecto global de este tipo de líder es la vinculación y creencia de alumnos, profesores, padres y otros miembros de la comunidad escolar en el trabajo del centro (pp. 14-15).

Desde los tres retos que aquí se acotan ante la implementación de la NEM para la función directiva educativa, este primer estudio de caso ejemplifica un análisis posible de liderazgo directivo escolar que en futuros estudios necesitará abordar una variedad de contextos para una amplia generalización de los hallazgos. Como se detalla a continuación, el estudio se centra en un caso de éxito en la dirección educativa para identificar los elementos que este puede aportar para la activación, revalorización y resignificación de la función de liderazgo directivo educativo en la lógica de la NEM.

Materiales y método

Contexto: Centro de capacitación como nuevo actor educativo en México

La ciudad de Puebla es la quinta más importante de México por su población, determinada para 2015 en 6 168 883 habitantes, a menos de 150 kilómetros de la ciudad de México, el primer centro urbano del país, y a cuarenta kilómetros de la capital del estado vecino de Tlaxcala, por lo que forma parte de lo que se considerará

la primer gran megalópolis de México. El nivel de rezago escolar en la entidad es de 21 % (Coneval, 2020). Los centros de capacitación fueron creados por particulares para aprovechar los acuerdos de la Secretaría de Educación Pública de México, que permiten obtener los certificados de bachillerato y de algunas licenciaturas; el más importante es conocido como el acuerdo 286, existiendo acuerdos específicos como el educativo para acreditar y recibir el reconocimiento académico formal a los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas por los individuos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o por cualquier vía.

Estos centros de capacitación para sustentar el proceso de acreditación se han ido estableciendo en los centros urbanos más importantes del país, estos han ayudado en cierta medida a superar el rezago de formación en el país; sin embargo, no están exentos de críticas, ya que al ser capacitadores, se les señala dejar de lado cuestiones importantes de formación.

Por ejemplo, aunque estas no son organizaciones de educación superior, capacitan para la obtención de un certificado a ese nivel académico; por tanto, para algunos, cualquier organización de este tipo debería, al menos como las universidades, proporcionarle a la sociedad personas que no solo estén profesionalmente bien preparadas, sino también con un nivel de cultura aceptable, con un criterio respetable, de mente abierta, capaces de hacer buen uso de su profesión, así como de participar libre y responsablemente en las actividades de convivencia social (Hirsch-Adler, 2003).

Los servicios que ofrece el centro de capacitación, del que es directora y propietaria la participante, está bachillerato para adultos en cuatro meses, capacitación para sustentar el examen de acreditación de conocimientos para las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, así como exámenes de ingreso a la educación terciaria. Los cursos de ingreso a la preparatoria y la universidad son impartidos por otros diez centros educativos similares cuando menos. El centro en cuestión cuenta con tres administrativos, incluida la participante en el estudio, al menos quince maestros que se reparten la carga académica de los cuatro cursos y 25 alumnos en promedio, que se reparten entre todos los cursos y con una renovación total en cuatro meses aproximadamente.

Participante

La participante del estudio, directora y propietaria del centro educativo es una profesional altamente cualificada, con una destacada trayectoria en el

ámbito educativo. Su liderazgo ha sido clave para la fundación, permanencia y consolidación del centro de capacitación, mismo que ha operado durante más de 15 años, desafiando las probabilidades iniciales de éxito del 7 % (San-Martín y Durán, 2017). La elección de este caso específico permite obtener una visión profunda y detallada del funcionamiento y las dinámicas de un centro de capacitación en un entorno difícil y competitivo, superando las probabilidades de permanencia en operación de acuerdo con las estadísticas de permanencia de funcionamiento en México, considerando que el de Puebla es un contexto urbano complejo.

Metodología: estudio de caso

El diseño de este estudio es cualitativo, con elementos de análisis cuantitativo y enfocado en un estudio de caso justificado por la relevancia del perfil de la participante. Igualmente, proporciona una valiosa oportunidad para entender sus experiencias y estrategias, ofreciendo luz que puede ser útil para replicar el estudio en otros contextos similares. Además, la singularidad del caso y el perfil de la participante (mujer de mediana edad, con posgrado, madre soltera) enriquecen el análisis y la comprensión del fenómeno educativo aquí abordado. Se considera que a partir de un par de estudios más, siguiendo la misma metodología, se podría pensar en un cuestionario con las implicaciones de replicación y generalización.

Las investigaciones cualitativas buscan un análisis de la subjetividad de los participantes respecto al objeto de estudio, como un recurso que se orienta a interpretar la forma como se perciben distintos fenómenos de su entorno en un tiempo particular. Así, la subjetividad se expresa por medio de ciertas narrativas en las que los sujetos descubren paulatinamente su posición, en cierto momento, frente a determinado problema que les afecta (Beller, 2012). Por consiguiente, al ser esta una propuesta de investigación cualitativa, se busca la comprensión a profundidad del fenómeno desde la perspectiva del sujeto, de donde se funda su validez y representatividad. Los elementos cuantitativos son de carácter secundario y se utilizan a manera de triangulación de datos y valoraciones cualitativas.

De esta manera, teniendo en cuenta que los estudios de caso pueden llegar a ofrecer explicaciones que permitan conocer datos profundos de un fenómeno estudiado, al tiempo que permiten comprensiones más precisas (Stake, 1998), para el presente trabajo se realizaron tres entrevistas semiestructuradas registradas en notas de voz: una se centró en resiliencia, otra en *mattering* y la tercera atendió temas emergentes. Estas entrevistas fueron diseñadas en torno a los elementos del

marco teórico para explorar la percepción y la experiencia de la participante sobre la operación y el impacto del centro de capacitación que dirige. A la vez, se emplearon preguntas abiertas que le permitieron expresarse de manera libre, aportando otros elementos que le resultaran relevantes.

El análisis de los datos recogidos se realizó mediante un proceso de codificación cualitativa. En primer lugar, se transcribieron las entrevistas y se realizaron lecturas exhaustivas para familiarizarse con el contenido. Posteriormente, se identificaron temas recurrentes y patrones de respuesta, los cuales fueron codificados y organizados en categorías temáticas, con la finalidad de estructurar la información y facilitar su interpretación. La valoración ordinal de los distintos aspectos de liderazgo se realizó en términos de frecuencia mediante un breve cuestionario incorporado en la tercera entrevista. Las categorías, temas emergentes y datos cuantitativos se analizaron en términos de los marcos teóricos sobre resiliencia, *mattering* y liderazgo, proporcionando un contexto interpretativo sólido.

Para los elementos de análisis, los datos se sistematizaron en tablas y se incluyeron como Anexos al presente artículo, con las respuestas abreviadas de la participante por motivos de extensión. Los archivos de audio están disponibles a petición de los interesados. A continuación, se exponen brevemente los resultados de las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo con base en los planteamientos teóricos sobre los factores de la resiliencia y el *mattering*, así como la síntesis de la encuesta sobre el liderazgo.

Resultados

En la entrevista sobre los *factores resilientes personales* presentes en el modelo de la rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein (2010), mostró reacciones positivas de identificación personal de la participante con el perfil de agente resiliente respecto a la totalidad de los descriptores, reportando la generación de valor en su comunidad, trabajo, relaciones interpersonales y en sí misma, conforme al modelo de Prilleltensky (2014; 2019). Esta contribución solo se vio limitada en dos rubros: la búsqueda de vínculos prosociales con pares —un factor de tres en este rubro, o 33.3 % de la no-resiliencia en esta etapa— y la participación significativa en las políticas educativas —un factor de dos, o el 50 % de no-resiliencia (Anexo I)—. Ambos factores que no contribuyen a su resiliencia y dificultan generar valor en su contexto se presentan como relacionados con las condiciones administrativas y,

más específicamente, desde el punto de vista de la participante, con el estatus de los centros de capacitación anteriormente descrito.

Cuando fue entrevistada sobre los *factores resilientes del contexto*, la participante ofreció una visión interesante: desde el inicio de la entrevista sobre la comunidad (Anexo II), ha separado la comunidad interna (colegas y clientes), donde todos los factores protectores se reportaron como presentes y se siente valorada en las cuatro dimensiones del modelo de *mattering* (Prilleltensky, 2019). Por lo contrario, distingue esta situación de la comunidad externa, entendida en un contexto más amplio de la localidad y autoridades locales, donde prácticamente ningún factor protector contextual fue reportado presente, incluyendo los elementos de *mattering* como muestras de reconocimiento por parte de la comunidad respecto a su contribución social, su trabajo, su calidad humana o su persona.

La única excepción tiene que ver con la participación significativa, y la entrevistada señala que, aunque se pueden abrir caminos en este sentido, en su experiencia, siempre ha tenido la iniciativa para hacer que sucediera. En cambio, cuando es cuestionada sobre la forma de organizarse y, con ello, mejorar la imagen que tienen los centros ante la comunidad, no reporta haber tenido iniciativas en ese sentido, y opta por trasladar esta responsabilidad hacia la autoridad, afirmando que esta figura debe ser la que crea una norma para que los distintos centros educativos se organicen. Esto en cuanto a las redes profesionales.

A su vez, para la construcción de la resiliencia del líder directivo educativo, lo que se requiere de la comunidad son las redes comunitarias inclusivas. Desde el marco teórico, Henderson y Milstein (2010) establecen que la comunidad debería hacerse cargo de los siguientes elementos:

Tabla 1. Factores resilientes contextuales

	Comunidad
Factores protectores	1. Promueve vínculos estrechos.
	2. Valora y alienta la educación.
	3. Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.
	4. Fija y mantiene límites claros.
	5. Fomenta relaciones de apoyo entre personas afines.
	6. Alienta la actitud de compartir responsabilidades.
	7. Brinda acceso a recursos vitales.
	8. Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.
	9. Promueve establecimiento y logro de metas.
	10. Fomenta el desarrollo de valores prosociales.
	11. Proporciona liderazgo y opciones de participación significativa.
	12. Aprecia los talentos específicos de cada individuo.

Fuente: elaboración propia con información de Henderson y Milstein (2010, p. 28).

El Anexo II evidencia que esto difícilmente sucede fuera del centro educativo, dado que en los aspectos personales hay "poca interacción, hay celos profesionales y críticas", hay "doble discurso en los consejos técnicos", "no se conoce misión y visión, tienen demasiado trabajo, no hay expectativas". En cuanto a los factores contextuales, la participante indica que "por el clima de inseguridad no podemos darnos la oportunidad de conocernos con la comunidad en general".

Datos similares se recopilaron en torno al concepto de *mattering* analizado en el marco de la tercera entrevista, cuya guía se basó en los elementos del modelo correspondiente (Anexo III). Los datos recopilados reflejan la misma tendencia general de fuerte presencia de factores resilientes en la líder educativa, en su ambiente relacional y laboral, mientras que el aspecto comunitario, al recibir fuerte contribución de la participante, no brinda las muestras de aprecio que corresponderían a este esfuerzo.

En otras palabras, el proceso resiliente puede ser alentado por este factor, y, si bien la resiliencia en sí se concibe como "seguir adelante a pesar de adversidades en el contexto", en este caso ya existe una fuerte adversidad llamada *neoliberalismo*, por ello se deben movilizar todos aquellos recursos resilientes a nuestro alcance para asegurar la continuidad de los centros educativos que priorizan su función social, resistiendo a la inercia del mercado que los lleva a funciones meramente administrativas y centrados en estadísticas y beneficios económicos. El preciado recurso de tiempo ya se ve mayormente invertido en funciones de esa índole; hace falta crear condiciones para que los líderes educativos logren cumplir con el cometido social de alta relevancia para el restablecimiento del tejido social afectado por las dinámicas economicistas existentes.

Los resultados de la *encuesta sobre las facetas de liderazgo* conforme al marco teórico, en la que la participante leyó la definición de cada uno de los estilos de liderazgo y les asignó un orden de frecuencia e importancia en su labor (esta última definida en orden descendiente y en puntaje del 0 a 10), arrojó los siguientes resultados, que se muestran en la Tabla 2. Los datos recopilados están resumidos y organizados en la primera columna según el orden de importancia establecido por el propio autor en su pirámide de estilos de liderazgo (Sergiovanni, 1984), con la que argumenta que los niveles 4 y 5 son indispensables en establecimientos educativos de excelencia.

Tabla 2. Facetas de liderazgo de la participante

Faceta de liderazgo	**Importancia**	**Frecuencia**
5. Cultural	2 puntos sobre 10	*Nunca*-Raramente-De vez en cuando-Regularmente-Siempre
4. Simbólica	3 puntos sobre 10	Nunca-Raramente-*De vez en cuando*-Regularmente-Siempre
3. Humana	7 puntos sobre 10	Nunca-Raramente-*De vez en cuando*-Regularmente-Siempre
2. Técnica	7 puntos sobre 10	Nunca-Raramente-De vez en cuando-*Regularmente*-Siempre
1. Educativa	10 puntos sobre 10	Nunca-Raramente-De vez en cuando-Regularmente-*Siempre*

Fuente: elaboración propia.

A partir de este elemento cuantitativo se denota la importancia que le atribuye la líder a las funciones de nivel básico es mayor que las del nivel superior, base para la excelencia académica, lo que demuestra que, como agente resiliente, tiene su imaginario invertido en el compromiso con los aspectos relacionados con asegurar la continuidad de su centro de capacitación, pero nunca contempla los aspectos de cultura organizacional y solo de vez en cuando se enfoca en atender los aspectos simbólico y humano, aunque este último sí lo considera bastante importante, de acuerdo con los datos aportados por la participante cuando menciona poner todo de su parte para aportar valor y construir resiliencia en su contexto educativo, así como el segundo orden de importancia que le asignó en el cuestionario con 7 puntos sobre 10, a la par con el aspecto técnico.

Con base en los datos analizados, se puede observar que la cotidianidad del líder técnico no está permitiendo que asuma un papel destacado entre los pares, que permita que crezca la imagen de estos centros y ayude a perfeccionar estas formas de certificación de conocimientos, no para hacerlas más difíciles, sino para que incluyan aspectos de formación integral y también ayuden a los sistemas tradicionales, pues el centro está demostrando que se puede sustentar un examen de conocimientos en un periodo de cuatro a seis meses, lo que del modo tradicional se lograría hasta en cuatro años. La participante explica que su colaboración con otros centros de certificación es muy limitada o nula, debido a la falta tanto de dinámicas establecidas como de confianza entre pares o regulaciones afines que impulsen el intercambio en pro de la solidaridad y búsqueda de objetivos educativos comunes.

Se puede resumir que, en este caso de estudio, la conducta prosocial del centro de capacitación se limita al círculo de la comunidad *intramuros* y es bastante escasa hacia la comunidad local más amplia. Visto desde el planteamiento de Van-Gils et al. (2014), quienes denotan especial importancia en el comportamiento prosocial de distintos actores sociales frente a la creciente variedad de adversidades en el mundo moderno y la incapacidad gubernamental de mitigarlas, este es un hecho alarmante, ya que no favorece la construcción de la resiliencia en un contexto que la demanda, debido a las dificultades económicas y seguridad que prevalecen. En palabras de la protagonista de este estudio, el esfuerzo individual de ampliar el ámbito de impacto en el desarrollo regional se ve muy limitado y sin perspectiva: "Si no lo he logrado en 15 años, no creo que lo podré hacer".

Sin embargo, al mencionar que el remedio no necesariamente tendría que venir de su esfuerzo individual, se detectó un cambio de ánimo en ella e inmediatamente contestó que una colaboración social ideal podría hacerse realidad si forma parte

de las políticas educativas obligatorias basadas en consulta ciudadana, y en la que se brinden múltiples oportunidades de trabajo por pares. Por ello, se puede concluir que esta líder educativa altamente resiliente se ve frenada en su actividad prosocial extramuros, por el contexto social de segregación de los centros de capacitación dentro del sistema educativo, al igual que el desconocimiento de sus funciones y servicios a la comunidad, la expectativa de desconfianza entre pares por motivos de competencia y mala reputación debida a los plazos de titulación que se ofrecen. Esa iniciativa de establecer vínculos dentro de la institución disminuye drásticamente al tratarse del mismo gremio, por la convicción de no compartir los mismos valores ni el *modus operandi* completo para la formación integral.

Discusión y conclusiones

Con base en este estudio de caso, y en atención al marco teórico de la resiliencia, *mattering* y liderazgo directivo resignificado, la contribución potencial del liderazgo educativo en centros de capacitación se vislumbra limitada, debido a su segregación en la comunidad, la falta de trabajo por pares y las escasas posibilidades de participación significativa en procesos de toma de decisiones en lo que a materia educativa se refiere.

Aunque pueda observarse que los factores resilientes personales de la participante y los contextuales están presentes, siempre y cuando se trate de la comunidad interna, el fomento a la cohesión social y el desarrollo humano se ven mermados por la falta de interacción con pares, la comunidad externa y las autoridades educativas. Debido a esto, la directora se ve limitada en el ejercicio de su liderazgo, incluso en el seno de su centro de capacitación, debido a que, por disposiciones de políticas educativas, se ve obligada a enfocarse en aspectos técnicos y de control administrativo, sin poder atender los aspectos humanos en su función con la frecuencia adecuada.

Es importante superar la concepción "técnica" en la educación, dejar atrás "capacitaciones", como si educar fuera igual a fabricar objetos en una línea de producción, o "actualización docente", como si los docentes fueran máquinas con *software* desactualizado, y redireccionar los cursos y concejo para contemplar aspectos de formación simbólica y cultural, en los cuales se reivindique a las teorías de liderazgo, específicamente *educativo* y no empresarial.

Eso reviste particular importancia, pues se detectó la falta de valoración del aspecto cultural en el liderazgo educativo de la participante, posiblemente

relacionado con relativa desvinculación de la cultura política y cultura social por parte del centro de capacitación de su localidad.

Aunque en el imaginario de la participante puede establecerse una vinculación al volverla obligatoria desde la normatividad educativa, se reivindicaría también la necesidad de dignificar la profesión docente, empezando por aliviar la carga administrativa y de capacitaciones técnicas, e implementando modalidades para la construcción de la cultura educativa de excelencia basada en el desarrollo de mecanismos de *mattering*, valoración de prácticas exitosas y volver una tradición su adaptación contextual en establecimientos educativos de diversa índole. Sería en verdad valioso compartir, por ejemplo, en consejos técnicos, los factores del éxito educativo del 98 % del centro de capacitación en cuestión y explorar maneras de aprovecharlos en el combate del rezago escolar.

La falta de comunicación entre pares y con la comunidad en general puede ser un problema, por lo cual, haría falta explorar estrategias alternativas para su atención. La sugerencia de la participante de este análisis es que se vuelva obligación dicha comunicación, reflejo de la anhelación de un estado paternalista, al menos en el aspecto de interacción social, condición menguada por la falta de soluciones en materia de solvencia económica nacional y de seguridad.

Este aporte es importante para entender que aún en agentes sociales altamente resilientes existe un punto donde esta característica se repliega sobre su comunidad intramuros, renunciando a buscar un mayor impacto en el desarrollo regional, debido a la falta de apoyo tanto de la comunidad como de las autoridades. La resiliencia es el factor que permite subsistir y aportar a la sociedad, pero no sería una panacea contra los problemas sociales, que esperan una solución protagonizada por el gobierno, incluyendo el problema de seguridad que menciona la participante en cuestión.

En conclusión, se reitera que la base de la construcción de un liderazgo educativo integral, valorado y resiliente radica en la dinámica de interacción apreciativa entre los procesos constructivos personales y contextuales, en el cual un número limitado de acciones de solidaridad y apoyo incondicional pueden contribuir a la construcción de la resiliencia en los niveles personal, organizacional y social (Prilleltensky, 2019). Por lo tanto, es urgente que se tome en cuenta y se implemente una estrategia de reconexión de la sociedad con los entes educativos, lo que permitirá contrarrestar la fuerte tendencia al desprestigio de la profesión docente (Elacqua et al., 2018), ayudando a potenciar la acción al crecimiento personal de todos los actores educativos.

En este sentido, se puede formar este círculo virtuoso valorativo que haga girar las ruedas de la resiliencia para, efectivamente, mitigar los riesgos del ambiente y construir resiliencia en los distintos niveles: personal, grupal y social; siempre y cuando las empresas familiares de enseñanza y la comunidad educativa estén conscientes de la necesidad de atender los puntos de colaboración sociedad--educador del modelo de la rueda de la resiliencia, así como centrar esfuerzos en la dignificación y revalorización docente y directiva, al igual que de la interacción y la valoración mutuas.

Hacen falta estudios de distintas modalidades educativas bajo el prisma de interacción social y profesional, los procesos de *mattering* y el liderazgo educativo y social, ya que dichos acercamientos son aún escasos (Rojas, 2013). La nueva reforma curricular abre las puertas para que surjan nuevos mecanismos que permitan el mutuo enriquecimiento de establecimientos educativos y sus líderes en materia de estrategias de fomento de la resiliencia, de fortalecimiento comunitario y de búsqueda de soluciones propias a todas aquellas circunstancias que obstaculizan el despliegue pleno del potencial educativo en cada uno de los contextos. La investigación educativa necesita recoger las inquietudes existentes frente a la reforma curricular, así como divulgar las soluciones que los docentes han implementado, pues muchos han trabajado en ello sin esperar reformas o condiciones más favorables. A manera de resumen, los autores han formulado las siguientes sugerencias para la concretización de las nuevas políticas públicas mexicanas en materia de la educación:

1. Fortalecimiento del apoyo comunitario: Es crucial promover políticas que fomenten el apoyo y el reconocimiento de la comunidad hacia los líderes educativos, haciendo hincapié en la revalorización directiva a la par con la revalorización docente. Esto puede incluir programas de integración comunitaria y campañas de concientización sobre la importancia del liderazgo educativo.
2. Reducción de la carga administrativa: Las políticas deben buscar reducir la carga administrativa sobre los líderes educativos, desburocratizar su función, permitiéndoles enfocarse más en aspectos humanos y simbólicos de su rol. Esto puede lograrse mediante la digitalización de procesos y la simplificación de trámites burocráticos.
3. Fomento de la colaboración entre pares: Promover el trabajo colaborativo entre centros educativos y crear redes profesionales entre líderes educativos, lo que puede fortalecer la resiliencia y mejorar el intercambio

de buenas prácticas. Las políticas deben incentivar la creación de estas redes, preferiblemente con la participación de los mismos directivos para su construcción artesanal adecuada a las necesidades de cada territorio, y el proporcionar plataformas para la colaboración entre todos los centros educativos.

4. Formación integral de líderes educativos: Es fundamental que los programas de formación para esos profesionales incluyan componentes sobre liderazgo humano, educativo, simbólico y cultural, no solo técnico. Esto ayudará a desarrollar líderes más completos, con sentido didáctico--pedagógico y comunitario, capaces de enfrentar los desafíos que el entorno educativo actual les plantea.

5. Evaluación y retroalimentación continua: Implementar sistemas que permitan a los líderes educativos recibir reconocimiento y apoyo constante. Esto puede incluir evaluaciones formativas periódicas, encuestas de bienestar y mecanismos de presentación de iniciativas de estudiantes, docentes y comunidad ampliada.

6. Desarrollo de redes comunitarias inclusivas: Las políticas no solo deben afirmar, también garantizar la inclusión mediante la regularización de tiempos, espacios y herramientas para la construcción artesanal de proyectos locales, a partir de las necesidades específicas de los distintos tipos de centros educativos, incluyendo aquellos de carácter familiar y privados, con la participación de la comunidad y de otros establecimientos educativos de la localidad. Esto asegurará que todos los líderes educativos reciban el apoyo necesario para cumplir con sus funciones, adecuándolos a objetivos educativos comunes y desde las particularidades de cada contexto.

En conclusión, las políticas públicas de la Nueva Escuela Mexicana tienen un impacto significativo en el liderazgo y la resiliencia de los centros educativos, pero han dejado abiertos muchos aspectos prácticos de su implementación. Al abordar los desafíos administrativos y de integración comunitaria, y al fortalecer el apoyo y la colaboración entre líderes educativos, se puede mejorar significativamente el entorno educativo. Las recomendaciones aquí formuladas buscan fomentar un liderazgo educativo más resiliente y valorado, que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes y a la construcción de una comunidad educativa fuerte y cohesionada.[SC]

Referencias

Agradecimientos
De manera especial a la participante por su disposición, apertura y el entusiasmo que mostró al presente equipo durante la construcción de esta reflexión, así como al Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala por el espacio propicio para la reflexión colegiada, rigurosa y centrada en los retos actuales de la educación mexicana.

Beller, W. (2012). Teorías en tensión: Sujeto y subjetividad. *Reencuentro, 65*, 30-37. https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824005.pdf

Belykh, A. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 48*(1), 255-282. https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.1.81

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Nota técnica sobre el rezago educativo, 2018-2020*.
https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Notas_pobreza_2020/Nota_tecnica_sobre_el_rezago%20educativo_2018_2020.pdf

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., y Paredes, D. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Profesi%C3%B3n-Profesor-en-Am%C3%A9rica-Latina-Por-qu%C3%A9-se-perdi%C3%B3-el-prestigio-docente-y-c%C3%B3mo-recuperarlo.pdf

Forés, A., y Grané, J. (2008). La resiliencia: crecer desde la adversidad. *Plataforma Editorial.* https://www.plataformaeditorial.com/uploads/La-resiliencia.pdf

Henderson, H., y Milstein, M. (2010). *Resiliencia en la escuela* (1.ª ed., 6.a reimpresión). Paidós.

Hirsch-Adler, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Reencuentro, 38*, 8-15. http://www.redalyc.org/pdf/340/34003802.pdf

López, D. U, Méndez, J. M., y Auces, M. R. (2017). Diagnóstico Situacional en un Centro de Capacitación para el Trabajo en México: Desafíos para Atender a la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 11*(1), 265-281. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100016

Madariaga, J. M. (Coord.). (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia: Ampliando ámbitos y prácticas*. Editorial Gedisa.

Melillo, A., y Suárez, E. (2005). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (1.ª ed., 4.ª Rreimpresión). Paidós.

Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: Del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(4), 11-24. https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf

Pieck, E. (2001). Parte 1. Los jóvenes, la pobreza y el trabajo. *La capacitación para jóvenes en situación de pobreza. El caso de México*. https://ibero.mx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck4.pdf

Prilleltensky, I. (2014). Justice and Human Development. *International Journal of Educational Psychology, 3*(3), 287-305. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111739.pdf

Prilleltensky, I. (2019). Mattering at the Intersection of Psychology, Philosophy, and Politics. *American Journal of Community Psychology, 65*(1-2), 1-19. https://doi.org/10.1002/ajcp.12368

Rojas, R. (2013). El liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria. *Psicología para América Latina, 25*, 57-76.

San Martín, J. M., y Durán, J. A. (2017). *Radiografía de la empresa familiar en México*. Universidad de las Américas. https://www.udlap.mx/cig/assets/files/ESTUDIO-Radiograf%C3%ADa-de-la-Empresa-Familiar-en-M%C3%A9xico.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnico-pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios de la educación básica*.

Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership, 41*(5), 4-13. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198402_sergiovanni.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2020). *Revisión del Marco Curricular de la EMS. Proyecto estratégico de la SEMS (Plan de 0*

a 23 años). http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria3_2020/Revisi%C3%B3n%20Marco%20Curricular%20EMS-_JPAO%20010320.pdf

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.ª. ed.). Morata. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf

Van Gils, A., Dibrell, C., Neubaum, D. O., y Craig, J. B. (2014). Social Issues in the Family Enterprise. *Family Business Review, 27*(3), 193–205. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0894486514542398?icid=int.sj-full-text.similar-articles.3

Vásquez-García, S., y Gómez-González, G. (2006). Autogestión indígena en Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México. *Ra Ximhai, Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable, 2*(1), 151-169. http://www.uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-04articulosPDF/08%202006.pdf

Villalba, C. (2004). *El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social, 12*(3). https://www.redalyc.org/pdf/1798/179818049003.pdf

Anexo I. Guía de la entrevista sobre el fomento de la resiliencia

Construcción de la resiliencia (Henderson y Milstein, 2010)	**Conductas resilientes**	**Preguntas**	**Respuestas**
1. Enriquecer los vínculos prosociales	i. Busca oportunidades de interactuar con otros.	¿Tienes vinculación con otras organizaciones del tipo? ¿En qué consiste?	Del mismo tipo no. No estamos con la SEP directamente.
	ii. Puede interactuar fácilmente con otros, aunque existan diferencias de jerarquía.	¿Cómo solucionas conflictos internos?	Hay pocos conflictos, no hay problema personal. En lo profesional, hacemos reuniones y tomamos decisiones en colegiado. Actúo como moderadora y los colegas encuentran soluciones solos.
	iii. Participa en actividades cooperativas.	¿Qué tan frecuente es el trabajo en equipo en tu establecimiento? ¿Cuál es tu papel en ellas?	Cada vez que actualizan los exámenes, nos reunimos y hacemos adecuaciones a los programas de estudio, unas dos veces por año. Por lo general, dejo la palabra a los docentes, quienes tienen a los estudiantes y llevan los programas. Yo soy la moderadora.
2. Fijar límites claros y firmes	i. Comprende y acepta las políticas y las reglas.	¿Qué tan complicado te resulta cumplir con los lineamientos oficiales en materia educativa?	Dificultad media, media baja. No es difícil cumplir, pues los lineamientos son muy claros.
	ii. Interviene en la elaboración y la modificación de las políticas y las reglas.	¿Cómo es tu relación con las autoridades educativas?	No tengo.
3. Enseñar habilidades para la vida	i. Toma parte en las actividades de desarrollo profesional significativo.	¿Te capacitas? ¿Y tu personal?	Tomamos evaluaciones. La mayoría estamos estudiando doctorado; estamos en constante capacitación.
	ii. Tiene una elevada autoestima que es promovida por oportunidades de aprendizaje adulto.	¿Cómo evalúas la calidad de tus servicios? ¿Por qué? (En desarrollo, suficiente, fuerte).	Puntajes de 9.8-9.9 en cuanto a eficiencia terminal, tiempos, aprovechamiento, satisfacción de estudiantes.

	iii. Presta ayuda y la recibe de otros educadores.	¿Perteneces a alguna red profesional que brinde apoyo en tu labor?	Mis amistades e incluso familiares tienen vínculos con la educación; en el doctorado también. Formalmente no pertenezco a asociaciones.
4. Brindar afecto y apoyo	i. Tiene sensación de pertenencia a través de mensajes de valoración y apoyo.	¿Qué tipo de respuesta has obtenido de tus alumnos por el servicio prestado?	Tremendamente satisfactoria: en nuestra página de Facebook los alumnos se expresan continuamente de manera muy positiva.
	ii. Piensa que la comunidad respalda las actividades de los educadores.	¿Cómo describirías la actitud de tu comunidad hacia lo que haces?	Hallazgo emergente de separar la comunidad de los inscritos de la comunidad educativa amplia (otros establecimientos y autoridades). Hay gente que está muy agradecida porque estamos elevando el nivel educativo de cientos de personas; por otro lado, también la gente que estudió en un establecimiento educativo tradicional y se muestran molestos por los tiempos que manejamos. Les decimos que se dirijan a la SEP directamente con los cuestionamientos.
	iii. Cree que los sistemas de recompensas alientan las iniciativas individuales.	¿Consideras que es fácil innovar en tu medio?	Es muy fácil innovar, siempre vamos mejorando.
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas	i. Demuestra confianza en su propio potencial de excelencia y en el de los demás.	¿Evaluarías tus capacidades como excelentes? ¿Y las de tus colaboradores (administrativos, docentes)?	Alta por mi educación desde el colegio activo y posibilidades de viajar. Elevó mi autoestima, apertura, emprendimiento. Busco que tengan la vocación y la formación; confío en mis maestros.
	ii. Se siente valorado en su desempeño.	¿Has recibido algún tipo de reconocimiento por tu desempeño? Cuéntame	Muestras constantes de reconocimiento por parte de nuestros clientes.
	iii. Se siente respaldado por las autoridades en el cumplimiento de sus expectativas laborales.	¿Las políticas públicas en materia educativa y oficinas gubernamentales te brindan suficiente respaldo para poder mejorar o expandir tu negocio?	Hemos podido aprovechar las oportunidades marcadas por el gobierno.

6. Brindar oportunidades de participación significativa	i. Valora el aumento de responsabilidad del establecimiento educativo como medio para participar en la toma de decisiones.	¿Delegas? ¿Qué sí y qué no?	Capacito y luego delego de todo, menos lo financiero.
	ii. Se prepara para participar efectivamente.	¿Has implementado una iniciativa innovadora en tu establecimiento? ¿Cómo te preparaste?	Mi propia formación continua me prepara, implemento técnicas de estudio, de investigación y otras cosas sobre las que aprendo. Siempre soy muy observadora y noto lo que funciona y lo que no en otras instituciones a las que obtengo acceso.
	iii. Se informa y celebra los logros institucionales.	¿Qué haces cuando obtienes los resultados de tus alumnos? ¿Celebras un buen trimestre?	No hay una ceremonia; se les felicita verbalmente y se entregan los papeles. Con docentes hay dos festejos al año.

Anexo II. Guía de entrevista sobre los factores resilientes (protectores) contextuales con la comunidad de los clientes del centro (interna) y la comunidad educativa (externa)

Preguntas (Henderson y Milstein, 2010, p. 28)	Respuestas
¿Tu comunidad promueve vínculos estrechos?	Interna: Sí (reuniones y convivios). Externa: No, por el modelo del centro, solo participación como jurado.
¿Tu comunidad alienta la educación?	Interna: Sí (padres y alumnos). Externa: Autoridades. Sí (en el discurso) y no (alienta, pero no apoya, no garantiza).
¿Tu comunidad tiene un estilo de interacción cálido y no crítico?	Interna: Sí, poco crítico y muy cálido. Externa: No, poca interacción; hay celos profesionales y críticas.
¿Tu comunidad respeta las reglas, normas y leyes establecidas en materia educativa?	Interna: Sí (plan de estudios). Externa: No (doble discurso en los consejos técnicos).
¿Tu comunidad fomenta relaciones de apoyo con otras personas afines a ti?	Interna: Sí (son amigos todos los maestros). Externa: No, varios colegios son muy "comerciales" y no comunican con nadie.
¿Tu comunidad alienta la actitud de responsabilidades compartidas?	Interna: Sí. Externa: No, se echan la culpa entre grados/secciones y se deslindan. Solo conoce una excepción.

¿Tu comunidad te transmite expectativas elevadas y realistas?	Interna: Sí, elevadas, pero no siempre realistas. Externa: No se conoce misión y visión; tienen demasiado trabajo. No hay expectativas.
¿Tu comunidad promueve establecimiento y logro de metas?	Interna: Sí. Externa: Sí y no. Se alienta establecerlas, pero no se rastrea su logro.
¿Tu comunidad fomenta valores prosociales (altruismo) y estrategias de convivencia (cooperación)?	Interna: Sí, ayudan entre ellos; genera solidaridad. Externa: No se hacen eventos abiertos (cuando se intentó hubo mucha afluencia y robaron muchas cosas).
¿Tu comunidad proporciona liderazgo, te permite participar en sus decisiones y tener otras instancias de participación significativa?	Interna: Sí. Externa: Sí, aunque ella tiene que tener iniciativa e insistir con las autoridades para poder participar.
¿Tu comunidad aprecia los talentos específicos de cada individuo?	Interna: Sí, de alumnos y colaboradores. Grupos de 12 para conocerse bien Externa: No, por el clima de inseguridad no podemos darnos la oportunidad de conocernos con la comunidad en general.

Anexo III. Guía de entrevista sobre *mattering* (condiciones de interacción)

Preguntas	Criterio	Respuestas
¿Qué tan importante para ti es desarrollarte como profesional? ¿Sientes que aportas a tu desarrollo profesional?	Agregar valor: Del 0 al 10. ¿Puedes darme ejemplos de cómo aportas?	10: trascendental, lo seguiría aun sin necesitar el dinero. Diario actúo al respecto (actualmente estudia un doctorado).
¿Qué tan importantes son las relaciones con tus colegas y clientes para ti? ¿Y con la comunidad? ¿Sientes que te entregas en tus relaciones y les aportas valor?		10: relación académica y atención al cliente. Pone todo de su parte, aunque el canal no siempre está abierto. 1: Con la comunidad no es importante. Ni le aporta mucho por discrepancia en valores (privilegian lo económico y no calidad).
¿Cuánto valoras la educación? ¿Sientes que estás aportando mucho a ella en el trabajo?		10: es la mayor riqueza de un país. Aporto mucho (no quiero sonar pedante) en lo académico (éxito del 98 %), incluso en hábitos de salud y valores.
¿Qué importancia tiene para ti la comunidad en donde se desempeña tu empresa? ¿Sientes que estás aportando a tu comunidad?		1: integridad y rigurosidad en selección del personal. No necesitamos reconocimiento externo. Sí, salen transformados y con el certificado bien ganado.

¿En qué medida te sientes valorada como profesional en la educación por tu comunidad? ¿De quién proviene el aprecio que te permite sentirte así?	Sentirse valorada: Del 0 al 10. ¿Puedes darme ejemplos de muestras de aprecio?	10: (estudiantes). 4-5: (externos) no se puede apreciar lo que no se conoce.
¿En qué medida te sientes valorada en tus relaciones personales con los colegas, clientes y comunidad en general?		10 4-5: (jurado en concursos, pero es lo único).
¿En qué medida te sientes valorada en el desempeño laboral? ¿De quién proviene el aprecio que te permite sentirte así? ¿Qué tan valorada es la educación en tu comunidad?		10: soy una madre presente. 1: no me conocen.
¿En qué medida te sientes valorada por tu comunidad? ¿De quién proviene el aprecio que te permite sentirte así? ¿Estás satisfecha con tu relación con la comunidad (clientes y en el sentido más amplio)? Imagina que dentro de 2 años tu relación con la comunidad es perfecta. ¿Qué pudo haber pasado?		10: valoran, la buscan, pero no la quieren pagar (no es prioridad, prefieren pagar una fiesta). 4-5: No, me gustaría tener oportunidad de conocer la comunidad y que ella conozca lo que aquí hacemos, porque tenemos compromiso con la comunidad y ella debería intervenir para solicitar, criticar, trabajar juntos. No creo poder lograrlo, porque en más de 15 años no he podido. Las políticas públicas podrían obligar al trabajo de pares para no estar tan ensimismados en su propio trabajo. Establecer política nacional para tener el consejo donde se aportara todo tipo de ideas, regir ese trabajo con base en consulta popular promovida por las autoridades (para tener mejor respuesta). Gracias, me sirvió para pensar en algo que nunca había pensado.

EDUSCIENTIA. DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA
Año VII • Núm. 14 • AGOSTO 2024
ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com
Recibido: 28/05/2024 | Aceptado: 26/06/2024

René Gallardo-Balderas
Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México
gabare_04@hotmail.com
ORCID: 0009-0000-1413-4438

Reformas educativas y habilidades blandas: un enfoque desde el análisis político del discurso

Educational reforms and soft skills: an approach from political discourse analysis

Palabras clave: currículo, discurso, habilidades blandas, laboral, reforma.

Resumen

Las configuraciones discursivas sobre el concepto de habilidades blandas adoptadas en la educación en México durante las primeras dos décadas del siglo XXI han implicado cambios y reajustes a las reformas educativas. La Reforma Integral Educativa de Educación Media Superior (2008), el Nuevo Modelo Educativo (2013) y el Programa Construye T (2015) implementaron planes de estudio y estrategias discursivas (tácticas, palabras clave o frases) para promover la aplicación del concepto en la narrativa curricular. El objetivo de este trabajo es analizar la construcción, producción y reproducción del discurso sobre este tipo de habilidades, a través del análisis político del discurso como herramienta para desmontar las estrategias discursivas y entender su naturalización en las reformas mencionadas. Versión en lengua de señas mexicana

Keywords: *curriculum, discourse, soft skills, labor, reform.*

Abstract

The discursive configurations on the soft skills concept adopted in education in Mexico during the first two decades of the 21st century have implied changes and readjustments to educational reforms. The Comprehensive Reform of Upper Secondary Education (2008), the New Educational Model (2013), and the Construye *T Program (2015) implemented curriculum plans and discursive strategies (tactics, keywords, or phrases) to promote the concept application within the curricular narrative. The objective of this work is to analyze the construction, production and reproduction discourse on this type of skills, through political analysis of the discourse as a tool to dismantle the discursive strategies and understand their naturalization in the aforementioned reforms.*

Introducción

El concepto de habilidades blandas (HB) en las reformas educativas de 2008 y 2013, y Construye T en 2015, ha generado una dicotomía entre lo "duro" y lo "blando". Mientras las habilidades duras (HD) se refieren al conocimiento disciplinar y específico, relacionado con lo cognitivo, mientras las HB incluyen rasgos y destrezas como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la resiliencia y el autocontrol (Golberg, 1981; Alva, 2018; Heckman y Rubinstein, 2001). En este sentido, es esencial examinar cómo se integraron estas habilidades en el ámbito educativo.

De manera más específica, las habilidades duras o técnicas son los conocimientos específicos necesarios para desempeñar un trabajo o tarea particular (Duckworth y Yeager, 2015; Lachman et al., 1979). En este sentido, Taylor (1969), pionero en este concepto, desarrolló la administración científica y estableció la eficiencia como objetivo en la industria, subrayando la habilidad dura como esencial para el trabajo. Por su parte, Gilbreth (2006), quien se enfocó en simplificar tareas para aumentar la eficiencia, resaltó la importancia de este conocimiento en el ámbito laboral. Ambos autores consideran las habilidades duras como componentes fundamentales para el éxito en el mercado laboral y en diversos contextos.

Por otro lado, las habilidades blandas encuentran fundamentos tanto en la psicología cognitiva como en la economía laboral. En la primera, las *abilities* se refieren a las capacidades cognitivas para desarrollar tareas (Goldberg, 1991; Carroll, 1993; Dweck et al., 2014); lo que mejora la eficiencia en el trabajo, permite diseñar entrenamientos

efectivos y optimiza la toma de decisiones. En contraste, las *skills* destacan los rasgos de personalidad como un factor decisivo en diferentes contextos, y que forman parte de las cualidades distintivas de una persona (Heckman y Rubinstein, 2001; Cassidy, 2006; Heckman y Kautz, 2012; Duckworth y Yeager, 2015). Además, la economía influye en la formación educativa al establecer prioridades entre diversas habilidades, contribuyendo significativamente en la percepción y estereotipo que el mercado laboral impone en la formación del capital humano (World Economic Forum [WEF], 2003; Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2012; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2020).

El lenguaje curricular en torno a las habilidades y su impacto en las reformas educativas no solo abre el camino para explorar la división entre lo "blando" y lo "duro", sino que plantea una pregunta fundamental: ¿cómo se configuran las habilidades blandas en el currículo en México? Este cuestionamiento busca comprender la construcción discursiva de las HB y utilizar el análisis político del discurso (APD) para analizar las estrategias discursivas relacionadas con este concepto, explorando su integración en la educación y su diseminación, asociación y condensación.

Desde 2006, el sistema educativo en México adoptó un enfoque basado en competencias, definidas como "la capacidad de combinar habilidades y conocimientos, y evaluar las consecuencias de esa combinación en términos de actitudes y valores" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2007 p. 11). Estas habilidades se consideran un conjunto de atributos y rasgos que incluyen aspectos individuales y colectivos, permitiendo no solo el análisis de información, sino también el fomento de actitudes y valores en áreas como el género, el desarrollo poblacional y la equidad de género en los ámbitos social, cultural, científico y artístico (Costa y McCrae, 1992; Heckman y Kautz, 2012; SEP, 2013a). La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 (SEP, 2008) se centró en desarrollar competencias que respondieran a la empleabilidad y las demandas del mercado laboral (Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2010), alineándose con las normas de competencia laboral establecidas por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).

El Programa Nacional de Desarrollo (2013-2018) y el Nuevo Modelo Educativo (NME) de 2013 continuaron fomentando el desarrollo de habilidades disciplinares necesarias para el trabajo. Según la WEF (2003), World Health Organization (WHO) (1994), BID (2013) y OEI (2020), las habilidades blandas han resignificado las necesidades del mercado laboral y la formación de competencias en el ámbito educativo para mejorar la empleabilidad del estudiante. La RIEMS de 2008 y el NME de 2013 destacan que los estudiantes deben desarrollar conocimientos disciplinares y atender las necesidades del mercado laboral.

La relación directa entre las habilidades blandas y el desarrollo socioemocional de los estudiantes para mejorar la calidad del aprendizaje se establece en la RIEMS y el NME, donde estas habilidades no solo se enfocan en preparar para el mundo laboral, sino también en fomentar el desarrollo personal y social en todas las áreas de la vida (Fleishman, 1972). Es crucial que los programas educativos fomenten su inclusión en todas las disciplinas y áreas de formación para el desarrollo integral de los estudiantes (SEP, 2013a; 2013b; 2015).

Para analizar la construcción, producción y reproducción del concepto y la saturación de los múltiples significados que son difícilmente sustituibles, y considerando la premisa de preparación para el mundo laboral, es esencial utilizar el APD como herramienta de análisis heurístico. Programas como Construye T de 2015 se enfocan en la formación de *soft skills* para la demanda del mercado, buscando mejorar la calidad de la formación y fomentar una cultura laboral. El APD desempeña un papel fundamental para comprender cómo se construyen y difunden estos significados en el discurso, y cómo impactan en la realidad social. En el siguiente apartado se recogen las premisas básicas de los materiales, métodos y el lente teórico del APD para, posteriormente, discutir el problema central del concepto en cuestión en el lenguaje educativo.

Materiales y método

El APD permite comprender cómo se utilizan las palabras y los mensajes en la política y en otros ámbitos. Lleva a cuestionar el significado real de las reformas educativas y quiénes están detrás de ellas. En México, la RIEMS de 2008 transformó la concepción de la educación al centrar los planes educativos en el enfoque competencial (SEP, 2007), adaptándolo a las necesidades del mercado laboral.

El APD se fundamenta en analizar quiénes emiten los discursos y cómo los transmiten. Estos discursos no son meras palabras, sino que también generan identidades y relaciones de poder en la sociedad (Laclau, 1998; Mouffe, 1998; Butler et al., 2004). La idea es entender cómo se construyen estos discursos y cómo influyen en la vida, cuestionando el marco discursivo y las relaciones que configuran en la sociedad. Esta herramienta ayuda a desentrañar estos discursos, a entender cómo se usan para mantener el poder y permite vislumbrar cómo pueden desafiarlo. Por ejemplo, observar cómo se emplean conceptos como "calidad" en el discurso educativo para influir en nuestras ideas sobre la educación, o cómo pasa a ser un derecho o el formato con el que cambia de nombre, pero en el fondo tiene el mismo significado (Plá, 2018).

El trabajo involucró la selección, revisión y análisis de documentos para realizar un escrutinio riguroso, adoptando un enfoque cualitativo relacionado con las reformas y el programa en cuestión. La selección de materiales varió en orden y contenido, lo cual responde a una de las premisas básicas del APD: analizar la transformación del concepto, extraer categorías asociadas y explicar teóricamente la emergencia y expansión del concepto. Como lo señalan Laclau y Mouffe (1987) y Buenfil y Navarrete (2011), el objetivo del APD es comprender cómo se disemina o condensa un concepto, por ejemplo, al momento de transformar el significado de habilidad para condensarlo en el concepto de competencia transferible, habilidad blanda, destreza, capacidad y atribuirle una relación significativa con múltiples significados. Además, el APD permite analizar las condiciones de producción de un discurso, enmarcado en un lenguaje que se construye de lo universal a lo particular (de lo global a lo local).

En este sentido, Creswell (2007) señala que la selección de materiales contribuye a la visión metodológica para afinar las etapas de análisis. El APD no solo selecciona, identifica y contextualiza, también es crucial para entrelazar el posicionamiento teórico y epistémico con la guía cualitativa, para llevar a cabo una crítica deconstructiva. Para Laclau y Mouffe (1987), Torfing (1998), Mouffe (1998) y Butler et al. (2004), cuestionar los discursos no solo describe la realidad, también la crea y la moldea. La información obtenida de los documentos revisados permitió desentrañar el concepto de habilidades blandas en las reformas y el programa nombrado. En la RIEMS, la habilidad blanda es fundamental para la definición de competencias y, al mismo tiempo, pasa desapercibido en segundo plano como eje categorial de las competencias genéricas, por ejemplo, "trabajo colaborativo", "piensa crítica y reflexivamente" y "resolución de problemas". En el NME de 2013, las habilidades blandas o socioemocionales son fundamentales para "fortalecer el desarrollo integral de sus habilidades y facilitar la inserción laboral de los que así lo deseen" (SEP, 2013a, p. 118).

Armony (1997) sugiere que para obtener datos textuales se debe seleccionar un objeto específico, estableciendo los límites sobre lo que se puede decir o no decir, en este caso, del concepto en cuestión, y analizar su transformación. La información textual puede derivar de diversas fuentes, de tal manera que se pueda describir, explicar y analizar. En Andréu Abela (1998), descubrir un texto oculto de modo indirecto sirve como un instrumento evidente del contenido subyacente, el cual expresa un sentido oculto que el autor quiere transmitir. Los principales materiales fueron la RIEMS, el NME, el programa *Construye-T, el Plan Nacional Educativo* de 2007, *Plan Sectorial Educativo* de 2007, *DeSeCo* de 2005, *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology* de 2016, *Desenredando la conversación sobre las habilidades blandas. Banco de Desarrollo de América Latina*, *Miradas sobre la*

educación en Iberoamérica. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica de 2020, entre otros.

La revisión de los materiales con base en el APD y su método para formular una crítica de los conceptos sin sesgo alguno contextualizó y teorizó el análisis de los datos empíricos recopilados, a partir de los siguientes elementos: 1. Seleccionar los materiales cuidando las exigencias éticas y de validación, 2. Analizar la transformación del concepto, 3. Explorar todas las categorías que rodean y se asocian a un concepto central y 4. Construir una explicación teórica y conceptual sobre el concepto clave (Torfing, 1998; Buenfil Burgos, 2019). El análisis de contenido fue útil para examinar y organizar los materiales procesados, partiendo de lo general hacia lo particular.

Comprender la producción y reproducción de un discurso dentro de las estructuras sociales, políticas, económicas o educativas pone al descubierto procesar y organizar no solo de manera descriptiva, sino analítica los materiales utilizados. Para Mouffe (1987), entender cómo se construyen y reproducen dichas relaciones es necesario concebir el proceso político, intelectual y moral que impone la visión del mundo y los intereses dominantes que implican la construcción de una identidad. Por lo tanto, los datos textuales implican desmontar el concepto central de forma descriptiva, ya que analizar un contenido implica utilizar la función heurística para verificar la objetividad rigurosa y la fertilidad subjetiva del contenido proporcionado (López Noguero, 2002), es decir, construir una explicación teórico-conceptual que precise el método de evaluación de la noción de habilidades blandas.

Resultados

Respecto al enfoque utilizado para examinar las habilidades blandas, este resulta especialmente útil en el campo educativo para analizar el discurso curricular, permitiendo identificar las estrategias discursivas empleadas para justificar y reafirmar las reformas y programas elegidos. Es importante señalar que la perspectiva del análisis político del discurso no constituye una metodología específica de investigación educativa, sino que es un campo teórico y epistemológico aplicable a diversas áreas de estudio.

Al abordar el concepto de habilidades blandas, se analizaron diversos documentos provenientes de campos como la economía, la psicología cognitiva y laboral, la sociología y la educación. Estos documentos coinciden o presentan semejanzas en la conceptualización de las habilidades blandas, como se ejemplifica en la siguiente tabla:

Tabla 1. Ejemplos de conceptualizaciones

	Conceptualización			
Autor	Política	Económica/mercado laboral	Sociológica – capital social-humano	Educativa-psicológica
Duckworth y Yeager (2015)		Cualidad no cognitiva que permite el éxito en la vida laboral.		
Goleman (1998) y Gardner (2001)			Competencia socioemocional, ligada al éxito personal.	
Vargas y Vargas (2015)				Competencia blanda referida a actitudes, valores y emociones.
Silva (2016)		Habilidad personal para el liderazgo.		
Cunha y Heckman (2007)	Rasgo de personalidad que tiene impacto en la inclusión social, laboral y política.			
BID (2013)	El emprendimiento como perspectiva de innovación y rasgo de adaptación en el mundo laboral.			
WEF (2018)	Competencia relevante para la inserción laboral.			
WHO (2003)	Habilidades socioafectivas para las exigencias del mercado laboral.			Habilidades socioafectivas para las exigencias del mercado laboral.

Fuente: elaboración propia.

Al examinar la situación actual de las habilidades blandas en la investigación educativa y los discursos en torno a las políticas educativas, incluyendo la educación inclusiva, la igualdad de género y el acceso a la información y tecnologías, se observó que el proceso de cambio no ha variado significativamente desde 1970. La táctica narrativa fundamental sigue siendo el *lifelong learning*, orientado hacia la inserción laboral; por lo tanto, las políticas educativas se han construido para cumplir con esta premisa.

Las estrategias discursivas utilizadas para construir y mantener relaciones de poder en el ámbito educativo, así como la terminología del APD, permiten seleccionar los conceptos más adecuados para adoptar un posicionamiento crítico

sobre diversos campos de estudio (Laclau, 1990; De Alba, 1995). Esta perspectiva teórica analiza la relación entre el lenguaje y el poder, utilizando conceptos como la hegemonía para identificar cómo los discursos perpetúan las relaciones de dominación y cómo otros discursos pueden ser empleados para desarticular, resistir y desafiar estas estructuras de poder.

El APD, como enfoque teórico y método, es eficaz para desentrañar la construcción y reproducción de discursos en contextos específicos, revelando las orientaciones ideológicas y políticas subyacentes en la sociedad. En el ámbito educativo, el APD permite identificar cómo las políticas educativas se asocian, sustentan y difunden a través de la narrativa curricular utilizando palabras clave como "competencias para el trabajo" y "trabajo cooperativo para el aprendizaje a lo largo de la vida". Esta perspectiva es útil para desglosar y comprender los intereses y valores que motivan reformas, como las de 2008, 2013 y el programa Construye T, destacando la complejidad inherente a las políticas educativas y detectando las estrategias más efectivas que han logrado cambios en el lenguaje educativo.

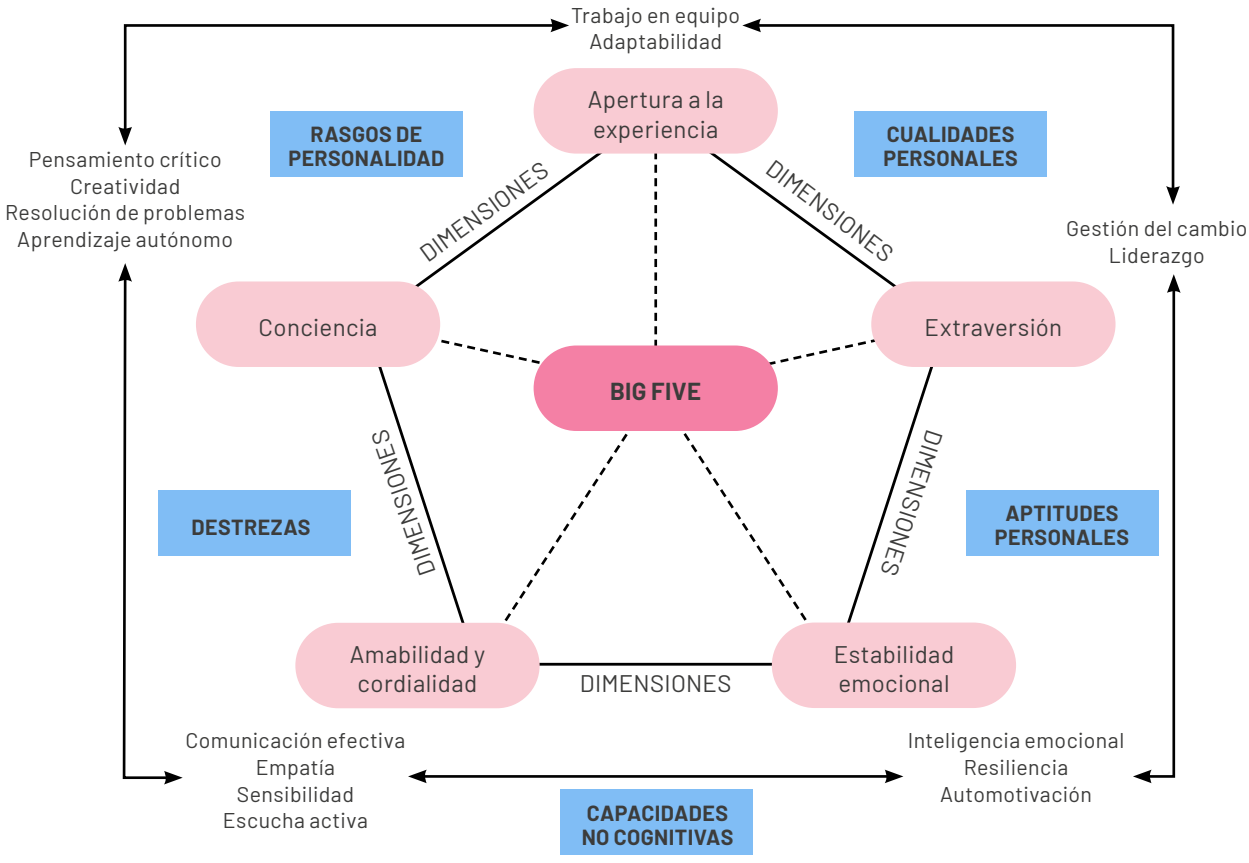
El enfoque crítico del APD desnaturaliza las premisas de estas reformas al desarmar la articulación del concepto de habilidades blandas y su diseminación en el lenguaje curricular. Aunque la lógica nos lleve a seleccionar, analizar, explorar y construir un ejercicio reflexivo más amplio, este análisis se enfoca en rastrear el montaje de la articulación discursiva en las mencionadas reformas y programas, proporcionando una visión más profunda de las dinámicas de poder y las estrategias discursivas empleadas.

Los resultados muestran que la importancia de las habilidades blandas en la educación no es solo de carácter pedagógico, sino que también proporcionan una formación integral a los estudiantes. A pesar de que la clasificación de estas habilidades varía, existen coincidencias que permiten ofrecer un panorama parcial de los tipos de habilidades blandas y su clasificación, así como algunos ejemplos específicos.

La teoría más aceptada en la clasificación y definición de las habilidades blandas es la de las Big Five, originada a mediados del siglo XX y consolidada en 1980. Las cinco grandes características de personalidad que conforman esta teoría son apertura a la experiencia (*openness to experience*), responsabilidad (*conscientiousness*), extraversión (*extraversion*), amabilidad (*agreeableness*) y estabilidad emocional (*emotional stability*). Esta clasificación se enmarca en el cognitivismo, que asocia estos rasgos con factores de personalidad, como la sociabilidad, la apertura a la experiencia, el ajuste emocional, la conciencia y la cultura (Norman y Goldberg, 1966; Goldberg, 1981; Heckman et al., 2006; Alva, 2018).

En este contexto, el siguiente diagrama resume las características centrales de la clasificación, definición y difusión de las habilidades blandas, considerando el soporte teórico proporcionado por la teoría de las Big Five.

Figura 1. Esquema de las habilidades blandas



Fuente: elaboración propia con información de Costa y McCrae (2008), Alva (2018) y Soto y John (2017).

Discusión y conclusiones

Comprender la construcción y organización de una reforma educativa y su impacto en los actores involucrados implica conocer "los valores, creencias, costumbres y hábitos que conforman una determinada propuesta político-educativa" (De Alba, 1995, p. 3). Analizar críticamente el marco discursivo de las reformas de 2008 y 2013 requiere

desarticular las frases educativas desde lo global hasta lo local, identificar fisuras, vacíos y contradicciones, y examinar cómo se abordaron. Aunque profundizar en estos aspectos ampliaría el propósito de este trabajo y podría desviar la atención, se ofrecen a continuación algunos ejemplos que ayudan a comprender y discutir desde el APD el tema central del escrito.

El lenguaje curricular, al insertar el concepto de habilidades blandas, armó frases en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) de 2008, el Nuevo Modelo Educativo de 2013 y el programa Construye T, como "las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento" (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Unesco) (2016, p. 15) provenientes de las políticas educativas emitidas por los organismos internacionales. La táctica de la RIEMS fue que los jóvenes obtuvieran ventajas de lo aprendido en la escuela, reconocidas como competencias genéricas, relevantes tanto en las disciplinas asociadas al conocimiento específico como en aspectos relacionados con el trabajo (SEP, 2008). En contraste, el NME de 2013 centró su enfoque en el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, incluyendo el aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida, necesarias para satisfacer las demandas del mercado laboral (SEP, 2013a). El enfoque de competencias en la educación utilizó la táctica "las habilidades transversales no solo aportan beneficios porque los individuos aprenden a autorregularse, a ser más empáticos, a ser más resilientes, a perseverar, a adaptarse mejor a los cambios" (BID, 2019, p. 22), difundiendo y construyendo el concepto de habilidades blandas con ejes categoriales como "se expresa y se comunica", "piensa crítica y reflexivamente", "aprende de forma autónoma", y "trabaja de forma colaborativa".

Considerando lo anterior, las dimensiones de personalidad *conscientiousness* y la *emotional stability* del modelo de las Big Five, resultan fundamentales para comprender heurísticamente el formato con el que se han vinculado en el lenguaje curricular. Un ejemplo claro de esto es la asociación entre la dimensión "responsabilidad" y la habilidad "trabaja de forma colaborativa", mientras que la dimensión "estabilidad emocional" se relaciona con la habilidad "piensa crítica y reflexivamente". De este modo, el APD y las Big Five sirven para comprender cómo y desde dónde se enuncian las habilidades blandas en las reformas educativas. Esta clasificación se enmarca en el enfoque cognitivista, lo que nos permite desnaturalizar y encontrar las frases que se naturalizan en las reformas educativas.

Esto permitió que "las demandas sociales y profesionales de la economía global y la sociedad de la información requieran del dominio de herramientas socioculturales para interactuar con conocimientos, tales como el lenguaje, la información y el

conocimiento" (OCDE, 2005, p. 9). Las habilidades blandas, aunque conocidas bajo diferentes nombres, han sido reconocidas desde sus inicios por pioneros como Tupes y Christal (1961), Costa y McCrae (1992) y Goldberg (1993) como fundamentales para la formación integral del estudiante. Sin embargo, la intención con la que se las incluye cambia dependiendo del contexto escolar, país o región del mundo.

Desde 1980, las reformas educativas en México han seguido recomendaciones globales de agentes externos y han priorizado la formación técnica para atender la demanda del mercado laboral, tales como: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)-UNESCO (1992), UNESCO (1994), OCDE (1994), Banco Mundial (BM) (1996) y OEI (2000). La modernización educativa mexicana ha buscado transformar la economía y la cultura a través de pactos, acuerdos y reformas, orientándose hacia el desarrollo económico y consolidándose como el fundamento de los currículos, especialmente en los niveles medio y superior. El concepto de modernización educativa fue introducido por primera vez en la política educativa de Luis Echeverría (1970-1976). Desde entonces, la modernización educativa ha sido una orientación presente en los planes educativos en México, incluyendo el Programa Nacional para la Modernización Educativa implementado durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), basado en el neoliberalismo y las orientaciones de organismos multilaterales.

Durante los primeros dos decenios del siglo XXI, las reformas educativas en México han generado un marco discursivo que ha influido en las tácticas, frases o palabras clave en el currículo y el formato de circulación de las estrategias en los planes educativos. Durante la reforma panista (2000-2012), basada en el neoliberalismo, se continuó con la premisa global de la capacitación en educación técnica como motor económico y productivo en las regiones menos favorecidas (OEI, 2020; BID, 2013). Estas políticas educativas han estado subordinadas a la idea de la modernización y la formación laboral, siguiendo una tendencia impulsada por organismos como la OEI, el BID, la OIT y el WEF desde la década de 1970.

Según Canto Herrera et al., (2016), la forma en que se tejieron las políticas educativas entre 1984 y 1997 reflejó la inminente modificación de los programas educativos. La globalización se convirtió en una táctica discursiva que condensó el elemento nodal en la modernización educativa, como señala Buenfil y Navarrete (2011), emergiendo como un significante nodal en la modernización educativa que ejerce cierto control político, económico, social, cultural y, en este caso, educativo. A principios del siglo XXI, la renovación de los programas educativos se centró en el aprendizaje centrado en el estudiante y se basó en el desarrollo de competencias, promoviendo la inclusión de la variedad de significados de las competencias y las habilidades en un formato directamente asociado al mercado laboral. Esto llevó a la construcción de

un lenguaje curricular con un sentido y significado diferente que moldeó los modelos educativos, utilizando tácticas que influyen en el orden curricular.

El análisis de las reformas educativas en México, particularmente la de 2008 y la implementación del programa Construye T en 2015, en conjunto con el enfoque basado en competencias (EBC) y la integración de habilidades blandas, permite desmontar y comprender la configuración discursiva y las claves que se utilizaron para enmarcar el concepto de habilidades blandas en un segundo plano, y cómo se diseminó, asoció y condensó. La asociación expresa la vinculación de un concepto central con más de un nombre, por ejemplo, "competencia" con "habilidad". En cambio, la condensación es la forma de construir varios significados de un mismo concepto cambiando o variando su nombre, como en el caso de "habilidad blanda" con "destrezas", "cualidades" o "rasgos de personalidad". Desde la perspectiva del APD, es crucial examinar las implicaciones de estas reformas para comprender cómo el Nuevo Modelo Educativo y el programa Construye T resignificaron las *soft skills* en apoyo de posiciones políticas supeditadas a la influencia externa educativa, desde lo global a lo local.

Tácticas narrativas de las habilidades blandas

La RIEMS ha sido una de las reformas más significativas en los últimos 15 años en México, destacando la inclusión de las habilidades blandas en el currículo en segundo plano con los ejes categoriales de las competencias genéricas. Este enfoque curricular ha planteado desafíos importantes en términos de homogeneización y adaptación a diversos contextos educativos (Díaz-Barriga, 2016). La RIEMS de 2008 enfrentó el reto de establecer un marco curricular para un nivel educativo tan heterogéneo, lo cual implicó difundir la idea de "lograr una educación de calidad, enriquecedora en valores, relevante para el mundo productivo en todos los niveles de formación y que cada vez alcance a más mexicanos" (SEP, 2007, pp. 26-27) y la difícil tarea de homogeneizar y adaptar programas, sistemas y subsistemas con características tan diversas.

En 2015, se incluyeron las habilidades blandas o *soft skills* en el programa Construye T, estableciendo tres dimensiones: Conoce T, Relaciona T y Elige T, que a su vez derivan en seis habilidades generales y 18 específicas (SEP, 2015). Estas tienen el objetivo central de desarrollar "estas habilidades [como] herramientas para el proyecto de vida del individuo y la comunidad" (SEP, 2015, p. 33) considerando siempre la demanda externa del mundo productivo. Sin embargo, en la reforma educativa de 2008 y el NME de 2013, estas habilidades estaban presentes, pero no como fundamentales, sino reflejando la necesidad de preparar a los estudiantes para el mundo laboral. La difusión

de este concepto global a nivel local transformó la comprensión y el significado de las habilidades blandas, destacando "la búsqueda, análisis y organización permanente de información, y la capacidad de aprender continuamente y de desempeñarse en diversos contextos de manera asertiva" (SEP, 2007, p. 44). Es crucial considerar cómo se construyó y reforzó este significado en diferentes contextos educativos con la elección de frases como "desarrollo económico" traducido en "trabajo en equipo", "resolución de problemas" con "inserción laboral" y "pensamiento creativo" con "adaptabilidad en distintos puestos de trabajo". "Con ello se buscaba dotar a los estudiantes de herramientas útiles para aprender no solo durante la etapa escolar sino también durante toda su vida" (BID, 2013, p. 94), principalmente, en el campo laboral.

En el NME de 2013, se observó un cambio significativo en el concepto de habilidades blandas, generando un discurso más amplio sobre el enfoque socioemocional que se consolidó en 1960. La RIEMS de 2008 estableció una conexión entre las habilidades blandas y las seis categorías de competencias genéricas, como la autodeterminación, la reflexión crítica, el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo, entre otras. Estas habilidades destacan la personalidad y los atributos que identifican las cualidades individuales (Fleishman, 1972) y se consideran elementos compartidos en el currículo escolar. La estrategia de preparar a los estudiantes para el mundo laboral y promover el aprendizaje a lo largo de la vida disemina el concepto de manera variable y adaptable en el ámbito educativo.

Los resultados y la discusión abordan cómo se construyó el concepto de habilidades blandas en las reformas educativas en México, y cómo se implementaron tácticas discursivas en el lenguaje curricular. La difusión de estos significados empleó palabras clave específicas que reforzaron el discurso sobre estas habilidades, estableciéndolas como esenciales para los cambios educativos desde finales de los años 90 y durante el segundo lustro del siglo XXI en México, con la intención de asegurar un empleo y enfrentar desafíos actuales. Las reformas y el programa destacan que los estudiantes de nivel medio superior deben fortalecer "sus bases educativas para continuar sus estudios en el nivel superior o consolidar las habilidades y calificaciones para incorporarse al mercado de trabajo" (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2012, p. 1). Este estudio desarticuló y ejemplificó frases asociadas al concepto de habilidades blandas, enfatizando su importancia para obtener un puesto en el competitivo mercado laboral. Es primordial fortalecer habilidades que permitan a los estudiantes ser felices, tener determinación, ser perseverantes y resilientes, y adaptarse a nuevas situaciones, siendo creativos (SEP, 2013a, p. 63). La integración y producción del lenguaje educativo sobre este concepto difundió su significado y, simultáneamente, moldeó los currículos según las necesidades de los agentes externos.

El estudio identificó las piezas clave y percepciones que guían las particularidades del concepto, ya sea en primer o segundo plano, como es el caso de la RIEMS con los ejes categoriales de las competencias. El término de competencias requiere un estudio más amplio, pero aquí se ejemplifica la transición e importancia de las habilidades blandas como conceptos genéricos vinculados a un Marco Curricular Común en educación media. La reforma buscó que la EMS "tenga sentido estudiarla y se convierta en un mecanismo para que los jóvenes adquieran habilidades y conocimientos útiles para desarrollarse como personas y actores en la sociedad y el mercado laboral" (SEP, 2008, p. 16). Las reformas y el programa promovieron proyectos que fomentaran un trabajo colaborativo, creativo, autocrítico y reflexivo dentro y fuera del aula, atendiendo las demandas del mercado laboral. Todo esto fue posible gracias al análisis heurístico del APD, que ayudó a desmontar la naturalización de las premisas globales en el ámbito local, favoreciendo un análisis riguroso para comprender la intención detrás del discurso educativo sobre las habilidades blandas, formulado de manera sutil en los textos analizados para construir una explicación teórico-conceptual sobre el tema.[SC]

Referencias

Alva, E. (2018). What us a good worker? Non-cognitive skills and trade microenterprises' success, *International Journals Organization Analysis, 27*(4), 986-1003.

Andéu Abela, J. (1998). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Centro de Estudios Andaluces.

Armony, V. (1997). El análisis de datos cualitativos en ciencias sociales: nuevos enfoques y herramientas. *Revista de Investigaciones Folklóricas*, (12), 9-16.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2019). *El futuro ya está aquí. Habildiades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*.

Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrtaegias para la eduación. Examen del Banco Mundial*.

Buenfil Burgos, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. CLACSO.

Buenfil Burgos, R. N., y Navarrete, Z. (2011). Aproximaciones político discursivas. A modo de introducción. En *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso* (pp. 11-31). PAPDI y Plaza Valdés Editores.

Butler, J., Laclau, E., y Žižek, S. (2004). *Contingencia, hegemonía y universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Fondo de Cultura Económica.

Canto Herrera, P., Sosa Herrera, J., Sosa Solís, J., y Domínguez Castillo, J. G. (2016). Las competencias en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación de profesores formadores de docentes. En A. Díaz-Barriga (Coord.), *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. UNAM.

Carroll, A. (1993). *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press.

Cassidy, S. (2006). *Developing employability skills: Peer assessment in higher education. Education + Training, 48*(7), 508-517.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. UNESCO.

Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1992). *Four ways five factors are basic, Personality and Individual Differences, 13*(6), 653-665. DOI: 10.1016/0191-8869(92)90236-I

Costa, P. T., y McCrae, R. R. (2008). The Five-Factors Model and the NEO Inventories. En J. N. Butcher (Ed.), *Oxford Handbook of Personality Assessment*. Oxford University Press Inc.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications Inc.

De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Mito y Dávila Editores.

Díaz-Barriga, A. (2016). *Reforma educativa*. En A. Díaz-Barriga (Coord.), *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. UNAM.

Duckworth, A., y Yeager, D. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational

Purposes. *Revista Educational Researcher, 44*(4), 237–251. DOI: 10.3102/0013189X15584327

Dweck, C., Walton, G., y Cohen, G. (2014). *Academy Tenacy. Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Gates Foundation.

Fleishman, E. A. (1972). On the relation between abilities, learning, and human performance. *American Psychologist, 27*(11), 1017-1032.

Gilbreth, F. (2006). *La administración científica*. Marcial Pons. Ediciones Jurídicas y Sociales.

Goldberg, L. R. (1981). *Language and individual differences: the search for universals in personality lexicons*. En L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (pp. 141-165).

Goldberg, L. W. (1991). The Development of Markers for the Big-Five Factor Structure. *American Pshychological Asociation*, 4(1), 26-42.

Goldberg, L. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychological Association, 48*(1), 26-34.

Heckman, J., y Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: lessons from the GED testing program. *The American Economic Review, Papers and Proceedings of the Hundred Thirteenth Annual Meeting of the American Economic Association, 91*(2), 145-149.

Heckman, J. J., Stixrud, J., y Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics, 24*(3), 411-489.

Heckman, J., y Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Econo, 1*(19), 451-464.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) 2012*.

Lachman, R. Lachman, J. L., y Butterfield, C. (1979). *Cognitive psychology and information processing: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.

Laclau, E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. En E. Laclau (Coord.), *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo* (pp. 19-102). Nueva Visión.

Laclau, E. (1998). Tesis acerca de la forma hegemónica de la política. En J. Labastida y M. Del Campo (Coords.), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (pp. 19-44). Ediciones Nueva Visión.

Laclau, E., y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización*. Siglo XXI.

López Noguero, F (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación XXI, 4*, 167-179.

Mouffe, C. (1987). Hegemonía, Política e Ideología. En J. Labastida y M. Del Campo (Coords.), *Hegemonía y Alternativas Políticas en América Latina*. Siglo XXI.

Mouffe, C. (1998). Hegemonía, política e ideología. En J. Labastida y M. Del Campo (Coords.), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (pp. 125-147). Ediciones Nueva Visión.

Norman, W. X., y Goldberg, L. R. (1966). Raters, ratees, and randomness in personality structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 4*, 681-69.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*. Creapress.

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2016). *Assessment of Transversal Competencies. Policy and Practice in the Asia-Pacific Region*.

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (1994). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.

Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *La definición y selección de las comptencias clave: Resumen ejecutivo*. Instituto de Tecnologías Educativas.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). *Habilidades y competencias para el siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnologías Educativas.

Plá, S. (2018). *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad*. UNAM; IISUE.

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Plan Sectorial de Educación*.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Reforma Integral de Educación Media Superior*.

Secretaría de Educación Pública. (2013a). *Nuevo Modelo Educativo*.

Secretaría de Educación Pública. (2013b). *Plan Sectorial de Educación*.

Secretaría de Educación Pública. (2015). *Programa Construye T. Manual de Operación*.

Soto, C., y John, O. (2017). Short and Extra-Short Forms of the Big Five Inventory–2: The BFI-2-S and BFI-2-XS. *Journal of Research in Personality, 68*, 69-81. DOI:10.1016/j.jrp.2017.02.004

Taylor, F. W. (1969). *Principios de la Administración Científica*. Herrero Hnos, S. A.

Torfing, J. (1998). Un repaso al análisis de discurso. En R. N. Buenfil (Coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (pp. 31-53). Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso; Plaza y Valdés Editores.

Tupes, E. C., y Christal, R. E. (1961). Recurrent personality factors based on trait ratings. Technical Report ASD-TR-61-97. Lackland Air Force Base.

World Economic Forum. (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy Challenges for Developing Countries*.

World Health Organization, Division of Mental Health. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. http://apps.who.int/iris/handle/10665/63552

EDUSCIENTIA. DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA
Año VII • Núm. 14 • AGOSTO 2024
ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com
Recibido: 31/05/2024 | Aceptado: 3/06/2024

Elka Iliana Cuervo-Mendoza (Autora de correspondencia)
Universidad Veracruzana, México
elkacuervo@gmail.com
ORCID: 0009-0003-9708-6022

Dora Elizabeth Granados-Ramos
Universidad Veracruzana, México
dgranados@uv.mx
ORCID: 0000-0002-7019-6745

Conductas disruptivas en preescolares con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Disruptive behaviors in preschoolers with autism spectrum disorder (ASD)

Palabras clave: estrategias de intervención, habilidades socio comunicativas, programa de intervención.

Resumen

Los preescolares con trastorno del espectro autista (TEA) presentan conductas disruptivas en su comportamiento, por lo que es relevante implementar intervenciones conductuales que promuevan la comunicación y el lenguaje mediante la modificación de tales conductas. Esta investigación fue longitudinal, descriptiva y cualitativa de estudios de casos. Tuvo el propósito de modificar las conductas disruptivas, mediante el programa ImPACT, en el cual participaron tres preescolares con TEA de 3 a 5 años, con nivel de ayuda grado tres. Se realizaron siete sesiones de interacción de juego entre cuidadores e hijos. El programa favoreció el desarrollo afectivo-emocional y las funciones cognitivas en los preescolares con TEA. En conclusión, a partir de los avances en la implementación de conductas propositivas de los padres y madres de familia para aplicar las estrategias en sus actividades diarias, mejoraron las habilidades de regulación de conductas disruptivas, la comunicación y la participación social con sus hijos. Versión en lengua de señas mexicana

Keywords: *intervention strategies, socio-communicative skills, intervention program.*

Abstract

Preschoolers with autism spectrum disorder (ASD) exhibit disruptive behaviors, so it is relevant to implement behavioral interventions that promote communication and language by modifying such behaviors. This research was longitudinal, descriptive and qualitative case studies. Its purpose was to modify disruptive behaviors, through the ImPACT program, where three preschoolers with ASD from 3 to 5 years old participated, with level three help. Seven sessions of play interaction between caregivers and children were held. The program favored affective-emotional development and cognitive functions in preschoolers with ASD. In conclusion, based on the advances in the implementation of proactive parents' behaviors to apply the strategies in their daily activities, the skills of regulating disruptive behaviors, communication and social participation with their children improved.

Introducción

El trastorno del espectro autista (TEA) se manifiesta en las primeras etapas del neurodesarrollo. Consiste en déficits persistentes en la interacción y comunicación social, así como en patrones de conducta restrictivos y repetitivos (American Psychological Association, 2014).

Al respecto, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2016 realizó el primer estudio epidemiológico en México, referente a este trastorno, y reportó 94,800 menores de cuatro años con indicadores de autismo. Actualmente, no existen datos de prevalencia basados en investigación epidemiológica, por lo que es importante documentarlos, con el fin de conocer las necesidades específicas de quienes tengan esta condición y se aumente la capacidad de los sistemas de salud y asistencia social; además, se promuevan las investigaciones que identifiquen causas y propongan estrategias de apoyo (Cañete et al., 2018; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2023).

Los niños con TEA, desde las primeras etapas del desarrollo, muestran alteraciones en la comunicación y en las habilidades verbales; por ejemplo, retraso en la adquisición del lenguaje o ausencia de este. Por lo tanto, las dificultades en comunicación disminuyen las interacciones sociales y aumentan los problemas conductuales (Red Cenit, 2021; Valencia y Mercado, 2022).

Las dificultades conductuales en niños con TEA se consideran disruptivas debido a que expresan sus necesidades, miedos y apetencias con conductas destructivas, interferentes y restrictivas. Las destructivas consisten en autolesiones, agresiones a otros y destrucción de objetos; las interferentes se reconocen porque obstaculizan el aprendizaje o la rehabilitación; con las conductas restrictivas, los infantes impiden utilizar y aprovechar los diversos estímulos del contexto (Castillo y Grau, 2016; Delgado, 2023; Moreno y Gálvez, 2017).

Los programas para favorecer las habilidades de comunicación se han convertido en una herramienta importante para la modificación de conductas disruptivas. Un ejemplo de ello son los programas TEACHH, Early Start de Denver e ImPACT (Murillo y Bravo, 2014; Mulas et al., 2010).

El Modelo Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación (TEACCH), a partir de las diferencias neurobiológicas en niños con TEA, los prepara a vivir en autonomía en el hogar, escuela y comunidad. Por otro lado, el Modelo Denver de Atención Temprana (Early Start de Denver Model) aumenta el interés y las habilidades sociales a través del juego; abarca áreas de comunicación, socialización, juego, conducta y autonomía. Con el programa Comunicación Social para niños con Autismo y otras dificultades del desarrollo (ImPACT), se enseñan estrategias a los padres para que desarrollen en sus hijos habilidades sociales, comunicación, imitación y juego durante la rutina y actividades de la vida diaria (Autismo Puebla, 2021; De Goñi, 2015; Ojea, 2018; Pérez-Jara 2022; Yáñez, 2016).

La comunicación se ve afectada en la toma de turnos, establecer y mantener conversaciones, lo que se manifiesta en la poca habilidad para la comunicación no verbal y verbal, porque no realizan ni comprenden los gestos de los demás y no realizan contacto visual. Además, la adquisición del lenguaje presenta dificultades de tipo fonológico, léxico, prosodia o mutismo (Chávez, 2023; Child Mind Institute, 2021; Mitre, 2015; National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2020).

Por lo anterior se planteó como propósito favorecer la comunicación y modificar las conductas disruptivas mediante el programa ImPACT.

Materiales y método

Se realizó una investigación no experimental, longitudinal, descriptiva y cualitativa de estudio de casos con preescolares con TEA, evaluados en el Laboratorio de Psicobiología en agosto 2023. Se invitó a madres de siete niños con TEA, quedando tres,

de 3 a 5 años, inscritos en preescolar con diagnóstico de este trastorno, historia clínica completa y carta de consentimiento firmada por padres y madres de familia.

Se tomaron en cuenta los aspectos éticos de la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (s. f.) y de la investigación en seres humanos de la *Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud* (Cámara de Diputador del H. Congreso de la Unión, 2014). Al inicio, se comunicó el procedimiento a los participantes, se mantuvo su confidencialidad en la investigación y las madres firmaron una carta de consentimiento.

Técnicas e Instrumentos

Para la recolección de datos se emplearon: Historia clínica, la Escala de Observación para el Diagnóstico el Autismo (ADOS-2), se adaptó el programa ImPACT (se utilizó el formato de las sesiones y la Lista de Verificación de la Comunicación Social).

Para la historia clínica se les pidió a las madres que contestaran el formulario de Google Forms, elaborado por el Laboratorio de Psicobiología, que consistió en aspectos sociodemográficos del participante, factores de riesgo perinatal, nivel de severidad de TEA y características e indicadores del lenguaje.

La Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo-2 (ADOS-2), es una evaluación estandarizada y semiestructurada de la comunicación, interacción social, el juego o uso imaginativo de los materiales y la evaluación de conductas restrictivas y repetitivas (Lord et al., 2015). La puntuación se utilizó para determinar las características del espectro autista en función de edad cronológica, interacción social, juego o uso comunicativo de los materiales, presencia de conductas disruptivas y habilidades lingüísticas.

El estudio de fiabilidad del ADOS-2 indican buena estabilidad en los dominios AS Afectación Social (AS) y Comportamiento restringido y repetitivo (CRR), junto con una excelente estabilidad de la puntuación total global. En la muestra de los grupos combinados, del dominio AS en población mexicana obtuvo un coeficiente de correlación intraclase es 0,89; el dominio de CRR, 0,74; y la puntuación global, 0,90; por lo que se considera que el diagnóstico de TEA realizado por el experto con este instrumento identifica con objetividad los comportamientos del trastorno de los niños que se incluyeron en la muestra, es decir, sí cumplen con el criterio de inclusión.

El programa ImPACT guía para profesionales (Comunicación Social para niños con Autismo y otras dificultades del desarrollo) consiste en el acompañamiento activo a padres y madres de niños de hasta seis años con trastorno del espectro autista y

otras dificultades del desarrollo. Está respaldado por investigaciones y se basa en la ciencia del desarrollo y los principios del análisis conductual aplicado (ABA), reconocido también por el Centro Nacional de Información sobre Evidencia y Práctica del Autismo (NCAEP). Además, está validado en países Países Bajos, Zambia, China, España e Iran (ImPACT, 2024; Ingersoll y Dvortcsak, 2021).

Las sesiones se desarrollaron con base en el uso de estrategias para la modificación de la conducta, de acuerdo con el uso de seguimiento de indicaciones, encadenamiento y retiro del estímulo. El primero se realiza a partir de la presentación de un estímulo, el cual aumenta la probabilidad de una respuesta específica; el encadenamiento consiste en identificar dos o más conductas disruptivas que tienen intenciones comunicativas, con la intención de modificarlas y promover otras habilidades de comunicación; y el retiro del estímulo, que corresponde a la disminución de este para fomentar las respuestas espontáneas.

Se realizó una adaptación del programa resumiéndolo en siete sesiones, debido a la disponibilidad de los padres que tenían por asistir; por otra parte, se agregaron estrategias para la modificación de la conducta alimentaria, higiene bucal y de sueño, pues los niños presentaban las conductas disruptivas en hábitos alimenticios y alteraciones en el ciclo de vigilia y sueño. El orden de las sesiones consistió en Inicio, Centrarse en el niño, Adaptar la comunicación, Crear oportunidades (Tabla 1).

Tabla 1. Formato de las sesiones

Orden	**Objetivos**	**Nombre de las sesiones**
Inicio	Explicar la visión general del programa a los padres para definir los objetivos individualizados del niño y preparar las actividades.	Presentación del proyecto
		Definir objetivos para el niño
		Preparar la casa adecuadamente
Centrarse en el niño	Favorecer la participación social del niño con los padres durante el juego y las actividades diarias. Identificar los intereses del niño y las conductas para iniciar la comunicación.	Seguir la iniciativa del niño
		Imitar al niño

Adaptar la comunicación	Fomentar la participación del niño, aumentar la respuesta de los padres ante el comportamiento de su hijo y apoyarlo a comprender el lenguaje verbal y no verbal.	Demostrar animación
		Mostrar y ampliar la comunicación
Crear oportunidades	Apoyar al niño para que inicie la interacción y amplíe su atención.	Interrumpir mediante el juego
		Equilibrar turnos

Fuente: Ingersoll y Dvortcsak (2021).

La Lista de Verificación de la Comunicación Social de ImPACT incluye reactivos para calificar la comunicación verbal y no verbal del niño; a través de ámbitos como la participación social y dinámica del juego (Ingersoll y Dvortcsak, 2021). Para identificar conductas disruptivas se implementó esta lista, con la que se registró la ausencia o presencia, mediante la frecuencia de respuestas: Generalmente, A veces y Raramente o Todavía no. Se integraron los puntajes en los momentos inicial (MI), en la primera sesión del programa, y final (MF), en la séptima sesión.

Procedimiento y análisis

La recolección de datos e implementación del programa Estrategias para la modificación de conductas disruptivas en preescolares con trastornos del espectro autista, adaptación del programa ImPACT, se realizó en un cubículo de cinco metros cuadrados, con iluminación adecuada y libre de estímulos distractores.

En la primera sesión se les explicó a las madres en qué consistía el programa y la importancia de su participación, pues sus conductas comunicativas serían analizadas en el transcurso del mismo. Por lo tanto, se entregaron planes de práctica para las sesiones donde establecieron: habilidades, objetivos y presencia de conductas disruptivas. En la segunda sesión, las madres organizaron los horarios de casa, y comentaron qué actividades les funcionaría para su enseñanza. En la tercera, las madres se involucraron en la forma en qué se comunicaba su hijo, así como lo que se les ocurría hacer y sus emociones al jugar. Las madres estuvieron atentas a las señales del niño y se involucraron en la forma en que se comunicaba su hijo.

En la cuarta sesión, las madres imitaron al niño para ayudarlo a interactuar durante

el juego, para aumentar las vocalizaciones del lenguaje espontáneo. En la quinta, las madres consideraron las iniciativas del niño, añadieron vigor al uso de sus gestos, expresiones faciales y calidad vocal; esperaron a que el niño respondiera.

En la sexta sesión se favoreció en el niño el aprendizaje de nuevos gestos, palabras y adaptación de la comunicación. Las madres etiquetaron, describieron y comentaron lo que el niño veía, oía y tocaba. Finalmente, en la séptima sesión, se favoreció el incremento de interacciones con la generación de oportunidades para que el niño realizara lo que le pedían o protestara.

Al finalizar el programa, se realizó la página web COMUNICATEA, dado que en el transcurso de las sesiones se registraron complicaciones en hábitos alimenticios y alteraciones del sueño. A partir de ello, en la página web, se integraron sugerencias de apoyo para que las madres consultaran estrategias de comunicación, hábitos nutricios e higiene bucal.

Resultados

En cuanto a los datos sociodemográficos, dos casos se ubicaron con nivel socioeconómico bajo, factor de riesgo perinatal medio y su lenguaje consistió en palabras aisladas; mientras tanto, un caso fue de nivel socioeconómico medio, factor de riesgo perinatal alto y su lenguaje fue gestual. Con respecto al diagnóstico mediante ADOS-2, los tres preescolares obtuvieron nivel de ayuda grado tres, que corresponde a Necesita ayuda muy notable. En relación con los tres niños, mostraron predominio de la función emotiva expresiva

En las conductas observadas por las madres en la categoría de Participación social de la última sesión, en dos casos, la mayor frecuencia de sus respuestas correspondió a Generalmente; en la categoría Forma de Lenguaje, en dos casos respondieron a Generalmente; y un caso contestó Rara vez; en Función del Lenguaje, en dos casos respondieron a Generalmente; mientras que en un caso, a Raramente. En cuanto a Comprensión de la comunicación, dos casos correspondieron A veces, pero no de forma constante (Tabla 2).

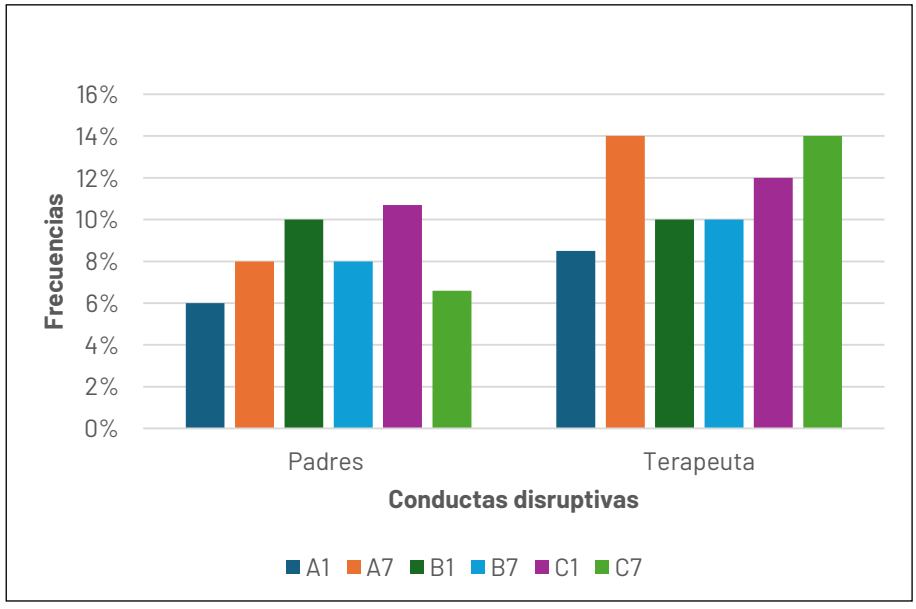
Tabla 2. Conductas observadas por las madres

Casos							
Categoría	**Opciones**	**A**		**B**		**C**	
		MI	**MF**	**MI**	**MF**	**MI**	**MF**
Participación social	Generalmente	3	5	5	7	9	8
	A veces, pero no de forma constante	4	3	5	3	1	2
	Raramente o Todavía no	3	2				
Forma de lenguaje expresivo	Generalmente	2	3	9	9	8	9
	A veces, pero no de forma constante	4	1	1	1	2	1
	Raramente o Todavía no	4	6				
Función del lenguaje expresivo	Generalmente		3	4	7	7	8
	A veces, pero no de forma constante	3		6	2	2	1
	Raramente o Todavía no	7	7		1	1	1
Comprensión de la comunicación	Generalmente	4	4	4	6	6	7
	A veces, pero no de forma constante	4		4	1	2	1
	Raramente o Todavía no		3		1		
Juego	Generalmente	2	1	4	3	3	6
	A veces, pero no de forma constante	2	1	2	6	4	3
	Raramente o Todavía no	6	8	4	1	3	1

Fuente: elaboración propia.
Nota: frecuencia de respuestas dadas a las categorías. Momento Inicial (MI), Momento Final (MF). Ausencia de respuesta (sombreado).

En cuanto a las observaciones de las conductas presentes en los niños, la terapeuta y las madres coincidieron en la primera sesión del caso B; mientras que, en la séptima sesión de los tres casos, la terapeuta observó más conductas disruptivas que las madres (Figura 1).

Figura 1. Presencia de conductas disruptivas

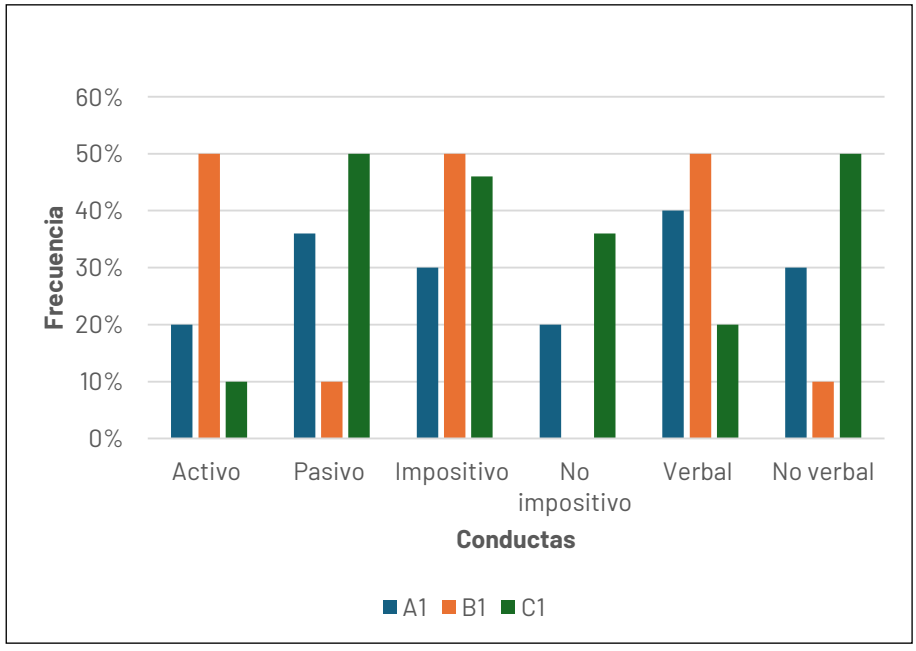


Fuente: elaboración propia.
Nota: registro de conductas observadas en los tres casos por las madres y la terapeuta en la primera y última sesión.

Las conductas disruptivas fueron diversas en los preescolares. En el caso A, las conductas consistieron en tirarse al suelo, llorar, morderse las uñas, golpear, salirse del espacio de trabajo, no seguir instrucciones, azotar la puerta y quitarse los zapatos; en el caso B, aventarse del sillón, morder, eructar y desobedecer a su madre; en el caso C, acurrucarse en el sillón, azotar juguetes, no aceptar los no por respuesta, mostrar resistencia para iniciar la sesión y dificultad para interactuar con otras personas que no fueran su madre. Cabe destacar que las conductas disruptivas comunes en los tres casos fueron pérdida de interés, rabietas, frustración, golpes en su cabeza y en personas.

En las conductas comunicativas de los padres, durante las sesiones, dos casos mostraron conductas pasivas y no impositivas; y un caso presentó conductas activas, impositivas y verbales en la interacción con sus hijos (Figura 2).

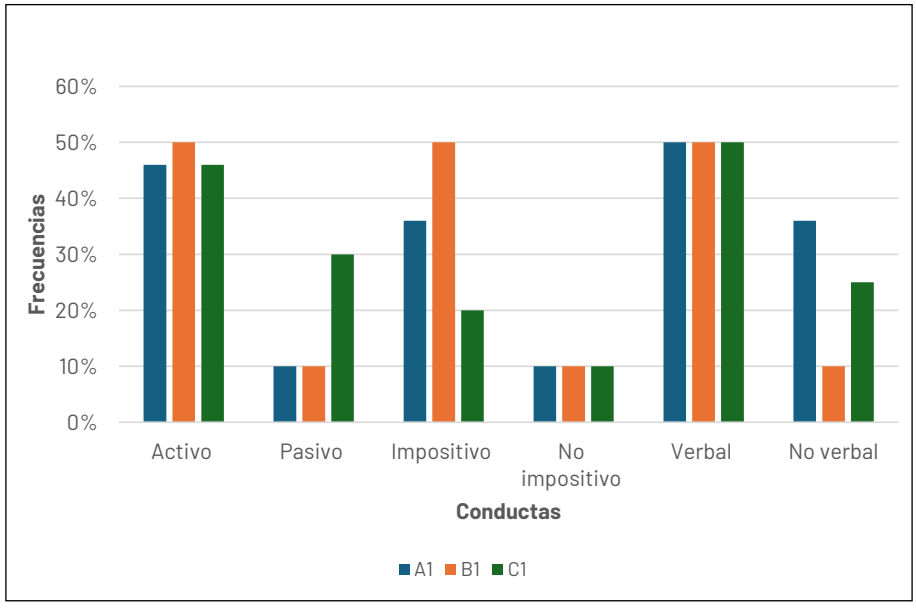
Figura 2. Conductas comunicativas de las madres en las interacciones de juego, observadas por la terapeuta en la sesión inicial



Fuente: elaboración propia.
Nota: registro de conductas de las madres.

En cuanto a las conductas comunicativas realizadas por las madres en las últimas sesiones, tres casos aumentaron las actitudes verbales, impositivas y activas, observándose la disminución en conductas no impositivas. El caso B mantuvo las conductas activas, impositivas y verbales.

Figura 3. Conductas comunicativas de los padres en las interacciones de juego, observadas en la sesión final



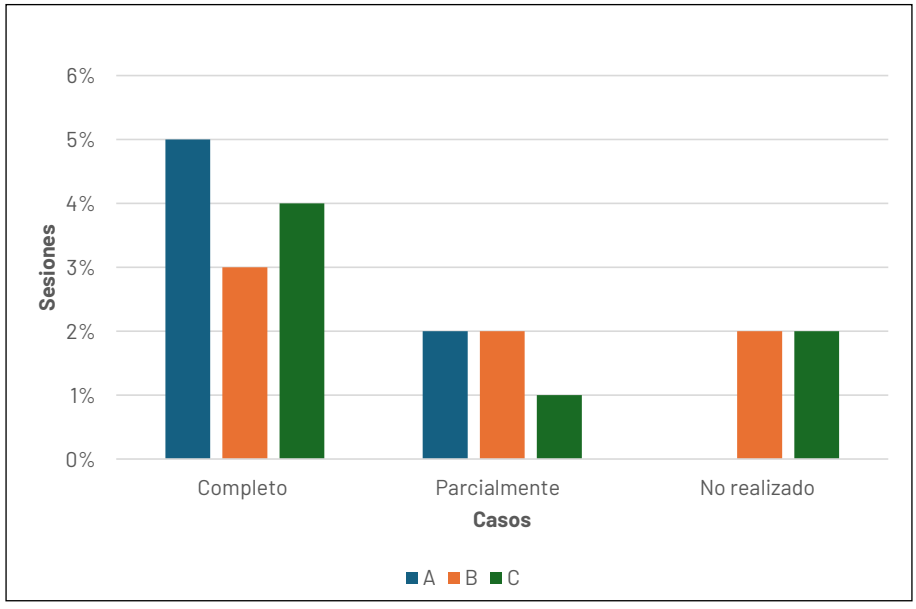
Fuente: elaboración propia.
Nota: registro de conductas de las madres en las últimas sesiones.

En cuanto al registro de asistencias, un caso fue impuntual a partir de la cuarta sesión. Otro aspecto por destacar es que uno de los casos mencionó que asistía una vez por semana a terapias para el desarrollo del habla y el lenguaje, antes de formar parte del programa.

Respecto a la Implementación de Actividades en casa, de la primera a la cuarta sesión, todas las madres reportaron no haber realizado todas. A partir de la quinta y sexta sesión ,dos casos no realizaron las actividades, mientras que un caso lo hizo de manera completa. En la séptima sesión, un caso implementó la actividad en casa, y dos casos desarrollaron parcialmente la actividad.

En el Momento final, dos casos reportaron que no contaban con el tiempo suficiente para realizar lo mostrado en las sesiones; realizándolo tres días después; por lo tanto, en esos casos se repitieron la quinta y sexta sesión con la intención de favorecer el avance de las estrategias realizadas (Figura 4).

Figura 4. Implementación de Actividades en casa



Fuente: elaboración propia.
Nota: reporte de las madres sobre la implementación de las actividades en casa.

Discusión y conclusiones

Los preescolares con TEA, en las primeras etapas del neurodesarrollo, muestran dificultades en la comunicación, asociadas a problemas conductuales denominadas conductas disruptivas, las cuales expresan necesidades, miedos y apetencias; principalmente a través del uso de autolesiones, agresiones a otros y destrucción de objetos. En ese sentido, debe fomentarse la importancia de implementar intervenciones que promuevan la comunicación y el lenguaje para regular las conductas mencionadas y promover las interacciones de los preescolares (Castillo et al., 2016; Delgado, 2023; Moreno y Gálvez, 2017).

En este trabajo se planteó incursionar en la etapa de educación preescolar por la relevancia de las competencias que los niños deben lograr de los 3 a los 5 años: establecer relaciones interpersonales positivas basadas en la comprensión, la aceptación y la empatía, así como reconocer contextos que les generan agrado o temor y comunicar sentimientos e ideas (Gobierno de México, 2015). Además de que dichas competencias serán la base de los aprendizajes formales en la educación primaria.

Los tres casos con quienes se desarrolló el programa tenían diagnóstico TEA, nivel de ayuda grado tres. Su comunicación consistía en palabras aisladas con predominio de la función emotiva expresiva; además, pertenecían al nivel socioeconómico bajo. Al respecto, se ha reportado que los niños con TEA presentan deficiencias en el lenguaje pragmático debido a la falta de estimulación e interacción de los padres con sus hijos (Dirección General de Comunicación Social, 2018).

En la interacción en dos casos se observaron dificultades en los padres para desarrollar las dinámicas del juego y realizar las actividades en casa; esto conllevó a repetir la sexta y séptima sesión, con la intención de favorecer el avance de las estrategias realizadas y que contribuyan a la comunicación y la modificación de conductas disruptivas. Esto fue un aspecto importante de analizar, pues los tres casos requerían mayor asistencia y acompañamiento cercano para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, se ha mencionado que la implementación de estrategias en casa a través de juegos y presentación de diversas características permiten avances significativos, pues los padres logran modular los comportamientos de los niños con TEA, facilitan su desarrollo integral e inclusión en el contexto escolar (Granados et al., 2023; García-Juárez, 2022).

En las siete sesiones, las madres reportaron dificultad para establecer hábitos alimenticios y alteraciones en el ciclo de vigilia y sueño de sus hijos. En la alimentación, consistieron en el uso de recompensas alimentarias ya que los padres proporcionaban a sus hijos alimentos de su preferencia, con la intención de que realizaran las actividades, alteraciones gastrointestinales; además de estreñimiento, diarrea, náuseas, vómito y dolor abdominal, selectividad de la comida e inclinación a determinados alimentos, dependiendo del formato de presentación de la comida, color o textura. Mientras que en los hábitos de sueño existieron dificultades para despertarse temprano con tendencia a levantarse por la madrugada.

Aunque el programa no se planteó para modificar las conductas nutricias de sueño, se incorporó en una página web dos videos de hábitos nutricios e higiene bucal, un programa de hábitos de sueño y un manual de estrategias de comunicación para preescolares con TEA. Al respecto, se ha dicho que los niños con trastorno del espectro autista presentan alteraciones en el consumo de alimentos y en la disminución de horas de sueño, propiciando dificultades en el desarrollo y presencia de conductas disruptivas (Benites, 2010).

Por otra parte, las madres, al finalizar el programa, observaron que mejoró la participación social, el lenguaje expresivo y el receptivo mediante la interacción en el juego. Aunado a estos cambios, aumentaron las conductas disruptivas, como rabietas, llanto y comportamientos; golpear morder o azotar objetos. Dichas conductas

en investigaciones previas se ha explicado que en los niños con TEA muestran falta de autocontrol y dificultad para gestionar las emociones, expresando así fines comunicativos, como sus necesidades y miedos (Lee, 2017).

De esta forma, implementar el programa ImPACT con niños de 3 a 5 años orientó a las madres para que, basándose en las habilidades actuales del niño, identificaran estrategias para lograr las metas esperadas para la edad de su hijo. Por lo que se cumplió el objetivo de favorecer la comunicación y modificar las conductas disruptivas mediante el programa.

El abordaje de la etapa preescolar de niños con TEA resalta la importancia de promover e implementar la estimulación temprana para el desarrollo cognitivo en la infancia, ya que hoy se considera prioridad la educación preescolar y el cuidado de la niñez para enfrentar los desafíos escolares actuales, con el propósito de desarrollar las aptitudes y capacidades futuras para los aprendizajes formales, como la lectoescritura y las matemáticas básicas (Cardemil y Román, 2014; Gutiérrez y Ruiz, 2018).

Dentro de las limitaciones de la investigación se encuentran el número de sesiones, no dar seguimiento a los casos en el contexto educativo y la incorporación de hábitos nutricios y de sueño después de concluir el programa. Además, no se realizó un análisis cuantitativo para demostrar la efectividad del programa, por lo tanto habrá que proponer un modelo estadístico para evaluar el impacto en cada una de las áreas que lo constituyen, así como aplicarlo con más niños que presenten condiciones semejantes para analizar sus efectos y validarlo.

Con esta investigación de corte cualitativo de estudio de casos se favoreció la modulación de conductas disruptivas, como el uso de rabietas, no seguir instrucciones y dificultad para interactuar con otras personas. De igual manera, se contribuyó al desarrollo social, afectivo-emocional y cognitivo en los preescolares con TEA, ya que se observaron avances en el lenguaje expresivo y la participación social de los niños, así como la implementación de conductas propositivas por parte de las madres para estimular las habilidades sociocomunicativas. SC

Agradecimientos
Al Laboratorio de Psicobiología, ubicado en la Facultad de Psicología, campus Xalapa, Veracruz, de la Universidad Veracruzana. También a la participación de las madres y niños que formaron parte del programa.

Referencias

American Psychological Association. (2014). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5). Editorial Médica Panamericana.

Asociación Médica Mundial. (s. f.). *Declaración de Helsinki de la AMM-Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/#:~:text=Los%20pacientes%20que%20reciben%20cualquier,evitar%20abusar%20de%20esta%20opci%C3%B3n

Autismo Puebla A.C. (2021). *Cursos y Talleres. ImPACT avanzado*. https://www.autismopuebla.org/producto/impact-avanzado/#:~:text=Esta%20dise%C3%B1ado%20como%20programa%20terap%C3%A9utico,individual%20con%20el%20ni%C3%B1o%2Fa.

Cañete Alavez, M., Sánchez-Gómez, M. C., y Corcho Sánchez, P. (2018). Necesidades de apoyo percibidas por padres de niños con autismo entre 2-5 años, en México. *Ediciones Universidad Salamanca 49*(3). http://hdl.handle.net/10366/138800

Cardemil, C., y Román, M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar: presentación de la sección temática. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7*(1), 9-11. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4704201

Castillo Roch, A., y Grau Rubio, C. (2016). Conductas disruptivas en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 31*(2), 1-22. https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/951/pdf_1

Chávez , M. (2023). *Mutismo Selectivo y Autismo*. https://alcanzando.org/hay-coincidencias-entre-mutismo-y-autismo-podrian-confundirse/.

Child Mind Institute. (2021, 27 de julio). Información básica sobre el trastorno fonológico. *Child Mind Institute*. https://childmind.org/es/articulo/informacion-basica-sobre-el-trastorno-de-los-sonidos-del-habla/.

De Goñi, A. (2015). *El método TEACHH en educación infantil. Universidad de Navarra* [Trabajo fin de grado, Universidad de Navarra].Depósito Académico Digital Universidad de Navarra. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/39649/1/ADRIANA%20DE%20GO%c3%91I.pdf

Delgado, M. (2023). *Intervención educativa para la modificación de conductas disruptivas en un alumno con Trastorno del Espectro Autista* [Trabajo fin de máster, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. https://hdl.handle.net/11441/148551

Dirección General de Comunicación Social. (2018, 03 de marzo). En México, siete por ciento de los niños presenta alteraciones del lenguaje. *Boletín UNAM-DGCS-134*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2018_134.html

García-Juárez, M. R., Vera-Romero, A. J., Ortiz-Cruz, E. E., y Bernal-Hernández, J. (2022). Cognición social en el Trastorno del Espectro Autista. *AUTISMO. AVANÇOS*, (3), 28-47.https://dx.doi.org/10.37885/220709470

Gobierno de México. (2015). *Educación preescolar*. https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-preescolar

Gutiérrez Duarte, S. A., y Ruiz León, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH, 9*(17), 33-51. https://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n17/2448-8550-ierediech-9-17-33.pdf

Granados, D. E., Altamirano Díaz, P. A., y Sanabria Barradas, P. (2023). Interacciones mediante el juego en diadas madre-hijo con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines, 40*(3), 14-15.http://www.ciipme-conicet.gov.ar/ojs/index.php?journal=interdisciplinaria&page=article&op=-view&path%5B%5D=1031&path%5B%5D=html

ImPACT. (2024). *Inicio ImPACT*. https://www.project-impact.org/.Z

Ingersoll, B., y Dvortcsak, A. (2021). *Comunicación social para niños con autismo y otras dificultades del desarrollo. ImPACT: guía para profesionales*. Autismo Ávila.

Camara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2014). *Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf

Lee, S. (2017). A Review of Function-Based Behavior Interventions for Young Children with Autism Spectrum Disorders: Teaching

Appropriate Communication with Delayed Reinforcement as a Means of Decreasing Temper Tantrums. *National Teacher Education Journal, 10*(2). https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A13%3A4440989/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A128857592&crl=c

Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., Bishop, S. L., Luyster, R. J., y Guthrie, W. (2015). ADOS-2. *Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo-2*. TEA Ediciones.

Mitre Fajardo, G. (2015). *Comunicación y autismo. Las habilidades de comunicación pre-lingüísticas como predictoras del desarrollo del lenguaje en niños con autismo*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Documental Gredos. http://hdl.handle.net/10366/128464

Moreno, E. M., y Gálvez Lara, M. (2017). *Diseño de intervenciones psicoeducativas para la disminución de conductas disruptivas en niños y niñas con TEA*. Universidad de Córdoba.

Mulas, F., Ros-Cervera, G., Milá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de neurología, 50*(3), 77-84. https://skat.ihmc.us/rid=1QRC5GFYJ-292V2Z3-5PPM/modelos%20de%20intervencion%20en%20ni%C3%B1os%20autistas.pdf

Murillo, N., y Bravo, M. Á. (2014). *Análisis de los programas TEACCH, PECS y Comunicación total para una adecuada intervención en niños*. [trabajo fin de grado de magisterio de educación infantil, Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN Repositorio Institucional de Documentos. https://zaguan.unizar.es/record/14452.

National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2020, 24 de abril). *Trastornos del espectro autista: Problemas de comunicación en los niños*. https://www.nidcd.nih.gov/es/espanol/problemas-de-comunicacion-en-los-ninos-con-trastornos-del-espectro-autista#:~:text=Lenguaje%20repetitivo.

Ojea, M. (2018). *Trastorno del espectro autista*. Ediciones Pirámide.

Organización Mundial de la Salud. (2023, 15 de noviembre). *Autismo*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders.

Pérez-Jara, C., y Ruíz, Y. (2022). Evaluación neuropsicológica en niños con trastornos del neurodesarrollo. *Revista Médica Clínica Las Con-*

des, *33*(5), 502-511. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.07.007

Red Cenit. (2021, 18 de mayo). *La importancia del aprendizaje por imitación en los niños con autismo*. https://www.redcenit.com/la-importancia-del-aprendizaje-por-imitacion-en-los-ninos-con-autismo/.

Valencia, A. K. L., y Mercado, E. B. (2022). Caracterización clínica de pacientes con trastorno del espectro autista en la consulta externa de neurología pediátrica. *Archivos de Investigación Materno Infantil, 13*(2), 67-78. https://dx.doi.org/10.35366/108721

Yáñez, M. G. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo*. Man2018ual Moderno.

EDUSCIENTIA. DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA
Año VII • Núm. 14 • AGOSTO 2024
ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com
Recibido: 18/04/2024 | Aceptado: 16/05/2024

Esther Sánchez-Sánchez (Autora de correspondencia)
Universidad de Granada, España
esthersanchez@ugr.es
ORCID: 0000-0001-6762-6321

Inmaculada Montero-García
Universidad de Granada, España
imontero@ugr.es
ORCID: 0000-0002-1071-132X

Impacto del uso de la historia de vida como herramienta de investigación en la formación de educadores(as) sociales

Impact of the use of life history as a research tool in the training of social educators

Palabras clave: educación social, empleo, formación, historias de vida, personas mayores.

Resumen

El presente artículo aborda la importancia de integrar la formación en instrumentos de investigación en la educación social, centrándose en el uso de historias de vida para comprender la realidad de las personas mayores. A través de un diseño descriptivo y exploratorio, se evaluó la percepción de 32 estudiantes sobre la utilidad de esta herramienta. Los resultados indicaron una percepción mayormente positiva, destacando la experiencia como gratificante y enriquecedora. Se observó que la elaboración de historias de vida mejora la comprensión de la realidad de las personas mayores y fortalece habilidades transferibles para el ámbito laboral. Aunque se sugiere la complementación con otros métodos de investigación, los hallazgos respaldan la efectividad y utilidad de las historias de vida en la formación de educadores sociales, subrayando la importancia de enfoques innovadores en este campo. Versión en lengua de señas mexicana

Abstract

This article addresses the importance of integrating training in research tools in social education, focusing on the use of life stories to understand the reality of older people. Through a descriptive and exploratory design, the perception of 32 students on the usefulness of this tool was evaluated. The results indicate a mostly positive perception, highlighting the experience as rewarding and enriching. It was observed that the elaboration of life stories improves the understanding of older people´s reality and strengthens transferable skills for the workplace. Although complementation with other research methods is suggested, the findings support the effectiveness and usefulness of life histories in the training of social educators, underlining the importance of innovative approaches in this field.

Keywords: *social education, employment, formation, life histories, older people.*

Introducción

La formación en instrumentos y técnicas de investigación, dentro del currículum académico de los futuros profesionales de la educación social, es primordial para desarrollar competencias críticas que les permitan comprender y analizar la complejidad de las realidades sociales, mejorar de manera continua su práctica profesional y conectar los conocimientos adquiridos con los desafíos del contexto social (Matas, 2011; Pérez Serrano, 2003; Úcar, 2022).

Las historias de vida se presentan como una alternativa de investigación narrativa biográfico-narrativa para una comprensión más profunda de la realidad del colectivo con el que se quiere intervenir. Se trata de un acercamiento al conocimiento de los hitos con que acontece el transcurso vital de las personas, con la finalidad de poder obtener un perfil de estas en el curso del tiempo (Olmo et al., 2020; Gouthro, 2014; Montero y Bedmar, 2009; Pérez Serrano, 1998).

Este instrumento puede definirse como una narración en tercera persona de los acontecimientos más importantes de las diferentes etapas vitales (nacimiento, infancia, adolescencia, juventud, adultez y vejez). El relato puede incluir detalles sobre la familia, la educación, el trabajo, las relaciones personales, los logros y fracasos, las dificultades superadas, las metas y objetivos, entre otros aspectos (Formenti, y West, 2016; Bretones et al., 2014).

En el ámbito metodológico, las historias de vida pueden basarse en entrevistas en profundidad, documentos personales, fotografías u otros recursos que enriquezcan la narrativa (Cordero, 2012).

La finalidad de este estudio es ahondar en el impacto de la aplicación de la historia de vida en la formación de educadores(as) sociales, explorando su influencia en la percepción del estudiantado sobre la utilidad y relevancia que puede suponer de cara a la búsqueda futura de empleo, así como la posibilidad de complementación con otras herramientas.

Materiales y método

Diseño, procedimiento, muestreo e instrumento. Población y muestra

La presente investigación sigue un diseño metodológico de corte descriptivo y exploratorio, siguiendo un paradigma de investigación sociocrítico, combinando metodología cualitativa y cuantitativa (Finol de Franco y Vera Solórzano, 2020; Matas, 2011).

En cuanto a las fases de la investigación y las técnicas de recolección de datos, se llevó a cabo un análisis documental de bibliografía pertinente para la orientación, diseño y establecimiento de los objetivos de la investigación, que se detallan a continuación.

Una vez establecidos los objetivos de la investigación, se elaboró el cuestionario, dividido en 5 secciones y 10 ítems, distribuido durante el mes de diciembre de 2023. A continuación, se detallan los objetivos, junto con las secciones y los ítems elaborados para su alcance:

- Medir la percepción del estudiantado sobre la utilidad y relevancia de la historia de vida como herramienta de investigación en el ámbito de la educación social y la asignatura de grado relacionada con el campo de intervención de las personas mayores (de más de 60 o 65 años, según la Organización Mundial de la Salud [OMS, 2015]) Sección II. Percepción del instrumento por parte del estudiantado. Ítems. 2-4.
- Analizar el impacto del uso de la historia de vida en la formación del estudiantado de la asignatura de grado relacionada con el campo de intervención de las personas mayores, identificando aspectos específicos que hayan influido en su aprendizaje. Sección II. Percepción del instrumento por parte del estudiantado. Ítems. 2-4.

- Determinar si el conocimiento y habilidades, adquiridos a través de la aplicación de la historia de vida, tienen impacto en la preparación del estudiantado para buscar empleo en el ámbito de las personas mayores. Sección III. Utilidad del instrumento para la búsqueda de empleo. Ítems. 5-7.
- Explorar la percepción del alumnado en la aplicación de la historia de vida para su futura práctica profesional con personas mayores u otros colectivos. Sección IV. Aplicabilidad en el contexto laboral. Ítem 8.
- Evaluar la percepción del alumnado sobre la historia de vida (fortalezas y debilidades), en comparación con otros métodos de investigación utilizados a lo largo de su formación académica. Sección V. Complementación del instrumento con otros métodos alternativos. Ítems 9-10.

El muestreo no fue de tipo aleatorio, pues los participantes fueron elegidos entre el total de alumnos inscritos en la asignatura de grado relacionada con el ámbito de intervención de las personas mayores (Finol de Franco y Vera Sórlozano, 2020). La muestra está compuesta por 32 estudiantes de entre 20 a 26 años.

Los datos extraídos del cuestionario se utilizaron para verificar o refutar las pretensiones planteadas, con el objeto de conocer cuál ha sido el impacto del uso de la historia de vida como herramienta de investigación en la formación, como educadores(as) sociales, del alumnado de una asignatura relacionada con el campo de intervención de las personas mayores. Se realizó un análisis descriptivo de los datos obtenidos utilizando Excel®.

Las preguntas abiertas relacionadas con su experiencia al realizar la historia de vida a una persona mayor (sección II) y su aplicabilidad al contexto laboral (sección III) fueron tratadas mediante un proceso riguroso de análisis cualitativo. Primero, las respuestas fueron transcritas y revisadas en su totalidad; luego, se identificaron y codificaron las unidades de significado relevantes. Estas fueron agrupadas en categorías temáticas basadas en los objetivos del estudio. Finalmente, se realizó un análisis de frecuencia para determinar la prevalencia de cada categoría en las respuestas, lo que permitió identificar las tendencias y los patrones más comunes en las experiencias y percepciones de los participantes.

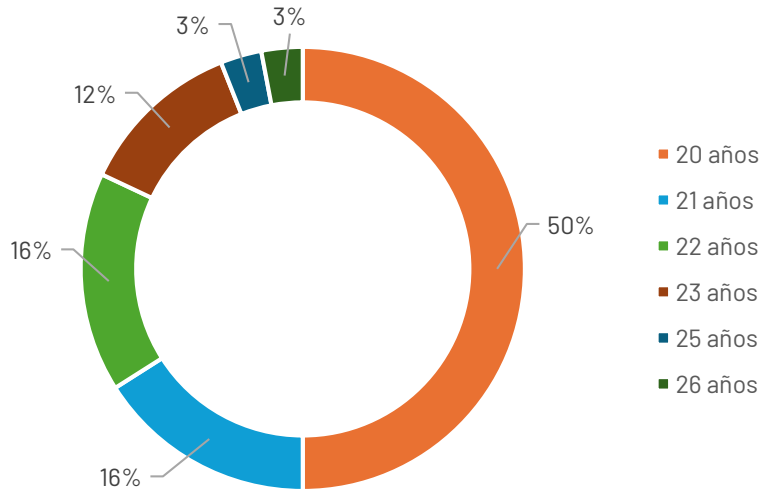
La validez fue verificada a través del método Delphi (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016), constatado por Sánchez-Taraza y Ferrández-Berrueco (2022) como apto para la validación de instrumentos.

Resultados

1. Datos sociodemográficos

Se ha tomado de manera exclusiva como referencia la variable edad, sin tomar la variable sexo dentro del análisis, debido al bajo número de alumnos varones en la muestra. La decisión se toma con el objetivo de garantizar un entorno de investigación ético y respetuoso con la confidencialidad de los datos. La muestra del estudio, por tanto, está compuesta por 32 estudiantes con edades comprendidas entre los 20 y los 26 años.

Figura 1. Edad



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario.

2. Percepción del instrumento por parte del estudiantado

2.1 Experiencia al realizar la historia de vida a una persona mayor

El estudiantado expresó una gran variedad de afirmaciones sobre su experiencia al realizar historias de vida a personas mayores, las cuales se han agrupado en diferentes categorías.

El 90.62 % del estudiantado describió la experiencia como "gratificante y enriquecedora"; estos estudiantes destacaron la oportunidad de aprender de las personas mayores, resaltando la belleza de escuchar y registrar sus historias, así como la conexión emocional y el fortalecimiento de los vínculos familiares en aquellos que la realizaron a un familiar cercano. Para el 56.25 %, realizar la historia de vida supuso un "aprendizaje y comprensión sobre la realidad de las personas mayores y su papel en la sociedad"; estos estudiantes expresaron haber ganado una comprensión más profunda de las experiencias, pensamientos y perspectivas de las personas mayores, siendo expresada también como una "conexión con el colectivo de las personas mayores" por el 31.25 % de los estudiantes. El 15.63% destacó "una profundización en la relación y el vínculo familiar" que les une a las personas mayores a las que se les realizó la historia de vida.

Por otro lado, el 9.37 % mencionó "dificultades técnicas", como la complejidad de la entrevista, especialmente cuando la persona mayor tenía dificultades para comprender algunas preguntas.

Tabla 1. Experiencia al realizar la historia de vida a una persona mayor

Categoría	Frecuencia
Gratificante y enriquecedora	29
Dificultades o desafíos durante la entrevista	2
Profundización en la relación y el vínculo familiar	5
Aprendizaje y comprensión sobre la realidad de las personas mayores y su papel en la sociedad	18
Conexión con el colectivo de personas mayores	10

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario.

2.2 Comprensión de la realidad y necesidades de las personas mayores

La totalidad de los estudiantes (100 %) respondió afirmativamente a la pregunta sobre si la historia de vida les permitió comprender mejor la realidad y necesidades de las personas mayores.

2.3 Contribución de la historia de vida a la comprensión de la asignatura (personas mayores)

El 56.3 % de los estudiantes indicó que realizar historias de vida ha mejorado mucho su comprensión de la asignatura (personas mayores); y el 34.7 % que ha mejorado bastante.

3. Utilidad del instrumento para la búsqueda de empleo

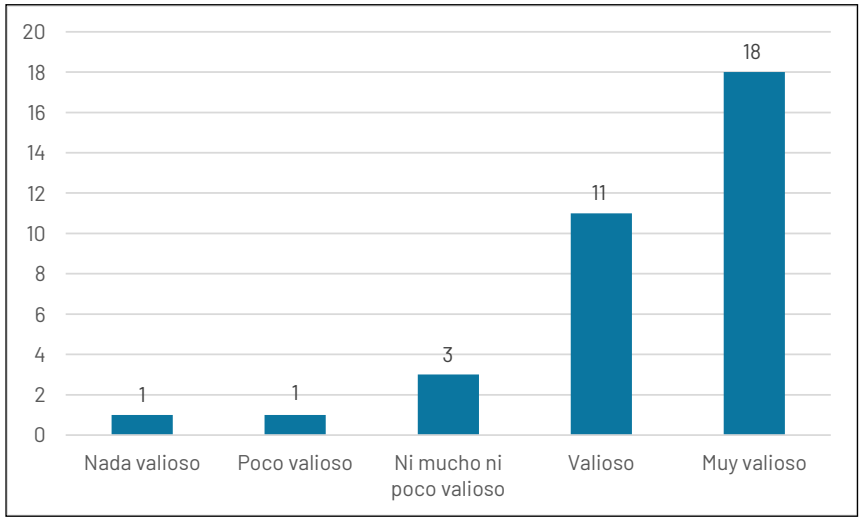
3.1 Habilidades transferibles para el ámbito laboral

Al preguntar si la experiencia de crear una historia de vida les proporcionó habilidades transferibles para el ámbito laboral, un significativo 90.6 % de los estudiantes afirmó que sí, frente al 9.4 % restante, cuya respuesta fue no.

3.2 Valor en la búsqueda de empleo relacionado con personas mayores

Respecto a la percepción sobre la utilidad de la elaboración de la historia de vida en la búsqueda de empleo relacionado con personas mayores, los datos establecen que el 56.3 % del alumnado encuentra en la historia de vida un recurso muy valioso para la búsqueda de empleo, retroalimentando su capacidad de compresión de la realidad social del grupo de personas con el que van a trabajar y con la posibilidad de llevar a cabo esta técnica en la implementación de nuevos proyectos, así como el 28.1 % que lo encuentra valioso. Por lo que se puede afirmar que, en general, gran parte del alumnado entrevistado da al instrumento una gran validez para la búsqueda de empleo.

Figura 2. Historia de vida y búsqueda de empleo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario.

3.3 herramientas prácticas y habilidades útiles para la inserción laboral

El 100 % de los estudiantes respondió afirmativamente a la pregunta sobre si el instrumento les ha brindado herramientas prácticas y habilidades útiles para su futura inserción laboral en el campo de la educación en personas mayores.

4. Aplicabilidad en el contexto laboral

Los estudiantes destacaron diversas áreas de aplicabilidad de la historia de vida en el contexto laboral relacionado con personas mayores. La categoría más frecuente fue "Trabajo de emociones en la vejez", mencionada por el 50 % del alumnado. Asimismo, se resaltó la importancia de la categoría "Contexto laboral y educativo general", mencionada por el 31.25 % del estudiantado.

Asimismo, resaltaron el interés en aplicar la herramienta en "Proyectos intergeneracionales" (3.13 %) y en comprender la "Importancia de la educación en personas mayores" (6.35 %). La categoría de adaptación a las "Necesidades y vivencias de los usuarios" fue mencionada por el 28.13 % de los estudiantes.

La aplicación de la historia de vida en "Diversos entornos laborales", como centros de día, residencias y colegios, fue destacada por el 25 % de los estudiantes, resaltando

su versatilidad. Por último, el 18.75 % muestra la categoría de "Actividades de memoria y prácticas para personas mayores, para el tratamiento específico de enfermedades cognitivas".

Tabla 2. Aplicabilidad al contexto laboral

Categoría	Frecuencia
Contexto laboral y educativo general	10
Trabajo de emociones en la vejez	16
Proyectos intergeneracionales	1
Importancia de la educación en personas mayores	2
Adaptación a las necesidades y vivencias de los usuarios	9
Diversos entornos laborales (centros de día, residencias, entre otros)	8
Actividades de memoria y prácticas para personas mayores, para el tratamiento específicos de enfermedades cognitivas	6

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario.

5. Complementación del instrumento con otros métodos alternativos

En general, el 75 % de los estudiantes afirman que tal vez podría haber otro método complementario para comprender las necesidades de las personas mayores, haciendo sugerencias de modelos de intervención basados en las necesidades de cada persona mayor y dinámicas grupales.

Discusión y conclusiones

La mayoría del estudiantado encuestado hace una descripción de su experiencia en la utilización del instrumento como gratificante y enriquecedora, destacando la oportunidad de favorecer su aprendizaje sobre la realidad de las personas mayores y establecer una conexión emocional con las mismas, lo cual sugiere que la metodología

no solo cumple con los objetivos académicos, sino que también contribuye al fortalecimiento de los lazos intergeneracionales (dentro y fuera del núcleo familiar). Es relevante notar que solo un pequeño porcentaje menciona dificultades técnicas, lo que indica la efectividad general de la herramienta.

El estudiantado, además, a grandes rasgos, indica la utilidad del instrumento de la historia de vida como herramienta valiosa en la transferencia de habilidades para la búsqueda de empleo y el ámbito laboral. En un estudio llevado a cabo por Moreno Fernández y Martín Bermúdez (2014) sobre la formación del alumnado de 1.er de grado en el uso del instrumento, se obtuvieron resultados parejos, en el cual, el alumnado encuentra en educación social un grato instrumento para la formación, retroalimentación personal y búsqueda de empleo.

Por otro lado, son diversas las áreas que el estudiantado destaca en la aplicabilidad del instrumento para la búsqueda de empleo, subrayando su relevancia en el abordaje de aspectos emocionales para la intervención con personas mayores, además de evidenciar la percepción de la herramienta como importante en un espectro amplio de entornos laborales y educativos, en la flexibilidad y capacidad de adaptación a las circunstancias personales del colectivo y su utilidad para unir generaciones.

Un porcentaje considerable de los encuestados sugiere la posibilidad de complementar la utilización de historias de vida con otros métodos, como modelos de intervención basados en necesidades individuales y dinámicas grupales. Esta observación podría indicar una apertura por parte del estudiantado a la integración de enfoques diversos para una mayor comprensión del ámbito de intervención socioeducativa en el caso de las personas mayores.

El estudio ha corroborado el alcance de nuestro objetivo inicial sobre conocer el impacto que ha tenido el uso de la historia de vida como herramienta de investigación en la formación de educadores(as) sociales, arrojando resultados significativos que apuntan a la percepción positiva del alumnado sobre la utilidad y relevancia de las historias de vida como herramienta de investigación en el ámbito de la educación social y la asignatura de grado relacionada con el campo de intervención de las personas mayores. Se ha observado también que la realización de historias de vida a personas mayores ha contribuido de manera significativa a la comprensión de la asignatura (personas mayores).

Además, se ha identificado que la experiencia de crear una historia de vida ha proporcionado habilidades transferibles para el ámbito laboral. Asimismo, destacan diversos escenarios específicos en los que la información obtenida a través de las historias de vida podría ser aplicada en entornos laborales relacionados con personas mayores, lo que subraya la relevancia práctica de este enfoque de investigación.

Los resultados de la investigación respaldan la efectividad y utilidad de las historias de vida como herramienta de investigación en la formación de educadores sociales, especialmente en el contexto de la educación en personas mayores. Estos hallazgos tienen implicaciones significativas para la práctica profesional y la formación académica en este campo, destacando la importancia de integrar enfoques innovadores y centrados en la experiencia de las personas mayores en la educación social de cara a futuras intervenciones. SC

Referencias

Agradecimientos
Al alumnado de grado por su participación.

Conflictos de intereses
Las autoras declaran no tener conflicto de intereses.

Bretones, E., Solé, J., Alberich, N., y Ros, P. (2014). Historias de vida y educación social: Una experiencia de investigación y formación. *Tendencias pedagógicas*, (24), 71-84.

Cordero, M. C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, *5*(1), 50-67.

Finol de Franco, M., y Vera Solórzano, J. L. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo Recursivo, 3*(1), 1 24.

Formenti, L., y West, L. (2016). *Stories that make a difference. Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research* (pp. 9-407). Pensa Multimedia.

Gouthro, P. (2014). Stories of learning across the lifespan: Life history and biographical research in adult education. *Journal of Adult and Continuing Education, 20*(1), 87-103.

Matas, A. (2011). *Introducción a la investigación en Ciencias de la Educación*. Editorial Bubok.

Montero, I., y Bedmar, M. (2009). El uso de las historias de vida en el ámbito universitario: Recreación, innovación e intercambio desde un Proyecto de Acción Intergeneracional. *Universitas Tarraconensis, 2*, 189-209.

Moreno-Fernández O., y Martín-Bermúdez, N. (2014). Aproximación a la historia de vida a partir de un taller de formación con el alumnado de 1.º de Grado de Educación Social. REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 7*(2), 91-104. http://www.ub.edu/ice/reire.htm

Olmo, M. M., González, P. C., y Celada, B. M. (2020). Life stories on the social image of disability. An educational outlook. *Qualitative Research in Education, 9*(3), 300-327.

Organización Mundial de la Salud. (2015). "World report on ageing and health". https://www.who.int/ageing/publications/world-report-2015/en/

Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación social: Construcción científica e intervención práctica*. Narcea.

Reguant-Álvarez, M., y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. REIRE, *Revista d'Innovació iRecerca en Educació, 9*(1), 87-102. DOI: 10.1344/reire2016.9.1916

Sánchez-Tarazaga, L., y Fernández-Berrueco, R. (2022). Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias. *Revista de Investigación Educativa, 40*(1), 219-235.

Úcar, X. (2022). Conocimiento, acción e investigación en educación social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (80), 131-153.

EDUSCIENTIA. DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA
Año VII • Núm. 14 • AGOSTO 2024
ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com
Recibido: 23/01/2024 | Aceptado: 21/02/2024

William Atila Avendaño-Cruz (Autor de correspondencia)
Universidad Autónoma del Carmen, Campeche
william_avendao@hotmail.com
ORCID: 0009-0003-6415-1932

Santa del Carmen Herrera-Sánchez
Universidad Autónoma del Carmen, Campeche
sherrera@pampano.unacar.mx
ORCID: 0000-0003-3303-1789

Erick Cajigal-Molina
Universidad Autónoma del Carmen, Campeche
ecagijal@pampano.unacar.mx
ORCID: 0000-0002-6633-5116

Sergio Jiménez-Izquierdo
Universidad Autónoma del Carmen, Campeche
sjimenez@pampano.unacar.mx
ORCID: 0000-0003-0317-0622

Diseño instruccional ADDIE en el aprendizaje de vocabulario en inglés en estudiantes de nivel primaria

ADDIE instructional design in English vocabulary learning in primary school students

Palabras clave: ADDIE, flashcard digital, material didáctico, recurso tecnológico, vocabulario en inglés.

Resumen

El objetivo fue evidenciar la experiencia áulica en torno a la implementación del diseño instruccional ADDIE para la creación de un curso de inglés básico para el aprendizaje y enseñanza del vocabulario, a fin de describir los recursos tecnológicos y materiales didácticos efectivos. La metodología implementada fue cualitativa con un método narrativo, pues se relata la experiencia áulica en relación con la implementación de las *flashcards* digitales mediante Quizizz en lecciones de inglés para el aprendizaje de vocabulario; por lo tanto, la técnica de recolección de datos fue observación participante. Participaron 29 estudiantes de sexto grado de primaria, grupo B, del turno matutino de la escuela pública Justo Sierra Méndez, en Ciudad

del Carmen, Campeche, México. Los resultados revelaron que el diseño instruccional ADDIE es eficaz para la enseñanza del vocabulario, porque el docente puede crear e incorporar materiales digitales para generar un aprendizaje dinámico dentro del aula. Versión en lengua de señas mexicana

Keywords: *ADDIE, digital flashcard, didactic material, technological resource, English vocabulary.*

Abstract

The goal was to demonstrate the classroom experience about the implementation of the ADDIE instructional design for the development of a basic English course for learning and teaching vocabulary to describe the technological resources and effective teaching materials.

Qualitative methodology with a narrative method was implemented, since the classroom experience is reported in relation to the implementation of digital flashcards through Quizizz in English lessons for vocabulary learning; therefore, the technique for data collection was participant observation.

This study involved 29 sixth grade primary school students belonging to group B of morning classes at Justo Sierra Méndez public school in Ciudad del Carmen, Campeche, Mexico. The results revealed that the ADDIE instructional design is effective for teaching vocabulary because teachers can create and incorporate digital materials to generate active and dynamic learning inside the classroom.

Introducción

El aprendizaje de vocabulario es importante para formular ideas y oraciones en cualquier idioma, pero existen dificultades para aprenderlo debido a la diferencia entre la lengua materna y extranjera. Para su adquisición, específicamente del inglés, existen variados métodos y materiales educativos acompañados con un diseño instruccional que pueden propiciar el aprendizaje de vocabulario, tal es el caso de aquellos materiales que están en torno a materiales digitales.

La enseñanza de idiomas ha cambiado en esta era, debido, principalmente, a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas,

pues actualmente se puede tener acceso al aula virtual por medio de un dispositivo portátil conectado a internet. Igualmente, la presencialidad o virtualidad pueden adaptarse a las necesidades de las prácticas docentes y estudiantiles, ya que los estos últimos son los principales protagonistas para elegir y ejecutar un diseño instruccional apropiado.

Este estudio considera, entre los medios, a las *flashcards* digitales para el aprendizaje de vocabulario en inglés básico en estudiantes de sexto grado de primaria de la escuela pública Justo Sierra Méndez, para demostrar la efectividad de dicho material digital. Para ello, se realizó una investigación de la incorporación del diseño instruccional ADDIE a través de *flashcards* digitales, partiendo de una revisión de la literatura para sentar las bases de su diseño general.

Diseño instruccional

El diseño Instruccional (DI) es muy importante en el campo de la educación, porque planear un curso significa secuenciar los contenidos y materiales de manera que los docentes tengan una guía de referencia que les permita dirigir un curso de forma ordenada. La definición de DI se ha descrito de muchas maneras diferentes, pero la mayoría de los autores coinciden en que implica resolver problemas instruccionales, analizar periódicamente las condiciones de aprendizaje y diseñar una experiencia de aprendizaje enriquecedora.

De acuerdo con Domínguez et al. (2018), el DI "es un proceso de planificación de resultados, selección de estrategias para la enseñanza-aprendizaje, elección de tecnologías relevantes, identificación de medios educativos y medición del desempeño" (p. 82). Por su parte, López-Gil y Chacón (2020) plantean que "es un campo interdisciplinario en el que se integran teorías de aprendizaje, formas de evaluación y modelos de organización de la enseñanza" (p. 26). En este tenor de ideas, el DI es la planeación organizada para la presentación de contenidos pedagógicos basados en estrategias que promuevan la enseñanza-aprendizaje vinculadas a teorías de aprendizaje, recursos tecnológicos, evaluación y ejecución.

Historia del diseño instruccional

El diseño instruccional se originó a lo largo de la Segunda Guerra Mundial (Tabla 1), en las décadas de 1940 y 1950, cuando surgió la necesidad de capacitar al personal militar

a través de cintas cinematográficas (conductismo) como estrategia de enseñanza. Por otro lado, entre 1960 y 1970 surgió el cognitivismo de Ausubel, Brunner y Gagné y, con ello, la taxonomía de Bloom, donde el conocimiento comenzó a evaluarse a través de exámenes de entrada y salida. En la década de 1980 apareció el constructivismo con un enfoque tecnológico, ya que las estrategias en ese momento eran la evaluación formativa y la autoevaluación. Adicionalmente, en la década de 1990 se incrementó el interés por el constructivismo mediado por la tecnología y el desempeño de los estudiantes, debido a que se utilizaron tareas contextualizadas e información proporcionada por internet como estrategia pedagógica. Finalmente, para el 2000, el aprendizaje en línea tuvo una gran demanda como estrategia de aprendizaje (Góngora y Martínez, 2012).

Tabla 1. Historia del diseño instruccional

1940-1950 (Segunda Guerra Mundial)	Conductismo.
1960-1970	Cognitivismo.
1980	Constructivismo.
1990	Constructivismo.
2000-presente	Aprendizaje en línea como estrategia de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con información de Góngora y Martínez (2012).

Por otra parte, hoy día se puede encontrar un repertorio de modelos instruccionales, pues cada uno posee características diferentes. No obstante, en esta investigación se implementa el ADDIE porque es un plan estructurado y efectivo para la enseñanza de cursos de inglés, debido a que posibilita al profesorado incorporar materiales digitales que funcionan como un puente de mediación en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Jurado y Martos, 2022).

En lo que respecta al ADDIE, Maribe (2009) emplea los términos analizar, diseñar, desarrollar, implementar y evaluar como siglas de componentes que la mayoría de todo el DI posee, haciendo referencia a las cinco etapas del modelo, pues se consideran simples pero interactivos, debido a que se necesita una evaluación inicial,

procedimental y final. Similarmente, García (2020), atribuye que es interactivo y básico porque contiene solo las fases necesarias, ya que cada etapa se evalúa formativamente y el producto final de cada una es el comienzo de la siguiente. Entonces, el ADDIE es un modelo genérico porque sus cinco fases pueden encontrarse atribuidas en otros diseños instruccionales, y proactivo, pues contiene las etapas primordiales que permiten evaluar antes, durante y después de su implementación.

Acorde a las cinco etapas del ADDIE, Espinal et al. (2019), además de García (2020), coinciden en que 1) se analiza el perfil de los estudiantes, 2) se diseña con base en el análisis previo, 3) se desarrollan los materiales y producen los recursos que fueron diseñados, 4) se implementa o monta el curso y 5) se evalúa tanto el diseño del curso como el aprendizaje de los educandos. Entonces, cada fase cumple con una función específica; siendo la fase de análisis el elemento principal para elaborar las siguientes.

Con respecto a la implementación del modelo ADDIE en la instrucción de vocabulario del idioma inglés como lengua extranjera, Wijaya y Devianto (2019) reconocen en su estudio que su aplicación desarrolla el aprendizaje de vocabulario básico de manera interesante e interactivo, pues permite la implementación de contenido multimedia que llama la atención de los estudiantes de primaria, anticipa el aprendizaje y las imágenes aumentan el entusiasmo del aprendiz a comprender vocabulario de inglés básico. Otro estudio similar llevado a cabo por Jais et al. (2022) revela que las clases con el enfoque del modelo ADDIE ayudan a mejorar el aprendizaje de tiempos verbales y vocabulario en niños de quinto grado de primaria de una escuela pública, haciendo las clases interactivas y disfrutables, pues se incorporó Power Point como contenido multimedia. Se puede concebir que el ADDIE se utiliza para la enseñanza de un idioma extranjero, ya que genera una estructura organizada que posibilita llevar a cabo interacciones de instrucción a través de contenidos multimedia, por lo que las clases son más interactivas y divertidas, a fin de que los aprendices estén atentos y activos.

En la fase de diseño del ADDIE, el docente puede elegir aquellos recursos tecnológicos y materiales didácticos que implementará en sus sesiones. Para este estudio se optó por implementar Seesaw, Quizizz y Wordwall como recursos tecnológicos en un curso de inglés de nivel básico. Es importante mencionar que Seesaw se utilizó como un portafolio digital y no como una plataforma educativa, porque los estudiantes de sexto grado de primaria de esta investigación no tienen permitido portar dispositivos dentro de la escuela; por lo tanto, todas las sesiones fueron proyectadas grupalmente. Cabe destacar que Power Point se utilizó como material didáctico para elaborar *flashcards* digitales, las cuales fueron creadas por el investigador.

En atención a la definición de recurso tecnológico en el sector educativo, Estrella y Jurado (2019) estipulan que "es un medio que se vale de la tecnología para cumplir con su propósito" (p. 28). Por su parte, Mendoza (2019) menciona que "son herramientas como computadores, *software*, redes sociales, videojuegos, teléfonos, correo electrónico, plataformas virtuales Blackboard, pizarras interactivas, entre otras que se han instalado en la vida cotidiana más de unos que de otros revolucionando el modo de comunicarnos y aprender" (p. 15). Igualmente, Serrano y Bolívar (2021) indican que son cualquier dispositivo electrónico utilizado para respaldar o promover el aprendizaje, ya que los educandos están expuestos a varios tipos de tecnología en su vida diaria, por lo que usarla en el aula puede ser una forma de llegar a más estudiantes. Además, Cruces y Provoste (2022) los definen como instrumentos elaborados que median y facilitan el entorno educativo, los cuales se presentan a los alumnos para la interacción directa de la construcción del conocimiento con el fin de afianzar y orientar el aprendizaje. De los conceptos planteados, se entiende que un recurso tecnológico es cualquier dispositivo digital que favorece y fomenta el aprendizaje de los aprendices dentro del aula de manera divertida e interactiva con el fin de llamar la atención. Por lo tanto, hay una gran cantidad de herramientas tecnológicas que pueden apoyar, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la creación de diferentes tipos de materiales digitales.

En torno a la clasificación de recursos tecnológicos, Ruiz (2018) señala que los recursos tangibles son aquellos que se pueden manipular físicamente y se concretan en algo material, mientras que los intangibles se caracterizan por ser no materiales físicamente y no manipulables, pero que son abstractos. Por tanto, se ejemplifica como recursos tangibles a las computadoras portátiles y no portátiles, proyectores, impresoras, pizarras digitales, dispositivos móviles y tabletas; en los intangibles se hallan los correos electrónicos, aplicaciones virtuales, redes sociales, paquetería de Microsoft Office, YouTube y varias plataformas virtuales.

En lo que respecta a materiales didácticos, Vargas (2017) define este concepto como "conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales" (p. 69). Ticona (2019) señala:

> [...] son aquellos medios que proporcionan al docente en el desarrollo de las actividades académicas en el aula, facilitando el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades, sin lugar a dudas el uso adecuado de los recursos didácticos es primordial en el transcurso de enseñanza, ya que son intermediarios en el desarrollo curricular (p. 29).

Se traduce que un material didáctico es cualquier elemento o instrumento que el dicente diseña y presenta dentro del salón de clase con el propósito de apoyar, facilitar y guiar los procesos formativos del estudiante. Por lo tanto, las flashcards digitales se atribuyen a materiales didácticos porque se crearon en la fase de diseño del modelo ADDIE a través de Power Point para incentivar no solo el aprendizaje de vocabulario de inglés, también promoverlo de manera didáctica y activa.

Respecto a la definición de *flashcards* digitales, Velasco (2017) explica que son "material didáctico visual, son pequeñas tarjetas físicas y digitales que presentan dibujos o imágenes con diferentes colores pudiendo llevar impreso nombres de objetos, palabras y significados, estas resultan muy útiles para aprender, repasar y memorizar vocabulario" (p. 35). Similarmente, García et al. (2019) sostienen que

> [...] son tarjetas o imágenes que se utilizan como método de aprendizaje para desarrollar la memorización de cualquier conocimiento que se quiera impartir en las aulas de clase. Estas fichas se proyectan a través de medios audiovisuales, ya sea computadores, tabletas o proyectores, y el docente las crea con anterioridad mediante una herramienta o aplicación online (p. 72).

Rachmadi et al. (2023) puntualizan que son un medio que utiliza imágenes para mostrar a los estudiantes el significado de la imagen en inglés. En este ángulo de ideas, se puede inferir que, en la enseñanza del inglés, las *flashcards* digitales son materiales didácticos digitales que el docente elabora mediante alguna herramienta tecnológica que involucre medios visuales con el objetivo de introducir, repasar y reforzar el significado de vocabulario del estudiantado como método visual de aprendizaje.

Acerca de los beneficios de las *flashcards* digitales, García et al. (2019) argumentan que ofrecen diversión, permiten asociar vocabulario, posibilitan al estudiantado la retención de palabras, promueven la creatividad para enseñar, pues se presentan como material novedoso, admiten la implementación de imágenes y colores acompañados de textos cortos para crear un aprendizaje creativo, motivan al aprendiz en su propio conocimiento, refuerzan el aprendizaje visto y mejoran la memoria visual. Por su parte, Gómez (2020) señala que son efectivas y prácticas con el propósito de aprender nueva información; se trata de una estrategia pedagógica para introducir nuevos vocablos a través del uso de la tecnología. Patisung (2021) considera que compilan un conjunto de vocabulario llamativamente para motivar a los estudiantes a aprender más vocablos, y proporcionan un vínculo visual entre la lengua materna y extranjera. Se interpreta que los autores mencionados coinciden en que dichas tarjetas electrónicas son apropiadas

para el aprendizaje y retención de vocabulario, ya que este es el principal beneficio de este material educativo.

Referente a la página web Quizizz, Miranda y Lima (2019) plantean que es una plataforma, tanto de paga como gratuita, para la elaboración de cuestionarios y *flashcards* digitales que posibilita al profesor a trabajar a su propio ritmo y los estudiantes a repasar lecciones. Similarmente, Suryaman et al. (2020) argumentan que es una aplicación web de aprendizaje electrónico que permite a los profesores crear y compartir *flashcards* digitales, así como cuestionarios y videos con los estudiantes. Vicente (2022) comenta que es una aplicación en línea que permite crear y ejecutar cuestionarios de manera directa y como tareas, pero también posee otras funciones que lo transforman en un sitio de creación de herramientas que permiten hacer actividades de aprendizaje como lecciones o *flashcards*. Torres (2022) atribuye que es una aplicación que permite el diseño de evaluaciones formativas, lecciones interactivas y juegos lúdicos en el que los estudiantes participan en cualquier contenido en tiempo real, trabajo individual o grupal y cualquier nivel de aprendizaje. Desde este ángulo de ideas, Quizizz es un medio digital de acceso público y privado en el que se pueden crear y compartir tanto pruebas como *flashcards* digitales para el repaso de contenidos de manera interactiva.

De acuerdo con el uso del sitio web Quizizz, Patisung (2021) afirma que el docente puede crear presentaciones dentro del medio mencionado o importarlas desde Power Point o Google Slides, con el propósito de crear lecciones y *flashcards* digitales. Huei et al. (2021) destacan que como material de apoyo crea un ambiente pedagógico positivo que mejora el vocabulario del educando en la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero. Peña (2023) enfatiza que se emplea como actividad formativa con el fin de evaluar los conocimientos y adaptar el aprendizaje del educando. Desde estas concepciones, se evidencia que Quizizz funciona como material de apoyo para la elaboración de lecciones y flashcards virtuales que el docente puede preparar o subir desde dicho medio para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera generando un entorno educativo efectivo.

En consideración a la definición de Seesaw, Trejo (2019) revela que es un portafolio digital para diseñar y gestionar actividades de manera organizada. Rou (2020) refiere que es una plataforma en línea que obtiene un gran potencial en promover la enseñanza y el aprendizaje, tanto de alumnos como de profesores, pues es un método para documentar la efectividad de la enseñanza a partir de los materiales elegidos, presentados y organizados por el profesor. Hasanah y Zulela (2021) describen que es una plataforma de aprendizaje en línea que pueden utilizar todos los profesionales de la educación para generar aprendizaje. De estas perspectivas, Seesaw es un portafolio

electrónico que permite a los docentes elaborar y registrar tareas a través de materiales de manera organizada.

En cuanto a las ventajas de Seesaw, Peña (2019) manifiesta que brinda la creación de aulas virtuales enfocadas en la elaboración de contenidos del estudiante y permite el uso de archivos multimedia como imágenes, dibujos, fotografías y videos. Cruz (2020) deduce que "el profesor puede revisar información de toda la clase o de estudiante por estudiante, además se puede organizar carpetas para almacenar la información por proyecto o área" (p. 64). Paucar (2022) da a conocer que "permite múltiples funciones teniendo los recursos disponibles internos para el desarrollo de las competencias comunicativas y el logro de aprendizajes mediante el lenguaje audiovisual (imágenes y audio)" (p. 7). Es entonces que Seesaw ofrece la elaboración y organización de tareas y actividades para el aprendizaje del educando a través de contenido multimedia.

En cuanto a Wordwall, Perdomo (2021) deduce que es "un programa que ofrece la opción de generar actividades de diferentes clases, interactivas o imprimibles [...] en cualquier tipo de dispositivo con internet, los estudiantes pueden acceder a ellas y jugar de modo individual u orientados por el docente" (p. 52). Ordoñes y Median (2022) sostienen que es "un recurso didáctico que permite crear actividades atractivas e interactivas para lograr aprendizajes significativos" (p. 237). Valero et al. (2023) expresan que "es una herramienta que posibilita la creación de actividades interactivas e imprimibles, además de contar con diversas plantillas que facilitan la creación de actividades multimedia, la diversidad de ventanas interactivas que captan la atención del estudiante" (p. 3). De estas posturas se interpreta que Wordwall es un recurso tecnológico pedagógico que permite al profesorado realizar actividades dinámicas en formato multimedia o en papel con el fin de llamar la atención del estudiantado y desarrollar un aprendizaje significativo a través de tareas individuales o grupales dirigidas por el profesor.

En lo que respecta a los beneficios de Wordwall, Brown y Rojas (2022) afirman que en la enseñanza del inglés es efectiva porque los alumnos pueden relacionar imágenes con conceptos, pues todas las actividades en dicha página emplean imágenes y letras de diferentes tamaños que favorece un aprendizaje más dinámico y entretenido. Montalvo (2022) menciona que las actividades posibilitan la creatividad, imaginación, participación y asociaciones que evocan el aprendizaje significativo del estudiante. Williams (2022) atribuye que en el aprendizaje de vocabulario de inglés permite el repaso de vocablos de manera divertida, ya que el docente puede gamificar las lecciones y actividades de manera individual o grupal de acuerdo con las características y nivel de aprendizaje. Es entonces que incorporar Wordwall como recurso tecnológico en la enseñanza de inglés como lengua extranjera propicia un aprendizaje interactivo

porque se usan imágenes que hacen que el alumno repase vocabulario mediante lecciones dinámicas.

Materiales y método

El enfoque que sustenta este estudio fue cualitativo, por lo que el método de investigación fue narrativo, debido a que se relata la experiencia áulica entorno a la implementación de las flashcards digitales a través de Quizizz y el diseño instruccional ADDIE en lecciones de inglés como lengua extranjera para el aprendizaje de vocabulario básico en estudiantes de sexto de primaria de una escuela pública.

La técnica para la recolección de datos fue la observación participante. La población de este estudio estuvo conformada por 29 estudiantes de sexto grado del grupo B (16 hombres y 13 mujeres), ya que dicho grupo fue formado por la dirección de la escuela primaria pública Justo Sierra Méndez, del turno matutino, del ciclo escolar 2023-2024, en Ciudad del Carmen, Campeche, México. Estos estudiantes pertenecen a la educación básica, por lo que sus edades rondaron entre 10 y 13 años.

Resultados

Los resultados de la implementación del DI ADDIE en un curso de inglés para la enseñanza de vocabulario básico en estudiantes de primaria demostraron que su ejecución es efectiva. La primera fase (análisis) permitió conocer aquellas necesidades académicas que los estudiantes tenían antes de la intervención a través de una encuesta de análisis de necesidades.

La fase de diseño y desarrollo posibilitó al investigador elegir a Seesaw, Quizizz y Wordwall como recursos tecnológicos, los cuales resultaron efectivos para la enseñanza y aprendizaje. Seesaw favoreció la organización de las lecciones, ya que al ser un portafolio digital cada tema estaba organizado con su respectiva lección y actividad de repaso; por lo que Quizizz y Wordwall se vincularon mediante *links*, con el fin de secuenciar tanto las lecciones como actividades. Es importante recalcar que primeramente las lecciones en formato de *flashcards* se diseñaron en Power Point con el fin de importarlas a Quizizz para tener un respaldo ante cualquier fallo que pudiera afectar la implementación del DI. Estas herramientas educativas se aplicaron como tratamiento a los estudiantes de sexto grado de primaria del grupo B.

En la fase de implementación de Seesaw, fue eficaz para tener un orden y sucesión organizada de los contenidos de vocabulario de inglés; se operó como un portafolio digital en el que se ligaron lecciones a través de Quizizz con el propósito de estudiar y aprender palabras en inglés sobre adjetivos, familia, comida y profesiones. Es importante señalar que hubo imprevistos para la ejecución de Quizizz, porque esta página web funciona con una conexión de alta intensidad; sin embargo, se utilizó las lecciones en Power Point para no afectar la intervención didáctica, debido a que la escuela tiene una conexión de internet abierto que proporciona el gobierno, el cual fue de baja intensidad.

Adicionalmente, Wordwall se ejecutó como recurso de repaso de las lecciones mencionadas anteriormente. Cabe mencionar que en un principio se tenía pensado realizar las actividades individualmente, pero al efectuarlas un grupo de 29 estudiantes fue imposible debido al tiempo, por lo que las actividades de repaso se llevaron a cabo grupalmente o en equipo de cuatro integrantes para afianzar lo aprendido.

Antes de ejecutar cada una de las lecciones, se les administró a los estudiantes una prueba de conocimiento previo por cada lección. Después, se les proyectaron las *flashcards* digitales en Power Point grupalmente dentro del aula para aprender palabras. Seguidamente, los estudiantes repasaron el vocabulario estudiado dinámicamente a través de la página web Wordwall, por lo que algunas de estas actividades lúdicas se realizaron en equipos de cuatro. Finalmente, los educandos respondieron una prueba de conocimiento posterior.

En lo que respecta a evaluación, se tenía contemplado administrar las pruebas en Quizizz mediante dispositivos, pero en la fase de análisis se aplicó una encuesta a los estudiantes y se descubrió que la mayoría contestó no tener permiso, tanto de sus padres como de la institución para portarlos dentro de la misma, así que se optó por ejecutarlos en versión papel (PDF), pues Quizizz ofrece esta alternativa cuando no es posible incorporar aparatos electrónicos.

La evaluación del vocabulario de los estudiantes de sexto grado de primaria (Tabla 2) se basó en la categorización de Ubaldo y Soto (2019). Estos autores valoraron el aprendizaje de palabras del idioma inglés de estudiantes de nivel primaria.

Tabla 2. Categorización y criterios para evaluar el vocabulario en inglés

Categorización	Criterio
10	Muy alto: recuerda y usa todo el vocabulario de la lección.
9-8	Alto: recuerda y usa la mayoría del vocabulario de la lección.
6-7	Medio: recuerda y usa casi el vocabulario de la lección.
0-5	Bajo: recuerda muy poco y usa con escasez el vocabulario de la lección.

Fuente: elaboración propia con información de Ubaldo y Soto (2019).

Discusión y conclusiones

La presente investigación está enfocada en evidenciar la experiencia áulica en torno a la implementación del diseño instruccional ADDIE, con la finalidad de crear un curso de inglés básico para el aprendizaje y enseñanza del vocabulario, a fin de describir los recursos tecnológicos y materiales didácticos efectivos. Por lo tanto, después de finalizar la implementación de dicho modelo se encontró lo siguiente.

Implementar el diseño instruccional ADDIE para el desarrollo de un curso de inglés como lengua extranjera es efectivo, debido a que con este modelo el profesorado puede crear materiales digitales con la finalidad de incorporarlos en su proceso de enseñanza. Este hallazgo coincide con Juárez et al. (2022) y Jurado y Martos (2022). Similarmente, el modelo ADDIE aplicado en la instrucción y aprendizaje de vocabulario funciona adecuadamente porque se puede implementar contenido multimedia como *flashcards* digitales (Wijaya y Devianto, 2019) a través de Power Point en niños de primaria, lo cual hace las clases interactivas y disfrutables.

Las *flashcards* digitales son materiales efectivos para la retención de vocabulario del inglés, ya que incorporan imágenes o elementos visuales que vinculan la lengua materna con la extranjera (García et al., 2019; Gómez, 2020; Patinsung, 2021). Adicionalmente, dichas tarjetas electrónicas pueden crearse en Power Point e importarse en la página web Quizizz como material de apoyo para crear un ambiente lúdico de aprendizaje que permite mejorar el aprendizaje y enseñanza de palabras (Huei et al., 2021).

Para el repaso del vocabulario y afianzar el conocimiento es importante incluir recursos secundarios como Wordwall, con el propósito de generar un aprendizaje

efectivo para que el estudiantado relacione imágenes con conceptos (Brown y Rojas, 2022; Montalvo, 2022). Por lo tanto, es importante tener una guía organizada de lo que el profesorado presentará a los alumnos; Seesaw permite que profesor tenga un orden cronológico de los temas o lecciones de aprendizaje, pues al ser un portafolio digital brinda la creación y organización de actividades mediante contenido multimedia (Peña, 2019; Paucar, 2022).

En conclusión, el diseño instruccional ADDIE es un modelo efectivo de enseñanza. Mediante este, el docente puede elaborar sus propios materiales didácticos, como las *flashcards* digitales, cuando se trata de enseñar vocabulario visualmente y complementar la instrucción con recursos tecnológicos que llamen la atención del estudiantado con páginas educativas como Quizizz y Wordwall. Para que un diseño instruccional funciones efectivamente, el profesor debe tener una estructura organizada para guiar la clase ordenadamente. Seesaw permite al profesorado planificar lecciones y vincularlas con actividades de repaso mediante links para afianzar lo aprendido dentro de clase. SC

Referencias

Brown, D., y Rojas, P. (2022). El uso de Wordwall como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés en la nueva normalidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 58*(1), 1-15. https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3329/3300

Cruces, A., y Provoste. V. (2022). *El uso del material y/o recursos didácticos proporcionados por el ministerio de educación en la enseñanza de las matemáticas en primer ciclo de enseñanza básica* [Tesis de licenciatura, Universidad Concepción]. http://repositorio.udec.cl/xmlui/handle/11594/9543

Cruz, Y. (2020). *Herramientas tecnológicas Seesaw y Genially para fortalecer la apropiación de las tecnologías disruptivas en estudiantes de grado décimo* [Tesis de licenciatura, Universidad de Santander]. https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/e9f4b041-ccb3-4f12-920a-acc289c0b156/content

Domínguez, C, Sandoval, J., y López, M. (2018). Diseño instruccional para el desarrollo de contenidos educativos digitales para teléfonos inteligentes. *Apertura, 2*(10), 80-93. https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v10n2/2007-1094-apertura-10-02-80.pdf

Espinal, L., Garza, G., Beltrán, M., Marcué, P., y Salinas, V. (2019). Curso en línea basado en modalidad instruccional ADDIE y prototipización rápida. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 9*(18), 2-10. https://www.researchgate.net/profile/Luis-Espinal/publication/331985520_Curso_en_linea_basado_en_modalidad_instruccional_ADDIE_y_Prototipizacion_rapid/links/5c996fb192851cf0ae98125b/Curso-en-linea-basado-en-modalidad-instruccional-ADDIE-y-Prototipizacion-rapid.pdf

Estrella, R., y Jurado, J. (2019). *Recursos tecnológicos y aprendizaje significativo en estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa Emblemática "Daniel Alcides Carrión" de Chaupimarca-Pasco* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/1987/1/Tesis_T026_44197413_T.pdf

García, M., Severiche, L., Garay, J., y Méndez, J. (2019). Fortaleciendo el vocabulario de la lengua extranjera inglés en infantes de tercer grado de primaria usando flashcards digitales. *Virtu@lmente, 7*(1),63–79. https://doi.org/10.21158/2357514x.v7.n1.2019.2324

García, N. (2020). La importancia de la aplicación del modelo instruccional ADDIE en la archivística. *Tlatemoani, 33*(1), 95-108. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7451966.pdf

Gómez, R. (2020). *Flashcards digitales en la enseñanza de vocabulario del idioma inglés en estudiantes de 2do año de E.G.B. de la Institución Educativa Particular "Carlos Álvarez Miño Suizo" en el sector de Carapungo.* [Tesis de pregrado, Universidad Central de Ecuador]. http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/22384/1/T-UCE-0010-FIL-1006.pdf

Góngora, Y., y Martínez, O. (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías. *TESI, 13*(3), 342-360. https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/121837

Hasanah, U., y Zulela, M. S. (2021). Seesaw based digital learning to increase higher order thinking skills of basic school students in the pandemic period. *The 3rd International Conference on Elementary*

Education, 3(1). 562-569. http://proceedings.upi.edu/index.php/icee/article/view/1515/1385

Huei, L., Yunus, M., y Hashim, H. (2021). Strategy to improve English vocabulary achievement during covid-19 epidemic. Does quizizz help? *Journal of Education and E-Learning Research, 8*(2), 135–142. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300463.pdf

Jais, N., Ishak, S., y Yunus, M. (2022). Developing the Self-Learning Interactive Module using ADDIE Model for Year 5 Primary School Students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 1*(11), 615-630. https://hrmars.com/papers_submitted/11919/developing-the-self-learning-interactive-module-using-addie-model-for-year-5-primary-school-students.pdf

Jurado, E., y Martos, F. (2022). Diseño de un sitio web de aprendizaje de inglés mediante el modelo ADDIE. *Apertura, 1*(14), 148-163. https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v14n1/2007-1094-apertura-14-11-148.pdf

López-Gil, K., y Chacón, S. (2020). Escribir para convencer: experiencia de diseño instruccional en contextos digitales de autoaprendizaje. *Apertura, 1*(12), 22-38. https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v12n1/2007-1094-apertura-12-01-22.pdf

Maribe, R. (2009). *Instructional design: The ADDIE Aproach*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6

Mendoza, J. (2019). *Aplicación de herramientas tecnológicas para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la facultad de administración de la universidad nacional "San Luis Gonzaga" de ICA 2016-2017* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional De Huancavelica]. https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/c9cfa07b-e1ad-4f38-a3fc-b7a536efc1c4/content

Miranda, S., y Lima, S. (2019). O uso do Quizizz para a avaliação da aprendizagem de inglês sob a perspectiva dos alunos. *Revista Língua e Literatura, 21*(38), 82-98. https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/3495/2928

Montalvo, S. (2022). *Wordwall para mejorar el proceso de aprendizaje de las tablas de multiplicar en el tercer año de educación general básica de la Unidad Educativa Municipal "Eugenio Espejo" Quito- Ecuador, del año lectivo 2021-2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Central

de Ecuador]. https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/f3d2e13b-4cb9-47b0-9ee9-089f5d2a22cd/content

Ordoñez, L., y Median, R. (2022). Wordwall: una experiencia de aprendizaje para el estudiante de Educación básica. *Revista de Investigación, 108*(46), 227-246. https://n9.cl/qzrp1

Patisung, S. (2021). *Thai high school students' attitudes towards using Quizizz on English vocabulary learning* [Tesis de licenciatura, Thammasat University]. https://ethesisarchive.library.tu.ac.th/thesis/2020/TU_2020_6121042375_13997_13744.pdf

Paucar, F. (2022). *Incorporación de "Seesaw" para fortalecer las competencias comunicativas en estudiantes de 5 años de la institución educativa inicial n.º 1590 "Virgen del Carmen" Ancash-2019* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/9705/paucar_mfdm.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Peña, L. (2023). *Grammarly como apoyo en el aula para mejorar la habilidad escrita en el dominio del inglés* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000841309/3/0841309.pdf

Peña, N. (2019). Espacios digitales en el aula. Iniciativas participativas desde la educación artística. *RIULL, 1*(1), 213-222. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14289

Perdomo, L. (2021). *Desarrollo de habilidades intelectuales y competencias para el aprendizaje del sistema circulatorio utilizando la herramienta Wordwall, en niños con discapacidad intelectual con nivel de apoyo limitado, del grado cuarto de primaria, de la Institución Educativa Compartir de Soacha Cundinamarca* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cartagena]. https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/14906/TGF_Lilibeth%20Perdomo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rachmadi, N., Muliati, A., y Aeni, N. (2023). The effectiveness of flashcards media strategy in improving young learners' vocabulary. *Journal of Excellence in English Language Education, 1*(22), 73-81. https://n9.cl/ae5f0

Rou, M. (2020). The Use of Seesaw in Increasing Pupils' Reading Interest. *Universal Journal of Educational Research, 8*(6), 2391-2396. https://www.academia.edu/download/64332320/UJER23-19515618.pdf

Ruiz, O. (2018). *El uso de los recursos tecnológicos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa Augusto Salazar Bondy, distrito de Nueva Cajamarca, Región San Martin, 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22793/Ruiz_CO.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Serrano, C., y Bolívar, O. (2021). Utilización de recursos tecnológicos para mejorar el aprendizaje virtual de los estudiantes de la especialidad contabilidad en la Unidad Educativa María Piedad Castillo Leví. *Revista científica dominio de las ciencias, 4*(7), 763-788. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4

Suryaman, M., Akbar, F., y Salsabila, S. (2020). English education students as pre-service English teachers' perception on Quizizz: Considering mall utilization as a pedagogical tool. *Indonesia Technology Enhanced Language Learning (iTELL)*, 139-142. https://www.academia.edu/download/63460809/English_Education_Students_as_Pre-Service_English_Teachers_Perception_on_Quizizz.pdf

Ticona, (2019). *Recursos didácticos y aprendizaje cooperativo, en el logro de competencias en los estudiantes de Educación Superior Lima 2017* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/26403/Ticona_LW.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Torres, M. (2022). *Quizlet and English language vocabulary* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/34339/1/TESIS%20FINAL_Torres%20%c3%81lvarez%20M%c3%b3nica%20Isabel.pdf

Ubaldo, A., y Soto, E. (2019). *El trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza y el aprendizaje del vocabulario en el idioma inglés en los estudiantes de la Institución Educativa Privada El Mundo Nuevo, UGEL N° 01, Villa El Salvador, 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Valle Guzmán y Valle]. Archivo digital. https://n9.cl/cm0u8

Valero, V., Paricoto, R., y Carrizales, D. (2023). Wordwall como recurso didáctico para mejorar la competencia lectora de niños peruanos. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 14*(1), 27-40. https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.1.806

Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Cuadernos, 58*(1), 68-74. http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf

Velasco, W. (2017). *Flashcards como material didáctico en el aprendizaje de vocabulario del idioma inglés en los estudiantes del noveno año de la unidad educativa Juan Montalvo de la ciudad de quito, año electivo 2016-2017* [Tesis de maestría, Universidad Central de Ecuador]. http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/13215/1/T-UCE-0010-045-2017.pdf

Vicente, C. (2022). *La plataforma Quizizz en los procesos de aprendizaje remoto del Idioma inglés en estudiantes del primer grado de la Institución Educativa Integrada San Andrés de Paragsha Pasco-2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/2875/1/T026_43442914_T.pdf

Wijaya, H., y Devianto, Y. (2019). Application of Multimedia in Basic English Vocabulary Learning with the ADDIE Method. *International Journal of Computer Techniques, 1*(16), 57-63. https://n9.cl/n0b3f

Williams, T. (2022). *Uso de la aplicación web Wordwall en la enseñanza del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de 1° de educación secundaria en el C. E. P. Diocesano El Buen Pastor de Los Olivos, Lima, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. https://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14095/1669/Williams_Tessy_trabajo_suficiencia_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

EDUSCIENTIA. DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA
Año VII • Núm. 14 • AGOSTO 2024
ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com
Recibido: 24/05/2024 | Aceptado: 21/06/2024

Nadia Campos-Rodríguez (Autora de correspondencia)
Universidad Pedagógica Nacional, México
azul.nadia@hotmail.com
ORCID: 0009-0003-4091-7518

Antonio Carrillo-Avelar
Universidad Pedagógica Nacional, México
antoniocarrillobr@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-5654-0650

Yerí Manzano-Flores
Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca
ybautista418@gmail.com
ORCID: 0009-0000-8922-8172

Manifestaciones de la autonomía docente a través de la implementación de pedagogías alternativas

Teacher´s autonomy manifestations through the alternative pedagogies implementation

Palabras clave: alternativa, autonomía, contexto, docencia, formación, pedagogía.

Resumen

El objetivo del escrito es mostrar los resultados de la investigación realizada en una primaria en la ciudad de Oaxaca de Juárez, a partir de la categoría estudiada: autonomía docente. Desde hace más de diez años, el colectivo docente ha desarrollado el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), al enfrentarse a una realidad escolar que sobrepasaba su formación como docentes; en este sentido, hicieron válida su autonomía para mejorar la formación del estudiantado. Para esta investigación, se realizó una observación--participante para la obtención de datos y se analizaron bajo triangulación, así como una interpretación de corte hermenéutico. Los resultados muestran que dicha autonomía, ejercida a través de pedagogías alternativas, desarrolla en el profesorado habilidades de investigación escolar para poder realizar proyectos educativos innovadores que han logrado transformar con éxito la realidad educativa en contextos de violencia a partir de su propio PEC.
Versión en lengua de señas mexicana

Keywords: *alternative, autonomy, context, teaching, training, pedagogy.*

Abstract

The aim of this paper is to present the results of research conducted at a primary school in the city of Oaxaca de Juárez, based on the studied category: teacher autonomy. For more than ten years, the teaching staff has developed their own Community Educational Project (CEP) when faced with a school reality that surpassed their teacher training. In this sense, they validated their autonomy to enhance student education. For this research, participant observation was conducted for data collection and analyzed through triangulation, along with a hermeneutic interpretation. The results show that this autonomy exercised through alternative pedagogies develops school research skills in teachers to undertake innovative educational projects that have successfully transformed the educational reality in contexts of violence through their own CEP.

Introducción

Este escrito presenta los resultados de una investigación colectiva realizada durante el 2022-2, 2023-1,2 y el 2024-1 en una escuela primaria de la ciudad de Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México, en donde una de las categorías obtenidas como resultado de esta observación-participante dentro y fuera de la escuela fue la autonomía docente, misma que se manifiesta como parte importante para que un proyecto escolar y comunitario sea posible aun en contextos adversos. Para esta investigación se buscaron escuelas que tuvieran su propio proyecto a través de pedagogías alternativas (entendidas como contrarias a las pedagogías tradicionales: memorística, eurocentrada y punitiva, por mencionar algunas características [Alirio et al., 2016]). Así, a lo largo del escrito se muestran algunos caminos recorridos por un grupo de docentes, mediante sus prácticas autónomas, y algunos resultados de estas.

Contexto de la investigación

La investigación se realizó desde el interior del colectivo de la red de Centros de Investigación Educativa Alternativa y Comunitaria (CIEAC), conformada por diferentes instituciones de educación superior, del ámbito internacional y culturalmente diversas.

En lo referente a la institución educativa, la Escuela Primaria "Profr. Vicente González Díaz" se encuentra ubicada en las inmediaciones de la central de abastos en la ciudad de Oaxaca de Juárez. En ella, el colectivo docente ha desarrollado, desde hace más de 10 años, su propio Proyecto Educativo Comunitario (PEC), implementado a partir de la realidad a la que se enfrentaban dentro y fuera de la escuela, misma que sobrepasaba la formación del profesorado, pues no estaban preparados para lidiar con violencia y falta de valores del estudiantado a gran escala.

La central de abastos es reconocida como un espacio multicultural, pues a este lugar llegan vendedores provenientes de todas las culturas originarias de los estados de Oaxaca y Puebla. La fuerte interacción de lenguas, costumbres, tradiciones y conocimientos están a la orden del día, así como un intercambio de saberes; sin embargo, esta gran riqueza cultural se ve opacada por la violencia que se experimenta en ese punto de la ciudad (Pacheco, 2020).

En este sentido, dicho contexto repercute en las acciones de las familias que viven ahí; por lo tanto, sus hijos e hijas que acuden a dicha escuela manifestaron violencia y robo de pertenencias, por mencionar algunos ejemplos. De esta manera, comienza el camino de la toma de la autonomía del profesorado, ya que no era suficiente con la transmisión de contenidos curriculares y se tuvo que llevar a cabo acciones concretas para enfrentar la realidad y tener un impacto verdadero en ese contexto.

Materiales y método

Se retomaron elementos de la metodología cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011), que se enfoca en estudiar los fenómenos sociales desde sus diversas realidades interpretadas. Para adentrarse a esta metodología, se realizó una observación-participante (Sanjuán, 2019) en la escuela, con enfoque en las diversas unidades de análisis a observar (debido a que son un colectivo y cada integrante tiene su propia investigación), pero en este caso fue la autonomía docente. Para esto, se partió de una de las preguntas de investigación: ¿cuáles son las manifestaciones de autonomía del profesorado desde su práctica educativa a través de pedagogías alternativas?, y con base en esta se planteó el objetivo de la investigación: analizar las manifestaciones de autonomía docente a través de pedagogías alternativas desde la observación de sus prácticas educativas.

En este sentido, la observación-participación es activa pero moderada, debido a la cantidad de nuestras interacciones que, además, fueron específicas. Por su parte, Sanjuán (2019) considera que, aunque moderada, "permite la pluralidad de voces en la investigación de los fenómenos: de los sujetos, de profesionales o expertos implicados

y del propio investigador" (p. 19). En consecuencia, se documentan algunos de los encuentros más significativos en los que se obtuvieron datos relevantes para el objeto de estudio.

Tabla 1. Principales actividades que permitieron una observación-participación para la recopilación de datos

Metodología Observación-Participación-Colectiva (OPC)	Fechas	Actividades conjuntas
1.ª OPC (virtual).	Junio y julio de 2022.	Primeras interacciones entre el colectivo docente y la red CIEAC.
Fase de entrevistas (presencial).	Agosto y septiembre de 2022.	Fase de entrevistas al profesorado.
2.ª OPC (virtual).	Diciembre de 2022.	Reunión para planificar el trabajo conjunto durante el 2023.
3.ª OPC (presencial).	13 de enero de 2023.	Reunión para dar nuestro primer diagnóstico sobre los datos obtenidos en la investigación.
4.ª OPC (presencial).	Abril de 2023.	Feria del Libro en 2023.
5.ª OPC (presencial).	Julio de 2023.	Clausura generacional.
6.ª OPC (presencial).	Octubre de 2023.	Presentación del seminario que la Red CIEAC impartiría al colectivo docente.
7.ª OPC (virtual y presencial).	Del 14 de octubre al 13 de enero de 2023.	Seminario-taller "Redescubriéndonos a través de la narrativa".
8.ª OPC (presencial).	13 de enero de 2024.	Conclusión del seminario-taller.
9.ª OPC (presencial).	Febrero de 2024	Taller del colectivo docente a estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.
10.ª OPC (presencial).	Marzo de 2024.	Feria del Libro en 2024.

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la observación-participación también se llevaron a cabo entrevistas al colectivo docente, así como a las niñas, niños, padres y madres de familia. En la escuela, el colectivo está conformado por 14 docentes, 4 de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), 2 profesores de Educación Física y la directora de la escuela. En total se realizaron 14 entrevistas.

Para el análisis de los datos recolectados y su interpretación, se llevó a cabo una triangulación hermenéutica (Cisterna, 2005), que permitió relacionar los datos de la observación-participación, la teoría revisada, el análisis propio y la del profesorado, así como la de los padres y las madres de familia.

Resultados

Es innegable la cualidad autónoma de los seres humanos como un aspecto meramente natural y una acción que posibilita decisiones y se manifiesta desde el libre albedrío de las personas; esta habilidad se desarrolla con la observación y vivencia del contexto o realidad específica (Comellas, 2001). En este sentido, es cierto que, dentro de un marco normativo, como el de la institución educativa, se enlistan diferentes aspectos que la misma coloca como parte de objetivos educativos para un determinado desarrollo social; este marco, correspondiente a un sistema educativo centralizado, homogeneizado y burocratizado, permite un tipo de autonomía docente desde un aspecto técnico que cumple con lo estipulado por la institución educativa (Rojas, 2004). Es decir, hay una diferencia entre la autonomía docente para llegar a objetivos impuestos desde "arriba" y una autonomía docente para accionar de acuerdo con el contexto sociocultural específico de cada institución, así como la creación y elección libre y colectiva de contenidos y actividades para cada escuela.

Para Contreras (1997), la autonomía docente se debe entender como "liberación profesional y social en colectivo en pro de las transformaciones de las condiciones de las instituciones y de la sociedad en la enseñanza. Autonomía como emancipación" (p. 146). De acuerdo con esto, en este texto se entiende a la autonomía docente como un profesional reflexivo, crítico, con responsabilidad moral y consciente sociohistórico y de sus prácticas, capaz de crear las condiciones de transformación social y resolución de problemas específicos de su contexto a través de pedagogías alternativas; es decir, aquellas que respondan al contexto sociocultural específico de cada escuela, incluyendo la visualización y valoración de las culturas no hegemónicas invisibilizadas y, muchas otras, eliminadas; además, con la claridad de que por medio de él o ella se educan a generaciones de personas que conforman sociedades enteras.

El profesorado autónomo responde al contexto escolar propio y se ve reflejado en la transformación de las realidades, como las expresiones de autonomía transformadora del colectivo de la Primaria "Profr. Vicente González Díaz".

La investigación-docente como manifestaciones de autonomía para atender problemáticas en la escuela

Como se mencionó en el apartado del contexto, el personal docente y directivo vivenciaban la violencia experimentada en la central de abastos oaxaqueña; además, se dejaban ver los reflejos de una sociedad marcada por la desigualdad sociocultural. En este sentido, se retoma de sus palabras el siguiente testimonio:

> [...] a los más grandes no les gustaba convivir con los y las más pequeñas, o mejor dicho, aplicaban estrategias de poder para someter a los y las menores y favorecerse a ellos mismos; por citar un ejemplo, durante el recreo, al momento de acudir a los sanitarios, los alumnos y alumnas más grandes les "cobraban piso" a los y las más pequeñas para poder ingresar a realizar sus necesidades fisiológicas (Carrillo et al., 2024).

El "cobro de piso" es un acto delictivo que grupos organizados realizan al cobrar una suma de dinero, especialmente a locatarios, por dejarlos tener negocio propio y dejarlos vender en "sus" territorios. Este aspecto visualiza el entorno en donde las infancias están habituadas, pues son actos que se ven a toda hora y todos los días. Del mismo modo, los padres y las madres de familia reproducen la violencia con miembros de las otras familias, pues había constantes confrontaciones entre ellos.

En esta realidad contextual de la escuela, el profesorado se formó como un colectivo para comenzar con la resolución de problemas. Dentro de este panorama, la reformación de los docentes implicó un prueba y error de sus prácticas; aunque en un primer momento sin dirección, sí tenían una meta, pero carecían de estrategias específicas o previamente analizadas, pues nunca fueron formados en la resolución de problemas e investigación.

Ante esto, comenzó su búsqueda. Primero, recopilaron información sobre qué hacer en casos de "falta de disciplina"; además, buscar estrategias para la sensibilización de los estudiantes, así como formas de conseguir que las madres y los padres de familia se involucraran en la formación de sus hijas e hijos. Las acciones por las que comenzó el profesorado, se pueden distinguir como actividades indispensables de una investigación, en este caso, para proseguir con una acción. Del mismo modo,

su autonomía se visualiza en comenzar por cambiar las prácticas pedagógicas tradicionales en la escuela.

La investigación surge siempre de una necesidad; busca solucionar una problemática, resolver cualquier otro aspecto en cualquier ámbito. Así, la investigación vinculada con la autonomía profesional se ve limitada, pues mayormente se trabaja para un jefe que, al pagar por los servicios prestados, "corresponde" seguir sus reglas; por eso, se complica que el profesorado de las escuelas tenga la libertad, incluso la valentía, ejercer sus prácticas docentes en favor de una educación territorializada, que responda a las necesidades concretas de esa comunidad escolar, bajo el ideal de que la escuela debe ser sostenida desde lo común, lo colectivo, y potenciar una educación más humana.

El profesorado, al tener más información para atender la problemática citada, realizó un diagnóstico escolar. Para obtener los resultados, se basaron principalmente en observar su entorno, para después definir un objetivo; posteriormente, realizaron entrevistas a los padres y las madres de familia, con la finalidad de obtener más información; y, finalmente, llegar a las conclusiones, en las cuales, la planta docente se percató de que el problema no era el bajo nivel de la lectoescritura, como el profesorado pensaba, sino la indisciplina escolar.

> [...] realizamos un análisis minucioso de la realidad en la que nos encontrábamos con la comunidad escolar en las reuniones de consejo técnico, con los instrumentos etnográficos, como la observación, entrevista y diario de campo, [así] pudimos diagnosticar la problemática de nuestra institución, que era "la indisciplina escolar". (Carrillo et al., 2024).

Aunque hay un amplio debate sobre si es viable la formación de los docentes como profesor-investigador (Enriquez y Romero, 2019), en la actualidad prevalece la idea que es primordial, debido, especialmente, a las experiencias como la que ha sufrido esta escuela, y se asegura que cada escuela del país vive una problemática por resolver o necesidades de transformación.

> La investigación en educación es un proceso cada vez más indispensable para renovar y transformar los ambientes escolares, de enseñanza y aprendizaje logrando calidad en la educación, es decir, que responda a las necesidades de los estudiantes según sus contextos (Muñoz y Garay, 2015, p. 390).

Para realizar investigación en el aula o en la escuela se debe potenciar la autonomía docente, pues dará la libertad necesaria para buscar información y posibilidades de solución. De esta manera, llevar a cabo todo un proceso que culmine en una investigación-acción transformadora, lo que se verá reflejado "como proceso permanente de desarrollo profesional, que permite el empoderamiento de la profesión docente" (Muñoz y Garay, 2015, p. 389).

El Proyecto Educativo Comunitario (PEC)

Desde hace más de diez años, el colectivo docente de la Escuela Primaria "Profr. Vicente González Díaz" comenzó su PEC con el firme objetivo de mejorar la disciplina de sus estudiantes. En este camino construyeron y reconstruyeron el proyecto, en el cual se manifiesta su autonomía en los términos de una resolución creativa y colectiva de las problemáticas, en un equilibrio con los contenidos curriculares. En este sentido, Gento S. (1999), en sus investigaciones sobre la autonomía de los centros educativos, afirma que esta puede entenderse como "la posibilidad de llevar a cabo con un amplio margen de libertad un proyecto o plan educativo específico, contextualizado, definido, ejecutado, controlado y valorado por los implicados en la misión del propio centro" (p. 31), y que esa autonomía requiere que los docentes "gocen cada vez, en mayor medida, de una preparación que los haga competentes en su campo de actuación" (p. 32). Así, los docentes lo tomaron en sus propias manos como parte de su voluntad al tener el firme compromiso profesional y social.

Por otra parte, dentro de su propio PEC, y con respecto a las necesidades presentadas a lo largo de los años, construyeron su propia malla curricular (MC) llamada La Calenda, con enfoque comunitario y retomando aspectos culturales como el maíz, la comida tradicional, los bailes, entre muchos otros, para llevar a cabo actividades vinculadas con el currículum oficial; asimismo, crearon estrategias pedagógicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como los talleres y la Feria del Libro. Al respecto, se describe de manera breve sobre tres subproyectos dentro del PEC, siendo estos los más significativos.

a) La Calenda, malla curricular (MC) propia

La Calenda, así llama el colectivo docente a su plan de trabajo en el aula y a nivel escolar. El nombre hace alusión a una manera de expresar la fiesta, el goce, el disfrute y las cosmovisiones de las diferentes culturas del estado de Oaxaca.

> Tuvimos que hacer un formato de planeación porque todo era confuso, sobre todo del cómo íbamos a relacionar lo que habíamos hecho con los contenidos que marcaba el plan y programas de estudio; nos enredábamos y volvíamos a reunirnos para, entre todo el colectivo, desenredarnos y así ubicar la currícula oficial. Fue difícil incorporar los libros de texto al trabajo, tampoco fue tarea fácil, el trabajo era arduo (Carrillo et al., 2024).

Es decir, se trató de un trabajo conjunto y que requirió tiempo; además, se logra apreciar el trabajo e impulso que se dio desde la directiva para poder abrir paso a la autonomía, de lo contrario no se podría llevar a grandes niveles, ni personal ni colectivamente, tampoco en el ámbito institucional.

b) Estrategia de talleres

Los talleres son parte de las actividades pedagógicas de la escuela durante todo el año. Surgieron como parte de la solución a la problemática de la indisciplina escolar, sobre todo porque el estudiantado de últimos grados ejercía violencias sobre los más pequeños. Entonces, estos talleres se ofrecían con el objetivo de que eligieran el de su mayor agrado y, de esta manera, se mezclaran entre grandes y pequeños para propiciar la sana convivencia, sensibilización y el respeto mutuo. Esta estrategia también fue un reto para el colectivo, pero todo fue un proceso de formación que llevó tiempo y esfuerzo extra:

> Los primeros talleres que se impartieron en el 2010-2011 se enfocaban en las habilidades que teníamos como docentes. En ese momento no se pensó ni por un segundo tomar en cuenta el gusto de los niños y las niñas, pues era más la incertidumbre del profesorado y la apatía de otros y otras tantas, esto implicaba más trabajo (Carrillo et al., 2024).

Los talleres que desarrollaron en ese tiempo se enfocaron principalmente en las artes, como danza, pintura, dibujo, música; también sobre lectura y bordado, entre otros. Como se menciona, al principio fue muy difícil, porque no se veían resultados rápidamente; además, los familiares no estaban muy contentos con esta manera innovadora de educar, pues mencionaron que "no querían que sus hijos fueran a jugar, sino a estudiar", ese fue otro reto a superar. Estos aspectos motivaron a evaluar constantemente sus prácticas, así como los objetivos y los resultados obtenidos, para medir el nivel de avance con el paso del tiempo y el perfeccionamiento de sus actividades educativas. La profesora Anahí también mencionó que "con el surgimiento

de esta estrategia, vimos una mejoría importante en las relaciones personales e interacción social de nuestros niños y niñas, ya que dentro de los talleres comenzaron a relacionarse respetuosamente durante las horas de trabajo" (Carrillo et al., 2024).

En la actualidad, el colectivo ha mejorado con respecto a esta metodología, pues la han estructurado de una manera más clara y bajo un mayor conocimiento psicopedagógico. Se basan en las preferencias del estudiantado, no solamente el colectivo docente imparte los talleres, sino también los padres y las madres de familia. El profesorado menciona que hoy investigan sobre el impacto que tiene cada actividad en el desarrollo integral del estudiantado; han aprendido a fundamentar con teoría sus prácticas educativas elegidas, aspecto que no es común en muchos profesores; además de tener una estrategia de evaluación colectiva para renovar y mejorar constantemente.

c) Feria de Libro

La Feria del Libro es otro de los grandes pilares del PEC de la escuela primaria, se trata de la culminación de toda la temporada de talleres que se llevan a cabo en el año. Se vive el goce y disfrute de los mismos, a través de bailes y más talleres pedagógicos, enfocados en los intereses de los estudiantes.

> No debe faltar la música, representación histórica, que al igual que nuestra cultura, vestido, lengua, gastronomía y costumbres forman parte importante de nuestra herencia como pueblo mexicano; así aprovechamos todo este hermoso mosaico cultural en una de las principales actividades de nuestro proyecto: la Feria del Libro, que representa la culminación de los talleres llevados a cabo durante todo el año. Sin duda es un evento de gran impacto para nuestra comunidad estudiantil (Carrillo et al., 2024).

Comenzaron realizando la Feria dentro de la escuela; sin embargo, en los últimos años la llevan a cabo en las calles de la ciudad de Oaxaca de Juárez, iniciando con una Calenda tradicional del estado de Oaxaca, como ya se mencionó. En el 2023 se realizó los días 22 y 23 de abril; y en el 2024 se puso en marcha los días 20, 21 y 22 de marzo en la Plaza de la Danza y frente a la Catedral de Oaxaca. Los talleres fueron impartidos por padres y madres de familia, así como de artistas oaxaqueños y extranjeros. El proyecto ha crecido tanto que algunas organizaciones no gubernamentales han participado, como parte del apoyo al PEC ejercido desde la escuela.

En esta Feria se puede notar a gran escala el enorme trabajo colectivo y, sobre todo, comunitario y autónomo que se realiza para que hacer realidad una educación

integral y de calidad. Sin duda, el apoyo de los padres y las madres de familia, a través de contribuciones como alimentos y materiales, además de sus saberes y conocimientos, fue posible llevarla a cabo, pues no se recibe ningún presupuesto económico de parte del estado. Asimismo, sin la voluntad y el constante trabajo colectivo de todas y todos quienes conforman la escuela, no se hubiera hecho nada hasta el momento. Cabe mencionar que para hacer realidad este proyecto, han tenido que trabajar muchas horas fuera de su horario escolar sin remuneración económica, sacrificar tiempo con la familia, poner dinero de su bolsa y su valiosa preparación constante, así como hacer uso de su autonomía para realizar su PEC, el cual los alienta a seguir transformando la educación en este específico contexto sociocultural.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con el objetivo y con respecto a esta categoría, se analizaron y detectaron las manifestaciones de autonomía docente dentro de la escuela para el desarrollo de pedagogías alternativas desde el análisis y observación de sus prácticas educativas. Además, se hicieron notar de manera colectiva desde sus primeras reuniones y decisiones para poner en marcha su PEC, el cual engloba la muestra mayor de su autonomía docente o, mejor dicho, el resultado materializado de esa autonomía, sabiéndose como agentes de cambio y transformación social de manera comunitaria y no individualista. Por lo tanto, se pueden destacar las siguientes formas de manifestarse:

a. Toma de decisiones de acuerdo a una problemática real.
b. Preparación constante y actualizada libre.
c. Trabajo colectivo y comunitario.
d. Trabajo comunitario con las madres y los padres de familia, y con otras instituciones como corresponsabilidad.
e. Creación e innovación de su propia malla curricular La Calenda, para una educación territorializada.
f. Feria del Libro como parte de la culminación de sus actividades pedagógicas, convirtiéndola en una gran fiesta. Este aspecto es interesante de valorar, debido a que en los ejes de la vida comunal de Oaxaca de Juárez la fiesta es parte de esta forma de vida.

De esta manera, se describe de manera general sobre el caso del desarrollo del Proyecto Educativo Comunitario de la Escuela Primaria "Profr. Vicente González Díaz" que, sin afán de romantizar su labor docente, se reconoce la autonomía ejercida para la mejora educativa y desarrollar su PEC a través de implementar pedagogías alternativas (aunque se visualizan algunas tradicionales). El trabajo comunitario que lograron en el ámbito escolar, salir de la escuela y llevar a cabo proyectos educativos, transformar la malla curricular adaptada a una propia, son formas de implementar estas pedagogías en un espacio educativo institucionalizado.

Actualmente, se enfrentan a nuevos desafíos educativos (potenciar las bondades de la diversidad cultural dentro de la escuela, sobre todo en un estado multicultural y multilingüe como Oaxaca) que tienen el objetivo de aportar al reconocimiento y la revaloración de las culturas originarias desde el ámbito educativo y hacia la descolonización de la pedagogía (Walsh, 2017).

La autonomía docente puede ser posible dentro de un marco de flexibilidad desde la institución escolar, uno que no sea tan restrictivo, controlado y reglamentado, porque estas características no permiten al profesor moverse en la innovación educativa ni pedagógica, además de volverlos profesionistas pasivos que solo realizan su trabajo en términos institucionales. sc

Referencias

Alirio, Á., Africano, B. B., Febres-Cordero, M. A., y Carrillo, T. E. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *educere, 20*(66), 237-247. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11604/21921922719

Carrillo, A., Cruz, M. L S., Manzano, Y., y Ramírez, M. A. (2024). *El quehacer comunitario e intercultural, una nueva dimensión de la tarea educativa. El caso de la Escuela Primaria "Profr. Vicente González Díaz" de la Central de Abastos en la Ciudad de Oaxaca* [Manuscrito inédito].

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria, 14*(1), 61-71. https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf

Comellas, M. J. (2001). *Los hábitos de autonomía. Proceso de adquisición*. CEAC.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Gedisa.

Enriquez, P., y Romero M. (2019). Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente-investigador. *XIV Encuentro Estado de la Investigación Educativa*, (23), 1-8. https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3305/2018

Gento, S. (1999). Autonomía del centro educativo, Impulsor de la Calidad Institucional. *Revista Acción Pedagógica, 8*(2), 30-45. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973317

Muñoz, M., y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos, 41*(2), 389-399. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000200023

Pacheco, F. (2020). *Vida cultural de la Central de Abastos de la ciudad de Oaxaca*. Cuarto Encuentro Nacional de Gestión Cultural.

Rojas, M. (2004). La autonomía docente en el marco de la realidad educativa. *educere, 8*(24), 26-33. https://www.redalyc.org/pdf/356/35602405.pdf

Sanjuán, L. (2019). *La observación participante*. Universitat Oberta de Catalunya. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147145/5/MetodosDeInvestigacionCualitativaEnElAmbitoLaboral_Modulo2_LaObservaconParticipante.pdf

Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re) vivir*. Alter/nativas.

INVESTIGACIÓN
Artículo de revisión teórica/documental

EDUSCIENTIA. DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA
Año VII • Núm. 14 • AGOSTO 2024
ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

Recibido: 19/04/2024 | Aceptado: 17/05/2024

Ramiro Alfredo Torrico-Irahola
Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz, Bolivia
jefe.investigacion@utepsa.edu
ORCID: 0000-0001-9985-9533

Liderazgo y gobernanza para las transformaciones de las organizaciones educativas

Leadership and governance for the educational organizations' transformations

Palabras clave: calidad educativa, gestión en educación, líder educativo.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar el estilo de liderazgo para la aplicación de un modelo de gobernanza que permitan llevar a cabo las transformaciones educativas requeridas en estos tiempos. Para ello, se discuten los aportes teóricos de diferentes autores reconocidos sobre temas como el liderazgo en educación, la gobernanza, y la gobernanza en la educación. Se referencian los constructos de Bolívar y Murillo (2017), Tintoré (2018), Tintoré y Güell (2016), Bolívar (2019), entre otros. Como artículo teórico de tipo bibliográfico, cuenta con un diseño de tipo hermenéutico, seleccionando publicaciones en revistas arbitradas, libros y tesis publicadas. Los resultados del análisis permitieron establecer que los estilos de liderazgo aportan beneficios y herramientas en la aplicación de la gobernanza en el ámbito educativo; por ello se propone asumir las características de varios estilos de liderazgo que contribuyan a este objetivo.
Versión en lengua de señas mexicana

Keywords: *educational quality, education management, educational leader.*

Abstract

The aim of this research was to determine the leadership style for a governance model application that allows carrying out the educational transformations required in these times. For this purpose, the theoretical contributions of different recognized authors on topics such as leadership in education, governance and governance in education are discussed. The constructs of Bolívar and Murillo (2017), Tintoré (2018), Tintoré and Güell (2016) and Bolívar (2019) among others, are referenced. As a bibliographical theoretical article, it has a hermeneutical design, selecting publications in peer-reviewed journals, books and published theses. The analysis results allow establishing that leadership styles provide benefits and tools in the implementation of governance in the educational field, therefore, it is proposed to assume the characteristics of several leadership styles that contribute to this purpose.

Introducción

El éxito de una institución educativa, por lo general, está ligado a la calidad del liderazgo de los responsables de su gestión; por tal razón, en los últimos años ha crecido la atención hacia el tema del liderazgo y los modelos de gestión fundamentales para generar acciones que conduzcan a los cambios exigidos por las transformaciones sociales y tecnológico-informativas. En la actualidad, se requiere la formación de un ser humano con características especiales: preparado para las condiciones del mismo y, sobre todo, en el ámbito educativo donde se requiere de líderes competentes para crear planes de acción que vayan de la mano con los objetivos planteados; además, debe estar capacitado para incentivar a todo el personal docente para que trabaje en conjunto y, con ello, logren alcanzarse las metas propuestas, al igual que involucrar a los actores educativos de forma directa e indirecta.

Ante esta nueva realidad, la escuela deja de ser un asunto exclusivo de directores y docentes, pues se necesita la participación de los diferentes actores involucrados en la educación —directa e indirectamente—, lo cual implica cumplir con los objetivos institucionales y del Estado. Esto quiere decir que tanto actores privados como públicos interactúan en conjunto para resolver problemas de la sociedad, como parte activa de la educación; todo ello involucra el concepto de *gobernanza*. Para esto, es necesario la participación ordenada de los miembros de la comunidad, representantes y familiares,

sector privado, organizaciones no gubernamentales, entre otros; dicha colaboración tiene como propósito la calidad educativa contextualizada y oportuna.

Ahora bien, este trabajo plantea la forma de determinar el tipo de liderazgo que se aplica a un modelo de gobernanza, con el fin de realizar las necesarias y requeridas transformaciones educativas. Para esto, se llevó a cabo una revisión sobre la literatura relacionada con ambos temas, lo cual comprendió publicaciones de autores reconocidos e investigaciones publicadas en revistas especializadas, tanto físicas como digitales; asimismo, se tomaron en cuenta algunos elementos intervinientes en estos procesos; a saber, se seleccionó el material relacionado con el liderazgo, los estilos de liderazgo y la gobernanza, que estuviera enfocado al ámbito de la educación.

En consecuencia, para el desarrollo del presente trabajo se requirió de un análisis que consideró los planteamientos de diferentes autores que se han pronunciado sobre los temas mencionados, como Bolívar y Murillo (2017), Murillo y Hernández (2015) y Tintoré (2018), acerca del liderazgo y los estilos de liderazgo en la educación. Por su parte, los aportes de Pérez (2020), Bolívar (2019), Espinosa et al. (2018), Cabrera y Giraldo (2017) y Tintoré y Güell (2016), que ilustran lo concerniente a la gobernanza, especialmente cuando se aplica a la educación y los estilos de liderazgo en educación, entre otros autores que complementan aspectos importantes y de interés del estudio.

Del análisis de las lecturas se ha podido establecer que, en cuanto a los estilos de liderazgo en educación, se debe tomar conciencia sobre la noción de la complementariedad entre ellos, ya que cada uno de estos posee fortalezas que equilibran las debilidades del otro; además, suministran herramientas importantes para alcanzar objetivos comunes. En relación con los estilos de liderazgo en el contexto de la gobernanza, la mayoría de estos tiene beneficios que aportar a las buenas prácticas de la gestión educativa, como en esta perspectiva; por lo que se propuso adoptar características que fueran útiles en su aplicación.

Método

Este es un artículo teórico de tipo bibliográfico con un diseño de tipo hermenéutico, que corresponde a la interpretación de lo leído por parte del investigador, para este fin se seleccionaron publicaciones en revistas arbitradas, libros y tesis publicadas. Para la consecución del objetivo planteado en esta investigación, se realizó una revisión de carácter bibliográfico, utilizando el análisis documental, es decir, la sistematización de producciones académicas que abordan la temática planteada con el liderazgo en educación, la gobernanza y su aplicación en la educación. Con este fin, se

seleccionaron publicaciones en revistas arbitradas, libros y tesis publicadas de reciente data (2014-2023). Además, se utilizaron los operadores booleanos *"and"* y *"or"* en inglés y español, para la búsqueda específica de las variables involucradas en el estudio, siendo las ecuaciones de búsqueda las combinaciones gobernanza *and/or* educación, estilos de liderazgo *and/or* educación, líder* educativo en sitios de producción académica como Scopus, Scielo o Google Académico.

Las producciones seleccionadas fueron las que cumplían con los requisitos temáticos y temporales establecidos. Posteriormente, los datos obtenidos se analizaron de forma manual, a través de la síntesis de los aspectos más relevantes con base en las variables seleccionadas. A partir de la información resultante, se establecieron nuevas interpretaciones sobre el objeto de estudio.

Desarrollo

Liderazgo educativo

El tema del liderazgo educativo y la creación de modelos que transformen la educación se han convertido en uno de los temas más debatidos por expertos y académicos del área. En consecuencia, existe un importante número de publicaciones e investigaciones que han atendido el asunto, en especial las características de las personas en la forma de abordar la gestión en el ámbito de las instituciones educativas, independientemente del nivel o tamaño de la misma; en este sentido, resulta pertinente analizar los aportes de diversos autores en el tema de estilos de liderazgo enfocados al ámbito de la educación.

En general, el desarrollo de las organizaciones requiere del trabajo de todos los miembros para conseguir las metas propuestas; este trabajo debe ser coordinado y centrado en sus objetivos (Garbanzo, 2015). Ahí es necesaria la intervención de una o varias personas con actitudes y competencias para planificar, asignar, dirigir, vincular, controlar y evaluar dichos esfuerzos (Camarero, 2015); de otro modo, los resultados podrían no ser los esperados, lo que tendría un impacto en la gestión en su conjunto. Igualmente, el éxito en el sector educativo depende de la participación de todos los actores involucrados, así como de un líder competente y adecuado.

Numerosos autores han abordado el tema del liderazgo, entre ellos Gardner et al., (2020), que relacionan el liderazgo con la transformación ocurrida en una organización, producto de la conducción que en ella se ha dado. Es decir, la persona encargada de esta función debe, entre otras cosas, resolver situaciones en las que se pueda llegar a

la incertidumbre y, al mismo tiempo, crear un ambiente propicio para el desarrollo de soluciones y procesos innovadores; también, el líder debe ser capaz de influir sobre las personas que le siguen, motivándolos en todo momento a la búsqueda de la excelencia en sus funciones.

Por su parte, en el ámbito educativo, Montes y Zepeda (2018) entienden al *líder* como la persona o personas que tienen características que les permiten afrontar retos y problemas al momento de mejorar el aprendizaje como parte de su motivación y desafío personal. Este líder no forma parte necesariamente del cuerpo docente o directivo, puede ser un estudiante, un representante o algún agente externo; lo importante es generar experiencias y prácticas exitosas en pro de la mejora de los procesos educativos; en este sentido, para los autores, el término liderazgo ha estado cambiando su connotación individual por una más grupal o comunitaria.

De igual manera, se pueden advertir indicios sobre la diferencia entre liderazgo y dirección en los planteamientos anteriores. Por su parte, Rodríguez (2017) coincide en tal apreciación y afirma que estos términos definen roles complementarios, mas no sinónimos; en otras palabras, se puede ser director de una institución y no ser líder, y viceversa. En este contexto, la dirección se refiere al poder formal de ejercer la jefatura de una institución educativa, mientras que el liderazgo alude a la capacidad de influencia y dinamismo sobre las personas; estos últimos no buscan poder o control, su fin es motivar al equipo de trabajo a conseguir las transformaciones requeridas para la mejora del proceso educativo.

En el mismo orden de ideas, se puede observar cómo los términos liderazgo y mejoramiento están indiscutiblemente vinculados. Al respecto, Bolívar y Murillo (2017) sostienen que uno no es posible sin el otro, pues el mejoramiento de una institución requiere de un líder educativo que lo promueva y tenga perspectiva de mejoramiento, debido a que es necesario alcanzar el objetivo definido como un producto a ser entregado como resultado de la gestión; por tal razón, los autores aseguran que la mejoría de la escuela solo es alcanzable mediante un buen líder y es importante que su visión esté orientada a optimizar los procesos en la escuela, ya que, en caso contrario, no tendría objetivos ni dirección.

Debido a lo anterior, para poder ser un buen líder educativo es imperativo guiarse por la visión de crear condiciones internas idóneas para el desarrollo como organización, tomando en cuenta la promoción de la innovación y mejora continua. Así, se entiende que el liderazgo educativo es aquel que aplica estrategias para el cambio educativo mediante la mejora del aprendizaje, la modificación de la práctica docente, los procesos administrativos, la aplicación del currículo y cualquier otro aspecto que sume al logro de los objetivos educativos. Dicho de otro modo, el líder educativo busca

mejorar los procesos que se encuentran implícitos en la gestión escolar de forma integral y cumpliendo sus funciones o por espíritu colaborativo; estos líderes de manera consciente o inconsciente asumen un estilo que caracterizará su gestión.

Estilos de liderazgo

La importancia del liderazgo para el éxito de las organizaciones a lo largo de la historia también trascendió a las instituciones educativas, pues también requerían un guía con capacidades y actitudes orientadas al logro no solo de los objetivos planteados, sino también de un ambiente propicio para alcanzar los objetivos propuestos (Salguero-Barba y García-Salguero, 2017). Esto condujo a numerosos autores a ocuparse del tema y, en especial, de las maneras de categorizar los rasgos relacionados con la forma de actuar ante la multiplicidad de situaciones implicadas en los procesos educativos. En su mayoría, las tipologías describen las características basadas en investigaciones que sistematizan los razonamientos y conclusiones a las que se llegaron, así como la posterior evolución de estos conceptos.

Sobre este tema, Murillo y Hernández, (2015) señalan que, en diferentes investigaciones sobre el liderazgo a través de los años, cada líder posee comportamientos diferentes, lo que dio pie a la realización de investigaciones para identificar el tipo de liderazgo que desempeña cada individuo, con base en sus aptitudes y actitudes. De estos estudios surgieron diferentes tipologías; entre las primeras que surgieron, los autores citan la de Lewin et al. (1939), quienes establecieron tres estilos de liderazgo: el liderazgo autoritario, el cual acumula el poder y toma todas las decisiones; el liderazgo democrático, que se caracteriza por permitir la participación en la organización de todos sus miembros; y el liderazgo permisivo *laissez faire*, en francés, "dejar hacer", en el cual cada miembro de la organización logra las metas mediante sus propios medios.

Más adelante, surge una nueva clasificación de parte de Leithwood et al. (1990, como se cita en García y Martínez, 2019), quienes identificaron cuatro estilos de liderazgo referidos al ámbito en el que los directores escolares se movilizan dentro de la escuela. El primero, estilo A, cuyo enfoque se centra en las relaciones interpersonales y la cooperación dentro de la escuela; el segundo, el estilo B, se ocupa del rendimiento de los alumnos y su bienestar; el tercero, el estilo C, se preocupa por la eficacia de los programas; y por último, el estilo D, que atiende los aspectos administrativos; dicho de otra manera, las cuestiones prácticas de la organización y el mantenimiento de las instalaciones físicas.

Por su parte, Johannesen-Schmidt y Van Engen (2003, como se cita en Pedraja et al., 2016) identifican los estilos de liderazgo transformacional, transaccional y permisivo. Esta clasificación se basa en las transformaciones de sus capacidades y actitudes. El estilo transformacional se caracteriza por su alto estándar ético, por ello, genera respeto por parte de su equipo, y un clima de altas exigencias morales; el liderazgo transaccional se enfoca en el monitoreo y control de su equipo por medio de la consecución de metas, y establece una relación basada en acuerdos entre las partes; y el estilo permisivo se destaca por la evasión de responsabilidades vinculadas a su cargo, otorgando libertad de acción y decisión a los miembros del equipo, pero también puede generar bajos niveles de respeto o confianza.

En relación con los estilos de liderazgo mencionados, Leithwood (1992, como se cita en Tintoré y Güell, 2016) afirma que el liderazgo transformador educativo es aquel que posibilita la redefinición de la misión y visión de los miembros del equipo, una transformación de sus responsabilidades, así como la incorporación de nuevos enfoques que ayuden en la consecución de los objetivos propuestos. Este estilo requiere un cambio de postura de quienes se limitan al cumplimiento de sus funciones, por lo cual busca conseguir un mayor compromiso de los actores involucrados en todos los procesos de la institución, aunque implique crear programas de formación; por otro lado, el director no debe circunscribirse a las funciones de dirección y control, debe orientar su trabajo al desarrollo de la motivación intrínseca de los miembros de la comunidad educativa.

Posteriormente, se introduce el término liderazgo pedagógico o instruccional. Al respecto, Bolívar (2017) plantea que este término se refiere a la capacidad de influir en otras personas, para que motiven a la organización o institución educativa en el alcance de un resultado en común: la mejora en aprendizaje de los estudiantes. Este estilo de liderazgo se enfoca en buscar las mejoras de los procesos educativos. Para ello el trabajo se divide en una buena gestión del currículo, ejecutado por el equipo directivo, y la parte pedagógica, mayormente ejecutada por los docentes.

Por su parte, Murillo (2006, como se cita en Amador, 2017) afirma que el liderazgo distribuido presenta un cambio en la cultura, lo que supone el compromiso y la participación de la comunidad escolar en su conjunto y con la visión de lograr los propósitos educativos; por consiguiente, la comunidad es quien se beneficia de los talentos y competencias dirigidos hacia una causa en común. En este sentido, se habla de la distribución del trabajo en diferentes niveles, donde el líder se encarga de identificar fortalezas, habilidades y competencias, así como establecer acuerdos y plantear objetivos. Todas estas acciones consolidan los vínculos interpersonales,

además del desarrollo de un clima de colaboración y confianza que incrementa la capacidad de resolución de los problemas relacionados con la institución.

Otro tipo de liderazgo al que se le ha venido prestando atención es el liderazgo para la justicia social (Theoharis, 2007, como se cita en Tintoré, 2018) plantea que este estilo de liderazgo busca la supresión de condiciones marginalizantes y excluyentes: las relacionadas con la raza, clase, género, orientación sexual, discapacidad o cualquier otra; en otras palabras, se orienta a la implementación de una cultura más *inclusiva*. De forma general, se refiere básicamente a las labores de los equipos directivos, que según Murillo y Hernández (2015) y Tintoré (2018), estos deben asegurarse de la incorporación y buenas prácticas de contenidos relevantes como el respeto por la dignidad de los individuos, el trabajo por el bien común, la participación, el fomento de la igualdad de oportunidades, de la justicia y de la equidad.

De las consideraciones previas, se puede extraer que cada uno de los estilos descritos están referidos a autores de diferentes tiempos; esto implica que el producto de todos ellos tenga una lectura de la realidad en un momento diferente al actual; dicho de otra manera, cada época y su contingencia ha llevado a los sujetos a conducirse de acuerdo a los paradigmas y necesidades de su tiempo. De tal manera, cada uno ha sabido situarse en el lugar para responder a las exigencias sociales y educativas correspondientes; y una vez que fueron necesarias nuevas transformaciones, se dio paso al surgimiento de otro tipo de estilos de liderazgo con nuevas capacidades, conductas y visiones.

Partiendo de la premisa de que la educación siempre apuesta al futuro, la realidad actual tiene diferentes necesidades, por lo cual se requiere realizar cambios en las instituciones para generar las trasformaciones que contribuyan a la formación de la sociedad deseada. Por ende, cada uno de los mencionados estilos ha tenido una utilidad al momento de aportar cualidades en la resolución de problemas y también dando respuesta a ello. Sería útil señalar un estilo de liderazgo como el mejor o más adecuado para el contexto educativo de esta época, en el entendido que ineludiblemente están vinculados al carácter de la persona, así como su ética de trabajo, estilo comunicativo y visión del mundo.

Asimismo, es posible que en las instituciones educativas convivan más de un líder con la voluntad y las competencias que aporten a su éxito. Es importante tomar conciencia de la complementariedad que existe entre los estilos de liderazgo discutidos con anterioridad, en el entendido de que cada uno posee fortalezas que equilibran las debilidades del otro; además de suministrar herramientas importantes para la consecución de los objetivos comunes. En este sentido, es posible adoptar las características transformacionales de uno, combinándolo con el carácter más

democrático del otro o la capacidad de distribución de responsabilidades con la motivación hacia la justicia social. Lo relevante es asumir una postura que busque la calidad educativa considerando modelos para la participación de los actores involucrados.

Gobernanza

En líneas generales, Latinoamérica se ha caracterizado por una visión de un Estado centralizado al momento de hablar de la formulación de políticas públicas; es decir, no considera la opinión de los actores externos, aun sabiendo que son quienes habitan en la realidad que este atiende. En la actualidad, según la ubicación geográfica o donde se desarrolle la actividad, se consideran diferentes maneras de enfocar o abordar la toma de decisiones relacionadas con aspectos que inciden en la vida de la sociedad civil, pero lo importante es hacer de este un proceso más democrático, justo y eficiente.

Al respecto, Zurbriggen (2018) señala que gobernanza, con base en lo público y con tendencia hacia la gerencia, se ha venido consolidando en Hispanoamérica. Esto se relaciona con el hecho de que la opinión de los ciudadanos siempre ha considerado a la administración del Estado y la burocracia como poseedor de vicios que generan grandes problemas sociales. Entre ellos, se pueden nombrar la ineficiencia, la negligencia, el desperdicio de recursos, la mala calidad en los servicios prestados, la irresponsabilidad y la resistencia al cambio; todo esto puede dar pie a un deterioro en la gobernabilidad por parte de los poderes nacionales y locales.

Asimismo, Aguilar (2008, como se cita en Baéz, 2023) señala que a finales de los años 80, y en especial en los 90, surgen estudios sobre una nueva forma de gobernar denominada "gobernanza", denotando una estructura relacionada entre los diferentes actores capaces de tomar decisiones sobre la cosa pública, entendida como lo legamente destinado a un servicio de utilidad general, a través de un conjunto más o menos articulado de reglas y procedimientos institucionalizados. En consecuencia, se refiere a los mecanismos relacionales mediante los cuales intervienen diversos actores en la formulación de las políticas públicas locales y en la toma de decisiones.

El planteamiento anterior implica la sistematización de reglas y procedimientos de participación, a fin de asegurar la transparencia y la consecución de resultados satisfactorios para todos los actores directa e indirectamente involucrados. Similarmente, para Espinosa et al. (2018), la gobernanza apunta hacia un modelo en el cual la sociedad adopta valores para la convivencia y la atención de las necesidades prioritarias de las comunidades, así como el hecho de que los ciudadanos apliquen

las virtudes del sistema democrático para mejorar la vida del entorno local, regional y nacional.

La aplicación de este modelo en diferentes aspectos de la vida requiere de la creación de mecanismos de participación y conciliación, pues se basa en la toma de decisiones consensuada. Asimismo, la gobernanza parte del hecho de que quienes forman parte son personas con la madurez, el altruismo y el compromiso para dejar de lado opiniones o agendas particulares, e igualmente se debe tener claro que la participación política desde esta área implica que estos ciudadanos asuman derechos, principios y también obligaciones.

Dentro de este contexto, la gobernanza busca romper con los modelos tradicionales de hacer política, en especial con efectos públicos. Pérez (2020) sostiene que esta forma ha sido vertical —*top-down*—; es decir, que las decisiones son tomadas por los gobernantes o los de arriba —*top*— y luego recibidas por el público o los de abajo —*down*—; por otro lado, la gobernanza también está diseñada para funcionar de modo inverso, de abajo hacia arriba —*bottom-up*—; dicho de otra forma, quienes reciben y al final ejecutan las políticas, son coparticipes y responsables de todos los aspectos relacionados con ellas, desde su génesis hasta su evaluación.

Partiendo de los supuestos anteriores, el resultado de la intervención de actores no gubernamentales en el desarrollo de políticas públicas otorga legitimidad y credibilidad en las mismas, siempre que se haya llevado a cabo por medio de un proceso transparente y apegado a la legalidad. Esto se traduce en planes o directrices afines a las necesidades de la población para quienes fueron formuladas en primer lugar, dejando claro que estas buscan el bien común por encima del particular, y están especialmente alejadas de agendas políticas particulares; estas consideraciones se aplican de igual manera para el sector educativo; en tal sentido, últimamente se ha estado hablando de la gobernanza en la educación.

La gobernanza en la educación

En la mayoría de los países del mundo, el Estado es el encargado de regular y administrar el sistema educativo; por ende, es responsable de las grandes decisiones requeridas para el funcionamiento de las instituciones educativas, esto va desde la creación y aplicación del currículo hasta el manejo de las instalaciones físicas. Por lo general, el Estado gobierna todos estos aspectos en las instituciones públicas, mientras las de carácter privado son autónomas en algunos aspectos, como contratación y manejo de personal, al igual que de su infraestructura, siempre siguiendo las

normativas y la supervisión del Estado (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC], 2015).

Ahora bien, desde hace algún tiempo se ha venido abordando la necesidad que tienen los padres y representantes de ser partícipes en los aspectos concernientes a la educación, con el propósito o la búsqueda de que se conviertan en un pilar fundamental en la educación de sus hijos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2014). Más recientemente, se incorporaron a la discusión los beneficios de involucrarlos en las decisiones educativas pertinentes, agregando a estos otros actores como los representantes de los gobiernos locales, la iglesia, los miembros del sector privado, los grupos sociales y los vecinos, entre otros. De esta manera, las nuevas visiones de los modelos educativos están replanteando la responsabilidad que tales grupos tienen en la educación.

En este sentido, Nava (2018) subraya que la incorporación de la concepción de la gobernanza al ámbito educativo es el reflejo de los cambios y los retos propios de estos tiempos. Entonces, se podría decir que la gobernanza considera que la educación es un factor de cambio importante; además, requiere de cambios o transformaciones que permitan mejorar la calidad, tanto de sus procesos como de sus productos; también se ha buscado la adopción de herramientas que permitan atender las prioridades educativas desde un formato más democrático, justo y eficiente; de allí que la suscripción del modelo de gobernanza en el sector educativo, por cuanto a la manera tradicional, no parece ofrecer las transformaciones pertinentes para estos tiempos.

Por su parte, Bolívar (2019) sugiere un ejemplo para el planteamiento anterior, indicando que en países de la mancomunidad europea se están buscando los cambios curriculares necesarios para mejorar la calidad educativa mediante la aplicación de la gobernanza escolar, desde una perspectiva en la cual se entiende que no es independiente de la política y de los contextos organizativos en los cuales se desarrolla. De hecho, el autor destaca el poco éxito que las reformas han tenido por la falta de mediación de las instituciones educativas.

En el mismo orden de ideas, es pertinente acotar que las realidades educativas pueden ser analizadas desde dos enfoques: el estructural macropolítico y el interno o micropolítico. El primero entiende a la escuela como un sistema del Estado para la reproducción ideológica y su relación con la política y la sociedad. Sánchez (2019) explica que este enfoque está determinado por la relación entre profesores, curriculum y estructuras organizativas.

Por otra parte, Cabrera y Giraldo (2017) sugieren que son factores externos a un Estado y van más allá de lo que se podría considerar un contexto regional. En este sentido, el enfoque micropolítico se centra en los procesos políticos internos de la

escuela y se basa en el hecho de que las organizaciones escolares sean concebidas como sistemas políticos que permitan identificar las metas, las estructuras, los conflictos y los procesos de toma de decisión.

Realizando una comparativa entre ambos enfoques, se puede establecer que el enfoque macropolítico ofrece una visión ampliada de los procesos involucrados en el funcionamiento del sistema y las instituciones educativas. Mientras el micropolítico brinda una perspectiva específica de cada institución, lo cual permite corroborar, entre otras cosas, el resultado de la aplicación de los asuntos macro; es decir, ambos enfoques —macropolítico y micropolítico— presentan una visión holística de la realidad educativa de una institución.

Ahora bien, estos enfoques se pueden relacionar con la gobernanza, debido a que permiten observar el alcance de la intervención de las políticas requeridas de atención en las diferentes instituciones. Así, desde el punto de vista macropolítico, se pueden estudiar las necesidades en cuanto a la creación y aplicación del currículo, la formación y el desarrollo docente, los programas sociales, la infraestructura y las estructuras organizativas; y desde el punto de vista del enfoque micropolítico, se obtienen insumos para la creación de políticas para la resolución de conflictos, estrategias de negociación, evaluación del desempeño, mecanismos de participación, creación de escuelas y sociedades de padres, sistemas de autogestión, entre otros; también debe considerarse que los conflictos asociados al poder configuran la micropolítica en una institución educativa.

A manera de síntesis, se puede señalar que la gobernanza en la educación representa un modelo para la búsqueda de soluciones a diferentes problemas de la actualidad, en pos de la construcción de la educación y de la sociedad que todo mundo desea. Asimismo, la participación, la vocación democrática, el altruismo, el sentido de convivencia en comunidad, la tolerancia, la inclusión y la comprensión de los derechos y deberes políticos sean el enfoque que permita, por una parte, tomar decisiones y, por otra, crear políticas en el ámbito educativo —de abajo hacia arriba— con el propósito de acercar a la ciudadanía hacia los gobiernos y el Estado, sumando a la gobernabilidad y la mejora de la calidad de vida.

Gobernanza y estilos de liderazgo en la educación

La participación social es vista como un elemento trascendental para transformar la gestión escolar y, sobre todo, lograr niveles de autonomía, a fin de que sus miembros estén en capacidad de tomar decisiones y promover acciones para mejorar la calidad;

este proceso es también crucial para la promoción de la democratización del sistema educativo (Murillo, 2006, como se cita en Amador 2017). Con miras a llevar a cabo tales prácticas, la aplicación del modelo de gobernanza ha sido llamada a ser el medio de vincular la formulación de políticas educativas con la participación social; para ello, las instituciones requieren de un líder en posición de autoridad que posea las competencias y la visión para llevar a cabo los procesos necesarios; además, debe poseer un estilo de liderazgo que inspire el compromiso de los participantes.

La autonomía escolar es posible por medio de la articulación de un líder pedagógico o instructivo, ya que este posee la capacidad de activar a los actores educativos y sociales (Bolívar, 2019); esto aporta dinamismo al funcionamiento de las instituciones educativas, usando la conciencia de los objetivos comunes, la identidad institucional y la coherencia de las acciones educativas emprendidas. Dicho de otro modo, para el autor, el líder pedagógico posee características para impulsar la gobernanza en la institución escolar por cuanto sus rasgos conductuales y habilidades podrían motivar la participación efectiva de los actores internos y externos a la institución.

Sin embargo, Tintoré y Güell (2016) consideran que el líder instructivo es apto para obtener en la actualidad todos los resultados requeridos por la educación y no solo formar individuos, sino también comunidades, lo cual implica la promoción, movilización y participación de agentes externos; estos autores también proponen una combinación de un liderazgo instructivo, distribuido, transformador y prosocial. Por otro lado, Bolívar (2012; 2013 como se cita en Zurita-Rivera, 2018) identifica el caso español que asume varios tipos de liderazgo —liderazgo distribuido, ampliado y extendido a nivel horizontal— en el contexto de la gobernanza. A partir de ello, se tiene una perspectiva para aprovechar los diferentes estilos para el desarrollo del contrato social propio de la gobernanza, así como los rasgos de utilidad para fomentar los valores democráticos en la educación.

Más allá de que si el líder educativo presenta características de uno u otro estilo de liderazgo, lo importante es considerar las relaciones entre los miembros que conforman la organización y la reflexión sobre el tipo de interacciones producidas; esto no solo contribuye a la consolidación del estilo de liderazgo, también a la gestión de la institución. Cabe mencionar que la influencia al momento de aplicar la gobernanza en las instituciones educativas y el estilo del director —líder— podría promoverlo o entorpecerlo. Esto hace necesario motivar a los actores a que puedan participar y, sobre todo, realizar aportes a la interacción de los miembros y en los aspectos propios de la gestión en general.

Como se mencionó en líneas anteriores, la mayoría de los estilos de liderazgo brindan beneficios que aportan a las buenas prácticas de la gestión educativa, en este caso, bajo la perspectiva de la gobernanza.

Por consiguiente, y de forma concreta, el liderazgo democrático permite la participación de todos; el liderazgo transformador educativo busca los cambios necesarios en la institución y la incorporación de nuevos enfoques; el líder pedagógico o instruccional ejerce influencia sobre otros y moviliza a la organización hacia el objetivo común, además, tiene una visión holística del proceso educativo; por su parte, el liderazgo distribuido toma en cuenta las competencias y habilidades de los miembros en general para distribuir tareas; el liderazgo para la justicia social, por definición, busca la inclusión de todos sin discriminación.

La gobernanza es un modelo con rasgos más específicos y los estilos de liderazgo con sus particularidades lo son también. Está claro que cada estilo de liderazgo cuenta con características que se pueden considerar como fortalezas y debilidades para la gestión del director educativo. Ante todo. es muy importante que la persona en funciones de líder tenga un profundo conocimiento de los procedimientos y requerimientos de la institución, al igual que contar con habilidad para empoderarse de las características actitudinales y, sobre todo, comunicativas que le permitan impulsar y movilizar la participación de sectores con objetivos e intereses particulares, además de involucrarse y comprometerse en la consecución de propósitos comunes a través del desarrollo de políticas educativas en pos de mejorar su calidad.

Discusión y conclusiones

Asumir un liderazgo educativo, por función o por vocación, requiere tener claro un norte para crear las condiciones internas idóneas que permitan emprender las transformaciones para el desarrollo de una organización, esto implica adoptar una manera particular de dirigir, guiar y facilitar el trabajo en equipo que esté en consonancia con ese propósito. El estudio de estas formas de dirección se ha realizado desde hace décadas, al tiempo que ha sufrido los cambios que las dinámicas organizacionales han provocado; por ende, no se puede hablar de un estilo bueno o malo, mejor o peor que el otro.

En este sentido, los estilos de liderazgo están intrínsecamente vinculados con las características personales, relacionales y de gestión de quien o quienes ejerzan la función del líder. Sin embargo, es posible la apropiación consciente de ciertas actitudes y el desarrollo de competencias para utilizar, de estos estilos, uno o varios que se

consideren más adecuados, además de tomar en cuenta la complementariedad de los estilos presentes y teniendo en mente los objetivos comunes.

Con respecto a la gobernanza educativa o escolar, esta busca romper con los modelos verticales de hacer política, donde se toman las decisiones por parte de las élites políticas en el gobierno para ser ejecutadas por la ciudadanía sin ningún tipo de consulta u opinión. Así, la gobernanza pretende que la generación de políticas públicas, en este caso educativas, se realicen desde abajo hacia arriba; es decir, que nazcan en el seno de la sociedad, partiendo de sus necesidades y visiones del futuro y lleguen a los gobiernos locales, regionales y nacionales; la idea es transformar la realidad educativa con miras a la calidad y la justicia social en todos los centros educativos.

Por último, los estilos de liderazgo para la aplicabilidad de la gobernanza en el desarrollo de políticas educativas podrían promover o entorpecer el proceso; de allí que la adopción estratégica de características, habilidades y competencias de uno u otro estilo es pertinente para este caso. En consecuencia, resaltan los rasgos del liderazgo democrático, el liderazgo transformador educativo, el liderazgo pedagógico o instruccional, el liderazgo distribuido y el liderazgo para la justicia social como factores aglutinantes, motivadores y movilizantes de los potenciales participantes en el desarrollo de las políticas educativas que construirán la educación del futuro para una sociedad más justa, democrática, inclusiva, responsable y altruista.

Referencias

Agradecimientos

A la Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz -UTEPSA- de Bolivia, por su apoyo en la realización de este artículo. La experiencia académica y los recursos proporcionados por la UTEPSA han sido fundamentales para llevar a cabo la presente investigación.

Amador, C. M. (2017). Ventajas del liderazgo distribuido en instituciones de educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(15). 817-832. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672017000200817&script=sci_arttext

Báez, A. (2023). Gobernanza: estado del arte. *ESTUDIOS DE LA GESTIÓN. Revista Internacional De Administración, 13*. 125-148. https://doi.org/10.32719/25506641.2023.13.6

Bolívar, A. (2017). El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: limitaciones y acciones. En *O Governo das escolas: democracia, controlo e performatividade* (pp. 151-171). Edições Humus.

Bolívar, A., y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. *Mejoramiento y liderazgo en la*

escuela, once miradas. 71-112. https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/322909746_El_efecto_escuela_Un_reto_de_liderazgo_para_el_aprendizaje_y_la_equidad/links/5a75599daca2722e4ded1906/El-efecto-escuela-Un-reto-de-liderazgo-para-el-aprendizaje-y-la-equidad.pdf

Bolívar, A. (2019). Políticas de gestión escolar desde una perspectiva comparada: la excepción ibérica. *ICE. Economía de la Educación y Política Educativa 910*. 93-103. http://www.revistasice.com/index.php/ICE/article/view/6916/6937

Cabrera, M., y Giraldo, R. (2017). Micropolítica y macropolítica en las organizaciones educativas. *Revista Libre Empresa, 15*, 159-167. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6586880.pdf

Camarero, M. (2015). *Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño de la figura directiva en centros de Educación Primaria de Tarragona* [Tesis de doctorado. Universitat Rovira I Virgili] https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/403206/TESI.pdf?sequence=1

Espinosa, I., Banderas, M., y López, M. (2018). *Gobernanza y políticas públicas. Gestión escolar, liderazgo y gobernanza. Construcciones, deconstrucciones y retos en instituciones de educación obligatoria*. https://cafge.files.wordpress.com/2018/06/i-gestion-escolar-liderazgo-y-gobernanza-2.pdf

Garbanzo, G. (2015). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista educación, 40*(01), 67-87.

García, M., y Martínez, C. (2019). Dirección escolar y liderazgo en el ámbito iberoamericano. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23*(2), 1-11.)

Gardner, W., Lowe, K., Meuserc, J., Noghania, F., Gullifor, D., y Cogliser, C.C. (2020). The leadership trilogy: A review of the third decade of The Leadership Quarterly. *The Leadership Quarterly, 31*(1): 1-26. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101379.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/2a-ParticipacionFamiliar.pdf

Montes, L., y Zepeda, Y. (2018). *De la administración escolar a la gestión educativa. La gobernanza y el liderazgo en el aula. Gestión Escolar,*

Liderazgo y Gobernanza. Construcciones, Deconstrucciones y Retos en Instituciones de Educación Obligatoria. https://cafge.files.wordpress.com/2018/06/l-gestion-escolar-liderazgo-y-gobernanza-2.pdf

Murillo, F., y Hernández, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21*(1). https://saguntum.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/5015

Nava, M. (2018) *Formas de racionalidad de la gobernanza: Aproximaciones para los procesos de liderazgo en la gestión escolar. Gestión Escolar, Liderazgo y Gobernanza. Construcciones, Deconstrucciones y Retos en Instituciones de Educación Obligatoria*. https://cafge.files.wordpress.com/2018/06/l-gestion-escolar-liderazgo-y-gobernanza-2.pdf

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2015). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf

Pedraja, L., Rodríguez, E., y Rodríguez, P. (2016). Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio. *Interciencia, 41*(11), 748-756. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33948191004

Pérez, J. (2020) Modelo de evaluación de políticas educativas para las instituciones de José Leonardo Ortiz – UGEL – Chiclayo. http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/43448

Rodríguez, E. (2017). Función directiva y estilos de liderazgo educativo: términos no sinónimicos, sino complementarios. *Alternativas, 18, 5-18*. http://editorial.ucsg.edu.ec/ojs-alternativas/index.php/alternativas-ucsg/article/view/165/pdf

Salguero-Barba, N. G., y García-Salguero, C. P. (2017). Influencia del liderazgo sobre el clima organizacional en las instituciones de educación superior. *Boletín Redipe, 6*(4), 135-149.

Sánchez, J. (2019). Micropolítica escolar: fenómeno y enfoque teórico-analítico. *Revista Seres y saberes*, (6). https://core.ac.uk/download/pdf/229561638.pdf

Tintoré, M., y Güell, C. (2016). *Hacia un modelo de liderazgo educativo transformacional y prosocial en la gobernanza de las instituciones educativas*. https://www.researchgate.net/publication/301891631_Hacia_un_modelo_de_liderazgo_educativo_transformacional_y_prosocial_en_la_gobernanza_de_las_instituciones_educativas

Tintoré, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva educacional, 57*, 1-26. http://www.perspectivaeducacional.cl/public/journals/1/articulos_prensa/n57_2/736.pdf

Zurbriggen, C. (2011). Gobernanza: una mirada desde América Latina. *Perfiles latinoamericanos, 38*, 39-64. http://www.scielo.org.mx/pdf/perlat/v19n38/v19n38a2.pdf

Zurita-Rivera, U. (2018). Autonomía, Gestión y Participación Social: Desafíos para la Gobernanza Escolar en México. *Praxis Sociológica, 23*, 255-271. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6312284.pdf

INVESTIGACIÓN
Artículo de revisión teórica/documental

EDUSCIENTIA. DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA
Año VII • Núm. 14 • AGOSTO 2024
ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

Recibido: 31/05/2024 | Aceptado: 28/06/2024

Ilse Stephanie De los Santos-Urias (Autora de correspondencia)
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California
idelossantos@uabc.edu.mx
ORCID: 0009-0005-8378-4625

María Guadalupe Tinajero-Villavicencio
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California
tinajero@uabc.edu.mx
ORCID: 0000-0002-3120-9099

Los docentes ante las reformas educativas y la Nueva Escuela Mexicana: revisión de la literatura

Teachers facing educational reforms and the New Mexican School: a literature review

Palabras clave: cambios, educación básica, política educativa, crisis educativa.

Resumen

El presente texto muestra los resultados de un proceso de revisión sistemática de la literatura con el objetivo de mostrar un panorama general de los estudios relacionados con la Nueva Escuela Mexicana, así como dar cuenta de la discusión sobre las reformas a la educación en México, con énfasis en las implicaciones para el magisterio. El procedimiento metodológico consistió en ocho fases consecutivas mediante las cuales se recabaron, clasificaron, analizaron y discutieron 20 publicaciones de naturaleza académico-científica sobre investigaciones de carácter empírico y analítico-documental, en torno a los dos ejes temáticos determinados. Entre los hallazgos se destaca que la producción académica ha demostrado la implicación de las reformas en el replanteamiento por parte del magisterio sobre su identidad profesional y los sentidos que le otorgan a los cambios curriculares, además de la actualización de sus prácticas discursivas. Versión en lengua de señas mexicana

Keywords: *changes, basic education, educational policy, educational crisis.*

Abstract

This text presents the results of a systematic literature review process aimed at providing a general overview of studies on the New Mexican School, as well as discussing educational reforms in Mexico, with an emphasis on the implications for the teaching profession. The methodological procedure consisted of eight consecutive phases through which 20 academic-scientific publications of an empirical and analytical-documentary nature were collected, classified, analyzed, and discussed on the two determined thematic axes. Among the findings, it stands out that academic production has demonstrated the implication of the reforms in the rethinking by teachers of their professional identity and the meanings they give to curricular changes, in addition to the updating of their discursive practices.

Introducción

Las políticas y reformas educativas mexicanas de finales del siglo XX y en las primeras décadas del siglo XXI atravesaron por un periodo crucial que puede denominarse como "era reformista", que también aconteció en gran parte de los países latinoamericanos. Esta se caracterizó por el cambio de normativa educativa en función del clima político y socioeconómico nacional, ajustes presupuestales severos, descentralización financiera y administrativa del sistema educativo (Cruz-Pineda, 2019), así como por las tendencias marcadas por los organismos internacionales, enfocadas en el rendimiento educativo y las habilidades para el trabajo, con miras a incrementar la competitividad en el escenario mundial (Díaz-Barriga e Inclán- Espinoza, 2001). De igual forma, se identifican posturas recurrentes en las políticas de cambio, entre las que persiste el reconocimiento de una crisis del sistema educativo, que ha fungido como detonante de numerosos proyectos de reforma (Díaz-Barriga e Inclán-Espinoza, 2001).

Ahora bien, como apunta De Alba (1998), la concreción de un nuevo plan curricular de alcance nacional comúnmente desemboca en un momento coyuntural, donde, por un lado, existen voces e influencias del sector político y empresarial; y por el otro, la arena educativa, que incluye el magisterio, las familias y, por supuesto, el gremio sindical. De ahí que la *política*, vista desde la "caja de herramientas teóricas" de Stephen Ball (1993) como un curso de acción, se conforme a partir de etapas y niveles de negociación

y conflicto en los que intervienen e interactúan múltiples agentes y grupos además de los gubernamentales (Ball, 1993). En esta lógica, se entiende que no solamente el Estado y sus agentes tienen que ver con la forma en que se configura una política y se disemina de manera mediática, sino que, como se mencionó, existen otros actores que pueden llegar a ser determinantes en la promoción, interpretación y puesta en marcha de cualquier iniciativa gubernamental, especialmente en aquellas que involucran lo educativo, por tratarse de un tema que tiene detrás diversos grupos de académicos y especialistas dispuestos a participar en el acontecimiento de una nueva reforma.

Así ha sido el caso de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual es parte de la reestructuración abrupta del aparato gubernamental en 2018, por lo que no ha carecido de percepciones polémicas. Desde la primera etapa inaugurada por el Acuerdo Educativo Nacional en 2019, la irrupción de la crisis sanitaria en 2020 y la posterior publicación del *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (DOF, 2022), las opiniones vertidas sobre su naturaleza, finalidades y las circunstancias de su proceso han dejado ver diversas posturas, enfoques de análisis y conversaciones relacionadas con sus avances, además de las iniciativas legales impulsadas por los críticos del proyecto educativo.

En respuesta a lo anterior, el interés amplio del presente estudio es problematizar en torno al encuentro entre las reformas y el magisterio. De manera específica, se establece que los primeros interlocutores de las políticas educativas son los docentes; en efecto, se hacen para y por ellos (Ball et al., 2012), y se considera que "son la clave del cambio educativo y su participación es fundamental, sobre todo si se aspira a un cambio complejo, sistémico y duradero" (Torres, 2000, p. 22). De igual forma, Diaz Barriga Arceo (2010) afirma que "se ha depositado en la figura del profesor en singular la responsabilidad del éxito de las reformas educativas por medio de la concreción de las innovaciones curriculares en las aulas" (p. 44). Por lo tanto, es interesante destacar que es justo a ellos a quienes constantemente se les atribuyen los problemas u obstáculos en la puesta en práctica, ya sea por su resistencia al cambio o a sus limitaciones de diversa índole.

Ante este escenario, es necesario estructurar la presente revisión sistemática de la literatura (RSL), con la finalidad de mostrar un panorama general de la producción académica en torno a las primeras facetas de la NEM con énfasis en las implicaciones para el magisterio, y dar cuenta de la discusión en torno a las reformas a la educación en México, las cuales, por un lado, surgen como propuestas político-educativas que sugieren modificaciones al funcionamiento, administración y gestión de las instituciones hacia el trabajo docente y los aspectos curriculares. Por otro lado, también implican quiebres en el funcionamiento de la escuela, así como el

replanteamiento por parte de las y los docentes sobre su propia identidad profesional, su quehacer pedagógico y el sentido que le dan a los cambios curriculares.

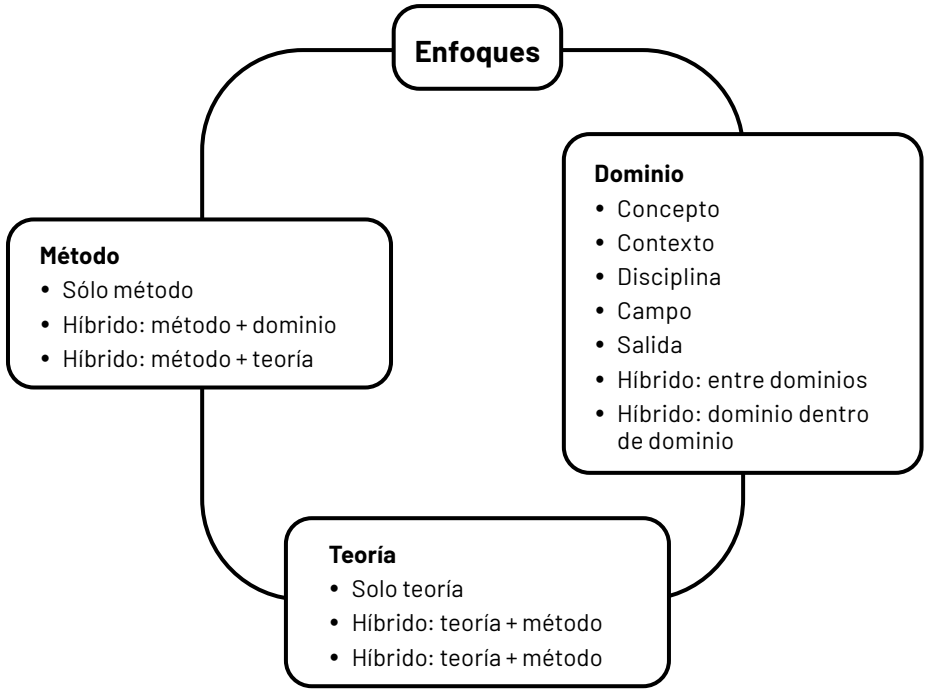
Método

En este estudio, la RSL parte desde la perspectiva de Cué-Brugueras et al., (2008), que la define como un estudio en el que se "recopila, analiza, sintetiza y discute la información publicada sobre un tema" (p. 3). De acuerdo con Kraus et al. (2022), si la revisión se considera sistemática (RSL), debe adoptar y adaptar protocolos para guiar la selección y el análisis de la información recabada, ya que de esta forma posibilita la transparencia del proceso y su posible replicabilidad.

Por esta razón, la presente RSL tiene como objetivo recabar, clasificar, analizar y discutir publicaciones de naturaleza académico-científica que reflejan investigaciones de carácter empírico, así como analítico-documental, relativas a las preguntas de investigación planteadas en el estudio. Para ello, se determinaron etapas en el siguiente orden (Tabla 1): (1) definición del tema, (2) elaboración de un plan de trabajo, (3) búsqueda bibliográfica, (4) selección y acceso a los documentos, (5) enriquecimiento de la documentación mediante intercambios personales, (6) análisis de los documentos, (7) síntesis de la información y (8) elaboración del reporte (Cué-Brugueras et al., 2008).

En la etapa "Definición del tema" se ha tenido en cuenta la selección de un enfoque, el cual, siguiendo a Kraus et al. (2022), puede ser en torno a un dominio o campo temático, a una teoría o grupo teórico o a algún tipo de método o metodología. A su vez, cada uno de los enfoques engloba subenfoques o categorías como lo muestra la Figura 1.

Figura 1. Enfoques para la revisión sistemática de la literatura



Fuente: elaboración propia con información de Kraus et al. (2022, p. 2583).

Tomando como base dicha clasificación, se seleccionó el enfoque Dominio, con dos subenfoques o categorías, mediante los cuales se delimitaron los temas relacionados con las preguntas de investigación:

a) Dominio
   - D.1 Concepto: Nueva Escuela Mexicana y reforma educativa.
   - D.2 Híbrido dominio dentro de dominio: docentes + políticas y reformas educativas.

Para la "Búsqueda de bibliografía" (Tabla 1), se contemplaron los siguientes rubros: a) definición de la vía: manual (revistas especializadas y consultas directas con especialistas) y automatizada (bases de datos), b) uso de descriptores o palabras clave, c) años de búsqueda concretos, d) idiomas (inglés y español) y e) lugares desde donde se localizó la información (Cué-Brugueras et al., 2008). Cabe destacar que la selección de

documentos también se acotó a publicaciones basadas en investigaciones relacionadas solamente con educación básica.

Tabla 1. Síntesis de la revisión sistemática de la literatura

Etapas	**Aspectos considerados**	**Decisiones/productos**
Definición del tema.	Selección de enfoque (Kraus et al., 2022): • Dominio o campo temático. • Teoría o grupo teórico. • Método o metodología.	Dominio: • D.1 Concepto: Nueva Escuela Mexicana y reforma educativa. • D.2 Híbrido, dominio dentro de dominio: docentes+políticas y reformas educativas.
Elaboración del plan de trabajo.	• Recursos disponibles. • Cronograma de trabajo.	• Elaboración del reporte.
Búsqueda bibliográfica.	a) Definición de la vía: • Manual: COMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa, • Automatizada: EBSCO, CLACSO, REDALYC. b) Descriptores o palabras clave: • D.1) Nueva Escuela Mexicana y reforma educativa. • D.2) docentes+políticas educativas y reformas educativas. c) Años de búsqueda: • D.1) 2019-2023. • D.2) 2000-2023. d) Idiomas y lugar desde donde se localizó la información: • Español e Inglés/México.	Enfoque D1. NEM 2019-2023. 9 documentos en total. • 6 estudios empíricos cualitativos. • 3 estudios analíticos cualitativos. Enfoque D2. Docentes+políticas y reformas educativas 2000-2023. 11 documentos en total. • 7 estudios empíricos cualitativos. • 3 estudios empíricos con diseños mixtos. • 1 estudio cuantitativo.
Selección y acceso a los documentos.	Criterios establecidos en la búsqueda bibliográfica.	20 documentos seleccionados, archivados en carpetas y Zotero.

Análisis de los documentos.	I. Familiarización con el contenido de los documentos. II. Clasificación preliminar de los documentos en cuanto a su contenido y con base en criterios de organización predefinidos. III. Selección y extracción de la información más relevante, así como eliminación de contenido accesorio. IV. Verificación de los conceptos extraídos.	Base de datos organizada de acuerdo con los criterios de organización: Autor(es), título, año, lugar, diseño metodológico y la vía de localización de la información.
Síntesis de la información.	I. Organización y combinación de la información analizada dentro de cada categoría o subtema. II. Evaluación comparativa de los extractos. III. Resolución de conflictos entre los resúmenes. IV. Condensación de la información resultante del proceso en un formato asequible y en concordancia con los objetivos del estudio.	Concentración de matrices según categorías encontradas. Enfoque D1: • Primer periodo (2020) Percepciones iniciales. • Segundo periodo (2021) Revisiones post-pandemia. • Tercer periodo (2021-2022) Los docentes ante la reforma. • Cuarto periodo (2023) Reflexiones actuales. Enfoque D2: • Percepción valorativa general y simbólica ante las reformas. • Influencia de las reformas sobre la identidad profesional. • Influencia de las reformas en el trabajo colectivo y en la formación docente • Influencia de las reformas en la práctica educativa.
Elaboración del reporte.	Etapas consideradas para la RSL.	Reporte de RSL.

Fuente: elaboración propia con información de Kraus et al. (2022).

En cuanto al "Análisis de los documentos", Cué-Brugueras et al., (2008) apuntan que "es el proceso mediante el cual se determina y extrae la información más sobresaliente contenida en una fuente de información dada, la que se separa en sus elementos constituyentes sobre la base de una organización determinada" (p. 5). Las fases que se consideran para el análisis son las siguientes:

I. Familiarización con el contenido de los documentos.
II. Clasificación preliminar de los documentos en cuanto a su contenido y con base en criterios de organización predefinidos (autor[es]), título, año, lugar, diseño metodológico y la vía de localización de la información).
III. Selección y extracción de la información más relevante, así como eliminación de contenido accesorio.
IV. Verificación de los conceptos extraídos.

Posteriormente, se establecieron etapas para el proceso de "Síntesis de la información", mediante el cual se presenta la información analizada bajo un nuevo formato, que también conlleva un proceso de interpretación o evaluación (Cué-Bruguera et al., 2008). Para ello, de acuerdo con los autores, se siguen cuatro etapas:

I. Organización y combinación de la información analizada dentro de cada categoría o subtema.
II. Evaluación comparativa de los extractos.
III. Resolución de conflictos entre los resúmenes.
IV. Condensación de la información resultante del proceso en un formato asequible y en concordancia con los objetivos del estudio.

A continuación, se exponen los hallazgos que conforman el reporte, a partir del análisis y la síntesis de los 20 textos considerados, clasificados por categoría temática.

Discusión y conclusiones

Sub-enfoque D.1 Nueva Escuela Mexicana

Los resultados de la etapa II del análisis pueden observarse en la Tabla 2, la cual muestra la selección de documentos bajo el enfoque de búsqueda D.1 de dominio que incluye dos conceptos: *Nueva Escuela Mexicana y reforma educativa*, en el periodo 2019-2023.

Se recuperaron nueve documentos, de los cuales seis corresponden a investigaciones empíricas de corte cualitativo y mixto, y tres artículos que presentan los resultados de estudios analíticos cualitativos.

Tabla 2. Selección de documentos bajo Enfoque D.1. Nueva Escuela Mexicana y reforma educativa (2019-2023)

	Autores	Título	Año	Lugar	Diseño	Vía
1	Martínez Zavala, L., y Tinajero Villavicencio, G.	Los retos de la nueva escuela mexicana en las primarias indígenas de San Quintín, Baja California	2020	México-Baja California	Análisis cualitativo	Google Académico
2	Tiburcio Esteban, C., y Jiménez-Lobatos, V. D.	Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana	2020	México-Veracruz	Cualitativo	Google Académico
3	Ortiz-Carrillo, V. D., Saldívar Domínguez, A., y Ortiz Jaramillo, O.	Inclusión en la educación: Un reto importante para atender la diversidad y elevar la calidad educativa de la Nueva Escuela Mexicana	2021	México-Sonora	Cualitativo	Google Académico
4	Camacho Sandoval, Salvador y Díaz Guevara, Juan Carlos	Problemática de la educación media técnica en Aguascalientes frente a la Nueva Escuela Mexicana. El caso Conalep	2021	México-Aguascalientes	Cualitativo	Redalyc
5	Guerrero Portilla, Alejandro	La función docente en educación básica en torno a la Nueva Escuela Mexicana	2021	México-Veracruz	Cualitativo	COMIE
6	Luna Guzmán, Alejandra	El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente	2022	México-Ciudad de México	Cualitativo	Redalyc

7	Martínez, García, Bernardo	La Nueva Escuela Mexicana y la Contingente evolución del sistema educativo	2023	México-Estado de México	Cualitativo	Google Académico
8	Gutiérrez Hernández, C. E., y Cáceres Mesa, M. L.	El rol del trabajo en equipo en las políticas públicas de la Nueva Escuela Mexicana	2023	México	Análisis	Google Académico
9	Jarquín, Mauro	Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico	2023	México	Análisis del discurso	EBSCO

Fuente: elaboración propia.

Con base en el análisis de las fuentes recabadas, y para lograr una síntesis de la información, se proponen cuatro categorías que coinciden con momentos sucesivos en la línea temporal del ciclo de la NEM, en las que se agrupan los hallazgos más relevantes del enfoque temático.

Primer periodo (2020). Percepciones iniciales

- Durante los primeros años de la configuración y socialización de la reforma curricular, destacaron de manera positiva los enfoques propuestos en torno a la diversidad y la interculturalidad, en particular en el ámbito de la educación indígena (Martínez y Tinajero, 2020). No obstante, también se percibieron dificultades iniciales por parte de los docentes en cuanto a la conceptualización e interpretación de los principios contenidos en dichos enfoques (Tiburcio y Jiménez, 2020).

Segundo periodo (2021). Revisiones post-pandemia

- La contingencia sanitaria no solo acentuó las problemáticas que ya se experimentaban en los centros escolares, sino que trajo nuevas necesidades para los actores educativos, entre ellos, los docentes. Ante este escenario, la NEM como proyecto se vio desdibujado, por lo que sus planteamientos no trascendieron el nivel discursivo, ya que se percibe una gran brecha entre lo que se propone a nivel textual y la práctica cotidiana en las aulas después de la pandemia (Camacho-Sandoval y Díaz-Guevara, 2021; Martínez-García, 2023).

Tercer periodo (2021-2022). Los docentes ante la reforma

- La NEM transita por una configuración discursiva a la vez que incide en el proceso de identificación y significación de la *función docente*, lo cual ha evidenciado tensiones político-discursivas en torno a la reforma (Guerrero-Portilla, 2021).
- Los docentes afirman que, para desarrollar estrategias concretas, aún se requiere capacitación y actualización. De igual forma, para trabajar un proyecto institucional se requiere fortalecer el trabajo durante el Consejo Técnico Escolar (CTE), ya que la mayoría de los involucrados sólo lo percibe como un proceso administrativo (Ortiz-Carrillo et al., 2021).
- A pesar de que subsisten prácticas sociales perniciosas en los CTE, en ocasiones se han logrado trascender, permitiendo la construcción de estrategias y líneas de acción, así como la activación de políticas internas. Se concluye que esto contextualiza, e incluso transforma, las políticas macro, dando como resultado una educación más pertinente y avances cualitativos (Luna, 2022).

Cuarto periodo (2023). Reflexiones actuales

- La NEM postula un cambio en la función docente, que implica modificaciones a las modalidades de trabajo consideradas tradicionales; el rol del trabajo en equipo cooperativo-colaborativo cobra especial importancia al posicionarse como fundamento epistemológico y pieza clave para el logro de los objetivos de la propuesta curricular (Gutiérrez-Hernández y CáceresMesa, 2023).
- Aunque no hay una ruptura total de la NEM respecto a sus antecesores, tampoco se postula una continuidad plena, ya que los cambios propuestos rompen con el canon conceptual respecto a la problemática educativa, a la vez que alientan a los actores educativos a que discutan, cada vez más, las condiciones de la educación pública (Jarquín, 2023).

A partir de lo anterior, se infiere que la producción académica sobre la reforma a la educación vigente y su proyecto llamado Nueva Escuela Mexicana están relacionados con los diferentes momentos del proceso de configuración y puesta en marcha del proyecto. Los primeros estudios contemplados ponen de manifiesto algunos de los aspectos novedosos socializados a través de la *Ley General de Educación* y algunos materiales de trabajo. Mientras tanto, también se ubicaron problemáticas iniciales que apuntan a las dificultades del magisterio de educación básica para interpretar la nueva constelación discursiva de la reforma. Posteriormente, el enfoque de las investigaciones giró en torno a

la situación de las escuelas en el contexto pospandemia y la incidencia de la NEM en estos nuevos escenarios; de ahí que se concluyera que la propuesta había disminuido su fuerza ante los retos y necesidades emergentes.

Con el avance en la producción y socialización de textos normativos y orientadores curriculares, así como de la estrategia de formación por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los estudios dieron cuenta de las tensiones político-discursivas incipientes entre las y los docentes, así como sus efectos en los significados y formas de identificación profesional; asimismo, mostraron que existe un reconocimiento por parte del magisterio sobre la magnitud del proyecto institucional y, por ende, la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo durante el CTE. Por último, con la circulación del Marco curricular y Plan de Estudio, algunas voces académicas han analizado la discusión actual y han manifestado qué aspectos consideran relevantes de la propuesta curricular, como es el caso de la modalidad de trabajo colectivo-cooperativo, la cual es una de las demandas centrales implicadas en los textos de reforma.

Sub-enfoque D.2 Docentes y reformas educativas

Como se muestra en la Tabla 3, la selección de documentos bajo el enfoque de búsqueda D.2, que contempló el dominio *docentes* dentro del dominio políticas y reformas educativas en el periodo 2000-2023, integró 11 documentos, de los cuales siete corresponden a estudios con diseños cualitativos, tres a los de diseños mixtos y uno al cuantitativo.

Tabla 3. Selección de documentos bajo el Enfoque D.2. Docentes+políticas educativas y reformas educativas (2000-2023)

	Autores	Título	Año	Lugar	Diseño	Vía
1	Loyo, Aurora.	La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio.	2002	México	Cualitativo	Manual
2	Yurén, Teresa y Aráujo Olivera Stella.	Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular.	2003	México-Morelos	Mixto	EBSCO
3	Jiménez Lozano, Luz.	La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente.	2003	México-Coahuila	Cualitativo	EBSCO
4	Fuentes Amaya, Silvia; Cruz Pineda, Ofelia Piedad; Segovia Febronio, Gorgonio.	Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE (2008-2010).	2013	México-Ciudad de México	Cualitativo	COMIE
5	Cabrera, Dulce y Cruz Vadillo, Rodolfo.	Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria.	2016	México-Veracruz	Cualitativo	Redalyc
6	Netzahualcoyotl-Netzahual, Miguel-Ángel.	Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica.	2015	México-Tlaxcala	Cualitativo	Redalyc
7	Hernández Quiñonez, Angélica Minerva; Arzola Franco, David Manuel.	Los docentes en Educación Primaria y la implementación de la RIEB.	2015	México-Chihuahua	Cualitativo	Redalyc
8	Weiss, Eduardo.	La apropiación de una innovación. La hora de Orientación y tutoría en escuelas secundarias.	2016	México	Cualitativo	REDIE

9	Hernández Hernández, Felipe.	Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa en el estado de Tlaxcala, México.	2017	México-Tlaxcala	Cuantitativo	COMIE
10	Ibarra Manrique, Luis Jesús y Galván Martínez, María Guadalupe.	Los docentes de educación básica en México. Percepciones sobre las reformas educativas y su impacto en la construcción de identidades, saberes y prácticas. Estudio comparativo en Tlaxcala, Ciudad de México y Guanajuato.	2017	México-Tlaxcala-Guanajuato-Ciudad de México	Mixto	COMIE
11	Ruiz López, Salvador; Gaytán Díaz, Claudia Celina; Armendáriz Ponce, Hector Mario.	El trabajo de los docentes con la reforma curricular de 2011.	2018	México-Chihuahua	Mixto	Manual

Fuente: elaboración propia.

A partir del análisis de la información más relevante de los documentos seleccionados, y con la finalidad de elaborar una síntesis, se organizaron y combinaron los hallazgos considerados. Derivado de este procedimiento, se establecieron las siguientes categorías:

Percepción valorativa general y simbólica ante las reformas

- Se percibe poca capacidad de decisión de las y los maestros en el entramado institucional y en la participación del diseño de las reformas; por lo que las modificaciones y perfiles de egreso esperados representan retos para los docentes (Loyo, 2002; Hernández y Arzola, 2015).
- El proceso de reforma educativa en México, desde la década de los noventa hasta la primera década del siglo XXI, se ha caracterizado por conformar un discurso hegemonizado en torno al término de "calidad" (Fuentes-Amaya et al., 2013; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015).

- Uno de los significados centrales más ambivalentes que los docentes otorgan a las reformas es el *cambio*, el cual puede interpretarse como mejora continua y oportunidad de innovación, o como resistencia, incertidumbre, miedo y fatiga en torno a las nuevas demandas, evaluaciones, tiempos y prácticas diversas, y sus efectos en las condiciones profesionales y laborales (Cabrera y Cruz, 2016; NetzahualcoyotI-Netzahual, 2015; Hernández y Arzola, 2015; Hernández-Hernández, 2017; Ruiz-López et al., 2018).
- Existe una postura crítica en cuanto a la influencia ajena o externa de organismos internacionales en la configuración y diseño de políticas educativas nacionales (NetzahualcoyotI-Netzahual, 2015; Hernández y Arzola, 2015).
- La aceptación integral positiva de una política educativa o innovación curricular puede estar relacionada con las ventajas o beneficios o compensaciones materiales que suponen para los actores educativos (Weiss, 2016).
- De manera general, los estudios reportan que las y los docentes reaccionaron de manera negativa ante la Reforma Educativa de 2013 (Hernández-Hernández, 2017; Ibarra y Galván, 2017; Ruiz-López et al., 2018).

Influencia de las reformas sobre la identidad profesional

- Son pocos los maestros que se apropian discursiva y productivamente de los nuevos enfoques (Loyo, 2002; Yurén y Aráujo, 2003).
- Hay evidencia del aporte de lingüísticos-discursivos mediante la introducción de las reformas (Cabrera y Cruz, 2016).
- Las reformas han implicado para los docentes un descolocamiento y una amenaza para su identidad, debido a que se les ha conminado a modificar roles preconcebidos enfocados en la figura de instructor, en aras de nuevos modelos de actuación profesional que contrastan con su formación inicial y condiciones laborales diversas (Yurén y Aráujo, 2003).
- La modernización de la educación en México otorgó mayor importancia a la certificación y evaluación de la profesionalización, y se instauró como el proceso de interiorización del nuevo orden, lo cual ha ocasionado la resignificación de la auto-imagen, la valoración social y laboral del profesorado, constriñendo su identidad a dos polos: trabajadores asalariados o profesionales de la educación (Jiménez-Lozano, 2003; Fuentes-Amaya et al., 2013; Hernández-Hernández, 2017).
- Se percibe aislamiento gremial, por el debilitamiento y desconfianza hacia los sindicatos, y el detrimento de la estabilidad económica-laboral, por falta de oportunidades de crecimiento (Hernández-Hernández, 2017; Ibarra y Galván, 2017).

- Los docentes no desean que sus hijos persigan una carrera dirigida en el ámbito magisterial (Hernández-Hernández, 2017; Ibarra y Galván, 2017).
- No obstante, los estudios reportan que muchos docentes se sienten satisfechos con su vida profesional, (Ibarra y Galván, 2017); el compromiso social que tienen hacia los estudiantes le otorga sentido a su labor (Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015).

Influencia de las reformas en el trabajo colectivo y en la formación docente

- Aunque el individualismo, el aislamiento y la resistencia a la actualización se perciben como problemas latentes ante la apropiación de una reforma o innovación curricular, existe consenso entre el profesorado sobre la importancia y el beneficio del trabajo colectivo, la actualización y la formación constante (Yurén y Aráujo; 2003; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015; Hernández y Arzola, 2015; Weiss, 2016; Ruiz-López et al., 2018).

Influencia de las reformas en la práctica educativa

- Aunque los docentes manifiesten la identificación y adopción positiva de los postulados de las reformas, las modificaciones en los paradigmas pedagógicos prácticas educativas son poco percibidas o se consideran solamente superficiales (Cabrera y Cruz, 2016; Hernández y Arzola, 2015; Ruiz-López et al., 2018).
- Los docentes llevan a cabo un proceso de *equilibrio* o *estabilización* del sentido de las reformas, al amortiguar o diluir su sentido a través de recursos, estilos y estrategias disponibles durante la puesta en práctica. Entonces, aunque en dichos procesos estabilizadores tienden a recurrir a las rutinas, situaciones y respuestas conocidas y tradicionales, se pueden detectar influencias contextualizadas de las innovaciones o reformulaciones curriculares en las prácticas educativas (Loyo; 2002, Yurén y Aráujo, 2003; Hernández y Arzola, 2015; Weiss, 2016; Ruiz-López et al., 2018).
- Algunos de los principales obstáculos para llevar a cabo la reforma son: los tiempos para aplicar las actividades, las evaluaciones que provocan apresurar los contenidos, y la resistencia a los cambios de formas de trabajo relacionados con la formación y actualización constantes (Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015).

En resumen, las reformas educativas y curriculares estudiadas en la producción académica recopilada cubren gran parte de la época reformista en México, desde finales

de siglo XX hasta la década reciente; se abordó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1993), la Reforma a la Educación Secundaria (2006), la Alianza por la Calidad Educativa (2008), la Reforma Integral a la Educación Básica (2009), el Plan de Estudios de 2011 y la Reforma Educativa de 2013. Las perspectivas metodológicas elegidas en las investigaciones son primordialmente cualitativas, algunas con enfoques etnográficos; sobresalió la entrevista como técnica de recogida de datos, aunque también se contemplaron diseños mixtos. En cuanto a las perspectivas teórico-analíticas, destaca el análisis del discurso, así como el análisis político del discurso (APD), la Teoría de las Representaciones Sociales y la estadística descriptiva.

De la síntesis anterior, se infiere que el reformismo en México, desde la década de los noventa hasta la primera década del siglo XXI, se ha caracterizado por conformar un discurso hegemonizado en torno al término de calidad. En consonancia con Díaz-Barriga Arceo (2010), los sistemas educativos continuamente han adoptado productos y políticas internacionales de forma irreflexiva, debido al fenómeno globalizante, justificados por un discurso que promueve la necesidad de cambio y la innovación. A esto se suma que los proyectos de reforma regularmente se gestan desde arriba, dejando de lado la capacidad de decisión del magisterio en el entramado institucional y en la participación del diseño de las reformas.

Como efectos del panorama descrito, los estudios muestran que las y los docentes experimentan retos al momento de enfrentarse a una nueva reformulación de proyecto educativo y curricular por parte del Estado, entre los que se encuentran, primero, la interpretación y la adopción de los fundamentos y conceptos de los nuevos planes de estudio y, después, la concreción de los perfiles de egreso esperados. Por consiguiente, se constata que uno de los significados centrales más ambivalentes que los docentes otorgan a las reformas es el cambio, el cual puede interpretarse como mejora continua y oportunidad de innovación, o como resistencia, incertidumbre, miedo y fatiga en torno a las nuevas demandas, evaluaciones, tiempos y prácticas diversas, y sus implicaciones en las condiciones profesionales y laborales.

De manera empírica, se ha demostrado que las y los docentes manifiestan la identificación y adopción positiva de los postulados de las diferentes reformas, aunque las modificaciones en los paradigmas pedagógicos se muestran de manera solamente superficial en las prácticas educativas. No obstante, también se ha documentado que dichos agentes educativos llevan a cabo un proceso de equilibrio o estabilización del sentido de las reformas, al amortiguar o diluir su sentido a través de recursos, estilos y estrategias disponibles durante la puesta en práctica. Entonces, aunque en dichos procesos estabilizadores tienden a recurrir a las rutinas, situaciones y respuestas

conocidas y tradicionales, se pueden detectar influencias contextualizadas de los cambios curriculares en la actividad docente.

Por último, se estima que las reformas han implicado para los docentes un descolocamiento y una amenaza para su identidad y que son pocos aquellos que se apropian discursiva y productivamente de los nuevos enfoques. De forma concreta, se muestra que la modernización de la educación otorgó mayor importancia a la certificación y evaluación profesional, y se instauró como el proceso de interiorización de un nuevo orden, lo cual ha ocasionado la resignificación de la auto-imagen, la valoración social y laboral del profesorado. Siguiendo a Díaz-Barriga Arceo (2010), "todavía prevalece la visión del docente como reproductor o aplicador de teorías, planes de estudio, materiales y programas pensados por otros, con poca posibilidad de hacer sentir su punto de vista o modificar lo propuesto" (p. 45).

Al recapitular, nos encontramos que la NEM se concibió, en los primeros textos, como una propuesta de reforma educativa, la cual, en opinión de académicos, representa una modificación importante del paradigma educativo y curricular que se había venido consolidando en México desde la década de los noventa del siglo pasado. Es importante notar que hubo una pausa en su análisis y por lo tanto en la producción o estudios sobre ella y su vínculo con el magisterio por el cierre de escuelas a causa de la crisis sanitaria. Debido a lo anterior, en conjunto, los estudios referidos todavía no ofrecen indicios certeros sobre la práctica de los maestros, sus opiniones y perspectivas sobre ella o bien sus resistencias. No obstante, ya que la actual reforma curricular fue puesta en acto en el ciclo 2023-2024, en un futuro próximo habrá mayores estudios sobre el significado que le confieren los docentes.

En el caso de estudios respecto al vínculo reforma-maestros, es notorio que el reformismo persistente ha ocasionado la proliferación de voces académicas que han sido determinantes en la manera en que se investigan e interpretan las políticas gubernamentales referentes a la educación. Por lo tanto, consideramos necesario documentar y explorar las diferentes perspectivas teóricas, metodológicas y analíticas que puedan dar cuenta de la complejidad social y simbólica de las esferas de acción de los actores involucrados, así como la transformación de sus roles identitarios, en el marco de los cambios a nivel estructural y epistemológico que ya son inherentes a un sistema de funcionamiento institucional. SC

Referencias

Agradecimientos
Al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California y a todas las personas involucradas en el programa de Doctorado en Ciencias Educativas.

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

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics in Education. 13*(2), 10-17https://doi.org/10.1080/0159630930130203

Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/288772450_How_Schools_Do_Policy_Policy_Enactments_in_Secondary_Schools

Cabrera, D., y Cruz, R. (2016). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (22), 200-225. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-53082016000100200&script=sci_abstract

Camacho-Sandoval, S., y Díaz-Guevara, J. C. (2021). Problemática de la educación media técnica en Aguascalientes frente a la Nueva Escuela Mexicana. El caso Conalep. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 12*, e1352. https://rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1352

Cruz-Pineda, O. P. (2019). Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México: Una aproximación a su análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24*(81), 565-591. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200565

Cué-Brugueras, M., Díaz-Alonso, G., Díaz-Martínez, A. G., y Valdés-Abreu, M. (2008). El artículo de revisión. *Revista Cubana de Salud Pública, 34*(4), 1-11. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21419854011

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (Anexo). https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf

Díaz-Barriga, A., e Inclán-Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista*

Iberoamericana de Educación, (25), 17-41. https://www.redalyc.org/pdf/800/80002502.pdf

Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), 1*(1), 37-57. https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/15

Fuentes-Amaya, S., Cruz-Pineda, O. P., y Segovia-Febronio, G. (2013). *Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE* (2008-2010) [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0891.pdf

Guerrero-Portilla, A. (2021). *La función docente en educación básica en torno a la Nueva Escuela Mexicana*. Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1231.pdf

Gutiérrez-Hernández, C. E., y Cáceres-Mesa, M. L. (2023). El rol del trabajo en equipo en las políticas públicas de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Conrado, 19*(1), 203-2011. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3120

Hernández, A. M., y Arzola, D. M. (2015). Los docentes en Educación Primaria y la implementación de la RIEB. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 6*(10), 2015, 36-47. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651959004

Hernández-Hernández, F. (2017). Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa en el Estado de Tlaxcala, México [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0168.pdf

Ibarra, L. J. y Galván, M. G. (2017). *Los docentes de educación básica en México. Percepciones sobre las reformas educativas y su impacto en la construcción de identidades, saberes y prácticas. Estudio comparativo en Tlaxcala, Ciudad de México y Guanajuato* [Ponencia]. Congreso Mexicano de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2887.pdf

Jarquín, M. (2023). Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico. *Cotidiano – Revista de la Realidad Mexicana, 38*(238),

27-57. https://www.researchgate.net/publication/370715755_Texto_y_discurso_en_la_Nueva_Escuela_Mexicana_Un_balance_critico

Jiménez-Lozano, L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8*(19), 603-630. https://www.redalyc.org/pdf/140/14001903.pdf

Kraus, S., Breier, M., Lim, W. M., Dabic, M., Kumar, S., Kanbach, D., Mukherjee, D., Corvello, V., Piñeiro-Chousa, J., Liguori, E., Palacios-Marqués, D., Schiavone, F., Ferraris, A., Fernandes, C., y Ferreira, J. J. (2022). Literature reviews as independent studies: guidelines for academic practice. *Review of Managerial Science, 16*(8), 2577-2595. https://doi.org/10.1007/s11846-022-00588-8

Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Sociología, 43*(3), 37-62. http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/60366

Luna, A. (2022). El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 27*(94), 855-882. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000300855&script=sci_abstract

Martínez-García, B. (2023). La Nueva Escuela Mexicana y la Contingente evolución del sistema educativo. *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación, 1*(32), 43-58. http://revista.isceem.edu.mx/index.php/revista/article/view/3/4

Martínez, L., y Tinajero, G. (2020). Los retos de la nueva escuela mexicana en las primarias indígenas de San Quintín, Baja California. *Visioni LatinoAmericane è la rivista del Centro Studi per l'America Latina, 12*(23), 66-89. https://www.openstarts.units.it//handle/10077/30783

Netzahualcoyotl-Netzahual, M. A. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6*(15), 3-25. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299133728001

Ortiz-Carrillo, V. D., Saldívar-Domínguez, A., y Ortiz-Jaramillo, O. (2021). Inclusión en la educación: Un reto importante para atender la diversidad y elevar la calidad educativa de la Nueva Escuela

Mexicana [Ponencia]. 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora. https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2803-1701-Ponencia-doc-_.pdf

Ruiz-López, S., Gaytán-Díaz, C. C., y Armendáriz-Ponce, H. M. (2018). El trabajo de los docentes con la reforma curricular de 2011. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4*(1), 327-336. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/294

Tiburcio, C., y Jiménez, V. D. (2020). Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, 3*(01), 84-99. https://revistas.ufpi.br/index.php/entrerios/article/view/10512

Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la Educación Latinoamericana, Cuaderno de Viajes*. Paidós.

Weiss, E. (2016). La apropiación de una innovación. La hora de Orientación y tutoría en escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(2), 1-14. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1136

Yurén, T., y Aráujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8*(19), 631-652. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001904

DIVULGACIÓN
Artículo de divulgación educativa/científica

EDUSCIENTIA. DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA
Año VII • Núm. 14 • AGOSTO 2024
ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

Recibido: 8/04/2024 | Aceptado: 6/05/2024

Ana G. Gutiérrez-García (Autora de correspondencia)
Universidad Veracruzana, México
angutierrez@uv.mx
ORCID: 0000-0003-1616-6390

Diana Laura Maldonado-Morales
Universidad Veracruzana, México
diana.neuroet@outlook.com
ORCID: 0009-0003-4598-5368

Raúl A. Bartolo-Domínguez
Universidad Veracruzana, México
alexis_dgzb@hotmail.com
ORCID: 0009-0002-3985-6415

A. Yahir Paredes-Linares
Universidad Veracruzana, México
ayparedesl@outlook.com
ORCID: 0009-0005-9413-2518

Entendiendo el concepto de proceso en psicología

Understanding the process concept in psychology

Palabras clave: estímulos externos, recuerdos, conducta, sensopercepción, cerebro.

Resumen

El objetivo de esta investigación es mostrar la importancia de los procesos psicológicos básicos como objeto de estudio de esta disciplina, a través de su descripción conceptual y sus características comunes que los hacen imprescindibles en la tarea diaria de estudiar el comportamiento humano. Estos procesos se caracterizan por ser variables, altamente interdependientes y dinámicos, y se pueden estudiar desde tres niveles: conductual (observable), fisiológico (procesos neurobiológicos, fisiológicos y neuroquímicos que los hacen posibles) y experiencial (componente sociocultural e individual). En conjunto, los procesos básicos son una herramienta de estudio en el trabajo diario de los profesionales que se dedican al estudio de la conducta, por lo que su análisis debe abordarse desde los tres niveles para lograr una mejor comprensión, explicación e intervención integrada de la conducta. Versión en lengua de señas mexicana

Keywords: *external stimuli, memories, behavior, sensory perception, brain.*

Abstract

The aim of this research is to show the importance of basic psychological processes as an object of study in this discipline, through their conceptual description and common characteristics that make them essential in the daily task of studying human behavior. These processes are characterized by being variable, highly interdependent and dynamic, and can be studied from three levels: behavioral (observable), physiological (the neurobiological, physiological, and neurochemical processes that make them possible) and experiential (the sociocultural and individual component). Altogether, the basic processes are a study tool in the daily work of professionals who are dedicated to the study of behavior, so their analysis must be approached from the three levels to achieve a better understanding, explanation, and integrated behavior's intervention.

Introducción

Imagine el lector un individuo que está aburrido un domingo, ya no tiene pendientes por hacer; son las 8:00 p. m., ya anocheció. Está dispuesto a jugar con la consola, cuando una paloma se estrella contra el transformador del poste de luz, ocasionando un apagón en toda la colonia. Al no poder jugar, decide acostarse en la cama y mirar al techo. Sus ojos comienzan a ceder ante el sueño, pero el ruido de su alrededor lo despierta. Escucha voces fuera de su departamento: —¡Ya verás, Basil! —grita el vecino—. Al fondo, se escucha otra voz femenina, y puede reconocer a la esposa del vecino diciendo —Ya llamé a la central eléctrica, dicen que mandarán a alguien lo más pronto posible. Entonces, el sujeto vuelve la vista hacia el techo, escucha cómo pasan los coches por la avenida y el ronronear del gato del vecino cuando entra por una de las ventanas de su habitación. No se molesta en voltear, ya sabe la rutina del gato: roba la comida de su amo y luego huye para ir directo a dormir en su cuarto. Lo toca, lo acaricia y trata de recordar el nombre del felino. Piensa y se pregunta en voz interna —¿León? —duda y se repite— ¿Bain? ¿Balsir? ¿Bal...? ¡Basil! Espera —le dice— ¿No, Basil en inglés significa albahaca? —Se suelta a reír a carcajadas— ¡Qué va de Basil a León! —Se burla entre dientes—. Basil, albahaca... Espera un momento —se dice a él mismo—. En eso, él recuerda sus clases de raíces etimológicas del bachillerato. —En árabe, Basilea es un nombre coránico indirecto para los niños que significa "valiente", "león" ¡Un león valiente

de albahaca! ¿Sería eso posible? En esto, el sujeto se queda dormido sonriendo después de aquel razonamiento.

Lo anterior es una descripción de los procesos que tienen lugar en el cerebro humano cuando se está realizando cualquier actividad, incluso cuando se cree que no hace labor alguna. Procesos como la atención pueden ser explicados en el anterior ejemplo, cuando se enfoca en aquellos estímulos del entorno, las voces y los ruidos del exterior. La sensopercepción, por su lado, permite interpretar todo el bombardeo de información que es captada a través de los sentidos: los ruidos, el tacto, el hecho de saber que se está ubicado en un lugar a obscuras; la emoción, cuando se ríe de sí mismo y el cariño que ya le tiene al animalito; el aprendizaje y la memoria, cuando intenta recordar el nombre de Basil, o cuando se pueden recordar aprendizajes previos y memorizar las cosas nuevas; el pensamiento, aquel razonamiento que se realizó con el uso del lenguaje en diferentes idiomas, entre otros.

Todo eso pasa de forma simultánea para referirse a eventos que ocurren en el organismo ante cualquier situación determinada. Esos conceptos forman parte del lenguaje cotidiano utilizado por los psicólogos; por lo tanto, el estudiante de esta disciplina requiere conocerlos para explicar el comportamiento, cuáles son sus características en común, su importancia, así como la metodología utilizada para su estudio.

Los procesos psicológicos básicos (sensopercepción, atención, aprendizaje, memoria, motivación, emoción, pensamiento y lenguaje) representan el cimiento del comportamiento; y su conocimiento constituye parte fundamental de la formación de cualquier psicólogo, ya que aportan una visión psicológica básica de cómo los individuos reciben, procesan, integran, adquieren, almacenan y utilizan la información del mundo que los rodea.

Los procesos psicológicos básicos son dinámicos y flexibles; permiten adaptarse al contexto, que es altamente cambiante. Todos ellos son importantes y cada uno resulta fascinante, dado que son indispensables para la vida de un individuo y la adaptación a su realidad; de ahí el porqué se les llaman "básicos". Lo más interesante es que algunos, sino es que todos, están manifestándose de manera simultánea, pero deben estudiarse por separado para su comprensión.

Una vez comprendida la denominación de "básicos", surge la pregunta ¿qué define a un proceso? No existe una respuesta única que determine con exactitud tal concepto. Para el Diccionario de la Real Academia Española (2023), el término *proceso* (de los vocablos latinos *processus*, avance, marcha, desarrollo y *procederé*, marchar hacia adelante, avanzar) describe la "acción de avanzar o ir para adelante, al paso del tiempo, pero también define al conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno".

Esta definición, lejos de aclarar las cosas, las dificulta; por lo tanto, desde un punto de vista más especializado, según lo establecen Smith y Kosslyn (2008), un proceso es una transformación de la información que sigue principios bien definidos para producir un resultado específico (*output*, salida de información o respuesta de un sistema) cuando se da una entrada de información determinada (*input*). Por ejemplo, en un ordenador se puede ingresar un *input* presionando la tecla marcada con el número 4 y un proceso produce un *output*, dando como resultado final la forma 4 en la pantalla; es decir, la información de entrada se transformó.

En términos neurocientíficos, un proceso psicológico va a asociar un *input* (entrada de información, proveniente del sistema sensorial) con un *output* (salida de la información transformada), a través de diversas respuestas motoras y fisiológicas que tienen una base neurobiológica, resultando en una información procesada y modificada por el sistema nervioso que permite la adaptación al medio. Para Gil-Navarro (2007) y donde está inspirado el presente artículo, entender el significado del término proceso es necesario para describir algunas de las características fundamentales de cada proceso psicológico, lo que permitirá aproximarse al concepto y comprender su aplicación en esta disciplina.

Desarrollo

Características de los procesos psicológicos

Variabilidad

Los procesos psicológicos están en constante cambio, no permanecen estáticos ni durante el desarrollo ni a lo largo de un día, debido a que todo el tiempo se está interactuando constantemente con los estímulos del entorno. A esto se le llama *variabilidad intraindividual*. Pensando por un instante en cuánto se ha aprendido comparativamente con 10 años atrás, sin duda se han tenido avances significativos en el aprendizaje. En otro ejemplo, todo el tiempo se es capaz de dirigir la atención a objetos o eventos importantes y cambiar el foco de atención en cuanto surge un nuevo estímulo que parezca relevante o interesante. En una actividad sencilla, como hacer la tarea, se está concentrado en ella; aunque estén bombardeando cientos de estímulos externos, siempre se atenderá lo más significativo. Si de repente se escucha el grito materno que ordena bajar a comer, por supuesto que el foco de atención ha cambiado: se ha pasado de prestar atención a realizar la tarea, al atender ese llamado. Este dinamismo entre los

procesos psicológicos y la interacción con el entorno es lo que determina la conducta día con día.

La variabilidad también es interindividual, es decir, hay diferencias entre individuos. Los procesos psicológicos en la variabilidad establecen la personalidad del individuo, pueden moldear las conductas de un sujeto y diferenciarlas de las que realizan los demás. Por ejemplo, ante una misma actividad, un individuo puede hacerla con entero entusiasmo porque le gusta, mientras que a otro le desagrada y la realiza con el mínimo esmero. Un mismo estímulo puede detonar en alguien la necesidad de comer, mientras que en otra no produce efecto.

Finalidad adaptativa

Los procesos psicológicos tienen una función adaptativa. La especie humana desde su aparición se ha caracterizado por su gran adaptabilidad. Ante nuevos desafíos ambientales, el *Homo sapiens* logró soportar cambios y esto, en parte, fue gracias a su cerebro (Spotorno, 2017).

Son precisamente los procesos psicológicos los que ayudan al individuo a adaptarse a diversas situaciones y poder sobrevivir; es capaz de captar los estímulos del entorno, procesarlos e interpretarlos (sensopercepción), con ello selecciona los de mayor relevancia biológica (atención), los adquiere, los almacena y los utiliza (aprendizaje y memoria) para la solución de problemas, la toma de decisiones y la selección de estrategias, que le permiten enfrentar el día a día (inteligencia y cognición), sumergido en un mundo emocional y motivacional que induce a la acción y el movimiento, asignando valencia afectiva a dichos estímulos, generando memorias emocionales que le permitirán reconocerlos y responder a ellos en el futuro.

Unidad e interacción mutua

Algunos procesos se ejecutan secuencialmente, por ejemplo, la sensopercepción, pero en el mismo proceso perceptual se requiere de la atención, del aprendizaje y de la memoria para lograr interpretar la naturaleza de las sensaciones captadas. Es decir, un proceso de obtención de conocimiento es la participación interactiva de distintas proporciones de las capacidades cognitivas y sus subcomponentes. La conducta humana es resultado de numerosos factores, no puede explicarse con base en una u otras variables de forma aislada, sino que es amplia y compleja, entremezcla varios procesos a la vez. Por esto, los procesos psicológicos están en constante interacción, generando que la conducta sea cambiante y dinámica ante las exigencias del entorno, permitiendo la adaptación y, por ende, la supervivencia.

Carácter activo

En condiciones cotidianas, el estado de ánimo tiene oscilaciones que van de la alegría a la tristeza, del agrado al desagrado, dependiendo de lo que ocurra en un momento dado. Por esto, se dice que la conducta es cambiante y varía en todo momento, por lo tanto, los procesos psicológicos tienen la característica de estar siempre activos. Dada una situación determinada, siempre se está sintiendo, pensando, actuando, incluso cuando se dice que no se está haciendo "nada", sí ocurre algo a nivel fisiológico y cognitivo, debido a una constante recepción de estímulos: nunca se está estático. A su vez, todo está cambiando a cada momento, por lo que la conducta no es fija, y está influenciada por procesos psicológicos altamente dinámicos, que están, a su vez, a merced de los procesos cerebrales y estados fisiológicos y ambientales.

En la Figura 1 se ilustra este dinamismo y su interacción entre los procesos psicológicos. Al observar detenidamente la ilustración, se percibe que el proceso sensoperceptual permite la entrada de información de los sistemas sensoriales, que es lo que alimenta día a día el sistema nervioso, pues el cerebro tiene una necesidad inherente de ser estimulado; sin embargo, por mucho esfuerzo que se haga, este órgano no es capaz de prestar atención a toda la información de entrada, así que selecciona la información relevante, la que tiene un significado de acuerdo con los motivos e intereses personales de cada individuo.

Por ello, todos los procesos están dentro del recuadro mayor, denominado motivación y emoción. No se atiende nada que no provoque alguna emoción, un movimiento o motivación, o que no conduzca a un objetivo, a un plan, a una meta. Una vez ingresada la información, es procesada por el sistema tripartita constituido por la atención, el aprendizaje y la memoria.

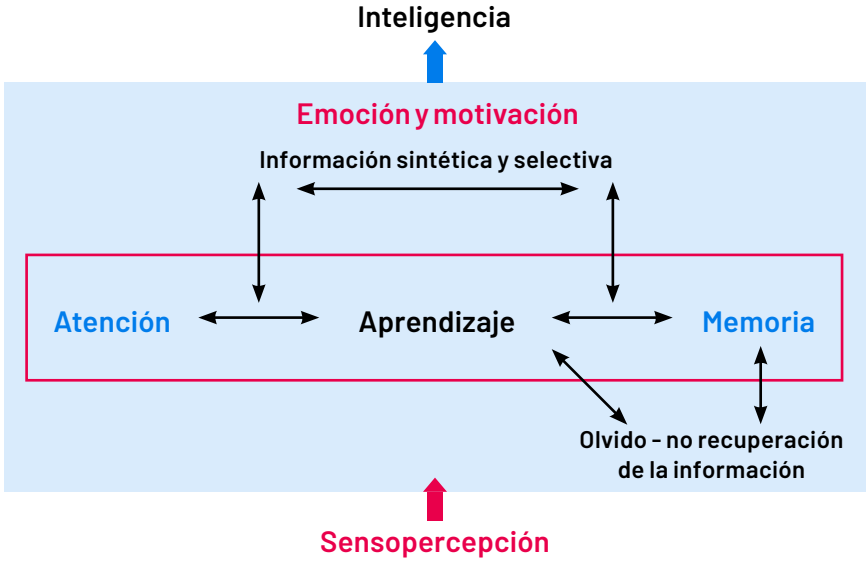
La conducta se modifica cuando se proporcionan nuevas experiencias; por ello se va cambiando de forma relativamente permanente conforme se adquiere información nueva. Algunas cosas se olvidan, otras, dependiendo del significado emocional, permanecerán en la memoria por muy largo tiempo. Todo este conocimiento del entorno, de sí mismo y de las vivencias permitirá al individuo conocer su mundo, su alrededor, para luego manipularlo, solucionar problemas, tomar decisiones, hacer juicios y razonamientos, lo que finalmente le permitirá adaptarse y sobrevivir, es decir, será inteligente.

Si un proceso se encuentra afectado, puede dar lugar a la falla en otro y así sucesivamente, trayendo consigo los problemas de trastornos psicológicos y neurobiológicos ya conocidos. Por ejemplo, alguien que tiene problemas de atención, puede comenzar a tener fallas al ejecutar tareas de aprendizaje. Si algún estudiante tiene problemas emocionales, puede comenzar a tener fallas en su concentración, deja

de realizar tareas y comienza a tener problemas de rendimiento escolar. Atendiendo oportunamente los problemas del estado de ánimo, se reducen las probabilidades de deserción escolar.

En la medida en que los psicólogos conozcan cada característica y la interrelación de los procesos psicológicos, podrán explicar y conocer mejor los procesos conductuales y cognitivos a los que se enfrentan en su quehacer profesional.

Figura 1. Interrelación e interacción entre los procesos psicológicos



Fuente: Elaboración propia.

Nivel de análisis de los procesos psicológicos básicos

Encontrar explicaciones para la conducta conlleva a enfrentarse por lo menos a tres niveles de análisis: conductual, fisiológico y experiencial (Gil-Navarro, 2007).

El primero de ellos (conductual) destaca por su interés en los datos observables y uso de constructos basados en la experiencia. Como ejemplo, puede citarse el conductismo, modelo que fue crucial para el establecimiento de la psicología como ciencia. Desde entonces, el análisis de la conducta observable de los individuos ha sido de vital importancia para estudiar el aprendizaje (Figueroa-Cepeda et al., 2017) y muchos otros procesos psicológicos y cognitivos. Entonces, cuando se habla de estudiar un proceso psicológico desde el nivel conductual, esto se refiere a estudiar las

conductas observables, que pueden medirse, cuantificarse, tratando de mantener, en la medida de lo posible, una relación causa-efecto.

Con el avance tecnológico y el surgimiento de nuevos instrumentos que permiten realizar investigaciones con mayor precisión, los neurocientíficos han podido tener un acercamiento al estudio del sistema nervioso. Las neurociencias de la conducta han demostrado que cuando se presenta el proceso enseñanza-aprendizaje, los circuitos neuronales realizan modificaciones y reestructuran sus conexiones sinápticas, que implican diversos cambios a nivel molecular al adquirir, almacenar y reutilizar esa información aprendida.

Se aprende gracias a la plasticidad cerebral, donde ocurren cambios moleculares a nivel sináptico de aquellas redes neurales encargadas de realizar un determinado tipo de aprendizaje (Carlson y Birkett, 2018). Por ejemplo, al momento de aprender a escribir, se ha tenido que practicar la motricidad fina durante años. Los ejercicios del preescolar, donde se hacían bolitas se pegaban palitos y se coloreaba sin parar, afinaron las redes neurales necesarias para que la escritura fuera una tarea más fácil de iniciar durante el primer año de primaria.

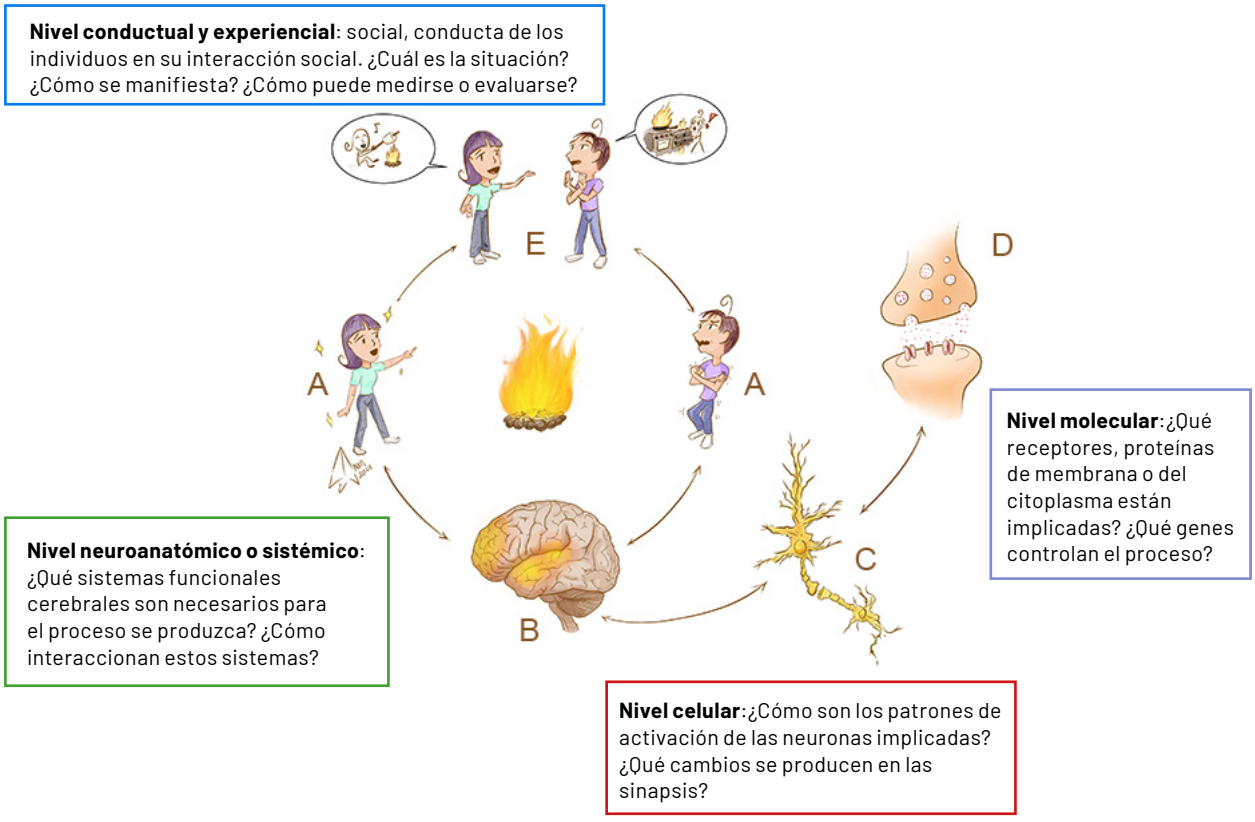
Aunado a estos niveles de explicación, también está el nivel de análisis experiencial, que dio origen a la corriente cognoscitivista. Esta teoría establece que el aprendizaje es posible gracias al proceso cognitivo del sujeto, donde él juega un papel activo en su propio desarrollo y no solo responde al entorno (Guerrero-Arce, 2023). Bajo este interés, se requiere conocer cómo las personas procesan la información nueva con la que ya conocen; se aborda el estudio de los procesos cognitivos como el razonamiento, el lenguaje, la consciencia propia y los procesos tal como como los vive cada individuo, entre otros procesos cognitivos, sociales y culturales.

Si bien estos tres niveles abordan puntos de análisis diferentes, eso no implica que uno sea excluyente del otro. Por el contrario, se puede explicar un proceso psicológico desde cualquiera de estas tres perspectivas.

Lo anterior está ejemplificado en la Figura 2, donde se puede visualizar la interrelación de estos procesos psicológicos en una situación cotidiana. En la imagen se ilustran dos personas que perciben un mismo estímulo (la fogata), pero tienen respuestas diferentes. La letra A muestra lo conductual: se evalúa el comportamiento de los individuos de manera grupal e individual. La persona de la izquierda sonríe, por lo que se deduce que siente alegría; al preguntarle qué experimentó, indica que recordó sus años de infancia, cuando iba de campamento con sus compañeros de clase y asaban bombones a la luz de la fogata. Por el contrario, la persona de la derecha comienza a incomodarse y a llorar; se infiere que siente temor, tristeza. Al preguntarle por qué su reacción, comenta que no le gusta el fuego, pues recuerda que su casa se incendió y

fue una experiencia horrible. La situación de la letra B se puede explicar con un análisis psicobiológico, sugiriendo que esas diferencias de respuestas emocionales podrían deberse a que circuitos cerebrales encargados de la memoria emocional (amígdala-hipocampo-corteza prefrontal) han asignado una valencia afectiva a esas experiencias de vida, por lo que tales circuitos detonan cambios en el estado de ánimo debido al recuerdo emocional. Desde la perspectiva C, un análisis neurobiológico celular indicaría diferencias en los patrones de activación de las estructuras cerebrales que integran el circuito de memoria emocional, lo que a su vez involucra un nivel fisiológico molecular. En la D se explica que esto está constituido por cambios neurobioquímicos que implican receptores de membrana, neurotransmisores y otras vías de señalización implicados en el recuerdo y la respuesta emocional. Finalmente, en el nivel experiencial, la E describe que la emoción del sujeto y la valencia atribuida al estímulo son dependientes de las experiencias previas (el aprendizaje y la memoria).

Figura 2. Nivel de análisis de los procesos psicológicos básicos



Fuente: imagen de Sofía Anaís Pereyra Cárcamo.

Quizás es importante aclarar algunos términos. Hoy en día, la conducta tiene una base biológica que la hace posible. Esta no se limita a entender el estudio del sistema nervioso. Las neurociencias son un conjunto de disciplinas científicas que estudian la estructura, la función, el desarrollo, la bioquímica, la farmacología y la patología del sistema nervioso, y de cómo sus diferentes elementos interactúan (neurobiología). Si se habla de neurociencias de la conducta, se comprende todo lo anterior, pero enfocado a explicar esas bases neurales de la conducta de cualquier animal, incluido el ser humano en su hábitat o entorno. A su vez, la psicobiología es una rama de la psicología que integra conocimientos aportados desde la psicología científica y experimental, al estudio del comportamiento y aquellos procedentes de la biología de la evolución, la genética, la etología y las neurociencias. La psicobiología aborda también el entorno que rodea al individuo y los procesos cognitivos implicados. El lector seguramente se ha dado cuenta de que los límites entre estas disciplinas no son claros, porque han interrelacionado sus campos de estudio, con la finalidad de explicar el comportamiento y sus procesos cognitivos. La diferencia quizás radique en la disciplina madre de origen y, por lo tanto, de los objetos de estudio. Tanto el sistema nervioso como el comportamiento conforman un organismo o ente biológico único e irrepetible que tiene una idiosincrasia propia basada en sus experiencias y entornos vividos.

Conclusión

La conceptualización de los procesos psicológicos ha evolucionado con el tiempo y también ha determinado el objeto de estudio y la definición de la psicología como ciencia. Es necesario que los estudiantes en psicología aborden el estudio del comportamiento y de sus procesos que lo hacen posible desde los tres niveles de análisis, lo que permitirá unificar una explicación del comportamiento de forma integrada y completa. Esta visión es útil para cualquier psicólogo que pretenda dedicar su vida al estudio de la conducta. En primer lugar, para entender y explicar la conducta normal, pero será también útil para todo aquel que incursione en cualquier ámbito profesional en las diferentes áreas de la psicología.

En este texto se pretende dejar en el estudiante de la conducta la idea de que los procesos cognitivos, o los procesos psicológicos —como se les ha llamado en este análisis o, si se prefiere, mente—, no deben ser visualizados como separados de la estructura y del funcionamiento del organismo biológico; este es un error constante en la mayoría de los planes de estudio de la enseñanza de la psicología. A mediados del siglo XVIII, Descartes instauró la separación abismal entre la mente y el cuerpo.

Afortunadamente, en esa misma época, Spinoza, de una forma muy perspicaz, supo ver el error que cometía el filósofo francés y rebatió dicha teoría. Sin duda alguna, Spinoza abrió el camino a las neurociencias modernas (Damasio, 2019), contrariamente a Descartes, que había impuesto la dualidad, para infortunio de la psicología.

El cerebro y el cuerpo (el nivel psicobiológico) constituyen un organismo *indisociable* integrado por circuitos bioquímicos y neurales que se relacionan en su conjunto con el entorno (Damasio, 2010), y los procesos psicológicos no son más que parte de esa interacción. Entender que no existe conducta (nivel conductual) ni cognición (nivel experiencial) sin un sistema nervioso interactuando con un entorno (nivel psicobiológico) que la hace posible, es la base para poder comprender el comportamiento. Solo resta a los psicólogos dar este paso. [sc]

Referencias

Agradecimientos
A la artista visual Sofía Anaís Pereyra Cárcamo por la aportación brindada con la elaboración de la imagen para este documento.

Carlson, N. R., y Birkett, M. A. (2018). *Fisiología de la conducta* (12.ª ed.). Pearson Educación. https://www.ingebook.com/ib/NPcd/IB_BooksVis?cod_primaria=1000187&codigo_libro=7811

Damasio, A. (2010). *El error de Descartes* (8.ª ed.). Crítica.

Damasio, A. (2019). *En busca de Spinoza* (2.ª impresión). Booket Ciencia.

Figueroa-Cepeda, H. I., Muñoz-Correa, K. E., Vinício-Lozano, E., y Zavala-Urquizo, D. F. (2017). Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en la educación. *Revista Órbita Pedagógica, 4*(1). https://core.ac.uk/reader/268044060

Gil-Navarro, A. (2007). Aproximación al concepto de proceso en Psicología. *Artículos, 26*(2), 6-30. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/repsi/v26n2/v26n2a02.pdf

Guerrero-Arce, J. V. (2023). Reflexiones sobre las implicaciones del conductismo, constructivismo y cognitivismo. *Escuela, familia y comunidad, 1*(1), 25-36.

Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la Lengua Española*. https://dle.rae.es/

Smith, E. E., y Kosslyn, S. M. (2008). *Procesos cognitivos: modelos y bases neurales*. Pearson Prentice Hall. https://www.academia.edu/32380212/Smith_Kosslyn_2008_Procesos_cognitivos_Modelos_y_bases_neurales

Spotorno, A. (2017). Evolución de la especie humana: ¿odisea o tragedia? *Revista de Innovación en Enseñanza de las Ciencias, 1*(1). https://doi.org/10.5027/reinnec.V1.I1.22

EDUSCIENTIA. DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA
Año VII • Núm. 14 • AGOSTO 2024
ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com
Recibido: 28/05/2024 | Aceptado: 25/06/2024

Jesús Antonio Borja-Sánchez
Universidad Autónoma de Guerrero, México
20256336@uagro.mx
ORCID: 0009-0007-3212-607X

José Luis García-García
Universidad Autónoma de Guerrero, México
josegarcia@uagro.mx
ORCID: 0000-0002-3103-0574

Erasmo Velázquez-Cigarroa (Autor de correspondencia)
Universidad Autónoma de Guerrero, México
erasmovelazquez@uagro.mx
ORCID: 0000-0002-4283-0083

El rol de la educación ambiental frente a los desafíos de la enseñanza tradicional

The role of environmental education facing the challenges of traditional teaching

Palabras clave: ecociudadanía, educación ambiental, educación tradicional, pedagogías críticas.

Resumen

El modelo educativo tradicional, en complicidad con el sistema capitalista, han perpetuado la crisis ambiental actual al privilegiar el desarrollo económico sobre la sustentabilidad, provocando la degradación ambiental y fomentando la creación de desigualdades sociales. Ante esto, es necesario transitar hacia un nuevo modelo pedagógico, que visibilice, pero, sobre todo, atienda, mitigue o resuelva los problemas socioambientales ocasionados por la educación tradicional. En este sentido, se propone el modelo de las pedagogías críticas como el medio para la instrucción de una educación ambiental reflexiva y autónoma, que busque cuestionar y enfrentar las estructuras de poder y la visión antropocéntrica que ha dominado el pensamiento contemporáneo. Este artículo tiene como objetivo fomentar un cambio de paradigma y conciencia social a través de la educación ambiental que promueva la participación activa de los ecociudadanos con el fin de lograr un futuro sustentable. Versión en lengua de señas mexicana

Keywords: *ecocitizenship, environmental education, traditional education, critical pedagogies.*

Abstract

The traditional educational model, in complicity with the capitalist system, has perpetuated the current environmental crisis by privileging economic development over sustainability, causing environmental degradation and promoting the creation of social inequalities. Given this, it is necessary to move towards a new pedagogical model, which makes visible, but above all addresses, mitigates or resolves the socio-environmental problems caused by traditional education. In this sense, the model of critical pedagogies is proposed as the means for the instruction of a reflective and autonomous environmental education, which seeks to question and confront the power structures and the anthropocentric vision that has dominated contemporary thought. This article aims to promote a paradigm shift and social awareness through environmental education that promotes the active participation of eco-citizens in order to achieve a sustainable future.

Introducción

La educación constituye un eje fundamental en el proceso de formación de los ciudadanos, quienes a su vez tienen la responsabilidad de participar de manera activa en la configuración estructural de las sociedades. A través de ella, la población debe obtener los conocimientos y habilidades necesarias, así como fomentar valores humanistas que guíen su comportamiento y promuevan una convivencia e integración armónica entre seres humanos y las demás formas de vida. Sin embargo, la educación que se ha impartido con anterioridad, a menudo, prioriza aspectos económicos y la competencia individual sobre el desarrollo integral y bienestar colectivo.

Actualmente, existe una crisis ambiental que trasciende fronteras y desafía la sostenibilidad del planeta. La degradación ambiental, el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la contaminación son claros signos de la complejidad y gravedad de estos problemas. Por lo tanto, estos desafíos no solo amenazan a los ecosistemas, sino que también impactan la vida humana y la estabilidad global. Esta crisis ha sido permitida en complicidad del sistema económico hegemónico y sus mecanismos de control social, entre ellos el sistema educativo tradicional que durante décadas ha

moldeado conciencias para dar preferencias al desarrollo económico y así mantener su posición dominante.

El objetivo del presente artículo es propiciar la reflexión acerca del cambio necesario de paradigma y conciencia social a través de una educación ambiental crítica y práctica que promueva el compromiso activo de los ecociudadanos para enfrentar la crisis ambiental de la actualidad, en la búsqueda de un futuro más justo y sustentable para las próximas generaciones.

Desarrollo

Hasta mediados del siglo XX, el cambio climático no representaba un asunto de interés genuino para las esferas políticas, sociales y económicas, a pesar de comenzar a producir información sobre las consecuencias que podría generar en caso de no actuar de manera inmediata. No obstante, debido a su naturaleza con efectos a largo plazo, las acciones para su intervención fueron prolongadas y menospreciadas, lo que ha resultado en la actual crisis ambiental. Esta ha sido causada por prácticas humanas insostenibles y una gestión deficiente de los recursos naturales, agravada por el aumento de la producción masiva y un sistema económico enfocado el consumismo.

A lo largo de la historia, el sistema educativo ha priorizado intereses económicos y sociales sobre lo ambiental, permitiendo y agravando los problemas ambientales actuales, como la deforestación, sequías, aumento extremo de temperaturas, degradación de los ecosistemas, pérdida de biodiversidad, entre otros. Esto refleja la falta de atención a la educación ambiental y la sustentabilidad por parte de los gobiernos, en complicidad de la educación tradicionalista y neoliberal impartida históricamente alineada al modelo capitalista y competencias para el mercado, permitiendo la explotación de los recursos naturales y del propio ser humano, a través de los aparatos ideológicos del estado, como los medios de comunicación, la religión y la escuela; implantando ideologías que contribuyen a la opresión de los pueblos y el aprovechamiento de sus recursos, para mantener la continuidad del sistema hegemónico creador de desigualdades sociales.

Para lograr este dominio social mediante el sistema educativo, según González (2012), el currículum es una herramienta de control selectivo utilizado por las elites para decidir qué contenido se enseña y qué se excluye, de acuerdo con su conveniencia. La clase dominante busca principalmente controlar y eliminar los temas relacionados con el humanismo y colectividad, promoviendo, en su lugar, la competencia, el individualismo y la sumisión cultural y territorial. En este contexto, la función del

currículum es moldear los conocimientos, habilidades y valores de las futuras generaciones para hacerlas dóciles y al servicio de las estructuras de poder, limitando su capacidad de pensamiento crítico y reflexión autónoma, así como su determinación para defender y apreciar sus propios modos de vida.

De acuerdo con Moreno (2013), la injerencia sobre el currículum y el sistema educativo también responde a la intervención mediante inversiones financieras y recomendaciones técnicas de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) mediante su órgano especializado la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su siglas en inglés), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estas inversiones o recomendaciones facilitan la adopción de las regulaciones neoliberales, que se concretan en reformas políticas y educativas, las cuales son beneficiosas para el modelo de vida hegemónico que ha normalizado la destrucción del ambiente, centrándose en fines económicos y laborales, dando como resultado una educación pasiva que no cuestiona las prácticas de sometimiento y destrucción. Este tipo de educación del pasado ha contribuido al deterioro del medio ambiente, con afectaciones a la biodiversidad, provocando desequilibrio en los hábitats naturales, y poniendo en riesgo la presencia de vida que coexiste en dichos entornos.

El capitalismo insiste en acumular ganancias carente de sensibilidad en los métodos empleados para lograr tal fin. Este sistema ha utilizado a la naturaleza, la explota, manipula y convierte los recursos a su conveniencia con el objeto de generar riquezas, acumular recursos y consolidar el poder. Al respecto, Leff (como se citó en Colón, 2020), en torno al capitalismo, señala que existe un orden dominante que se ha adueñado de la Tierra, transformándola con el propósito del crecimiento económico, obtención de ganancias y dominio total sobre los recursos naturales, explotándolos a conveniencia sin considerar las consecuencias a largo plazo. El capitalismo imperante exige una creciente producción y comercialización de bienes y servicios, no obstante, para producirlos es necesario una mayor demanda de recursos naturales, misma que se ha vuelto insostenible y preocupante. Este nivel de producción, supera la capacidad natural de los ecosistemas para regenerarse de forma autónoma, poniendo en grave riesgo la sustentabilidad futura.

Asimismo, la educación tradicional en el nivel superior se ha caracterizado por abordar los contenidos relacionados con la preservación y cuidado del medio ambiente de manera disciplinar. Esta separación entre campos de estudio impide una comprensión profunda e integral de los problemas ambientales (González, 2012). Ante esto, las asignaturas vinculadas con la educación ambiental reciben menos atención.

Estas situaciones pueden limitar el aprendizaje significativo en conocimientos, comportamientos o actitudes de los individuos hacia el medio ambiente.

Frente a los estragos provocados por la educación tradicional sobre el medio y cultura ambiental, es urgente romper con este paradigma y adoptar un nuevo enfoque educativo que procure y fomente un genuino cuidado del medio ambiente y la sustentabilidad, promoviendo un equilibrio económico, social y ecológico. Además, implica modificar significativamente las formas de producción y consumo para valorar los elementos naturales. La nueva visión educativa debe facilitar una nueva concepción sobre la naturaleza que aborde de manera integral la relación entre el hombre y el medio ambiente. Para esto, la participación social será la clave para lograr un cambio hacia esta sustentabilidad. Una política gubernamental que incluya a todos y tenga presente su entorno beneficiará a la comunidad, debido a que una sociedad consciente del medio ambiente es indispensable para preservar un entorno natural sano (Velázquez-Cigarroa, 2023). Resulta obligatoria la participación colectiva y activa de la ciudadanía para proponer y generar soluciones holísticas y sustentables.

Para lograr una sociedad consiente del medio ambiente es necesario el fomento de una educación ambiental, entendida como un proceso sistemático y continuo que busca sensibilizar a la sociedad sobre la importancia del cuidado del medio ambiente, y, a la vez, coadyuvar a generar las herramientas necesarias para su preservación y restauración. Abarca toda idea, pensamiento o acción dirigidos a promover un cambio hacia prácticas responsables y sostenibles comprometidas con el bienestar medio ambiental. El cumplimiento de estas series de acciones debe realizarse con responsabilidad y compromiso en todos los niveles educativos y en todas las esferas de la sociedad para lograr una conciencia colectiva.

El objetivo de la educación ambiental es más ambicioso que la simple transmisión de conocimientos, sino que busca generar una comprensión profunda basada en valores y actitudes entre la relación del hombre con el medio ambiente. Tal como señala la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (2009), la educación ambiental es un enfoque pedagógico que prepara a las personas para ser ciudadanos críticos, promoviendo una relación armoniosa con la naturaleza y ofrecer las herramientas para comprender los problemas ambientales actuales y el papel que cada individuo desempeña en la transformación de la sociedad para un futuro sustentable.

En este contexto, la educación debe ser el vínculo que permita reducir las brechas sociales y desigualdades hasta ahora existentes, y mejorar la calidad de vida de los que han sido social e históricamente excluidos; también debe revalorizar la importancia de la conservación ambiental y respeto por la naturaleza. De acuerdo con García-García et al. (2024), para pensar en un mundo distinto se debe hablar de una educación distinta,

contraria a la perspectiva colonial y eurocéntrica que ha imperado por largo tiempo. Ante lo anterior, la educación debe ser la herramienta o el medio para lograr un cambio y transformar a la sociedad para construir un mejor futuro no solo para el presente, sino también para las futuras generaciones.

Es evidente la necesidad de transitar a un enfoque alternativo de la educación, distinto a la enseñanza convencional con la que crecimos y nos educaron, esa educación a la que Freire (1970) llamó "concepción bancaria de la educación", descrita como la simple transmisión o depósito de información y valores sin admitir cuestionamiento alguno de una persona a otra, de los alumnos al docente, con el objeto de mantener la condición de una sociedad obediente y oprimida. Sin embargo, en la actualidad, México apuesta por la búsqueda de nuevos modelos educativos y enfoques pedagógicos que permitan mayor participación, reflexión y dinamismo por parte de los estudiantes para abordar e intentar lograr acciones de mejora más significativas. Ante esto, a partir de 2019, surge un nuevo modelo educativo en México, la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como respuesta antihegemónica a las ideologías implantadas por la educación tradicional, técnica y vocacional que ha venido impartiéndose.

La Nueva Escuela Mexicana es un nuevo proyecto educativo implementado recientemente en el 2023 por el gobierno federal mexicano, cuyo sentido es la formación integral del alumno, donde además de lo cognitivo, se integra un enfoque crítico, humanista y comunitario (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019). A diferencia de la ideología del neoliberalismo, este nuevo proyecto procura una educación para el bienestar social, a través de la inclusión, la diversidad intercultural, la transversalidad, y, por supuesto, contempla el respeto por la naturaleza y preservación del medio ambiente; en esto último se inculca a los estudiantes la responsabilidad de analizar el impacto negativo de sus actividades cotidianas, para concientizar que nuestro progreso y evolución como humanidad depende de nuestro comportamiento y compromiso hacia con la naturaleza.

Por lo tanto, ante la necesidad de un nuevo enfoque pedagógico, destacan las pedagogías críticas, como la de la liberación de Paulo Freire y la filosofía de la liberación de Enrique Dussel. La misión de estas es cuestionar y enfrentar las estructuras de poder y desigualdad presentes en la sociedad a consecuencia del sistema económico predominante y la visión antropocéntrica, así como visibilizar y dar voz a los marginados, a la otredad. En el contexto de educación ambiental, buscan liberar el pensamiento de las personas de las limitaciones impuestas por el capitalismo depredador y pensamiento posmoderno que frecuentemente ignora la sostenibilidad ecológica.

Las pedagogías críticas enfatizan en la creación autónoma de conocimientos y la integración de contenidos educativos que prioricen los problemas ambientales desde

el territorio, desde la comunidad local. Además, buscan reivindicar el sentir y pensar de los sectores sociales vulnerados en cuestiones de justicia ambiental. A través del pensamiento crítico se empodera a los estudiantes para cuestionar y adoptar posturas respecto a su vida actual y futura, brindando herramientas para superar los desafíos que se les presenten (Tolentino et al., 2022). Estas pedagogías también fomentan una educación ambiental crítica y reflexiva que impulsa a la conciencia y la acción contra la desigualdad ambiental y la distribución inequitativa de los recursos naturales.

La educación ambiental, desde la perspectiva de las pedagogías críticas, representa una propuesta y respuesta desde los menos favorecidos para intentar dar solución a las problemáticas ambientales derivadas por la actividad humana, cuyas consecuencias acumuladas exigen ahora una intervención inmediata, eficaz y profunda. A través de esta, se debe promover la creación de espacios de diálogo y colaboración con la finalidad de construir una cultura ambiental común y compartida. Por tanto, la educación ambiental se consolida como punto de partida hacia la construcción de un futuro sustentable basado en un proceso de toma de decisiones de manera ética, responsable e informada.

Por lo anterior, y ante la actual crisis ambiental, es urgente y necesario formar ciudadanos conscientes de esta grave problemática y, sobre todo, comprometidos para buscar posibles soluciones efectivas y permanentes. La educación ambiental puede y debe ser el medio para formar a estos ecociudadanos que el planeta necesita, para ello es necesario un aprendizaje significativo, verdadero y no superficial sobre temas ambientales.

Al hablar de ecociudadanía, Sauvé (2014) hace referencia a una manera de vincularse con el mundo, que se enfoca en la convivencia, una conexión en un contexto específico, que tiene un deber compartido referente al cuidado de las formas de vida; de lo anterior, trasciende la importancia de lograr traspasar la barrera de la individualidad para considerar las acciones de forma colectiva en relación con el entorno en el cual se desarrollan, es decir, ser conscientes que las acciones repercuten más allá que a uno mismo. La importancia del vínculo entre la educación ambiental y la ecociudadanía radica en generar conciencia y una forma diferente de pensar en las problemáticas, para reconocer el impacto positivo o negativo que generan sus acciones al entorno.

En este contexto, el concepto de ecociudadano hace alusión a ser un ciudadano consiente, responsable y comprometido, el cual acepta y valora su interacción con la naturaleza como un ente con derechos propios, reconociendo la importancia de cuidar y preservar tanto la vida y desarrollo natural como la humana, a través de la comprensión profunda de su interdependencia. De ahí que la educación ambiental busque impulsar en los ecociudadanos una mentalidad crítica y reflexiva, que les permita evaluar

constantemente sus acciones y decisiones cotidianas en relación con el bienestar del medio ambiente.

Conclusión

Ante el prolongado dominio y arraigo de la educación tradicional, cuyos resultados se ven reflejados en la actual crisis ambiental, urge un cambio de paradigma en el sistema educativo que demande una educación ambiental que promueva una conciencia sobre los entornos naturales. Ante esto, las pedagogías críticas se convierten en una posible respuesta y deben hacer visibles las injusticias socioambientales de las que hemos sido víctimas, educando para la identificación, resistencia y acción ante estas problemáticas.

Desde las aportaciones de las pedagogías críticas, la educación ambiental puede concienciar a la sociedad acerca de cómo las acciones humanas afectan al medio ambiente, así como comprender y proponer soluciones de manera reflexiva y crítica, que permita exponer los agravios sociales e intentar una transformación social para garantizar un futuro sustentable y holístico. La educación ambiental actual debe abordarse de manera transversal e integral en todas las áreas de estudio, fomentando una relación de amor y respeto hacia la naturaleza, por el bien de la vida natural y de la vida humana.

La nueva educación ambiental no solo debe informar, sino transformar, empoderando a los estudiantes para convertirse en los agentes de defensa y cambio de sus comunidades. Este es un eje fundamental de la ecociudadanía, concientizar a la ciudadanía de apropiarse de un pensamiento colectivo, priorizando el bienestar del entorno natural y de las propias comunidades. SC

Referencias

Agradecimientos

A la Maestría en Docencia de las Ciencias Sociales (MADOCS) de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Guerrero. Programa perteneciente al Sistema Nacional de Posgrado (SNP) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCyT).

Colón, M. (2020). Entrevista a Enrique Leff. Inquietudes ambientales, humanas y sociales. *Revista digital Nexos*. https://bit.ly/43S52UY

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores S. A de C. V. https://bit.ly/3vu16gt

García-García, J. L., López-Damián, A. I., y Chavelas-Mendoza, J. A. (2024). De la posmodernidad a la transmodernidad: nuevas formas de pensar la relación universidad-mundo. *Revista Latinoamericana*

de Estudios Educativos 54(1), 43-70. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.612

González, G. E. (2012). La ambientalización del curriculum escolar: breve recuento de una azarosa historia. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado. 16*(2). 14-24. https://www.redalyc.org/pdf/567/56724395002.pdf

Moreno, A. M. (2013). Los organismos internacionales y las políticas de la formación docente. En W. P. Ducoing (Coord), *La escuela normal una mirada desde el otro*. (pp. 23-48). Universidad Nacional Autónoma de México. https://acortar.link/c1PP82

Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista científica, 18*(1), 12-23 https://doi.org/10.14483/23448350.5558

Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. https://acortar.link/YENPgJ

Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2009). Compendio de estadísticas ambientales 2009. https://goo.su/8rF4TIE

Tolentino, R., Medina, P., y Hurtado, G. (2022). Ruta de instrumentación para el diagnóstico del pensamiento crítico y las competencias en educación ambiental. *Revista Conrado, 18*(85), 335-344. https://bit.ly/3Nxmlet

Velázquez-Cigarroa, E. (2023). Sustentabilidad y el bien común. Experiencias de proyectos socioambientales en México y Costa Rica. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas 14*(1), 10-13. https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.231401.01

DIVULGACIÓN
Artículo de divulgación educativa/científica

EDUSCIENTIA. DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA
Año VII • Núm. 14 • AGOSTO 2024
ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

Recibido: 28/05/2024 | Aceptado: 25/06/2024

Milagros de Jesús Ortiz-Delfín (Autora de correspondencia)
Universidad Veracruzana, México
mortizdelfin96@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8563-5704

Dora Elizabeth Granados-Ramos
Universidad Veracruzana, México
dgranados@uv.mx
ORCID: 0000-0002-7019-6745

Hábitos de sueño en preescolares con trastorno del espectro autista

Sleep habits in preschoolers with autism spectrum disorder

Palabras clave: hábito, neurodesarrollo, preescolar, sueño, trastorno del espectro autista.

Resumen

Los hábitos de sueño son las prácticas y rutinas que se siguen regularmente con el propósito de establecer horarios para acostarse y levantarse, establecer las características del entorno y las actividades recomendadas antes de dormir. Durante la infancia, es fundamental desarrollar hábitos de sueño, debido a los diversos procesos de maduración y desarrollo del sistema nervioso que ocurren al dormir. El trastorno del espectro autista (TEA) se expresa en el neurodesarrollo con afectación en la comunicación en cuanto a la interacción social, patrones restringidos, comportamientos repetitivos de intereses y actividades, con niveles de severidad que hacen evidente la ayuda necesaria para los niños o niñas con TEA en las actividades diarias. En preescolares con TEA, los hábitos de sueño se encuentran alterados por factores biológicos y del contexto. Con la adecuada información y estrategias para implementar rutinas desde edades tempranas, pueden establecerse los hábitos de sueño y favorecer la calidad de vida. Versión en lengua de señas mexicana

Keywords: *habit, neurodevelopment, preschool, sleep, autism spectrum disorder.*

Abstract

Sleep habits are the practices and routines that are followed regularly for the purpose of establishing bedtime and waking times, establishing the characteristics of the environment and recommended activities before bedtime. During infancy, it is essential to develop sleep habits since various maturation and developmental processes of the nervous system occur during sleep. The Autism Spectrum Disorder (ASD) is expressed in neurodevelopment with affectation in communication in terms of social interaction, restricted, repetitive patterns of interests and activities, with levels of severity that make evident the necessary help for children with ASD in daily activities. In preschoolers with ASD, sleep habits are altered by biological and contextual factors. With adequate information and strategies to implement routines from an early age, sleep habits can be established and quality of life can be improved.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018) refiere que la salud es el bienestar físico, mental y social; está integrada por hábitos de alimentación, sueño, actividades de ocio y deporte. Estos se desarrollan desde etapas tempranas de la vida, e influyen a corto, mediano y largo plazo en la prevención de las enfermedades de tipo crónico degenerativo, como las cardiovasculares (infartos de miocardio), cancerígenas, respiratorias (neumopatía, asma) y diabetes.

En este sentido, el sueño es un proceso biológico fundamental para que el organismo se recupere de la actividad realizada durante el periodo de vigilia e impacte en su salud. Por lo tanto, es importante promover en la infancia los hábitos de sueño, ya que durante este período se llevan a cabo diversos procesos para el desarrollo y la maduración del sistema nervioso de los niños, como la liberación de la hormona del crecimiento y la recuperación de la energía (García et al., 2012).

Los hábitos o rutinas que se realizan para iniciar o mantener el sueño son resultado de factores biológicos, ambientales, sociales, psicológicos y familiares en los que cada infante se encuentra. Estos consisten en prácticas que se realizan regularmente para la hora de acostarse y despertarse, el entorno de sueño y las actividades previas al sueño.

Estos factores favorecen o no el sueño, pues los hábitos de sueño se aprenden desde etapas tempranas en las interacciones familiares (García et al., 2012).

Los hábitos de sueño son conductas aprendidas que al implementarse por los padres y los cuidadores principales favorecen la calidad de vida del niño y de las personas con las que interactúa (Oropeza-Bahena et al., 2019).

Por lo anterior, la ausencia de estos es poco satisfactorio, e influye en las conductas que los preescolares tienen, resultado de los patrones de crianza de los padres (Oropeza-Bahena et al., 2019).

Desarrollo

En México, se calcula que del 10 al 40 % de los niños en educación básica de 3 a 12 años, aproximadamente, presentan algún trastorno de sueño, por lo que es indispensable la promoción de hábitos (Oropeza-Bahena et al., 2019; Vicoso, 2011).

Los problemas de sueño se reportan del 6 al 25 % en niños de edad pediátrica, que va desde el nacimiento hasta la adolescencia, pero esta proporción aumenta del 50 al 95 % en niños con trastornos del neurodesarrollo (García et al., 2012).

Al respecto, el ciclo de descanso varía según la etapa de desarrollo de cada persona, por lo que se sugiere que el recién nacido duerma de 14 a 18 horas; el lactante, de 12 a 14 horas; el escolar, de 11 a 12 horas; y el adulto, de 7 a 8 horas (Alarcón et al., 2018).

Según el Center for Disease Control and Prevention (el nombre puede ser traducido como Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades), el Instituto Nacional de Salud Británico y la Academia Americana de Medicina del Sueño los niños de 4 a 12 años deben dormir de 10 a 11 horas por la noche para lograr que el descanso nocturno sea reparador (Vicoso, 2011).

Además, la ausencia de hábitos de sueño genera problemas para dormir, y si no se brinda la atención oportuna, pueden generarse trastornos del sueño. Al respecto, uno de cada tres niños desde el nacimiento hasta los 11 años de edad presenta problemas al dormir, que muchas veces pasan desapercibidos para los padres y los pediatras (Alarcón et al., 2018).

Los trastornos del sueño en la etapa pediátrica pueden ser similares a los que se observan en la población infantil en general, como insomnio, ritmo sueño-vigilia irregular (American Psychiatric Association [APA], 2014). Los más comunes consisten en la dificultad para conciliar el sueño (insomnio de inicio), despertares nocturnos y disminución en la duración total del sueño (Cruz, 2018; Owens, 2008). Estas alteraciones

se han asociado a trastornos del neurodesarrollo, como el trastorno del espectro autista (TEA), síndrome de Rett y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Álvarez, 2022; APA, 2014).

En cuanto al TEA, hay una alta prevalencia de trastornos del sueño, como el insomnio y los movimientos rítmicos que realizan los niños y niñas en la transición de la vigilia al sueño (mecerse, balancearse y golpearse la cabeza, es decir, conductas estereotipadas presentes en la etapa preescolar); por lo que constituye un tema importante en salud por la alta prevalencia y los efectos negativos en el desarrollo (Alarcón et al., 2018; Álvarez, 2022).

El TEA se expresa con diferentes grados de severidad y manifestaciones variables, de causalidad, tanto genéticas como ambientales, y persiste a lo largo de la vida; aunque los comportamientos pueden modificarse por la experiencia y el apoyo del contexto familiar y educativo (APA, 2014).

Los indicadores del TEA se agrupan en deficiencias persistentes de comunicación e interacción social y en patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos, intereses y actividades cotidianas (APA, 2014, 2022, Organización Mundial de la Salud [OMS] 2018).

Las deficiencias persistentes de comunicación e interacción social corresponden a la falta de reciprocidad social y emocional en contextos determinados, teniendo acercamientos sociales limitados con dificultades para mantener conversaciones; también por no tener intereses compartidos o por ausencia de interacción social; problemas para mantener contacto visual, poca variedad de expresiones faciales y dificultades para el uso de gestos como señalar y mostrar objetos (APA, 2014 y 2022; Lord y Rutter, 2015; OMS, 2018; Vela y Granados, 2015).

Los patrones restrictivos, repetitivos de comportamientos, intereses y actividades cotidianas se relacionan con el tipo de habla, ya que usualmente los niños con TEA repiten frases o sonidos, hacen movimientos o manipulaciones repetitivas de objetos, realizan las actividades de forma rutinaria, sin flexibilidad para modificarse y tienen intereses inusuales por objetos o texturas (APA, 2014 y 2022; Lord y Rutter, 2015).

En el TEA se pueden observar tres grados de severidad, estos son diferenciados por los comportamientos en las actividades cotidianas y conlleva a establecer la ayuda que requieren (APA, 2014 y 2022).

Grado 1 "necesita ayuda": puede llevar una vida independiente, aunque en ocasiones requieren asistencia; experimentan dificultades para establecer relaciones sociales y muestran respuestas inusuales en interacciones con otros; sin embargo, una vez que establecen relaciones sociales, se comunican con mayor facilidad.

En el desarrollo del lenguaje y los procesos cognitivos, muestran marcada rigidez mental, con tendencia hacia pensamientos obsesivos. Además, un rango de intereses y actividades más limitadas; encuentran dificultades para alternar entre diferentes actividades (APA, 2014 y 2022).

Grado 2 "necesita ayuda notable": experimentan problemas en la comunicación, tanto en aspectos sociales como en el uso del lenguaje, y notables dificultades para iniciar interacciones sociales. A menudo, responden de manera inusual en situaciones sociales y su lenguaje es limitado. Sus comportamientos incluyen repeticiones de movimientos y se aíslan de su entorno. También enfrentan dificultades en la adaptación a los cambios y tienen actividades e intereses limitados que afectan su capacidad para desenvolverse en diversos entornos. Es común que muestren ansiedad y resistencia para cambiar su enfoque de atención. Con apoyo, pueden realizar algunas tareas cotidianas de forma independiente (APA, 2014 y 2022).

Grado 3 "necesita ayuda muy notable": presentan deficiencias graves en sus habilidades de comunicación, tanto en lo verbal como en lo no verbal, lo que afecta su adaptación y relación con los demás. Inician interacciones sociales y suelen responder de manera inusual en las interacciones con otros; utilizan estrategias poco convencionales, como la repetición de sonidos y movimientos. Por lo general, se comunican directamente con las personas más cercanas a ellas (los padres o cuidadores principales), pero con un vocabulario muy limitado. También tienen dificultades para expresar emociones y mostrar empatía; enfrentan grandes desafíos para lidiar con cambios mínimos y muestran sus comportamientos inflexibles (APA, 2014 y 2022).

En la clasificación internacional de enfermedades de la Organización Mundial de la Salud, el TEA es un trastorno del neurodesarrollo que se clasifica por la presencia o ausencia de lenguaje y discapacidad intelectual: a) sin trastorno del desarrollo intelectual con alteración leve o sin alteración funcional del lenguaje, b) con trastorno del desarrollo intelectual leve o sin alteración funcional del lenguaje, c) sin trastorno del desarrollo intelectual con alteración funcional del lenguaje, d) con trastorno del desarrollo intelectual con alteración funcional del lenguaje, e) con trastorno del desarrollo intelectual y ausencia de lenguaje funcional y f) con otros trastornos del neurodesarrollo no especificados (OMS, 2018).

Asimismo, los ritmos biológicos desorganizados y los problemas de comportamiento predisponen y hacen más vulnerables a los niños con TEA a presentar problemas del sueño (García et al., 2012).

Por lo expuesto, los problemas de sueño se han relacionado con las dificultades del neurodesarrollo, debido a que exacerban la sintomatología de las alteraciones

conductuales o comportamentales. La ausencia de hábitos de sueño puede afectar el comportamiento y la expresión de emociones; además, provocar somnolencia diurna, reducir la atención, originar cansancio, disminuir la actividad física, reducir la memoria, desencadenar rabietas sin motivo aparente, provocar pesadillas y miedos (Alarcón et al., 2018).

El retraso en la liberación y la poca producción de melatonina está vinculado con la demora para conciliar el sueño y se asocia con episodios de despertares nocturnos en niños con TEA que presentan irritabilidad, problemas de concentración y comportamiento disruptivo. Estos hallazgos se han relacionado con mutaciones en los genes involucrados en la síntesis de melatonina o modificaciones en los receptores de esta hormona (García et al., 2012).

El abordaje de los trastornos del sueño en niños con TEA abarca intervenciones terapéuticas no farmacológicas: limitar y reducir el número de siestas durante el día, acordes a la edad cronológica y al nivel de severidad; limitar el tiempo de uso de pantallas, no tener pantallas en el dormitorio y evitar el uso de las mismas de 1 a 2 horas previas a la hora de sueño; promover hábitos que favorezcan el sueño durante la noche evitando los estímulos táctiles y visuales, como juegos estimulantes, activación cognitiva, luces brillantes, sonidos fuertes y el uso de dispositivos electrónicos antes de dormir (Alarcón et al., 2018; Lubián et al., 2017; Vicoso, 2011).

Por lo tanto, es necesario preparar al niño con TEA para el sueño, disminuyendo los estímulos lumínicos al acostarse e iluminar la pieza al despertar durante la mañana; propiciar temperatura ambiental entre 19 °C y 22 °C; usar imágenes que faciliten la comprensión y seguimiento de rutinas de sueño; y aplicar terapias de extinción gradual de los despertares nocturnos, en donde los padres ignoren las demandas de atención a intervalos que pueden ser fijos o graduales y progresivamente más prolongados (Lubián et al., 2017).

Asimismo, se debe asegurar que el niño esté cansado antes de ir a la cama. Esto se logra si realiza actividad física con reglas y objetivos determinados durante el día y que se module dicha actividad 60 minutos antes de acostarse (Hervás y Rueda, 2018). No obstante, si no se logran cambios con la implementación de hábitos de sueño, se sugiere acudir a un especialista en medicina del sueño para implementar estrategias u otro tipo de terapia de acuerdo con las necesidades específicas (Alarcón et al., 2018).

En algunos casos se ha documentado la relevancia de la terapia farmacológica mediante la suplementación de melatonina en niños con trastornos del neurodesarrollo, debido a la disminución de esta hormona. Con respecto a dicha terapia, se ha reportado la eficacia de la ingesta de melatonina para mejorar la calidad del sueño en individuos con TEA. En cuanto a la reducción del tiempo para conciliar el sueño y aumento de

la eficiencia y duración del sueño, es relevante señalar que la administración de melatonina se encuentra respaldada por las directrices de la Academia Americana de Neurología (AAN) en el tratamiento del insomnio en niños y adolescentes con TEA (Lubián et al., 2017).

Por otro lado, en el área educativa, dentro del curriculum de la Nueva Escuela Mexicana se establecen campos formativos que permiten la interacción de conocimientos de diversas disciplinas, lo cual propicia que en la práctica educativa los profesores promuevan en los niños la comprensión de procesos naturales, como la función de su cuerpo humano, salud y medio ambiente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Por lo tanto, los hábitos saludables de alimentación, de las actividades a realizar durante el día y de los tiempos de descanso son aspectos que deben favorecerse en los preescolares.

Al respecto, el trabajo interdisciplinario del área de salud y educativo permite el abordaje de las diferentes necesidades que presentan los preescolares con TEA; y es mediante el desarrollo de estrategias que se favorecen las interacciones sociales en la casa y en la escuela.

Conclusión

La creación de entornos de sueño propicios, las rutinas y la disminución de estimulación sensorial antes de dormir son estrategias que favorecen la calidad de sueño en los niños con TEA (Hervás y Rueda, 2018). Además, la implementación de las estrategias mencionadas mejorará la calidad de sueño, promoverá la estabilidad emocional, el mejor desempeño en la escuela, y el desarrollo de habilidades sociales para interactuar de manera más efectiva.

Paralelamente a las estrategias señaladas, será relevante considerar en las actividades educativas del eje articulador de vida saludable de los preescolares, el desarrollo de hábitos nutricionales, de actividad y descanso; de manera que los niños y niñas desarrollen conceptos saludables de autocuidado. Por lo mencionado previamente, es importante destacar que la implementación de los hábitos de sueño beneficiará a los niños con TEA, sus familias y los cuidadores; además, contribuirá a disminuir el estrés y el agotamiento en los padres y los cuidadores, favorecerá la calidad de vida en el hogar y fortalecerá los lazos familiares. SC

Referencias

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) por la beca con Número 1000148, otorgada a la primera autora, para la realización de estudios del Doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva (DIPEI) de la Universidad Veracruzana (UV).

Alarcón, P., Acevedo, G., Casas, A., Ardilla, G., Bernal, J., y Avella, J. (2018). Prevalencia de trastornos del sueño en Niños y Adolescentes. *Carta Comunitaria, 26*(148), 11-18.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.97808 90425787

Álvarez, C. (2022). Alteraciones del sueño en Trastornos del Neurodesarrollo. *Revista médica clínica lascondes, 33*(5), 490-501. https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-alteraciones-del-sueno-trastornos-del-S0716864022001018

Cruz, I. (2018). Alteraciones del sueño infantil. En AEPap (Ed.), *Curso de Actualización Pediatría* (pp. 317-329). Lua Ediciones. https://www.aepap.org/sites/default/files/265278_alteraciones_sueno_libro_18_congreso_aepap_2022.pdf

García, F., Nachón, F., y Hernández, G. (2012). Ritmos biológicos. En G. Coria (Ed.), *Neurofisiología de la conducta, cerebro y comportamiento*. Universidad Veracruzana.

Hervás, A., y Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología, 66*(1), 31-38. doi: 10.33588/rn.66S01.2018031

Lord, C., y Rutter, L. M. (2015). ADOS-2. *Escala de observación para el diagnóstico del autismo*. TEA Ediciones.

Lubián, C., Paños, S., Mateos, A., y Ruiz, J. (2017). Hábitos saludables en la infancia. Comparación de un colegio español con un inglés. *Enseñanza de las ciencias, 1*, 939-944.

Organización Mundial de la Salud. (2018). *CIE-11. Undécima Edición de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. https://icd.who.int/es/

Oropeza-Bahena, G., López-Sánchez, J. D., y Granados-Ramos, D E. (2019). Hábitos de sueño, memoria y atención en niños escolares.

Revista mexicana de neurociencia, 20(1), 42-49. rmn191g.pdf (medigraphic.com)

Owens, J. (2008). Classification and epidemiology of childhood sleep disorders. *Primary Care: Clinics in Office Practice, 35*(3), 533-546. https://doi.org/10.1016/j.pop.2008.06.003

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular; Gobierno de México. https://conocetuslibros.sep.gob.mx/campos

Vela, B. C., y Granados, R. D. E. (2015). Interacción en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de Enfermería Neurológica, 14*(1), 37-44. https://doi.org/10.37976/enfermeria.v14i1.20

Vicoso J. (2011). El sueño y sus trastornos. En E. Barragán (Ed.), Neurodesarrollos variantes, perspectivas y trastornos. Ediciones Graficas Deseret.

DIVULGACIÓN
Artículo de divulgación educativa/científica

EDUSCIENTIA. DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA
Año VII • Núm. 14 • AGOSTO 2024
ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

Recibido: 28/05/2024 | Aceptado: 25/06/2024

Ernesto Fajardo-Pascagaza
Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia
ernestofajardo@usta.edu.co
ORCID: 0000-0003-1168-9512

Lo interdisciplinar y la virtud epistémica de la humildad intelectual

The interdisciplinary and the epistemic virtue of intellectual humility

Palabras clave: encuentro, disciplina, intelectuales, epistemología.

Resumen

Se aporta al encuentro dialógico entre lo interdisciplinar y la virtud epistémica de la humildad intelectual, entendida como apertura mental en la búsqueda de la verdad y sus implicaciones en las disciplinas científicas. Por lo tanto, es relevante el actuar de quien se mueve en los escenarios de la pluralidad de las disciplinas a partir del cultivo de cualidades propias de la personalidad científica de la humildad intelectual, sin desconocer el rigor de las ciencias. Se concluye con la necesidad de aprender a saber escuchar a los otros y sus aportes disciplinares, apartándose de la arrogancia de quienes se consideran dueños de conocimientos disciplinares y ostentan falsas modestias intelectuales. Versión en lengua de señas mexicana

Keywords: *meeting, discipline, intellectuals, epistemology.*

Abstract

It contributes to the dialogical encounter between the interdisciplinary and the epistemic virtue of intellectual humility, understood as mental openness in the search for truth and its implications in scientific disciplines. Therefore, the actions of those

who move in the scenarios of the plurality of disciplines based on the cultivation of qualities typical of the scientific personality of intellectual humility without ignoring the rigor of the sciences are relevant. It concludes with the need to learn how to listen to others and their disciplinary contributions, moving away from the arrogance of those who consider themselves owners of disciplinary knowledge and display false intellectual modesty.

Introducción

El diálogo interdisciplinar, a partir de la virtud epistémica de la humildad intelectual, es un encuentro de apertura que se establece con los nuevos modelos y formas de pensar, así como la comprensión de sus lógicas internas de la pluralidad disciplinar para lograr aportes significativos a la resolución de los problemas de la sociedad. Por lo tanto, para seguir construyendo el conocimiento, se necesita el trabajo colaborativo, aunado a las sinergias de equipos consolidados con base en las disciplinas propias de los saberes y el rigor que les es propio, pero dejando que intervengan las demás disciplinas con sus saberes y métodos propios, de tal manera que enriquezcan el escenario de lo interdisciplinar en aras de la construcción de una sociedad cada vez mejor y con estándares de calidad.

Los diversos horizontes establecidos entre el conocimiento científico filosófico (Fajardo, 2018) y teológico, se enriquecen a partir del diálogo posible y necesario de carácter interdisciplinario al intercambiar sus competencias y brindar resultados de excelente calidad al hombre actual. Aun cuando la ciencia ha avanzado significativamente en el espectro de las posibilidades de la especialización del conocimiento, se necesitan lineamientos claros desde la filosofía y su dimensión de la racionalidad humana en su contacto con la realidad. En este sentido, con el presente artículo se busca realizar un acercamiento al diálogo interdisciplinario que se debe establecer entre el conocimiento científico y el hombre como sujeto actuante de la virtud epistémica de la humildad intelectual, con la finalidad de que se posibilite el encuentro dialógico entre la filosofía y la ciencia a partir de las virtudes epistémicas, teniendo como referente específico la virtud de la humildad intelectual. Igualmente, se busca un punto de encuentro entre la ciencia y la filosofía en la búsqueda de la verdad y la aplicación práctica del rigor científico.

Desarrollo

La interdisciplinariedad responde a los procesos de desarrollo propios de las ciencias de los siglos XX y XXI. En cuanto a disciplinas se refiere, la ciencia ha logrado consolidarse a partir de las investigaciones médica, espacial, industrial, química, relacionada con el sector agrícola y medioambiental. Igualmente, ha incursionado en escenarios de la telecomunicación, la industria, el sistema geopolítico, el armamentismo, las tecnologías de la información y la comunicación, llevando a la articulación interdisciplinaria entre la ciencia y la tecnología.

De esta manera, la interdisciplinariedad se comprende como las interrelaciones generadas al interior de una disciplina y sus propias lógicas de conocimiento especializado, en apertura para vincular con otras disciplinas, esto leído en forma general; sin embargo, el sentido específico comprende las interacciones que se establecen entre dos o más disciplinas y sus constructos epistémicos, sus propuestas y procesos metodológicos, partiendo de la unidad en cuanto a las interacciones entre las disciplinas científicas y sus miradas conexas.

En este orden, se establece la complementariedad entre las diferentes perspectivas científicas frente a la complejidad de los problemas y la injerencia de las disciplinas para favorecer la interdisciplinariedad, de tal manera que propendan por encuentros de interrelación cercana evitando la dispersión y el fraccionamiento a la hora de la solución de los problemas en los contextos propios de la actividad científica profesional y social.

Por lo tanto, se establece el proceso progresivo e integrativo de las disciplinas, el cual se evidencia a partir de la intervención de diferentes métodos y saberes, así como de las diversas maneras y métodos de las personas para trabajar de acuerdo con las metas planteadas y siguiendo los objetivos según las propuestas interdisciplinarias. En este sentido, es fundamental establecer el diálogo interdisciplinario a partir de la virtud epistémica de la humildad intelectual (Sellés, 2017), para permitir que quienes se involucran en este escenario, reconozcan hasta dónde pueden llegar con sus aportes y los de los demás en un trabajo conjunto y en equipo, uniendo varias disciplinas y dando lugar al trabajo colaborativo, al respeto profundo según los acuerdos establecidos, dados los perfiles de especialización del campo disciplinar para seguir construyendo conocimiento.

El diálogo interdisciplinario, desde la humildad intelectual, permite la apertura hacia nuevas formas de pensar de las disciplinas con sus diversas lógicas internas (Lenoir, 2013), y de proceder como una propuesta filosófica frente al trabajo en la

comprensión y el conocimiento complejo de la realidad y el aporte a la solución de los problemas (Ortiz, 2012).

Desde la interdisciplinariedad se establece la complementación conceptual, analítica y el intercambio de experiencias, producto de los procesos de aprendizaje y las prácticas científicas entre quienes conforman la comunidad científica con relación a los conocimientos disciplinares y sus especializaciones profesionales, su correspondiente praxis en el mundo real, el fortalecimiento de sus disciplinas y la correlación con las demás disciplinas de manera integral para aplicar teorías en la resolución de problemas. La virtud de la humildad se considera una disposición (Whitcomb, 2017), que tiene la razón para aceptar la capacidad de recibir y de admirarse por el don que se ha recibido, pero especialmente por el ser de cada ser humano que se constituye cualitativamente en la búsqueda de la verdad.

Desde el escenario de la ciencia se cuestiona la naturaleza y se buscan respuestas a los problemas; sin embargo, la virtud de la humildad intelectual mantiene al espíritu para que esté atento y gozoso frente a las respuestas, ajustándose a la verdad sin tergiversar ni encajar arbitrariamente la respuesta, conforme a la realidad real, que es el presupuesto de la ciencia auténtica que va más allá de las apreciaciones del conocimiento a partir de los sentidos y la experimentación en el laboratorio con especies, o la experiencia sensible o la que se valora a partir de la razón y la lógica, quedándose en la especulación teórica y abstracta, sin conectarse con la realidad.

La virtud epistémica de la humildad intelectual corresponde a la apertura mental, a la realidad frente a lo novedoso, reconociendo que no se tiene el conocimiento y se necesita saber más, respetando la verdad y posibilitando la recolección y apreciación de nuevas evidencias. Esta apertura intelectual implica amar la bondad de la verdad para vivirla, buscando que transforme profunda e íntimamente al ser humano, porque amar la verdad implica ser feliz con lo que se hace, y la labor del científico ha de estar ponderada por este principio axiológico de apertura intelectual, implicando la comprensión de la falibilidad de los resultados brindados por la ciencia, los cuales son sometidos a la discusión y la crítica según el eco de los conocimientos disciplinares.

Cuando el científico cree que ha logrado la conquista de la verdad a partir de su labor experimental y de laboratorio, se da cuenta que sigue el misterio frente al mismo conocimiento abordado, y que la historia en la búsqueda continua de la verdad, porque los caminos de la ciencia se siguen abriendo de manera exponencial. Quien hace ciencia desde una disciplina del conocimiento está abierto y dispuesto a corregir los postulados que ha presentado de acuerdo con las objeciones que sobre él se plantean, dejando de lado los dogmatismos frente a los prejuicios del conocimiento especializado el cual desprecia otras manifestaciones del conocimiento con suficiente validez disciplinar,

y eso se hace desde el diálogo que promueve la virtud de la humildad intelectual, abriendo las puertas al progreso y el conocimiento científico disciplinar al mismo tiempo que reconoce que el conocimiento humano se conquista, y que se construye en la cotidianidad de los cuestionamientos sobre el sentido de la realidad y la existencia humana, de tal manera que conociendo el mundo, se conoce a sí mismo para ser cada día mejor ser humano.

La humildad intelectual es el fundamento de la sapiencia humana que hace eco a la máxima de Sócrates: "solo sé que nada sé", afirmando la ignorancia frente a el conocimiento que falta por aprender, apartando el espíritu pretencioso del dominio del conocimiento y exigiendo el diálogo para analizar con prudencia los postulados de las diferentes disciplinas desde la perspectiva teleológica de encontrar y dar a luz la verdad desde el diálogo sin prejuicios.

La humildad intelectual contextualiza al hombre en la valoración de lo disciplinario como enriquecimiento del conocimiento sin caer en la desidia de los retos intelectuales según la verdad o en la soberbia intelectual expresados en la autosuficiencia del intelectual que menosprecia y niega saberes desde otros horizontes del conocimiento. Igualmente, la humildad intelectual permite reconocer los propios límites frente al conocimiento y complejidad disciplinar, las dificultades frente a la adquisición y dominio de ciertos conocimientos para alcanzar la totalidad de los saberes, lo cual lleva a acudir a los demás para enriquecer la construcción del conocimiento a partir del trabajo colaborativo y colectivo (Fajardo, 2019), dadas las especialidades científicas disciplinares que cada día limitan más y restringen las áreas del conocimiento.

La humildad intelectual es una virtud (Krumrei y Rouse, 2016) que le aporta al profesional que tiene como tarea la construcción de la esencia de la persona, al mismo tiempo que se reconoce como sujeto activo frente al diálogo intersubjetivo con los demás, evitando todo tipo de actitud de falsa modestia, engreimiento, presunciones, pusilanimidad, arrogancia, egolatría intelectual, orgullos falsos posicionándolo en nichos de los saberes propios.

La humildad intelectual permite establecer diálogos interdisciplinarios rectificadores para juzgar las acciones y decisiones equivocas, limpiando la ceguera intelectual, brindando claridad y transparencia en la conquista de la verdad, a partir del reconocimiento del error y la posibilidad de constituir conocimiento más allá de los límites.

Lo que caracteriza al sabio es la conciencia de su ignorancia, lo cual no se trata de negar el conocimiento o de no saber aceptar la propia imperfección; se trata de ser consciente de los propios errores y que se puede equivocar en cualquier momento, incluso de buena fe creyendo que está en la verdad. Los conocimientos con mucha

frecuencia son conjeturales y circunstanciales, más que objetivos. Según lo anterior, es de sabios cambiar de opinión y solo los necios no lo hacen. La verdad por sí misma es absoluta y objetiva, pero el conocimiento humano de ella es generalmente relativo, cambiante, conjetural y subjetivo, porque en lugar de plantearse de manera apodíctica y de manera pontifical, se puede plantear una opinión sincera de forma respetuosa cuando se sospecha que más que un conocimiento objetivo, puede ser conjetural, subjetivo y además es imposible evitar todo error; incluso, de suyo, podrían ser evitables (Snow, 2018).

El ser humano es un ser intrínsecamente falible y se equivoca de tal manera que no es posible considerar en su actuar tener cero errores. Ahora bien, es una obligación ética evitar los errores en la medida de lo posible; sin embargo, los conocimientos son perfectibles y es una consideración evitar los errores teniendo en cuenta cuán difícil es evitarlos y nadie lo consigue completamente. En este sentido, es válida y operante la virtud de la humildad intelectual (Whitcomb, 2017) para reconocer las potencialidades del conocimiento, pero también sus límites. Se aprende a pensar para decantar y desechar los propios errores y no caer en la soberbia intelectual, de tal manera que este aprendizaje es un evento alegre que permite descubrir los propios errores llegando a la causa de los mismos y así poder evitarlos.

Conclusión

La filosofía y la ciencia se necesitan, y es necesario establecer un diálogo interdisciplinario mediado desde la virtud epistémica de la humildad intelectual, la cual lleva a un enriquecimiento sapiencial frente a las construcciones disciplinares especializadas por parte de la filosofía, y la necesidad de la contextualización en la realidad actual, la cual hace la ciencia con relación a la filosofía. En este sentido, el diálogo interdisciplinar ilumina el camino en la búsqueda de la verdad desde diferentes perspectivas, para no caer en reduccionismos limitantes de los métodos de conocimiento.

La ciencia incursiona a partir de sus métodos disciplinarios en la indagación de la estructura de los entornos vitales y el orden natural que siempre está en continuo devenir, ya que está permeada por la racionalidad humana que brinda el conocimiento filosófico orientando el sentido de la existencia del hombre. Desde la ciencia, el hombre se enriquece como persona humana a partir del cultivo, el desarrollo y el perfeccionamiento de virtudes como la humildad intelectual, la cual se ocupa de la verdad fundamentada en el ser, más allá de los estereotipos

marcados por la arrogancia intelectual, los esquemas preestablecidos de autosuficiencia científica y la imposibilidad actitudinal de rectificar frente al error.

La virtud de la humildad intelectual abre la mente y salva de la barbarie social, permitiendo el progreso de las personas, el deseo y la voluntad de cambio y de transformación ligada a la actitud sabia, que implica saber discernir y mantenerse fiel a sus ideas, a la aceptación de acciones equivocadas y saber escuchar ideas distintas sobre la comprensión del mundo. Quien sabe escuchar se abre al mundo de las nuevas ideas y aprende de ellas, pero quien se siente seguro de su conocimiento y tiene la verdad, estará siempre en su burbuja de cristal, la cual es sinónimo de anquilosamiento intelectual porque se aprende más escuchando al otro en actitud de curiosidad y apertura frente a las nuevas ideas.

La virtud epistémica de la humildad intelectual invita a reconocer las ideas de los otros abrazando las posibilidades de cambio, valorando los postulados diferentes sin asumir actitudes de ataque, sino propiciando escenarios de diálogo interdisciplinar para superar los prejuicios de punto ciego, lo cual implica cambiar los sesgos cognitivos de acuerdo con los contextos circunstanciales y las miradas inclusivas. Desde la humildad intelectual se reconoce que no todo se sabe y que el otro puede tener un conocimiento disciplinar mucho más amplio impidiendo sentirse superior a los otros, de tal manera que posibilita escuchar al otro según sus argumentos, dando lugar al diálogo interdisciplinario en donde confluyen diversos argumentos a la hora de presentar y defender las ideas.

En este sentido, la humildad intelectual se presenta como una cualidad que permite el reconocimiento de los límites y las debilidades, porque no puede llegar al conocimiento absoluto, al mismo tiempo que se reconoce la ignorancia frente a lo que no sabe, como principio de transparencia y honestidad intelectual del hombre que busca la verdad. Las personas que buscan presumir de su potencial inteligencia demuestran que tienen dificultad a la hora de adquirir otros conocimientos y, por consiguiente, admitir que no se pueden equivocar.

La humildad intelectual es una virtud relacionada con la mente abierta que reconoce la integralidad en el contexto de lo intelectual oponiéndose a las actitudes donde predomina el orgullo y las expresiones de arrogancia de acuerdo con el pedestal del conocimiento en el que se ha posicionado o lo han posicionado intelectualmente. De alguna manera, se puede considerar que la virtud de la humildad indica que la persona es sabia y que ha comprendido que tiene límites frente a la adquisición del conocimiento y que está abierta a nuevos modelos y paradigmas expresados en el deseo de nuevos aprendizajes interdisciplinares. SC

Referencias

Fajardo-Pascagaza, E. (2018). Filosofía y ciencia: fuente y generación de método y conocimiento verdadero. *Amauta, 16*(31), 9-32. https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/2026

Fajardo-Pascagaza, E., y Gil-Bohórquez, B. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. *Amauta, 17*(33), 103-118. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7227790

Krumrei-Mancuso, E. J., y Rouse, S. V. (2016) The Development and Validation of the Comprehensive Intellectual Humility Scale. *Journal of Personality Assessment, 98*, 209-221. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26542408/

Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina 1*(1). 51-86. https://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2022/05/Interdisciplinariedad-educacion-sintesis-especificidades.pdf

Ortiz-Torres, E. A. (2012). La interdisciplinariedad en las investigaciones educativas. *Revista Didasc@lia, 3*(1). 1-12. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4228305.pdf

Sellés-Dauder, J. (2017). The Active Intellect in Several Franciscan's Masters on XVIIth Century. *Cauriensia. Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas et Fides, 12*. 661-684.

Snow, S. (2018), *A New way to Become More Open-Minded*. Harvard Business Review. https://hbr.org/2018/11/a-new-way-to-become-more-open-mindedWhitcomb, D., Battaly, H., Baehr, J., y Howard-Snyder, D. (2017). Intellectual Humility: Owning Our Limitations. *Philosophy and Phenomenological Research; 94*(3), 509-539. https://philarchive.org/rec/WHIIHO-3

DIVULGACIÓN
Artículo de divulgación educativa/científica

EDUSCIENTIA. DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA
Año VII • Núm. 14 • AGOSTO 2024
ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

Recibido: 31/05/2024 | Aceptado: 28/06/2024

Alfonso Muñoz-Díaz
Instituto de Educación de Aguascalientes, México
alfonso.munozdiaz@iea.edu.mx
ORCID: 0000-0002-8295-2683

Surrealismo pedagógico: la dialéctica entre lo extraño y lo familiar

Pedagogical surrealism: the dialectic between the strange and the familiar

Palabras clave: innovación, pedagogía, crítica, surrealismo pedagógico.

Resumen

El propósito del texto es abordar y proponer el surrealismo pedagógico como una actitud y postura educativa para propiciar experiencias distintas en el aprendizaje. Este consiste en hacer lo familiar extraño y lo extraño familiar. Para esto, se presentan cinco puntos para su implementación en los distintos escenarios educativos: hablar de manera diferente sobre los contenidos académicos, mantener el ímpetu por la fascinación, hacer preguntas que desafíen los significados impuestos, usar contranarrativas y reconocer la ignorancia como un punto de partida para el aprendizaje. Se concluye que el surrealismo pedagógico es una actitud que busca transformar la percepción de los contenidos educativos y promover perspectivas distintas que posibiliten aprendizajes más atractivos y significativos para los estudiantes. Versión en lengua de señas mexicana

Keywords: *innovation, pedagogy, criticism, pedagogical surrealism.*

Abstract

The purpose of the text is to address and propose pedagogical surrealism as an educational attitude and posture to promote different learning experiences. This consists of making the familiar strange and the strange familiar. For this, five points are presented for its implementation in different educational settings: speaking differently about academic content, maintaining an impetus for fascination, asking questions that challenge imposed meanings, using counter-narratives, and recognizing ignorance as a starting point for learning. It is concluded that pedagogical surrealism is an attitude aimed at transforming the perception of educational content and promoting different perspectives that enable more engaging and meaningful learning experiences for students.

Introducción

Los autores que han abordado las dificultades que tienen muchos estudiantes (niños, adolescentes y adultos) para aprender determinados contenidos académicos han sido muchos. Entre sus hallazgos, destacan algunos señalamientos de factores asociados que van desde condiciones materiales concretas, como la falta de recursos y herramientas, hasta múltiples factores contextuales, como los políticos, sociales, económicos y psicológicos (Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE], 2013).

Bourdieu (2010), por ejemplo, enfatiza el concepto de capital cultural, aludiendo a que muchas veces algunos estudiantes no cuentan un cierto bagaje previo a los escenarios educativos necesarios para aprender otros, o al menos para vincularlos con algo conocido. Esto va más allá de solo la familiaridad, como tal vez lo propondría Bruner (2002) o el mismo Ausubel (2014). Tiene que ver en lo que el mismo Bourdieu aborda como el sentido práctico y el sentido del gusto. Para este autor, entonces, el sentido del gusto, es decir, qué tanto pueden gustarle o no los contenidos a los estudiantes, radica en su posición social, en los capitales con los que cuenta y en la forma en cómo los usa dentro de la acción social.

El disgusto por el aprendizaje, al de carácter programado, al oficial (aclaración que es importante a sabiendas de que hay un currículum oculto), tiene que ver, desde el punto de vista de Willis (2008), con el sentido de imposición institucional. Dando por entendido que la escuela suele fungir como un escenario para la reproducción social,

es común que lo que se enseña, como lo muestra el autor británico en sus trabajos, sea visto como un contenido sin otro sentido más que el de ejercer control, de imponer una verdad que se debe de respetar y entender sin ser cuestionada. Esto, de entrada, ya genera una noción de aversión al contenido, lo vuelve amenazante porque es extraño y lo prefigura como algo que hay que rechazar.

Desde una óptica tradicional, se podría pensar que esto no es tan válido, pues se considera que los niños vienen en blanco, no tienen nada en sus cabezas, sino que, al estilo de John Locke (1689/2023), se comenzarán a llenar a la par del pizarrón. Sin embargo, ante el desarrollo actual de la teoría educativa, es importante reconocer que cada estudiante viene precargado con un amplio conjunto de significados culturales que, a su vez, han sido procesados, en mayor o menor medida, por su propia experiencia y, por ende, por su propia subjetividad. Cada persona experimenta de manera distinta su vida en general, de modo que es preciso entender que lo que viene precargado en los estudiantes no solo es un capital cultural, sino un conjunto de interpretaciones sobre el mismo (Van Manen, 2010); y son estos significados los que operan en la identificación identitaria con los contenidos o su rechazo. Esto representa un reto para los actores de la educación: hacer que los contenidos sean abordados con gusto e interés.

¿Cómo hacerlo?, ¿cómo se logra que los estudiantes tomen gusto o interés por algo por lo que no sienten atracción, identificación o, ni siquiera, utilidad? Esto se relaciona con la supresión provocada por una gran narrativa que se ha construido con el paso del tiempo, una que ha establecido, justamente, esa distribución de capital cultural y, por ende, que ha determinado las posiciones sociales, una que ya determinó las identidades y los roles de las personas. A esta se le podría identificar como la gran narrativa. Su meta ha sido establecer una versión definitiva de la realidad, una en la que cualquier significado distinto al que esta impone no sea concebible, una donde la fascinación, la sorpresa y el asombro quedan neutralizados.

Ante esta visión problemática, el llamado surrealismo pedagógico puede ser una posible forma de responder. En este trabajo se expone, además de su noción general, algunas posibilidades sobre cómo se puede implementar en lo educativo y detonar el pensamiento la reflexión en torno a su materialización.

La metodología empleada para lograr tal propósito consistió en una revisión literaria exhaustiva y en un proceso de construcción conceptual en la identificación del problema, las dificultades de aprendizaje, su análisis a partir del enfoque de la teoría crítica, particularmente de la pedagogía crítica de Peter McLaren (2005), la revisión, asociación e interpretación de términos, y la esquematización de la propuesta en cinco puntos básicos para desarrollar la conceptualización del surrealismo pedagógico.

Desarrollo

Peter McLaren (2005), en su libro *La vida en las escuelas*, menciona un término que, si bien no tiene protagonismo en su obra general, es un poderoso concepto: el surrealismo pedagógico. De acuerdo con Breton (2001), el surrealismo se refiere inicialmente al movimiento artístico que trastorna lo real y lo vuelve inverosímil; aquellas representaciones que hacen de lo familiar algo extraño por la forma en cómo lo presenta a la experiencia estética. Así, la idea de relacionar el surrealismo con la pedagogía se sintetiza en el principio que McLaren (2005), aludiendo al hacer familiar lo extraño y al hacer extraño lo familiar. El surrealismo, entonces, es un estilo que deforma lo que en la cotidianidad se presenta definido.

Asimismo, McLaren (2005), asumiendo su postura crítica, considera que la vía de hacer extraño lo familiar radica en una especie de desmitificación de la escuela, la cual normalmente es vista como un centro de socialización con cierta inocencia. El autor alude a que, con el surrealismo pedagógico y con su potencial para deformar los significados impuestos, se puede revelar cómo las escuelas son difusoras de los discursos dominantes, asociados con la imposición ideológica. Esta parte es una función crucial de ese surrealismo, pero también esta noción puede tener importantes implicaciones en el asunto relacionado con la necesidad de generar el gusto por los contenidos académicos. Esto se refiere al potencial del surrealismo pedagógico para la fascinación.

Por un lado, lo familiar viene a representar una versión de la realidad escrita, dictada, prestablecida o mecánicamente construida y resignada. Se puede asociar, justamente, a esa gran narrativa que define la realidad. Por otro lado, lo extraño deriva en un proceso de desafío a la realidad, en utilizar el carácter subversivo de la narrativa en relación con su propia definición. Entendiendo esto, la puesta en praxis del surrealismo pedagógico tendría que comenzar con una triple concepción. La primera tiene que ver con el reconocimiento de la subjetividad. Cada persona, en su propia experiencia, en sus propias vivencias, genera ciertos sentidos significativos dentro de sus interpretaciones de la realidad. Sin embargo, es importante reconocer que no lo hace a solas ni para sí mismo, sino que esa subjetividad se desarrolla en un marco cultural determinado; la propia cultura dota de material simbólico a los estudiantes para dar significado a la realidad, cuya construcción los hace partícipes a lo largo de su existencia.

La segunda concepción tiene que ver, en relación con lo anterior, con la concepción de que hay una multiplicidad de culturas. Tanto el reconocimiento de la subjetividad como de la multiculturalidad debe ayudar a entender que para

hacer extraño algo familiar, o al revés, se debe reconocer, casuísticamente, qué es lo familiar para un determinado grupo de personas inmersas en una cultura, y así también para un individuo en su propio desarrollo personal. Cabe señalar que estas concepciones también pueden otrogar nociones de prudencia sobre cuáles pueden ser los límites para propiciar extrañeza en lo familiar.

La tercera concepción, que se sugiere tener presente a la hora de implementar una praxis pedagógica surrealista, se puede relacionar con el concepto de *la muerte del autor* de Barthes (2021), con el cual se puede pensar en el potencial que cualquier signo arbitrario, como la gran narrativa, puede llegar a tener para su múltiple interpretación. Esto quiere decir que el significado de un signo no ha de verse como el que el autor define, sino como el que el lector interpreta, partiendo de su propia subjetividad y cultura. En el campo educativo, esto puede entenderse como una aproximación a la resistencia (Giroux, 2021), es decir, al poder que tienen los estudiantes para resignificar lo que aparentemente ya está significado.

En función de lo anterior, se enumeran cinco puntos básicos que podrían contribuir en la perfilación de un surrealismo pedagógico entendido como un proceso de deconstrucción sobre la familiaridad y la extrañez. El primero es promover la dialéctica familiar-extraño: comenzar a hablar de manera diferente a la habitual sobre aquello que se busca enseñar. El hablar sobre las cosas implica no solo hacer uso de la función referencial del lenguaje, que permite identificar las cosas en el mundo, también, una pragmática con la que, según Austin (2018), se pueden hacer cosas con el lenguaje. Asumiendo que el surrealismo pedagógico busca hacer cambios en el cómo se ven las cosas, asumiendo que hablar significa hacer, hablar distinto desde esta postura implica también hacer cosas diferentes. En otras palabras, hablar diferente sobre la realidad permite verla distinto y hacer cosas distintas en ella.

El siguiente punto se puede resumir en tener ímpetu para maravillarse. Ver la realidad de una manera diferente no solo implica una extrañeza hostil hacia los aspectos negativos de las instituciones como lo señala McLaren (2005). Dentro de la misma práctica educativa, con todo y su inminente carga ideológica, también es posible que el descubrimiento de saberes nuevos, diferentes, incluso de los propiciados por la práctica del punto anterior, generen asombro y fascinación. Esta idea no es novedosa en sí misma, pues incluso los divulgadores del conocimiento científico, como Carl Sagan, por ejemplo, la han hecho notar; pero, desde el enfoque surrealista, resaltar dicho ímpetu implica reconocer la necesidad de sorprender, romper con lo que Bruner (2002) llama la canonicidad de la cotidianidad. El asombro por lo nuevo deber ser un requisito para implementar una pedagogía surrealista.

De esta manera, este aspecto puede contribuir con la generación del gusto por el aprendizaje, generando un agrado como el que Barthes (2021) describe con las nociones de placer y goce del texto.

El tercer punto se podría simplificar con la idea de que hacer preguntas es un acto de desafío a las imposiciones. De acuerdo con Freire y Faundez (2016), hacer preguntas es un acto necesario en una pedagogía encauzada a la justicia y la liberación. Las preguntas son un claro desafío a la estabilidad. Una pregunta puede iniciar el camino hacia la ruptura de una versión impuesta sobre la realidad definida por las grandes narrativas. Es decir, hacer preguntas puede ser la acción detonadora de un proceso dialéctica familiaridad-extrañeza, en la medida en que, al cuestionar, facilite a quien las hace y a quien va dirigida, al considerar, al menos, un punto de vista distinto al habitual. Más en congruencia con los aportes de Freire y Faundez (2016), hacer preguntas significa problematizar.

En cuarto lugar, como siguiente punto, está el uso de las contranarrativas (Bruner, 2002). Esto puede tener una similitud muy clara con el primero, pero se habría de distinguir por la actitud subversiva. Dicho con otras palabras, las contranarrativas están cargadas de una intencionalidad que consiste en escribir o contar versiones distintas de la realidad imperante con un afán por mostrar que se puede luchar por mostrar otro enfoque. Regularmente, estas contranarrativas habrían de usarse sobre todo al tratar asuntos vinculados con discursos excluyentes, elitistas, prejuiciosos, estereotipadas, degradantes o, de manera general, que tiendan a hacer definiciones sobre la realidad, las culturas o las personas en detrimento de las mismas.

Finalmente, el quinto punto implicaría apelar por la ignorancia en un sentido socrático. Aunque este puede ser controversial por el significado común de la palabra ignorancia, es uno de los más elementales, pues no solo implica, como lo sugería Sócrates, reconocer nuestra ignorancia ante el vasto mundo que nos rodea, sino que, como señala Ranciére (2003), también implica reconocer nuestra incompletud como personas mismas, nuestra tendencia a equivocarnos y fallar. Se trataría de ver el no saber, el cometer errores, como un punto de partida para saber, para actuar cada vez mejor. La ignorancia sería vista, entonces, no como un vicio o un mal, sino como una virtud, como un conato, en el sentido de Spinoza, que nos habría de mover a actuar de manera surreal. Aunque, este punto aparece al final, no significa que sea menos importante, ya que, si se analiza intuitivamente, se comprenderá que el reconocimiento de la ignorancia como rasgo preliminar para aprender es el punto de arranque para la generación de preguntas que posteriormente ayudarían, por necesidad, a responder con puntos de vista

diferentes, con contranarrativas y, así, con las nuevas formas de hablar sobre la realidad. Sintetizando la idea: asumir la ignorancia es requisito para problematizar.

Conclusión

El surrealismo pedagógico es una actitud, a la vez que una postura. Su encauzamiento en los escenarios educativos es hacer que las cosas familiares para los estudiantes luzcan extrañas y viceversa. No se trata de una nueva teoría del aprendizaje, sino de una consideración para propiciar los múltiples aprendizajes. Esta postura puede aplicarse en cualquier asignatura; el cómo hacerlo corresponde a un área de investigación educativa que podría emerger eventualmente.

Su implementación no sería referida en los planes y programas educativos, al contrario, podría atrofiar su esencia, al ser burocratizada; en cambio, su uso tendría que implicar la adopción de una sensibilidad y una convicción por parte de los docentes que la consideren útil en función de sus escenarios comunes, así como parte de su identidad como actores de la educación.

Por otro lado, y en relación con el tema abordado en los primeros párrafos, en la cuestión del capital cultural, sería importante ver que el surrealismo pedagógico puede ser un arma útil en la lucha contra los determinismos encargados de revelar los reproduccionistas. La institucionalidad en la educación es parte de esa gran narrativa o de esa realidad definida, por lo que hacerla extraña o familiar, dependiendo el énfasis, es algo factible desde esta postura.

Finalmente, y a propósito de la institucionalidad, es importante reiterar la constante y eterna necesidad de que haya narrativas subversivas acerca de la realidad social. Los tiempos oscuros de los que habla Giroux (2021), y que se han maximizado con el auge del capitalismo tardío, la urgencia por la productividad y las secuelas de la pandemia han mostrado una pérdida de voluntad por resignificar la realidad. Es preciso recordar con Barthes que el autor ha muerto y con Nietzsche que Dios ha muerto, como la necesidad constante por resignificar la existencia misma. Y para ello, aunque a algunas figuras de la economía y el desarrollo industrial no les agrade, la educación es el instrumento principal. sc

Referencias

Agradecimientos

Agradezco a Yarib Dayanira Cabrera y Mónica Carrillo Rangel, investigadoras educativas, por la revisión que amablemente hicieron del texto y por sus atentas recomendaciones.

Austin, J. (2018). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.

Ausubel, D. (2014). *Psicología educativa*. Trillas.

Barthes, R. (2021). *El susurro del lenguaje*. Paidós.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Siglo XXI.

Breton, A. (2001). *Tratados del surrealismo*. Argonauta.

Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2013). *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Aprendizaje-y-desarrollo.pdf

Freire, P., y Faúndez, A. (2016). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI.

Giroux, H. (2021). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.

Locke, J. (1689/2023). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de Cultura Económica.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI.

Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.

Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza*. Paidós.

Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

EDUSCIENTIA. DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA
Año VII • Núm. 14 • AGOSTO 2024
ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com
Recibido: 31/05/2024 | Aceptado: 1/07/2024

Rubén Hernández Ruiz
Universidad Veracruzana, México
rubhernandez@uv.mx
ORCID: 0000-0003-1957-9537

Metahabilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico para un aprendizaje sustentable

Reading, writing, and critical thinking metaskills for sustainable learning

Palabras clave: aprender a aprender, educación superior, habilidades cognitivas.

Resumen

Uno de los problemas que enfrentan los de recién ingreso a la educación superior es la falta de estrategias de lectura, escritura y pensamiento crítico, lo que les impide aprender efectivamente los saberes de sus disciplinas. El objetivo es responder la pregunta: ¿se puede aprender el contenido de los textos académicos mientras se desarrollan metahabilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico? Se piensa que hacerlo de esta manera, el aprendizaje se vuelve sustentable, se aprende a aprender y se mejora tanto el proceso académico como el rendimiento escolar. La metodología de investigación utilizada es la historia de vida; se presentan narrativas personales que se asocian con los conceptos metacognición y metaaprendizaje, y con el constructo gestión del aprendizaje sustentable para teorizar el fenómeno educativo. Para relacionar el aprendizaje del contenido con el desarrollo de las metahabilidades, se propone crear sistemas ecológicos de aprendizaje. Versión en lengua de señas mexicana

Keywords: *: learning to learn, higher education, cognitive skills.*

Abstract

One of the challenges faced by new higher education students is the lack of reading, writing, and critical thinking strategies, hindering their ability to effectively learn disciplinary knowledge. The objective is to answer the question: Can academic text content

be learned while developing metaskills for reading, writing, and critical thinking? It is thought that by doing this, learning becomes sustainable, you learn to learn and both the academic process and school performance are improved. The research methodology used is life history, personal narratives are presented that are associated with metacognition and meta learning concepts, and with the construct sustainable learning management to theorize the educational phenomenon. presenting personal narratives associated with metacognition, meta-learning, and sustainable learning management. To link content learning with metaskills development, it is proposed creating ecological learning systems.

Introducción

Como profesor de lectura y escritura de textos académicos y pensamiento crítico en nivel universitario, me he enfrentado al problema de que muchos de los estudiantes no han desarrollado plenamente en el bachillerato sus competencias básicas de aprendizaje, incluyendo la lectura, la escritura y el pensamiento crítico. Esto es grave porque son fundamentales para el desarrollo de las competencias profesionales. Prácticamente, esto se convierte en un problema de la universidad, pues los estudiantes de nuevo ingreso han pasado un examen de ingreso, y sus carencias forman parte de su perfil inicial. Supongo que por eso se imparten las materias de estos temas en los primeros periodos; sin embargo, no las considero remediales, pues su finalidad es la alfabetización académica para insertarse en las comunidades epistémicas de las profesiones, la literacidad disciplinar y, ahora, multiliteracidad, por los lenguajes digitales e inteligencia artificial.

Debido a lo anterior, presento una breve disertación sobre cómo resolver este problema desde la docencia. En inicio, probablemente una de las causas de estas deficiencias es que la escuela no les ha enseñado a aprender, tampoco a pensar, aunque sí a leer y escribir de manera instrumental y no estratégica. Ante la pregunta: ¿se puede aprender el contenido de los textos académicos mientras se desarrollan metahabilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico? La respuesta es afirmativa. Hipotéticamente, mi postura es que, si cuando se pretende aprender el contenido de un texto de cualquier experiencia educativa, se aprendieran al mismo tiempo metahabilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico, se lograrían mejores resultados que en el aprendizaje separado de cada una.

Metodológicamente, parto de narraciones propias y las asocio a conceptos como metacognición, metaaprendizaje y al constructo gestión del aprendizaje sustentable, los cuales me permiten argumentar mi postura teórica. Por ahora, solo pretendo asociar estas metahabilidades a los elementos teóricos mencionados para acercarme a los sistemas ecológicos de aprendizaje; en otro documento presentaré una propuesta de acción.

Desarrollo

Metodología

La investigación es cualitativa, descriptiva y fenomenológica; incursiona en la autobiografía de mi historia de vida. Trato de buscar una explicación o interpretación teórica a un fenómeno académico a partir de narrativas propias. Taylor y Bogdán (1984, como se cita en Chárriez, 2012) dicen que

> Las historias de vida forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (p. 51).

A su vez, Berríos (2000, como se cita en Chárriez, 2012) afirma que "se refieren a la investigación que produce datos descriptivos e interpretativos mediante la cual las personas hablan o escriben con sus propias palabras el comportamiento observado" (p. 50). Y López (2007), refiriéndose a la narrativa autobiográfica, la considera como

> [...] el trabajo que una persona hace de sí misma, sobre sí misma, para sí misma y consigo misma. [...] Narra su vida o algunos aspectos de ella, exponiendo, reflexionando, analizando. Esta narración puede ser oral o puede ser escrita. Ambas requieren que el sujeto se detenga a pensar en su vida (p. 14).

Aprendizajes de vida

Cuando niño (1962), casi todas las tardes, mi mamá me ponía a leer en voz alta "Mi libro", de primer año; en sus páginas había lecturas como "El oso", "La sala", "Chucho el payaso", "La jaula de los leones" y cuantas más. Recuerdo: "Ese oso se asea así, así se asea su

oso". Tenía que pronunciar claramente y entonar según los signos de puntuación, si no, había que repetir la lectura tantas veces como fuera necesario hasta que saliera bien; después se podría ir a jugar con los hermanos o amigos del barrio.

Años después, en 1973, al hacer el servicio militar, el oficial encargado leyó para nosotros algún artículo de la *Constitución*; al escucharlo titubear, me dije: a ese señor no lo puso su mamá a leer cuando era chiquito. Fue con el apoyo de mi madre que aprendí no tan solo a respetar sus decisiones, seguir sus consejos y distinguir los momentos de estudio de los del juego, sino también a darme cuenta de que yo mismo podía decidir si había leído bien y si entendía lo que leía.

Después de mucho tiempo, comprendí que eso era la metacognición, la cual hace referencia al conocimiento de los procesos cognitivos, los resultados de esos procesos y cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes de la información y los datos (Clavel, 1978, como se cita en Burón, 1999). Además, trabajar con mi mamá favorecía mis relaciones afectivas, porque era reconfortante recibir manifestaciones de amor mientras aprendía. No me regañaba, me educaba.

En otra ocasión, la maestra de segundo de primaria, en 1963, me dijo a la hora del recreo: "Rubencito, ¿puedes acompañarme al salón de clase?". Y allí nos hizo, a otro niño y a mí, sin saber el motivo, una serie de preguntas sobre conocimientos generales. Ambos contestábamos bien. Después pasó a ortografía dictándonos palabras. Como el descanso estaba por concluir, apresuró, una más: Juárez. Mi amigo escribió Juáres (con mayúscula, acento y ese) y yo Juarez (mayúscula, sin acento y con zeta); seguía el empate. Finalmente, comentó: "él llevará la bandera porque es más alto, y tú darás las órdenes". Desde entonces escribo Juárez como se debe; la mala ortografía me había dejado ser el comandante, pero cómo me frustró no llevar la bandera, ya no sé si por chaparro o por no saber escribir bien.

Más tarde, en tercero o cuarto, entre 1964 y 1965, el director de la primaria remplazó a la maestra por un día. Entre tantas cosas que nos puso a hacer, preguntó: "¿cómo se sabe si un nombre es masculino o femenino?". Todos nos quedamos callados. Insistió: "¿quién quiere contestar?". Como nadie levantaba la mano, dijo: "a ver, Rubencito". Entonces respondí: "Fácil, si termina en o es masculino, si termina en a es femenino, por ejemplo, niño o niña". Enojado dijo: "¡No, el artículo es el que determina el género del sustantivo!, ¡escríbanlo para que no se les olvide!".

Entonces, en esa sensación de vergüenza, inmediatamente recordé una cancioncita que venía en el disco de la Compañía Infantil de Televicentro: "El artículo es esa palabra que se pone delante del nombre para señalar su número y su género

también". Sí lo sabía, ¿cómo se me fue a olvidar en el momento preciso? El acetato de 33 rpm me lo había regalado el periódico Novedades, por haberse publicado en 1963, en el Suplemento Infantil dominical, mi composición: Los Animales. Me viene a la memoria un domingo, la tía Gran nos había regalado la sección de niños; en mi lectura (no había en casa televisión y por eso habíamos ido a la casa de la tía a ver Cachirulo) hallé una convocatoria: "Papá, explícame esto". Me respondió mi papá: "¿Por qué?". Le contesté: "Porque no lo entiendo".

Saqué mi cuaderno y me puse a escribir. Después de un rato, mi papá se sentó conmigo a pasar en limpio mi texto en una máquina de escribir. Me decía, entre otras cosas, "¿y cómo sabes que la tortuga vive casi 100 años?", "y qué tal si en vez de decir tal cosa dices esta otra...". ¿Estaba induciéndome, como mi mamá, a la metacognición?, ¿a darme cuenta de la cohesión, coherencia y adecuación? No, no hubo tecnicismos, ni creo que mi papá supiera de esas cosas, pero sí tenía noción del sentido y utilidad del escribir bien y se le notaba en el rostro la emoción por estar apoyándome, también era cariñoso al enseñarme.

A los 11 años, en 1966, inicié mi práctica del judo. Dos máximas escritas en japonés en la pared central del dojo decían *Seiryoku Zenyo* y *Jita Kyoei*, lo cual significa máximo de eficiencia con mínimo de esfuerzo y ayuda mutua, prosperidad común, respectivamente. El primer precepto se visibilizaba en la técnica del judo, se decía que el débil puede vencer al fuerte, no por su corpulencia sino por su astucia; así que había que poner atención en el movimiento y cómo se ejecutaba; si resultaba difícil era porque no se estaba haciendo bien y, por lo tanto, había que volver a intentarlo. Allí había dos aspectos, aprender la técnica en sí y darse cuenta de cómo se ejecutaba de la mejor manera para que resultara efectiva. El segundo aforismo implicaba que, al momento de aprender a derribar, el otro niño aprendía a caer y viceversa. Ambos aprendíamos en el mismo acto, por ende, los dos nos beneficiábamos. Éramos amigos de aprendizaje.

Recién egresado de la universidad y al iniciar mi trabajo como ingeniero de buques, en 1979, al pasar a firma una requisición de materiales para un sistema de tuberías y un oficio para que se procediera a hacer pruebas de calidad en unas placas de acero recién llegadas al almacén, mi jefe, antes mi maestro de estructuras navales en la facultad, expresó con tono firme: "ingeniero, cómo quieres que te firme estos documentos si tienen errores". Al ver los señalamientos y tratando de justificarme, repliqué: son errores de dedo. Respondió, al mismo tiempo que cerraba su oficina y ponía una mano en mi hombro: "Rubén, no se equivocó la secretaria, la culpa no es de ella, tú eres el ingeniero, eres autor y editor. Hasta mañana, que terminen pronto". Después de trabajar en la redacción y presentación, logramos que se firmaran los documentos sin problema.

En el diseño, construcción y mantenimiento de barcos seguí leyendo y escribiendo en diversas circunstancias, propósitos y estilos: especificaciones técnicas, contratos con los clientes, licitaciones, peritajes y reportes de pruebas de mar, bitácoras de obra, informes al Consejo de Administración del astillero, manuales e instructivos de operación, manuales de puestos y funciones de mi personal, apuntes para dar clases, cartas, telefaxes, etcétera. No había computadoras que corrigieran la ortografía o me señalaran errores de escritura, había que hacerlo a mano y luego pasarlo a máquina o conforme se pensaba se escribía, con riesgo de equivocarse y maltratar la hoja con tanto borrón y correcciones.

Un día, al concluir el último curso de una maestría, en 1999, el profesor de Proyectos Educativos me entregó mi tarea y con un gesto de preocupación me dijo: "Tiene usted un grave problema de redacción". Al abrir el documento revisado, encontré notas al margen, texto entre líneas y palabras señaladas. Con cierta pena, en el receso me acerqué al profesor y le pregunté qué me recomendaba, a lo que contesó: "escribe párrafos cortos y aplica signos de puntuación", y añadió: "antes de entregármelo, dáselo a leer a otra persona".

Me fui a casa repitiendo mentalmente: párrafos cortos y signos de puntuación; dáselo a leer a alguien antes de pasarlo a nueva revisión. La siguiente entrega mereció un dubitativo "veo que mejoraste... pero aún te falta". Me quedé pensando que el estilo de escritura que había desarrollado en mi profesión era técnico, así que había que reaprender a escribir como lo hacían los académicos de la comunidad epistémica en la que ahora pretendía insertarme.

Como profesor de construcción naval, les pedí tanto a mis estudiantes de ingeniería en construcción naval como de administración de empresas marinas que fueran a una tortillería, compraran unas cuantas y que me relataran lo que vieron (Rubén Hernández Ruiz, 2017). Una vez realizada la actividad, les hice preguntas: ¿Se comieron las tortillas? Todos afirmaron que sí; entonces pregunté a los ingenieros: ¿cuál es el diámetro de la tortilla?, ¿cuál es su espesor?, ¿qué distancia recorren en la banda transportadora?, ¿a qué velocidad?, ¿a qué temperatura deben cocerse para que no salgan crudas ni quemadas?, ¿cómo hace la máquina para que de una bola de masa salgan discos estándar y no óvalos?, ¿cuántas tortillas salen de un kilo de masa?, entre otras.

Igualmente, a las administradoras les pedí que respondieran: ¿cuál es el costo unitario de la tortilla?, ¿cuál es el régimen tributario?, ¿por qué se subsidia el maíz?, y algunas otras propias de su carrera. En ambos casos hubo especulaciones como respuestas, mi intencionalidad era que se dieran cuenta que debían pensar como ingenieros y administradores, que debían ser observadores críticos de su entorno a partir de su trasfondo profesional.

Como profesor, muchas veces me pregunté por qué un estudiante de lectura y escritura no hacía un buen ensayo, y mi respuesta fue: porque no saben argumentar. Y por qué mis estudiantes de pensamiento crítico no saben escribir un buen ensayo: porque no saben leer ni escribir. Desde entonces, me di a la tarea de enseñar los tres propósitos en ambas clases.

También me pregunté por qué era necesario darles hasta el más mínimo detalle sobre las características de la estructura y forma del ensayo, por ejemplo, tipo de letra, espaciado, márgenes, etcétera. Mi respuesta la obtenía de los productos que entregaban, traían otras especificaciones, ¿por qué no leen las indicaciones?, ¿por qué se precipitan a hacer la tarea sin haber leído lo que se les solicitaba? A esto había que sumarle, ¿por qué no acentúan?, ¿por qué repiten palabras en un mismo párrafo?, ¿por qué no separan las ideas con signos de puntuación?

Este asunto lo he tratado de resolver precisamente con ejercicios de metacognición y metaaprendizaje en ambientes de aprendizaje sustentables. La tarea me llevó a probar diversas metodologías activas de enseñanza aprendizaje y a considerarme irreverente por la academia, porque no estaba siguiendo al pie de la letra el programa de la experiencia educativa (daba de más). Lo que no sabían es que los programas no son estáticos y que, en aras de la innovación, alguien debe ir adelante probando nuevos métodos y mejorando la práctica docente, por lo que en vez de ser irreverente, he sido emprendedor.

Metahabilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico

¿Qué hicieron mis padres, mi maestra de segundo año, el director de la primaria, mi jefe en el astillero o mis profesores de judo y de posgrado para enseñarme a aprender, leer, escribir y pensar?, ¿qué estrategia o método de enseñanza aplicaron?, ¿qué teoría pedagógica?, ¿qué librito traían bajo el brazo? ¿Se puede comprender un texto sin saber leer?, ¿puedo escribir sin conocer lo que quiero decir, ni cómo decirlo?, ¿qué implica ser autor y editor?, ¿los contenidos que se pretenden aprender mediante la lectura y demostrarse que se han aprendido al escribir, qué aportan al aprendizaje de la misma lectura y escritura?, ¿y al aprendizaje del pensamiento?

¿Cuál es la estrategia apropiada para que se aprenda de manera significativa y sustentable la gramaticalidad del lenguaje?, ¿cómo aprender a formular y responder preguntas?, ¿cómo aprender a ordenar y expresar ideas?, ¿cómo ser crítico al leer y analítico al escribir?

¿Qué hacer para darme cuenta de que leo, escribo, pienso y aprendo?, ¿de qué y cómo leo, escribo, pienso y aprendo? ¿Cuál es el propósito de leer y escribir, hacer la tarea para ir a jugar, tener buena ortografía para concursar, aprenderse la canción por si me la preguntan, para hacer oficios, documentos y proyectos aplicables a la ingeniería, para proponer un proyecto educativo? ¿Cómo observar el entorno con ojos de ingeniero o administrador?, ¿de yudoca?

Burón (1999) hace énfasis en dos habilidades metacognitivas para aprender a aprender: la metalectura y la metaescritura. La primera la define como "el conocimiento que tenemos sobre la lectura y de las operaciones mentales implicadas en la lectura" (p. 12), la segunda, como "el conocimiento que tenemos sobre la escritura y la regulación de las operaciones implicadas en la comunicación escrita" (p. 13).

Frecuentemente, un estudiante puede darse cuenta de que no entiende algo y no sabe regular o controlar la situación porque ignora qué debe hacer y cómo; incluso, espera que el profesor le diga cómo proceder; ante una duda, se paraliza esperando a que alguien se la resuelva en vez de hacerse una pregunta para buscar y hallar por sí mismo la respuesta, el camino, la decisión y acción adecuadas. Saber *qué* se desea conseguir y *cómo* conseguirlo son dos aspectos de la metacognición como conocimiento de las operaciones mentales y, además, saber *cómo*, implica tener o crear estrategias adecuadas y eficaces de actuación (autorregulación cognitiva y emocional). Lo cual implica que una cosa sea saber hacer algo y otra muy distinta, aunque complementaria, saber cómo proceder cuando no se sabe qué hacer. Burón (1999) identifica cuatro aspectos que requiere la actividad mental madura:

> 1) conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental; 2) elección de estrategias para conseguirlo; 3) autoobservación de la ejecución para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas; y 4) evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos (p. 15).

Newble y Entwistle (1986, como se cita en González, 1997) consideran tres componentes que inciden en cómo se enfocan los estudiantes para aprender: "1. La motivación predominante en el estudiante, 2. La intención con la que se aborda la tarea y 3. El proceso de aprendizaje utilizado para llevar a cabo estas intenciones." (p. 22). Al respecto, Biggs (1988, como se cita en González, 1997) señala tres componentes: "1. La intención (o motivo), 2. La estrategia y 3. El proceso metacognitivo que combina los dos componentes anteriores" (p. 22).

Agregaré que la metacognición también tiene un referente en cómo se siente uno al estar aprendiendo (metaemoción y metasensación corporal) y qué hacer al respecto,

responde las preguntas: ¿cómo me he sentido (antes, durante y después) al realizar una actividad de lectoescritura para aprender los contenidos y comprender lo que he pensado, leído y escrito?, ¿qué acciones debo emprender para mejorar mis sensaciones corporales y emotivas que optimicen mis cogniciones?, además de otras que tienen que ver con el contexto, la reflexión, las actitudes asumidas, posturas adoptadas, decisiones tomadas y las acciones emprendidas.

Al autobservarse y darse cuenta de las emociones que se manifiestan al estar aprendiendo y cómo influyen para favorecer o afectar el aprendizaje, podrían tomarse acciones de autorregulación cognitiva, emotiva y sensitiva, creando condiciones favorables para aprender. Por ejemplo: si se quieren cambiar las emociones, habrá que cambiar los pensamientos. A su vez, si se quieren cambiar los pensamientos, habrá que modificar las preguntas; y si estas no aportan nuevas perspectivas para hallar nuevas soluciones, pues habrá que cambiar el contexto. Y este solo cambiará cuando se vea de manera diferente, cuando se observe al observador.

Asociado a esto, ¿acaso supe cómo autorregular la vergüenza que sentí al no haber sabido la función del artículo, la pena de que no me firmaran los documentos que necesitaba en el astillero o al tener que preguntar cómo mejorar la redacción del proyecto educativo? No, simplemente me sentí torpe e ignorante. No hubo acción reguladora ante la emoción, solo ante la cognición. Esa sensación de impotencia provocó la acción potenciadora del aprendizaje; fue motor para aprender lo que se debió haber aprendido antes y no al contrario, conformarme con una calificación baja.

En el caso del artículo gramatical, al recordar el incidente, años después, me eché a reír no solo por lo que había dicho, sino por imaginarme la cara del director, pues seguramente era de enojo fingido, porque tenía ganas de reírse. Si bien la vergüenza (emoción negativa) llevó al reaprendizaje, también pudo haber sido la risa (emoción positiva) la que condujera la acción correctiva.

El hecho es que mi memoria resguarda los incidentes comentados, pues se volvieron significativos porque hubo emociones de por medio. En un texto anterior dije que

> El modelo de actuación que se nos ha presentado como correcto ha sido la conexión entre *pensamiento* y *acción*. La educación de las emociones propone cambiar ese modelo ya que se ha revelado incompleto e ineficaz para lograr la interacción personal y la felicidad, por un nuevo modelo constituido por *emoción-pensamiento-acción*, que está más acorde con nuestra manera de vivir; Morin le llama ciclo *razón-afecto-impulso* (Hernández, 2010, p. 2).

Y en un texto posterior (Hernández, 2022), también traté de religar el pensar con el sentir y expresarse para tomar consciencia del ser, estar y actuar, logrando así la tan ansiada formación integral anunciada por los modelos educativos universitarios.

Metaaprendizaje

Según Novak y Gowin (1984/2002), "el metaaprendizaje se refiere al aprendizaje relativo a la naturaleza del aprendizaje, es decir, aprendizaje sobre el aprendizaje." (p. 28). Por su parte, Biggs (1985) lo definió como "un tipo sofisticado de metacognición":

> El aprendizaje eficaz en condiciones institucionales requiere, en primer lugar, que los estudiantes sean conscientes de las demandas de las tareas y de sus intenciones sobre cómo, o incluso si, deben satisfacer esas demandas y, en segundo lugar, que evalúen de manera realista y ejerzan control sobre sus propios recursos cognitivos (p. 1).

La aportación esencial de Biggs "está en la referencia a un proceso metacognitivo que pone en relación las estrategias y los motivos." (1988, como se cita en González, 1997, p. 22). Balza (2012, como se cita en Rivas, 2015) dice que

> el metaaprendizaje designa aprender desde la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, analizando la forma cómo (sic) han cambiado las concepciones que el alumno tiene de sí mismo y del mundo de su vida, significa desarrollar la propiedad de aprender a aprender (p. 104).

Conjuntando referencias, metaaprendizaje es entonces el proceso mental de darse cuenta de que se aprende, qué se aprende, cómo, con qué, con quién, cuándo y cómo saber que se ha aprendido bien y a tiempo. Se trata de tomar consciencia del acto de aprender por el mismo aprendiente. Los motivos son por qué aprender; la intención con la que se aborda la tarea, el para qué y las estrategias son el cómo. Otros ingredientes que señaló Burón (1999) son la autoevaluación, el cómo saber qué se hizo bien y darse cuenta de lo que todavía no se logra aprender; la autorregulación es el qué hacer del estudiante una vez que se ha dado cuenta de la tarea y el proceso, del aprendizaje de los contenidos del texto y de los saberes paralelos para poder lograrlo: la lectura, la escritura y el pensamiento crítico.

La reflexión del proceso propio de aprendizaje a partir de la observación, autobservación y metacognición provocan el metaaprendizaje, es entonces cuando se aprende a aprender.

Aprendizaje sustentable

Leer, escribir, pensar y aprender han sido acciones aprendidas a partir de la comprensión y expresión de la cotidianidad individual y social. Por un lado, Maturana y Presentar (2004) afirman que "los humanos vivimos en el lenguaje, lo hacemos necesariamente mediante el lenguaje o lenguajeando, vale decir, viviendo en el lenguaje" (pp. 50 y 51), prácticamente somos lenguaje porque en la recursión de la vida lo generamos y, considerando que el aprendizaje es una cualidad biológica de los seres vivos, dice "Vivir es conocer. Y conocer es vivir" (p. 38). A su vez, Assmann (2002) afirma que "aprender es una propiedad emergente de la autoorganización de la vida, que el ser humano es aprendiente porque está en constante estado de aprendizaje" (p. 35).

Por otro lado, Morin et al. (2006) dicen que un proceso es recursivo cuando "los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo, y en el que los resultados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales" (p. 40). Añade, "el proceso recursivo es un proceso que se produce/reproduce a sí mismo, evidentemente a condición de ser alimentado por una fuente, una reserva o un flujo exterior" (p. 16). Galagovsky (2004) define al aprendizaje sustentable como

> aquél en el que la información recibida –o parte de ella– fue apropiada (sic) como nuevo conocimiento, aumentando la red de conocimientos previos y reestructurando la estructura cognitiva previamente existente a través de la resignificación de aquellos conceptos que sirvieron de nexo para la incorporación del nuevo conocimiento y así sucesivamente (p. 233).

Por lo tanto, si toda vivencia es una experiencia de aprendizaje, y todo aprendizaje, una vivencia; y si en la búsqueda de respuestas se autogeneran nuevas preguntas que inducen a la continua acción inquisitiva, y esta, a su vez, genera una circularidad regenerativa que hace que el aprendizaje sea sustentable en sí mismo, debemos crear sistemas ecológicos de aprendizaje (Hernández et al., 2019) que generen vivencias del estar aprendiendo; de tal manera que el aprendizaje se logre cuando se tome conciencia cognitiva y metacognitiva, emotiva y metaemotiva, sensitiva y metasensitiva sobre la

capacidad y necesidad de aprender y de seguir aprendiendo porque se tienen preguntas que responder (Hernández, 2011).

Un sistema ecológico de aprendizaje se genera a partir del reconocimiento de los principios básicos de todo sistema ecológico, según Capra (1996/2009), interdependencia (todo está relacionado entre sí), reciclaje (flujo cíclico de energía y recursos, no hay desperdicios), asociación (cooperación y coevolución), flexibilidad (cambio, recuperación, adaptación, equilibrio, retroalimentación y autorregulación, orden y libertad, tradición e innovación), diversidad (yo, el otro y lo otro, múltiples elementos y variables) y, como consecuencia de la interacción no lineal de todos ellos, la sustentabilidad y sostenibilidad.

Entonces, habrá que gestionar el aprendizaje sustentable mediante tácticas y estrategias que permitan la religación del pensar, sentir y expresarse, como la autoobservación en el mismo acto de observar un objeto, sujeto o relación de estudio; acción que convierte al observador en parte del paisaje que él mismo deconstruye, construye y reconstruye; al mismo tiempo, si toma consciencia, se reconoce, resignifica y autotransforma. También habrá que darse cuenta de las acciones y reacciones ante la situación, las que generarán actitudes, posturas y decisiones que podrían ser cruciales para el logro favorable/desfavorable de los objetivos de aprendizaje y por lo tanto de vida.

Darse cuenta, como sujeto aprendiente, de que se lee, qué se lee, cómo se lee, para qué y qué efecto y afecto produce la comprensión/incomprensión de lo leído en los conocimientos y trasfondos previos, aunado al darse cuenta de que se expresa, qué se expresa, cómo, para qué y cuál es la consecuencia de la expresión; apoya no tan solo la consolidación o resignificación de las ideas, emociones, sensaciones y la construcción de nuevos aprendizajes, también el aprendizaje mismo de la lectura y el develar del talento expresivo (verbal y no verbal). Lo mismo sucede con el pensamiento, darse cuenta de que se piensa, qué se piensa, cómo, en qué circunstancias y qué reacciones o acciones provoca el pensamiento permite aprender a pensar de manera crítica, creativa, analítica, estratégica, constructiva, sistémica y compleja. En general, en el mismo acto de leer, escribir y pensar, se desarrollan habilidades/metahabilidades cognitivas, emotivas y sensoriales para seguir aprendiendo/reaprendiendo a aprender y por lo tanto aprender/reaprender a vivir y socializar.

Lo que, es más, el pensamiento y la lectura y escritura resignifican al pensador, lector, escritor y aprendiente en el mismo acto de pensar, leer, escribir y aprender. Al inicio de la tarea es uno, al final es el mismo, pero con diferente historicidad; el acto académico lo identifica consigo mismo y lo cambia, lo transforma para seguir

aprendiendo a vivir y convivir, como se ha dicho, pero debe darse cuenta, debe tomar consciencia de su ser, estar y actuar en sus ámbitos de gestión.

Conclusión

La reflexión cognitiva y metacognitiva de las historias de vida que he narrado aquí como anécdotas, relativas a algunas de mis experiencias de aprendizaje sobre la lectura, escritura y pensamiento crítico, se han convertido en evidencias de metaaprendizaje para teorizar el aprendizaje sustentable y la generación de sistemas ecológicos de aprendizaje.

Aprender a aprender es resultado de aprender a pensar, sentir y expresarse. Implica aprender a autorregular la actividad mental para observar, evaluar e inferir qué y cómo se aprende; además de discernir entre las estrategias que son más eficaces para seguir aprendiendo. Esto es producto del metaaprendizaje, que permite al aprendiente darse cuenta de la efectividad de sus estrategias, procesos, recursos y resultados en función a sus objetivos y metas.

El problema de la falta de estrategias para aprender contenidos disciplinares, al mismo tiempo que se piensa, lee y escribe, se debe a que no se sabe preguntar para dilucidar y comprender; ante la duda, el estudiante se paraliza, espera que el profesor le resuelva la vida; en cambio, si transformara la duda en pregunta, la imperiosa necesidad de saber lo llevaría a la búsqueda de la respuesta. Otras posibles y probables causas del problema son las siguientes: no se observa el mundo con ojos del profesional que se quiere ser (recuérdese el pasaje de la tortilla); tampoco se sabe darse cuenta de lo que se hace, cómo se ejecuta y qué resultados se obtienen (como yudoca en el entrenamiento); y mucho menos se conoce cómo autorregularse para mejorar continuamente (desarrollar al mismo tiempo metahabilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico para aprender contenidos disciplinares y aprender a aprender).

La dificultad podría resolverse al considerar que esas relaciones simultáneas y complejas de intencionalidades, saberes y procederes conforman un sistema ecológico de aprendizaje, por lo que se debe enfatizar en el aprendizaje de la interrogación, la autoobservación y el desarrollo de las metahabilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico como saberes paralelos que se vuelven transversales en la interacción deliberada y en el abordaje consciente y estratégico, cuyo proceso le da sentido al aprendizaje de los contenidos disciplinares y, por ende, a la formación para la vida profesional.

La respuesta a la pregunta de investigación: ¿se puede aprender el contenido de los textos académicos mientras se desarrollan metahabilidades de lectura, escritura y

pensamiento crítico?, tiene ahora un semblante teórico-práctico que se debe convertir en una propuesta educativa. La postura: si cuando se pretende aprender el contenido de un texto de cualquier experiencia educativa se aprendieran al mismo tiempo metahabilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico, se lograrían mejores resultados que el aprendizaje estanco, separado o fragmentado de cada una, cobra sentido docente, la tendencia es a crear sistemas ecológicos de aprendizaje bajo la idea central de la gestión del aprendizaje sustentable: tomar consciencia del ser, estar y actuar mediante la religación del pensar, sentir, aprender y expresarse. SC

Referencias

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.

Biggs, J. B. (1985, 31 de octubre). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology, 55*(3), 185-212. https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.1985.tb02625.x

Burón, J. (1999). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Mensajero.

Capra, F. (1996/2009). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama.

Chárriez, M. (2012, diciembre). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot, 5*(1), 50-67. https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775/1568

Galagovsky, L. (2004, junio). Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 1: El Modelo Teórico. *Enseñanza de las Ciencias, 22*(2), 229-240. https://ensciencias.uab.cat/article/view/v22-n2-galagovsky

González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica, 4*, 5-39. https://www.redalyc.org/pdf/175/17517797002.pdf

Hernández, R. (2010, 20 de abril). *Ambientes afectivos y efectivos de aprendizaje*. I Foro de Innovación en la Docencia. Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz. https://www.uv.mx/personal/rubhernandez/files/2012/02/Amb_afectivos_efectivos.pdf

Hernández, R. (2011, 19 a 21 de septiembre). *Regresar por los gramos que faltaron: talento y competencias para un aprendizaje sustentable*. I Congreso de Educación Superior: la Formación por Competencias. Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. https://es.calameo.com/read/002209182580b6f127bf1

Hernández, R. (2022). Competencias de pensamiento crítico y socioemocionales: su religación para la formación integral, en La educación superior: formación, vínculos, presupuesto y vulnerabilidad. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación, 7*(7), 94-108. http://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/121/73

Hernández, R., Figueroa, S., y Ribeiro, L. (2019). Gestión del aprendizaje bioético y sustentable. *Revista Aproximação, 1*(1), 103-110. https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6253

López, I. (2007, octubre). La investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial. *Revista Qurriculum, 20*, 11-37. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/12084/Q_20_%282007%29_01.pdf?sequence=1

Maturana, H., y Presentar, R. (2004). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. J. C. Sáez editor.

Morin, E., Roger, E., y Motta, R. (2006). *Educar en la era planetaria*. Gedisa.

Novak, J., y Gowin, B. (1984/2002). *Aprendiendo a aprender*. Martínez-Roca.

Rivas, R. (2015, enero-junio). Metaaprendizaje y neurociencia en los estudios de enfermería: reflexiones teóricas desde la complejidad. *Dialógica. Revista Multidisciplinaria, 12*(1), 100-117. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5237742.pdf

Rubén Hernández Ruiz. (2017, 6 de julio) *Fábrica de Tortillas* [video]. YouTube. https://youtu.be/QDQGbS3JD0U