



Registrarse

Entrar

Todos los Campos

Buscar

Acerca de

Equipo editorial

Políticas de la editorial

Envío de Manuscrito

Estadística básica

Contacto

Más números

Anuncios

Inicio / Más números / Vol. 7 Núm. 21 (2025): Revista RedCA (febrero-mayo 2025)

DOI: <https://doi.org/10.36677/redca.v7i21>

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA

Volumen. 07

Número. 21

(febrero – mayo 2025)

ÍNDICE

Algunas consideraciones de la comunidad estudiantil de la Facultad de Humanidades de la UAEMéx en torno a las maternidades y paternidades estudiantiles universitarias: propuestas de inclusión y visibilidad a partir de la historia oral.....	1-26
Julián Rivera-González	
Análisis de la accesibilidad visual en herramientas digitales de aprendizaje lúdico.....	27-50
Luis Eduardo Monreal-Pitones, Elías Jesé Alvarado-Elizondo	
Análisis de las fortalezas y debilidades de los estudiantes de 8vo semestre de la Licenciatura en Biología de la FES Iztacala- UNAM.....	51-66
Gabriela Sánchez-Fabila, Francisco Ernesto Ramas-Arauz, Roberto Moreno-Colín	
Desarrollo de Habilidades Investigativas en la Formación de Docentes mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos.....	67 - 81
María Concepción Garabandal Morelos-González	
Estrategias de estudio, Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios.....	82 - 106
María Esther Cabello-González	
Factores institucionales y subjetivos que intervienen en la reprobación en la Licenciatura en Geografía de la UAEMéx.....	107 - 122
Carlos Reyes-Torres, Fernando Carreto-Bernal	
La participación sindical en las escuelas normales en el estado de Oaxaca. Una visión desde las autoridades educativas.....	123 - 138
Magaly Hernández-Aragón	
La pedagógica de la liberación como praxis educativa en Enrique Dussel.....	139 - 157
Yakeline Ruiz-Gil	
La voz de las infancias migrantes venezolanas: el desafío de la estrategia metodológica NAM (Narrativas Migrantes) en el contexto educativo colombiano.....	158 - 185
Martha Liliana Linares-Alvarado, Oscar Fernando Forero-Londoño, Oscar Fernando Forero	
Las percepciones en el Seminario de Tesis: Entre la Vulnerabilidad y la Transición.....	186 - 208
Fernando González-Luna	
Literatura y transmedia. Educación literaria en el nivel medio superior.....	209 - 235
María Guadalupe García-Romero	

Repensando la Educación Superior: Apropriación de la Inteligencia Artificial en el Aprendizaje Universitario.....	236 - 261
---	-----------

Arturo Alejandro Pérez-Velasco, Gabriel Alejandro Álvarez-Hernández

Reseñas

Reseña del V Congreso Internacional de Investigación Educativa RedCA 2024.....	262 - 267
--	-----------

Fernando Carreto-Bernal, Fernando Carreto-Guadarrama

Algunas consideraciones de la comunidad estudiantil de la Facultad de Humanidades de la UAEMéx en torno a las maternidades y paternidades estudiantiles universitarias: propuestas de inclusión y visibilidad a partir de la historia oral

Julián Rivera-González

Licenciatura en Historia

julesddwv@gmail.com

Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México, México.

ID ORCID: 0009-0009-2286-2764

Recepción: 20/12/2024

Aceptación: 21/01/2025

Publicación: 01/02/2025

Resumen

El presente artículo surge a partir del Plan General de Desarrollo 2021-2033 de la Universidad Autónoma del Estado de México, el cual forma parte de lo establecido en los Objetivos de Desarrollo Sustentable de la Agenda 2030, por lo que, a nivel nacional e internacional se ha comprometido a responder con una educación de calidad para toda la población, de esta manera, contiene un apartado de ética igualdad e inclusión. El objetivo del artículo es presentar la percepción de algunos estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UAEMéx en torno a las compañeras y compañeros que son padres y madres. A partir de un ejercicio metodológico de historia oral utilizando la entrevista con micrófono, se construye la narrativa, presentando las consideraciones en torno a la temática principal. Este acercamiento responde con la voz de una parte de la comunidad estudiantil a partir del contacto que hay con las madres y padres estudiantes. De esta manera se generaron propuestas que visibilizan la situación acorde a lo que externan los indicadores de ética igualdad e inclusión del Plan General de Desarrollo 2021-2033. Conocer las realidades del estudiantado mexicano es un reto para las instituciones, este artículo puede funcionar para lograr un primer acercamiento de las condiciones en las que se encuentra la comunidad universitaria. Este artículo es resultado de la beca estudiantil Desarrollo de la Investigación “Lic. Adolfo López Mateos” por el trabajo en conjunto con el proyecto *Maternidades y paternidades estudiantiles: hacia una educación con inclusión*, investigación registrada con clave 6917/2023SF en la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la Universidad

Autónoma del Estado de México, bajo la responsabilidad del Cuerpo Académico Historia: educación, inclusión y fuentes.

Palabras clave: Comunidad, ética, igualdad, inclusión, educación, maternidades, paternidades, historia oral

Some considerations of the student community of the Faculty of Humanities of the UAEMéx regarding motherhood and fatherhood of university students: proposals for inclusion and visibility based on oral history.

Abstract:

This article originates from the 2021-2033 General Development Plan of the Autonomous University of the State of Mexico (UAEMéx), which aligns with the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda. At both national and international levels, the university has committed to providing quality education for all, including a focus on ethics, equality, and inclusion. The aim of this article is to present the perceptions of some students from the Faculty of Humanities at UAEMéx regarding their peers who are parents. Through a methodological exercise in oral history using microphone-based interviews, a narrative was constructed, presenting reflections on the main topic. This approach gives voice to a segment of the student community by exploring their interactions with student parents. Proposals were generated to shed light on this situation in alignment with the ethics, equality, and inclusion indicators outlined in the 2021-2033 General Development Plan. Understanding the realities faced by Mexican students poses a significant challenge for institutions, and this article serves as an initial step toward examining the conditions of the university community. This article is the result of the student scholarship *Desarrollo de la Investigación “Lic. Adolfo López Mateos”*, developed in collaboration with the project *Student Parenthood: Toward Inclusive Education*. This research, registered under code 6917/2023SF with the Secretariat of Research and Advanced Studies of the Autonomous University of the State of Mexico, is conducted under the responsibility of the Academic Body *History: Education, Inclusion, and Sources*

Julián Rivera-González.

Algunas consideraciones de la comunidad estudiantil de la Facultad de Humanidades de la UAEMéx en torno a las maternidades y paternidades estudiantiles universitarias: propuestas de inclusión y visibilidad a partir de la historia oral.

Keywords: Community, ethics, equality, inclusion, education, motherhoods, fatherhoods, oral history

Introducción

En los espacios de educación superior se viven múltiples situaciones en torno a las actividades formativas, cada una de ellas formaliza diversos fenómenos que no son perceptibles por la mayor parte de la comunidad estudiantil. Sin embargo, las universidades han implementado estrategias para evitar la deserción y generar ambientes inclusivos donde haya pleno respeto por la vida de su comunidad.

Uno de estos programas lo podemos encontrar en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx en adelante), en el apartado de ética igualdad e inclusión del Plan General de Desarrollo 2021-2033 de la UAEMéx (Barrera Díaz, 2021) se propone lo siguiente:

Plan General de Desarrollo 2021-2033	Impulsar la educación igualitaria e inclusiva
	Formalizar en sus prácticas, la inclusión
	Condiciones escolares que garantizan el acceso igualitario a la educación, tanto en su dimensión pedagógica como en las prácticas
	Favorecer la eficiencia terminal y la disminución de la deserción escolar como consecuencia de actos de discriminación inmersas en el curriculum oculto (relación docente-estudiante)
	Oportunidades de acceso a becas basadas en el objetivo de reducir las desigualdades prevalentes entre hombres y mujeres.
	Formación de individuos libres de prejuicios, estereotipos y estigmas asegurando la convivencia armónica y de respeto a la pluralidad de personas.

Tabla 1. Ética igualdad e inclusión en el Plan General de Desarrollo 2021-2033 de la UAEMéx (Barrera Díaz, 2021).

En la Universidad Autónoma del Estado de México la inclusión se ha posicionado como un principio transversal en el que las políticas de la institución generen lo indispensable para que aquellos que se encuentren en condiciones vulnerables puedan integrarse a la comunidad universitaria (Barrera Díaz, 2021, 104). Para lograr este compromiso, la universidad ha generado espacios recreativos de arte y cultura, también ha hecho uso de los medios de comunicación para que se observe y se ponga en práctica una universidad libre de discriminación (Barrera Díaz, 2021, 103-104).

Las relaciones estudiantiles dentro del espacio facultativo contienen elementos únicos de acuerdo con las particularidades de cada sujeto que las conforman. El respeto a la otredad, este elemento relacionado con la comprensión de una persona, donde el individuo asume un rol en relación con “otros” como parte de un proceso de reacción que se encuentra alejado de la estigmatización o la condena (Fandiño Barrios, 2014, 50) es una de las principales premisas que se despliegan en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ODS 2030 en adelante), Miguel Santos (citado en Cantú-Martínez, 2020, 4) ha sintetizado la posición del individuo dentro del programa en desarrollo:

“Es entrever que el ser humano es un ser biológico, de constitución social y finalmente con un marco cultural en el que se han conjugado esencialmente estos aspectos en el discurso de la sustentabilidad para emprender una nueva afinidad social, un renovado contexto de convivencialidad, como también de subsidiaridad”

Al posicionar los valores como el respeto a la vida, la dignidad, igualdad de derechos, equidad de género como premisas fundamentales se hacen visibles las condiciones a trabajar en las que se encuentran las y los estudiantes. Con el fin de que aquellos que se encuentran en alguna situación de desventaja, sea el espacio educativo el que le otorgue las oportunidades para poder transformarse a sí mismo y a su vez crear un espacio de comunidad encaminada hacia el apoyo de los pares y la concientización del otro u otra. A su vez, realizar prácticas empáticas con las cuales se solucionen algunas problemáticas presentes dentro de la misma comunidad (Cervantes López, 2022).

Julián Rivera-González.

Algunas consideraciones de la comunidad estudiantil de la Facultad de Humanidades de la UAEMéx en torno a las maternidades y paternidades estudiantiles universitarias: propuestas de inclusión y visibilidad a partir de la historia oral.

Para el caso de esta investigación y de acuerdo con el marco de los ODS 2030, las maternidades y paternidades estudiantiles universitarias forman parte de un grupo vulnerable con alto riesgo de deserción o rezago por la obligación que representa el cuidado de sus infantes, a esto se agregan las actividades extraescolares referentes a la producción laboral.

Datos cuantitativos de los Estados Unidos Mexicanos fueron presentados el 16 de junio de 2022; el INEGI mediante un comunicado de prensa alusivo al día del padre arrojó los siguientes datos relacionados a esta investigación. Primeramente, hay que considerar que en México hay 44.9 millones de hombres de 15 años y más, de esto se deriva que el 47%, 21.2 millones, se identificaron como padres de al menos una hija o un hijo, quienes residen en la misma vivienda (INEGI, 2022, 1).

Acotemos un poco más lo anterior, en la misma fuente se colocan indicadores de distinta edad, los cuales oscilan de 50 años y más (35%); 40 y 49 años (26%), 30 y 39 años (35%); 20 y 29 años (13%) y solo 1% de los padres identificados tiene entre 15 y 19 años (INEGI, 2022, 1). Estos indicadores son importantes para el motivo de la investigación, ya que los porcentajes referidos pueden distanciarse con la realidad encontrada en cualquier espacio universitario, si bien, existen estudiantes de diversas edades, hay un promedio de edad que oscila entre los 19 y 30 años, tomando en cuenta las excepciones de edad más avanzada, sin embargo, la cifra tendencia que se toma es la referente entre este rango de edad: 2,968,000 (14%).

Sin embargo, los indicadores estadísticos para esta investigación son los siguientes: 15 años y más (1%); 20 y 29 años (13%), 30 y 39 años (35%). Ahora bien, el siguiente dato puede generar sorpresa e inquietud, ya que se menciona que solo 19% cuenta con estudios de nivel superior, agregando a esto que de acuerdo con los índices de Población No Económicamente Activa (PNEA) y que se identificaron como padres (13%), solo el 1% era estudiante (INEGI, 2022, 4). Este dato puede confirmar un nivel alto de deserción para aquellos padres que surgen durante algún lapso de su vida académica, no obstante, también debemos considerar que dentro del 1% pueden encontrarse sujetos desde la educación básica secundaria, media superior o superior. Otra situación que arrojan los datos del INEGI es que 37% no trabajaba y 7% se dedicaba a los quehaceres del hogar; en la Población Económicamente Activa (PEA) el 97% se ocupaba en alguna actividad económica. Estas últimas cifras nos pueden indicar

las variables para realizar ciertas conjeturas con relación de en dónde se pueden encontrar aquellos estudiantes padres en rezago o en deserción. Sin embargo, el motivo de colocar estas cifras funciona para contextualizar de manera cuantitativa la situación en la que se encuentran; el número porcentual es mínimo, por lo que se tiene que pensar y reflexionar, ya que, la educación se ha colocado como un incentivo para lograr mejorar la calidad de vida, tanto de los individuos como de las colectividades, para este caso las familias.

De igual manera, el INEGI mediante un comunicado alusivo al día de la madre, fechado el 7 de mayo de 2024 arroja que el rango de mujeres que son madres es de siete de cada diez (38,459,122) de 15 años y más; las que son madres de entre 20 a 29 años lo conforma el 44.9% edad referente donde se puede estar cursando la educación superior; en el mismo banco de datos, encontramos la estadística de las madres jóvenes que combinan la crianza de hijas e hijos con actividades académicas; quienes asisten a la escuela, solo el 6.7% oscilan entre 15 y 24 años; el 32.8% dijo tener la educación media superior y superior completa (INEGI, 2024, 1-2).

El aspecto laboral es una fuerte constante para alcanzar un nivel de bienestar entre madre o padre y sus hijos o hijas, la variedad de trabajos como de salarios es considerablemente extensa. Sin embargo, hay una variable que se comparte: convivir y mantener el lazo de crecimiento con los hijos o hijas. El INEGI, en el estudio realizado a madres, menciona que entre 15 a 60 años “con al menos una hija o hijo con menos de 18 años”: el 50.2% mencionó que “trabajaría menos para convivir más tiempo con sus hijas e hijos”; el 27.8% “era responsable de mantener económicamente su hogar”; el 27.1% “regularmente convive poco tiempo con sus hijas o hijos debido al trabajo o quehaceres domésticos” y el 5.3% “creía que perdería el contacto con sus hijas o hijos si la relación con su pareja terminaba” (INEGI, 2024, 5).

Es importante que consideremos en las cifras anteriores la situación de las madres universitarias, puesto que podrían estar dentro de alguno de estos parámetros estadísticos, solo que al no ser observables pueden pasar desapercibidas y con esto una práctica que las invisibiliza.

La UAEMéx mantiene una política de ética, igualdad e inclusión en la que se “sensibilice a la comunidad universitaria y a la sociedad en general...a la formación de individuos libres de prejuicios, estereotipos y estigmas asegurando la convivencia armónica y de respeto a la pluralidad de personas” (Barrera Díaz, 2021, 103). Ser madre o padre estudiante universitario y llevar a cabo sus responsabilidades dentro del espacio educativo puede generar conflictos con quienes comparten el lugar, puede haber alguna opinión o acción contraproducente dentro de la misma comunidad universitaria, por lo que, conocer los puntos de vista en torno a tal situación es importante para generar estrategias que en la práctica logren incluir a las y los estudiantes; saber qué es lo que se difiere de la situación del otro, puede fomentar la tolerancia y respeto ante la diversidad de contextos que si se abordan de manera pertinente, bajo este principio, radica la educación incluyente y de calidad.

Los estereotipos culturales que se manejan en la sociedad mexicana en torno a lo que significa ser madre o padre no tiene en visión continuar con los estudios, ya sea de nivel básico, media superior o superior. Tanto el hombre como la mujer tienen que mantener estereotipos o ciertos roles sociales para conseguir una vida digna para su familia, el individuo se transforma y se condiciona a ser sujeto de trabajo para “ganarse la vida” solo que, para este momento, una vida depende de él o ella. Estos roles tradicionales se han ido formando a través del tiempo, inclusive las familias nucleares replican dicho modelo, la estigmatización familiar puede incluir la de su comunidad local cercana, convirtiendo de manera cultural lo que significa ser padre o madre alejando otro tipo de responsabilidades y generando nuevas obligaciones.

De acuerdo con Soriano Chavero y Salguero Velázquez hay dos estereotipos marcados para los padres y las madres universitarias (2022, 4):

1. Para que el hombre sea un “hombre de verdad” debe cumplirle a su esposa, se tiene que hacer cargo de ella y de su hijo o hija. Aunque el acto implique abandonar la escuela para dedicarse a trabajar.
2. Las mujeres tienen que organizar los trabajos de cuidado en el hogar con su actividad estudiantil.

Las autoras mencionan el rol del padre universitario y sus problemáticas, tales como “por acudir al trabajo no asisten a clase, no entregan tareas y tampoco tienen tiempo para realizar labores en equipo o deben cuidar a sus hijos o hijas cuando su pareja no puede hacerlo”

(Soriano Chavero y Salguero Velázquez, 2022). La complejidad que conlleva ser madre o padre universitaria puede pasar desapercibida por gran parte de la comunidad estudiantil, por lo que, los espacios académicos de la UAEMéx tendrían que estar comprometidos a llevar a cabo lo establecido en el Plan General de Desarrollo 2021-2033 en materia de ética igualdad e inclusión con las madres y padres estudiantes.

El propósito de este trabajo de investigación es presentar la percepción de algunos estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UAEMéx en torno a las compañeras y los compañeros que son padres y madres. Este acercamiento tiene como objetivo responder con la voz de una parte de la comunidad estudiantil la cercanía que hay con dicha situación para así generar propuestas de desarrollo con lo que la comunidad observa, analiza y reflexiona, así como de lo que no tiene conocimiento; los objetivos específicos relevantes son lograr que con las voces de los participantes se muestren cuáles son las variables a considerar para construir un espacio educativo de calidad, incluyente y que forme una sociedad sostenible, tal como se menciona en los ODS 2030; además, registrar históricamente cómo se encuentra la realidad cambiante de la comunidad estudiantil hacia escenarios diversos, mismos que hacen indispensable la necesidad de visibilizar a grupos vulnerables, tales como los estudiantes padres y madres universitarias.

Metodología:

El presente artículo se realiza por medio de la metodología de la entrevista en la comunidad estudiantil, donde el objeto de estudio es el eje principal de la investigación, maternidades y paternidades: hacia una educación con inclusión. Las entrevistas se realizaron bajo una perspectiva ética de la investigación cualitativa en un espectro de 7 individuos. Mediante un esquema holístico en torno a la cuestión ¿sabes lo que implica ser padre o madre universitaria? Con las diferentes respuestas sabremos cómo percibe la comunidad estudiantil del espacio de la Facultad de Humanidades a las y los sujetos históricos que se han adaptado o han transformado la realidad del espacio, la investigación también conlleva a dar presencia en el ideario colectivo estudiantil a los padres y madres universitarias e historiar a las bases que dotan de vida a la universidad, su comunidad educativa en torno a la ética igualdad e inclusión. Cabe mencionar que la negativa de los individuos para participar en el ejercicio fue exponencial, ya que no mantenían relación con los compañeros y compañeras que son

Julián Rivera-González.

Algunas consideraciones de la comunidad estudiantil de la Facultad de Humanidades de la UAEMéx en torno a las maternidades y paternidades estudiantiles universitarias: propuestas de inclusión y visibilidad a partir de la historia oral.

madres y padres estudiantes. Se hace mención que este trabajo surge de la investigación *Maternidades y paternidades estudiantiles: hacia una educación con inclusión*, registrada con clave 6917/2023SF en la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma del Estado de México, bajo la responsabilidad del Cuerpo Académico Historia: educación, inclusión y fuentes.

A continuación, se colocará el guion de entrevista de acuerdo con algunos de los indicadores del apartado ética igualdad e inclusión del Plan General de Desarrollo 2021-2033 de la Universidad Autónoma del Estado de México (Barrera Díaz, 2021):

Impulsar una educación igualitaria e inclusiva.	¿Qué significa para ti ser parte de la comunidad universitaria? ¿Te parece pertinente llevar a la práctica valores éticos como la solidaridad, el respeto, la tolerancia y la inclusión en la comunidad universitaria? ¿De qué manera? ¿Qué aportarías a la comunidad estudiantil para generar espacios de inclusión y libres de discriminación? ¿Conoces a algún compañero o compañera que sea madre o padre estudiante universitaria?
Formalizar en sus prácticas, la inclusión.	¿La condición de madres o padres universitarios junto con sus hijos o hijas consideras que es un distractor, altera la impartición de clase o genera condiciones extraordinarias que afecta el rendimiento académico? ¿Consideras que la presencia de menores de edad afecta el orden académico de tu disciplina o tu calidad de aprendizaje?

Condiciones escolares que garantizan el acceso igualitario a la educación, tanto en su dimensión pedagógica como en las prácticas.	¿Crees que es necesario aumentar el número de guarderías y que esto incluya a padres o madres estudiantes universitarios? ¿Qué flexibilidades has encontrado o propondrías en la comunidad estudiantil al respecto de los compañeros y compañeras que vienen al espacio educativo con sus hijos? ¿Piensas que la universidad está preparada para concientizar a su comunidad con respecto a dicha situación?
Favorecer la eficiencia terminal y la disminución de la deserción escolar como consecuencia de actos de discriminación inmersas en el curriculum oculto (relación docente-estudiante).	¿En la experiencia que has tenido con padres o madres universitarias que llevan a sus hijos a la escuela, puedes observar que el trato que le dan los maestros es especial? (Sea bueno o malo, descríbelo) ¿Qué propondrías a la universidad para que los padres y madres estudiantes concluyan de manera pertinente sus estudios de licenciatura?
Oportunidades de acceso a becas basadas en el objetivo de reducir las desigualdades prevalentes entre hombres y mujeres.	¿Conoces las condiciones laborales a las que se enfrentan los padres y madres estudiantes universitarias?
Formación de individuos libres de prejuicios, estereotipos y estigmas asegurando la convivencia armónica y de respeto a la pluralidad de personas.	¿Qué puede mejorar dentro de la comunidad universitaria al visibilizar a los padres y madres universitarias? ¿Qué es lo que piensas acerca del estereotipo de que un compañero universitario al ser padre tiene que adentrarse al rol de “hombre de verdad”,

	dejar los estudios para enfocarse plenamente en proveer a su familia? ¿Qué es lo que piensas de que una compañera al ser madre tiene que adentrarse al rol de madre, es decir dejar los estudios y hacerse cargo de su hijo tiempo completo?
--	--

Tabla 2. Guion de entrevista con indicadores de ética igualdad e inclusión del Plan General de Desarrollo 2021-2033.

El guion se encuentra articulado de acuerdo con el Plan General de Desarrollo 2021-2033, de esta manera se tiene relación con un documento de eje institucional para la convivencia y el desarrollo de su alumnado, a su vez, la UAEMéx forma parte de las instituciones comprometidas con los ODS de la Agenda 2030, por lo que, es indispensable conocer la percepción de su comunidad ante tal estrategia para alcanzar un espacio sustentable, inclusivo y con educación de calidad, no solo en este ejercicio sino con los 17 ODS. Ya que, al ser parte de una comunidad educativa, otorga identidad; además, se avanza hacia una meta en común: el egreso del espacio facultativo como hombres y mujeres de formación profesional en un área disciplinar específica, a su vez con sentido universal de ser con el conocimiento.

El sentido de comunidad se define con la aportación de Héctor Arías tomando como referente a Violich:

“Grupo de personas que viven en un área geográficamente específica y cuyos miembros comparten actividades e interés comunes, donde pueden o no cooperar formal e informalmente para la solución de problemas colectivos” (citado en Causse Cathcart, 2009, 3).

De acuerdo con esta definición de comunidad podemos encontrar diversidad de opiniones, negativas, optimismo e ideas en torno a lo que significa ser universitario, no obstante, cualquier espacio va generando respuestas identitarias que posiciona a sus individuos a generar un avance colectivo de las situaciones que la historia coloca en el avance del tiempo.

Este sentido de pertenencia conlleva a que los sujetos generen consciencia de su espacio y temporalidad, por lo que, se conjugan los valores personales que han sido arraigados en su

historia de vida para convivir comunitariamente. Aquel enlace del pasado con el presente lleva a tener una visión del futuro, la cual se ha materializado en diversos caminos que generación tras generación han ido construyéndose en la Facultad de Humanidades.

Este artículo se fundamenta con la metodología de Historia Oral a través de lo que Laura Benadiba expone con lo que realiza el investigador:

“Utilizar las fuentes orales es simplificar esas voces...coordinándolas, realzando su valor, fortaleciendo y reconociendo su identidad...haciendo con ellas una denuncia social fundamentada en todo su trabajo...y con ello intervenir en el presente, superando la tradicional endogamia académica y la poca incidencia social de este tipo de investigación” (Benadiba, 2013, 17).

De esta manera, la narración se realizó a partir de la voz de los entrevistados, relacionándola con la problemática institucional que refiere el contexto de las madres y los padres estudiantes universitarios. La posición de la comunidad con los sujetos en tal condición tiene que ser proactiva y dispuesta a considerarlos como una parte importante del colectivo, por lo tanto, que esta investigación sirva como un fuerte acercamiento para hacer consciencia del espacio de la Facultad de Humanidades y otros de educación superior.

Resultados

Durante el trabajo de campo, se obtuvo la participación de siete estudiantes de la Facultad de Humanidades, quienes serán presentados con su primer nombre y la primera letra de su apellido paterno junto con los datos relacionados a su posición académica. La selección de los sujetos a entrevistar fue por medio de un primer acercamiento con la comunidad, se les preguntaba si querían participar en el ejercicio, el respeto a tal decisión siempre se posicionó como eje ético de la investigación. Es preciso mencionar que, al momento de escuchar su respuesta, sorprendentemente hubo varias negativas, algunos mencionaban vergüenza al ser grabados por medio de un micrófono, otros mencionaban que lo pensarían y darían la respuesta después, situación que no llegó a concretarse. Sin embargo, las participaciones conseguidas dieron buen resultado para la investigación; a continuación, se colocan los sujetos entrevistados con las fechas correspondientes:

Julián Rivera-González.

Algunas consideraciones de la comunidad estudiantil de la Facultad de Humanidades de la UAEMéx en torno a las maternidades y paternidades estudiantiles universitarias: propuestas de inclusión y visibilidad a partir de la historia oral.

Nombre	Edad	Semestre	Licenciatura
Viridiana M. Madre estudiante 11/10/2024	26	Tercer Semestre	Artes teatrales
Miranda L. Estudiante 11/10/2024	18	Tercer Semestre	Artes Teatrales
Alitzel H. Estudiante 11/10/2024	19	Tercer Semestre	Artes Teatrales
Michel L. Estudiante 06/11/2024	23	Onceavo Semestre	Lengua y Literatura Hispánicas
Tedwin M. Estudiante 12/11/2024	29	Noveno Semestre	Historia
Alberto A. Estudiante 12/11/2024	23	Onceavo Semestre	Historia
Karieth M. Estudiante 14/11/2024	22	Noveno Semestre	Historia

Tabla 3. Sujetos entrevistados.

Para el primer indicador, las respuestas en el sentido de pertenencia con la comunidad, las y los estudiantes mantienen presente el esfuerzo de situarse en un espacio de educación superior, ser parte del colectivo está encaminado a formarse en carácter intelectual y universal con la academia, lo profesional y lo personal; de igual manera les ha permitido reconocerse como sujetos conscientes de su posición social al estudiar en una universidad, Miranda L. lo menciona de la siguiente manera:

“he sido consciente de que muy poca parte de la población tenemos ese privilegio y derecho de llegar a un nivel tan alto, a un nivel universitario”.

La educación superior es el espacio donde cambian realidades, es el sitio donde las y los sujetos se preparan para desempeñar un rol profesional con la sociedad hacia el bien común. Las respuestas contienen elementos de su vida personal donde la universidad es un factor decisivo e importante que determina el cambio de paradigma dentro de la historia de vida, Viridiana N. comentó:

“el hecho de retomar los estudios en este momento de mi vida es un gran logro para mí y lo estoy disfrutando bastante más que en aquella época”

Al formar parte de la comunidad universitaria se enlazan las historias de vida para establecer un ente dispuesto a avanzar con un mismo objetivo, superarse de manera personal para alcanzar el bienestar deseado por el individuo y el colectivo.

En términos de valores, colocan la importancia del respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la empatía como esenciales para la vida dentro de la universidad, pero también “son fundamentales en la sociedad mexicana” (Alberto A.). El estudiante Tedwing M. hace una reflexión importante, mencionó que los factores sociales y ambientales de una sociedad deben trascender el espacio académico, para entender las situaciones y ser empáticos, no se trata de verlos solamente como un objeto de estudio, sino de estar también “en sus zapatos” y entenderlos, porque lo que encontramos día con día, también se encuentra dentro de la academia.

La vinculación de la vida en sociedad con el espacio educativo, por ejemplo, en la formación de asignaturas referentes a ética se ha conceptualizado como el curriculum oculto, el cual se elabora y forma a partir de un conjunto de saberes, normas, costumbres y creencias que se manifiestan de manera particular por el educando a comparación con los planes formales de la educación. Se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje introspectivo en donde el discente se conoce a sí mismo para poder relacionarse de manera horizontal con sus pares.

El estudiante Tedwing M. presenta una problemática en relación con el tejido social en el que se encuentra la sociedad mexicana actual, pues hay factores sociales que pueden contaminar

el desempeño ético del espacio educativo, tales como, la violencia, las adicciones y la falta de valores que fortalezcan el espacio académico.

Lo que conlleva a las respuestas de Alberto A., Michel L. y Karieth M.; ven indispensable llevar los valores a la práctica, inculcándolos dentro de los espacios académicos de manera que los alumnos reconozcan y sepan aplicarlos cotidianamente, a su vez, esto ayudará a sentirse pertenecientes y al mismo tiempo seguros en la comunidad estudiantil dado que vivimos en un mundo donde todos somos diferentes, esto ayudará a lograr un trato más humanitario. Terminan su intervención con la propuesta de realizar talleres de divulgación ético-prácticos donde enseñen a ser más tolerantes y respetuosos de las diversas situaciones que se puedan encontrar en el espacio universitario.

Para pasar al segundo indicador, se les pregunto a cada uno si conocían a un compañero o compañera que fuera madre o padre estudiante, las respuestas fueron las siguientes:

Nombre	Respuesta
Viridiana M. Madre universitaria	No
Alberto A. Estudiante	No
Miranda L. Estudiante	Sí
Alitzel H. Estudiante	Sí
Michel L. Estudiante	Sí
Karieth M. Estudiante	Sí
Tedwing M. Estudiante	Sí

Tabla 4. Respuesta a la interrogante ¿Conoces a algún compañero o compañera que sea madre o padre estudiante universitaria?

Dos de los siete estudiantes respondieron que no conocían a otros compañeros o compañeras que estuvieran en la condición de ser madre o padre estudiante universitario; sorpresivamente, Viridiana M. quien es madre estudiante no tiene conocimiento de quien comparte su condición dentro de la Facultad de Humanidades. Esto puede significar un hermetismo en torno a tal escenario y cómo es que se desenvuelve el ambiente escolar, el prejuicio de lo que significa ser madre o padre al compartir el aula puede llegar a ser contraproducente, vivimos en una diversidad de pensamientos como de opiniones, lo que el prejuicio o juicio puede ser la causa de que se mantengan reservados con su situación.

En el siguiente indicador: formalizar en sus prácticas la inclusión. La pregunta clave se construye a partir de las experiencias de madres o padres que han ido al espacio educativo con sus hijos o hijas, lo cual puede suscitar en múltiples percepciones como acciones por parte de la comunidad, así como de los padres o madres estudiantes y sus infantes.

Para esto tomemos las respuestas de Viridiana M. ya que, como madre, tiene la experiencia de lo que significa ir a la Facultad con su hija. La licenciatura a la que pertenece, Artes teatrales, se caracteriza por ser meramente práctica, lo que a su consideración es más sencillo incluir a los infantes en las actividades:

“no en todas, porque hay algunas en las que se necesita más dinamismo y conciencia corporal, por ejemplo, hay algunos ejercicios como los calentamientos, en los que sí puedes participar con ellos o también en las actividades de gimnasia se pueden incluir porque tenemos colchonetas, no hay mucho riesgo, además de que claro, tanto el profesor o la profesora que está impartiendo como los alumnos, también tienen cuidado con las ‘criaturitas’”.

No obstante, considera que en las clases de formación teórica podría resultar más difícil poder integrar a los compañeros y compañeras que toman clases con sus infantes. ¿Bajo qué situación Viridiana M. va a la Facultad con su hija? Al ser el último recurso, ya que sus padres junto con su pareja la apoyan con el cuidado de la niña.

El infante como distractor dentro del espacio áulico, es de manera subjetiva por cada individuo. Viridiana M. comparte que el desarrollo de su hija en el salón de clase, tanto de

manera teórica como práctica le permite concentrarse en su formación, sin descuidar completamente a su hija:

“Hay momentos en los que, de forma teórica, sí me permite este momento de “paz”, en que se distrae o hace algo más, y me permite estar completamente concentrada en la clase; en forma práctica, igual tiene esos momentos en los que se adapta al momento”.

No obstante, la respuesta de Karieth M. difiere ante tal situación. La licenciatura en Historia es de formación teórica y con la impartición de cursos-taller, en los que la concentración por parte de las y los estudiantes es indispensable para lograr el aprendizaje significativo. Lo que trae consigo el difícil manejo de un infante en el aula, Karieth M. lo externa de la siguiente manera:

“No es por generalizar, al menos en el espacio académico considero que sí son un distractor. Creo que incluso para los padres y madres también es un distractor”

Un infante está descubriendo el mundo, he aquí la problemática presentada por Karieth M.:

“Son niños, así que al estar pequeños requieren de bastante atención, la madre o el padre tienen que estar ahí prácticamente las 24 horas del día con ellos. En el caso de nosotros, tenerlos en el aula, también sería un distractor, ya que los niños, lloran, gritan, ríen y no se mantienen quietos”.

A este argumento, se anexa lo externado por Michel L., quién también cursa una licenciatura meramente teórica:

“Solamente en una ocasión he estado en una clase en donde hay un infante y no sé mis compañeros, pero al menos a mí, me generó un ‘poquito’ de distracción cuando me di cuenta de su estancia dentro del aula”.

¿Bajo qué estándares se establece generar espacios incluyentes en la universidad? Al ser una de las premisas más importantes de los ODS 2030, se tendría que garantizar la determinación de que el espacio de educación superior permita a sus estudiantes no inclinarse por la deserción y que el rezago académico sea de una carga que le permita concluir sus estudios profesionales. La madre estudiante Viridiana M. no solo es consciente de su situación, sino que también:

“Me atrevo a mencionar que tendrían que hacerse espacios específicos para personas con capacidades diferentes, por ejemplo, con rampas; para las personas que no tienen mucha capacidad móvil, por ejemplo, con las escaleras, porque son edificios en CU que en general son hacia arriba, las escaleras pueden dificultar el acceso. También a las personas que no tienen capacidad visual, que se les pudiera dar la facilidad del braille, por ejemplo, el nombre de los salones, que tuvieran los caminos que ponen como en el metro de la Ciudad de México, que también se pudiera poner aquí en las facultades”

Su respuesta se hace a partir de todas las áreas que pueden mejorar para lograr la inclusión, contando a las personas con capacidades diferentes y con otro tipo de situaciones. La problemática de no contar con la infraestructura debida puede generar bloqueos para el acceso a la educación superior o su posible rezago y deserción; si dentro de la comunidad se encuentran dichos casos, aquí radica la importancia del fomento de valores éticos llevados a la práctica, donde el primer paso sea generar ambientes inclusivos y que la solidaridad sea la clave para el desarrollo sustentable de la comunidad estudiantil, consecuentemente o a la par construir los espacios a partir de la infraestructura con base en la inclusión.

Con lo anterior pasamos al siguiente factor: condiciones escolares que garantizan el acceso igualitario a la educación, tanto en su dimensión pedagógica como en las prácticas.

El espacio es un determinante para el avance histórico de los sujetos y colectividades en el tiempo; con el progreso de este, van apareciendo nuevas necesidades que posicionan a los sujetos a adaptarse, innovar, cambiar su realidad o transformar su espacio según sea el caso debido.

Las respuestas convergen en una misma directriz, la creación y apertura de más espacios como guarderías y que estén ubicadas en una zona accesible para las personas de la universidad que lo requiera. Una guardería privada puede significar altos costos para las madres y padres estudiantes, además de que el seguro facultativo IMSS no les da acceso a hacer uso de las guarderías del Estado.

“No todos los padres son personas que trabajan, el gran porcentaje son estudiantes y muchas veces se tienen que dejar con los abuelos o con los familiares, siento que lo mejor

Julián Rivera-González.

Algunas consideraciones de la comunidad estudiantil de la Facultad de Humanidades de la UAEMéx en torno a las maternidades y paternidades estudiantiles universitarias: propuestas de inclusión y visibilidad a partir de la historia oral.

sería que se les pudiera dar la oportunidad y tuvieran ese lugar donde ellos pudieran dejar a sus hijos” (Miranda M.).

La situación de lo que significa ser padre o madre estudiante universitaria no solo está inmersa en la realidad del espacio facultativo, sino que se desarrolla dentro de la infraestructura del Estado. La UAEMéx al ser una institución de educación superior con una conjunta relación entre el gobierno estatal y federal puede realizar una gran aportación al hacer visibles las condiciones en las que se encuentra su alumnado, para este caso, las madres y padres estudiantes que requieren de apoyo para concluir su formación profesional. La universidad al ser una institución donde se forman los recursos humanos para contribuir al cambio en la sociedad, su comunidad demanda voltear a ver las bases que la conforman.

Es un largo camino cumplir con lo propuesto por los ODS 2030, considerando que se encuentra muy cerca la fecha meta. Mientras que la historia siga en desarrollo y con ella los sujetos que conforman la realidad histórica presente, es indispensable pensar en ellos, una propuesta de su servidor para lograr una educación superior de calidad, combatiendo las causas de rezago y deserción.

En Ciudad Universitaria de la UAEMéx se encuentran salas de lactancia, al responder la pregunta ¿piensas que la universidad o tu espacio facultativo está preparada para concientizar a su comunidad con respecto a dicha situación? Alitzel H, responde que:

“Pienso que podría haber pláticas, no hay nada sobre el tema, no muchos conocen el espacio de lactancia, creo que casi nadie, entonces deberíamos estar mucho más informados acerca de este tema para apoyar a nuestros compañeros que están en esta situación, porque no es fácil”

La consciencia colectiva ha generado grandes cambios en la historia, es la premisa de los grandes paradigmas que han conseguido la transformación del espacio para solventar las necesidades de las mayorías. Para este caso, la visibilidad por parte de la comunidad hacia los compañeros y compañeras madres puede generar vientos transformadores que se dirijan desde la administración universitaria.

Tal como lo menciona el Plan General de Desarrollo, la universidad cuenta con un aparato de divulgación para hacer visibles las condiciones de sus estudiantes, pues ha hecho uso de

los medios de comunicación para que se observe y ponga en práctica una universidad libre de discriminación (Barrera Díaz, 2021, 103-104). Por lo tanto, se pueden integrar a las madres y padres estudiantes de la comunidad universitaria, así como la debida divulgación práctica de valores para alcanzar el ODS 2030 propuesto:

“Pienso que sí, para poner un proyecto en marcha, un proyecto meramente tiene que estar fundamentado con la empatía, con la comprensión; no ver que las paternidades y maternidades sean una razón que te aleje, una condicionante de rechazo, ni siquiera una condicionante, sino un factor de inclusión” (Tedwing M.).

Pasemos al cuarto factor: favorecer la eficiencia terminal y la disminución de la deserción escolar como consecuencia de actos de discriminación inmersas en el curriculum oculto (relación docente-estudiante).

Las respuestas se inclinan al apoyo que existe del cuerpo docente ante la situación, la comprensión es una determinante para el desarrollo formativo de los compañeros y compañeras que cuidan de sus hijos dentro y fuera del espacio educativo. Sin embargo, Alberto A. expone una situación que dirige otro factor a considerar:

“En primer semestre tuve una compañera que llevaba a su hija, ya no era niña, sino que era de secundaria o preparatoria, no tuvo un trato distinto. Pienso que no es lo mismo que venga alguien con su hijo de secundaria o preparatoria a alguien que venga con su bebe en brazos o un niño que está aprendiendo a caminar. Yo vi un trato respetuoso en todo momento.”

He aquí la brecha entre edades en tal situación, si bien podemos pensar que el ser madre o padre estudiante y universitario solo es parte de un rango de edad joven, también debemos considerar las cifras de la población de mayor edad que ingresa a estudiar la educación superior en tal condición. Entonces ¿una y otra situación puede ser más factible para alcanzar la inclusión? Ambas mantienen un rango de dificultad, donde las variables a considerar son extensas, algunas pueden ser, si forman parte de la población económicamente activa o el cuidado y apoyo de la pareja. Las realidades se conforman de acuerdo con el contexto de los individuos por lo que, al ser parte de la comunidad universitaria dentro del espacio educativo, es una sola realidad: ser madre o padre estudiante.

Julián Rivera-González.

Algunas consideraciones de la comunidad estudiantil de la Facultad de Humanidades de la UAEMéx en torno a las maternidades y paternidades estudiantiles universitarias: propuestas de inclusión y visibilidad a partir de la historia oral.

Como propuestas para que los padres y las madres concluyan de manera pertinente sus estudios de licenciatura, se encuentran, más apoyos de manera económica como personal. La apertura o accesibilidad a guarderías o kínder por parte de la universidad es una constante en lo que externaron los entrevistados. De igual manera, becas que cuenten con una periodicidad más cercana a las necesidades de las madres y padres.

El cuarto indicador se relaciona de manera temática con el quinto: oportunidades de acceso a becas basadas en el objetivo de reducir las desigualdades prevalentes entre hombres y mujeres.

La realidad a la que se enfrentan en materia de solvencia económica suele ser muy difícil, si ser estudiante conlleva a ser grandes sacrificios al no contar con una estabilidad económica, ser madre y padre ya no trata solo de mantener una vida, sino que de manera biológica una depende de la otra. Por lo que, Alitzel H. externa lo siguiente:

“No en cualquier trabajo te dejan llevar a tu bebe, significa que no tienes el recurso para con quién dejar a tu bebe, tendríamos que ser conscientes de lo que implica ser padre o madre, también ver qué tipo de trabajo es, porque en algunos trabajos sería muy riesgoso llevar a tu bebe”

Las becas que otorga la universidad suelen ser un gran aliciente para su comunidad estudiantil, obtener un recurso puede ayudar a solventar necesidades, realizar actividades recreativas de esparcimiento, ocio, deporte o cultura, incluso al emprendimiento. El ser universitario es un esfuerzo, donde siempre existe la posibilidad de que se tenga que trabajar y estudiar al mismo tiempo, la sustentabilidad nace dentro de la comunidad. En este punto se comparte la situación universitaria con el grueso de su comunidad, entre la diversidad hay puntos convergentes, puntos que nos ayudan a observar al otro y construirnos a partir de lo que diferimos y compartimos. Cabe mencionar que el acceso a una beca por parte de la UAEMéx es a partir de un estudio socioeconómico junto con el promedio del último grado cursado, anexemos entonces que las madres y padres hacen un esfuerzo por mantener una vida académica estable para garantizar su acceso. Sin embargo, la idea cambia al ser madre o padre, lo dice Viridiana M.:

“Hay prioridades, entonces, si obviamente tu prioridad es tu hijo o tu hija, lo demás va a pasar a segundo plano si tu prioridad es que tengas el dinero para darle de comer obviamente la escuela va a ser un lujo, por eso considero que hay muchas bajas en las escuelas, supe de otro caso en el que ya estaba a nada de terminar la carrera, pero al decidir que quería tener una familia y tuvo a su bebe, decidió dejar la carrera por poner en prioridad tanto lo del trabajo como lo de su familia”

La salida de estudiantes produce huecos que en ocasiones no parecen afectar la vida académica del espacio educativo, sin embargo, son el resultado de los factores sociales en los que se desenvuelve la sociedad mexicana. No se trata de solucionar las problemáticas de manera abrupta y sin un plan, sino que, de manera sistemática, la universidad funcione como uno de los núcleos donde se logre el cambio social que exige la realidad del país.

Pasemos al sexto y último indicador: formación de individuos libres de prejuicios, estereotipos y estigmas asegurando la convivencia armónica y de respeto a la pluralidad de personas.

En este indicador colocaré de manera textual las respuestas a la pregunta ¿Qué puede mejorar dentro de la comunidad universitaria la visibilizar a los padres y madres estudiantes universitarias?

Viridiana M.:

“Podría mejorar muchísimo el sentido humanístico, por decirlo de una forma porque cuando tú tienes está empatía por problemas que son ajenos a ti, te es más fácil poder ver la vida de diferentes maneras, entonces tampoco te cierras a diferentes perspectivas porque de por sí los niños enseñan muchas cosas, enseñan muchas perspectivas, más humanas”

Miranda L.:

“Cuando eres consciente de las otras personas, tienes esta apertura para aprender a convivir, entonces pues creo que ese sería un punto de partida en el que podríamos ayudar a los padres y madres, porque ya lo viste, es mucho estrés, es mucho peso, es mucha carga, entonces creo que, si pudiéramos ayudar a aligerar eso de alguna forma, creo que sería un respiro para todas estas personas”.

Julián Rivera-González.

Algunas consideraciones de la comunidad estudiantil de la Facultad de Humanidades de la UAEMéx en torno a las maternidades y paternidades estudiantiles universitarias: propuestas de inclusión y visibilidad a partir de la historia oral.

Alitzel H.:

“Podríamos ser más solidarios con nuestros compañeros que son padres, si llegan a faltar, apoyarlos, pasándoles los temas de clase, las tareas y todo eso, sería una comunidad un poco más unida y pues al ser conscientes de la situación podemos apoyar más”

Michel L.:

“Podría hacer que tomemos consciencia, porque si bien es una situación complicada, hay muchas más que también lo son, entonces podría generar más empatía en cuanto a situaciones que nosotros no estamos viviendo”.

Tedwing M.:

“Hablar de ello dentro de las materias de ética o materias encaminadas a explicar situaciones sociales, hablar de este tema, no solo desde el punto ultra académico sino desde un punto de vista humano”.

Alberto A.:

“Ayudaría a formar empatía como seres humanos, un compañerismo, hay muchas cosas que a veces pienso que podemos hacer, que no nos cuesta mucho. Podrían cambiar mucho las perspectivas, empezando por mí mismo ¿qué pasaría si uno de mis amigos cercanos tuviera un hijo y tuviese que ayudarlo? Tendría que aprender, se podría evitar no estar informados con asesorías, cursos, talleres, que haya una mejor información”.

Karieth M.:

“Hacer una comunidad estudiantil más tolerante y al mismo tiempo más consciente de la situación de nuestros compañeros”.

Para finalizar el apartado de resultados, se observa el cambio generacional en materia de mentalidad, ya que todas las respuestas en torno a los estereotipos rompen con lo tradicional. Se ha dejado de lado que tener un embarazo estudiantil sea un fracaso, así como la ruptura al discurso “no echas a perder tu vida con un embarazo”. La llegada de una nueva vida humana requiere cuidados, por lo que, estos tienen que también formar parte de la cultura de una sociedad.

Discusión

Los estereotipos de “hombre de verdad” y una madre de tiempo completo generó tristeza en las respuestas que externaron los sujetos entrevistados, pues consideran que hay realidades que aún siguen dicho patrón, no obstante, al encontrarse en un espacio como la Facultad de Humanidades, colocaron por encima la condición humana como eje importante, la lucha de los derechos, tanto de padres, madres e infancias y su reivindicación a partir del trato digno en un espacio.

Para lograr esto se requiere de una comunidad encaminada en los valores humanistas, mismos que están dentro de la estructura de los ODS 2030, este cambio de mentalidad generacional puede ser un ejemplo fáctico de los planes educativos que se han ido formando por medio de los estándares de desarrollo formados por organismos internacionales. No obstante, los cambios culturales se observan en un periodo de larga duración, quizás, la inmediatez en la que nos encontramos ya sea por los avances tecnológicos, el acceso a la información o la democratización de los medios se encuentre formando individuos críticos de su realidad. El siguiente paso será formar lazos colectivos para generar la vía de cambio en el que se incluyan las situaciones no visibles, así las ideas serán dirigidas para cumplir con una comunidad estudiantil sustentable construida a partir de la otredad.

Las respuestas contribuyen a lo que las autoras Soriano Chavero y Salguero Velázquez posicionan en el sentido de que la familia es una red de apoyo importante para que las y los jóvenes no abandonen la universidad (2022, 3). De igual manera, lo que mencionan las autoras al respecto de que la condición de madres y padres “tempranos” rompe con los ideales de superación y desarrollo profesional de lo que significa ser universitario forma parte del ideario de una elite minoritaria (2021, 4).

Las respuestas estuvieron bajo un eje ético comunitario, las cuales rompieron con el individualismo depredador que se arraigó en la competencia desmedida entre compañeros, de igual manera la ruptura de estereotipos tradicionales se observa en cada uno de los sujetos entrevistados, se tiene claro que para conseguir un bienestar colectivo se tiene que observar al de al lado para lograrlo.

Julián Rivera-González.

Algunas consideraciones de la comunidad estudiantil de la Facultad de Humanidades de la UAEMéx en torno a las maternidades y paternidades estudiantiles universitarias: propuestas de inclusión y visibilidad a partir de la historia oral.

Sin embargo, podrá ser la calidad crítica que genera el espacio educativo de Humanidades lo que logra tales afirmaciones, consideraciones y propuestas, para contrastar lo presentado se tendría que hacer el ejercicio en otras facultades. Las universidades se caracterizan por la gran diversidad de pensamiento en su comunidad, ya sean desde el estudiantado hasta docentes, directivos, administrativos e incluso dentro del aparato de gobierno.

Lo que conlleva entonces a aplicar dicho ejercicio de acuerdo con el Plan General de Desarrollo 2021-2033 de la UAEMéx, documento en la que se encuentra inmersa toda la universidad.

Conclusiones

La presentación de las respuestas por los sujetos con base en el Plan General de Desarrollo 2021-2033 funciona para generar conocimiento a través de cómo es que se encuentran las madres y padres estudiante universitarios desde el punto de vista comunitario. Presentar la percepción particular de cada uno de ellos, es parte del principio de relacionarse y ser en colectivo.

Lo que observan junto con su formación profesional y crítica es indispensable para construir realidades. Durante el trabajo de campo, se invitó a una estudiante de intercambio para dar respuesta a las interrogantes, al momento de responder, mencionó que en su país de origen Italia, eso no sucede ni es normal, primero se acaba con lo importante y después se hace la vida.

Sirva entonces este trabajo para conocer la realidad del estudiantado mexicano, de su posición en la historia y cuáles son las adversidades a las que se enfrentan las madres y padres en formación profesional, a su vez se conozcan las propuestas del mismo estudiantado, encaminadas para construir un sentido de comunidad estudiantil, el cual se practica por cada uno de los entrevistados con base en la ética, el respeto, la igualdad, la inclusión y la solidaridad. Para medir los ODS 2030 es indispensable observar y escuchar a las bases, de esta manera se logrará una educación incluyente y de calidad.

Referencias

Barrera Díaz, Carlos. (2021). Plan General de Desarrollo. Ética igualdad e inclusión. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://www.apoyoacademico.uaemex.mx/daace/agenda2030.php>

Benadiba, Laura. (2013). Espacios y prácticas en la historia oral: experiencias desde el compromiso. Buenos Aires: Editorial Maipue.

Causse Cathcart, Mercedes. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico. Ciencia en su PC, (3), 12-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181321553002>

Cantú-Martínez, Pedro Cesar. (2020). Alteridad de la educación para impulsar y valorar la sustentabilidad. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 14(1), e1023. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1023>

Cervantes López, Verónica. (2022). Cultivar la diversidad e inclusión en la educación. Revista Digital Universitaria (RDU), 23(1). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.1.5>

INEGI. (2022). Estadísticas a propósito del Día del Padre. Datos nacionales. Comunicado de Prensa núm. 325/22. 16 de junio de 2022. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Padre22.pdf

INEGI. (2024). Estadísticas a propósito del Día de la Madre. Datos nacionales. Comunicado de prensa núm. 289/24. 7 de mayo de 2024. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_10Mayo24.pdf

Soriano Chavero, Montserrat, & Salguero Velázquez, María Alejandra. (2022). Algunas experiencias de paternidad en jóvenes universitarios: entre dificultades y oportunidades. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(25), 00014. Epub 27 de enero de 2023. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1086>

Análisis de la accesibilidad visual en herramientas digitales de aprendizaje lúdico

Ing. Luis Eduardo Monreal-Pitones
Ing. En Desarrollo e Innovación
luise.monreal@utsc.edu.mx
Universidad Tecnológica Santa Catarina, México
0000-0002-4635-1880

Elías Jesé Alvarado-Elizondo
Lic. En Gestión Institucional Educativa y Curricular
elias.alvarado@utsc.edu.mx
Universidad Tecnológica Santa Catarina, México
0009-0005-9474-096X

Recepción: 20/12/2024
Aceptación: 29/01/2025
Publicación: 01/02/2025

Resumen

El presente proyecto examina la accesibilidad web, especialmente para usuarios con discapacidad visual en el uso de herramientas de Gamificación en el aula, y utiliza una metodología mixta que combina enfoques cuantitativos y cualitativos. Se evaluaron plataformas, como Kahoot, Socrative, Quizlet, Quizizz y Gimkit, mediante análisis de accesibilidad, detección de enlaces rotos y cumplimiento de estándares W3C. Además, se proporciona una revisión de estos problemas identificados en cada plataforma, junto con recomendaciones específicas para mejorar la experiencia del usuario.

Palabras clave

Accesibilidad web, Gamificación, Discapacidad visual, Estandares W3C, Plataformas educativas

Analysis of visual accessibility in digital playful learning tools

Abstract

This project examines web accessibility, especially for users with visual disabilities, in the use of Gamification tools in the classroom. It employs a mixed methodology that combines quantitative and qualitative approaches. Platforms such as Kahoot, Socrative, Quizlet,

Quizizz, and Gimkit were evaluated through accessibility analysis, detection of broken links, and compliance with W3C standards. Furthermore, a review of the identified issues on each platform is provided, along with specific recommendations to enhance the user experience.

Keywords

Web accessibility, Gamification, Visual impairment, W3C standards, Educational platforms.

Introducción

De acuerdo a Deterding, Khaled, Nacke y Dixon (2011) la gamificación, en su esencia, se define como la aplicación estratégica de elementos de diseño propios de los juegos en entornos y contextos que no están fundamentalmente vinculados con el juego. Este enfoque implica la integración deliberada de características como mecánicas de juego, narrativas envolventes, sistemas de recompensas y competición, entre otros, en actividades y procesos que originalmente carecían de estas dimensiones lúdicas. Al adoptar la gamificación, se busca potenciar la participación, motivación y compromiso de los participantes, transformando la experiencia en un terreno más interactivo y dinámico.

Para Borrás-Gene (2022) esta práctica tiene como objetivo la introducción y retención del individuo dentro del ámbito del círculo mágico, procurando que éste experimente la sensación de participar en una experiencia lúdica. Sin embargo, la gamificación no se limita exclusivamente a la diversión superficial; más bien, persigue un propósito concreto, aunque su consecución conlleve la obtención de entretenimiento. En este sentido, se caracteriza por establecer objetivos específicos, reglas bien definidas, un proceso de retroalimentación estructurado, y la incorporación de elementos inherentes a los juegos.

Es fundamental que, al momento de emplear la gamificación en entornos digitales, se considere activamente la accesibilidad web para personas con discapacidad visual. Esto implica asegurar que las características de los juegos integrados, como las imágenes, las mecánicas de juego y los sistemas de recompensas, sean compatibles con tecnologías de asistencia y sean comprensibles por todos los usuarios. La inclusión de estas consideraciones no solo promueve la equidad y la accesibilidad, sino que también enriquece la experiencia para todos los participantes, independientemente de sus capacidades.

De acuerdo al organismo WeabAIM (2020) Las personas con discapacidad visual utilizan lectores de pantalla y teclados para acceder a la web, pero enfrentan importantes obstáculos al intentar acceder al contenido en línea. Un sitio web accesible representa libertad e independencia para ellos. Sin embargo, cuando los desarrolladores no aseguran la accesibilidad del contenido, las personas invidentes deben depender de otros para obtener la información, lo cual disminuye su autonomía. Los usuarios navegan por las páginas a través de lectores de pantalla, pero pueden tener dificultades para orientarse al escuchar el contenido de las celdas de una tabla, ya que no todos los lectores de pantalla son compatibles con mapas de imágenes.

Hipótesis

La mayoría de las plataformas de Gamificación presentes en el proyecto presentan problemas en el contraste de colores, afectando negativamente a usuarios con baja visión o daltonismo. Además, la jerarquía de encabezados no está adecuadamente estructurada, dificultando la navegación para quienes usan tecnologías de asistencia. Estas plataformas también contienen múltiples enlaces rotos, disminuyendo la accesibilidad y la usabilidad para usuarios con discapacidad visual. La falta de texto alternativo suficiente para imágenes impide la comprensión completa del contenido visual y la ausencia de controles personalizados con información adecuada dificulta la interacción para los usuarios de tecnologías de asistencia.

La investigación se centra en analizar la conformidad de las plataformas con los estándares de accesibilidad web, específicamente los establecidos por W3C.

Objetivo de la investigación

Analizar las barreras de accesibilidad presentes en las plataformas de gamificación con el fin de proponer recomendaciones y soluciones para mejorar la experiencia de usuario para personas con discapacidad visual o baja visión, así como para aquellos que utilizan tecnologías de asistencia.

Gamificación en el aula

La gamificación aplicada en un aula de clases implica la incorporación estratégica de elementos y dinámicas características de los juegos en el entorno educativo con el objetivo de mejorar la participación, motivación y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque busca transformar la experiencia de aprendizaje, haciendo uso de mecánicas de juego, narrativas envolventes y componentes tangibles para crear un entorno más interactivo y atractivo.

En este contexto educativo, las dinámicas de gamificación podrían abarcar aspectos como la creación de una narrativa educativa que establezca conexiones entre los conceptos a enseñar, la progresión del aprendizaje a través de niveles o etapas, la incorporación de emociones positivas asociadas con los logros académicos, la imposición de desafíos destinados a fomentar la resolución de problemas, la gestión de limitaciones que estimulen la creatividad, y el fortalecimiento de las relaciones entre los estudiantes (Werbach & Hunter, 2012).

Las mecánicas de gamificación en el aula, según Werbach y Hunter (2012), podrían manifestarse mediante la implementación de reglas estructuradas que orienten el comportamiento y la participación, desafíos educativos diseñados para estimular el pensamiento crítico, la posibilidad de elección de actividades que fomente la autonomía del estudiante, competencias amigables para dinamizar la interacción, la colaboración en proyectos grupales que promueva el trabajo en equipo, y una retroalimentación constante que brinde información sobre el progreso y estimule la mejora continua.

En un entorno gamificado, los componentes tangibles podrían incluir, según Werbach y Hunter, la presencia de avatares personalizables para los estudiantes, premios que reconozcan el esfuerzo y los logros académicos, niveles que den cuenta de la progresión en el aprendizaje, puntos que cuantifiquen el rendimiento, y clasificaciones que fomenten una competencia sana entre los compañeros.

Accesibilidad web

De acuerdo al sitio World Wide Web Consortium (W3C), consorcio encargado de estándares y protocolos para la World Wide Web, la Accesibilidad Web implica que los sitios web, herramientas y tecnologías están diseñados y desarrollados de manera que las personas con

discapacidad puedan utilizarlos de manera efectiva. Específicamente, permite que estas personas perciban, comprendan, naveguen e interactúen con la web, así como contribuir a ella. Este concepto abarca todas las discapacidades que pueden afectar el acceso a la web, incluyendo las auditivas, cognitivas, neurológicas, físicas, del habla y visuales. La finalidad es garantizar que la experiencia en línea sea inclusiva y accesible para todos, independientemente de sus capacidades o limitaciones.

Tabla 1.

Componentes de la accesibilidad web

Componente	Descripción	Ejemplo
Contenido web	Incluye todas las partes de un sitio, desde texto e imágenes hasta formularios y multimedia, así como el código de marcado y aplicaciones asociadas.	Una blog de internet que contiene texto informativo, imágenes destacadas y un formulario para comentarios de lectores y suscriptores.
Agentes de usuario	Se refiere al software que las personas utilizan para acceder al contenido web, abarcando desde navegadores gráficos hasta navegadores de voz, reproductores multimedia y algunas tecnologías de asistencia.	El navegador Chrome, y su compatibilidad con lectores de pantalla como JAWS para usuarios con discapacidad visual o un navegador de voz para usuarios con discapacidad motriz.
Herramientas de creación	Son software o servicios empleados para producir contenido web, abarcando desde editores de código hasta sistemas de gestión de	Un editor de código como Java, Drupal como sistema de gestión de contenido o herramientas de diseño

contenido y otras gráficas para crear imágenes
herramientas afines. accesibles como Inkscape.

Fuente: Elaboración propia

Discapacidad visual y accesibilidad

La Organización Mundial de Salud (2023) define a la discapacidad visual como una condición ocular impacta el sistema visual y sus funciones asociadas con la capacidad de ver, en función de dos aspectos principales: la agudeza visual y el campo visual. Según esta definición, se considera que una persona tiene discapacidad visual si presenta una reducción considerable en la agudeza visual, incluso con el uso de lentes, o una disminución significativa en su campo de vista.

Venegas y Mancilla (2005) destacan que una página web diseñada de manera accesible garantiza la disponibilidad para todos los usuarios. Esto significa que las soluciones destinadas a mejorar el acceso para personas con discapacidad visual pueden servir también como base para interfaces sonoras, especialmente relevantes en dispositivos móviles. Además, el texto descriptivo de videos o audios puede ser una herramienta importante para usuarios sin discapacidad al buscar información.

La discapacidad visual engloba varias condiciones, que van desde la ceguera total o parcial hasta otros impedimentos visuales que restringen la capacidad de percibir información visual de manera convencional. Algunos de los desafíos más comunes que esta discapacidad enfrenta incluyen la imposibilidad de ver texto, imágenes y otros elementos visuales al momento de navegar en un sitio web o aplicación.

Para asegurar que las personas con discapacidad visual puedan acceder fácilmente a los contenidos de un sitio web, es necesario adoptar diversas estrategias de diseño y construcción de la interfaz de dicho sitio. Esto implica, proporcionar descripciones de texto alternativo para las imágenes, permitiendo que los lectores de pantalla describan el contenido visual a los usuarios con discapacidad visual. Es recomendable también emplear encabezados y una estructura de página clara para facilitar la navegación y comprensión del contenido mediante lectores de pantalla. Es importante garantizar un contraste suficiente entre el texto y el fondo,

además de brindar opciones para ajustar el tamaño del texto. El diseño de los sitios web debe ser compatible con lectores de pantalla para posibilitar el acceso auditivo a la información. Simplificar la navegación a través de menús y enlaces claros resulta favorable, especialmente para aquellos que dependen de lectores de pantalla o dispositivos de navegación especializados.

Usabilidad Web

Para Rodríguez (2016) la usabilidad web tiene como objetivo principal garantizar que cualquier usuario, independientemente de su nivel de experiencia, pueda utilizar todas las funciones de un software de manera efectiva. Surge con la intención de proporcionar habilidades en el manejo de diversas aplicaciones. La facilidad de uso es el punto central de la usabilidad, y para lograrla, los desarrolladores de contenido juegan un papel importante. Además, es fundamental que un sitio web satisfaga las necesidades del usuario y cumpla con sus expectativas.

La usabilidad tiene una influencia significativa en las personas con discapacidad visual, ya que les permite acceder y utilizar los programas informáticos y los sitios web de manera efectiva. Cuando se diseñan con principios de usabilidad en mente, estas plataformas pueden ofrecer una experiencia más accesible para las personas con esta condición al proporcionar herramientas y características que se adaptan a sus necesidades específicas.

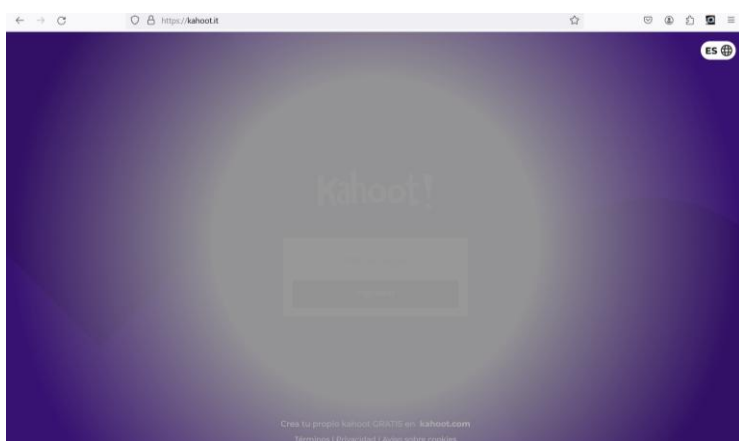
Por ejemplo, un diseño centrado en la usabilidad puede incluir opciones de navegación claras y consistentes, así como etiquetas descriptivas en elementos interactivos como botones y enlaces. La usabilidad también puede influir en la disponibilidad de herramientas de asistencia tecnológica, como lectores de pantalla y software de ampliación de pantalla, que pueden ayudar a las personas con discapacidad visual a interactuar con el contenido digital de manera más efectiva.

Una de las características esenciales de accesibilidad que una aplicación software debe incluir es la capacidad de personalización, que permite a los usuarios con discapacidad adaptar la aplicación a sus necesidades individuales. (Alvarez-Siguango-Bárdenes-Quezada, 2022)

Con el objetivo de obtener una perspectiva más empática y comprensiva de estas experiencias, se utilizó la herramienta de simulación "NoCoffee Vision" la cual permite a los diseñadores y desarrolladores web experimentar de manera virtual cómo las personas con discapacidades visuales perciben y navegan un sitio web, simulando diversas condiciones visuales, las cuales se detallan a continuación:

Ilustración 1

Simulación de vista con degeneración macular en el sitio web de Kahoot

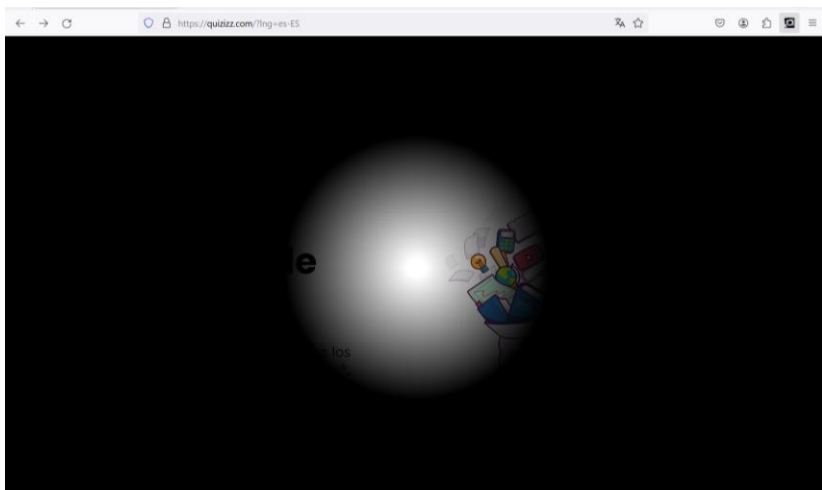


Esta imagen simula la experiencia visual de alguien que sufre de degeneración macular mientras navega por el sitio web de Kahoot.

La degeneración macular es una condición ocular que afecta la parte central de la retina, conocida como la mácula, y puede causar una visión borrosa o distorsionada en el centro del campo visual. (Boyd, 2023)

Ilustración 2

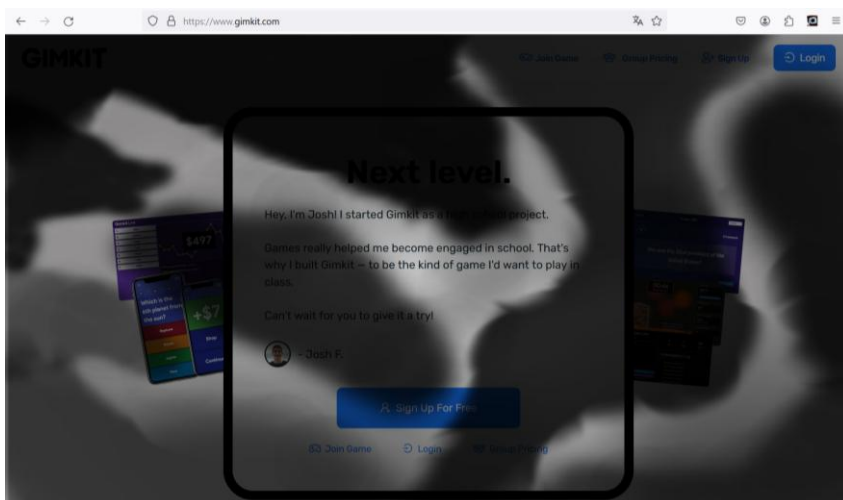
Simulación de vista con retinitis pigmentosa en el sitio web de Quizziz



En esta simulación se muestra cómo una persona afectada por condiciones como el glaucoma o la retinitis pigmentosa podría percibir el sitio web de Quizziz mientras navega por él. De acuerdo con Turbet (2021) estas condiciones, conocidas como problemas de visión periférica, implican una pérdida gradual de la visión en los bordes del campo visual, mientras que la visión central puede permanecer relativamente intacta.

Ilustración 3

Simulación de vista con retinopatía diabética en el sitio web de Gimmkit



Por último, la imagen adjunta representa la experiencia visual de una persona afectada por grandes manchas, característica de la retinopatía diabética, mientras navega por el sitio web

de GimKit. Vargas, Sojo y Campos (2022) mencionan que la retinopatía diabética es una complicación ocular de la diabetes que puede causar cambios en la visión, como manchas oscuras o áreas de visión borrosa.

Al examinar la imagen, se puede apreciar cómo estas grandes manchas afectan la percepción del sitio de GimKit. Los elementos en el centro del sitio, como el logo de GimKit y los botones de navegación, pueden ser difíciles de distinguir o incluso estar completamente ocultos debido a estas manchas. Además, las manchas pueden causar una pérdida significativa de detalles visuales, lo que dificulta la lectura de texto y la identificación de elementos específicos en la página.

El propósito de simular estas condiciones al interactuar con plataformas de aprendizaje es resaltar los desafíos de accesibilidad que enfrentan las personas con diversas condiciones visuales. Estas simulaciones ayudan a sensibilizar sobre la importancia de diseñar interfaces digitales inclusivas que permitan una experiencia óptima para todos los usuarios, independientemente de sus capacidades visuales.

Es importante reconocer que existen muchas otras afecciones visuales que pueden afectar la experiencia de navegación en plataformas en línea. Estas incluyen cataratas, astigmatismo, miopía, entre otras. Cada una de estas condiciones presenta desafíos únicos en términos de accesibilidad digital, subrayando la necesidad de diseñar interfaces web que sean inclusivas y accesibles para una amplia gama de usuarios.

Metodología

La presente investigación se propone explorar la efectividad de las herramientas de gamificación más comúnmente utilizadas en el ámbito educativo, centrándose en la evaluación de su accesibilidad y usabilidad. Para lograr este objetivo, se adopta una metodología mixta que combina enfoques cualitativos y cuantitativos.

El estudio se enfoca en cinco plataformas de gamificación reconocidas: Kahoot, Socrative, Quizlet, Quizizz y Gimkit. Estas herramientas se seleccionaron como muestra representativa de las opciones disponibles en el mercado educativo y abarcan una variedad de enfoques y

funcionalidades en el diseño de juegos educativos. Dicho estudio se llevó a cabo durante el último trimestre del año 2023.

A través de la recopilación de datos numéricos y pruebas de accesibilidad visual, se busca evaluar de manera objetiva el rendimiento y la eficacia de estas herramientas en términos de accesibilidad para usuarios con diversas capacidades. Se utilizaron herramientas especializadas, como Power Mapper, Access Assistant, Achecks y el validador de enlaces de la W3C, para realizar un análisis de la conformidad con las pautas establecidas de los estándares WCAG.

La investigación se basó en marcos teóricos establecidos en el campo de la accesibilidad web y la gamificación en educación, como las Pautas de Accesibilidad al Contenido Web (WCAG) del W3C y el concepto de diseño centrado en el usuario (DCU).

Herramientas y Plataformas para la Gamificación en el Aula

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación está mejorando los entornos de aprendizaje al cambiar el modelo conductista por uno constructivista, según Zambrano, Lucas, Luque y Lucas (2020). En este nuevo modelo, los estudiantes utilizan herramientas digitales para desarrollar su conocimiento de forma autónoma. Las TIC también introducen estrategias de gamificación que los docentes pueden emplear para crear clases más interactivas y motivadoras, promoviendo así el aprendizaje independiente y la motivación de los estudiantes.

Para Heredia, Pérez, Cocón y Zavaleta (2020), la gamificación permite enfocar el aprendizaje en el alumno y proporciona al profesor herramientas para monitorear el progreso de los estudiantes. Esto incrementa la motivación e interactividad, al tiempo que promueve una mayor participación en el aula.

Las herramientas y plataformas para la gamificación en el aula tienen como finalidad transformar la experiencia de aprendizaje, haciendo que sea más interactiva, motivadora y efectiva. Estas herramientas incorporan elementos de juegos y estrategias de gamificación

para comprometer a los estudiantes de manera activa. Para este estudio se utilizaron las siguientes herramientas:

Tabla 2.

Principales herramientas de gamificación en el aula

Herramienta	Finalidad	Tráfico mensual de usuarios en el mundo
Kahoot	Fomentar la participación activa y la competencia amigable mediante cuestionarios interactivos.	19.341.422
Socrative	Proporcionar una herramienta de evaluación formativa en tiempo real.	1.489.506
Quizlet	Facilitar la práctica y la memorización de conceptos a través de conjuntos de tarjetas de memoria, juegos y pruebas.	17.381.630
Quizizz	Hacer que la evaluación sea más atractiva y divertida mediante elementos de juego.	14.681.560
Gimkit	Proporcionar una herramienta de gamificación centrada en la evaluación.	4.133.631

Fuente: Elaboración propia con información estadística de SEMRUSH

Medición de la interfaz de usuario con Access Assistant

Según Guenaga, Barbier y Eguíluz (2007), es esencial comprender que no existe una interfaz universal que sea adecuada para todos los usuarios. En su lugar, se sugiere ofrecer interfaces alternativas o, al menos, brindar la opción de personalizarlas para adaptarse a las diversas limitaciones, habilidades, requisitos y preferencias de los usuarios.

Lawton (2008) propone el concepto de diseño centrado en el usuario (DCU), el cual representa un enfoque en el proceso de diseño de interfaces de usuario que pone especial énfasis en considerar los objetivos de usabilidad, las características, los entornos, las tareas y el flujo de trabajo del usuario durante la creación de una interfaz. Este método sigue una

serie de métodos y técnicas claramente definidos para analizar, diseñar y evaluar tanto hardware como software, así como interfaces web de uso común. El proceso de DCU se caracteriza por ser iterativo, donde el diseño y la evaluación se integran desde las etapas iniciales de cada proyecto y continúan a lo largo de la implementación.

Miñon, Abascal, Aizpurua y Cearreta (2011) señalan que las personas con discapacidades físicas, sensoriales o cognitivas suelen encontrarse con obstáculos digitales que les impiden realizar tareas comunes para la mayoría. Esto se debe a que, en la etapa de diseño, no se contemplaron las necesidades de todos los individuos, enfocándose únicamente en un usuario estándar con características "normales". Esta falta de consideración resulta en la exclusión de personas con necesidades especiales, restringiendo su acceso a ciertos servicios y afectando su autonomía, ya que dependen de otros para manejarse en tales contextos.

Se examinaron las interfaces de inicio de las cinco plataformas de gamificación pertenecientes a esta investigación, con el fin de identificar posibles áreas de mejora en términos de accesibilidad durante la navegación. La información recabada se fundamenta en observaciones realizadas mediante el uso de la tecnología de Access Assistan.

Tabla 3.

Áreas de oportunidad de accesibilidad en la navegación web

Observación	Descripción	Plataformas que no cumplen
Contraste	Garantizar un contraste adecuado entre colores de texto y fondo, incluyendo imágenes, es esencial para la comprensión del contenido por personas con baja visión, daltonismo y usuarios de pantallas monocromáticas.	Kahoot Socrative Quizziz Gimkit
Encabezados	La jerarquía de encabezados debe reflejar la estructura y propósito	Kahoot Quizlet

	del contenido, evitando "saltar" niveles para evitar confusiones, especialmente para usuarios de tecnologías de asistencia.	Quizziz
Enlaces	El texto de los enlaces debe ser claro y descriptivo, evitando generalidades, para facilitar la comprensión, minimizando la necesidad de seguir enlaces para entender su función.	Kahoot Socrative Quizziz
Texto Alternativo para Imágenes	Todas las imágenes deben tener texto alternativo para usuarios de lectores de pantalla, indicando su significado. Las imágenes totalmente decorativas deben ser marcadas como tal.	Socrative Quizlet Gimkit
Información Identificativa en Controles Personalizados	Los controles personalizados deben proporcionar información identificativa, como nombre, tipo y estado, para facilitar la interacción de usuarios de tecnologías de asistencia.	Socrative
Acceso Teclado para Elementos Interactivos	Elementos interactivos deben ser accesibles mediante teclado o atajos, garantizando el acceso para personas con discapacidad que afectan la destreza o que dependen de lectores de pantalla.	Socrative
Marcado Bien Formado en Documentos	Es importante utilizar marcado bien formado en documentos para garantizar la correcta	Quizlet Quizziz Gimkit

	interpretación por parte de agentes de usuario y tecnologías de asistencia en todas las plataformas y navegadores.	
Accesibilidad de Objetos Programáticos	Contenido programático, debe cumplir con estándares de accesibilidad, evitando su uso si no hay versiones accesibles disponibles.	Quizziz
Subtítulos para Contenido Multimedia Sincronizado	Audio sincronizado debe contar con subtítulos para usuarios sordos o con dificultades auditivas, incluso si el audio está en silencio o contiene solo música.	Quizziz

Fuente: Elaboración propia

Detección de enlaces rotos

Los enlaces rotos son situaciones que se producen en los sitios web cuando estos no pueden encontrarse en el servidor, ya sea porque su ubicación ha cambiado, se han eliminado o no se han redirigido correctamente. Esto suele generar el mensaje "Error 404" para el usuario, resultando en una experiencia de navegación negativa. Además, los enlaces rotos afectan el posicionamiento en los resultados de búsqueda de Google, ya que los motores de búsqueda no pueden indexar adecuadamente las páginas con estos errores. (Sánchez ,2020)

Se utilizó el validador de enlaces de W3C para verificar la presencia de enlaces rotos en las plataformas de gamificación del proyecto. Esta herramienta permitió examinar la integridad de los enlaces presentes en dichas plataformas, asegurando así su correcto funcionamiento y la ausencia de posibles errores de conexión que influyen en la accesibilidad visual.

Tabla 4.

Verificación de enlaces rotos

Código de enlace roto	Descripción	Plataforma	Frecuencias
(N/A):	El enlace no se verificó debido a reglas de exclusión de robots. Se recomienda verificar manualmente.	Kahoot, Socrative, Quizlet, Quizziz	6, 2, 6, 3
302	Redirección temporal. Se sugiere actualizar el enlace si tiene sentido o dejarlo como está.	Kahoot	1
400	Indica una URL malformada que el servidor no puede analizar. Verifique la sintaxis del enlace.	Kahoot	9
403	El enlace está prohibido. Se sugiere corregir posibles problemas, como la falta de archivos como index.html o Overview.html, o permisos ACL faltantes.	Kahoot, Quizlet, Quizziz	2, 3, 1
404	El enlace está roto. Se recomienda verificar si hay errores tipográficos y, si el recurso ya no existe, eliminar o corregir el enlace.	Kahoot, Quizlet	1
405	El servidor no permite solicitudes HTTP HEAD, lo que impide que el verificador de enlaces lo compruebe automáticamente. Se recomienda verificar manualmente.	Kahoot	1
200	Algunos enlaces a este recurso apuntan a fragmentos de URI rotos, como index.html#fragment.	Socrative, Quizlet	4, 1

La ausencia de enlaces rotos en la plataforma Gimkit se debe a una administración eficaz de su infraestructura web y a la aplicación de buenas prácticas en el mantenimiento de sus

recursos en línea. Esto implica supervisar regularmente los enlaces, realizar actualizaciones automáticas para solucionar posibles problemas y prestar atención continua a la calidad y estabilidad de los elementos vinculados en su plataforma.

Clasificación y estándares de la W3C

La WAI clasifica las páginas web en tres niveles de accesibilidad (Web Accessibility Initiative, 2020):

Tabla 5.

Clasificación de la accesibilidad de un sitio web

Nivel	Descripción	Ejemplo
A	Menos exigente	Páginas con menús de navegación simples y subtítulos para audios grabados.
AA	Intermedio	Sitios web con formularios accesibles, subtítulos para audios en tiempo real y opciones de ajuste de texto.
AAA	Más exigente	Páginas con interpretación por lengua de señas en videos, audio descripción detallada, explicación de abreviaturas entre otros.

Fuente: Elaboración propia

La evaluación de los niveles de accesibilidad (A, AA, AAA) en los sitios web se llevó a cabo utilizando la herramienta Achecks. Esta herramienta fue empleada para analizar y medir la conformidad con las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) en un tiempo pasado. Se generaron sugerencias de mejora específicas para cada nivel, con el objetivo de implementar ajustes que garanticen un mayor nivel de accesibilidad y una experiencia de usuario más inclusiva.

Kahoot

La revisión de accesibilidad, basada en las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) 2.0 con un enfoque en el Nivel AA, identificó un total de 15 problemas, de los

cuales 1 se clasifica como problema conocido y 14 como problemas potenciales. El área específica abordada fue la relacionada con el tiempo suficiente para que los usuarios lean y utilicen el contenido. Se detectó un problema específico que involucra el uso de la actualización con un tiempo de espera. La sugerencia de reparación implica eliminar el meta elemento del documento o establecer el valor del atributo "content" en cero. Este análisis resalta la necesidad de ajustes para garantizar que los usuarios tengan el tiempo adecuado para interactuar con el contenido de manera efectiva, mejorando así la accesibilidad del sitio web en cuestión.

Socrative

La revisión de accesibilidad, basada en las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) 2.0 con un enfoque en el Nivel AA, revela que no se han identificado problemas conocidos ni problemas probables. Sin embargo, se han identificado un total de 131 problemas potenciales. Este análisis indica que, a nivel de problemas evidentes, el sitio ha demostrado un buen rendimiento, pero se señalan áreas potenciales de mejora para cumplir con los estándares de accesibilidad establecidos. Se sugiere una revisión y ajuste detallados para abordar estos problemas potenciales y garantizar una experiencia de usuario inclusiva y accesible.

Quizlet

La revisión de accesibilidad, enfocada en las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) 2.0 con un énfasis en el Nivel AA, identificó un problema conocido y 14 problemas potenciales, mientras que no se detectaron problemas probables. El problema conocido está relacionado la necesidad de ajustes para garantizar que los usuarios dispongan del tiempo adecuado para leer y utilizar el contenido, mejorando así la accesibilidad del sitio web en cuestión.

Quizziz

La página ha sido diseñada cumpliendo con las pautas de accesibilidad WCAG 2.0 (Nivel AA). Se proporciona un fragmento de código HTML que permite agregar este sello a la página, junto con una imagen del sello. Además, se incluye información sobre una revisión de accesibilidad centrada en las pautas WCAG 2.0 (Nivel AA), que revela que no se han encontrado problemas conocidos, probables ni potenciales en la validación HTML ni en la

validación CSS. Esto sugiere que la página ha sido diseñada de manera accesible, y el sello puede ser utilizado para comunicar este logro a los usuarios.

```
<p>
  <a href="https://achecks.org/checker/index.php?uri=referer&gid=WCAG2-AA">
    
  </a>
</p>
```

Gimkit

La revisión de accesibilidad se centra en las pautas WCAG 2.0 (Nivel AA) y muestra que no hay problemas conocidos ni problemas probables, pero hay 20 problemas potenciales identificados durante la validación HTML y CSS. Estos problemas se dividen en diversas áreas de conformidad.

Distinguishable: Se identifica un problema relacionado con el uso de color en scripts, donde se sugiere una verificación manual.

Keyboard Accessible: Existen problemas relacionados con la accesibilidad del usuario de script, sugiriendo una verificación manual.

Seizures: Se alerta sobre la posibilidad de parpadeo de pantalla debido a scripts, recomendando una verificación manual.

Navigable: Hay problemas identificados en relación con el bloqueo de saltar al contenido, la falta de marcado para grupos de enlaces y la ausencia de un mapa del sitio.

Readable: Se sugiere verificar el uso adecuado de palabras o frases en el idioma principal del documento.

Predictable: Se identifican problemas de consistencia en la navegación y la identificación, indicando que componentes repetidos pueden no aparecer en el mismo orden relativo cada vez y que las citas largas pueden no estar marcadas adecuadamente.

Resultados

La investigación examinó las interfaces de inicio de cinco plataformas de gamificación, identificando áreas de mejora en términos de accesibilidad utilizando la tecnología de Access Assistant. Los principales hallazgos se presentan en dos tablas que destacan las deficiencias en accesibilidad y la presencia de enlaces rotos.

Áreas de Oportunidad de Accesibilidad

La Tabla 3 identifica las áreas donde las plataformas fallan en términos de accesibilidad visual:

Contraste: Kahoot, Socrative, Quizziz y Gimkit presentan problemas de contraste, lo que afecta a usuarios con baja visión o daltonismo.

Jerarquía de Encabezados: Kahoot, Quizlet y Quizziz no reflejan adecuadamente la estructura del contenido, afectando a los usuarios de tecnologías de asistencia.

Texto de Enlaces: Kahoot, Socrative y Quizziz usan textos de enlaces poco descriptivos, dificultando la comprensión.

Texto Alternativo para Imágenes: Socrative, Quizlet y Gimkit no proporcionan texto alternativo para todas las imágenes.

Información en Controles Personalizados: Socrative no proporciona información adecuada en los controles personalizados.

Acceso mediante Teclado: Socrative tiene problemas con la accesibilidad de elementos interactivos mediante teclado.

Marcado en Documentos: Quizlet, Quizziz y Gimkit no usan un marcado bien formado, lo que dificulta la interpretación por tecnologías de asistencia.

Accesibilidad de Objetos Programáticos: Quizziz no cumple con los estándares de accesibilidad en contenido programático.

Subtítulos para Contenido Multimedia: Quizziz carece de subtítulos para contenido multimedia sincronizado, afectando a usuarios sordos o con dificultades auditivas.

Verificación de Enlaces Rotos

La Tabla 4 muestra la verificación de enlaces rotos en las plataformas utilizando el validador de enlaces de W3C:

Kahoot presenta varios errores de enlaces rotos, redirecciones temporales y URLs mal formadas.

Socrative y Quizlet también tienen enlaces rotos, principalmente debido a fragmentos de URI rotos y problemas de acceso.

Gimkit destaca por la ausencia de enlaces rotos, atribuido a una administración eficaz de su infraestructura web.

Clasificación y Estándares de la W3C

La investigación también evaluó las plataformas según los niveles de accesibilidad establecidos por la Web Accessibility Initiative (WAI):

Kahoot: Identificó 15 problemas de accesibilidad en el Nivel AA de WCAG 2.0, incluyendo la necesidad de proporcionar tiempo suficiente para que los usuarios lean y utilicen el contenido.

Socrative: No presenta problemas conocidos ni probables, pero se identificaron 131 problemas potenciales.

Quizlet: Un problema conocido y 14 problemas potenciales, relacionados con el tiempo suficiente para la interacción con el contenido.

Quizziz: Cumple con las pautas de accesibilidad WCAG 2.0 (Nivel AA) sin problemas conocidos, probables o potenciales.

Gimkit: Identificó 20 problemas potenciales durante la validación HTML y CSS, relacionados con la distinción, accesibilidad del teclado, prevención de ataques epilépticos, navegabilidad, legibilidad y previsibilidad.

Conclusiones

El proyecto tuvo como objetivo examinar la accesibilidad web, especialmente para usuarios con discapacidad visual, en el contexto de las herramientas de gamificación utilizadas en entornos educativos. Se abordaron aspectos como el análisis de accesibilidad, la detección de enlaces rotos y el cumplimiento de estándares W3C. Los resultados de estas revisiones identificaron áreas de mejora en cada plataforma, y se proporcionaron recomendaciones específicas para mejorar la experiencia del usuario. En última instancia, el proyecto resalta la importancia de la accesibilidad en entornos educativos gamificados y aboga por la implementación de prácticas que aseguren la inclusión digital de usuarios con discapacidad visual. Asegurar la accesibilidad de estas plataformas para todos, especialmente para usuarios con discapacidad visual, es fundamental para fomentar una experiencia educativa e inclusiva. La accesibilidad web en estas herramientas implica la adopción de prácticas y características que posibiliten la participación plena de individuos con diversas habilidades y necesidades en las actividades de gamificación. Esto no solo enriquece la experiencia de los usuarios con discapacidad visual, sino que también fomenta la equidad y la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, garantizando que todos los estudiantes puedan aprovechar las dinámicas de gamificación, sin importar sus capacidades o limitaciones.

Recomendaciones

Para abordar las limitaciones de contraste, se recomienda implementar opciones de ajuste de contraste en las configuraciones del usuario, permitiendo que los usuarios adapten la visualización según sus necesidades. Además, se deben realizar pruebas con esta configuración en una variedad de dispositivos móviles y navegadores para garantizar la legibilidad óptima en diferentes contextos de uso.

Con respecto a la navegación, se sugiere optimizar la jerarquía de encabezados para dispositivos móviles, asegurándose de que la estructura de encabezados sea clara en pantallas pequeñas, mediante el uso adecuado de etiquetas semánticas HTML y la realización de pruebas de usabilidad para dispositivos móviles para evaluar la eficacia de la navegación.

Con el fin de agilizar el proceso de inclusión de texto alternativo para imágenes, se sugiere desarrollar herramientas de generación automática de dicho texto que utilicen técnicas de reconocimiento de objetos y procesamiento de lenguaje natural para describir automáticamente el contenido de las imágenes de manera precisa.

Por último, proporcionar versiones alternativas accesibles para cualquier contenido programático, como documentos PDF u otros archivos multimedia, así como la inclusión de subtítulos para todo el contenido audiovisual, asegurando la accesibilidad para usuarios sordos o con dificultades auditivas.

Bibliografía

- Álvarez, J., Shiguango, Z., Bárcenas, J., & Quezada, S. (2022). Usabilidad de sistemas informáticos y de software para usuarios con discapacidad. *Ciencia Ecuador*, 1-7.
- Borrás-Gene, O. (2022). *Introducción a la Gamificación o Ludificación (en educación)*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey.
- Boyd, K. (13 de noviembre de 2023). *What Is Macular Degeneration?* Obtenido de American Academy of Ophthalmology: <https://www.aao.org/eye-health/diseases/amd-macular-degeneration>
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., & Dixon, D. (mayo de 2011). *Gamification: Toward a Definition*. Obtenido de Gamification Research Network: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- Guenaga, M., Barbier, A., & Eguíluz, A. (2017). La accesibilidad y las tecnologías en la información y la comunicación. *TRANS: Revista de Traductología*, 155-169.
- Heredia, B., Pérez, D., Cocón, J., & Zavaleta, P. (2020). La Gamificación como Herramienta Tecnológica para el Aprendizaje en la Educación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes*, 49-58.
- Hunter, D., & Werbach, K. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.
- Lawton, S. (2008). *Simplemente pregunta: Integración de la accesibilidad en el diseño*. Independiente.

- Miñón, R., Julio, A., Aizpurua, A., & Cearreta, I. (2011). Generación de interfaces de usuario accesibles para entornos ubicuos, basadas en modelos. *Actas del XII Congreso Internacional Interacción* (págs. 145-154). Lisbon: Ibergarceta.
- Organización Mundial de la Salud. (10 de agosto de 2023). *Ceguera y Discapacidad Visual*. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Rodríguez, N. (2016). Evaluación de la accesibilidad a la información de las personas con discapacidad visual en los sitios web de los ministerios de Costa Rica. *Revista de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información*.
- Sánchez, I. (mayo de 2020). *Guía Técnica - Enlaces Rotos (N.o 1)*. Obtenido de Visibilidad Web UNAM: https://www.visibilidadweb.unam.mx/sites/default/files/recursos/2020-06/SVW_GuiaTecnicaSitiosWeb_EnlacesRotos_0.pdf
- Turbet, D. (14 de enero de 2021). *Vision Loss, Peripheral (Side)*. Obtenido de American Academy of Ophthalmology: <https://www.aao.org/eye-health/symptoms/vision-loss-peripheral-side>
- Vargas, Á., Sojo, J., & Campos, D. (2022). Retinopatía diabética. *Revista Médica Sinergia*, e-750.
- W3C Web Accessibility Initiative. (13 de julio de 2020). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2*. Obtenido de W3C Web Accessibility Initiative: <https://www.w3.org/WAI/WCAG2A-Conformance>
- W3C Web Accessibility Initiative. (20 de noviembre de 2023). *Introduction to Web Accessibility*. Obtenido de W3C Web Accessibility Initiative: <https://www.w3.org/WAI/fundamentals/accessibility-intro/>
- Web Accessibility in Mind. (2020). *Introduction to Web Accessibility*. Obtenido de WebAIM: <https://webaim.org/intro/>
- Zambrano, A., Lucas, M. d., Luque, K., & Lucas, A. (2020). La Gamificación: Herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autoregulado. *Dominio de las ciencias*, 349-369.

Análisis de las fortalezas y debilidades de los estudiantes de 8vo semestre de la Licenciatura en Biología de la FES Iztacala- UNAM.

Dra. Gabriela Sánchez-Fabila
Facultad de Estudios Superiores Iztacala,
UNAM. Av de los barrios #1 Fracc. Los reyes Iztacala,
Tlalnepantla, C.P. 54090, Edo de México, México
gsfabila@gmail.com
orcid 0000-0003-0342-5402

Dr. Francisco Ernesto Ramas-Arauz
Facultad de Filosofía y letras. División SUAYED.
UNAM. Circuito Interior. Ciudad Universitaria, s/n. C.P. 04510.
Coyoacán Ciudad de México
franciscorama@filos.unam.mx
orcid 0000-0001-7153-2467

Dr. Roberto Moreno-Colín
Facultad de Estudios Superiores Iztacala,
UNAM. Av de los barrios #1 Fracc. Los reyes Iztacala,
Tlalnepantla, C.P. 54090, Edo de México, México.
romorenoc@gmail.com
orcid 0000-0003-2155-1226

Recepción: 20/12/2024
Aceptación: 25/01/2025
Publicación: 01/02/2025

Resumen

El análisis FODA nos permite perfilar a los estudiantes de la licenciatura de Biología, influenciando su experiencia educativa y enriqueciendo su personalidad, identificando algunos de sus hábitos más arraigados. Aunque el análisis FODA cuenta con cuatro componentes como son las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, la presente investigación tuvo como fin explorar las fortalezas y debilidades de estudiantes del último semestre de la carrera de la Licenciatura en Biología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala- UNAM, examinando tanto las cualidades que los estudiantes aportan a su formación académica como los desafíos que enfrentan. Hablar de fortalezas y debilidades en jóvenes universitarios implica identificar cualidades, actitudes y habilidades constantes de una persona dándole ventajas laborales importantes para su desempeño profesional. La muestra considerada fue de 10 estudiantes de octavo semestre como estudios de caso; elegidos al azar de 38 en total; aplicando números aleatorios en su selección, sus respuestas fueron

clasificadas en 5 categorías; habilidades personales, conocimiento biológico, valores, habilidades de aprendizaje y emociones, perfilando que los mayores puntajes para fortalezas y debilidades fueron las habilidades personales como la buena escucha, el carisma o lo creativo, mientras que para las debilidades la distracción, la impuntualidad, introvertido por mencionar algunas.

Como conclusión se llegó a que solo a través de un enfoque integral que reconozca y aborde tanto las fortalezas como las debilidades desde etapas tempranas de su formación permitirá que subsanes muchas de sus debilidades y evitar que se conviertan en amenazas al momento de ejercer profesionalmente, favoreciendo que los estudiantes de la UNAM se conviertan en profesionales competentes, propositivos, proactivos y ciudadanos responsables.

Palabras clave: Fortalezas, debilidades, estudiantes, habilidades, emociones, valores

Analysis of the Strengths and Weaknesses of Eighth-Semester Students in the Bachelor of Biology Program at FES Iztacala-UNAM

Abstract

SWOT analysis allows us to profile students in biology degree, influencing their educational experience and enriching their personality, identifying some of their most ingrained habits. Although SWOT analysis has four components such as strengths, weaknesses, opportunities and threats, the purpose of this research was to explore strengths and weaknesses of students in the last semester of the biology degree at the Iztacala Higher Education Faculty - UNAM, examining both the qualities that students bring to their academic training and challenges they face. Talking about strengths and weaknesses in young university students implies identifying the qualities, attitudes and constant skills of a person, giving them important work advantages for their professional performance. The sample considered was 10 eighth semester students as case studies; chosen at random from 38 in total; applying random numbers in their selection, their answers were classified into 5 categories; personal skills, biological knowledge, values, learning skills and emotions, outlining that the highest scores

for strengths and weaknesses were personal skills such as good listening, charisma or creativity, while for weaknesses distraction, lateness, introversion to mention a few.

The conclusion is that only through a comprehensive approach that recognizes and addresses both strengths and weaknesses from the early stages of their training will it be possible to overcome many of their weaknesses and prevent them from becoming threats when practicing professionally, encouraging UNAM students to become competent, proactive, purposeful professionals and responsible citizens.

Keywords: Strengths, weaknesses, students, skills, emotions, values

Introducción

El perfil profesional del Biólogo en esta Facultad de la UNAM señala aspectos como: el manejo de conocimientos, habilidades y destrezas propias de los Biólogos, aplicándolos a la resolución de problemas, diseñando proyectos de investigación, participando en equipos de trabajo interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario. Se dice de su capacidad de comunicarse en ambientes de docencia, y consultorías. (FESI, 2021). Los estudiantes de octavo semestre de la carrera de biología son jóvenes que se encuentran en edades entre los 22 y 25 años, próximos a entrar al mundo laboral, o continuar sus estudios en posgrados con la finalidad de seguir preparándose o evadiendo su responsabilidad como adultos sustentables.

En México tenemos aproximadamente 31 millones de jóvenes que equivalen al el 36.8% de la población es de jóvenes entre los 20 y 24 años; que es el tiempo en el que se encuentran a mitad o finales de su carrera (30%), de ellos el 51.8% hombres y 48.2% mujeres, algo impactante es que de estas cifras 16 millones de jóvenes están trabajando de manera informal, y los que cuentan con un trabajo formal el 70% no gana más de 6 mil pesos. (INEGI 2019).

En pleno siglo XXI, el 92% de estos jóvenes cuenta con un dispositivo celular y una computadora o tableta, lo cual los tiene informados de lo que sucede en el mundo, pero la aleja de su entorno formándose una personalidad individualista y deshumanizada que se está incrementando. Aunado a que los jóvenes que pasan la transición a la vida universitaria marcan una etapa crucial en su desarrollo donde, se enfrentan a nuevos retos y oportunidades, conocen personas de distintos estratos sociales, con problemas de distintas índoles (López,

2017). En este proceso, no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también desarrollan una serie de habilidades personales, habilidades de aprendizaje, valores y manejo de emociones que son esenciales para su desempeño en el ámbito académico como en el profesional.

Como ejemplo se encuentran los estudiantes universitarios de la carrera de Biología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM presentan una variedad de fortalezas y debilidades que influyen en su experiencia educativa y enriquecerán su personalidad. La presente investigación tuvo como fin explorar las fortalezas y debilidades de estudiantes del último semestre de la carrera de Biología, examinando tanto las cualidades que los estudiantes aportan a su formación académica como los desafíos que enfrentan. Hablar de fortalezas y debilidades en jóvenes universitarios implica identificar cualidades, actitudes y habilidades constantes de una persona dándole ventajas laborales importantes para su desempeño profesional. Las fortalezas son valoradas y demandadas en determinados contextos, pueden basarse en los valores éticos, su capacidad para comunicarse, su carácter, sus capacidades o su personalidad (Sánchez, 2020). Las habilidades personales; abarcan una amplia gama de competencias que permiten a los jóvenes manejar eficazmente sus emociones, relaciones y entornos. Entre las más relevantes se encuentran la gestión del tiempo, la resiliencia y la comunicación efectiva. La capacidad de gestionar el tiempo es crucial en la universidad, donde los estudiantes intentan equilibrar estudios, actividades extracurriculares y vida familiar y social. La resiliencia, por otro lado, les ayuda a enfrentar y superar desafíos, como la presión académica y los fracasos ocasionales. La comunicación efectiva facilita la interacción con compañeros, profesores y otros miembros de la comunidad universitaria (Mendoza 2015). En octavo semestre los estudiantes llevaban la asignatura de profesionalización de la Biología, en ella se pretendía que los estudiantes se formaran en aspectos de egreso, ponderando hacia su plan de vida y para ello tenían que realizar un análisis FODA, donde exponen o manifiestan aquellas fortalezas y debilidades que hayan desarrollado en su vida cotidiana en estas dos décadas y media de vida.

Objetivos

Analizar las fortalezas y debilidades de estudiantes de Biología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala para planear su proyecto de vida.

Objetivos particulares

Identificar las fortalezas y debilidades de estudiantes de la carrera de Biología

Ponderar las fortalezas y debilidades de estudiantes de la carrera de Biología.

Metodología

El estudio es de tipo cualitativo, mixto, transversal, exploratorio y descriptivo, utilizando como base el estudio de caso, para lo cual se trabajó con 10 casos elegidos al azar de una muestra de 38 estudiantes de octavo semestre de la carrera de Biología de la FES Iztacala. Se aplicó un cuestionario con 10 preguntas de respuesta abierta, con el fin de detectar características atribuibles a sus fortalezas y debilidades. Para su análisis se delimitaron 5 categorías en las respuestas: 1) habilidades personales, 2) conocimiento biológico, 3) valores, 4) habilidades de aprendizaje y 5) emociones. Para la elección del tamaño de muestra de la cual se elegirían los 10 casos revisados se utilizó la fórmula para calcular el tamaño de una muestra aleatoria simple citada por Kerlinger y Lee (2002), pág. 267.

La selección de la muestra se realizó de la siguiente manera:

Fórmula para el Muestreo Aleatorio Simple

Define la población (N) N = 38 (el total del alumnado).

Define el tamaño de la muestra (n) n = 10 (el número de alumnado seleccionados).

Generar números aleatorios: Para seleccionar 10 alumnos y alumnas, se generaron números aleatorios entre 1 y 38.

En las respuestas del FODA se enfatizaron las fortalezas y debilidades de los casos elegidos. Posteriormente se procedió a integrar las fortalezas y debilidades enunciadas por cada estudiante por separado, integrándolas todas en listados y eliminando aquellas que no cubrieran el concepto de fortalezas y debilidades.

Después se plantearon categorías para agrupar o conjuntar las fortalezas y debilidades tales como las habilidades personales, habilidades de aprendizaje, valores, Conocimiento biológico profesional y emociones. Al final se realizó un análisis de porcentaje de la presencia

de las fortalezas y debilidades en las categorías planteadas y se graficaron los resultados utilizando una hoja de cálculo de Excel.

Resultados

A continuación, se presentarán los resultados de las fortalezas y debilidades manifestadas por los estudiantes de octavo semestre de la carrera de Biología, por categoría primero para las fortalezas y después para las debilidades.

Al realizar los listados de las fortalezas y al categorizarlas en orden alfabético se pudo perfilar que las más predominantes fueron las de las habilidades personales y las de los valores (tabla 1), Algunas de ellas se pueden integrar como la buena escucha, el carisma, la facilidad de palabra, la inteligencia, el liderazgo, la proactividad lo sociable y el trabajar en equipo, marcando un perfil de futuro biólogo con ventajas.

Tabla 1. Habilidades Personales como fortalezas.	Valores personales
Análisis	Amor Comprometida
Buen escuchante	Convicción Dedicado
Carácter fuerte para la toma de decisiones.	Honestidad Juventud
Carisma	Ordenada Organizada
Conocimientos paquetería office	Perseverante
Creativo	Respetuoso
Facilidad de palabra	Responsable
Inteligencia	Servicial
Leyendo y entiendo textos	Tolerante
Líder	Valiente
Nivel avanzado de ingles	
Proactiva	
Puntual	
Resolución de problemas	

Sociable
Trabajo en equipo

Tabla 1. Listado de fortalezas categorizadas en habilidades personales y valores

De las fortalezas manifestadas por los estudiantes se enumeraron 48 predominando el ser responsable, el dominio del idioma inglés, el conocimiento de la paquetería de office, los conocimientos de textos científicos, la manipulación adecuada de los animales, por mencionar algunas. En otros casos es importante mencionar que hubo fortalezas que solo presento un caso como lo servicial o lo perseverante. Con respecto a los valores son sustanciales en cualquier sociedad; se destacan algunas como la honestidad, el respeto la responsabilidad y el compromiso que siempre tienen como resultado el desarrollo y armonía en los distintos grupos humanos (Rico, 2018).

A continuación, se muestra la tabla 1 con las categorías de las fortalezas, así como la frecuencia mencionada en los casos estudiados.

Ahora se presentan ya las categorías (tabla 2), con sus frecuencias de las 5 categorías que se formaron después de enlistarse todas las fortalezas manifestadas por los estudiantes

Fortalezas

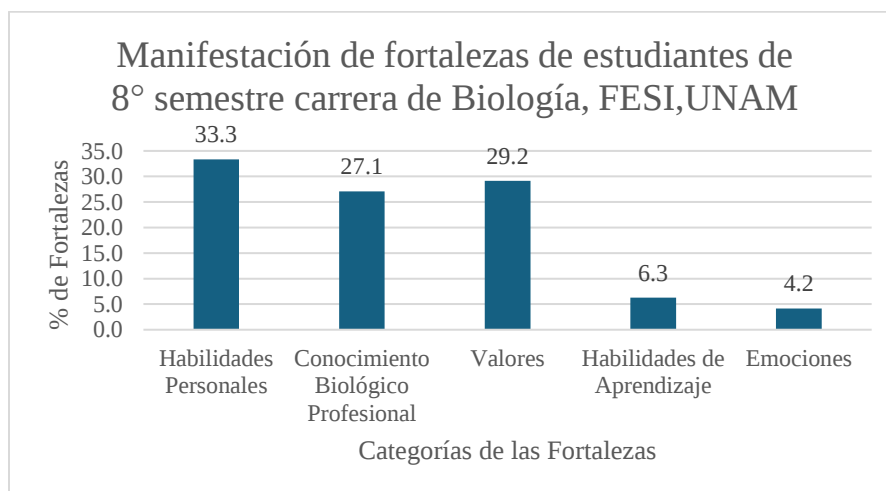
Categoría	Categoría	frecuencia	%Fortalezas
Habilidades Personales	HP	16	33.3
Conocimiento Biológico Profesional	CBP	13	27.1
Valores	V	14	29.2
Habilidades de Aprendizaje	HA	3	6.3

Emociones	E	2	4.2
	SUMA	48	100

Tabla 2. Categorías de las fortalezas en el estudio de caso.

Llama la atención que la frecuencia de emociones manifestada sea tan baja esto es porque los estudiantes no las mencionaron como tal, solo una estudiante que dijo que era alegre y simpática, pero los demás no consideran el manejo emocional como una fortaleza, aunque como debilidad veremos más adelante que sí.

En la gráfica 1 se puede mostrar la representación de la tabla 1, y vemos como predominan las habilidades personales con un 33.3%, le siguen los valores con un 29.2% y los conocimientos biológicos profesionales CBP, con un 27.1%, llama la atención porque al estar en octavo semestre se esperaría que los CBP tuvieran un mayor porcentaje debido a que los obtuvieron recientemente y los ocupan para la realización de su trabajo de titulación, además de ser la causa de que cursaran la carrera; esto se refuerza con los bajos porcentajes obtenidos en las habilidades del aprendizaje con un 6.3 que sin embargo, algo muy grato es ver como los valores se encuentran entre los puntajes más altos; quiere decir que los estudiantes aún creen en el respeto, la honestidad y la equidad.



Grafica 1. Manifestaciones de las fortalezas de estudiantes de 8vo. Semestre de la carrera de Biología FESI, UNAM. n= total de fortalezas enunciadas 48

Pasando a los resultados de las debilidades se puede mostrar en la tabla 3, las habilidades personales como debilidad, en las que se puede conjuntar, por ejemplo; la falta de iniciativa

en la búsqueda de oportunidades, lo indeciso, lo introvertido y el no trabajo en equipo satisfactorio, lo cual al conjuntarse hacen más débil en la proporción que poseen estas debilidades.

El distraerse fácilmente tiene implicaciones sustanciales cuando se realizan diferentes actividades profesionales, es típico que sean personas a las que se les tiene que repetir constantemente una indicación.

Si se conjuntan lo indeciso con la no elaboración de bases de datos el escaso manejo de paquetería básicas de cómputo es de alto significado hoy día pues en el mundo profesional es una herramienta ya muy requerida. Una persona indecisa no aprovechara las oportunidades que siempre se manifestaran a su alrededor.

Tabla 3. Habilidades Personales como debilidad.	Las emociones como debilidad
Confianza (exceso de confianza)	Aprensiva
Fácil distracción	En ocasiones influenciado
Falta de iniciativas en la búsqueda de oportunidades	Gritona
Impuntualidad	Impulsividad
Indecisa	Intolerancia
Introvertido	Mal carácter
Manejo de paquetería básica de computación	Sensible
Manejo inadecuado del tiempo	Sentimental
No Elaboración de bases de datos	
No se manejar automóvil	
No Trabajo en equipo satisfactorio	
Olvidadiza	
Poco organizada	
Sin certificado de inglés oficial	

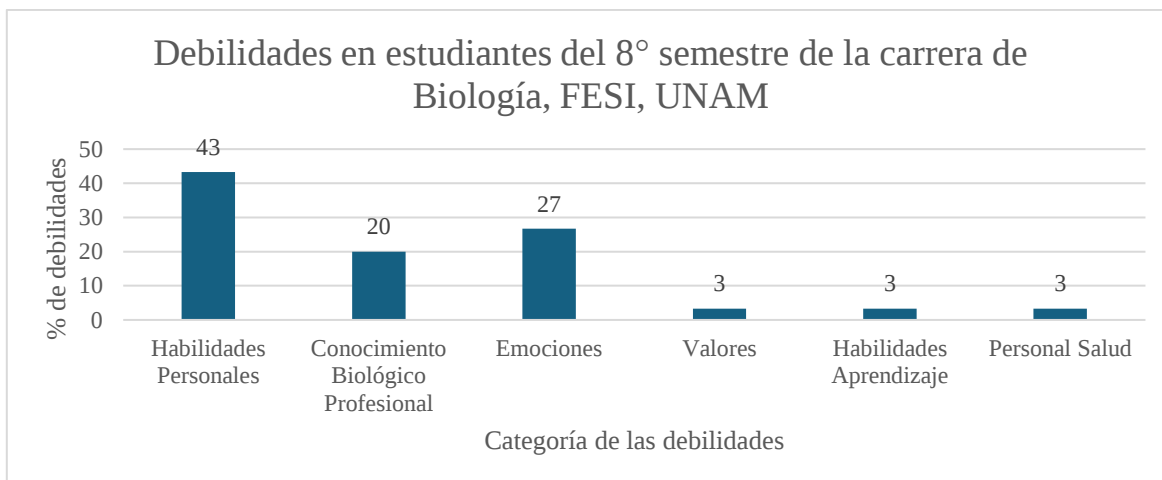
Tabla 3. Listado de debilidades categorizadas en habilidades personales y emociones

Se presentan en la tabla 4 las categorías establecidas para las debilidades, con sus frecuencias y porcentajes de las 5 categorías que se formaron después de enlistarse todas las debilidades manifestadas por los estudiantes

Debilidades			
Categoría	Categoría	frecuencia	% Debilidades
Habilidades Personales	HP	13	43
Conocimiento Biológico Profesional	CBP	6	20
Emociones	E	8	27
Valores	V	1	3
Habilidades Aprendizaje	HA	1	3
Personal Salud	PS	1	3
	SUMA	30	100.0

Tabla 4. Categorías de las debilidades en el estudio de caso.

En la gráfica 2 se puede mostrar la representación de la tabla 4, y vemos como predominan nuevamente las habilidades personales con un 43%, le siguen las emociones con un 27% y CBP, con un 20%, llama la atención varios aspectos, primero como se muestra en el listado manifiestan como debilidad el no manejar paquetería de cómputo, o el no manejar bases de datos esto es delicado porque en los últimos años se ha hecho una herramienta de trabajo indispensable para el biólogo, sobre todo al registrar en campo o en laboratorio medidas morfométricas, datos de campo, captura y recaptura, etc. Esto se ve reforzado con un valor alto de las emociones como debilidad con un 27% como dice en el listado, el ser intolerante o impulsivo son emociones que afectan en el trabajo en equipo de cualquier institución o empresa; uno de los casos manifestó que es muy enfermizo en debilidades y llama la atención porque eso también reduce las posibilidades de mantenerse en un trabajo o estar a disposición.

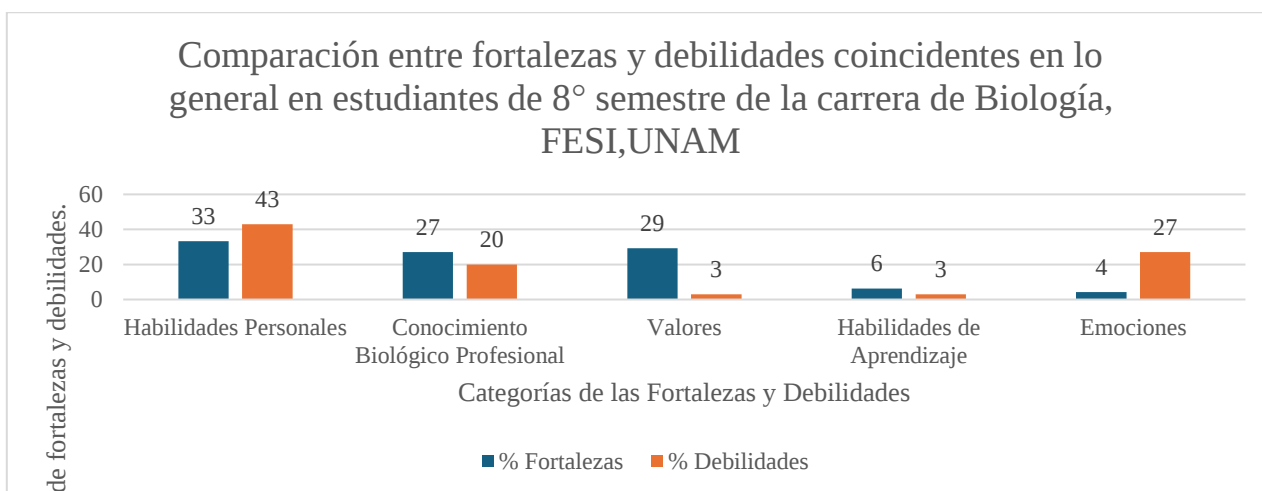


Grafica 2. Manifestaciones de las debilidades de estudiantes de 8vo. Semestre de la carrera de Biología FESI, UNAM. n= total de fortalezas enunciadas 30

En la actualidad el manejo pertinente y adecuado de las emociones, es de cada vez de mayor impacto; pues resulta que el posicionamiento profesional, lo logra más ampliamente en lo general las personas con una buena educación emocional. Así que todo manejo inadecuado de emociones complica dicho posicionamiento laboral y profesional, un ejemplo que llamo la atención es que manifestaron algunos ser impuntuales, esto es un hábito que perjudica en el mundo profesional.

A continuación, se muestra en la gráfica 3 la comparación entre los porcentajes de fortalezas y debilidades, como se muestra podemos describir varios aspectos, primero que las habilidades personales predominan para ambos aspectos de la vida de los pasantes de biólogo; pero que por desgracia predominan más las debilidades que las fortalezas, segundo que la carrera no ha podido vincular los CBP como una fortaleza para la vida profesional de estos estudiantes sino que dan la apariencia que están estudiando solo para pasar exámenes y no para resolver problemas que aquejan a un ecosistema, un problema de salud, o una producción de alimento por mencionar algunas. Al principio de esta investigación se mencionó que los estudiantes se estaban deshumanizando e individualizando, con estos resultados se confirma al presentar porcentajes muy bajos en el manejo positivo de las emociones y de las habilidades de aprendizaje aspectos que se fortalecen solamente con la socialización y convivencia con otras personas. Con respecto a

los valores, es de lo que más se mantiene como fortaleza, pero lo demás sirve como una reflexión para los maestros y administrativos con la finalidad de modificar el perfil del biólogo de Iztacala y hacer más estudios de caso de otras generaciones y ver si esto se sigue viendo reflejado o no para mejorar la manera de enseñar Biología y hacer de los aprendizajes y el paso por la universidad algo de gran valía para ellos en su plan de vida y para la sociedad.



Grafica 3. Comparación entre las fortalezas y debilidades coincidentes en lo general en estudiantes de 8vo. Semestre de la carrera de Biología FESI, UNAM.

Discusión

Una vez plasmados los resultados podemos analizar que las fortalezas manifestadas por los casos presentados en esta investigación no coinciden con los proporcionados en el plan de estudios; pues, no se evidencian una amplia gama de ellas, si pensamos en un plan de estudios general, si aludimos a los niveles de organización biológica en los que esta organizado, desde el nivel molecular hasta el geo sistema se pueden reflexionar como se pondera a los contenidos y no necesariamente a las habilidades de aprendizaje o a los CBP, como maestros y funcionarios no hemos tributado a que fortalezcan estas habilidades y al restringir el uso de celular, calculadora o tableta en algunas asignaturas o del trabajo en equipo mal entendido pues la mayoría de los casos se convierte en división del trabajo, favorece el mal manejo de emociones, ambos aspectos el poco CBP y el mal manejo de emociones lleva a que muchos pasantes no quieran ingresar al mundo laboral debido a que no encuentran oportunidades de trabajo que les atraigan y se vayan por la ruta de los

posgrados sin determinar si es lo que desean hacer sino que los estudian por tener una beca como salario. Lo interesante es que los estándares para ingresar a la UNAM son altos, esto implica que muchos jóvenes cuentan con un compromiso académico importante, pero que se va relajando conforme pasan los semestres por que la competencia y responsabilidad ya no tienen consecuencias que les perjudiquen directamente, si reprueban; ellos dicen que recursan, y esto va haciendo que se debiliten sus habilidades para el aprendizaje y se desmotiven, reducen su ética de trabajo y una disposición para enfrentar los retos académicos con determinación. La falta de Preparación para el Mercado laboral, así como la desconexión entre el currículo académico y las habilidades requeridas por los empleadores puede ser una debilidad. Los estudiantes pueden necesitar buscar experiencias prácticas adicionales, como pasantías y voluntariados o trabajos en el campo, para complementar su formación académica y mejorar su empleabilidad.

Con respecto a su proyecto de vida no hay una cultura generalizada en los mexicanos en cuanto a vivir día a día como profesionistas cobijados por un adecuado proyecto de vida ¿Que implica lo anterior?, En términos generales el proyecto de vida de una persona es el que logre objetivos planteados, sustentados en un plan que elabora y el cual será su guía. En el plan de vida se integran las características de cada ser humano como unidad Biopsicosocial, y ello implica condiciones de bienestar físico, psíquico y emocional dependiendo del nivel de relaciones humanas que tenga establecidas.

También se conjuntan las habilidades personales que desde pequeños aprendieron esencialmente en su entorno familiar, estas abarcan una amplia gama de competencias que permiten a los jóvenes manejar eficazmente sus emociones, relaciones y entornos. Entre las más relevantes se encuentran la gestión del tiempo, la resiliencia y la comunicación efectiva. La capacidad de gestionar el tiempo es crucial en la universidad, donde los estudiantes deben equilibrar estudios, actividades extracurriculares y vida social. La resiliencia, por otro lado, les ayuda a enfrentar y superar desafíos, como la presión académica y los fracasos ocasionales.

Lo preocupante son las debilidades respecto a los CBP, por ser considerados el núcleo del proceso universitario. Se esperaría que los jóvenes adquieran una base sólida en sus áreas de estudio, que les proporciona las herramientas necesarias para resolver problemas complejos

y contribuir a su campo de especialización. Sin embargo, el conocimiento no se limita solo a las materias específicas; también incluye una comprensión amplia de conceptos interdisciplinarios y habilidades críticas como el pensamiento analítico y la capacidad de investigación. Estos conocimientos preparan a los estudiantes para enfrentar las demandas del mercado laboral y para continuar aprendiendo a lo largo de sus vidas y al parecer no se ven reflejadas en sus fortalezas ni en su plan de vida y esta vinculado con las habilidades de aprendizaje que se refieren a la capacidad de adquirir, procesar y aplicar nueva información de manera efectiva. Entre estas habilidades se encuentran la capacidad de aprender de manera autodirigida, la toma de apuntes eficiente y el uso de técnicas de estudio adecuadas. La autodirección permite a los estudiantes asumir el control de su propio proceso de aprendizaje, estableciendo metas y estrategias para alcanzarlas. La toma de apuntes eficiente y las técnicas de estudio adecuadas facilitan la retención y comprensión de la información, lo que contribuye al éxito académico. Estas habilidades son fundamentales no solo durante la universidad, sino también en el desarrollo profesional y personal continuo.

Con respecto a los valores juegan un papel fundamental en la formación del carácter y la toma de decisiones de los estudiantes universitarios. La integridad, la responsabilidad y el respeto son valores clave que guían el comportamiento académico y profesional. La integridad asegura que los estudiantes mantengan altos estándares éticos en su trabajo. La responsabilidad los impulsa a cumplir con sus compromisos y a ser conscientes de las consecuencias de sus acciones. El respeto fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo y colaborativo, esencial para el éxito tanto dentro como fuera del aula (Vega, 2019). Esta categoría fue de las más estables y congruentes. Parte de los valores y emociones está implicada la diversidad de intereses y actividades académicas, culturales y deportivas, lo que fomenta una rica diversidad de intereses entre sus estudiantes. Esta diversidad enriquece el ambiente universitario, permitiendo la interacción entre personas de diferentes disciplinas y fomentando un intercambio de ideas y perspectivas. Además, la participación en actividades extracurriculares como grupos estudiantiles, deportes y proyectos culturales contribuye al desarrollo integral de los estudiantes; no obstante, estas actividades en los últimos años se han visto disminuidas por la falta de interés en ellas, los estudiantes en general manifiestan cansancio y apatía hacia ellas, consideran que tienen muchas tareas y no les da por invertir tiempo, debilitando sus habilidades personales y emociones.

Los estudiantes manifiestan en su individualismo que no necesitan redes de apoyo, porque, aunque la UNAM, cuenta con el apoyo psicológico, pedagógico y económico a través de becas de distintas índoles, que incluye bibliotecas extensas, centros de investigación, programas de tutoría y servicios de orientación profesional. La gran mayoría de los estudiantes no las ocupa debido a que no tienen tiempo o ignoran que existen, aunado a que no todos los académicos están preparados para gestionar el apoyo o brindarlo.

Con respecto a las debilidades, la principal es un mal que aqueja a toda la sociedad y es el estrés y sobrecarga académica, los estudiantes se perciben agobiados de tareas sin sentido y sin poder usar en muchas ocasiones las herramientas digitales, porque muchos maestros le solicitan las actividades hechas a mano y de manera individual para demostrar que ellos las hicieron, esto es absurdo pero real y ocurre en más instituciones de nivel superior. La presión para cumplir con altos estándares académicos, combinada con la necesidad de equilibrar estudios y actividades extracurriculares, puede llevar a niveles elevados de estrés. Este estrés puede afectar la salud mental y física de los estudiantes, y en algunos casos, contribuir a la disminución del rendimiento académico. Un aspecto relacionado con el estrés es la desigualdad en el Acceso a Recursos entre los estudiantes. Los estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos pueden enfrentar mayores dificultades para acceder a ciertos recursos, como materiales de estudio, tecnología y apoyo académico adicional. Esta disparidad puede afectar sus oportunidades para aprovechar al máximo su experiencia universitaria.

Las cinco categorías se encuentran integradas y vinculadas en la formación de un profesionista, permitiendo a los estudiantes profundizar en sus áreas de interés y aplicar sus conocimientos de manera efectiva, fortaleciendo su crecimiento personal y profesional en su proyecto de vida.

Conclusión

Los estudiantes universitarios de la UNAM poseen una variedad de fortalezas que contribuyen a su éxito académico y personal, incluyendo su compromiso, diversidad de intereses, acceso a recursos y capacidad de adaptación. Sin embargo, también enfrentan debilidades significativas, como el estrés académico, desigualdades en el acceso a recursos,

desafíos en la gestión del tiempo y una posible falta de preparación específica para el mercado laboral.

Para maximizar el potencial de los estudiantes y mejorar su experiencia universitaria, es esencial abordar estas debilidades de manera proactiva. La UNAM, junto con los propios estudiantes, debe trabajar en estrategias para mejorar la gestión del estrés, promover una mayor equidad en el acceso a recursos, fortalecer las habilidades de gestión del tiempo y facilitar una transición más fluida al mercado laboral. Solo a través de un enfoque integral que reconozca y aborde tanto las fortalezas como las debilidades se puede garantizar que los estudiantes de la UNAM se conviertan en profesionales competentes y ciudadanos responsables.

Referencias

INEGI. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019. Base de datos

Kerlinger F. N.; Lee H. B. (2002) Investigación del comportamiento. 4a edición McGraw Hill, México.

López, A. (2017). *Análisis estratégico: Herramientas y técnicas para la toma de decisiones*. Editorial McGraw-Hill.

Mendoza, J. A., & Martínez, M. A. (2015). *Dirección estratégica: Un enfoque práctico*. Editorial Pearson.

Rico, J. (2018). *Gestión estratégica: Teoría y práctica*. Editorial Alfaomega.

Sánchez Huerta D (2020). Análisis FODA o DAFO. Editorial Bubok Publishing

Sánchez, P. (2016). *Planeación estratégica y competitividad*. Editorial Cengage Learning.

Vega, E. (2019). *Análisis de la situación estratégica: El método FODA*. Editorial Ediciones Díaz de Santos.

Desarrollo de habilidades investigativas en la formación de docentes mediante aprendizaje basado en proyectos

María Concepción Garabandal Morelos-González

Escuela Normal N°1 de Toluca. México

gonzalezconcepcionmd@normal1toluca.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6585-9878>

Recepción: 20/12/2024

Aceptación: 23/01/2025

Publicación: 01/02/2025

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la investigación cualitativa, a través de la investigación acción. El objetivo fue desarrollar las habilidades investigativas de un grupo de estudiantes de formación inicial, utilizando la estrategia pedagógica del aprendizaje basado en proyectos para la construcción de un trabajo de investigación que les permitiera participar en un congreso con la modalidad de cartel. Se aplicaron dos ciclos de intervención en los que se pudo observar que los estudiantes aprendieron cómo se hace investigación, en qué deben mejorar, qué beneficios trae a su formación este tipo de actividades. Las conclusiones arrojan que, el aprendizaje basado en proyectos es una estrategia adecuada para el desarrollo de habilidades investigativas, la planeación de este tipo de proyectos, precisa de la ayuda de otros colaboradores para la revisión de la construcción de los trabajos. Para mejorar la práctica docente, es necesario fortalecer los conocimientos sobre el uso de algunos recursos metodológicos que faciliten el trabajo con los estudiantes en este tipo de actividades.

Palabras clave: Formación docente, habilidad cognitiva, habilidad investigativa, aprendizaje basado en proyectos, formación inicial.

Development Of Research Skills In Teacher Education Through Project-Based Learning

Abstract

This paper is framed within qualitative research, specifically through action research. The objective was to develop the research skills of a group of initial education students using the pedagogical strategy of project-based learning to construct a research project enabling them to participate in a conference with a poster presentation format. Two intervention cycles were implemented, during which it was observed that students learned how to conduct research, identified areas for improvement, and recognized the benefits of such activities for their education. The findings suggest that project-based learning is an effective strategy for

developing research skills. Planning such projects requires collaboration with others to review the construction of the work. To enhance teaching practices, it is essential to strengthen knowledge of methodological resources that facilitate working with students in these activities.

Keywords: Teacher education, Cognitive skill, Research skill, Project-based learning, Initial education.

Introducción

La investigación representa la actividad más fundamental de la sociedad. No se puede proceder sin rumbo definido; es imperativo comprender los hechos, las relaciones causales y las consecuencias a lo largo de todo el proceso. Esto debe realizarse con pleno conocimiento de todos los elementos y factores involucrados para garantizar la eficacia. La investigación debe fomentar la curiosidad, la reflexión, el cuestionamiento y la duda, fundamentos esenciales de toda investigación genuina (Cueto, 2020).

Se sabe que en un mundo cada vez más saturado de información y tecnologías en diversas formas, y aún en abundancia abrumadora, aprender a investigar se convierte en la clave de los métodos educativos. Sin embargo, a pesar de la existencia de numerosos recursos para acceder y buscar información y conocimiento, muchas veces se "finge investigar" (Silva et al., 2016).

Según Demo (2001), el profesor que no realiza investigación se reduce a ser un mero impartidor de clases, transmisor de conocimiento ajeno.

Sánchez-Robayo y Torres-Duarte (2017), afirman que La principal forma de aprender a investigar la práctica es investigándola, los docentes que tienen una formación que incorpora actitudes y acciones de investigación como parte de la práctica, diseñada desde perspectivas críticas, constructivas y complejas, son capaces de reconocer la coexistencia de una diversidad de elementos que convergen en la práctica profesional, así como sus complejas relaciones.

Frente a este pensamiento, el profesor destinado a fomentar en el individuo el interés por la investigación se ve obligado a ser ante todo un profesor investigador, ya que no se puede ofrecer lo que no se tiene.

La formación inicial de docentes y la investigación

La formación inicial es el nivel en el que los docentes en formación ponen a prueba sus habilidades investigativas. Desde cualquiera de los cursos que componen la malla curricular es posible lograrlo y no dejar esta responsabilidad en aquellos que abordan de manera explícita estos temas, “porque los conocimientos teóricos no son suficientes, precisa de una forma de planificar y ejecutar el proceso, de manera tal que la investigación adquiriera un significado diferente, donde los diversos problemas se analicen y reflexionen de forma consciente y colaborativa bajo la dirección del docente desde la clase” (Montes de Oca y Machado, 2009).

El curso Atención a la Diversidad, del que emana este trabajo, señala que “durante el mismo los estudiantes conocerán algunas herramientas de investigación necesarias para sistematizar la información, de carácter documental y de campo” (SEP, 2018). La formación inicial contempla el desarrollo de competencias profesionales y específicas, entre las que destaca integrar recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, así como el uso de recursos de la investigación para profundizar en el conocimiento, explicar y comprender situaciones educativas y así mejorar su docencia (pp. 6, 11). Surge la primera interrogante, ¿cuál sería el proyecto, a través del cual los estudiantes pueden desarrollar las habilidades investigativas que coadyuven al desarrollo de dichas competencias? Se planeó entonces un proyecto cuyo propósito fuera involucrar a los estudiantes de manera activa para participar en un congreso elaborando un trabajo de investigación en modalidad de cartel.

Las habilidades investigativas

El marco teórico de este trabajo considera la definición conceptual de la habilidad. Según la Real Academia Española (RAE, 2020), la habilidad se refiere a cada una de las acciones que una persona realiza con destreza y gracia, y específicamente, en este contexto, se aborda la habilidad cognitiva o de pensamiento, la cual permite al sujeto apropiarse del conocimiento para resolver problemas y transformar su entorno. Este tipo de habilidad amplía las concepciones sobre el mundo a través de las operaciones mentales (Anaya, 2014, p. 4).

Las habilidades investigativas, de acuerdo con Chirino (2002), son “acciones generalizadas del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y

comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas” (p. 92). En este sentido, las habilidades investigativas permiten a los estudiantes avanzar más allá de la simple adquisición de conocimiento, hacia un proceso de reflexión crítica y generación de nuevas ideas, esenciales para su formación como futuros docentes.

La estrategia pedagógica empleada para el desarrollo de las habilidades investigativas en este trabajo fue el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el cual se presenta como una modalidad de enseñanza-aprendizaje centrada en tareas, cuyo objetivo final es la creación de un producto específico (García-Valcárcel y Basilotta, 2017). El ABP fomenta que los estudiantes ejerciten sus procesos cognitivos superiores, encargados de lograr la apropiación del conocimiento, al enfrentarse a problemas reales y al trabajar en su resolución a través de un proyecto concreto.

En este caso, el proyecto consistió en desarrollar habilidades investigativas en un grupo de estudiantes del curso Atención a la Diversidad de la Licenciatura en Educación Primaria, mediante la elaboración de un trabajo de investigación con el objetivo de participar en un congreso virtual en la modalidad de cartel. La estrategia ABP fue aplicada para que los estudiantes no solo adquirieran conocimientos sobre el tema elegido, sino también para que desarrollaran competencias en la búsqueda, análisis y síntesis de información, en la estructuración de un proyecto de investigación y en la elaboración de un producto final que reflejara su aprendizaje.

En la práctica, este enfoque metodológico permitió a los estudiantes enfrentarse a desafíos reales en su proceso de investigación, como la selección del tema, la construcción de categorías de análisis, la búsqueda y reflexión sobre las fuentes, y la síntesis de la información. A través de estas actividades, los estudiantes pudieron experimentar de primera mano los procesos propios de la investigación científica, lo que les permitió desarrollar sus habilidades investigativas en un contexto realista y cercano a su futura práctica profesional.

Metodología

Este trabajo se enmarca dentro de la investigación cualitativa, específicamente bajo el enfoque de investigación acción participativa (IAP), que permite a los participantes involucrarse activamente en el proceso de investigación y reflexionar sobre sus prácticas

educativas. En esta investigación participaron 30 estudiantes del 4º semestre del curso Atención a la Diversidad de la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal para Profesores. Durante su jornada de prácticas en escuelas primarias, que se lleva a cabo desde el primer semestre y a lo largo de toda su formación, estos estudiantes observaron a niños de educación primaria para identificar dinámicas relacionadas con las barreras para el aprendizaje y la participación.

El contexto de las prácticas fue híbrido, es decir, combinó clases virtuales y presenciales debido a las restricciones y adaptaciones educativas derivadas de la pandemia por COVID-19. En este escenario, los estudiantes normalistas tuvieron la oportunidad de analizar tanto las interacciones en línea como las dinámicas en el aula presencial, lo que les permitió identificar cómo estas modalidades influían en el aprendizaje de los niños. Los 30 estudiantes fueron organizados en nueve equipos con el propósito de realizar una intervención educativa basada en dichas observaciones, teniendo en cuenta los desafíos particulares de este contexto híbrido.

La investigación se desarrolló en dos fases principales, las cuales buscaban no solo identificar barreras para el aprendizaje y la participación, sino también fortalecer las habilidades investigativas de los estudiantes normalistas.

Fase 1: Observación y reflexión inicial

En la primera fase, los docentes en formación realizaron una observación estructurada en el aula para identificar a aquellos niños que presentaban dificultades de aprendizaje y participación. Esta observación se centró en aspectos como la integración de estudiantes de primaria con rasgos de problemas específicos de aprendizaje (por ejemplo, dislexia, trastornos auditivos, discalculia) y la interacción en actividades grupales. Para sistematizar estas observaciones, los estudiantes utilizaron el diario de campo donde registraron sus observaciones de manera detallada.

A partir de estas observaciones, los docentes en formación seleccionaron un tema de interés relacionado con las barreras para el aprendizaje en el aula, el cual fue investigado en profundidad. Este proceso incluyó la lectura bibliográfica y el análisis de fuentes académicas,

a fin de contrastar las observaciones iniciales con información teórica relevante. Posteriormente, en grupos de reflexión, los normalistas compartieron y discutieron sus hallazgos, comparando si los supuestos iniciales sobre las barreras observadas se confirmaron o si fue necesario realizar una segunda ronda de observación.

Fase 2: Validación y desarrollo del producto

La segunda fase consistió en la validación de las observaciones mediante entrevistas semi estructuradas. Los docentes en formación aplicaron entrevistas tanto a la docente titular como a algunos alumnos seleccionados, con el fin de corroborar la información obtenida en la fase anterior. Las entrevistas estuvieron orientadas a explorar la percepción de los participantes sobre las barreras de aprendizaje y su experiencia educativa en el contexto del grupo.

Una vez obtenida la información de las entrevistas, los docentes en formación comenzaron a elaborar un cartel como producto final, siguiendo los lineamientos establecidos por la convocatoria. El proceso de elaboración del cartel fue guiado a través de sesiones de retroalimentación en grupos de reflexión. En algunos casos, solo participaron los miembros de cada equipo, y en otros, se invitó a todo el grupo para fomentar el intercambio de ideas y fortalecer la coherencia metodológica. Estas sesiones de retroalimentación no solo sirvieron para corregir y mejorar la estructura del cartel, sino también para promover el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes.

El objetivo principal de estas actividades fue que los estudiantes adquirieran competencias en la metodología de investigación. A través de este proceso, los estudiantes aprendieron a formular preguntas de investigación, a analizar datos cualitativos y a sintetizar información de manera coherente. Además, se evaluó constantemente el desarrollo de sus habilidades investigativas a través de la revisión de los avances en la elaboración del cartel y el análisis de la reflexión crítica en las sesiones grupales.

Instrumentos de recolección de datos:

1. Observación estructurada: Los estudiantes registraron sus observaciones en diario de campo, que es una técnica que mediante la creación de anotaciones funge como un apoyo a la memoria, estimulando la recreación de las vivencias experimentadas y

detallando las barreras para el aprendizaje observadas en el aula (Luna-Gijon et al., 2022).

2. Formulario de percepción: Se utilizó un formulario para obtener la percepción de los estudiantes sobre las dificultades que enfrentaron en la construcción del cartel.
3. Entrevistas semi-estructuradas: Se realizaron entrevistas con la docente titular y con algunos estudiantes, para validar la información obtenida y obtener diversas perspectivas sobre los problemas de aprendizaje.
4. Grupos de reflexión: Se llevaron a cabo reuniones regulares en las que los estudiantes discutieron y analizaron sus hallazgos, reflexionando sobre los procesos de investigación y su aprendizaje.

Es importante mencionar que todos los instrumentos y entrevistas realizados contaron con los debidos consentimientos informados. Además, se respetaron todas las normas éticas correspondientes. Los instrumentos fueron revisados por maestros responsables para garantizar su validez y obtuvieron la autorización del docente titular antes de ser aplicados.

Resultados

Durante la primera fase del proyecto, los docentes en formación realizaron observaciones en sus grupos de trabajo y encontraron diversos tipos de barreras que afectaban el aprendizaje de los niños. Algunos estudiantes identificaron posibles casos de discapacidad auditiva, ya que ciertos niños presentaron dificultades notorias para seguir las clases virtuales. Otros estudiantes observaron que aproximadamente el 50% de los niños no se conectaban a las clases virtuales, lo que indicaba una barrera significativa para su participación educativa. También se detectaron posibles casos de discalculia en algunos estudiantes, quienes mostraron dificultades persistentes para comprender y aplicar conceptos básicos de matemáticas. En alumnos de segundo, cuarto y quinto de primaria, se identificaron rasgos de disortografía, como confusión en la escritura y dificultades para redactar de manera coherente. Además, algunos estudiantes notaron que, durante las clases virtuales, ciertos niños dependían de la ayuda de sus madres para responder las preguntas, lo que impedía el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje. Estas observaciones fueron fundamentales para

identificar las principales barreras para el aprendizaje y la participación en el aula virtual, y proporcionaron la base para las fases posteriores de la investigación.

En la segunda fase, los estudiantes normalistas trabajaron en el desarrollo del cartel y la redacción del documento final. Este proceso presentó varios desafíos. Se observó que los estudiantes presentaron diferentes ritmos de aprendizaje. Algunos equipos avanzaron más rápido que otros, lo que requirió una revisión constante de los avances y ajustes en el proceso. La selección del tema fue uno de los aspectos más complicados para el 50% de los equipos, lo que obligó a realizar varias sesiones de reflexión para definir un tema adecuado. En algunos casos, los estudiantes sugirieron que hubiera sido más fácil descartar el tema original y elegir uno nuevo, lo que refleja las dificultades para llegar a un consenso en cuanto al enfoque del trabajo. Cada equipo enfrentó dificultades propias en diferentes partes del trabajo, como la estructura del cartel o la definición de las categorías de análisis. Sin embargo, las sesiones de retroalimentación, tanto en grupos pequeños como con el grupo completo, ayudaron a los estudiantes a mejorar sus productos y a reflexionar sobre el proceso de investigación.

A lo largo de las fases del proyecto, los estudiantes fueron guiados en el desarrollo de habilidades investigativas fundamentales. Se les enseñó a formular preguntas de investigación, a identificar categorías de análisis, a buscar información relevante de fuentes académicas, a analizar los datos cualitativos obtenidos y a sintetizar los hallazgos en un formato coherente para el cartel. La evaluación continua de estos procesos se realizó mediante la revisión de los avances en la elaboración del cartel y la discusión de los resultados en las sesiones de reflexión. Los docentes en formación también trabajaron en la validación de sus datos mediante el contraste de sus observaciones con las entrevistas realizadas, lo que les permitió reflexionar sobre la triangulación de los datos y la importancia de la validación externa en la investigación.

Discusión

Se organizó un grupo de reflexión con los integrantes de cada equipo para analizar las observaciones realizadas y se les plantearon una serie de preguntas sobre cada caso. En relación con los casos de discalculia, disortografía y discapacidad auditiva, se les preguntó si

la docente titular había proporcionado algún diagnóstico formal o al menos confirmaba que ese era el problema. Los estudiantes respondieron negativamente, es decir, no sabían con certeza si lo que habían observado coincidía con las condiciones diagnosticadas, lo que los llevó a la conclusión de que era necesario estudiar más a fondo sobre estos temas. Reconocieron la importancia de conocer la definición precisa de estos conceptos, sus características para la detección y los criterios diagnósticos, especialmente en el caso de la discapacidad auditiva.

En cuanto al caso de las madres que intervenían durante las clases virtuales “ayudando” a sus hijos, se explicó a los docentes en formación que este fenómeno está relacionado con el desarrollo social. Para profundizar en este aspecto, se les sugirió leer la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson, que les permitiría entender cómo los seres humanos desarrollan habilidades sociales que facilitan su autonomía. Esta lectura les permitió reflexionar sobre la importancia de tener en cuenta la edad de los niños y la etapa del desarrollo en la que se encuentran. Además, se discutieron los efectos de la pandemia por COVID-19, como el retraso en el desarrollo de los niños debido a la educación en línea, lo que influyó en su aprendizaje y autonomía.

En relación con el tema de los niños que no se conectaban a las clases virtuales, los docentes en formación se mostraron interesados en conocer las estrategias pedagógicas empleadas por las docentes titulares para trabajar con estos niños, así como los métodos de evaluación utilizados. Otro grupo se enfocó en explorar las razones por las cuales los niños no se conectaban a las clases virtuales, lo que reflejaba una búsqueda de causas y soluciones más profundas para abordar esta problemática.

Con estos elementos, se pudo definir el tema de investigación. A continuación, se eligió una metodología que permitiera a los estudiantes aprender a buscar información relevante, reflexionar sobre las lecturas y profundizar en los temas. Surgió la pregunta clave: ¿Las ideas que tenían sobre los casos eran correctas o erróneas? En este contexto, se optó por el estudio de casos como la metodología más adecuada. Desde la experiencia docente, se sabe que la formación inicial es el momento clave para aprender a no hacer juicios apresurados sobre lo que se observa, sino a profundizar en los aspectos teóricos que rodean el objeto de estudio.

Además, dado que el objetivo principal de este proyecto era desarrollar habilidades investigativas, el estudio de casos se ajustaba perfectamente. Esta metodología activa de aprendizaje se centra más en el proceso de aprendizaje del alumnado que en la enseñanza del profesor (Armengol, 2009; Jiménez y Comet, 2016, p.9), promoviendo la reflexión y el aprendizaje activo. En este proceso, se incorpora la necesidad de explorar situaciones inciertas, dudosas o equívocas, lo que implica que el investigador debe profundizar más para llegar a la verdad.

A medida que avanzaban en la investigación, fue necesario orientar a los estudiantes en la búsqueda de información. Se les recomendó consultar diversas fuentes como revistas científicas, bibliotecas virtuales, conferencias de congresos y entrevistas con especialistas. Asimismo, se destacó la importancia de seguir las normas de citación de la American Psychological Association (APA) para asegurar la rigurosidad y validez de su trabajo.

En la segunda fase, los estudiantes lograron completar tanto el trabajo de investigación como el cartel, lo que representó un desafío significativo. El proceso de revisión de los avances fue arduo debido a que los estudiantes mostraron diferentes ritmos de aprendizaje. Cada equipo enfrentó dificultades particulares en partes específicas del documento. Un aspecto complicado fue la selección del tema, ya que el 50% de los equipos tuvo dificultades en esta fase, lo que requirió más de una sesión de reflexión. En algunos casos, los estudiantes pensaron que habría sido más fácil cambiar de tema en lugar de seguir con el seleccionado, como fue el caso de la discapacidad auditiva. Sin embargo, era necesario profundizar en los temas y practicar la prudencia al detectar posibles casos dentro del aula, evitando apresurarse a emitir juicios sin tener la certeza de lo que realmente estaba ocurriendo. Otro reto importante fue la construcción del marco teórico. Acotar la información relevante resultó ser una de las partes más difíciles, tanto para los estudiantes como para la orientación brindada en los nueve trabajos. Este proceso requirió enseñar a los estudiantes cómo seleccionar las palabras clave, que serían los conceptos centrales de sus investigaciones, con el fin de asegurar que el enfoque fuera adecuado y coherente con el objetivo de cada trabajo.

El apartado de resultados y conclusiones también presentó dificultades. Algunos estudiantes pensaron que bastaba con incluir los resultados en este apartado o repetían lo ya mencionado

en la sección de resultados dentro de las conclusiones. Sin embargo, luego de una sesión reflexiva en la que revisamos la estructura del trabajo desde el inicio, los estudiantes comprendieron la importancia de incorporar los elementos conceptuales que les permitieron entender y profundizar sobre el tema. Una vez corregido el trabajo, pasaron a la elaboración del cartel, lo cual implicó otro reto: poner a prueba su capacidad de síntesis de la información. Finalmente, enviaron sus trabajos para la dictaminación y, de los nueve trabajos presentados, ocho fueron aceptados. A continuación, se presentan algunos ejemplos de los carteles enviados por los estudiantes (fig. 1 y fig. 2):

Fig 1: Cartel elaborado por estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Fig 1: Cartel elaborado por estudiantes



Fuente: Elaboración propia

La última parte de esta fase se dedicó al análisis de la información obtenida a través del formulario en el que se les pidió a los estudiantes reflexionar sobre los apartados del trabajo de investigación en los que presentaron mayores dificultades. Las dificultades más señaladas fueron en el análisis de resultados, la organización de la información en el cartel, la problematización, la metodología y, finalmente, el marco teórico. Estos datos permitieron contrastar la información recabada durante las sesiones de orientación para la construcción del documento, y se observó coincidencia entre las dificultades reportadas por los estudiantes y los desafíos identificados en las observaciones.

Asimismo, se les preguntó qué aprendieron a lo largo de este proceso. Las respuestas coincidieron en que aprendieron a profundizar más sobre los temas que detectan en el aula, a poner mayor atención a los problemas que surgen en el entorno educativo y, por supuesto, a realizar un cartel. En cuanto a las áreas que consideran que podrían mejorar, las respuestas se centraron en la mejora de la búsqueda de información, el proceso de reflexión, análisis y síntesis, con el fin de plasmar de manera más precisa y clara la información en el cartel.

Finalmente, se les preguntó cómo contribuyó la elaboración de este trabajo a su formación profesional. Las respuestas fueron diversas, pero se pueden clasificar en cuatro aspectos principales: algunos estudiantes mencionaron que incrementaron sus conocimientos sobre los temas investigados, otros vieron en este ejercicio una oportunidad para aprender cómo hacer investigación y cómo elaborar una investigación de manera formal, mientras que algunos indicaron que este trabajo les permitió “abrir la mente al mundo de la investigación”, una habilidad que consideran relevante para su futuro profesional, particularmente para la elaboración de su trabajo de titulación.

En resumen, la realización de este trabajo con los estudiantes normalistas de formación inicial representó una oportunidad significativa para identificar las áreas en las que aún se debe fortalecer la práctica docente, especialmente en la guía y acompañamiento de los estudiantes en procesos reflexivos. En este sentido, se puede concluir que este proyecto permitió responder positivamente a la primera pregunta de investigación: a través de la elaboración de un cartel, es posible desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes. Respecto a la segunda pregunta, se pudo observar que con esta estrategia pedagógica los estudiantes lograron despejar sus dudas sobre los temas investigados, corregir sus ideas equivocadas y acercarse a una comprensión más profunda y veraz de los temas tratados.

Conclusiones

"Enseñar requiere investigación", declara Paulo Freire, quien además enfatiza que "no hay enseñanza sin investigación y no hay investigación sin enseñanza" (Freire, 2001, p. 32). Este proyecto ha demostrado que el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de formación inicial puede lograrse a través de estrategias como el Aprendizaje Basado en

Proyectos (ABP), fomentando procesos reflexivos, analíticos y de síntesis esenciales para la práctica docente.

El trabajo evidenció también la importancia de fortalecer ciertos aspectos del proceso formativo, como la selección de temas, la construcción de marcos teóricos y la presentación de resultados, además de la necesidad de contar con un equipo docente que oriente y revise los proyectos. De cara al futuro, sería valioso realizar estudios que integren procedimientos más detallados y definan con claridad los contextos de intervención, explorando cómo las habilidades investigativas impactan la práctica docente. También se propone ampliar la evaluación a un enfoque longitudinal que permita observar la transferencia de estas habilidades a lo largo del tiempo.

En síntesis, este trabajo demuestra que es posible desarrollar habilidades investigativas en docentes en formación, destacando que la enseñanza reflexiva y fundamentada puede lograrse a través de estrategias innovadoras que impulsen el aprendizaje activo y transformador.

Referencias bibliográficas

- Araya, N. (2014). Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo en matemática, de escolares de quinto grado en costa rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2),1-30. [fecha de Consulta 30 de Mayo de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371003>
- Cueto, J. P. (2020). La investigación acción como estrategia de revisión de la práctica pedagógica en la formación inicial de profesores de educación básica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4, Esp.), 2768-2776. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/6198/619867501018/html/>
<https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14534>
- Chirino-Ramos, M. V. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas. *VARONA*, (55),18-24.[fecha de Consulta 30

- de Mayo de 2022]. ISSN: 0864-196X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633907004>
- Demo, P. (2001). *Pesquisa: princípio científico e educativo* (8ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García-Varcácel Muñoz-Repiso, A. & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1),113-131 ISSN: 0212-4068. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283349061007>
- Jiménez, V. E. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*.
- Luna-Gijon, G.; Nava-Cuahutle, A. ; Martinez-Cantero, D. El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, Guadalajara , v. 6, n. 11, p. 245-264, 2022 . Disponible en<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84372022000100245&lng=es&nrm=iso>. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>.
- Montes de Oca, N. y Machado, E. F. (2009). The development of investigative skilss in Higher Education: an approach for its development. *Rev Hum Med* v.9 n.1 Ciudad de Camaguey ene.-abr. 2009. Versión en español. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100003
- Oliveira, F., y Ferraz, D. (2019) Pesquisa científica e educação: A importância do professor pesquisador dentro do espaço escolar. *Revista de Educação do Instituto de Humanidades*, (17), e2019. <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1460>

RAE, Real Academia Española (2020). Diccionario de la lengua española. Versión electrónica, disponible en: <https://dle.rae.es/>

SEP- Secretaria de Educación Pública. (2020). Plan de curso Atención a la Diversidad. Licenciatura en Educación Primaria. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación

Sánchez-Robayo, B. J., y Torres-Duarte, J. (2017). Aprender a investigar investigando. Realización de una propuesta de formación. *Revista Científica*, 28(1), 17–31. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2017.28.a2>

Silva, M. F., Silva, J. P., & Ramos, C. S. (2016). A pesquisa na formação acadêmica: Aprender a pesquisar fazendo pesquisa. En *Anais do Congresso Nacional de Educação - CONEDU 2016*. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID2958_15082016134604.pdf.

Estrategias de estudio, Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios

María Esther Cabello-González
Doctorado en Educación
Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 051, Saltillo, Coahuila, México
maytedeglez@yahoo.com.mx
ID ORCID: 0009-0007-2177-7133

Recepción: 20/12/2024
Aceptación: 20/01/2024
Publicación: 01/02/2025

Resumen

La presente investigación aborda los factores que inciden en la selección de las estrategias de estudio, los estilos de aprendizaje y la relación con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de las maestrías de: Educación Básica, Maestría en Educación con Campo en Innovación Pedagógica y Maestría en Educación Media Superior en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 051, Saltillo.

El interés por realizar este estudio es la observancia de la dificultad en la adquisición de un aprendizaje eficaz en los diferentes niveles educativos, ya sea para dar una clase como docentes, para dar una clase como alumnos o para presentar algún examen. Por lo general, los sujetos no conocen su estilo de aprendizaje o no aplican estrategias de estudio adecuadas a su estilo, lo que resulta en un esfuerzo mayor para asir el conocimiento y/o en un bajo rendimiento académico.

Por ello, se recabó información mediante entrevistas con alumnos y se obtuvo un diagnóstico, lo que derivó en la interrogante: ¿qué factores intervienen en la selección de estrategias de estudio y su relación, tanto con los estilos de aprendizaje como con el rendimiento académico de los alumnos de maestrías en la UPN Saltillo?

Con base en ello, se investiga mediante un estudio de tipo correlacional, observacional, con una metodología cuantitativa. Se recabó información con una encuesta de opinión. Dicha información se procesó mediante un programa estadístico en los niveles descriptivo, comparativo y correlacional. Se obtuvo como resultado que sí existe relación entre las estrategias de estudio, el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico.

Palabras clave: Estrategias de estudio, estilos de aprendizaje, rendimiento académico.

Study Strategies, Learning Styles and Academic Performance of University Students

Abstract

The present research addresses the factors that affect the selection of study strategies, learning styles and the relationship with the academic performance of university students in the master's degrees of Basic Education, Education with a specialization in Pedagogical Innovation, and in Higher Education at the National Pedagogical University (UPN), Unit 051, located in Saltillo.

The interest in carrying out this study is the observation of the difficulty in acquiring effective learning at different educational levels, whether to teach a class as teachers or students, and even when taking a test. Generally, subjects do not know their learning style or do not apply study strategies appropriate to their style, which results in greater effort to grasp knowledge and/or a poor academic performance.

Therefore, information was collected through interviews with students and a diagnosis was obtained, which led to the question: what factors intervene in the selection of study strategies and their relationship, both with learning styles and with the academic performance, of Master's degree students at UPN Saltillo?

Based on this, a research was carried out through a correlational, observational study, with a quantitative methodology. Information was collected with an opinion survey. This information was processed using a statistical program at the descriptive, comparative and correlational levels. The result showed that there is a relationship between study strategies, learning style, and academic performance.

Keywords: Academic performance, learning styles, study strategies.

Introducción

El presente estudio surge ante la necesidad de conocer cómo estudian los alumnos-docentes de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 051, Saltillo, así como los factores relacionados con la elección de estrategias de estudio, su relación con los estilos de aprendizaje y su rendimiento académico, con el fin de poder detectar las áreas de oportunidad que hagan eficiente su aprendizaje y no centrarse únicamente en la enseñanza que imparten los maestros.

Tanto en los sistemas educativos latinoamericanos como españoles no ha permeado aún la enseñanza centrada en el aprendizaje, y por tanto en el alumno, pero incluso en aquellos lugares donde ya se desarrollan las competencias y están centradas en el aprendizaje, se puede observar que falta incidir en el aprender a aprender; de igual forma, se observa que no hay una estrategia de estudio única por parte del alumnado. A nivel universitario es posible observar cómo cada uno de los estudiantes va construyendo, mediante ensayo- error, su forma o estrategia para estudiar; es así que pocos estudiantes han recibido instrucción formal de dichas estrategias, por lo que es difícil que se den cuenta de cuándo las usan incluso en su actuar diario.

Complementando lo anterior y en la búsqueda de antecedentes respecto al tema, se aborda el libro Técnicas de estudio, donde Sebastián A., Ballesteros, B., Sánchez G. (2018) hacen una narración de las diversas técnicas de estudio y mencionan que la lectura es la principal de ellas, donde la comprensión lectora y la velocidad de la misma son factores determinantes para su rendimiento, así como también la técnica del subrayado, en donde primero se recomienda una lectura rápida del texto y después otra de párrafo por párrafo, con anotaciones al margen o palabras clave, flechas, símbolos. También hacen referencia al resumen, el esquema, el cuadro comparativo, el mapa conceptual, las fichas y ficheros, la lista de conceptos, entre otras.

En el artículo “Estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes universitarios y de posgrado en asignaturas semi-presenciales en el área de la salud”, publicado por la Universidad de Brasil por Maia H., Maia M., Dornelles E. (2012), se muestran investigaciones de los hábitos y estrategias de aprendizaje de alumnos universitarios del área de la salud, tanto de licenciatura como de posgrado. No se encontraron diferencias entre ellos en cuanto a los hábitos de estudio y las estrategias de aprendizaje utilizadas, lo único que se observó fue que los estudiantes de posgrado leían 2 o 3 horas más que los de licenciatura y preferían hacerlo solos. Así mismo, dentro de los hábitos más señalados fueron las horas en las que acostumbraban estudiar ambos grupos, siendo entre 6 de la tarde y la media noche. En cuanto a las estrategias más usadas fueron lecturas en computadoras, encuentros con docentes y relacionar los temas de estudio con conocimientos previos, por lo que cada estudiante adopta la estrategia o el hábito de estudio de acuerdo con sus necesidades. Los

autores afirman que: “no hay estrategias mejores o peores, sino estrategias adecuadas al tipo de actividad a ser aprendida” (p.4).

En la ciudad de México, Hernández, Rodríguez y Vargas (2012) realizaron una investigación sobre los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos de tres carreras de ingeniería en gestión empresarial, en un Tecnológico Federal en el Distrito Federal, donde se afirma que los estudiantes con alto rendimiento académico, que poseen habilidades eficaces para el estudio, adquieren conocimientos con mayor rapidez y profundidad, son los que por lo general tienen buenos hábitos de estudio; así mismo se recomienda que los docentes manejen diversas metodologías de trabajo que involucren la aplicación constante de variadas estrategias de estudio, lo que permitirá su apropiación, abonando así en el rendimiento académico.

En el trabajo “Técnicas de estudio y rendimiento académico en estudiantes de secundaria”, elaborado por José Ramón Delgado Fernández y Karina Alejandra Ruiz Peralta, en el 2021, se analiza la relación entre hábitos y técnicas de estudio sobre el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Básica de la Unidad Educativa Particular “San Gerardo”, en la Provincia de la Loja. Se enfatiza la relación significativa entre las técnicas de estudio y el rendimiento académico, tras haber observado las bajas calificaciones obtenidas por los alumnos y la dificultad que les representaba la adquisición de aprendizajes en las diversas materias, especialmente en matemáticas. Los estudiantes más sobresalientes tenían hábitos como el planificar y distribuir los tiempos para el estudio, tenían un lugar específico, un ambiente con buena luz, clima adecuado, sin ruido, horario específico y las técnicas más usadas eran la lectura de comprensión, subrayado, resumen, toma de apuntes, organizadores gráficos, notas al margen, entre otras, destacando que, con base en la disciplina que se aborde, es el alumno quien debe elegir la técnica que más le funcione.

En estudio denominado “Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: estudiantes de enfermería, Universidad Santo Tomás”, realizado por Mercado-Elgueta, Illesca-Pretty y Hernández-Díaz con estudiantes universitarios de la carrera de enfermería, de la Universidad Santo Tomas, Temuco, en Chile, en el 2018, se buscó si existía o no una relación significativa entre las estrategias de estudio utilizadas por los estudiantes y su rendimiento académico.

Encontraron que no hay estrategias específicas de estudio, sino que cada uno elige las que mejor le acomoden para su propio aprendizaje, atendiendo para ello aspectos cognitivos y socio afectivos, señalando para el cognitivo el repaso de lectura y marcar lo sobresaliente de ello, priorizando la memorización, el visualizar contenidos previos, adaptando a ellos lo nuevo. Con respecto a la esfera socio afectiva, se identificó el realizar trabajo colaborativo, la actitud, el interés y motivación, el hábito, así como el ambiente para el estudio. Los estudiantes con más rendimiento académico usan estrategias meta cognitivas y estilos activos; así mismo, las mujeres obtienen puntuaciones altas y en su caso usan estrategias de subrayado (adquisición), organización (codificación), elaboración y construcción (codificación). Además, un alto rendimiento académico está en relación con estrategias de aprendizaje profundas que utilizan los estudiantes con estilo pragmático y reflexivo. Se concluye que no existe una consistencia entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, sino que los estudiantes hacen uso de diversas estrategias como apoyo para su aprendizaje, sin puntualizar en el uso específico de algunas.

El estudio “Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios”, realizado por Juárez, C., Rodríguez, G., et. al. en 2016 con estudiantes universitarios del valle de México, tiene la finalidad de profundizar en conocimientos sobre la influencia que tienen los estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico. Aplicaron el test de Estilos de Aprendizaje Honey-Alonso (CHAEA) diseñado por Alonso, Gallego y Honey, en el 2007, para conocer los estilos de aprendizaje, así como el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), diseñado por Gargallo, Suárez y Pérez, en el 2009. Mediante ellos se pudo conocer la forma cognitiva y motivacional en la que los estudiantes adquirirían y procesaban la información nueva, es decir, su estilo propio de alternar con el conocimiento, así como las técnicas utilizadas para aprender, considerando el aspecto cognitivo en estrategias de adquisición, codificación y evocación, sumando a ellas estrategias de apoyo, tales como afectivas, sociales y motivacionales.

Se identificó que sí existe relación entre estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico, encontrando que quienes se ubicaron en el estilo teórico reflexivo tenían un alto rendimiento académico y un aprendizaje profundo, mientras que quienes tienen

un estilo activo o pragmático utilizan estrategias específicas, concluyendo que no hay estilos o estrategias de aprendizaje mejores o peores, sino que el éxito se obtiene por la forma en cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje. En lugar de hacerlo en forma mecánica, es importante realizarlo en forma consciente, planificada, organizada, controlada, dirigido por un estilo de aprendizaje definido.

Por lo que respecta al estudio efectuado por D., Zuluaga, J. y Cuartas, G. en el 2021, “Estilos y estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en adolescentes infractores”, que involucra a jóvenes internados en el Centro de Atención Especializada del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes de la ciudad de Medellín, Colombia, se puede referir que el objetivo fue describir y analizar los estilos y estrategias de aprendizaje, así como su relación con el rendimiento académico, por lo que se usó el Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje –CHAEA de Alonso, Gallego y Honey, diseñado en el 2007 para medir los estilos de aprendizaje.

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje se midieron a través del instrumento denominado ACRA, como acrónimo de las cuatro estrategias que evalúa: adquisición, codificación, recuperación y apoyo, mismo que diseñaron Román y Gallego en el 2008. Se pudo constatar que sí hay una relación entre estilo y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico. Los estilos preferentes de aprendizaje que se observaron fueron el activo y el pragmático, reflejándose en forma casi nula el estilo reflexivo. Por otra parte, en lo que respecta a las estrategias de aprendizaje, se observa una relación significativa con el almacenamiento o codificación de la información, dejando en menor medida la relación con adquisición y las de estrategias de apoyo, afirmando que quienes tenían un rendimiento académico bajo no se interesaban por adquirir conocimientos, ni por aplicar estrategias emocionales, sociales o motivacionales. Tampoco practicaban la reflexión, sino que se manejaban más mediante impulsos, sin detenerse a analizar cómo se caracteriza el estilo activo. Se concluyó que los elementos de un estilo reflexivo como son la planificación y autorregulación estaban carentes en los menores infractores.

En este tenor, lo que motivó a realizar este trabajo, fueron los diversos comentarios de alumnos en distintos niveles educativos, expresados en entrevistas informales no estructuradas, respecto a que, en varios casos, estudiaban para realizar alguna exposición en

una clase o para presentar un examen y no tenían éxito, es decir, no les funcionaba el estudiar, no conocían su estilo de aprendizaje y mucho menos elegían una estrategia de estudio, acorde con su estilo, cuando era conocido; las estrategias que usaban como lectura, repetición de conceptos, elaborar resúmenes, entre otras, las aplicaban porque eran comunes o se les facilitaba su aplicación. Existen personas que estudian con música o acompañados del televisor, en silencio total o incluso, comiendo; algunos estudian de día, otros de noche, en la madrugada o por la tarde. Hay quienes estudian en un lugar específico, otros cambian de lugar, otros en la cama, otros al aire libre; sin embargo, pocos reflexionan si tienen una forma de estudiar o planear su estudio.

Por ello, se considera importante, y por demás interesante, investigar al respecto y ahondar en ese mundo tan amplio y enigmático como es conocer la estrategia de estudio que se utiliza, así como el estilo de aprendizaje que le corresponde. Para lograr incrementar la eficiencia y eficacia en el proceso de aprendizaje, se considera necesario promover el autoconocimiento del estilo de aprendizaje para estar en posibilidad de utilizar las estrategias de estudio pertinentes a cada estilo.

Por las condiciones que imperaban en la UPN, la investigación se realizó mediante un muestreo no probabilístico y no aleatorio, del tipo por conveniencia, logrando incluir en el estudio a 69 sujetos que conformaron la unidad de análisis.

Metodología

Diseño

Se trata de un estudio de tipo cuantitativo, no experimental, observacional, descriptivo, correlacional y transversal. Para la técnica de recolección de información, se diseñó un instrumento exprofeso para recabar información del fenómeno a investigar. Dicho instrumento se subdivide en dos partes, la primera permite conocer la opinión de los sujetos en lo que concierne a los factores personales, familiares y académicos, mientras que la segunda se centró en las estrategias de estudio. Consta de 39 ítems. Se utilizó también un instrumento estandarizado que consta de 36 ítems para conocer los estilos de aprendizaje de cada alumno. Son instrumentos con escalas tipo Likert con valores de cero al cinco. El instrumento elaborado exprofeso se sometió a validación en un programa estadístico, para

constatar el alcance y la validez. Se obtuvo un alfa de Cronbach de 85% y se realizó un piloteo que proporcionó confiabilidad.

Métodos de estimación cuantitativa

Para el presente trabajo se utilizó un programa estadístico para tratar los datos de una investigación cuantitativa y efectuar el análisis de los mismos en tres niveles de la estadística, a saber:

Descriptivo, con medidas de tendencia central, de dispersión, frecuencias y porcentajes.

Comparación, con estadígrafo no paramétrico del tipo U de Mann Whitney para comprobar igualdad de dos distribuciones.

Correlacional: mediante la correlación de Sperman para probar hipótesis de relación.

Población

La población para esta investigación constó de alumnos-docentes activos (inscritos) en las maestrías de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 051, en Saltillo, durante el período escolar agosto-diciembre, 2023.

Muestra

La muestra se obtuvo de manera no probabilística y no aleatoria, del tipo por conveniencia con los alumnos que accedieron a participar.

Resultados

Estos se presentarán en un orden donde se inicie con estadística univariada, frecuencias y porcentajes; comparativa y correlación.

Tabla1.
Análisis Univariado características personales de los sujetos en estudio

No.	SIGLA	N	Mín.	Máx.	X	Md	Mo	S	CV	Sk	K	KS	Z	Categoría	%
1	SEXO	69	1	2	1.19	1	1	.39	33	1.63	.67	0.00	3.02	mujeres	81
2	EDOCIVIL	69	1	2	1.42	1	1	.50	35	0.33	-1.95	0.00	2.86	solteros	58
3	TRABDOC	69	1	2	1.16	1	1	.37	32	1.90	1.67	0.00	3.14	casados	42
4	NIVEDU	69	1	5	3.30	3	3	1.17	35	0.12	-.68	0.00	2.83	trabdoc	84
														preesc y prim	62
														Activo	18
5	ESTAPRE	69	1	5	2.55	2	2	1.16	45	0.43	-.67	0.00	2.20	Mixto	36
														Reflexivo	21
														Pragmático	17
														Teórico	5
6	EDAD	69	23	55	33.06	29	24	9.08	27	0.90	-.32	0.00	3.64	Edad de 24 a 29	48
														0 años	2
														años	3
7	AÑSDOC	69	0	29	8.10	5	5	7.06	87	1.16	.42	0.00	1.15	años	4
														años	5
														años	13
														años	6
														años	15
														años	7
8	CALIFIK	65	7	10	8.94	9	9	.63	7	0.05	-.43	0.00	14.09	9 calificación	60

Significado de la sigla en directorio de variables (apéndice 5)

El 81% son mujeres. El 58% son solteras y solteros, con una edad promedio de 33 años. El 84% trabaja como docentes, el 48% tiene una antigüedad en el servicio entre 4 y 5 años, de ellos, el 62% labora en nivel preescolar y primaria. Los estilos de aprendizaje utilizados según su opinión son el mixto (36%) y el reflexivo (21%), el 60% tuvo calificación de 9 en el semestre anterior.

Tabla 2.

Análisis Univariado características familiares de los sujetos en estudio															
No.	SIGLA	N	Mín.	Máx.	X	Md	Mo	S	CV	Sk	K	KS	Z	Categoría	%
10	FAMINC	69	0	5	3.99	5	5	1.57	39	-1.51	1.12	0.00	2.54	Sí de acuerdo 4, 5	74
11	INCOFAM	69	0	5	3.88	4	5	1.37	35	-1.60	2.07	0.00	2.84	Sí de acuerdo 4, 5	77
12	CONVFAM	69	0	5	3.94	4	4	1.38	35	-1.89	3.02	0.00	2.85	Sí de acuerdo 4, 5	83

La mayoría de los sujetos cuentan con incentivación, intercomunicación y convivencia familiar.

Tabla 3.

Análisis Univariado preparación y efectividad de estudio															
No.	SIGLA	N	Mín.	Máx.	X	Md	Mo	S	CV	Sk	K	KS	Z	Categoría	%
15	ESPRCLAL	69	0	5	3.64	4	4	1.43	39	-1.42	1.40	0.00	2.54	Sí de acuerdo 4, 5	71
16	FUESTCLA	69	0	5	3.74	4	5	1.56	42	-1.52	1.35	0.00	2.40	Sí de acuerdo 4, 5	74
17	ESCLMAE	69	0	5	4.22	5	5	1.35	32	-2.30	4.76	0.00	3.13	Sí de acuerdo 4, 5	87
18	FUESTCLM	69	0	5	4.06	4	5	1.33	33	-1.82	3.03	0.00	3.06	Sí de acuerdo 4, 5	80
19	ESTEXA	69	0	5	4.09	4	5	1.21	30	-1.76	3.07	0.00	3.38	Sí de acuerdo 4, 5	81
20	FUNESTEX	69	0	5	4.03	4	5	1.15	29	-1.31	1.68	0.00	3.50	Sí de acuerdo 4, 5	72

La mayoría de estos alumnos estudia para preparar la clase de maestría y para presentar un examen, pero por lo general, a un 10% no les funciona. De forma contraria, no todos estudian para dar clase a sus alumnos y algunos, aunque no estudien, les funciona. Esto puede ser quizá porque abordan temas ya conocidos o por los años de servicio en la docencia.

Tabla 4.

Análisis Univariado hábitos de estudio															
No.	SIGLA	N	Mín.	Máx.	X	Md	Mo	S	CV	Sk	K	KS	Z	Categoría	%
21	HOREST	69	0	5	2.29	2	2	1.49	65	.09	-.74	0.00	1.54	En desacuerdo 0-2	58
22	ESPEST	69	0	5	2.96	3	2	1.54	52	-.37	-.73	0.00	1.92	Parcialmente de acuerdo 2, 3	43
23	AMBEST	69	0	5	3.43	4	4	1.53	45	-.95	-.08	0.00	2.25	Sí de acuerdo 4, 5	61
24	DICCEST	69	0	5	2.71	3	3	1.56	58	-.24	-.80	0.00	1.73	En desacuerdo 2,3	41
25	CUAEST	69	0	5	4.01	4	5	1.30	32	-1.76	3.12	0.00	3.09	Sí de acuerdo 4, 5	75
26	PLAESCLA	69	0	5	3.29	4	4	1.49	45	-.91	.008	0.00	2.21	Sí de acuerdo 4, 5	55
27	EVCORRAP	69	0	5	3.12	3	4	1.48	48	-.54	-.57	0.00	2.10	Sí de acuerdo 3, 4	48
28	SABPREV	69	0	5	3.19	4	4	1.58	50	-.73	-.40	0.00	2.01	Sí de acuerdo 4, 5	51

Por lo general, los alumnos con rendimiento alto planean el estudio, lo evalúan, parten de saberes previos; requieren de un ambiente específico y del uso del cuaderno.

Tabla 5.

Análisis Univariado como aprende mejor el sujeto en estudio															
No.	SIGLA	N	Mín.	Máx.	X	Md	Mo	S	CV	Sk	K	KS	Z	Categoría	%
29	ACTINNGP	69	0	5	4.17	5	5	1.27	30	-1.97	3.66	.000	3.28	Sí de acuerdo 4, 5	83
30	ANAOBS	69	0	5	3.75	4	5	1.28	34	-1.09	.92	.000	2.94	Sí de acuerdo 4, 5	64
31	METLOG	69	0	5	3.30	3	4	1.29	39	-.64	.15	.000	2.57	Sí de acuerdo 4, 5	48
32	ACTCONREA	69	0	5	4.20	5	5	1.18	28	-2.22	5.29	.000	3.55	Sí de acuerdo 4, 5	87

Los sujetos con rendimiento académico alto, aprenden mejor con actividades innovadoras, participativas, prácticas, concretas, realistas, trabajando en grupo, analizando, observando, aplicando metodología y razonamiento lógico, así como poniendo ideas en práctica.

Tabla 6.

Análisis Univariado estrategias de estudio															
No.	SIGLA	N	Mín.	Máx.	X	Md	Mo	S	CV	Sk	K	KS	Z	Categoría	%
33	EXPVERB	69	0	5	3.68	4	3a	1.16	31	-.75	.45	.000	3.18	Sí frecuente 3,4	58
34	VIDEOS	69	1	5	3.93	4	4a	1.18	30	-1.18	.70	.000	3.33	Sí siempre 4,5	75
35	TOMAPUN	69	0	5	3.93	4	5	1.18	30	-1.13	1.01	.000	3.33	Sí siempre 4,5	70
36	LECTURA	69	1	5	3.81	4	4a	1.14	30	-.78	-.16	.000	3.34	Sí siempre 4,5	67
37	ANALISIS	69	1	5	3.70	4	4	1.13	31	-.70	-.29	.000	3.27	Sí siempre 4,5	65
38	SINTESIS	69	1	5	3.58	4	4	0.98	27	-.62	.08	.000	3.67	Sí siempre 4,5	61
39	APUNTES	69	1	5	3.94	4	5	1.00	25	-.79	.46	.000	3.95	Sí siempre 4,5	68
40	SUBRAY	69	1	5	3.71	4	4	1.02	27	-.68	.08	.000	3.65	Sí siempre 4,5	65
41	RESUMN	69	0	5	3.09	3	4	1.20	39	-.44	-.49	.000	2.58	Sí siempre 4,5	44
42	ESQUEMA	69	1	5	3.33	4	4	1.26	38	-.48	-.77	.000	2.65	Sí siempre 4,5	54
43	MAPA	69	0	5	2.93	3	3a	1.33	45	-.44	-.37	.000	2.20	Sí frecuente 3,4	55
44	FICHAS	69	0	5	2.01	2	3	1.44	71	.19	-.87	.000	1.40	Sí frecuente 3-4	45
45	MEMORIZA	69	0	5	2.49	3	4	1.56	63	-.03	-1.27	.000	1.60	Sí frecuente 3-4	35
46	REPASO	69	0	5	3.39	3	4	1.20	35	-.44	-.28	.000	2.82	Sí siempre 4,5	49
47	ESTUDIND	69	1	5	3.88	4	4	0.99	26	-.69	-.07	.000	3.91	Sí siempre 4,5	70
48	SOCEST	69	1	5	3.54	4	4	1.08	31	-0.49	-0.33	.000	3.28	Sí siempre 4,5	57
49	TRACOLAB	69	0	5	3.10	3	4	1.31	42	-0.64	-0.02	.000	2.37	Sí siempre 4,5	45
50	MONITAPR	69	0	5	2.91	3	3a	1.28	44	-0.22	-0.63	.000	2.28	Regular frec 2-3	49

Los sujetos con promedio alto por lo general aplican como estrategia de estudio la expresión verbal; ven videos, toman apuntes, realizan lecturas, analizan, hacen síntesis, leen sus apuntes, subrayan, estudian de manera individual, hacen esquemas, mapas conceptuales, socializan lo estudiado y con menos frecuencia hacen resúmenes, fichas, memorizan, repasan, monitorean su aprendizaje y trabajan en colaboración.

Tabla 7.

Análisis Univariado Estilo de aprendizaje teórico															
No.	SIGLA	N	Mín.	Máx.	X	Md	Mo	S	CV	Sk	K	KS	Z	Categoría	%
51	REPMET	69	2	5	3.65	4	3a	0.95	26	-0.08	-0.92	0.00	3.84	Sí de acuerdo 4, 5	55
52	ORDCOMI	69	0	5	3.36	4	4	1.20	36	-0.53	-0.19	0.00	2.80	Sí de acuerdo 4, 5	51
														Sí de acuerdo 4, 5	38
53	PERREFESP	69	0	5	2.97	3	2a	1.31	44	-0.19	-0.66	0.00	2.28	En desacuerdo 0-2	38
54	COHVAL	69	0	5	4.03	4	5	1.15	29	-1.61	3.15	0.00	3.50	Sí de acuerdo 4, 5	75
55	LOGRAZO	69	0	5	3.49	4	4	1.17	34	-0.89	0.96	0.00	2.98	Sí de acuerdo 4, 5	55
56	OBJDISC	69	0	5	3.12	3	3	1.19	38	-0.44	0.03	0.00	2.61	Sí de acuerdo 4, 5	39
57	MIRFUTU	69	0	5	3.48	4	4	1.13	33	-0.91	0.65	0.00	3.07	Sí de acuerdo 4, 5	59
58	PRINBASE	69	0	5	3.41	4	4	1.15	34	-0.86	0.40	0.00	2.95	Sí de acuerdo 4, 5	57
59	TRAGPMET	69	0	5	3.59	4	4	1.14	32	-0.91	0.69	0.00	3.15	Sí de acuerdo 4, 5	62

Los sujetos que tienen un estilo de aprendizaje teórico con buen rendimiento académico trabajan en grupo, procurando seguir un método y un orden; miran hacia adelante para prever el futuro. Ante los acontecimientos tratan de descubrir los principios y teorías en que se basan, por lo que están convencidos que debe imponerse la lógica y el razonamiento;

resuelven problemas metódicamente, paso a paso. Son congruentes con sus criterios y valores, tienen principios y los siguen. Son algo objetivos en las discusiones y se relacionan con personas reflexivas.

Tabla 8.

Análisis Estilo de aprendizaje activo															
No.	SIGLA	N	Mín.	Máx.	X	Md	Mo	S	CV	Sk	K	KS	Z	Categoría	%
60	INTTREFLE	69	0	5	2.99	3	3	1.3	44	-0.63	0.17	0.00	2.30	Sí de acuerdo 4, 5	36
61	VIDESPO	69	0	5	2.86	3	4	1.40	49	-0.40	-0.59	0.00	2.04	Sí de acuerdo 4, 5	38
62	MOMPRES	69	0	5	3.55	4	4	1.17	33	-0.92	1.16	0.00	3.04	En desacuerdo 1-2	38
63	SALTNORM	69	0	5	1.93	2	0	1.58	82	0.40	-0.92	0.00	1.22	Sí de acuerdo 4, 5	55
64	NVAEXPE	69	1	5	3.80	4	4	0.99	26	-0.69	0.31	0.00	3.82	En desacuerdo 0-2	67
65	INCPLANS	69	0	5	2.14	2	3	1.43	67	0.11	-0.76	0.00	1.50	Sí de acuerdo 4, 5	65
66	ANIMFIEST	69	0	5	2.68	3	3	1.49	56	-0.28	-0.72	0.00	1.80	En desacuerdo 0-2	56
67	ABURRMET	69	0	5	2.65	3	2	1.48	56	0.13	-0.94	0.00	1.79	En desacuerdo 0-2	41
68	INTUICION	69	0	5	2.77	3	3	1.29	46	-0.24	-0.30	0.00	2.15	En desacuerdo 0-2	49

Los que tienen un menor rendimiento académico muestran un estilo de aprendizaje activo. Consideran es mejor gozar el momento, por lo que buscan nuevas experiencias. Les resulta incómodo planificar y prever, piensan que es mejor intuir que reflexionar, saltarse normas, animar las fiestas y les aburre seguir una metodología.

Tabla 9.

Análisis Estilo de aprendizaje pragmático															
No.	SIGLA	N	Mín.	Máx.	X	Md	Mo	S	CV	Sk	K	KS	Z	Categoría	%
69	COSFUNC	69	1	5	3.62	4	4	1.04	29	-0.62	0.07	0.00	3.47	Sí de acuerdo 4, 5	59
70	NORMOBJ	69	0	5	3.22	4	4	1.34	42	-0.72	-0.15	0.00	2.40	Sí de acuerdo 4, 5	51
71	EXPTECNNOV	69	1	5	3.84	4	4	0.96	25	-0.48	-0.22	0.00	3.98	Sí de acuerdo 4, 5	64
72	FORMEJRES	69	0	5	3.13	3	4	1.14	36	-0.70	0.40	0.00	2.75	Sí de acuerdo 4, 5	42
73	MELLCOSA	69	1	5	4.00	4	4	0.86	21	-1.01	1.56	0.00	4.66	Sí de acuerdo 4, 5	80
74	FINMEDI	69	0	5	2.42	2	2	1.40	58	0.07	-0.79	0.00	1.73	En desacuerdo 0-2	54
75	OBJHERI	69	0	5	1.04	0	0	1.59	153	1.25	0.04	0.00	0.65	En desacuerdo 0-2	80
76	TOEFVTRAB	69	0	5	2.51	3	3	1.62	65	-0.22	-1.13	0.00	1.54	En desacuerdo 0-2	43
77	POCSENSI	69	0	5	2.16	2	0	1.69	78	0.06	-1.23	0.00	1.28	En desacuerdo 0-2	56

Los sujetos con menores promedios reflejan un estilo de aprendizaje pragmático. Piensan que deben llegar pronto al grano, al meollo de los temas, saltarse normas para lograr objetivos. Consideran que el fin justifica los medios. Con tal de conseguir el objetivo que pretenden son capaces de herir sentimientos ajenos y se consideran poco sensibles a los sentimientos. Para ellos, lo más importante es que las cosas funcionen, aunque en ocasiones caen en cuenta de que hay mejores formas para hacer las cosas. Les atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.

Tabla 10.

Análisis Estilo de aprendizaje reflexivo															
No.	SIGLA	N	Mín.	Máx.	X	Md	Mo	S	CV	Sk	K	KS	Z	Categoría	%
78	ESTVENTINC	69	0	5	3.35	4	4	1.28	38	-0.60	-0.22	0.00	2.61	Sí de acuerdo 4, 5	54
79	ANACOSA	69	1	5	3.57	4	4	1.19	33	-0.69	-0.24	0.00	2.99	Sí de acuerdo 4, 5	59

80	MSFUEINF	69	0	5	3.68	4	4	1.08	29	-1.07	1.39	0.00	3.42	Sí de acuerdo 4, 5	67
81	DISCOBS	69	0	5	3.41	4	4	1.42	42	-0.70	-0.34	0.00	2.40	Sí de acuerdo 4, 5	57
82	DESIANA	69	0	5	3.61	4	4	1.13	31	-0.94	0.88	0.00	3.20	Sí de acuerdo 4, 5	62
83	BORRRED	69	0	5	3.35	4	4	1.28	38	-0.86	0.51	0.00	2.61	Sí de acuerdo 4, 5	51
84	ALTERDES	69	0	5	3.52	4	4	1.12	32	-0.77	0.67	0.00	3.15	Sí de acuerdo 4, 5	55
85	REFPROB	69	0	5	3.81	4	4	0.99	26	-1.20	2.64	0.00	3.85	Sí de acuerdo 4, 5	70
86	AVERPIENS	69	0	5	2.99	3	3	1.39	46	-0.42	-0.25	0.00	2.15	Sí de acuerdo 4, 5	35

Los sujetos con estilo de aprendizaje reflexivo tienen promedios altos; analizan las cosas y son más conscientes. Buscan más fuentes de información. Estudian ventajas e inconvenientes antes de tomar alguna decisión; piensan que son mejores las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que basadas en la intuición, así que sopesan varias alternativas antes de tomar una decisión. Hacen varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo. Suelen reflexionar sobre los asuntos y problemas e interesarse en averiguar la opinión de la gente.

Análisis comparativo

Se efectuó tratamiento estadístico comparativo, utilizando U de Mann Whitney por ser distribución no paramétrica, por una parte, para indagar si existen diferencias significativas en la población estudiada, específicamente entre las mujeres y los hombres y, por otra, entre los individuos que son docentes y los que no lo son, ello con respecto a las variables simples.

Tabla 11. Estadística comparativa entre hombre y mujeres con el estadígrafo U de Mann Whitney

VARIABLE	n FEM	n MASC.	RANGO X F	RANGO X M	SUMA RANGOS F	SUMA RANGOS M	% F	% M	Z	P	DECISIÓN
COSFUNC	56	13	32.54	45.58	1822	592	34	61	-2.21	0.02	Rechaza H0
MSFUEINF	56	13	32.69	44.96	1809	605	45	54	-2.45	0.01	Rechaza H0
DESIANA	56	13	32.69	44.96	1830	584	41	46	-2.09	0.03	Rechaza H0
ALTERDES	56	13	32.30	46.62	1809	606	29	70	-2.42	0.01	Rechaza H0
MIRFUTU	56	13	32.23	46.92	1805	610	39	69	-2.51	0.01	Rechaza H0
FINMEDI	56	13	31.78	48.88	1779	635	11	46	-2.82	0.00	Rechaza H0

$p \leq .05$ Acepta H1 $p \geq .05$ Acepta H0

En la estadística con el estadígrafo U de Mann Whitney, se comparan hombres y mujeres y se confirma que existen diferencias significativas entre ellos; los hombres, en mayor medida consideran que lo más importante es que las cosas funcionen ($p = 0.02$). Prefieren contar con el mayor número de fuentes de información, es decir, cuantos más datos reúnan para reflexionar, mejor ($p = 0.01$), por lo que piensan que son más conscientes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que basadas en la intuición (0.03). Les gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión (0.01). Con frecuencia miran hacia adelante

para prever el futuro ($p = 0.01$) y creen que el fin justifica los medios, en muchos casos (0.00). Así, los hombres se ubican mejor en un estilo de aprendizaje reflexivo y pragmático.

Tabla 12. Estadística comparativa según profesión (docente o no), con el estadígrafo U de Mann Whitney.

VARIABLE	n DOCENTE	n NO DOCENTE	RANGO X DOCENTE	RANGO X NO DOCENTE	SUMA RANGOS DOCENTE	SUMA RANGOS NO DOCENTE	% DOCENTE	% NO DOCENTE	Z	P	DECISIÓN
Planeostudio	58	11	32.74	46.91	1899	516	29	64	-3.16	0.02	Rechaza H0
Evaluostudio	58	11	32.41	48.64	1880	535	31	18	-2.51	0.01	Rechaza H0
Saber previo	58	11	31.75	52.14	1841	573	29	18	-3.16	0.00	Rechaza H0
Análisis observo	58	11	32.63	47.50	1892	522	31	54	-2.34	0.01	Rechaza H0
Metodología y lógica	58	11	32.34	49.05	1875	539	28	36	-2.6	0.00	Rechaza H0
Disc Observ Act	58	11	32.79	46.64	1902	513	25	54	-2.15	0.03	Rechaza H0
MomPres	58	11	32.95	45.82	1911	504	31	45	-2.03	0.04	Rechaza H0
LogrObjt y Hier	58	11	33.08	45.14	1918	496	12	18	-2.10	0.03	Rechaza H0

$p \leq .05$ Acepta H1

$p \geq .05$ Acepta H0

Se utilizó estadística con estadígrafo U de Mann Whitney para comparar alumnos profesionistas docentes de los que no lo son. Se observó que sí existen diferencias significativas entre los sujetos, en cuanto a que, los alumnos que no son docentes aprenden mejor analizando y observando ($p = .01$), aplicando metodología y lógica ($p = .00$). Dentro de sus hábitos de estudio acostumbran planear el estudio ($p = .02$) y en las discusiones observan las actitudes de los demás ($p = .03$). Consideran que es mejor vivir el momento presente ($p = .04$) y que para lograr los objetivos no importa herir los sentimientos de los demás ($p = .03$), por lo que considerando estos hábitos y formas de aprender se ubican en el estilo reflexivo, activo y pragmático, mientras que, los alumnos-docentes tienen el hábito de partir del saber previo sobre el tema ($p = .00$) y evaluar lo aprendido ($p = .01$), ubicándose en el estilo de aprendizaje teórico y reflexivo.

Análisis correlacional

En este nivel de estadística, se pretendió indagar sobre las relaciones significativas que puedan existir entre las variables del fenómeno en estudio. Se usó tratamiento no paramétrico de Spearman debido a que las variables no muestran una distribución normal. Se tomaron parámetros con una probabilidad de error al 0.01, es decir, del 1%, por tanto, un nivel de confianza del 99%.

Tabla 13. Correlación de características personales y familiares

	Edo. Civil	Trabajo Docente	Edad	Fam. Incentiva
Edad	0.50	0.30		
Años de ser docente	0.40		0.56	
Intercomunicación fam.				0.57
Convivencia familiar				0.54

$P \leq 0.01$ $r \geq .30$

Tabla 14 Análisis correlacional Preparación y efectividad de estudio

	Est.Pre. Clas. Alumn	Func.Pre. ClasAlumn	EstudClas Maestr	FuncEst ClasMaestr	Estudios examen
Fun Prep ClasAlumn	0.60				
Estudios Clas Maest		0.40			
Func.Pre. ClasMaestría		0.50	0.53		
Estudia Exámen	0.40	0.40	0.40	0.45	
Func Estud. Exam		0.40		0.50	0.62

$P \leq 0.01$ $r \geq .30$

En la tabla 13, se observa que los sujetos que están solteros son los de menor edad. Tienen en promedio pocos años de ser docentes y tienen una mayor incentivación por parte de la familia, por lo tanto, tienen una mayor convivencia e intercomunicación familiar.

La tabla 14, muestra que, los sujetos que estudian conscientemente para preparar clases para sus alumnos, para presentar algún examen, para preparar sus clases para la maestría de la UPN o cuando estudian para presentar algún examen sí les funciona.

Tabla 15. Análisis correlacional hábitos de estudio

	Trabajo docente	Canal emplead est aprendiz	Familia ncentiva	inter comunic fam	conviv fam	Est class alumnos	Func. Estud class alumn	Func est class maest	Estudia p examen	Funciona est p examen	Horario p estudiar	Espacio p estudiar	Ambiente p estudiar	uso diccionario p estud	Cuaderno p estudiar	Planeo lo que voy estudiar	Evalu lo que estudio
Espacioestu										0.60							
Ambientstud			0.34	0.34	0.34				0.35	0.39	0.72						
Us.Diccstud						0.31											
Uscuadstud		0.30	0.33	0.40	0.47			0.35									
Planstudio							0.37	0.40	0.48	0.47	0.41	0.52	0.48	0.34	0.34		
Evaluostudo				0.42	0.46			0.39		0.40	0.42	0.40	0.37		0.38	0.57	
Sabrprevio	0.40			0.37	0.45			0.39	0.43		0.39	0.47	0.38		0.31	0.62	0.75

$P \leq 0.01$ $r \geq .30$

Los sujetos que estudian y les funciona tienen apoyo por parte de la familia. Buscan un espacio y un ambiente para estudiar y tienen un horario específico. Usan cuaderno y diccionario; planean, revisan saberes previos sobre el tema y evalúan lo estudiado para constatar lo que aprendieron.

Tabla 16. Análisis correlacional Cómo aprende mejor el sujeto

	trabajDocente	Calif sem anterior	Intmunic fam	Conviv fam	Estud class maestría	Func. Est class maestría	Estudios examen	Func est examen	Horario estud	Espacio estudiar	Ambiente p estudiar	Cuaderno p estudiar	Planeo lo que voy estudiar	Evaluo lo que estudio	Saberes previos	Activ innovad	Análisis observ
Cnactivinov			0.40	0.32		0.36	0.34							0.44	0.33		
Analiz observ						0.33		0.33	0.35		0.42		0.43	0.42	0.45	0.42	
Metod lógica	0.30					0.31				0.36	0.44	0.32	0.39		0.47	0.43	0.70
ActPrac Concretas		0.30	0.31		0.34						0.32					0.48	

$P \leq 0.01$ $r \geq .30$

Los sujetos que aprenden mejor lo hacen con actividades analíticas, innovadoras y observando; tienen un horario, un espacio y un ambiente específico para estudiar; planean y evalúan lo aprendido; tienen convivencia e intercomunicación familiar; son detallistas, buscan comprender los significados y rinden más con actividades metódicas, lógicas, razonadas, integrando observaciones en teorías complejas. Quienes tuvieron un promedio alto en el semestre anterior, refieren aprender mejor con actividades prácticas, concretas, realistas y poniendo ideas en práctica.

Tabla 17.1. Análisis correlación Estrategias de estudio

	Planeo estudiar	Evaluo estudiar	Saber previo	Análisis observación	Metodica lógica	Explicación verbal	Videos	Tomo apuntes	Análisis	Síntesis	Apuntes	Subrayado	Resumen	Esquema	Mapa	Fichas	Memorización	Repaso	Trabajo colaborat
Resumen				0.34					0.31	0.48									
Mapa														0.74					
Fichas	0.53	0.40	0.41							0.35		0.35	0.35	0.44	0.64				
Memrización	0.34	0.30		0.31	0.33	0.33		0.41			0.32		0.38				0.45		
Repaso	0.37	0.40			0.33	0.44	0.41	0.44		0.34	0.45	0.35	0.47			0.31	0.52		
Estud indiv												0.33	0.40				0.47	0.53	
Monitoreo				0.36	0.31				0.33							0.32			0.55
AñsDocen																			0.31
Social																			0.55
EstuExam																			0.37

EspEstud	0.42		
UsDiccio		0.32	
CuadEstu		0.37	0.35
ActInnova	0.50		
$P \leq 0.01 \text{ } r \geq .30$			

Tabla 17.2. Análisis correlacional Estrategias de estudio

	Canal emp estil apren	Func est class alumn	Func est class maestría	Estudios examen	Func. Estud examen	Uso diccionario	Cuadreno estudiar	Planeo p estudiar	Evaluo p estudiar	Saber previo	Activid innovadoras	Análisis observac	Metódik lógica	Explic verbal	Videos	Tomo apuntes	Lectura	Análisis	Síntesis	Apuntes
Explic verbal		0.30		0.40	0.34		0.33	0.44	0.33	0.38	0.40	0.49	0.42							
Videos			0.40		0.34		0.41	0.44	0.41	0.46	0.40	0.41	0.47	0.61						
Tomo apuntes		0.40	0.40	0.40	0.41		0.43	0.52	0.40	0.45	0.30	0.53	0.54	0.63	0.48					
Lectura	0.33											0.33	0.35		0.36	0.35				
Análisis												0.45					0.45			
Síntesis								0.32	0.31							0.31		0.40		
Apuntes							0.39							0.32		0.53	0.35			
Subrayado	0.36					0.32										0.34	0.44	0.32	0.48	
EstClsMa																0.41				
EspaEst															0.31					
AmbEst															0.38					
$P \leq 0.01 \text{ } r \geq .30$																				

Los sujetos investigados con mayor rendimiento académico y que les funciona estudiar para preparar una clase para sus alumnos, para la maestría en UPN o para presentar algún examen, aprenden mejor analizando y observando, con actividades innovadoras, usando la metódica y la lógica. Utilizan como estrategias de estudio: las fichas, el resumen, la memorización; tomar y usar apuntes en cuaderno; repaso, videos, mapas, esquemas y explicación verbal. Trabajan de forma individual, planean y evalúan lo que estudian, además de tener un espacio y un ambiente específico para estudiar. Los alumnos que tienen más años de servicio como docentes, prefieren el trabajo colaborativo, la socialización y el monitoreo de lo aprendido.

Tabla 18. Análisis correlacional Estilo de Aprendizaje Teórico

	REPROMET	ORDCOMI	PERREFESP	COHVAL	LOGRAZO	OBIDISC	MIRFUTU	PRINBASE	TRAGPMET		REPROMET	PERREFESP	COHVAL	LOGRAZO	MIRFUTU	PRINBASE	TRAGPMET
Canal estudio empleado		0.37	0.39		0.37					Repaso	0.45						0.46
Funestclasalumn							0.34			Estudio individual	0.34						0.36
Espacio estudio		0.31			0.33					Resuelvprobmet					0.32	0.41	0.50

Ambiente estudio	0.37	0.31					0.34	Cosas funcionen		0.34	0.34
Uscuadernestud	0.46	0.34					0.38	Orden comidas	0.37	0.36	0.43 0.59
Planeo estudio	0.37		0.37	0.38	0.32	0.37	Normas objetivos	0.32	0.37		
Evalúo estudio							0.34	Estudio Vent Inc	0.53	0.41	0.45 0.55
Saberes previos	0.35						0.36	Coherente Valores		0.36	0.42
Activ innovadoras							0.34	Analizar cosas		0.39	0.40 0.33
Análisisobserv	0.41	0.42				0.39	0.33	Ms Fuen Informac		0.41	0.35
Metódica y lógica	0.34	0.39	0.40	0.38	0.41	0.39	0.36	Disc Observ Act		0.38	0.32 0.36
Explicación verb	0.33	0.35				0.37	0.51	Desición Analiz		0.33	0.35
Videos	0.37	0.37					0.45	Form Mej Cosa			0.31
Tomo apuntes	0.48	0.39	0.38	0.33	0.42	0.42	0.38	0.49	Lógic Razonamien	0.41	0.42 0.33
Lectura	0.35	0.35		0.32			0.38	0.34	Meollo cosas		0.32
Análisis							0.45	Borrador Redactar		0.35	0.33
Síntesis	0.47						0.33	Soy Obj. Discus		0.31	0.45 0.36
Apuntes							0.38	Alternativ. Desic		0.69	0.46 0.47
Subrayado	0.45	0.46		0.35	0.36		0.39	Mirar Prev. Futuro		0.53	0.40
Rersumen	0.36							Reflexión Problms		0.46	0.38
Memorización							0.33	Princ Base Acon			0.41

$P \leq 0.01$ $r \geq .30$

Los individuos que tienen un rendimiento académico medio se observan con un estilo de aprendizaje teórico. Aprenden mejor con actividades analíticas, metódicas y con explicación verbal. Encajan con personas reflexivas. Sus decisiones están basadas en el análisis y estudian diversas alternativas antes de tomar una decisión. Resuelven problemas siguiendo un método; siguen un orden en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio. Son coherentes con sus valores. Antes de hacer algo, estudian ventajas e inconvenientes, planean lo que van a estudiar, buscan un ambiente específico para estudiar y usan como estrategia de estudio los videos, la lectura, el repaso, subrayan, usan cuaderno y toman apuntes.

Tabla 19. Análisis correlacional Estilo Aprendizaje Reflexivo

	ESTVENTINC	ANALIZCOSA	MSFUENTINF	DISCUSIOBS	DESANALIZ	BORREDAC	ALTERDESIC	REFLEPROB		ESTVENTINC	ANALIZCOSA	MSFUENTINF	DISCUSIOBS	DESANALIZ	REFLEPROB	AVERIGPIEN
Canal estudio empleado									0.32	Fichas						0.43

Funestclassalumn				0.41	0.47	Socialización				0.32
Func estudexamen			0.32			Monitorización	0.32		0.36	
Espacio estudio			0.43			Resproblmet	0.44			
Uso diccion estudio	0.30					Ordencomida	0.55	0.42		0.34 0.42
Uscuaderno estudio	0.23					Normasobje	0.37			
Planeo estudio	0.33	0.39	0.44		0.43 0.33	PerRefEsp	0.42	0.48	0.32	0.36
Evalúo estudio	0.34					EstVentInc		0.50	0.39	0.32
Saberes previos	0.43	0.33	0.37			CohValores		0.60	0.46	
Análisisobserv	0.45	0.32	0.43		0.36	AnalizarCosas			0.31	0.32 0.32 0.45 0.31
Metódicologica	0.40	0.36	0.43	0.50	0.40	ExpTecNov		0.44		
Explicación verbal	0.35				0.33 0.41 0.33	MsFueInf			0.32	0.50 0.31
Videos	0.32				0.33	DiscuObs			0.31	0.52
Tomo apuntes	0.36			0.32	0.45 0.45 0.45	DesiAna				0.41
Lectura		0.32				LogRazo				0.37
Análisis			0.32			Mellcosa				0.33
Apuntes					0.44 0.31	Alterdesición				0.51
Subrayado	0.43					Mirfuturo				0.55

$P \leq 0.01$ $r \geq .30$

Los sujetos que tienen un mayor rendimiento académico reflejan un estilo de aprendizaje reflexivo. Aprenden mejor con actividades metódicas y analíticas; encajan con personas reflexivas. Resuelven problemas con un método y planean lo que van a estudiar. Examinan su saber previo sobre el tema que abordarán y evalúan lo estudiado para constatar lo aprendido. Son coherentes con sus principios y valores. Antes de tomar una decisión estudian ventajas e inconvenientes. Siguen un orden en las comidas, en el estudio y hacen ejercicio diariamente. Buscan imponer la lógica y el razonamiento, por lo que miran hacia adelante para prever el futuro.

Además, en las discusiones les gusta observar cómo actúan las demás personas, averiguar lo que piensa la gente, admiten y se ajustan a normas si sirve para lograr sus objetivos. Hacen borradores antes de redactar un documento final. Les gusta llegar al grano, al meollo de las cosas. Prefieren contar con más fuentes de información. Les funciona estudiar para un examen y también cuando preparan la clase para sus alumnos. Utilizan como estrategias de

estudio explicación verbal, diccionario, cuaderno, videos, subrayar, analizar, tomar apuntes, monitorización de lo aprendido, así como experimentar y practicar las últimas técnicas.

Tabla 20. Análisis correlacional Estilo Aprendizaje Activo

	INTUI REFLE	MOMPRES	NVAEXPE	INCPLAN	ANIMFIEST	ABURRMET		INTUI REFLE	MOMPRES	SALTINORM	INCPLAN	ANIMFIEST	ABURRMET	INTUICIÓN
ConvivFam		0.35					Socialización	0.35						
FuncEstClsMaest	0.33						Intuirefle	0.34				0.31		
Espacio Estudio				0.31			ExpTecNov	0.37						
Saberes Previos	0.51	0.33					MsFueInf	0.32						
ActivInnovadoras			0.36				Videspo			0.40	0.42			
Metodlogica	0.31						Saltinorm				0.44			
Videos	0.37						NvaExperi					0.34		
Tomo Apuntes	0.47						IncPlan						0.34	0.50
Lectura						0.37	Objt.Herir					0.39		
Resumen	0.33						ToEfvTrab					0.43	0.47	0.31
Fichas	0.40						AnimFiest						0.36	0.32
Memorización					0.33		Aburmet							0.41

P ≤ 0.01 r ≥ .30

Los sujetos que tienen menor rendimiento muestran un estilo de aprendizaje activo y aprenden mejor con actividades innovadoras y participativas. Les gusta trabajar con nuevas experiencias, pero les resulta incómodo planificar para prever el futuro. Afrontan la vida espontáneamente y prefieren actuar intuitivamente que reflexivamente. Muchas veces consideran que es preciso saltarse las normas y piensan que no importa hacer todo lo necesario para hacer efectivo su trabajo. No les importa herir sentimientos con tal de conseguir sus objetivos. Se aburren con el trabajo metódico y meticuloso. Generalmente son los que más animan las fiestas y las estrategias de estudio que usan son la lectura y la memorización.

Figura 21. Análisis correlacional Estilo Aprendizaje Pragmático

	COSFUNC	FORMEJOS	MELLCOSA	FINMEDI	OBJHERI	TOEFVTRAB		COSFUNC	NORMOBJ	EXPTECNOV	FORMEJOS	FINMEDI	OBJHERI	TOEFVTRAB	POCSENSI
Sexo				0.30			Memorización							0.38	
Años Docente					0.40		IntuiRefle	0.52			0.35			0.40	
EstClasMaest	0.35		0.34				Cosas Func			0.40				0.37	
AmbientEstudio						0.31	Orden Comi		0.47						
PlaneoEstudio		0.34					DiscObs				0.33				
Evalúo Estudio		0.31			0.31		MomPres				0.37				
Saberes Previos	0.32	0.32			0.34		SaltiNorm				0.40	0.44	0.32		
ExplicVerbal	0.38		0.37	0.38			MeolloCosa							0.42	
Videos	0.34	0.31	0.36				ObjDisc						0.40	0.33	
Tomo Apuntes	0.36						FinMedi						0.41	0.43	
Resumen	0.34				0.36	0.33	PrimBase						0.32		
Fichas		0.35					ObjHerir							0.48	0.45

$P \leq 0.01$ $r \geq .30$

Los sujetos con mediano rendimiento académico cuentan con un estilo de aprendizaje pragmático. Aprenden mejor con explicación verbal, utilizando como estrategia de estudio los videos, el resumen, las fichas, los apuntes y la memorización. Para ellos, lo más importante es que las cosas funcionen. Les atrae experimentar y practicar las últimas técnicas; caen en cuenta de que hay otras formas más prácticas de hacer las cosas, por lo que sólo admiten las normas para lograr sus objetivos. Con tal de conseguir su objetivo son capaces de herir los sentimientos ajenos, acentuándose este proceder por parte de los alumnos-docentes con más años de servicio, en mayor medida los hombres quienes en muchas ocasiones piensan que el fin justifica los medios. La mayoría de los sujetos considera que se debe llegar pronto al grano, al meollo de los temas, así que buscan los principios en que se basan los acontecimientos. La gente piensa que son poco sensibles.

Discusión

Una vez terminada la investigación en el análisis univariado (tabla 4) y correlacional (tabla 15) “Hábitos de estudio”, se encuentra: los alumnos que estudian, les funciona y obtienen rendimiento escolar alto, tienen hábitos de estudio como: ambiente, espacio y horario

específico; adoptan estrategias como: planear, usan diccionario, revisan saber previo, evalúan; coincidiendo así, con los autores Maia H., Maia M., Dornelles E. (2012), quienes refieren: “cada estudiante adopta la estrategia o el hábito de estudio de acuerdo con sus necesidades y que, no hay mejores o peores estrategias de aprendizaje, sino que, deben ser adecuadas a la actividad que se aprende” (p.4). Se suma a ello, lo referido por Hernández, Rodríguez y Vargas (2012), quienes consideran importante la combinación entre las estrategias y hábitos de estudio que los alumnos elijan para llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

Así mismo, en cuanto a “preparación y efectividad de estudio”, se muestra en el análisis univariado (tabla 3) y correlacional (tabla 14) que, solo a los sujetos que estudian conscientemente, les funciona, confirmándose lo mencionado por Juárez, C., Rodríguez, G., et. al., (2016), quienes afirman que no hay estilos o estrategias de aprendizaje mejores o peores, sino que, el éxito se obtiene por la forma en cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje. En lugar de hacerlo en forma mecánica, es importante realizarlo en forma consciente, planificada, organizada, controlada, dirigido por un estilo de aprendizaje definido.

Respecto a lo mostrado en el análisis descriptivo (tabla 6) y de correlación (tabla 17.1 y 17.2), “Estrategias de estudio” los investigados con mayor rendimiento académico y que les funciona estudiar lo hacen empleando diversas estrategias de aprendizaje como: lectura, análisis, sintetizan, subrayan, hacen esquemas, fichas, mapas conceptuales, toman apuntes, usan videos, aprenden mejor observando, con actividades innovadoras, usando metódica y lógica, evalúan, entre otras; en contraste con lo encontrado por Mercado-Elgueta, Illesca-Pretty y Hernández-Díaz, (2018), los estudiantes hacen uso de diversas estrategias para su aprendizaje, sin puntualizar en el uso específico de algunas, por lo que, no existe una consistencia entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Entre las estrategias que seleccionan, atienden aspectos cognitivos y socio afectivos, señalando para los cognitivos entre otros: subrayar, repaso, lectura, visualizar contenido previo, memorizar y para el socio afectivo, trabajo colaborativo, actitud, interés y ambiente para estudio.

En cuanto a los “Estilos de Aprendizaje Teórico y Reflexivo”, se muestra en lo univariado (tablas 7 y 10) y correlacional (tablas 18 y 19) que son los alumnos con rendimiento académico medio y alto, aprenden mejor con actividades analíticas, metódicas, lógicas, congruentes con sus criterios, son objetivos, conscientes, buscan más fuentes de información, analizan las decisiones previamente, sopesan alternativas y las fundamentan, se interesan en la opinión de la gente. Esto, refuerza lo encontrado por Hernández, Rodríguez y Vargas (2012), en investigación sobre los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje, que indica que quienes logran alto rendimiento académico, poseen habilidades eficaces para el estudio, adquieren conocimientos con mayor rapidez y profundidad, son los que por lo general tienen buenos hábitos de estudio, por lo que recomiendan a los docentes manejar diversas metodologías de trabajo que involucren la aplicación constante de variadas estrategias de estudio, lo que permitirá la apropiación del conocimiento.

Refiriendo a los estilos activo y pragmático, resulta en lo univariado (tabla 8 y 9) y correlacional (tabla 20 y 21) un mediano rendimiento académico de los alumnos, les aburre seguir un método, prefieren intuir que reflexionar, saltarse normas y animar las fiestas, quieren llegar pronto al meollo de los temas. Esto coincide con lo encontrado en estudio con adolescentes infractores, realizado por D., Zuluaga, J. y Cuartas, G. en el 2021, cuyos resultados indican que quienes tenían un rendimiento académico bajo no se interesaban por adquirir conocimientos, ni por aplicar estrategias emocionales, sociales o motivacionales. Tampoco practicaban la reflexión, se manejaban más mediante impulsos, sin detenerse a analizar tal y cómo se caracteriza el estilo activo, por lo que es importante planificar, organizar y controlar el aprendizaje, para no realizarlo sólo en forma mecánica, intuitiva, rutinaria.

Por último, en el resultado del comparativo (tablas 11 entre género y 12 según docente o no), se encuentra que: los hombres, en comparación con las mujeres, por lo general, se ubican en estilo de aprendizaje reflexivo y pragmático; los docentes, a su vez, en estilo teórico y reflexivo, mientras que los no docentes reflejan un estilo reflexivo, activo y pragmático. Así, se puede reafirmar, el resultado del estudio relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios”, realizado por Juárez, C., Rodríguez, G., et. al. (2016), donde se identificó que sí existe relación entre estilos y

estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico, encontrando que, quienes se ubicaron en el estilo teórico reflexivo, tenían un alto rendimiento académico y un aprendizaje profundo, mientras que, quienes tienen un estilo activo o pragmático utilizan estrategias específicas, concluyendo que no hay estilos o estrategias de aprendizaje mejores o peores, sino que el éxito se obtiene por la forma en cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje.

Conclusiones

Con base en los resultados se puede afirmar que, los factores personales, familiares y educativos inciden en los aspectos afectivo, cognitivo y motivacional de los estudiantes y en la forma como adquieren y procesan la información nueva, en el estilo propio de alternar con el conocimiento y en las estrategias utilizadas para aprender (Gargallo, Suárez y Pérez, 2009), lo que a su vez se relaciona significativamente con el rendimiento académico.

Por ello, se recomienda aplicar un test para identificar el estilo de aprendizaje de los alumnos-docentes al ingreso en las maestrías que oferta la UPN Unidad 051, Saltillo. Este test será diseñado ex profeso, estructurándolo para identificar factores personales, familiares y académicos, además del estilo de aprendizaje de cada alumno, para con ello diseñar un programa de abordaje y explicación de estrategias de estudio, de acuerdo con el estilo propio, lo que permitirá una mayor eficacia en el proceso de aprendizaje y por ende, el lograr elevar el rendimiento académico, la calidad educativa y el prestigio de la institución donde se preparan.

Bibliografía

Alonso, C. M., Gallego, D.J., Honey, P. (2016). Los Estilos de Aprendizaje Procedimientos de Diagnóstico y Mejora. Ediciones Mensajero. Bilbao, España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Domingo-Gallego/publication/311452891_Los_Estilos_de_Aprendizaje_Procedimientos_de_diagnostico_y_mejora/links/5847158708ae8e63e6308a5d/Los-Estilos-de-Aprendizaje-Procedimientos-de-diagnostico-y-mejora.pdf

- Delgado Fernández, J.R., Ruiz Peralta, K. A. (2021). Técnicas de estudio y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Ciencia de la Investigación, Volumen* (6), 11-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5803712>
- Gargallo, B., Jesús M., S., & Pérez-Pérez, C. (2009). El Cuestionario CEVEAPEU. Un Instrumento Para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios. *ALIVIAR, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 15 (2)3 Recuperado <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612906006>
- Hernández Herrera, Claudia Alejandra, Rodríguez Perego, Nicolás, & Vargas Garza, Ángel Eduardo. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería en un tecnológico federal de la ciudad de México. *Revista de la educación superior*, 41(163), 67-87. Recuperado en 07 de abril de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000300003&lng=es&tlng=es.
- Juárez Lugo, C. S., Rodríguez Hernández, G., Escoto Ponce de León, M. del C., Luna Montijo, E. (2016). Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista De Estilos De Aprendizaje, volumen* (9), (17), 268-288. <https://doi.org/10.55777/rea.v9i17.1054>
- Maia , P., & Dornelles, A. (May-Jun de 2012). Estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes universitarios y de posgrado en asignaturas semi presenciales en el área de la salud. *Rev.Latino-Am.Enfermagen*, 20(3), 551-558. <https://www.scielo.br/j/rlae/a/D6RWKycxS4XPxBrttvYKKG/?lang=es&format=pdf>
- Mercado Elgueta, C., Illesca, M. E., Hernández Díaz, A. (2019). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: estudiantes de enfermería, Universidad Santo Tomás, *Enfermería Universitaria volumen* (16), 15-29. <http://dx.doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.1.580>
- Román Sánchez, J.M. y Gallego Rico, S. (2008). ACRA, Escala de Estrategias de Aprendizaje *Publicaciones de Psicología Aplicada, serie menor, número* (229) 1-17. Recuperado: https://selcap.cl/wp-content/uploads/2019/11/ACRA_extracto_web.pdf

- Restrepo, J., Jiménez, Y., Contreras, D., Zuluaga, J., & Cuartas, G. (2021). Estilos y estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en adolescentes infractores. *Revista Criminalidad*, 63(1), 21-37. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082021000100021
- Sebastian , A., Ballesteros , B., y Sánchez, G. (2018). *Técnicas de estudio* (1a ed.). Universidad de Educación a Distancia España. Recuperado de: https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/3439/tecnicasdeestudio.pdf

Factores institucionales y subjetivos que intervienen en la reprobación en la Licenciatura en Geografía de la UAEMéx

Carlos Reyes-Torres
Facultad de Geografía,
Universidad Autónoma del Estado de México, México
geocrt@hotmail.com

Fernando Carreto-Bernal
Facultad de Geografía,
Universidad Autónoma del Estado de México, México
fcaretob@uaemex.mx

Recepción: 19/12/2024
Aceptación: 04/02/2025
Publicación: 01/02/2025

Resumen

La investigación constituye una aproximación cuantitativa –cualitativa sobre la reprobación escolar, se basó en el análisis de la información estadística documentada en el historial académico de los estudiantes y de los testimonios obtenidos de los educandos a través de la encuesta y la entrevista.

El interés por indagar sobre la reprobación se vincula con la carencia en la Facultad de Geografía de estudios de carácter cuanti-cualitativos que dimensionen este fenómeno y se constituyan en un dispositivo de diagnóstico.

Teóricamente se fundamenta en la perspectiva sociológica-crítica-reflexiva sobre la reprobación (Pérez y Sacristán, 1992); que enfoca la interrelación de factores objetivos y subjetivos, también retoma la propuesta de articulación de los paradigmas representados por Durkheim y Weber planteada por Tarrés (2007).

La metodología integra factores institucionales circunscritos al ámbito académico y subjetivo que inciden en la reprobación. El propósito es comprender el sentido que los educandos atribuyen a sus vivencias, causas y motivos académicos y no académicos que propician la reprobación.

Los resultados obtenidos se sistematizaron por períodos escolares correspondientes a la estructura del plan de estudios, el diagnóstico cuantitativo nos permite advertir que la

mayor incidencia de reprobación está en los primeros cuatro semestres correspondientes al núcleo básico y sustantivo, así como en los cursos talleres, en menor proporción cursos. Las materias de mayor incidencia en la reprobación son: matemáticas, geodesia, topografía, edafología, geografía de México, climatología y estadística. Los factores subjetivos se organizaron en las categorías indiferencia, desenganche y baja autoestima. Se concluye sobre el carácter integral de la reprobación.

Palabras clave: reprobación, cohorte, dimensión institucional, dimensión subjetiva.

Institutional and subjective factors that intervene in failure in the Bachelor's Degree in Geography at the UAEMéx

Abstract:

The research is a quantitative-qualitative approach to school failure, based on the analysis of statistical information documented in the academic history of students and testimonies obtained from students through surveys and interviews

The interest in investigating failure is linked to the lack of quantitative-qualitative studies in the Faculty of Geography that measure this phenomenon and constitute a diagnostic device.

Theoretically, it is based on the sociological-critical-reflexive perspective on failure (Pérez and Sacristán, 1992); which focuses on the interrelation of objective and subjective factors, and also takes up the proposal of articulation of the paradigms represented by Durkheim and Weber proposed by Tarrés (2007).

The methodology integrates institutional factors circumscribed to the academic and subjective sphere that affect failure. The purpose is to understand the meaning that students attribute to their experiences, causes and academic and non-academic reasons that lead to failure.

The results obtained were systematized by school periods corresponding to the structure of the study plan. The quantitative diagnosis allows us to notice that the highest incidence of failure is in the first four semesters corresponding to the basic and substantive core, as well as in the workshop courses, to a lesser extent courses. The subjects with the highest incidence of failure are: mathematics, geodesy, topography, edaphology, geography of Mexico, climatology and

Carlos Reyes-Torres y Fernando Carreto-Bernal.

Factores institucionales y subjetivos que intervienen en la reprobación en la Licenciatura en Geografía de la UAEMéx

statistics. The subjective factors were organized into the categories of indifference, disengagement and low self-esteem. A conclusion is drawn about the integral nature of failure.

Keywords: failure, cohort, institutional dimension, subjective dimension.

Introducción

El problema de investigación punto de partida para nuestro trabajo lo constituye el desconocimiento de los factores tanto individuales como institucionales incidentes en la reprobación escolar en la Licenciatura en Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) del Plan de Estudios 2017. El interés por indagar sobre esta temática se relaciona con la necesidad de contar con indicadores vinculados con el desempeño académico de los educandos, que a la vez se constituya en un dispositivo de diagnóstico, también se corresponde con la carencia en la Facultad de Geografía de estudios de carácter explicativo que dimensionen cuantitativa y cualitativamente los factores asociados con la reprobación.

En el discurso institucional que enfatiza las consecuencias de la reprobación que dificultan el tránsito regular inter semestral subyace una lógica estadística destacándose el carácter matematizable de las trayectorias. Desde esta visión quedan fuera de análisis las condiciones y situaciones inherentes a la dimensión subjetiva de los estudiantes, relacionada con cómo cada uno enfrenta los compromisos académicos que atañen a cursar la carrera, lo que constituye a la reprobación en un problema complejo alejado de explicaciones mecanicistas y unívocas. El énfasis de este estudio es conocer por qué reprobaban, qué materias reprobaban por periodo escolar y área del conocimiento.

Planteamiento del problema

En la UAEM no existen suficientes investigaciones sobre el seguimiento de las trayectorias escolares (TE) particularmente sobre la reprobación. Lo que hasta hoy se identifica en la Licenciatura en Geografía, es que un buen número de los alumnos reprobaban, ocupa valores por encima del 50% casi de manera constante en las cohortes conformadoras del Plan de Estudios 2017.

En el campo de la investigación sobre reprobación predominan tratamientos metodológicos cuantitativos, que explícitamente tienen el propósito de realizar inventarios de factores “externos”, objetivos, tal vez medibles y cuantificables reconocidos como causas de la reprobación; así como aquellas encaminadas a conocer el índice de reprobación existente en instituciones universitarias (Torres, Acuña, Moguel, 2019). Sin embargo, encontramos

aportaciones que consideran la dimensión sociocultural de los “jóvenes” (De Garay, 2012) y permiten la comprensión de la reprobación como parte de sus biografías (Guevara y Belleli, 2013), o bien que discurren el énfasis en lo sociocultural como posibilidad de realizar análisis integrales abarcadores tanto de variables socioculturales-cualitativas como cuantitativas (Ramírez, Gallur, 2017). Otros estudios contemplan variables más relacionadas con la dimensión subjetiva de los estudiantes, son de tipo cualitativo emplean test para acceder al conocimiento relacionado de este tipo de causas (Canto y Rodríguez, 2017) y abren posibilidades para comprenderla a partir de la escucha a los directamente implicados en el problema, los estudiantes.

A partir de las aproximaciones empíricas sobre la forma en que se manifiesta la reprobación, se observa su interrelación con los siguientes aspectos: por una parte los motivos de la reprobación conducen a una sobredeterminación de las variables individuales: alumnos con bajo rendimiento académico, presentan ausentismo y desinterés hacia el trabajo académico, no muestran compromiso institucional, falta de claridad en las metas relacionadas con su formación, exhiben una escasa motivación por las actividades institucionales; la apreciación del alumno acerca de la carrera y el éxito en ella es muy baja.

El supuesto, preguntas y objetivos

El supuesto que guio la investigación plantea: los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Geografía con promedios de bachillerato altos y optan por la carrera en primera opción, serán quienes presenten menores posibilidades de reprobación, transiten por los periodos escolares dentro de los tiempos previstos en el plan de estudios, confluirán en ellos altos índices de rendimiento escolar y estarán en las mejores

trayectorias; mientras quienes se inscriban en segunda opción, revelarán ante la falta de motivación por la carrera un rendimiento académico bajo y mayores posibilidades de reprobación: Sin embargo, para aproximarnos al conocimiento de los procesos tan diversos y complejos que involucran al desempeño de los estudiantes, es necesario identificar los factores (internos como externos) o aspectos de la realidad personal, familiar e institucional que influyen en la reprobación y en su trayectoria escolar.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron ¿Qué características tiene la reprobación?,

¿Cuáles son las causas académicas y no académicas que ejercen mayor influencia en la reprobación y cómo interactúan estas desde la mirada de los estudiantes?

El objetivo general fue establecer relaciones entre factores de muy diversa índole incidentes en la reprobación escolar en los estudiantes matriculados en la Licenciatura en Geografía del Plan de estudios 2017, y como objetivos específicos, describir y comprender desde el sentido y significado que los jóvenes atribuyen a sus propias vivencias, causas y motivos académicos y no académicos que los llevaron a la reprobación.

Desarrollo

El estudio teóricamente se apoya en la perspectiva sociológica-crítica-reflexiva sobre la reprobación

(Pérez y Sacristán, 1992), desde esta perspectiva la reprobación debe verse en la interrelación de factores

objetivos y subjetivos; metodológicamente también retoma la propuesta de articulación de los paradigmas

representados por Durkheim y Weber propuesta por Ma. Luisa Tarrés (2007). Desde la visión de esta autora, la

realidad social no es cuantitativa o cualitativa, es una sola, por lo que pueden emplearse métodos

provenientes de ambas tradiciones tanto para verificar como para crear teoría. El

propósito es comprender el

sentido que los educandos atribuyen a sus vivencias, causas y motivos académicos y no académicos que

propician su reprobación.

Metodología

El trabajo emplea una metodología de investigación cualitativa, en la cual aborda la reprobación en forma cuantitativa y transversal, con un diseño de alcance descriptivo correlacional, el cual permite ofrecer explicaciones de tipo causal y junto con los procedimientos cualitativos ayuda a tener una visión integral de la reprobación.

Denzin y Lincoln (1994, p. 2) destacan la metodología de investigación cualitativa “es multimetódica en el enfoque, implica un punto de vista interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas, conlleva a la utilización y recogida de una gran variedad de materiales - entrevista, experiencia personal- que describen la rutina y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de las personas.

Taylor y Bogdan (1986, p. 20) consideran a la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.” Le Compte (1995) la entiende como “una categoría de diseños de investigación la cual extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo”.

El diseño metodológico también consideró los *estudios de diagnóstico*, Climent J. B (2018 p. 75) los define como “los métodos de investigación que posibilitan el conocimiento, comprensión y análisis de los problemas y necesidades de la población de interés”. Este tipo de estudio por ser de *tipo descriptivo* abre la posibilidad de conocer una situación existente en un momento dado y considerar los acontecimientos que tuvieron o tienen lugar en él. Su utilidad quedaría enmarcada en lo que sería el “Diagnóstico de la situación actual”.

Por la integración de los sujetos de observación se trata de un estudio de *cohorte*, término que alude a “un conjunto de alumnos que ingresa en una carrera profesional o nivel de posgrado en un año determinado y cumple un trayecto escolar” (González, 2000, p. 49). La *población de estudio* quedó definida por la cohorte 2018 de la Licenciatura en Geografía y está integrada por los educandos que reprobaron Unidades de Aprendizaje (UA).

Tomando como base el Historial Académico de los educandos de la Lic. en Geografía -Cohorte 2018, se llevó a cabo la indagación de las UA obligatorias (54) y optativas (6) que los alumnos han reprobado por:

a) Periodo escolar: 9 periodos.

b) Área curricular:

Ciencias: Económico-Administrativas, de la Tierra; Exactas, Sociales y Geotecnologías.

c) Núcleo de formación: Básico, Sustantivo e Integral.

Fuentes de información, técnicas e instrumentos

Los datos relacionados con la TE de los alumnos se obtuvieron de los registros escolares del Departamento de Control Escolar. La información de cada fue capturada y sistematizada en la hoja de cálculo Excel de Microsoft Office.

Para la instrumentación de la fase de campo, se consideró sustancial *recabar información de fuentes vivas directamente de los estudiantes*, para lo cual se contemplaron dos niveles, la aplicación de la encuesta y la entrevista, y con ello conseguir información adicional no consignada en los registros escolares.

La encuesta estuvo dirigida a la recolección sistemática de información apoyada en preguntas cerradas dirigidas a indagar factores de tipo personal interconectados con su ingreso a la carrera, las condiciones de dedicación a los estudios.

La entrevista, el propósito de su empleo es comprender los significados que los

estudiantes le atribuyen a su condición de reprobados, conocer las causas, motivos académicos y no académicos que lo llevaron a reprobado. En el proceso de análisis se optó por un proceso reductivo consistente en transcripción textual de las entrevistas, subrayado de las ideas clave, asignación de categorías empíricas, integración de categorías analíticas (Rodríguez, Gil y García, 1991).

Resultados

Tomando como base el Historial Académico de los educandos de la Cohorte 2018 de la Licenciatura en Geografía, se llevó a cabo la indagación de las UA obligatorias (54) y optativas

(6) que los alumnos han reprobado por Periodo escolar (9 periodos), por Área del conocimiento (Ciencias: Económico-Administrativas, de la Tierra; Exactas, Sociales y Geotecnologías) y por Núcleo de formación (básico, sustantivo e integral).

La evaluación de las UA se rige por lo dispuesto en el Reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales de la UAEM. Para acreditar una UA el educando tiene varias opciones de examen: ordinario, extraordinario y a título de suficiencia. La promoción por la vía de estos dos últimos tipos de exámenes es una práctica común, es casi un estilo de transitar por la carrera para un significativo grupo de alumnos. De los 74 estudiantes que conforman la cohorte de estudios 23 han aprobado todas las UA representando el 31%, en tanto los reprobados constituyen el 69% (51).

Del total de estudiantes que cursaron el periodo escolar 1 conformado por la oferta de 6 asignaturas (Cuadro No. 1), el mayor número de reprobados (26) se encuentra en Matemáticas lo que representa el 35%, seguido en orden decreciente de Geografía de México con 13 alumnos lo que constituye el 17.5%, Cartografía I con 10 lo que ajusta el 13.5%, Pensamiento Geográfico con 8 educandos (10.8%), le continúan Meteorología, Geografía de los Océanos con 6 y 5 reprobados conformando el 8.1% y el 6.7% respectivamente.

En el periodo escolar 2 integrado por la propuesta de 8 asignaturas, del total de estudiantes que lo cursaron (Cuadro No. 2). El mayor número de reprobados (15) se

encuentra en Topografía lo que representa el 20.2%, seguido por Climatología con el 18.9% (14 educandos). En orden descendente están Geografía Cultural, inglés 5 y Cartografía II con 10, 9 y 9 alumnos lo que constituye el 13.5% y el 12.1% respectivamente. Con un menor número se encuentran Geología, Comunicación profesional, Geografía Social con 7 educandos cada una lo que representa el 9.4% respectivamente.

La oferta de UA del periodo escolar 3 se encuentra compuesta por 7 materias (Cuadro No. 3), de los estudiantes que lo cursaron el mayor número de reprobados (21) se halla en Geodesia representando el 28.3%, seguido por Estadística con el 16.2% (12 educandos) y Geomorfología 14.8% (11 alumnos). En menor proporción están las UA de Geografía de la Población (9), Ingles 6

(8) Base de Datos geoespaciales (7) e Hidrología (5), lo que constituye el 12.1%, el 10.8%, 9.4% y el 6.7% correspondientemente de los educandos reprobados para cada UA.

En el 4º Periodo escolar conformado por la oferta de 7 asignaturas (Cuadro No. 4) el mayor número de los reprobados (14) se encuentra en Edafología lo que representa el 18.9%, seguido de Geoestadística e inglés 7 con 4 no aprobados ajustando el 5.4% respectivamente. En orden descendente están Cartografía Automatizada (3), Ecología (3) lo que constituye el 4.0% correspondientemente. Con un porcentaje mucho menor se hallan Geografía Económica y Geografía Rural con 2 y 1 alumno reprobados lo que concreta el 2.7% y el 1.3% individualmente.

De los estudiantes que cursaron el 5º periodo escolar conformado por la oferta de 7 asignaturas (Cuadro No. 5), el mayor número reprobados (7) se encuentra en Fotogrametría y Sistemas de Información Geográfica I (SIG) lo que importa el 9.4% equitativamente, seguido de Inglés 8 con 5 estudiantes lo que representa el 6.7%. En orden decreciente están Biogeografía, Geografía del Paisaje Geografía Regional con 2 alumnos cada una lo que constituye el 2.7% respectivamente y Geografía Urbana con el 1.3%

En términos de la reprobación para el Periodo escolar 6, en el cual se ofrecen 6 UA de aprendizaje, se observa que 13 alumnos se encuentran en esta condición y en el cual el mayor número de reprobados está en la UA Cambio Climático con el 6.7 % (5 estudiantes), le siguen Geografía del Riesgo con el 4%, Geografía Económica regional y

SIG II con 2 educandos para cada asignatura lo que representa el 2.7% respectivamente (Cuadro No. 6), con un porcentaje muy ínfimo se halla Fotointerpretación con el 1.3%.

La estadística muestra los educandos han reprobado materias al cursar el 7º periodo escolar (Cuadro No. 7), en el cual el mayor número (11) se encuentra en Planeación territorial lo que constituye el 14.8%, seguido de Áreas Protegidas con 7 estudiantes conformando el 9.4%, Investigación Geográfica 1 con 4 alumnos representando el 5.4%. Con menor número de reprobados están SIG III y Percepción remota II con el 4% de los reprobados respectivamente. Geografía Ambiental y Ética profesional con 2 estudiantes (2.7%) mutuamente.

En relación con el desempeño académico de los educandos para el Periodo escolar 8, se observa que de las 6 UA que se ofrecen (Cuadro No. 8) en todas hubo reprobados, el mayor número de ellos (9) se localiza en Evaluación de Riesgos e Impacto Territorial conformado por el 12.1%, le siguen Gestión de proyectos Geográficos, Modelos de Ordenación del Territorio e Investigación Geográfica II con 2 alumnos en cada materia lo que representa el 2.7% respectivamente, y con un porcentaje menor Percepción remota III (1.3%).

Los significados que los estudiantes le atribuyen a su condición de reprobado: causas, motivos académicas y no académicas que lo llevaron a reprobado UA durante su trayecto escolar en la institución:

Indiferencia: Si no termino aquí, “tengo otras opciones”... meterme a estudiar planeación, yo creo que ahí sí la haría; “no pasa nada”, sí tengo varias reprobadas y ya me retrasé pero ya estoy viendo si agoto todas mis posibilidades en extra o a título de suficiencia o en el examen especial como última opción, ya veré”. En este planteamiento a los alumnos no les preocupa retrasar sus planes de estudio, ni enfrentarse al hecho de que, si repiten año, tendrán que llevar las mismas materias, con diferentes compañeros y quizá los mismos maestros.

El desenganche: aquí se incluyeron los códigos que a manera de categorías empíricas se asignaron a los estudiantes en expresiones relacionadas con: “no entiendo nada”, no le encuentre sentido a las UA, es que no puedo porque ni siquiera sé de qué habla el profesor; desde el principio “no me enganché”, falté a las primeras clases, luego me

pasaron los apuntes, pero ya desde ahí ya... y es que el profe pues llega, da su clase y ya... no se relaciona con nosotros.” La verdad durante un tiempo “falté mucho” porque ya nada más llegaba a la escuela para ver a unos amigos para irnos por ahí”.

Baja autoestima: en esta categoría se integraron las categorías empíricas relacionadas con las expresiones “yo no puedo”, “a mí se me dificulta”, “no es fácil que me acepten” y desde el principio me di cuenta que “no le caí bien”.

Conclusiones

En estricto sentido el entendimiento de la reprobación requiere por su naturaleza de un análisis integral el cual debe partir del discernimiento de la multiplicidad de causas que lo originan, a fin de mejorar su descripción y comprensión.

Podemos decir que la reprobación no representa una dificultad que altere la condición académica regular,

las tres cuartas partes de los estudiantes han logrado una cobertura de las UA de los ciclos escolares cursados

sea en extraordinario o a título de suficiencia, no adeudan materias de ciclos previos.

En torno a las causas académicas y no académicas que ejercen mayor influencia en la reprobación son claras las causas académicas relacionadas con el actuar del profesor, pero también las vinculadas con déficits en la formación previa de los estudiantes y con incumplimiento de los requerimientos escolares, así como, la falta de relaciones adecuadas entre estudiantes y profesores para enseñar y aprender en ambientes de mutuo reconocimiento.

Respecto a las preguntas de investigación llegamos al reconocimiento que hay una amplia incidencia de los factores institucionales, concretizados fundamentalmente en las relaciones pedagógico-académicas que los profesores establecen con los estudiantes al interior de las aulas con los factores subjetivos de los estudiantes.

La falta de disposición de los docentes para identificar si está haciendo lo necesario para que los alumnos se apropien de los contenidos, para relacionarse con ellos, tomarlos en cuenta, aunado a problemáticas individuales como la baja autoestima que los hacen estar

en condiciones no aptas para aprender, pero también su condición juvenil que los hace interesarse fácilmente por actividades ajenas a la escuela, constituyen una complicada red de factores difícil de destrabar y que pueden incidir en la reprobación.

Los objetivos de la investigación se cumplieron, con base en los resultados es pertinente que a nivel institucional se atienda la dimensión subjetiva de los estudiantes, creando oportunidades para que tengan una participación más amplia en diversos espacios de la vida institucional y realizando actividades que los lleven a fortalecer su autoestima.

Cuadros

Cuadro No. 1

Reprobación en la Cohorte 2018 de la Licenciatura en Geografía: Periodo escolar 1

PERIODO 1	Tipo		Núcleo de formación	Reprobados	%
Meteorología	Curso-taller	CT	Básico	6	8.1
Geografía de los Océanos	Curso-taller	CT	Básico	5	6.7
Geografía de México	Curso-taller	CS	Básico	13	17.5
Pensamiento Geográfico	Seminario	CS	Básico	8	10.8
Cartografía I	Curso	CE	Básico	10	13.5
Matemáticas	Curso	CE	Básico	26	35.0

Fuente para todos los cuadros: Elaboración propia con base en el Historial académico de los estudiantes de la Licenciatura en Geografía proporcionado por el Dpto. de Control de la Facultad de Geografía de la UAEM y el Plan de estudios 2017 de Licenciatura en Geografía.

Claves ÁREA DEL CONOCIMIENTO. **CEA**= Ciencias Económico Administrativas; **CT**= Ciencias de la Tierra; **CE**= Ciencias Exactas; **CS**= Ciencias Sociales; **G**= Geotecnologías

Cuadro No. 2

Reprobación en la Cohorte 2018 de la Licenciatura en Geografía: Periodo escolar 2

PERIODO 2	Tipo	Área de conocimiento	Núcleo de formación	Reprobados	%
Climatología	Curso-taller	CT	Básico	14	18.9
Geología	Curso-taller	CT	Básico	7	9.4
Geografía Cultural	Curso-taller	CS	Básico	10	13.5
Ingles 5	Curso-taller	CS	Básico	9	12.1
Topografía	Curso-taller	CE	Básico	15	20.2
Comunicación profesional	Taller	CS	Básico	7	9.4
Cartografía II	Taller	CE	Básico	9	12.1
Geografía Social	Seminario	CS	Básico	7	9.4

Cuadro No. 3

Reprobación en la Cohorte 2018 de la Licenciatura en Geografía: Periodo escolar 3

PERIODO 3	Tipo	Área de conocimiento	Núcleo de formación	Reprobados	%
Hidrología	Curso-taller	CT	Sustantivo	5	6.7
Geomorfología	Curso-taller	CT	Sustantivo	11	14.8
Geodesia	Curso-taller	CE	Sustantivo	21	28.3
Geografía de la Población	Curso-taller	CS	Sustantivo	9	12.1
Ingles 6	Curso-taller	CS	Básico	8	10.8
Base de Datos geoespaciales	Taller	G	Sustantivo	7	9.4
Estadística	Curso	CE	Básico	12	16.2

Cuadro No. 4

Reprobación en la Cohorte 2018 de la Licenciatura en Geografía: Periodo escolar 4

PERIODO 4	Tipo	Área de conocimiento	Núcleo de formación	Reprobados	%
Ecología	Curso-taller	CT	Sustantivo	3	4.0
Edafología	Curso-taller	CT	Sustantivo	14	18.9
Geografía Rural	Curso-taller	CEA	Sustantivo	1	1.3
Ingles 7	Curso-taller	CS	Básico	4	5.4
Cartografía Automatizada	Taller	CE	Sustantivo	3	4.0
Geoestadística	Taller	CE	Sustantivo	4	5.4
Geografía Económica	Curso	CEA	Sustantivo	2	2.7

Cuadro No. 5

Reprobación en la Cohorte 2018 de la Licenciatura en Geografía: Periodo escolar 5

PERIODO 5	Tipo	Área de conocimiento	Núcleo de formación	Reprobados	%
Biogeografía	Curso-taller	CT	Sustantivo	2	2.7
Geografía del Paisaje	Curso-taller	CT	Sustantivo	2	2.7
Geografía Regional	Curso-taller	CEA	Sustantivo	2	2.7
Geografía Urbana	Curso-taller	CS	Sustantivo	1	1.3
Inglés 8	Curso-taller	CS	Básico	5	6.7
Sistemas de Información geográfica I (SIG I)	Curso	G	Sustantivo	7	9.4
Fotogrametría	Taller	G	Sustantivo	7	9.4

Cuadro No. 6

Reprobación en la Cohorte 2018 de la Licenciatura en Geografía: Periodo escolar 6

PERIODO 6	Tipo	Área de conocimiento	Núcleo de formación	Reprobados	%
Cambio Climático	Curso-taller	CT	Sustantivo	5	6.7
Fotointerpretación	Taller	G	Sustantivo	1	1.3
Geografía Económica regional	Taller	CEA	Integral	2	2.7
Sistemas de Información geográfica II (SIG II)	Taller	G	Sustantivo	2	2.7
Percepción Remota 1	Curso	G	Sustantivo		
Geografía del Riesgo	Curso	CT	Sustantivo	3	4.0

Cuadro No. 7

Reprobación en la Cohorte 2018 de la Licenciatura en Geografía: Periodo escolar 7

PERIODO 7	Tipo	Área de conocimiento	Núcleo de formación	Reprobados	%
Áreas Protegidas	Curso-taller	CT	Integral	7	9.4
Planeación territorial	Curso-taller	CEA	Integral	11	14.8
Geografía Ambiental	Curso-taller	CT	Integral	2	2.7
Sistemas de Información geográfica III (SIG III).	Taller	G	Integral	3	4.0
Percepción remota II	Taller	G	Sustantivo	3	4.0
Investigación Geográfica 1	Seminario	CS	Sustantivo	4	5.4
Ética profesional	Seminario	CS	Integral	2	2.7

Cuadro No. 8

Reprobación en la Cohorte 2018 de la Licenciatura en Geografía: Periodo escolar 8

PERIODO 8	Tipo	Área de conocimiento		Reprobados	%
Evaluación de Riesgos e Impacto Territorial	Taller	CT	Integral	9	12.1
Gestión de proyectos Geográficos	Taller	CEA	Integral	2	2.7
Percepción remota III	Taller	G	Integral	1	1.3
Modelos de Ordenación del Territorio	Taller	CEA	Integral	2	2.7
Investigación Geográfica II	Seminario	CS	Integral	2	2.7

Referencias

Canto y Rodríguez, J. E. (2017). Atribuciones de la aprobación y reprobación de estudiantes universitarios.

Revista Educación y Ciencia, 6.

Climént B. J. B. (2018). Factores adversos al fomento de hábitos de estudio y aprendizaje en educación superior: Un estudio de caso, *Actualidades investigativas en educación* 18 diciembre- febrero.

Denzin, N. K. y Lincoln, I. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

De Garay, A. (2000). Los actores desconocidos. *Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*.

México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

González, Adriana. (2000) *Seguimiento de Trayectorias Escolares. Licenciatura en Lenguas Modernas de la BUAP*. Cohorte 1993, México. Anuies.

Guevara H, & Belelli S. (2013). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4. Recuperado de <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/40>

Le Compte. (1995). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Pérez G. Ángel y Gimeno S. J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. (5a. Ed.), Madrid: Ediciones Morata.
- Ramírez L. y Gallur S. (2017). La perspectiva socio-cultural como modelo teórico de análisis de la reprobación académica en Educación Superior. *Revista científico Pedagógica Atenas*, 2 (38). Recuperado de: <https://www.aacademica.org/leticia.ramirez/10.pdf>
- Rodríguez G., Gil E. y García E. (1991). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Aljibe
- Tarrés, Ma. Luisa (Coord.) (2013). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México: FLACSO.
- Taylor S. J. y Bogdan R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. México: Paidós.
- Torres Z, Ángel, Acuña L. Juana, Moguel C., Juan Eduardo. (2019). Índice de reprobación en universitarios. una aproximación para la toma de decisiones. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria* . 5 (2). Consultada en <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1257>

La participación sindical en las escuelas normales en el estado de Oaxaca. Una visión desde las autoridades educativas

Magaly Hernández Aragón
 Doctorado en Investigación e Innovación Educativa
 Instituto de Ciencias de la Educación de la
 Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México
magaly.haragon@gmail.com y magaly.hdz@iceoaxaca.edu.mx
 Orcid: 0000-0001-7842-5197

Recepción: 20/12/2024

Aceptación: 24/01/2025

Publicación: 01/02/2025

Resumen

El presente estudio tiene el objetivo de analizar la participación sindical en las escuelas normales del estado de Oaxaca, desde la perspectiva de las autoridades educativas. Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, a través de la Teoría Fundamentada y con el empleo de la entrevista en profundidad aplicada a cuatro autoridades educativas normalistas. A partir de los datos obtenidos, se construyeron dos categorías analíticas centrales: la participación sindical y la formación política de los estudiantes normalistas. Se destaca que ambos elementos se sitúan como interesantes dispositivos ideológicos que orientan y colaboran con la estructuración de un esquema de pensamiento y actuación docente normalista.

Palabras clave: escuelas normales, estado de Oaxaca, autoridades educativas, político-sindical, dispositivos ideológicos.

Union participation in normal schools in the state of Oaxaca. A view from the educational authorities

Abstract

The present study has the objective of analyzing union participation in the normal schools of the state of Oaxaca, from the perspective of the educational authorities. This research was developed from a qualitative approach, through Grounded Theory and with the use of in-depth interviews applied to four educational authorities. From the data obtained, two central analytical categories were constructed: union participation and the formation and political

participation of teacher training students. It is emphasized that both elements are interesting ideological devices that guide and collaborate with the structuring of a scheme of normalist teacher thought and action.

Keywords: normal schools, state of Oaxaca, educational authorities, political-union, ideological devices.

Introducción

Las escuelas normales, como instituciones formadoras de docentes, pueden ser estudiadas desde diferentes aristas y dimensiones; una de ellas, es la cuestión político-sindical, siendo uno de los temas más polémicos por las implicaciones que se han ido entretejiendo con el devenir de los tiempos y debido a su impacto generado en el sistema educativo mexicano.

En México, el factor político y, concretamente lo sindical, ha tomado gran importancia y peso en el campo educativo. En consecuencia, su estudio se sitúa como un campo de *alta conflictividad*, debido a su *alto voltaje político*, en tanto, el planteamiento de un cambio en el sector educativo implica trastocar intereses, posiciones, privilegios, derechos, obligaciones, salarios tanto del personal docente como de los líderes políticos y sindicales; en fin, conlleva el tambaleo de una serie de tradiciones y cambios de juego tanto a nivel de la macro como de la micropolítica escolar (Aguerrondo, 2003).

La historia del sindicalismo magisterial, en nuestro país, empieza en la primera mitad del siglo XX; siendo en 1943 cuando surge el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sindicato que ha acumulado, con el correr de los años, un gran poder laboral, educativo y político (Arnaut, 2013). Poco a poco, el SNTE fue adquiriendo posicionamiento y legitimidad frente a los docentes, con la bandera de velar por sus derechos laborales; pero, sobre todo, empezó a adquirir cierta presencia y estatus frente al Estado, brindándole tal poder al grado de participar tanto en los asuntos de la política educativa nacional “reclamando su derecho a participar, no solo en la aplicación u operación de las políticas y programas educativos dictados por el Estado, sino también en su definición y los procedimientos para implantarlas” (Arnaut, 2013, p. 11). Como se podrá notar, el SNTE,

desde sus inicios mismos, se posicionó como una fuerza política teniendo como escudo, la defensa de los intereses de los trabajadores de la educación.

En México, el profesorado que ingresa al servicio educativo se afilia automáticamente al SNTE, siendo el único sindicato nacional que aglutina a los trabajadores de la educación, motivo por el cual concentra el mayor número de afiliados(as) no sólo en nuestro país, sino en América Latina; integrando al personal docente, administrativo y manuales (Sandoval, 2016).

El mayor número de afiliados(as) con que cuenta el SNTE se agrupa en el nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Se conforma de 56 secciones distribuidas en todo el país, siendo las entidades de Distrito Federal (hoy Cd. de México), Veracruz, Jalisco y Estado de México las que concentran el mayor número de afiliados(as) (Góngora y Leyva, 2007).

En este sentido, el SNTE, derivado de su *impronta profesional*, puesto que es un sindicato que representa a las y los trabajadores de la educación que desempeñan un trabajo distinto al obrero o trabajador manual, así como de su número de agremiados, fue construyendo una fuerza política sobre la sección educativa y con los sectores gubernamentales estatales y nacionales (Arnaut, 2013).

Así, debido a la confluencia de dichos factores, este sindicato se instituye con una *condición monopólica*, toda vez que posee la representación total del gremio magisterial del país (Bensusán y Tapia, 2013); al mismo tiempo, se caracteriza por un *carácter oligárquico*, en tanto el poder es detentado por un grupo pequeño y cerrado de personas, quienes son los que deciden y dirigen el rumbo del gremio sindical e influyen en la dirección de las políticas y acciones educativas implementadas en el país (Muñoz, 2008). Razón por la cual, el SNTE se ha convertido “en uno de los principales aliados del Estado para la implementación de las políticas educativas” (Góngora y Leyva, 2007, p. 40).

En este orden de ideas, surge la pregunta, ¿cómo ha logrado el SNTE ir ganando legitimidad y poderío entre su base gremial? Las circunstancias políticas e históricas han ido favoreciendo su configuración como un sindicato fuerte y legítimo al interior y exterior del gremio magisterial. Una de las banderas que siempre ha defendido el sindicato magisterial y

que le ha brindado legitimidad frente a sus agremiados es la lucha por sus mejores condiciones laborales; debido a ello, el marco jurídico laboral de los maestros se ha conservado intacto casi por ochenta años, desde 1938, como parte de las negociaciones, acuerdos, así como de múltiples protestas y presiones políticas que, inclusive, hicieron que varios gobiernos de México retiraran o no prosperaran sus iniciativas de reformas que habían planteado en diferentes etapas históricas de México (Arnaut, 2013). Asimismo, dado el poderío alcanzado por parte de este sindicato, sobre todo en los sexenios panistas (2000-2012), logró tener fuertes ventajas de centralizar el poder y control en los ámbitos de ingreso, ascenso y permanencia en el servicio docente y una gran influencia en la definición de las políticas educativas (Tapia, 2017).

Una vez que el SNTE iba ganando terreno en la defensa de sus luchas sindicales y, paulatinamente, también se fueron gestando al interior del magisterio relaciones de poder y control. Uno de los más notables fue en la *asignación de las plazas docentes*, la cual se empezó a realizarse por prácticas, muy criticables pero practicadas al interior del gremio sindical, con la finalidad de mantener el poder; tales como las de herencias de plazas y/o corrupciones de compra-venta (Arnaut, 2013); situación que ha marcado el devenir de la relación del sindicato con el sistema educativo mexicano.

De igual manera, otro de los mecanismos que genera el SNTE para mantener y expandir su poder, se realiza a través de un sistema de control, vertical y centralizadora, al interior de su base sindical, materializada en la vida laboral cotidiana del profesorado, en donde subsisten determinadas formas, sutiles y abiertas, de operar por parte del sindicalismo en la escuela y la zona escolar (Sandoval, 2016).

Otro control ejercido por la política sindical magisterial recae en la “individuación de los problemas laborales encubierta en un lenguaje colectivo... los problemas del profesorado, se fragmentan, se descolectivizan” (Sandoval, 2016, p. 181); esto es, el abordaje de la resolución de un problema se realiza por cada docente, de forma individual, de tal manera que se puedan establecer la negociación de ‘favores personales’, creando así un entramado de la conocida ‘lealtad política’, a fin de poder resolver problemas que se presentan en la vida laboral o bien la obtención de ciertos beneficios.

La estructura de control del sindicalismo magisterial en nuestro país se despliega en las relaciones personales y laborales del profesorado, aunque muchas veces, ésta pasa totalmente desapercibida; es decir, queda invisibilizada la presencia y cohesión ejercida. Sin embargo, pese a esta invisibilidad, no se niega la fuerte implicación existente entre la política sindical, la vida laboral del profesorado y la organización escolar; de ahí que se comprenda la concentración de poder y control que ha ejercido el SNTE históricamente, como parte de un proceso social e intencionalidad política (Sandoval, 2016).

La organización del SNTE es de carácter nacional y se instaure por secciones en todos los estados del país. No obstante, no se sitúa como un sindicato homogéneo puesto que, en su interior, existen una diversidad de posturas y discursos en torno a los diferentes temas que compete el trabajo docente y la dinámica del sistema educativo. Muestra de ello, en 1979 se funda la Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que integra las llamadas *secciones disidentes* (Muñoz, 2008). Dichas disidencias se gestaron durante la *insurgencia magisterial* con el emblema de la ‘democracia sindical y de la política nacional’. Se caracteriza por las negociaciones que establecen con las autoridades educativas respaldadas con movilizaciones sindicales; no poseen un reconocimiento legal o formal, sus integrantes formalmente son afiliados del SNTE, por eso se denominan como ‘maestros disidentes’. Por su parte, a las secciones estatales afines al SNTE, se les conoce como “secciones institucionales” (Tapia, 2017).

Existen dos criterios para definir el ‘estatus de institucional o de disidente’. Uno, “la presencia de grupos antagónicos a las directrices y estrategias marcadas por el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE al interior de las secciones; dos, la frecuencia con la que en las secciones se recurre a movilizaciones y a repertorios de protesta social como estrategia de negociación con las autoridades educativas” (Tapia, 2017, p. 96). En ese entendido, algunos de los estados con fuerte presencia de la CNTE son Oaxaca, Guerrero, Michoacán, Chiapas y Morelos. No obstante, la astucia y el pragmatismo de los dirigentes del SNTE, le ha permitido mantener cierta unidad dentro de la heterogeneidad existente, en casi la mayoría de los estados del país.

La CNTE nace con una base de transformación y alternativa democrática del SNTE, logrando, al inicio, a través de las movilizaciones de la base magisterial, una esperanza de un

proyecto político sindical diferente, donde lo prioritario fuera el docente y el mejoramiento educativo del país. Empero, con el transcurrir de los años, dichos ideales han sido desdibujados por la corrupción y fuertes intereses políticos (Góngora y Leyva, 2007).

Cada organización, el SNTE y la CNTE, opera con estrategias específicas. La primera privilegia el diálogo y negociación con actores influyentes en el sistema político nacional; por su parte, la segunda, enfoca sus acciones a las movilizaciones y protestas sociales. Sin embargo, el régimen político del gobierno nacional en turno, tiene que negociar con ambas organizaciones; aunque, en sentido estricto, sea un mismo sindicato, pero representan dos posicionamientos distintos (Góngora y Leyva, 2007). Motivo por el cual, no es un solo SNTE, sino muchos SNTES, convirtiéndolo en “un sindicato *sui generis* en el mapa sindical educativo” (p. 55).

Históricamente, acentuado más en los últimos años, han existido posturas contrarias en cuanto al tema del sindicato de maestros en México. Unas, se ubican en una posición afín a la interrelación y participación del sindicato en asuntos de la política educativa nacional; por su parte, existen posturas antisindicalistas, argumentando que los intereses de los líderes sindicalistas por mantener el poder y control en el ámbito educativo y en la política nacional, han dejado al sistema educativo en bancarrota (Tapia, 2017).

Durante el sexenio 2012-2018, la relación entre el SNTE, el magisterio y el Estado, cambió, casi de manera radical. Todos los movimientos que por ochenta años estuvieron inmóviles, se intentaron realizar con la reforma de 2013. Dicha reforma tenía como meta realizar cambios estructurales en la forma de diseñar y desarrollar los procesos educativos en nuestro país. Un primer foco de atención se colocó en la cuestión política, pues con todos los cambios implementados se “redistribuyeron facultades y roles entre el sindicato de maestros, la autoridad que diseña los criterios de evaluación y las autoridades educativas en los distintos niveles de gobierno...”, por ejemplo, “la reforma devolvió el manejo de los salarios magisteriales al gobierno federal, excluyó al sindicato de la definición de temas académicos y amplía las facultades del INEE” (Tapia, 2017, p. 85).

Con estos cambios, se intentó dar inicio a una nueva etapa de relación entre el SNTE, no sólo con los docentes afiliados, sino con el Estado y de éste para con los docentes y el gremio sindical, pero con escenarios distintos. No obstante, más allá de los posicionamientos

que se puedan tener respecto al sindicato de maestros, es fundamental efectuar una mirada analítica respecto a los alcances de la participación político-sindical al interior de las escuelas normales. Partiendo de tal importancia, el objetivo de este texto es analizar las relaciones existentes entre lo político-sindical y las escuelas normales del estado de Oaxaca, desde la perspectiva de las autoridades educativas, a fin de comprender su impacto en las configuraciones identitarias de estas instituciones.

Metodología

Este estudio forma parte de una investigación más amplia referida a “la formación inicial del profesorado de educación primaria desde los códigos pedagógicos y sociales”, realizada en el marco de los estudios doctorales. Se desarrolló desde un enfoque cualitativo, a través de la orientación metodológica de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; Taylor y Bogdan, 2008; Carrero et al., 2012); posibilitando con ello, realizar un estudio que diera cuenta de los constructos que elaboran las y los directivos de dos escuelas normales del estado de Oaxaca sobre las implicaciones político-sindicales en estas instituciones educativas. Para la recopilación de la información se empleó la entrevista en profundidad, a fin de permitir un diálogo abierto, flexible y dinámico con las autoridades educativas de las dos escuelas normales participantes en la investigación (Vela, 2015; Taylor y Bogdan, 2008; Tójar, 2006).

Se entrevistaron a cuatro autoridades educativas, dos por cada escuela normal, como se muestra en la Tabla 1. La recopilación de información se efectuó de octubre a noviembre de 2019. Una de las preguntas planteadas, la cual se da cuenta en este artículo, fue conocer su opinión sobre la participación sindical en las actividades de las respectivas escuelas normales.

Tabla 1

Autoridad educativa, tipo de contratación y estudios académicos

Escuela normal	Autoridad educativa	Tipo de contratación	Estudios académicos
Escuela normal 1	Director “1”	Tiempo completo	Maestría en Desarrollo Psicomotriz
	Subdirectora académica de la Licenciatura en Educación Primaria	Tiempo completo	Maestría en Desarrollo Educativo
Escuela normal 2	Director “2”	Tiempo completo	Doctor en Educación
	Subdirector académico	Tiempo completo	Doctor en Formación Docente

Magaly Hernández Aragón.

La participación sindical en las escuelas normales en el estado de Oaxaca. Una visión desde las autoridades educativas

Tabla 2*Categorías analíticas centrales y códigos*

Categorías	Códigos
Participación sindical	Separación
	Integración
	Crítica-inconformidad
Formación política estudiantil	

Nota: Elaboración propia

Nota: Elaboración propia con base en datos proporcionados por ambas escuelas normales.

A partir de los datos empíricos recabados, se realizó un análisis a través del método de comparación constante que establece la Teoría Fundamentada, efectuando una codificación abierta, selectiva y teórica (Carrero et al., 2012; Cuñat, 2012; Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

Análisis de resultados

Derivado de la información obtenida, se construyeron dos categorías analíticas centrales: la *participación sindical* y la *formación política de los estudiantes normalistas*. Dentro de la primera categoría, se identificaron tres códigos que dieron forma y contenido a la categoría analítica central, como se muestra en la Tabla 2.

Participación sindical en las escuelas normales

Dado el impacto e involucramiento que posee la cuestión sindical en la configuración de los procesos desarrollados al interior de las escuelas normales, ésta se establece como uno de los dispositivos más importantes que derivan muchas de las situaciones formativas y de vida cotidiana que experimentan las escuelas normales. Sin embargo, ¿cómo viven y conciben las autoridades educativas de las escuelas normales del estado de Oaxaca, la participación sindical al interior de estas instituciones educativas?

Separación

Uno de los códigos identificados en la categoría analítica referente a la participación sindical en las escuelas normales es la de ubicarla como dos cuestiones *separadas*. Desde esta perspectiva, el gremio sindical no posee una participación directa en el campo

académico, pero sí en cuanto a las ‘promociones’ que se les otorga a los formadores(as), situación que la misma normatividad integra:

Participación directa no, no en el asunto académico, pero sí en el asunto de las promociones, sí interviene la parte sindical, [...] porque inclusive aquí, por norma también, las comisiones dictaminadoras tanto de los docentes como de los no docentes, establece que deben de ser dos por la parte oficial y dos por la parte sindical; por eso, cuando hay un espacio o una plaza vacante como tal, pues esa comisión interviene, [...] (Director 1, comunicación personal, 09 de octubre de 2019).

Por lo tanto, queda entendido que las promociones se sitúan como el dispositivo por medio del cual la parte sindical influye e interviene en la comunidad del magisterio, legitimándose a través de la misma normatividad. De ahí, el peso e impacto que el sindicato genera en las participaciones que se efectúan como gremio magisterial de la sección XXII. El director 1, no apunta una participación directa del sindicato en las actividades académicas, pero sí de manera indirecta, toda vez que, para el alcance de las promociones, se solicita determinados criterios de cumplimiento o participación tanto en la escuela normal donde pertenece como en los *llamados* que realiza la sección XXII del SNTE.

Integración

Otro de los códigos que registra una participación importante en los constructos que las autoridades educativas han elaborado sobre la participación sindical en las escuelas normales es referente a su *integración*, esto es, el reconocimiento de cierto grado de influencia de la sección XXII en la vida laboral y académica, señalando sus participaciones en reuniones, movilizaciones y las influencias que éstas acciones generan en el ámbito académico y administrativo al interior de las escuelas normales:

[...] Claro, nosotros somos 100% sección XXII, todos participamos con la sección XXII en diferente nivel, pero todos estamos agremiados a nuestra delegación sindical [...]; entonces, en la medida de nuestras posibilidades, participamos, pero sí es parte de nuestra vida laboral, de nuestra vida académica también, [...] ya hemos ido haciendo conciencia de nuestra responsabilidad. Ahorita hasta la misma sección XXII ha regulado las marchas, han sido en la tarde, [...] se ha procurado cuidar mucho para

Magaly Hernández Aragón.

La participación sindical en las escuelas normales en el estado de Oaxaca. Una visión desde las autoridades educativas

no afectar la vida académica, pero sí participamos con sección XXII, con la CNTE. (Subdirectora 1, comunicación personal, 10 de octubre de 2019).

Notándose no sólo el reconocimiento, sino también cierto grado de legitimidad en las acciones sindicales ejercidas. Al respecto, cuando se le cuestionó a la subdirectora 1 sobre si consideraba favorable o desfavorable dicha participación sindical en el desarrollo académico o administrativo de la escuela normal 1, ella responde contundentemente “soy sección XXII, 100%”, refiriéndose a que sí se posee un impacto, pero que reafirma su compromiso sindical:

Soy sección XXII, 100%, entonces por el tipo de escuela en la que estamos, yo creo que de alguna manera, hemos mostrado a los jóvenes que, a veces, no nos queda más remedio que salir a las calles y externar, publicar lo que está sucediendo, en cuanto a mostrarles que se puede luchar, hemos tenido logros buenos, también académico (Subdirectora 1, comunicación personal, 10 de octubre de 2019).

Esta adhesión y respaldo sindical obedece a que se identifican logros y demandas que se han obtenido, mediante la lucha y el alza de la voz:

[...]Yo vi un logro fuerte el hecho que desde el año pasado nos hayan dejado el Plan 2012, [...] entramos desde la vía sindical y desde la vía estudiantil y el impacto fue nacional. Oaxaca se queda con el Plan 2012, [...] porque se hizo un análisis, [...] por qué nos pusimos todas las normales en ese análisis de los dos planes y demostramos que esto no nos parece por esto y esto, se hizo llegar a la cámara de diputados y todos los trámites que había que hacer, [...] no niego que sí ha limitado el desarrollo académico; [...] sin embargo, hemos tenido encuentros con algunas otras normales y no estamos tan, tan, descobijados [...] los oaxaqueños sean vuelto autodidactas [...] (Subdirectora 1, comunicación personal, 10 de octubre de 2019).

Se puede observar una afinidad político-sindical al brindar una mirada legítima a las acciones e intervenciones sindicales realizadas, inclusive al asumirse como “soy sección XXII, 100%”, otorga un mensaje de respaldo y compromiso con los ideales político-sindicales.

De igual manera, otra de las posturas receptivas y partidarias sobre la participación sindical en las escuelas normales fue en el reconocimiento de la afinidad que ha mostrado la sección XXII en la promoción de una educación de los pueblos originarios:

[...] es adecuada porque, de hecho, la sección XXII ha pugnado por el establecimiento de una educación en el ámbito de los pueblos originarios; entonces, en el trabajo académico organizativo, estamos perfectamente embonados, no hemos tenido ningún problema, obviamente salvo en las situaciones de grupos que hay al interior [...] pero de manera general nosotros perfectamente estamos trabajando con la sección XXII en los fines que se persigue. (Subdirector 2, comunicación personal, 25 de noviembre de 2019).

Se reconoce que la percepción sobre la comunicación y participación sindical en las escuelas normales depende, en poco o en mucho, de los diferentes intereses que poseen los grupos existentes al interior de las escuelas normales.

Crítica-inconformidad

Uno de los códigos que se registraron en los datos empíricos obtenidos en cuanto a la concepción de la participación sindical en las escuelas normales fue un posicionamiento de crítica-inconformidad:

[...] influye mucho la parte sindical no nada más en esta normal, sino en todas las normales, o sea, la vida de las normales se rige en mucho por la parte sindical, en términos de suspensión de clases, de ideología, de militancia; [...] sí influye, es una parte ideológica que está muy presente, incluso en las clases, hay profesores que están muy apasionados con la idea del sindicalismo y les meten más ideas a los chamacos que vayan a tomar las calles [...] (Director 2, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019).

Es interesante analizar esta mirada que se le brinda a la participación político-sindical, aludiendo a su influencia en tres ámbitos: *suspensión de clases*, *ideológicos* y *de militancia*, notándose el grado de influencia que posee la cuestión sindical y política en las normales del estado de Oaxaca; constituyéndose como uno de los elementos ideológicos y materiales más

fuertes que signan la identidad institucional y formativa de estas escuelas normales en el estado de Oaxaca.

Formación política estudiantil

Es de suma relevancia identificar que, en el proceso de formación inicial de los futuros docentes normalistas, no solamente se desarrollan procesos formativos de tipo pedagógicos y/o sociales; sino también, procesos formativos estrictamente de carácter político; esto es, *lo político* se integra como parte de la formación que se le brinda al estudiantado normalista. Lo anterior se sustenta en tanto los estudiantes de ambas escuelas normales, al igual que de todas las escuelas normales del estado de Oaxaca, poseen una organización estudiantil que opera de manera muy similar como la sección XXII del SNTE, pero a nivel estudiantil:

Es una organización estudiantil, es la Coordinadora Estudiantil Normalista del Estado de Oaxaca, [...] La CENEO es un organismo estatal e internamente hay un comité, bueno que de hecho hay dos comités estudiantiles internos, uno de educación primaria y otro de educación física. (Director 1, comunicación personal, 09 de octubre de 2019).

Inclusive, su constitución y organización es muy similar a la establecida por el SNTE, pero organizada por los estudiantes de todas las escuelas normales del estado de Oaxaca:

Hacen su asamblea general, ahí eligen las diferentes carteras, por lo que nos han comentado, es a través de votaciones, ponen a sus candidatos ahí, votan y ya determinan quién va ocupar las carteras por medio de su asamblea general (Director 1, comunicación personal, 09 de octubre de 2019).

La intervención del comité estudiantil interno (integrado en cada escuela normal) en las actividades, no sólo se circunscriben con algún conflicto o situación en particular, sino también al diálogo en los casos de suspensión de clases; motivo por el cual, se implica un proceso de negociación con el comité interno de manera directa y con la CENEO de manera indirecta, porque finalmente el comité interno no procede sino hay un visto bueno por parte de su organización:

[...] es difícil establecer una coordinación total con ellos, porque somos muy respetuosos [...], porque también cuando nosotros, a través de la sección XXII hace

su llamado, pues [...] les pedimos que sean comprensibles, por eso sí hay cierto entendimiento en las actividades que realizan [...]. Y afortunadamente, yo sí quiero decir que hay muy buena relación entre los comités estudiantiles y nosotros, [...] hoy por lo menos, ya permiten desarrollar las actividades administrativas y algunas que otras actividades académicas que los maestros tienen como el asunto de sus reuniones de academia, sus plenarias, darle el seguimiento a los trabajos de las prácticas que tienen [...] (Director 1, comunicación personal, 09 de octubre de 2019).

La formación y participación política por parte de los estudiantes normalistas opera, de igual manera, para todas las escuelas normales; la diferencia radica en el tipo de relación que se sostiene con la directiva de cada institución. En el caso de la escuela normal 2, el director refirió que el acercamiento con el comité interno de estudiantes pertenecientes a la CENEO es de manera esporádica, sin que exista una relación de comunicación y diálogo. Inclusive afirma que el cobijo de esta organización estudiantil viene por parte del estado como un acuerdo político:

[...] al interior de la escuela tienen un comité estudiantil, ese comité conforma la CENEO, ellos dicen si se van a movilizar, entonces ya los del comité vienen y le dicen a los chamacos, nos vamos a paro, se han ido a paro un mes, dos meses; el Estado no dice nada, porque es un acuerdo político, [...] nos avisan de sus movilizaciones cuando quieren, no caemos en la cuestión de la provocación, [...] lo único que les hemos dicho es que están perdiendo su valioso tiempo en términos de su formación y que cuando llegan al cuarto año es cuando se dan cuenta que han desperdiciado mucho su tiempo. (Director 2, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019).

Como se puede observar, esta mirada muestra una contundente inconformidad, se comprende que es parte de la formación política que caracteriza a las escuelas normales del estado; sin embargo, se realiza el hincapié de su impacto en la formación como futuros docentes normalistas.

Discusión y conclusiones

Magaly Hernández Aragón.

La participación sindical en las escuelas normales en el estado de Oaxaca. Una visión desde las autoridades educativas

Con base en los hallazgos presentados sobre la participación sindical al interior de dos escuelas normales del estado de Oaxaca, así como la formación política de los estudiantes, se infiere que ambos elementos se sitúan como interesantes dispositivos ideológicos que orientan y colaboran con la estructuración de un esquema de pensamiento y actuación docente normalista en función de los sentidos y significados que se construyen desde la institucionalidad sobre el *ser y el hacer docente* (Giroux, 2014; Sánchez Ponce, 2013). De ahí que tomen corporeidad de acuerdo con los posicionamientos pedagógicos, sociales, culturales y político-sindicales que se respaldan por parte de las autoridades educativas y de la comunidad de formadores(as) que integran a cada una de las escuelas normales. Por esta razón, se establecen como parte de una estructura formativa institucional, cuya naturaleza dialógica los hace constituirse como estructurantes y estructurados de una lógica formativa de la docencia normalista en Oaxaca.

Debido a ello, como se pudo observar, existe una diferencia de miradas y posicionamientos respecto a la participación sindical, así como la formación y participación política de los estudiantes que poseen las respectivas autoridades educativas, inclusive pertenecientes a una misma escuela normal; toda vez que, en estas visiones intervienen factores ideológicos que se entretajan a lo largo de los trayectos formativos, laborales y experienciales que cada uno de los directivos va construyendo, enlazados con sus propias historias de vida (Torres, 1998, Ducoing, 2013) De ahí que, el tipo de concepción que se elabora sobre lo político-sindical vaya en función de las racionalidades y disposiciones ideológicas que se sostengan institucionalmente, legitimados, promovidos y perpetuados por las autoridades educativas y la comunidad de formadores(as) que los integran.

La formación política de los estudiantes normalistas se sitúa como un *corpus formativo* que se suscita desde el momento mismo que se ingresa a la escuela normal, situándose tanto constituida como constituyente de la mirada formativa que se configura en el quehacer de la comunidad de formadores(as) y de estudiantes.

Se observa, como afirma Aguerrondo (2003) y Tapia (2017), que las escuelas normales en el estado de Oaxaca están sujetas a fuertes tensiones derivadas, en parte, por las relaciones político-sindicales, cuyas implicaciones influyen en los procesos formativos desarrollados al interior de estas instituciones educativas. Sin embargo, cabe señalar, que la

condición actual por la que transitan las escuelas normales demanda situarlas desde la complejidad que ha implicado su constitución histórica como instituciones formadoras de docentes, identificándolas como espacios de reflexión, de práctica pedagógica, comunitaria y también como espacios de práctica política (Díaz Barriga, 2021); permitiéndonos con ello, comprender y mirar a las escuelas normales como escenarios cargados de incertidumbre, opacidades y contradicciones que han marcado su devenir, pero sobre todo, reconocerlas como instituciones que han coadyuvado a la construcción y sostenimiento educativo y social de México como nación.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa. *Serie Cuadernos de Discusión*. <https://docplayer.es/76342250-Formacion-docente-desafios-de-la-politica-educativa-ines-aguerrondo-c-d-8.html>
- Arnaut Salgado, A. (2013). *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*. http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf
- Bensusán, G. y Tapia, A. (2013). El SNTE y la calidad educativa. Una agenda de investigación. *Revista Mexicana de Sociología*, 75(4), 557-587. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v75n4/v75n4a2.pdf>
- Carrero V., Soriano R. M. y Trinidad, A. (2012). Teoría Fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual. *Cuadernos Metodológicos*, 37, Ed. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cuñat Giménez, R. J. (enero, 2012). Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. Ponencia presentada en el XX Congreso Anual de AEDEM. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>

- Díaz Barriga, A. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), pp. 533-560. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Góngora Soberanes, J. y Leyva Piña, M.A. (2007). *El SNTE en su encrucijada: política o educación*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/lpp/snte.pdf>
- Muñoz Armenta, A. (2008). Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema educativo y el sistema político. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 377-417. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003704>
- Sánchez Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 128-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0185-26982013000400009
- Sandoval Flores, E. (2016). La construcción cotidiana de la vida sindical de los maestros de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI(3), 171-186. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27047597008>
- Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Tapia G., L. A. (2017). Sindicalismo magisterial y desempeño docente en México. Una aproximación empírica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVII (2), 85-114. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27052400005>
- Taylor S. J. y Bogdan R (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós.

La pedagógica de la liberación como praxis educativa en Enrique Dussel

Yakeline Ruiz-Gil

Doctorante en Humanidades. Ética social

Universidad Autónoma del Estado de México, México

yakyruiz13@gmail.com

Recepción: 19/12/2024

Aceptación: 20/01/2025

Publicación: 01/02/2025

Resumen

En este trabajo se analiza el planteamiento de Enrique Dussel desde su filosofía de la liberación, en el que se repiensa como ética la pedagógica de la liberación y con ello la praxis educativa. La contribución que hizo Dussel es una posibilidad de ver una transformación en la educación como la relación del otro/a en el cara a cara, y donde se visibiliza las relaciones de dominio y opresión, así como su método analéctico para la liberación que posibilita abrirse al otro/a y su sentir. La pedagógica a diferencia de la pedagogía es un pensar crítico que permite las relaciones entre sujetos libres y va más allá de la pedagogía porque ésta solo se limita a los centros escolares.

Palabras clave: Pedagógica, Analéctica, liberación, educación.

The pedagogy of liberation as educational praxis in Enrique Dussel

This paper analyses Enrique Dussel's approach from his philosophy of liberation, in which the pedagogy of liberation is rethought as an ethic and with it the educational praxis. Dussel's contribution is a possibility of seeing a transformation in education as the relationship of the other in the face to face, and where the relations of domination and oppression are made visible, as well as his analectic method for liberation that makes it possible to open up to the other and his feelings. Pedagogical, unlike pedagogy, is a critical thinking that allows relationships between free subjects and goes beyond pedagogy because the latter is only limited to schools.

Keywords: Pedagogical, Analectic, liberation, education.

Introducción

Hoy en día la educación está pasando por una coyuntura que vislumbra nuevas formas de educar, donde en las instituciones educativas tienen posibilidades de una educación crítica, comunitaria y por ende liberadora. Es momento de replantear las relaciones humanas desde un ejercicio pedagógico. Este ejercicio nos llevaría por caminos de la pedagógica de la liberación como praxis educativa, que se enmarca en la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, quien se ha propuesto a partir de los años 60 una reflexión filosófica que comienza en el mundo europeo, pero que va hacer pensada desde América Latina. A partir de la Teoría de la Dependencia es que él se inspira y comienza a pensar que la dependencia no solo es económica, sino que es cultural y de pensamiento. Por eso es que a partir del pensamiento latinoamericano es que Dussel, recoge de las expresiones periféricas del pensamiento oprimido, un pensamiento de la filosofía de la liberación.

El objetivo de este artículo es argumentar la importancia que tiene la pedagógica de la liberación en la praxis educativa, que no va a corresponder a lo mismo de la pedagogía tradicional, sino que va a ir más allá de los contextos formales de enseñanza. La pedagógica de Dussel constituye la relación del cara a cara, una dimensión educativa que tendrá forma de cualquier servicio que se otorgue al Otro/a. Esta ética de la liberación tiene muchos retos que superar, ya que su pensar es totalmente diferente al contexto moderno latino, por ello, se pregunta ¿Cómo la pedagógica de la liberación podrá apoyar en la praxis educativa para la transformación y formación crítica y reflexiva de las personas? Por otra parte, se expondrá los argumentos de la pedagógica de la liberación en América Latina, así como el método analéctico que propone Dussel para la reflexión y para su instauración en la vida de las personas, la educación y los servicios que esta realice.

Relevancia

Se trata de un pensador contemporáneo latinoamericano, que podría ser imprescindible de estudiar por sus aportes para la transformación de la educación, la ética y la liberación. Su vigencia y pertinencia en este nuevo siglo es por demás necesario, así como su crítica al sistema que ha producido desigualdades. Su labor como filósofo ha sido posicionarse desde

la pobreza del continente americano y con ello darle voz a los que ha silenciado el sistema hegemónico.

Métodología de la pedagógica de la liberación

La obra de Enrique Dussel desde su filosofía de la liberación nos permite el análisis de la ética como pedagógica de la liberación así como su método analéctico en el que parte del otro/a para la liberación. Primeramente, la obra de Enrique Dussel se enmarca en el pensamiento de liberación surgida en América Latina. Fue a finales de la década de los 60 y con ayuda de la teoría de la dependencia cuando Enrique Dussel y otros compañeros sociólogos, filósofos y economistas comenzaron a trabajar primero para independizar la filosofía que venía de Europa y ubicarse en Latinoamérica, en Argentina y posteriormente en otros países de la periferia y centro. La filosofía de la liberación se encuentra vinculada a la liberación de la praxis de los oprimidos, ya que busca una nueva forma de pensar la filosofía con nuevas categorías de pensar la realidad latinoamericana, es decir, desde los *otros* que se encuentran excluidos. Asimismo, la ética como pedagógica que piensa la relación entre sujetos se inserta como proyecto educativo de liberación y a su vez crítico, porque posibilitaría a reflexionar la educación. La pedagógica busca escuchar a todos los sujetos en todas las áreas de su vida, porque es en esa escucha donde se podría conocer el mundo del otro/a y así en el tiempo del diálogo llegar a acuerdos. Como segundo momento, hablar del método analéctico es colocarnos desde América latina, por lo que es una crítica al método dialéctico de Hegel y la ontología moderna de la Identidad o de la Totalidad europea. Este momento analéctico va vinculado con la pedagógica porque trata de escuchar al otro/a para tratar de comprender lo que dice su mundo y redescubrir la parte sensible del ser humano, no ya desde el pensar moderno del absoluto, sino desde el pensar de los pobres y excluidos para acercarse a un pensar más humano. En el método analéctico va hacer importante el diálogo entre humanos, entre un Yo y un Tú sensible aceptando su exterioridad, y no lo que en un momento de la dialéctica fue el diálogo solipsista, un monólogo interno en el que solo existe uno mismo, sin considerar a los otros y otras con posibilidades y potencialidades.

1. La pedagógica de la liberación en América Latina

Hablar de la pedagógica¹ de la liberación, es pensar en una nueva forma de hacer de un acto educativo una transformación en cada espacio de la sociedad. Los nuevos formatos que la vida nos ha proporcionado con tiempos de crisis nos da la oportunidad de ejercer nuevas formas de relacionarnos. La pedagógica de la liberación surge como ética de la filosofía que piensa al Otro, en el cara-a- cara, que se manifiesta en la particularidad de pensar la realidad que se vive, su manera de ser, de actuar. La historia que se encuentra en cada uno de nosotros, de los proyectos personales y comunitarios. El espacio donde cada quien nace, se reproduce, en su contexto social y cultural, son determinantes para la filosofía de la liberación.

La filosofía de la liberación de América Latina, nace de una realidad de pobreza, ya que los primeros pensadores latinoamericanos se preocuparon por las cuestiones políticas y las exigencias históricos-sociales que les tocó vivir. Fue a finales de los años 60, cuando con Enrique Dussel y un grupo de sociólogos de la liberación, economistas, filósofos y con ayuda de la Teoría de la Dependencia comenzaron a pensar una filosofía para América Latina.

Ésta nacería de la crítica que se le hace al mundo Moderno², que ha denunciado su influencia y su descontextualización, y que es pertinente una reflexión desde el marco de la realidad latina, pero no solo buscar las causas de la dominación, sino que a través de la praxis educativa les permita reflexionar y superar la dominación y la desigualdad social para que se lleven a cabo nuevos modelos educativos que generen el ejercicio de prácticas más justas para los que han sufrido la exclusión.

¹ La pedagógica de la que habla el Autor Enrique Dussel, parte desde la filosofía en la que se estudia el proceso pedagógico, es decir, desde la reflexión de las relaciones pedagógicas del cara a cara, relación entre personas y no debe confundirse con la pedagogía, que es básicamente la ciencia de la enseñanza o aprendizaje y se limita a los espacios escolares. Hablar de pedagógica es hablar de una parte de la filosofía que piensa al otro en relación con el otro y en las diversas áreas donde esas personas se encuentren; este puede ser cualquier ser humano: padre e hijo, maestro y discípulo, médico y paciente, político y ciudadano, esto es lo que indica una relación pedagógica, lo que se podría recibir del otro, un acto educativo.

² El mundo occidental, que se ha de modernizar a los que no son modernos, una formación más occidental que no es lo que somos y esto nos lleva a la contradicción. Lo que nos lleva a desconocer nuestro propio mundo, nuestra propia lengua, y todo lo que somos. Este proyecto modernizador ha fracasado, y ese fracaso ha contribuido a la educación moderna de los gobiernos.

Es por ello que la pedagógica contribuye al pensamiento ético, a la conciencia crítica individual y comunitaria, que de acuerdo a Dussel es la “segunda ética” es la ética que piensa el “cara a cara” la que se da entre el padre y el hijo, el maestro y el discípulo, el médico y el enfermo, el filósofo con el no filósofo, el político con el ciudadano, o el que se desarrolla un servicio a Otro (Dussel, 1980). Dussel va a decir que la pedagogía es siempre “lo que se recibe de otro” (Dussel, 1980, p. 11) lo que se encuentra al cuidado del otro.

La pedagógica parte de la eticidad que se va a desarrollar desde la Totalidad y la Alteridad. La Totalidad porque es una categoría que viene de la tradición occidental y que se trata de superarla. Y la Alteridad, a petición de E. Levinas³, porque va más allá de la totalidad del ser, de la otra cara que es el No ser, con respecto al pensamiento moderno. Ese pensamiento que excluye al Otro/a. Para Dussel⁴ es importante ir más allá y superar la totalidad ontológica, que convierte al Otro en lo Mismo, y de lo que se pretende es de darle voz a los sin voz, a la barbarie que es la negación, la alteridad del otro/a.

Esta pedagógica es un pensar crítico, no como en la pedagogía que se da en la relación que tiene el alumno con el maestro, en los centros escolares, sino que va más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La pedagógica abarca además otros aspectos de la vida en donde el ser humano se desarrolla, donde se aprende hacer cosas, como comer, amar, luchar, etc., donde se aprende a ser jefe o súbdito, donde se aprende a ser digno o ladrón. Son prácticas que se hacen en cualquier espacio y contexto, y ese es el caso de la pedagógica, que es donde se puede hacer servicio al otro.

La pedagogía no trata estas cuestiones, sino que reproduce lo que la educación moderna nos ha mandado a lo largo de los años lo que es bueno y racional desde su punto de vista. Para aprender a ser modernos, egoistas e individualistas. Preocuparnos solo por el desarrollo y el progreso individual. La pedagogía moderna, solo nos ha enseñado a tener una educación individualista, que no se preocupa por la comunidad, por los otros/as, que deja de lado lo que verdaderamente somos, para lo cual, necesitamos una educación que sea más abierta, una

³ Este logro que hace Emmanuel Levinas en Dussel es que puede dar primacía a lo ético sobre lo ontológico. Y que se puede ver el rostro del otro.

⁴ Para Dussel el Otro va a ser el pobre, el oprimido latinoamericano, con respecto a las oligarquías dominadoras.

Yakeline Ruiz-Gil.

La pedagogía de la liberación como praxis educativa en Enrique Dussel

educación liberadora, de servicio al otro/a, que se abra a otras relaciones, como los familiares, los políticos, los comunitarios, donde se den estas relaciones de enseñanza y aprendizaje más profundas.

En este contexto se puede apreciar que la pedagógica de la liberación piensa en todas esas relaciones educativas, esas relaciones de enseñanza y aprendizaje que se vinculen con la política, con la economía, con la historia, incluso con la cultura, ya que todas ellas se van a relacionar con una nueva perspectiva educativa en un sentido de liberación. La pedagógica va a cuestionar a la educación moderna y esos proyectos curriculares impuestos desde fuera de las realidades latinoamericanas en las última décadas y lo que va a proponer es una educación descolonizadora.

2. El método analéctico como método pedagógico de la liberación

Hablar de el método analéctico va a partir del Otro/a como ser libre, para “servirle” al Otro/a (Dussel, 1973) , va más allá del sistema de la Totalidad, y se va a convertir en la filosofía de la alteridad, porque va afirmarla. Esa alteridad va a revelar al Otro/a que demanda mi respuesta, y esa respuesta va hacer que se acepte al Otro como otro desde el compromiso moral, afirmarse como finito y negarse como totalidad.

Es imperativo situarse en el cara a cara, persona a persona que vendría siendo el ethos de la liberación. Esa liberación que deja ser al Otro/a como otro/a. Esto es lo que sostiene Dussel cuando afirma que “el ser mismo es analógico” (León, 2011) lo que significa que los seres humanos que tienen semejanzas comunes en la proximidad o el encuentro con el otro, no serán seres idénticos, sino que serán distintos.

El método analéctico desde la ética de Dussel, se hace desde un momento de la dialéctica, donde la apertura de la totalidad ontológica se abre hacia el Otro, por medio de la analéctica es que la totalidad cerrada se puede abrir y puede ver al Otro que no es visto, ser revelado. Este método analéctico es para Dussel un instrumento que permite hacer un diagnóstico de

la opresión y dominación que puede llevar a la liberación del pueblo latinoamericano y del mundo (León, 2011), y que va hacer universal.

La analéctica va a partir del Otro/a antropológico/a, es decir, que va a partir de la revelación del Otro/a, y esto sería la filosofía latinoamericana, la que va más allá del sentido posmoderno, europeísta, esto, por la Totalidad del sistema que es dominante y lo que se quiere es que esa dominación hoy por hoy reconozca la existencia de los otros/as distintos/as.

El ethos del método analéctico busca en la liberación situarse en el cara a cara, ya que el estar atento al Otro es ya una opción ética. Es ese pensar que se encuentra en la historia, en ese proceso de liberación que viene desde la voz de la exterioridad de la dominación. Por ello y a partir de la educación, podría llevarse a cabo esta opción ética de la pedagógica, a través del método analéctico, que busca que se rescate nuestra realidad nacional, y nuestros valores culturales. Ésta solo se puede dar a petición de Dussel, en el encuentro pedagógico desde la familia, de la crianza en el hogar, de la comunidad. Por ello es tarea de los padres ayudar a los hijos y desde la ética ser consciente de la situación en la que se encuentre, reconocerse como seres distintos, pero pensando en el Otro que es distinto, y nunca idéntico.

Así el ethos de la liberación pedagógica puede afirmar la alteridad de los pueblos latinoamericanos y los que se encuentren en momentos de exclusión, para que puedan hacer de su práctica una relación en donde se pueda manifestar su cultura, sus modos de vida, sus manifestaciones culturales, sus costumbres, sus saberes. Escuchar para crear desde la alteridad nuestras propias estructuras, tanto políticas, económicas como educativas.

La liberación busca en el Otro: pobre, excluido, víctima, su condición desde la exterioridad, para que su voz sea escuchada. Esa voz del hijo que se encuentra abandonado por su madre amerindia dominada. Por el hijo, el Otro oprimido por la pedagogía dominadora de la totalidad. El hijo huérfano del Emilio de Rousseau, que nos propuso su cultura burguesa, para lo cual nos dio su contrato pedagógico, donde el discípulo se tendría que comportar como huérfano, sin madre, es decir sin cultura y que obedeciera a todo. De ahí surge toda

una represión, que va hacer doble, primero porque va a disfrazar a la burguesía de naturaleza, y segundo, porque acepta ingenuamente el proyecto sin conciencia (Dussel, 1996).

3. Paradigma semita en E. Dussel

Hablar de liberación en este sentido es referirse a un marco teórico de contenido semita, que es el salir o salida enunciada en el *Éxodo*, la salida de los hebreos esclavos en manos de los egipcios como dominadores para llevarlos a la tierra prometida. Egipto se vuelve la metáfora de la totalidad del sistema que oprime y la salida de esa totalidad es ir más allá que sería la liberación. Como escribe Dussel cuando cita a Michel Walzer en “Exodus and Revolution”

Primero, donde quiera que vivas es probablemente Egipto; segundo, que siempre hay un lugar mejor, un mundo más atractivo, una tierra prometida; y tercero, que el camino a esa tierra es a través del desierto. No hay forma de llegar excepto uniéndose y caminando. (Dussel, 2011, p. 538)

Esta idea nos permite ver más allá de la totalidad opresora, para ir a esa tierra prometida, la liberación. El símbolo que indica que la esclavitud es la negación del ser humano en esa totalidad moral que justifica lo malo que hay en la humanidad y el pago de rescatar o liberar a los esclavos para que estos alcancen su libertad. La palabra de rescatar se puede explicar con la palabra redimir o exonerar; que viene siendo que el esclavo alcance su libertad porque alguien lo rescata o paga por él.

Esta idea de liberación nunca fue pensada por los griegos, los romanos y mucho menos por la filosofía moderna hegemónica (Dussel, 2016) porque se encontraban ensimismados en su propia idea. La idea de liberación versus la de emancipación, y es que la primera declara que el esclavo como se encontraba bajo el estatus de esclavo y ahora pasa a otro estatus el de ser libre, que nunca el proyecto vigente de la totalidad lo hubiera visto, era imposible. Y la emancipación que es una categoría muy usada en la hegemonía dominante como diría Antonio Negri citado en Dussel donde expresa “que el sujeto del derecho puede llegar a ejercerlo como lo que ya estaba en potencia” (Dussel, 2016, p. 199) es decir, que la

emancipación solo se trata de autonomía, de ser lo que ya se era dentro del proyecto ontológico, que el hijo a los 18 años de edad pueda obtener su documento que le pueda acceder al voto o a otros procesos administrativos, ya se tenía el estatutos solo le faltaba la edad. Por otro lado, la liberación se da cuando el humano cambia de estatus, es un concepto transontológico, que va más allá del estatus y que pasa a otro momento, el de la liberación.

La teoría de la liberación es tan antigua como el ser humano y es universal porque le pertenece a él mismo en sus acciones, asimismo, es éticamente finito y por tanto es imperfecto, ya que en la praxis puede tener faltas y va a requerir a través del tiempo constante la crítica. Así esta filosofía encarnada en la liberación desde la trascendentalidad es racionalmente tratada a partir del Otro, de la Alteridad, que va más allá de la totalidad o del ser en el mundo, ontología de M. Heidegger (Dussel, 2016). En la lógica de la liberación inicia como la interpelación del oprimido hacia el opresor “Deja salir a mi pueblo” (Dussel, 2016, p. 142). y por eso hicieron más fuertes los castigos hacia el oprimido, sin embargo, ante las negativas y según el mito del *Éxodo* vinieron las “plagas” que eran indicación de muerte en todo Egipto (Dussel, 2016). Por esto Dussel hace hincapié en la lucha defensiva. Será necesario defenderse de los ataques del opresor ese sería el comienzo de la praxis liberadora del oprimido y por ende como violencia desde la perspectiva del opresor.

La praxis de liberación busca cuestionar al sistema moral vigente, deconstruirlo o destruirlo, para después construir otro nuevo. Es una apuesta de cómo desde el sistema de víctimas busca desde la negatividad su instauración hacia la positividad que afirma analécticamente la negación de la negación. Así la legitimidad del consenso del pueblo es el que le dará fuerza al nuevo sistema, pero al no contar con ese consenso que le daría validez al sistema se volvería un sistema opresor. Por tanto, la filosofía de la liberación es la que va a cuestionar a la modernidad como creadora de injusticias en el nuevo mundo. Por ello el paradigma de la liberación es la crítica desde la filosofía de la liberación y propone reflexionar a partir de diferentes contextos, como América Latina, África, India y otros tantos donde se mantiene el sistema de dominación y que buscan su liberación.

4. Praxis de liberación: la pedagógica como deconstrucción del sistema social

La praxis de liberación busca deconstruir o destruir el sistema de dominación y la moral de sus instituciones que aún siguen en el presente y siguen generando víctimas. Por ello la praxis de liberación busca ir más allá de ese fundamento, levantándose frente a la ley que es injusta y que excluye a millones de personas, y lo hace desde la exterioridad del mundo y la moral de ese sistema. En este sentido, busca liberar a la víctima, al excluido del sistema para que este sea libre, Dussel lo va a llamar “que llegue a ser lo que no era” (Dussel, 2016, p. 141), es decir, que es crear un nuevo sistema.

Se ha dicho que la filosofía busca pensar la realidad y ya es necesario pensarla, criticarla, imaginarla, para transformarla. La lucha del nuevo sistema creador, crítico, el de las víctimas que cuestionan al sistema y que interpelan al dominador. Esta lucha es la dominación de las instituciones del sistema vigente con el sistema de víctimas, en el que nadie se podía revelar contra el sistema hegemónico y que parecía como natural que esas instituciones de forma legítima fueran las dominadoras del sistema vigente. Solo cuando las víctimas reclamaban sus derechos los llamaban violencia, no es más que una lucha por defender sus nuevos derechos lo que les ha otorgado la historia. Lo que el sistema llama violencia no es más que el reclamo de los derechos de las víctimas y que es legítima. En este momento Dussel diría “Hay también que perder el miedo a la inmoralidad de la moral vigente” (Dussel, 2016, p. 144), él llama a que hay que luchar contra el sistema imperante que ha ocasionado el sistema de víctimas y que es necesario mirar hacia los Otros/as, los que sufren para que estos tengan un mejor futuro.

Se necesita una ética que permita liberarse de esa moral, de esos valores que dominan a los Otros/as, esa ley que los tiene subyugados y que a través de la praxis de liberación puedan quedar libres. En este sentido pretender algún acto desde la moral vigente puede que tenga bondad desde el sentido legal y, sin embargo, podría ser injusto, por ejemplo, el pago del salario mínimo en México que no le alcanza a las familias para que tengan una vida digna. Es de esta magnitud el problema de ser legal desde el sistema vigente y ser ilegal cuando reclamas por tener una vida digna.

Ser crítico en estos tiempos es ser ilegal, porque se rechazan todas las irregularidades que genera el sistema moral, en cambio, afirmar la moralidad del sistema es ser bueno y justo dentro del sistema normativo vigente. Pero la criticidad nos lleva a pensar que dentro de esa moral y normatividad vigente que aparenta ser buena porque es legal se esconde el esclavo de ese sistema, porque simula una ley que en el fondo es dominación. Un recuento de ese juicio se encuentra en el sistema esclavista de los griegos, cuando decían que era justo y correcto tener esclavos y Aristóteles justificó ese sistema. Lo mismo pasa ahora con el capitalismo, pensar que la competencia es buena, que el consumismo es normal, es una ilusión del sistema vigente.

Pero cuando el crítico pone en cuestión al sistema, es un momento que le antecede a la praxis de liberación, aunque este coexiste en el tiempo, pero el crítico es libre ante el sistema y puede crear algo nuevo porque se encuentra liberado del sistema opresor, él va hacia adelante y puede construir un nuevo sistema, porque el sistema vigente del dominador se ha quedado limitado e incapacitado para crear uno nuevo.

Este nuevo sistema pretendido, es el momento de la creación del nuevo orden de la voluntad que nace desde la exterioridad, de la alteridad, es decir, desde el Otro/a hacia el futuro, es precisamente desde el excluido, del pobre, del explotado, que rompe con el sistema moral vigente y lo subsume dentro del nuevo proyecto. Pero para que ese proyecto liberador pueda caminar va a necesitar de la crítica constante, ya que la praxis de liberación concretamente deberá ser criticada, porque ese proyecto es de las personas y ellas son finitas y limitadas, por tanto, la praxis de liberación es imperfecta, debido a su ambigüedad o alguna falla ética, por ello, siempre va a requerir de la crítica constante y corregir lo que está mal o que pueda provocar una vez más víctimas en el nuevo sistema.

5. La pedagógica como alternativa educativa

Mirar el mundo de manera empírica con los modos de un sistema que poco a poco ha ido destruyendo la vida en la Tierra, desde su insostenibilidad, nos hace pensar el por qué se

Yakeline Ruiz-Gil.

La pedagógica de la liberación como praxis educativa en Enrique Dussel

encuentra al borde del precipicio, entonces se echa un vistazo hacia el pasado y se observa como el sistema-mundo moderno con su idea de dominar la naturaleza ha ido aniquilando las posibilidades de la vida en la Tierra.

Por ello es necesario una transformación de los modos de vivir en ella, tomando conciencia de la situación real que se está viviendo y transitar a otras formas de vivir. Desde esta perspectiva, es que la descolonización toma sentido, porque se trata de desmontar la idea de que la colonización de los pueblos periféricos fue un descubrimiento. Fue más bien una dominación de personas y ahora mismo siguen vigentes, pero con otras formas más sofisticadas.

Por todo ello y con razones que asumía Dussel es tiempo de hablar de ¿Qué es la descolonización? para después ligarlo a la educación. La descolonización nos remite a la colonización. En donde existe un mundo moderno; un centro y una periferia, en el que el centro dispone de la periferia y éste le transfiere recursos lo que la convierte en ser siempre dependiente y, por tanto, condenarlas a un mundo injusto, deshumanizante y desigual.

Bajo esta lógica, el centro es superior, porque el hombre que habita en ese mundo es un hombre “civilizado” y, por otro lado, la periferia, que es inferior porque ahí habitan seres irracionales, atrasados y subdesarrollados. Pero esa categorización se la da el mundo moderno, el momento fundacional de la modernidad, mediante la cual se justificaría la dominación del centro sobre la periferia, considerando la dominación como descubrimiento o la colonización del mundo moderno fundado sobre el hecho histórico de la conquista. El concepto de la conquista como lo ha visto el mundo moderno es el proyecto que ha hecho del mundo periférico su forma de dominación, que ha permitido la deshumanización de las víctimas. Dominación del mundo moderno por todo lo que tenían los pueblos periféricos y en el que solo a ellos benefició (Dussel, 1994).

La colonización vació a los pueblos originarios de todo lo que ellos poseían: de sus recursos naturales, de sus costumbres, de sus creencias, de sus saberes, de todo lo que ellos eran, y que poco a poco fueron llenando de lo que es el dominador. En este sentido la colonización vino acompañada del racismo, lo dijo F. Fanon “Asistimos a la destrucción de los valores culturales, de las modalidades de existencia. La lengua, el vestido, las técnicas son

desvalorizadas” (1965, p. 40). Por ello la forma de apoderarse de los sujetos dominados es afirmando su superioridad y negando su subjetividad “quebrantando en lo más íntimo de su sustancia” (Fanon, 1965, p. 42).

Después de tantos siglos de dominación, se ha encarnado en cada una de las subjetividades del pueblo un dominador y en el que las víctimas que son los dominados para que siguieran con ese proyecto civilizador les fueron quitando esa parte de humanidad, y llenando de ese ego dominador. Aquí vale decir lo que dijo Marx acerca de la dominación, en cuanto al trabajo vivo por el capital, en el que no solo se extrae de las víctimas sus voluntades, sino su vida, como el vampiro que chupa la sangre (en su metáfora) chupa el trabajo vivo (Dussel, 1993). Por eso Marx es tan vigente en estos tiempos, porque nos explica la forma de proceder del capital.

No obstante, estamos a tiempo de descolonizarnos de esa mentalidad dominadora para repensar en nuestras realidades, en nuestros contextos, recuperar esa conciencia y autoconciencia que nos obliga a reflexionar en qué estamos haciendo, en nuestras historias, cómo ha venido cambiando la humanidad y cómo hay que enfrentar sus contradicciones, esto desde un pensamiento actual y crítico, que, nos pueda posibilitar a mejores situaciones para todos, ver que en los contextos actuales hay crisis y que es menester propiciar cambios del modo de hacer las cosas y en las formas como nos relacionamos. Por eso es necesario descolonizarnos de esa mentalidad que ya no es posible seguir, la que antepone la ganancia frente a la vida.

Es tiempo de desligarse, de distanciarse de esa tradición moderna, es tiempo de descolonizarnos, pensar críticamente las relaciones de poder y de dominación que nos ha dejado la invasión y la conquista del mundo moderno. Desmontar las creencias que implican ver al humano como objeto, y darle un rostro humano, con un nuevo sentido y con nuevas perspectivas. De eso se trata descolonizar la educación, cuestionar lo que hacemos y por qué lo hacemos, tanto familias, como docentes, estudiantes y administrativos, reflexionar nuestra práctica educativa y con base en esas reflexiones actuar en coherencia.

Descolonizar la educación es buscar otras metodologías, es decir, otras formas de caminar que puedan transformar nuestros entornos con un sentido histórico, humano y crítico, no separar lo que pasa en la escuela con lo que pasa en la familia, en la comunidad o en el

Yakeline Ruiz-Gil.

La pedagógica de la liberación como praxis educativa en Enrique Dussel

planeta. Es cuestionar el pensamiento hegemónico que pretende ver a la comunidad estudiantil como entes homogéneos, ocultando que cada sujeto en proceso de formación es distinto, que trae sus propios conflictos e intereses.

La educación en un sentido liberador y transformador tiene su base en el Otro/a distinto/a como lo ha repetido Dussel en sus escritos, ve a los estudiantes que no son iguales, si no distintos. Bajo este marco, todos los estudiantes en su distinción y bajo el diálogo directo y crítico tienen posibilidades de aportar elementos a la discusión para que construyan proyectos comunes desde condiciones simétricas, para resolver problemas semejantes o que les afecte a los del grupo de discusión.

En este proceso de descolonizar la educación será necesario: cuestionar y despojar la narrativa colonial que impera en la educación formal, en las escuelas y universidades, tratando de ir cambiando ese discurso que solo ha encubierto la verdad para ir problematizando las propias realidades que toca vivir, para que a partir de ahí se construyan horizontes que posibiliten un mejor presente para un mejor mañana. En este sentido es necesario resaltar esa conciencia histórica, como:

Un saber de las condiciones en que se asumen la decisión individual, el carácter de ésta y sus consecuencias en los otros, lo que pone en juego la afectividad y el ejercicio intelectual, y se traduce en un situarse en la época y autoimplicarse en la promoción de cambios y nuevos sentidos a la vida personal y social (Reynoso, 2022, p. 109-110).

Que en nuestro tiempo es un ir y venir histórico, que hemos cambiado, la comunidad ha cambiado, la sociedad ha cambiado y lo seguirá haciendo. Comprendiendo que somos otra sociedad, con sus contradicciones y vaivenes.

Otra forma que posibilitaría descolonizar la educación es visibilizar las formas de relación que existe entre el profesor y el alumno, entre el profesor con otro profesor y de alumnos con otros alumnos, para comprender cuál es el nivel en el se encuentran con respecto a cuestiones fundamentales como al racismo y clasismo que podrían esconderse en las escuelas y universidades, para poder caminar hacia nuevas formas de relaciones con perspectiva ética y crítica, asimismo como la toma de conciencia.

Esas relaciones que se dan dentro de una institución escolar son el resultado de siglos de reproducción de dominación de las subjetividades de las personas y que por herencia fueron reproduciendo el proceso de la colonización, tanto el colonizador como el colonizado. Esas relaciones que en su mayoría son de poder, esto implicarían buscar una reflexión profunda acerca de esas relaciones para escuchar al Otro/a y su interpelación, que permita cambiar, para ser más abiertos y más tolerantes.

Bajo esta óptica es pertinente lo que dijo E. Dussel (1994), acerca del diálogo, en el que la afirmación se encuentra en el “oprimido” el “Otro” (p. 9) que ha sido excluido y que se encuentra en la exterioridad, en la periferia, lo que supone una nueva forma de hacer relaciones, no ya desde discursos oficialistas, sino, escuchando a los Otros/as y considerar sus propuestas y/o argumentaciones para una nueva forma de relaciones.

Asimismo, P. Freire nos dice que el “oprimido” no solo es aquel que vive la dominación, sino la relación dialéctica del opresor y oprimido, que para liberarse de esa opresión hay que liberar a ambos sujetos, en sus subjetividades, pero eso solo puede venir del oprimido, de su toma de conciencia (2005), por eso las relaciones educativas y académicas deberían de buscar humanizar esas relaciones, no separarse de ellas, al haber opresor y oprimido, de lo que se trata es de hacer de esas relaciones una praxis liberadora, que construyan diálogos desde la reflexión crítica y llevarlos a la práctica.

Por eso se insiste en la descolonización educativa, en la que los procesos formales de escolarización pudieran entender porque la razón colonialista se imprimió en esas relaciones de violencia, para después buscar otras relaciones más humanas, en las que se reconozcan a los Otros/as como personas, con principios éticos, que tienen derechos por su dignidad. Ubicarnos en el tiempo en el que vivimos, localizarnos en esos lugares donde enunciamos algo para pensar lo que se está haciendo para poder cambiarlo si es que se va afectando la vida de las personas, siempre pensando en la ética como lo que promueve la vida (Dussel, 1998).

Después, romper y/o cuestionar con actitud crítica lo que fue y lo que es la colonización y las relaciones que devienen de ella, descolonizar la educación es poner en cuestión las imposiciones que vienen del exterior, y en ese sentido poner énfasis en la sospecha sobre conceptos y realidades que han sido impuestas desde el exterior. Lo dijo P. Freire (2005),

Yakeline Ruiz-Gil.

La pedagógica de la liberación como praxis educativa en Enrique Dussel

que nada es casualidad, sino producto del accionar de los hombres, lo que indica que las realidades impuestas son funcionalmente domesticadoras, por lo que a través de la conciencia crítica de lo que se impone solo se puede revertir desde la praxis liberadora, es decir, de la acción y reflexión, lo que posibilita ir hacia una transformación de la realidad y sus contextos. Creer y crear que puede haber otras formas de educar que permitan a la educación liberarse de esas imposiciones.

Y eso solo puede venir de la descolonización de la educación, en la que se implique la descolonización de la pedagogía, relaciones de la pedagógica, el currículo, el conocimiento, las mentes. Porque solo a través de ella presupone la politización de los sujetos, tanto estudiantes como profesores con una nueva forma de educar, con diálogo crítico, aceptando otros conocimientos y saberes y no solo un pensamiento único. La educación para la liberación es dar cabida a Otros pensamientos, a la pluriversidad (Dussel, 2020), se tiene que liberar el pensamiento, el conocimiento, la política, la economía, la salud, y todas las dimensiones humanas, pero en este caso es la educación, por ser parte esencial del humano y de la sociedad.

Una educación para la liberación tiene muchas posibilidades de ser y hacer en las instituciones educativas. Por eso la praxis educativa es que sea liberadora, concientizadora, descolonizadora, en el acto educativo y de todas las formas colonialistas que se encuentra subjetivadas en los humanos y en las sociedades. No obstante, es difícil y complejo, pero la esperanza de poder cambiarlas se encuentra en los humanos pensantes y críticos, y que éstas podrían encontrarse en la educación descolonizadora y por ende liberadora.

No obstante, la educación por ahora se encuentra atrapada bajo las lógicas del pensamiento neoliberal, globalizado y capitalista (Jarquín, 2022) . Con la narrativa de que solo se puede tener éxito pensando solo en uno mismo, es decir, en una educación individualizada y egoísta, donde los principios educativos son mercantilistas con orientaciones neoliberales e intenciones privatizadoras, con pruebas estandarizadas basadas en la competencia, con la fórmula fundamentada en la “calidad educativa”, narrativa que se impuso en las últimas décadas.

Este término viene del ámbito empresarial donde *calidad* se utilizaba en los productos, materiales y que los atributos de ésta se le atribuyó a la educación, la cual habría que ofrecer mercancía de calidad. La calidad se encuentra relacionada con el rendimiento académico, que si el cliente se encuentra satisfecho la escuela es de calidad, de lo contrario no es de calidad (Vega, 2014) sin embargo, también se escuchan voces de los que quieren cambios en la educación y con ello que los estudiantes tengan derechos a una educación gratuita, con profesores que creen que todavía hay posibilidades de transformar las realidades y por ende las sociedades, capaces de comprometerse con la vida y con lo humano.

Algunas orientaciones básicas para la pedagógica educativa

La pedagógica de la liberación va a surgir de la filosofía que piensa al Otro/a, en el cara a cara, en la búsqueda de los aspectos que incluyen la vida de las personas. En la posibilidad de hondar en la vida misma, en esa pobreza que tanto nos ha caracterizado en América Latina. La filosofía de la liberación nace precisamente de los pobres, excluidos, de los indígenas que han sido ultrajados por siglos, de la clase trabajadora por el capitalismo, de las mujeres por el machismo, por esa modernidad que se nos ha impuesto. Esa crítica que se hace al mundo moderno que ha influido y que ha descontextualizado la realidad latina. Por ello, la pedagógica de la liberación como praxis educativa, busca reflexionar el momento de dominación, conocer sus causas, para después superarlas, y poder contribuir a la aspirada igualdad social. Desde la pedagógica se busca contribuir al pensamiento ético, a esas nuevas relaciones que se dan entre personas, todas esas relaciones que se dan como servicio al Otro/a, en el cuidado al Otro/a. Pero esto solo se va a desarrollar desde la alteridad, es decir, el “*otro/a*” considerando que este Otro/a va tener sus propios intereses, sus propias aspiraciones y lo importante de esto es acercarse al lugar del otro/a y pensar desde ahí. Este pensar crítico va más allá de la relación educativa que se da en las escuelas, sino que se va a dar en las relaciones de servicio en los diferentes aspectos de la vida, en esas relaciones educativas que se vincule a la política, a la economía, a la cultura y a la historia. Por ello es necesario llevar a cabo el método analéctico, que desde la filosofía de la liberación va a partir del Otro/a como humano libre. En el que va a reafirmar la alteridad del otro/a finito. Esa voz

Yakeline Ruiz-Gil.

La pedagógica de la liberación como praxis educativa en Enrique Dussel

que había sido callada y que ahora es momento de ser escuchada y de ser aceptada desde un compromiso ético y moral. Es una nueva forma de ver al Otro/a como algo distinto, no iguales en la proximidad en el encuentro con el otro. Una situación ética en este método analéctico es estar atentos al Otro/a, buscar las relaciones históricas que podrían rescatar nuestra realidad nacional, nuestros valores culturales, en donde se puedan respetar esas manifestaciones de modos de vida. La liberación, busca en el Otro/a su condición desde la exterioridad más allá de la totalidad moderna, para ser una cultura más justa y más humana.

Referencias

Dussel, E. (1973). El método analéctico y la filosofía latinoamericana. *Nuevo mundo*, (1), 114-135.

Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.

Dussel, E. (1993). *Las metáforas teológicas de Marx*. España: Verbo Divino.

Dussel, E. (1994). *1492 El encubrimiento del Otro, Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. Bolivia: Plural.

Dussel, E. (1996) *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva Alianza.

Dussel, E. (1998) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México: Trotta.

Dussel, E. (2011) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, México, Trotta.

Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.

Dussel, E. (2020). *Siete ensayos de filosofía de la liberación. Hacia una fundamentación del giro decolonial*. Madrid: Trotta.

Fanon, F. (1965). *Por la revolución africana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Jarquín, M. (2022). *La pedagogía del capital: Empresario, nueva derecha y reforma educativa en México*. México: Akal.

León, F. (2011). La filosofía de la liberación de Dussel y el reconocimiento de América Latina como otro desde la educación. *Mañongo*, XVIII (35), 259-269.

Reynoso, J. (2022). Conciencia histórica de la autonomía universitaria en México, 1929. En Salvador, J. L. (Coord), *Pensar la Universidad: Autonomía, conciencia histórica e incertidumbre actual*. (pp. 75- 113) México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Vega Cantor, R. (2014). La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. *Integra Educativa*, VII (2), 113-125.

La voz de las infancias migrantes venezolanas: el desafío de la estrategia metodológica NAM (Narrativas Migrantes) en el contexto educativo colombiano

Martha Liliana Linares-Alvarado

Candidata a Doctora en Educación. Universidad Antonio Nariño. Magister en Docencia Universidad de la Salle,

Especialista en docencia universitaria Universidad Cooperativa de Colombia,

Licenciada en Filosofía y letras Universidad de la Salle.

mlinaires30@uan.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0077-5220>. Índice H5: 2 .

Oscar Fernando Forero-Londoño

Doctor en Ciencias de la educación, Université de Dijon. Francia.

Magíster en educación social interdisciplinaria. Universidad Distrital.

oforero88@uan.edu.co

Orcid: [orcid.org/ https://0000-0002-8425-3560](https://orcid.org/0000-0002-8425-3560) . Índice H5: 5.

Recepción: 19/12/2024

Aceptación: 29/01/2025

Publicación: 01/02/2025

Resumen

La palabra y las representaciones que el niño y la niña tienen del curso de su vida son un elemento valioso al desarrollar investigaciones sobre la infancia. El presente artículo, hace referencia a la estrategia de campo NAM (narrativas migrantes), una propuesta metodológica que le otorga voz a los niños y niñas en situación migratoria para realizar ejercicios de investigación, lo que implica una visibilización de sus narrativas como agentes sociales. El objetivo del estudio fue identificar las trayectorias de los participantes a partir de tres puntos de inflexión: su origen social, su experiencia migratoria y el empleo de ella como estrategia de reproducción social. Lo anterior está inspirado en la sociología relacional de Pierre Bourdieu a fin de ampliar los discursos que se tienen de la infancia venezolana en Colombia.

La estrategia metodológica permitió determinar que, la implementación del Mosaic Approach es un recurso valioso para el encuentro con poblaciones vulnerables ya que devela con éxito las narrativas colectivas y particulares de la infancia y, que para el caso estudiado encarna trayectorias de una migración en crisis. De otro lado, los capitales económicos, escolares y culturales con los cuales transitan los niños, niñas y sus familias inciden en las representaciones que tiene la infancia migrante en el país receptor y específicamente en la

escuela. En el anterior sentido, esta propuesta aporta a los investigadores interesados en abordar el tema de la migración infantil y poblaciones de niños y niñas que han visto silenciadas o invisibilizadas sus voces producto de exclusiones o violencias.

Palabras clave: Infancia migrante, trayectorias sociales, narrativas migrantes, estrategia mosaico.

The voice of Venezuelan migrant children: the challenge of the NAM (Migrant Narratives) methodological strategy in the Colombian educational context

Abstract

The word and the representations that children have of the course of their lives are a valuable element when developing research on childhood. This article refers to the NAM field strategy (migrant narratives), a methodological proposal that gives voice to children in a migratory situation to carry out research exercises, which implies a visibility of their narratives as social agents. The objective of the study was to identify the trajectories of the participants from three inflection points: their social origin, their migratory experience and the use of it as a strategy of social reproduction. The above is inspired by Pierre Bourdieu's relational sociology in order to expand the discourses that exist about Venezuelan childhood in Colombia.

The methodological strategy allowed us to determine that the implementation of the Mosaic Approach is a valuable resource for meeting vulnerable populations since it successfully reveals the collective and particular narratives of childhood and, for the case studied, embodies trajectories of a migration in crisis. On the other hand, the economic, educational and cultural capital with which children and their families move influence the representations that migrant children have in the receiving country and specifically in school. In the above sense, this proposal contributes to researchers interested in addressing the issue of child migration and populations of children who have seen their voices silenced or made invisible as a result of exclusion or violence.

Keywords: Childhood, Venezuelan migrant; narratives; methodology, Mosaic Approach.

Introducción

Tenemos que escuchar a los niños y la niñas para que puedan expresar sus miedos, pero también para que nos den el valor de enfrentar los nuestros, por ellos y ellas, con ellos y ellas, para que su sabiduría nos de confort, para que sus “porqué” orienten nuestra investigación de las razones y nos den la fuerza para encontrar respuestas no violentas, honestas y responsables y el coraje para el futuro, y nos ayuden a encontrar una nueva manera de dialogar con ellos y con nosotros mismos”

(Rinaldi 2001. p. 3)

La posición de la infancia como categoría social se ha deconstruido en las últimas décadas, ya no se observa al menor de edad como un sujeto desprovisto de ideas, posicionamientos y derechos, la infancia viene adquiriendo un lugar discursivo que no solo le permite ser sujeto de reconocimiento, sino que su voz tiene eco en las investigaciones académicas donde anteriormente el adulto era quien trasladaba la comprensión de esta etapa, desligando el valioso aporte de sus discursos y por ende invisibilizando su participación como sujeto investigado.

La perspectiva histórica de la infancia como sujeto invisibilizado era asignada a todo menor de 18 años, en especial a los niños menores de 12 años, Gaitán. (2008), indica que:

La infancia era entendida principalmente como un “aún no ser” adulto, su definición se obtiene por sustracción, deviniendo en una categoría residual cuya verdadera importancia está en función de su potencial futuro, no de su ser presente. A pesar de ser invisibles los niños actúan, unas veces porque su propia existencia modifica su entorno, condicionando la vida familiar y obligando a adoptar medidas con relación a ellos, y otras veces porque, al irse introduciendo en el mundo social empiezan a intervenir en él. (p.52)

En tal sentido, la infancia no se reduce a una categoría etaria, a la consideración atomizada que les construye socialmente una idea común como sujetos que dependen totalmente de un adulto, que se adaptan a toda circunstancia y que son objeto de control por parte de personas e instituciones que les establecen unos hábitos, unos valores y una educación hasta que alcanzan una maduración que les permite coexistir entre adultos.

Martha Liliana Linares Alvarado y Oscar Fernando Forero Londoño.

La voz de las infancias migrantes venezolanas: el desafío de la estrategia metodológica NAM (Narrativas Migrantes) en el contexto educativo colombiano

Para el presente estudio, el niño y la niña se entienden como agentes sociales, otorgando así un espacio más amplio al lugar que históricamente ha ocupado la infancia en la sociedad, al respecto Àngels. (2013), refiere que “escuchar la voz del niño y la niña amplía la visión que los adultos tienen de la realidad social, ya que siempre ha sido una voz silenciada ante la visión y perspectiva hegemónica de los agentes educativos adultos” (p. 165). Lo anterior indica que la participación en procesos investigativos de los niños y niñas como agentes sociales reduce el sesgo que en las producciones académicas se manifiesta al reproducir, desde la percepción del adulto, los asuntos que afectan el mundo de la infancia, así lo hace notar Alaniz, R. (2021) al afirmar que:

La consolidación de la infancia como grupo determinante y participativo socialmente desde la reflexividad y la organización propia, parece estar encaminada a irrumpir desde escenarios que van más allá de los marcos regulatorios tradicionales y tutelares; es decir, desde proyectos contrahegemónicos de resistencias, de memorias, de decolonizaciones, de re- existencias y de contranarraciones (p.32).

La infancia en este sentido se establece como una categoría social que está presente en toda relación, tienen un lugar de enunciación que legitima el momento histórico de la niñez como un espacio único. La infancia es un estado de la existencia que como lo afirma Gaitán, L. (2008), “es permanente en la estructura de cualquier sociedad, presenta variaciones históricas y culturalmente determinadas, comprende el conjunto de mandatos, pautas y normas de conducta que se asocian al modo de ser niño en un momento concreto”. (p. 45)

Ahora bien, la presencia de la infancia en el escenario investigativo no abandona dos particularidades, por un lado, la niñez aún continúa siendo relegada como voz investigada, especialmente en los menores de doce años y, por otro lado, las infancias migrantes sufren un doble silenciamiento debido a las características propias de su migración. Lo anterior refiere específicamente cuando el desplazamiento se ha presentado de manera forzosa, tal es el caso aquí tratado, el de los niños venezolanos que desde el año 2015 arriban a Colombia.

Dentro de la investigación se hace necesario observar a la niñez migrante como agentes que generan prácticas y reproducen las experiencias emergentes o que les han sido *impuestas* dadas sus condiciones migratorias, situación que configura sus estructuras mentales, las costumbres y la manera en que continúan recreando el espacio de su propia

infancia.

En coherencia con lo presentado, la propuesta metodológica aquí expuesta genera una resistencia a la invisibilización de la infancia y en particular a la infancia migrante en ejercicios de investigación, sustentado desde dos posturas:

Primero: las voces y representaciones de los niños que migran son un valioso recurso para el momento del análisis de la información, en consecuencia, sus resultados son más fiables en comparación a cuando los aportes sobre su migración están dados únicamente desde las narrativas del adulto; así, la riqueza de la *estrategia NAM* está en recurrir directamente al sujeto investigado.

Segundo: la *estrategia NAM* se compone de herramientas didácticas que respetan la situación del niño y la niña migrante, salvaguardado su voz y evitando la revictimización de sus relatos. Lo anterior, debido a que esta población convive en escenarios donde la xenofobia, la exclusión, la invisibilización y la vulneración de sus derechos han formado parte de su trayectoria.

En suma, generar espacios de socialización donde predomine la empatía y el respeto son ejes centrales de la estrategia para el encuentro con los agentes investigados. Es desde esta perspectiva que el tema de las infancias migrantes venezolanas en Colombia se considera una cuestión central para la reflexión y los debates educativos, además de establecer líneas de acción que atiendan los problemas sociales subyacentes al fenómeno migratorio.

Cifras de Migración Colombia indican que “la población de niños y niñas migrantes constituye el 5,8 por ciento de todos los niños, niñas y adolescentes matriculados en instituciones educativas.”¹ Estos elevados índices sobre la presencia de niñez extranjera en las aulas colombianas han propiciado la creación de líneas de política pública educativa para su recepción en integración en las escuelas del país.

La siguiente tabla evidencia la relación estadística de población migrante venezolana que a fecha de corte: enero de 2024, reside en el país:

Tabla 1

¹ Cifras de migración Colombia con corte al 31 de enero de 2024.

Migrantes venezolanas(os) en Colombia por género y rango etario².

Rango etario	Masculino	Femenino	Otro	Total rango etario	Porcentaje del total
Menos de 5 años	61.883	59.864	8	121.755	4,26%
5 a 17 años	335.654	332.441	54	668.149	23,38%
18 a 29 años	398.307	445.789	196	844.292	29,55%
30 a 39 años	298.440	295.761	172	594.373	20,80%
40 a 49 años	163.736	174.200	81	338.017	11,83%
50 a 59 años	79.776	105.120	38	184.934	6,47%
60 a 69 años	31.779	48.267	25	80.071	2,80%
70 años o más	10.179	15.752	6	25.937	0,91%
Total	1.379.754	1.477.194	580	2.857.528	100%

Las cifras expresan que, los niños, niñas y adolescentes venezolanos son la segunda población más alta con presencia en Colombia, situación que se mantiene desde el año 2020, donde los hogares están representados en un alto porcentaje por mujeres menores a 30 años y sus hijos, advierte Migración Colombia que: “Desde junio de 2019, la proporción de migrantes mujeres con menores de edad ha venido creciendo, al pasar de 48,24% en esa fecha al 51,69% en diciembre de 2023, cifra que se mantuvo igual en enero de 2024” (p. 10).

Ante estos antecedentes, la población venezolana con movilidad forzada, como han sido caracterizados los agentes investigados en el presente estudio, sufren un proceso de *desinversión social*³ que atiende específicamente a los factores que amenazan las posibilidades y capacidades para que un agente se desenvuelva dentro de un espacio social, como lo plantea Fajardo et al., (2021),

“Muchas de las personas migrantes se encuentran en una especial vulnerabilidad, debido a la falta de mecanismos que faciliten la migración de forma regular y segura. Esta situación de vulnerabilidad afecta de manera desproporcionada a quienes adicionalmente enfrentan discriminación y violencia”. (p.101)

Por lo anterior, la *desinversión social* de la niñez en condición migratoria los reconoce

² Datos tomados de estadísticas de migración Colombia con corte a enero 31 de 2024.

³ Este concepto de origen bourdesiano explica que el capital social tiene unas estrategias de inversión, individuales o colectivas, conscientes o inconscientes, que buscan establecer o reproducir relaciones aprovechables en el corto o el largo plazo. Los capitales pueden perderse o deteriorarse lo que produce una desinversión social frente a los capitales iniciales.

como agentes sociales vulnerables y, que se distinguen de otros por las condiciones de origen y de movilidad que se asocian a la construcción singular de sus esquemas de percepción. De esta manera, la infancia migrante venezolana esta provista de capitales y vulnerabilidades que requieren la comprensión de su origen social y de su trayectoria migratoria para consolidar políticas públicas educativas que atiendan sus necesidades, acciones pedagógicas que reconozcan sus narrativas y posibilidades para una inclusión que vaya más allá de la integración al escenario educativo, de acuerdo con Novaro et al.,(2017),

La noción de inclusión se ha venido instalando como un paradigma superador de la asimilación y la integración. La inclusión se asocia con cierta retórica de valoración a la diversidad, y con la posibilidad de coe-xistencia en un mismo sistema social (la sociedad in-clusiva) de distintos paradigmas y modelos de sujeto. (p. 8).

Por todo esto, la integración y proceso de inclusión escolar de migrantes venezolanos en Colombia se concibe como una construcción singular, no solo por asistir por primera vez en su historia como receptor de tal cantidad de extranjeros, sino por los puntos de encuentro desde lo cultural e histórico que particularizan este fenómeno social, de acuerdo con González y Medina (2021):

La migración de población venezolana a Colombia, y en particular a Bogotá, es parte de una dinámica única entre los dos países, los cuales en diferentes momentos de su historia han observado flujos migratorios de ida y vuelta, gracias a este fenómeno y a prácticas culturales compartidas (p. 22).

Para condensar lo dicho hasta aquí, los menores de edad venezolanos que residen en Bogotá conforman un porcentaje alto de población proclive a la vulnerabilidad, asociado a condiciones desfavorables de bienestar y calidad de vida, de ahí que toda línea de acción que atienda su integración y reconozca su inclusión desde lo particular de las trayectorias vividas por ellos y sus familias, se convierte en eje de análisis y trabajo por parte de sectores gubernamentales y sociales en la capital colombiana.

METODOLOGIA

El presente artículo surge de la investigación titulada “*Las trayectorias sociales y la inclusión escolar de las infancias migrantes venezolanas: construcción social de un*

Martha Liliana Linares Alvarado y Oscar Fernando Forero Londoño.

La voz de las infancias migrantes venezolanas: el desafío de la estrategia metodológica NAM (Narrativas Migrantes) en el contexto educativo colombiano

problema público educativo en Bogotá”⁴. El estudio se llevó a cabo desde el mes de agosto del año 2022 hasta el mes de febrero de 2024 en el marco del doctorado en Educación de la universidad Antonio Nariño y relaciona el encuentro con población migrante infantil empleando la estrategia de campo NAM.

La estrategia NAM, origen y características

La estrategia NAM (narrativas migrantes) se define como un planteamiento metodológico que hace uso de diversas acciones para el encuentro con la población investigada, estas acciones buscan comprender y visibilizar las voces de los niños y niñas en condición migratoria. La estrategia está inspirada en los “núcleos de educación social” NES⁵, una propuesta desarrollada en el año 2011 para abordar a población vulnerable en contextos educativos, García y Guerrero (2013), destacan que la iniciativa:

Surgió como un espacio de participación social, cuya misión fue desarrollar procesos de carácter preventivo a través de la implementación de estrategias educativas, organizativas comunitarias y familiares, atendiendo problemáticas relacionadas con las violencias difusas que aquejaban a las familias, a los maestros, a los niños y a las niñas y sus repercusiones en los entornos escolares y barriales. (p. 11).

La estrategia NAM adaptó de NES elementos metodológicos en el marco de una investigación cualitativa, tales elementos se evidenciaron en las técnicas empleadas para el estudio: grupos focales y entrevistas a profundidad, donde los informantes participaron en escenarios de reconocimiento y respeto dentro de un proceso de comunicación narrativa.

Conviene aclarar que, la estrategia NAM centró su mirada en las voces de los niños y niñas migrantes como primer eje narrativo y de sus acompañantes o tutores como un segundo eje, donde se ampliaron las percepciones de los puntos de inflexión aquí tratados.

Además de lo expuesto, los lugares donde se situaron los relatos no han sido contextos ubicados en espacios físicos, como lo implementaron los “núcleos de educación social” NES; para NAM, estos lugares estuvieron situados en espacios históricos concretos denominados *puntos de inflexión*, ellos se refieren a situaciones que marcan hitos en las trayectorias de vida

⁴ Título del proyecto de investigación doctoral.

⁵ Modelo que surgió en el ámbito educativo para prevención de la violencia escolar, la metodología se aplicó a problemáticas sociales en la relación familia y escuela y en espacios que no solo eran instituciones de educación básica y media

de las personas, de acuerdo con Blanco, M. (2011)

Se trata de eventos que provocan fuertes modificaciones que, a su vez, se traducen en virajes en la dirección del curso de vida, se presenta un cambio que implica la discontinuidad en una o más de las trayectorias vitales, por lo general, un *turning point* implica un cambio cualitativo en el largo plazo del curso de vida del individuo. (p. 13).

En consecuencia, NAM se convierte en una experiencia que vincula las trayectorias de los niños y niñas migrantes venezolanos con las narrativas particulares de su éxodo a partir de tres puntos de inflexión: Su origen social, la experiencia migratoria y la migración como estrategia de reproducción social.

Origen social: este punto buscó referenciar la posición de los agentes migrantes antes de su éxodo. Los lugares enunciativos de los agentes que migran tienen en el país de origen un marco de experiencias que permitieron decantar no solo las causas que los llevaron a tomar la decisión de salir de su país, sino las implicaciones estructurales, emocionales y culturales que componen el acumulado de capitales que los acompañan. Mata - Zúñiga. (2012), considera que “el origen social, es la fuente que establece desigualdades, a razón de que las relaciones que se desarrollan en su interior posibilitan o limitan a sus poseedores, dependiendo de la cantidad de recursos que puedan disponer e incluso disputar (p. 32).

A esta consideración se añade que, suprimir las narrativas sobre el origen social de los migrantes conlleva a la anulación de su historia, por ende, el reconocimiento de este punto de inflexión cobra relevancia en tanto visibiliza los capitales con los cuales el niño y la niña arriban al lugar de acogida, indica Mendes-Catani. (2016), que “las trayectorias de los agentes son sensiblemente limitadas por la naturaleza de la *cuna*, es decir, de su primera matriz de significaciones, sin embargo, es posible superar esos condicionamientos, haciendo que las trayectorias analizadas se constituyan en situaciones diferenciadas” (p. 58).

De esta manera, el origen social de las infancias que migran es inherente a las trayectorias objetivas y subjetivas de los agentes sociales investigados, su análisis reconstruye historias adscritas a las trayectorias sociales de los niños y niñas venezolanos que actualmente residen en Bogotá.

Experiencia migratoria: Considerando que las características de la migración venezolana hacia Colombia son particulares y se distingue de otros fenómenos de movilidad

poblacional, entendiendo además que cada agente que migra se reviste de percepciones singulares, la investigación para este momento buscó analizar las características del proceso vivido por las infancias desde el instante en que salen de su lugar de origen en Venezuela hasta que arriban a Bogotá, es así que, para este punto de inflexión se intentó desentrañar las narrativas que emanan de las experiencias dadas durante el recorrido migratorio. Mendes-Catani. (2016), señala que “El análisis de las trayectorias posibilita el contacto y el ordenamiento de un conjunto de variables y de informaciones que permiten verificar como la cuna condiciona el destino de los agentes analizados (p. 67). En otras palabras, todas las practicas que un agente moviliza en los lugares que recorrió, determinan los recursos con los cuales se dispone para enfrentar el lugar de destino.

La migración como estrategia de reproducción social: ubicados en este punto de inflexión, se presentaron diversas estrategias que revestían a los agentes migrantes para desenvolverse en el espacio social del país receptor, estas estrategias de reproducción social se inspiran en la perspectiva de Pierre Bourdieu y como parte constitutiva de su teoría se refiere a ellas como:

Un conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden de manera consciente o inconsciente a conservar o aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase. (Bourdieu, 1988, p. 122)

Se trata entonces de un sistema de relaciones dirigidas hacia la comprensión relacional de lo social o *Sociología relacional*, entendiendo que los campos donde habitan los agentes están constituidos por uno o más conglomerados de familias que son parte de una clase dentro de un espacio social, para este caso, familias migrantes que tienen practicas particulares conexas con los grupos del país receptor y donde estas dos clases están en continua relación expresandomodos singulares de reproducción social.

Las estrategias de reproducción social de los niños y niñas migrantes dependen del volumen y la estructura de capital que hay que reproducir, para la investigación se analizaron tres clases de capital: el capital cultural, el capital social y el capital económico con el cual cuentan las infancias migrantes y sus familias. Por lo anterior, las personas en condición migratoria tienden a reproducir la suma de los capitales disponibles y, en este orden de ideas, las estrategias de reproducción social funcionan como el marco de prácticas que buscan la

conservación y el incremento de la posición de los agentes migrantes frente a su origen social o su recorrido migratorio.

Los tres puntos de inflexión descritos tienen su referente en la sociología relacional de Pierre Bourdieu, una herramienta de análisis que permite explicar las condiciones de movilidad y las posiciones ocupadas por los niños y niñas en situación migratoria como agentes sociales, Bourdieu y Wacquant (2008), plantean que la sociología “Puede ayudarnos a desenterrar el inconsciente social y nos capacita para monitorear hasta cierto punto, algunos de los determinismos que operan a través de las relaciones de complicidad inmediata entre las posiciones de los agentes sociales” (p. 79)

De esta manera, el aporte metodológico desde la sociología relacional Bourdiana está en la comprensión del mundo social, las representaciones, percepciones y visiones que habitan los cuerpos de las infancias migrantes y como dotan de sentidos sus trayectorias. Por lo anterior, la información que se deriva del encuentro con la población migrante se convierte en el principal insumo para comprender las trayectorias sociales de los niños y niñas de origen venezolano que salen de su país durante la oleada migratoria número cuatro⁶.

Momentos de la estrategia NAM (Narrativas migrantes)

Es con los agentes que participaron de la investigación que se reconstruyeron las trayectorias sociales de las infancias que migran a partir cuatro momentos: *encuentros, exploratorios, recorridos y desplazamientos y transformaciones*⁷.

Tabla 2

Momentos NAM (Narrativas migrantes)

Momentos NAM (Narrativas migrantes).	
Encuentros	¿De dónde soy?
Exploratorios	¿Por qué emigre?

⁶ La oleada migratoria número cuatro se da desde el año 2015 motivada en principio por razones económicas, también está vinculada a un deterioro generalizado de las condiciones de vida en todos los estratos socioeconómicos, al desabasto de alimentos y medicinas, a la hiperinflación y pérdida del poder adquisitivo del salario, al crecimiento económico negativo, a lo que se agregan los problemas de la inseguridad y la violencia (Gandini, L. et al. 2020. Pág. 113).

⁷ Estos momentos son una adaptación para el diseño metodológico del modelo de intervención social NES: Núcleos de Educación Social.

Recorridos	¿Cuáles lugares recorrió?
Desplazamientos y transformaciones	¿Por qué estoy aquí? ¿Cómo quisiera ser?

Nota: Datos tomados de la propuesta NES (núcleos de educación social) y adaptados a la estrategia NAM (Narrativas Migrantes).

Momento Encuentros: Los encuentros centraron su observancia en los causales del problema, los agentes han descrito el primer punto de inflexión, su origen social, respondiendo a la pregunta ¿De dónde soy? Tal como lo indica Schütz (1972), “El encuentro se da en las relaciones cara a cara, como el tipo de relación en donde los sujetos están conscientes uno del otro y participan simpáticamente uno en la vida del otro, por más breve que sea esa relación” (p. 193). El encuentro permitió abrir espacios de memoria y diálogo frente a los recuerdos que persisten sobre el país de origen.

Momento Exploratorios: esta etapa respondió a la pregunta ¿Por qué emigre?

Después de analizar los causales del éxodo, los agentes convocados comprendieron y describieron los hechos que se revelaban ante el fenómeno de movilidad en el cual habían participado. “De los exploratorios se espera, reconocer la realidad de las relaciones que se desarrollan en cada uno de los escenarios, observar el desempeño de roles, el ejercicio de funciones y el estatus social de los actores que se investigan.” (García y Guerrero, 2013. p. 60). En este momento se narraron las situaciones que conllevaron a las familias a tomar la decisión de migrar así como la percepción de vida que tenían previo a su éxodo.

Momento Recorridos: Este espacio respondió a la pregunta ¿Cuáles lugares recorrió?

Se buscó develar la posición histórica de los agentes, que, ahora localizados en un escenario distinto a su país natal, se enfrentan al cambio, a las vulnerabilidades y a las percepciones del contexto, de los otros y de sí mismos; en este sentido, la noción de recorrido como lo señalan García y Guerrero. (2013),

Se realiza para tener un acercamiento a la historia individual y colectiva de los participantes del grupo, en los escenarios que se intervienen. El recorrido está relacionado con el conocer y reconocer la historia de los procesos fundacionales para un ser humano, para una institución o para una comunidad. (p. 60)

Momento desplazamientos y transformaciones: Una última etapa se refiere a los

desplazamientos y transformaciones y, responde a las preguntas ¿Por qué estoy aquí? y ¿Cómo quisiera ser?

Desde este lugar enunciativo, se propone la comprensión e interpretación de las realidades vividas; es decir, entender dentro de la estructura (política, económica o social) como se ha ido reestructurando la persona y la familia en el proceso migratorio. Desde el punto de vista de García, y Guerrero. (2013),

Una vez que los participantes han encontrado, han explorado la realidad, han recorrido la historia y los espacios geográficos habitados, se llegará al punto en que los participantes se han ‘desocupado’ de aquellos elementos que interfieren con nuevas posibilidades para interpretar la realidad; es decir, que se habrán creado nuevos espacios en donde será posible construir otros sentidos o que se ha llegado al punto en que se pueda ir de una manera de ver a otra. (p. 61)

El estudio además entiende que, al acercarnos a la población migrante se deben disponer de lenguajes, cualidades y acciones donde el agente tenga una genuina apertura para la comunicación de sus relatos, por ende, los cuatro momentos NAM asumen un escenario que convoca a la memoria y con ello, lograr naturalmente la expresión de emociones, comportamientos y formas de comunicar el proceso migratorio.

En consecuencia y como enfatizan García y Guerrero. (2013), “los escenarios de intervención hacen parte del espacio social en el cual se llevan a cabo las relaciones específicas que se quieren analizar” (p. 35). Para este caso, en las infancias migrantes y en la escuela.

Es en este marco de ideas, que las técnicas e instrumentos empleados para la investigación se transforman en espacios narrativos donde se acude a ejercicios de memoria que permiten el vínculo entre los recuerdos y la reconstrucción de sus narrativas migratorias.

Por otro lado, y para dar énfasis a la voz de la infancia migrante, la *estrategia NAM* acude al enfoque *Mosaic approach* a fin de develar sus narrativas, teniendo en cuenta que la voz de los niños emana desde sus discursos y representaciones.

La voz de los niños y niñas en condición migratoria desde el *Mosaic approach*

La necesidad que ha surgido por comprender las narrativas de las infancias migrantes

encuentra en el *Mosaic approach*⁸ una técnica que atiende la mirada de los niños y niñas como agentes capaces de construir conocimientos veraces sobre su cultura, su historia y sus necesidades, se convierte así en un recurso de carácter epistémico donde el conocimiento se construye también desde la perspectiva de la infancia.

El *Mosaic approach* basa su enfoque de intervención en la construcción de elementos visuales y orales para la obtención de las representaciones que los niños y niñas migrantes poseen al considerar que son:

- Expertos en sus propias vidas.
- Hábiles comunicadores.
- Titulares de derechos.
- Creadores de significado.

Para lograr este escenario de intercambios de información se proporcionó a los niños y niñas que participaron de la estrategia NAM, recursos donde el investigador se relacionó con los agentes migrantes a partir de: juegos de roles, fotografías, cuentos, elementos sonoros, juguetes y otras posibilidades que le permitieron a los participantes comunicar sus saberes, emociones y memorias. Como consecuencia de lo anterior, el *Mosaic Approach* se consideró como una técnica que permitió la recuperación de la memoria migratoria en los agentes investigados.

Estrategia de intervención NAM y *Mosaic Approach*

Figura 1

Actividades que se emplearon para la los 4 momentos de intervención NAM

⁸ El nombre, estrategia mosaico, fue elegido para “representar la unión de diferentes piezas o perspectivas con el fin de crear una imagen de los mundos de los niños, tanto individual como colectivo.” (Clark, A. 2011. p. 318).



Nota: elementos teóricos tomados de la propuesta *Mosaic Approach*

El *Mosaic approach* se presentó en dos etapas:

Etapla uno: el investigador obtuvo información sobre los niños y niñas migrantes a través de un proceso previo con los padres o tutores (entrevistas a profundidad con padres o tutores de los niños y niñas migrantes).

Etapla dos: la información recopilada, junto con los previos del estudio, se reunieron para hacer de los cuatro momentos NAM espacios pertinentes para el diálogo, la reflexión y la interpretación de las narrativas en las infancias migrantes.

Estas etapas agruparon acciones para escuchar a los niños y niñas, que ofrecieron al adulto (en este caso, la investigadora) representaciones de sus trayectorias. La potencia de esta perspectiva se evidenció en el proceso de diálogo, reflexión e interpretación de la información obtenida.

El *Mosaic approach* expuso didácticas asociadas a la suma de información que el niño o niña aportó, ya que son ellos quienes desempeñan un papel directo en la construcción del estudio.

Para el trabajo en grupos focales se incluyeron: *retrato social*, *autorretrato*, *juegos de roles* y *mapping*. Lo anterior, porque la aplicación de una sola actividad no era suficiente para alcanzar el objetivo del instrumento. Las didácticas mencionadas conforman un mosaico que al mismo tiempo estructura la memoria, la escucha y la narrativa de los participantes en el encuentro. Es de aclarar que el *Mosaic approach* es un enfoque flexible que puede acoplarse en favor de la comprensión de las voces de los niños y niñas.

Martha Liliana Linares Alvarado y Oscar Fernando Forero Londoño.

La voz de las infancias migrantes venezolanas: el desafío de la estrategia metodológica NAM (Narrativas Migrantes) en el contexto educativo colombiano

Tabla 3

Explicación de las actividades que emplea el Mosaic approach en la investigación.

Herramienta	Referencia
Mapping: cartografía migratoria	A partir de la organización visual de imágenes, dibujos, recortes, palabras clave, se recoge la experiencia migratoria.
Juego de roles	El agente se posiciona como un personaje independiente a él mismo y desde una posición externa habla de su vida.
Retrato social	El retrato social (dibujos de familia, amigos o conocidos, que el niño o niña realiza) observa la composición de vínculos y redes sociales del niño y niña migrante.
Autorretrato	El autorretrato hace una lectura a la subjetividad del niño y niña migrante, sus esperanzas y sus temores.

Nota: la caracterización presentada ha sido elaboración de los autores.

Encuentro con las infancias migrantes

Tabla 4

Mapa de Preguntas y objetivos de la estrategia NAM para las Infancias Migrantes, incluye los puntos de inflexión, los momentos NAM y la técnica del Mosaic Approach.

ORIGEN SOCIAL

Puntos de Inflexión	<u>MOMENTO ENCUENTROS</u>		
	Sesión 1		
	Mapping		
	Capital	Cultural/ Social/Económico	
	Preguntas	¿Cómo caracterizan las Infancias migrantes su lugar de procedencia en relación con la educación?	¿Qué personas componen su red social en el país de procedencia?
Objetivo			
Identificar diversas percepciones frente al país de origen desde la narrativa de las infancias migrantes			
MOMENTO EXPLORATORIOS			

MIGRACIÓN COMO
ESTRATEGIA DE
REPRODUCCIÓN SOCIAL

Sesión 2 Juego de Roles			
Capital	Cultural/ Social/Económico		
Preguntas	¿Cuáles son los problemas que tiene las infancias migrantes debido a su origen?	¿Cómo ejemplifican las infancias migrantes las dificultades que han tenido en su proceso migratorio?	¿Cuáles de las problemáticas migratorias se han desarrollado en el contexto de su educación?
Objetivo Identificar las dificultades que las Infancias Migrantes tienen en el escenario social y escolar			
MOMENTO RECORRIDOS			
Sesión 3 Retrato familiar			
Capital	Cultural/ Social/Económico		
Preguntas	¿Cuál es la red social de apoyo de la infancia migrante en Colombia?	¿Cuáles son las personas que han acompañado el proceso de formación durante los diversos momentos migratorios?	¿Qué dificultades enfrenta la IM en el escenario escolar en el marco de sus relaciones sociales?
Objetivo	Identificar los espacios y experiencias que comparten las infancias migrantes con otros niños, adultos, instituciones y familias (redes sociales) en los distintos momentos migratorios .		
MOMENTO			
DESPLAZAMIENTOS Y TRANSFORMACIONES			
Sesión 4 Autorretrato			
Capital	Cultural/ Social/Económico		
Preguntas	¿Cuáles son los sentimientos y anhelos acerca del lugar de destino y la institución educativa donde está actualmente estudiando?	¿Con que capital económico, cultural y social con el cual cuentan los niños, niñas y sus familias en Bogotá?	¿Cuáles son los sueños y esperanzas de la infancia migrante?
Objetivo			

Martha Liliana Linares Alvarado y Oscar Fernando Forero Londoño.

La voz de las infancias migrantes venezolanas: el desafío de la estrategia metodológica NAM (Narrativas Migrantes) en el contexto educativo colombiano

-Caracterizar la llegada a Bogotá de las infancias migrantes y su proceso de integración en el escenario escolar
--

Nota. Los elementos presentados son elaborados por los autores.

Si bien el estudio tiene como eje la voz de las infancias, el encuentro con la población migrante adulta también se consideró relevante para la investigación “debido a su condición relacional y social, donde la construcción de memoria de los/as niños/as es ampliada en relación con otros agentes adultos, contribuyendo a configurar la realidad en la que se reconocen” (Herrera et al., 2022. p. 180). Son los padres o tutores quienes han estado con los niños y niñas migrantes en el derrotero que ha caracterizado su movilidad.

Por lo anterior, la posibilidad didáctica que planteó la *estrategia NAM* para cada uno de sus momentos también impactó a las personas acompañantes de los niños y niñas que participaron de los grupos focales, donde la memoria se asume como un recurso inherente a las narrativas migrantes, ella se distancia de la narrativa histórica y permite, como lo hace notar (Sepúlveda et al. 2015),

“el relato continuo, donde no se demarcan etapas ni divisiones que distancian, mientras que la historia se fundamenta en una mirada analítica que separa, divide, disecciona. Por ello, se afirma que la memoria es de lo vivo, mientras la historia es de lo muerto, lo que ya ha pasado. La memoria es una lectura del pasado a la luz del presente, mientras que la historia es una lectura de ese pasado desde las fuentes que ese pasado deja” (p.98)

En esta parte del proceso se hizo hincapié en la memoria y en la voz ampliada de los adultos como otros recursos que articulan la *estrategia NAM* con los objetivos de la investigación.

Posibilidades metodológicas de la estrategia NAM con las infancias migrantes

Hasta el momento, el encuentro con la población de niños y niñas en condición migratoria “ha silenciado en gran medida la perspectiva de la infancia, recogiendo exclusivamente la visión del adulto en relación con una realidad educativa vivida y experimentada por el niño y de la que éste es el principal protagonista” (Castro, et al. 2011. p. 107). Es al tenor de la anterior premisa que se presenta la técnica del *mapping* como un puente narrativo de la cartografía social que devela esquemas de percepción y de acción

dados a lo largo de una trayectoria migratoria.

La experiencia vivida por los niños y niñas en el primer momento de la *estrategia NAM* detecta conocimientos, sentimientos y memorias, lo que brinda a la investigación posibilidades cercanas con la infancia *in situ*, sin negar la voz del adulto, quien también ha configurado las investigaciones que tratan de los niños y niñas, el filtro difuminado que los adultos presentan adquiere por ende otros matices, que si bien son valiosos, no detectan “los mundos sociales e imaginarios de los niños ya que nunca podrán regresar a la infancia” (Punch, 2002, p. 325). De ahí que, para el estudio se considera necesaria la voz del niño y la niña, es desde allí que se responde al problema investigado.

La población seleccionada reside en Bogotá, en dos localidades con gran concentración de inmigrantes venezolanos. Dos colegios han participado del proceso de investigación: el Colegio Fernando Mazuera Villegas, una institución pública ubicada en la localidad séptima de Bosa, y el Colegio Toberín, una Institución Educativa Distrital situada en la localidad uno de Usaquén.

A continuación, se relaciona la población que participó de la estrategia NAM y que aportó su voz en la investigación:

Figura 2: Participantes de la investigación



RESULTADOS

Estrategia NAM: La voz de los niños y niñas migrantes empleando el Mapping

A continuación, se presenta como ejemplo la técnica del *mapping*, dentro del momento *encuentros*, en el intento de posicionar la voz de la infancia migrante en la investigación sobre el punto de inflexión: Origen social.

Martha Liliana Linares Alvarado y Oscar Fernando Forero Londoño.

La voz de las infancias migrantes venezolanas: el desafío de la estrategia metodológica NAM (Narrativas Migrantes) en el contexto educativo colombiano

Tabla 5*Presentación del instrumento grupo focal.*

Grupo Focal 1
Momento: Encuentros
Sesión 1: Mapping
Agente social N1 : Infancias Migrantes. Niños y niñas (migrantes venezolanos oleada 4)
Aplicación: Grupal, 3 niños y niñas en condición de migración con origen venezolano
Tiempo: 1 hora
Tema: Trayectorias sociales de las infancias migrantes
Narrativa: posición del agente migrante en Venezuela
Objetivos: Identificar diversas percepciones frente al país de origen desde la narrativa de las infancias migrantes. Identificar el capital social de las Infancias Migrantes en el país de procedencia
Preguntas que dirigen este momento NAM: ¿Cómo caracterizan las Infancias migrantes su lugar de procedencia en relación con la educación? ¿Qué personas componen su red social en el país de procedencia? ¿Qué espacios llamativos ofrece la escuela del país de acogida? ¿Cuál era el capital académico que tenían las infancias migrantes al momento de migrar? ¿Qué describen las infancias migrantes acerca del momento cuando su familia decide emigrar? ¿Qué valoración tiene para las infancias migrantes la escuela venezolana en cuanto a espacio, formas de enseñar, practicas docentes, y relación convivencial?
Desarrollo Hora de inicio: ● Bienvenida ● Recordando quienes somos (este reconocimiento se realiza por medio de un espacio lúdico) ● Acuerdos de trabajo Mapping Se muestran a los niños y niñas fotografías diversas sobre otros niños con los cuales ellos se pueden identificar, ellos seleccionan una y luego, en un espacio individual, asocian dichas fotografías con imágenes propias de viviendas, barrios, escuela y familia para que construyan desde sus memorias un escenario similar al que recuerdan de Venezuela teniendo en cuenta: -El lugar donde vivían

- La primera vez que asistieron a una escuela
 - Otros lugares de aprendizaje: natación, otro idioma, danzas, refuerzos escolares, etc.
 - Rendimiento académico
 - Apoyo de la familia
-
- Compartir: se realiza un descanso donde los niños y niñas toman un refrigerio
 - Luego de construir este mapa, cada uno socializa su experiencia

Nota. Los elementos presentados son elaborados por los autores.

Representación de la trayectoria social migrante

El grupo focal estuvo conformado por:

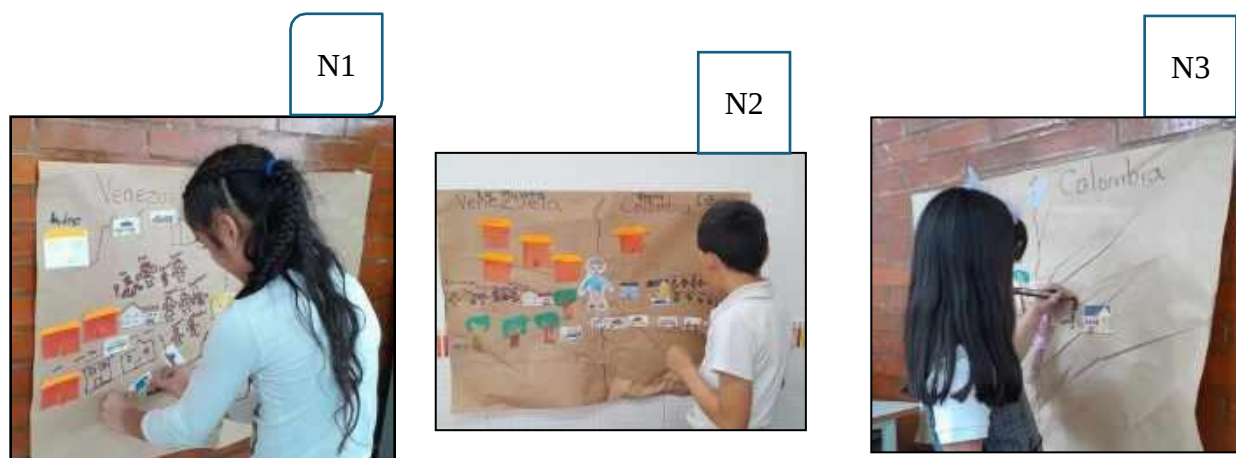
N1: niña de 8 años migrante venezolana que arriba a Bogotá en el año 2020.

N2: niño de 7 años migrante venezolana que arriba a Bogotá en el año 2021.

N3: niña de 7 años migrante venezolana que arriba a Bogotá en el año 2019.

Figura 2.

Niños y niñas que participaron de la estrategia NAM en el momento encuentros empleado el mapping.



Origen social Agente social N1

Los niños y niñas que migran tienen en su lugar de procedencia un espacio en el cual sitúan sus primeros tiempos de vida, es fundamental tener en cuenta que cada escenario migratorio esta revestido de características particulares, en este sentido, “es crucial reconocer

Martha Liliana Linares Alvarado y Oscar Fernando Forero Londoño.

La voz de las infancias migrantes venezolanas: el desafío de la estrategia metodológica NAM (Narrativas Migrantes) en el contexto educativo colombiano

la importancia de los lazos históricos con el país de origen a la hora de interpretar los procesos migratorios” (García y Ortiz, 2021. p. 13).

Lo anterior correlaciona la idea de que la cuarta oleada de migración venezolana hacia Colombia es un proceso de movilidad transfronterizo con génesis en problemáticas sociales, económicas y políticas y con situaciones tan amplias como las que pueden ser representadas por cada familia movilizada. El punto de inflexión que presenta N1 en sus primeros años de vida sugiere que el capital social y cultural representa el eje de interés en sus narrativas.

La participante toma diversos elementos para representar la experiencia de vida previa a su éxodo (parte izquierda del *mapping*). Las imágenes que componen este segmento hacen visible una composición familiar extensa centrada en la línea materna, su percepción de comunidad y de escuela indican algunas características de los paisajes que habitó y una noción espacial en relación con la cercanía o lejanía al mar, se observa que las calles y casas contaban con espacios amplios, lo enunciado concuerda con el mapa físico de Carabobo Venezuela, estado del cual proviene N1.

Figura 3

Mapa del estado de Carabobo en Venezuela y representación Mapping N1



Nota. La imagen de la izquierda es tomada de https://www.imagui.com/a/mapa-de-estado-carabobo-iX8aobebk#google_vignette. La imagen de la derecha es elaboración de participante N1.

El capital inicial con el cual cuenta la niña dado su lugar de origen determina los arraigos por la nación donde ha transcurrido su infancia, Delval y Echeíta. (1991), consideran que “En los niños hasta 12 años el conocimiento y el apego hacia el propio país probablemente se construyen en relación, o en contraste, por no decir en oposición, con el de otros países” (p. 52), al respecto, la narrativa de N1 indica que:

“Me gusta Carabobo, porque podía ir de mi casa a la playa todos los fines de semana y aquí no tenemos playa, además las casas eran grandes y hacía mucho calor, yo no sabía que en Bogotá no había playa”

Esta relación entre Carabobo y Bogotá habla de espacios que la niña reconoce como parte de sí misma, de una historia que le determina como una originaria de un lugar con características particulares. El anterior acervo de capitales confiere a N1 un discurso que configura su origen social, le brinda herramientas para discriminar y entender contextos diversos y le otorga un acumulado de imágenes y emociones sobre su cultura que le amplían las posibilidades enunciativas de su origen.

De manera semejante, las redes sociales que se cimentaron en los lugares de origen tienen para la niñez que migra un alto valor, no solo por las memorias que conservan y los arraigos que configuran su historia, sino por las narrativas que escuchan en los adultos y que establecen en ellos emociones y cosmovisiones frente al país nativo y su relación con el país de acogida. Lo anterior implica que el reconocimiento de las personas que conformaron su historia inicial es tan relevante como la comprensión misma del lugar del cual provienen. Desde la posición de Gómez, L (2021),

Es relevante el capital social (redes sociales) construido en el país de origen, por cuanto se desarrolla usualmente en contextos de vulnerabilidad, lo cual da como resultado una integración precaria de los migrantes a las diversas esferas sociales del país receptor, entre ellas, el sistema educativo (p. 64).

En este orden de ideas, y teniendo en cuenta las características de la última oleada migratoria venezolana, es plausible que las redes de relación que la infancia establece en el país de acogida estén definidas por el acumulado de experiencias dadas en la trayectoria migratoria y que las estrategias de reproducción al vincularse con personas del escenario escolar bogotano estén definidas por dichos esquemas de percepción.

Es desde esta mirada que la ubicación central de la niña en el recurso empleado:

Martha Liliana Linares Alvarado y Oscar Fernando Forero Londoño.

La voz de las infancias migrantes venezolanas: el desafío de la estrategia metodológica NAM (Narrativas Migrantes) en el contexto educativo colombiano

mapping, indica un marco de relación entre el escenario nativo y el que habita actualmente, se puede recoger la visión de una historia concreta de personas y lugares que conservan claridades sobre el capital económico del cual estaba provista y que le permitía acceder verbigracia a colegio privado, automóvil y diversos recursos en Venezuela. Luego, frente al punto de inflexión, la emergencia social, económica y política, y la necesidad emergente por salir del país, se toma una decisión que marca una ruptura en el curso de su vida:

“Mi mamá nos dijo que no podíamos seguir viviendo allá, salimos un día temprano, porque el sol no había salido, tuve que dejar a mi gato y mi abuela también se quedó, todos lloraban mucho, mi mamá lloró todo el camino”

Este punto de inflexión tiene una carga de capitales económicos en las percepciones de la niña, menciona ella que: “no podíamos tener nada porque no alcanzaba el dinero” N1, es decir que, la familia sufre en el lugar de origen un proceso de *desinversión social*. Con el éxodo, las familias buscan la recuperación e incremento de sus capitales, entre ellos los relacionados con posesiones, servicios básicos y en prospectiva, un mayor bienestar para los hijos; son los niños quienes instados por dicha necesidad ven en la opción de migrar la posibilidad de recuperar los capitales, pero observan con atención la pérdida del capital social representado en la familia y las redes de apoyo con los cuales se contaba en el país de origen.

Conclusiones

Abordar investigaciones sobre la infancia en condición migratoria demanda unos procesos metodológicos flexibles, donde el encuentro con la población se sostenga bajo pilares éticos y donde las posiciones narrativas del niño y la niña como agentes investigados tengan un valor que visibilice y reconozca sus voces.

Es en este marco de referencias que, la *estrategia NAM* se presenta como posibilidad para estudiar la movilidad venezolana, población que necesita de miradas investigativas, en especial aquellas que mitiguen problemáticas asociadas a la xenofobia, la exclusión y la vulneración de sus derechos dentro de espacios académicos como la escuela.

En coherencia con esto, la propuesta metodológica aquí expuesta genera una resistencia a la invisibilización de la infancia y en particular a la infancia migrante en ejercicios de investigación, sustentado desde dos posturas:

Primero: las voces y representaciones de los niños que migran son un valioso recurso

para el momento del análisis de la información, en consecuencia, sus resultados son más fiables en comparación a cuando los aportes sobre su migración están dados únicamente desde las narrativas del adulto; así, la riqueza de la estrategia NAM está en recurrir directamente al sujeto investigado.

Segundo: la *estrategia NAM* se compone de herramientas didácticas que respetan la situación del niño y la niña migrante, salvaguardado su voz y evitando la revictimización de sus relatos. Lo anterior, debido a que esta población ha transitado por espacios donde sus derechos fundamentales se han visto disminuidos y donde han sido víctimas de xenofobia, exclusión invisibilización de sus voces. En suma, generar espacios de socialización donde predomine la empatía y el respeto han sido los ejes centrales de la estrategia para el encuentro con los agentes investigados.

Referencias

- Alaniz Rodríguez, L. D., (2021). El tratamiento de la infancia en las ciencias sociales: racionalidades e influjos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 5-38. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a2>
- Àngels, V. Ma. (2013) ¿Qué hace la sociedad con los niños y las niñas? Editorial Aresta Barcelona. España
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5 31. <https://www.redalyc.org/pdf/3238/323827304003.pdf>
- Bourdieu, P y Wacquant, L. (2008) , Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1988). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto, Editorial Taurus, Madrid.
- Castro, A., Ezquerro, M., & Argos, G. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, (11), 107–123. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2485>
- Clark, A. (2011). Multimodal map making with young children: exploring ethnographic and participatory methods. *Qualitative Research*, 11(3), 311-330. <https://doi.org/10.1177/1468794111400532>

- Clark, A. y Moss, P. (2011). Listening to young children. The Mosaic approach. NCB.
- Delval, J. (1981). Children's representation of the social world. *Journal for the Study of Education and Development*, 4(13), 35-67. <https://doi-org.ezproxy.uan.edu.co/10.1080/02103702.1981.10821836>
- Delval Y Echeíta. (1991). La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 71-108.
- Fajardo, F., Palacio, J y Vásquez, M. (2021). Los derechos de las personas migrantes y la gobernanza migratoria desde un enfoque de derechos. Documento monográfico técnico documental. COL-OIM 0715. <http://hdl.handle.net/20.500.11788/2328>
- Gaitán, L. (2008): Los niños como actores en los procesos migratorios, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Gandini, L., Rosas, V. P., & Lozano-Ascencio, F. (2020). Nuevas movilidades en América Latina: la migración venezolana en contextos de crisis y las respuestas en la región. *Cuadernos Geográficos*, 59(3), 103-121.
- García y Ortiz, (2021). Guía para una nueva narrativa migrante. Universidad Francisco de Vitoria. Madrid España. Editorial UFV.
- García y Guerrero. (2013). Núcleos de Educación Social. NES. Investigación, prevención y participación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/nucleos_de_educacion_social_-_nes.pdf
- Gómez L. C. (2021). Historias de migración. Experiencias escolares que relatan y resisten el desplazamiento poblacional Venezuela-Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 12, No. 2, 59-84. DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS12.2.2021.4>
- González Vélez, C. & Medina F. (2021). Consumo y construcción de redes: migrantes venezolanos en la ciudad de Bogotá. *Reflexión política* 23(48), pp. 11-24 doi: <https://doi.org/10.29375/01240781.4218>.
- Herrera, M, L., Mazzuchelli, N., Iñiguez, L. (2022). Una revisión sistemática de literatura: memoria colectiva, infancia y migración. *Sociedad e Infancias*, 6(2), 179-192.
- Informe de Migrantes Venezolanos (as) en Colombia. Migración Colombia. 2024.

<https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias-migracion-colombia/informe-de-migrantes-venezolanos-en-colombia>

Mata-Zúñiga, L. A. (2012). Entre los estudios y el empleo. Estrategias de inserción social en egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Universidades*, (54), 29-42. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37331243004.pdf>

Migración Colombia (2024). Radiografía de migrantes venezolanos(os) en Colombia. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias-migracion-colombia/informe-de-migrantes-venezolanos-en-colombia-en-febrero>

Mendes-Catani, A. (2016). Origen y destino: pensando la sociología reflexiva de Bourdieu. Buenos Aires: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161125014527/Origen_y_destino.pdf

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Novaro, G., Diez, M. & Martínez, L. (2017). Educación y migración latinoamericana. interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar. 2. 7-23. <http://hdl.handle.net/11336/77720>

Ospina-Alvarado, M. C. (2020). Salir adelante: construcción relacional de subjetividades políticas de niños y niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4963>

Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9(3), 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>

Rinaldi, C. (2001). A pedagogy of listening: a perspective of listening from Reggio Emilia. *Children in Europe*, 1, 2-5. <https://static1.squarespace.com/static/526fe9aee4b0c53fa3c845e0/t/540fce31e4b00c94d884e002/1410321969279/Pedagody+of+Listening+-+Rinaldi+-+Fall+2001.pdf>

Schütz, Alfred. (1972). Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología

comprensiva. Argentina: Paidós.

Tan, P. (2019). Listening to Young Children: A Mosaic approach: Research Perspectives from two children and dinosaurs. *SFU Educational Review*, 12(2), 64–78.

<https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i2.932>

Villalobos, C., & Valenzuela, J.P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno, *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.

<http://dx.doi.org/10.4067/S071888702012000200005>

Las percepciones en el Seminario de Tesis: Entre la Vulnerabilidad y la Transición

Fernando González-Luna

Doctor en Educación.

fboseguic@yahoo.com.mx

Centro de Estudios Univer Durango, México

<https://orcid.org/0000-0002-7395-2809>

Recepción: 20/12/2024

Aceptación: 19/01/2025

Publicación: 01/02/2025

Resumen

La presente investigación, con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico - hermenéutico, tuvo por objetivo comprender las percepciones de un grupo de estudiantes de Comercio Exterior hacia el Seminario de Tesis, quienes se encontraban estudiando en una universidad privada de la ciudad de Durango. Se buscó el sustento de diversas teorías como la Inteligencia Emocional, específicamente, en la revisión de las relaciones interpersonales entre compañeros de clase y en el desarrollo de habilidades socioemocionales, al igual que los fundamentos de la introspección, propios de la inteligencia intrapersonal. Por lo anterior, se pudieron establecer tres paradigmas categoriales ‘La cercanía es un compañero que estuvo ausente’, ‘El profesor es de gran ayuda’ y ‘Yo soy lo que no se puede nombrar’, obteniendo como macrocategoría ‘El Yo-errático y los demás’. La muestra fue compuesta por 15 estudiantes cuya recolección de datos fue mediante entrevistas y recolección de documentos y formatos escritos a mano. La codificación axial se implementó en el software Atlas.ti y sus resultados mostraron que el constructo Yo-errático fue el principal significado de la percepción propia de los estudiantes; por lo tanto, este Yo-Errático representa la transición de su statu quo académico al estado profesional. Ellos se percibieron vulnerables, con motivación intrínseca por aprender y representando a la figura del docente como gran ayuda; al mismo tiempo, entre compañeros mantuvieron distancia demostrando falta de comodidad y empatía. De esta forma, el objetivo de esta publicación es difundir, entre las distintas Academias de Investigación, información pertinente sobre la complejidad psicológica que vivencian los estudiantes durante el proceso de aprendizaje en un Seminario de Tesis; por lo tanto, las aportaciones realizadas buscan que los asesores de tesis de licenciatura apoyen el

Fernando González-Luna.

Las percepciones en el Seminario de Tesis: Entre la Vulnerabilidad y la Transición

proceso de aprendizaje considerando las dificultades socioemocionales en la relación del estudiante con su propia identidad académica en transición.

Palabras clave: formación en investigación, metodología de la investigación, percepción (entre personas), seminarios.

Perceptions in the Thesis Seminar: Between Vulnerability and Transition

Abstract

The present research, with a qualitative approach and a phenomenological–hermeneutics design, had the aim to comprehend the Foreign Commerce students' perceptions toward the Thesis Seminar, who were studying in a private college in Durango city. The support of various theories such as Emotional Intelligence was sought, specifically, in the review of interpersonal relationships between classmates and the development of socio-emotional skills, as well as the foundations of introspection, typical of intrapersonal intelligence. Due to the above, three categorical paradigms could be established 'Closeness is a classmate who was absent', 'The teacher is of great help', and 'I am what cannot be named', obtaining as a macro-category 'The Self-Erratic the others'. The sample was composed of 15 students whose gathering was done through interviews and handwriting documents collected. The axial coding was implemented on the Atlas.ti software and its results showed the I-erratic construct as the core meaning of the students' self-perception; therefore, this I-erratic represents the transition from their academic status quo to a professional state. For this reason, they perceived themselves as vulnerable students, with intrinsic motivation for learning and representing the teacher figure as a helper; at the same time, they kept away from each other as a demonstration of a lack of confidence and empathy. In this way, the objective of this publication is to disseminate, among the different Research Academies, relevant information about the psychological complexity that students experience during the learning process in a Thesis Seminar, therefore, the contributions made seek to ensure that undergraduate thesis advisors support the learning process considering the socio-emotional difficulties in the student's relationship with their own academic identity in transition.

Keywords: research training, research methodology, perception (between persons), seminars.

Introducción

La enseñanza de la investigación encierra diversos desafíos en el escenario de la educación superior. Uno de estos desafíos, sin importar el grado en que se ubique su gestión es, precisamente, el desarrollo de tesis e investigaciones que supongan una valiosa aportación hacia la ciencia a nivel licenciatura o pregrado.

El Seminario de Tesis, ante la heterogeneidad de disciplinas que se entretajan alrededor de la educación superior, enarbola la bandera de la finalización de los estudios de este nivel y, por lo tanto, “en él se cristaliza el espíritu de los nuevos títulos sobre la base de que su propósito principal es poner de manifiesto que se han alcanzado las competencias vinculadas a la titulación” (Serrano, Martínez y Martínez, 2017, p.2).

Sin embargo, la brecha pedagógica por transitar hacia dicho punto finito enfrenta serias dificultades, ya que la cultura académica que prevalece en no pocas Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentra evidentemente disociada entre las materias que se centran en la investigación y el resto de asignaturas:

Asimismo, la metodología de la investigación, en los programas de pregrado, suele enseñarse por separado o desvinculada de los contenidos disciplinares de la carrera, es decir, se imparte como una materia independiente, lo que deja la sensación a los estudiantes de que nada tiene que ver con la carrera que están estudiando (Hernández, 2021, p. 57).

Esta situación, incluso, ha sido objeto de atención por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) quienes sostienen que la mayoría de las IES solo se dedican, casi de forma monopólica, a la transmisión del conocimiento, con bajo nivel de producción académica y con más “programas con una orientación ligada al ejercicio profesional que a otros aspectos” (Guadalupe, 2023, p.161), volviendo insular todo propósito investigativo, dejando sin experiencia a las instituciones y nublando los procesos formativos de investigación para los estudiantes, como se ha relatado con anterioridad.

La enseñanza de la investigación, definida como la sistematización intencionada de los saberes prácticos de la investigación científica (Sánchez, 2014), se engrandece desde el aprendizaje de estos saberes prácticos; pero, por su engarce entre lo epistémico y lo tecnológico, dicho aprendizaje necesita ser generado desde la comprensión, la transferencia

y la percepción de un desarrollo competencial exitoso del mismo estudiante.

El terreno de la percepción se vuelve especialmente complicado, no solo por su carácter subjetivo, sino también porque es la vía regia donde se condensan diferentes significados que el discente va esgrimiendo en su postura de alumno. Desde la psicología social, la percepción ha sido entendida como un proceso activo de comprensión hacia el ambiente, donde se ven inmersas las atribuciones o juicios sobre las experiencias en las que el estudiante se encuentra inmerso (El Sahili, 2013).

En esa misma línea, algunos investigadores como Rodríguez (2019) han identificado que los estudiantes no se perciben preparados a nivel competencial para la investigación, donde la nula formación del pensamiento crítico y actitud científica se hacen presentes, pues su gestión pedagógica está caracterizada por un compromiso nulo hacia el aprendizaje. Estos mismos resultados se pueden observar en los que obtuvieron, por su cuenta, Ochoa, Bello, Villanueva, Ruiz y Manrique (2016), de una manera especialmente coincidente.

El Seminario de Tesis y su quehacer docente no solo son los únicos objetos de percepción: la propia figura de los mismos alumnos también es parte de este entramado, ya que, como apunta Marmisolle (2021), los estudiantes no se consideran preparados para afrontar el desarrollo de una tesis, ya sea por sus errores en la lectoescritura, la gestión de información, entre otros más. Estos mismos resultados también fueron similares en la investigación que fue realizada por Morquecho y Vizcarra (2021), donde solo algunos estudiantes universitarios admitieron percibir en ellos mismos la suficiente habilidad para trabajar en equipo o facilidad en la comprensión lectora de textos científicos.

Como apuntan Ochoa, et al., (2016), “existe una relación directamente proporcional entre percepción y actitud hacia la formación en investigación” (p. 210); por lo tanto, la percepción propia del estudiante hacia su nivel de logro en este proceso formativo no es, necesariamente, una correlación positiva con la finalización de sus estudios: los estudiantes comúnmente mantienen inconformidad con su dominio disciplinar, sus conocimientos de investigación y los procedimientos realizados en el momento de presentarse, ya sea en sus seminarios de tesis o investigación o, propiamente, en la elaboración de las mismas (Calderón, 2020). Apuntalando esta situación, Perdomo y Morales (2022) encontraron que “el estudiantado no solo comete errores metodológicos y de redacción, sino que reconoce su existencia y se lo adjudica a la escasa formación que ha recibido” (p.16).

Por otro lado, también se ha documentado una dificultad en la relación que mantienen con el asesor de tesis o con quien ha sido su precursor en los seminarios y, con ello, su metodología, recursos didácticos y literarios (Ochoa, et al., 2016; Rodríguez, 2019; Marmisolle, 2021), entre otros, lo cual no siempre genera una sensación de comodidad y bienestar, a tal punto que los mismos discentes dudan de la capacidad competencial del responsable de los seminarios (Perdomo y Morales, 2022).

Sin embargo, la percepción no solo es un asunto psicológico social ni exclusivamente orgánico, sino un proceso fenomenológico que toma terreno en la conciencia de la propia persona que es sujeto activo del conocimiento. Cuando la percepción toma como objeto cognoscible la realidad circundante, compuesta de asignaturas, profesores, compañeros, materiales didácticos, actividades dentro y fuera de clase, también coexiste el fenómeno interior, una mirada introspectiva que obliga al sujeto cognoscente, es decir, el discente, a reflejarse en sí mismo y en lo ajeno. Por lo anterior, cualquier disposición perceptual del fenómeno exterior, cualquier ingrediente de un Seminario de Tesis, explica por sí mismo la reflexión hacia lo propio.

Este fenómeno ¿Sería diferente con un grupo de estudiantes de Comercio Exterior, en la ciudad de Durango, que enfrentó este Seminario durante el verano de 2023? De los resultados obtenidos en el marco referencial consultado, los grupos pertenecientes a la licenciatura en Comercio Exterior, carrera protagonista del presente estudio, son los que se muestran más proclives a la reprobación de dicha materia; pero, paradójicamente, pueden ser los alumnos con mayor interés en la investigación, ya que cuentan con una vocación afianzada sobre su propia carrera, con alto nivel de motivación intrínseca, gestión favorable de las tecnologías de la información, inteligencia interpersonal desarrollada y con una profunda necesidad de autoconocimiento (González, 2021).

Muy razonable es cuestionarse ¿Por qué se eligió este grupo en particular? Esta unidad está compuesta por 15 estudiantes, ocho féminas y siete varones, con edades que oscilaron entre los 21 y 40 años de edad, cuyos promedios generales en su carrera varían entre 8.0 y 9.9, aunado al antecedente que todos ellos habían sido infraccionados, tiempo atrás, por una coyuntura disciplinar. En dicho grupo, las expresiones actitudinales, expresivas y de otra índole generaron gran curiosidad en el autor de estas líneas, que fue el responsable de dicha asignatura, por conocer cómo percibían el medio ambiente que rodea el Seminario

de Tesis y, en particular, cómo lo hacían hacia sí mismos. ¿Cuál diferencia disposicional y reflexiva puede estar presente en sujetos que viven esta experiencia en dicha asignatura?

Este grupo de educandos ingresó al Seminario con más dudas sobre su capacidad de éxito que certezas sobre su posible desempeño en la asignatura. Ha sido común encontrar que, en el alumnado a punto de egresar, su statu se ‘tambalea’ al ser, en dichos seminarios, personas autónomas con la capacidad de gestionar sus conocimientos al servicio del quehacer científico. Por ello, ¿Qué tipo de significados puede cobrar este ‘tambaleo’ sobre la relación perceptual entre sí mismos y los demás actores del Seminario, como compañeros o docente?

González (2021) identificó que los estudiantes, de Comercio Exterior y otras licenciaturas, manifiestan una percepción bifurcada de sí mismos, alterada su imagen académico – profesional por juicios morales y una autoeficacia percibida en relación a la estima de la calificación. ¿Qué significados se pueden desentrañar desde sus percepciones la perspectiva moral, de lo bueno y lo malo, mientras que son capaces de auto, hetero y coevaluar a todos los actores que confluyen en el Seminario?

Método

Una vez contempladas las diversas aristas del tejido psicológico que se genera entre estudiantes que cursan en el proceso de elaboración de tesis, se desprende el siguiente objetivo general de la presente investigación: Comprender los significados existentes en la percepción hacia el Seminario de Tesis que poseían un grupo de 15 estudiantes de Comercio Exterior de una universidad privada duranguense durante su proceso de aprendizaje.

Los objetivos específicos de investigación son los siguientes:

- Analizar los significados que subyacían en las percepciones hacia sí mismos durante el proceso de aprendizaje en el grupo universitario estudiado.
- Conocer la percepción existente hacia la figura docente y entre los compañeros durante la impartición del Seminario de Tesis.
- Describir la relación subyacente entre las percepciones coexistentes hacia todos los actores que conformaron el espacio de aprendizaje durante el Seminario impartido.

La particularidad del presente estudio arranca en la misma postura de todo investigador que desea un acercamiento al hecho natural de quienes serán los sujetos de

estudio; por lo cual, se considera que esta investigación pertenece al enfoque cualitativo. Por esta situación, conviene recalcar al amable lector que el objetivo de esta publicación es difundir, entre las distintas Academias de Investigación, información pertinente sobre la complejidad psicológica que vivencian los estudiantes durante el proceso de aprendizaje en un Seminario de Tesis.

Durante la revisión teórica, se encontró sustento específico en las aportaciones que la Inteligencia Emocional, específicamente en las aportaciones realizadas por Ibarrola (2018), Calisto (2020) y González (2021), revisando lo que son los elementos propios de la inteligencia interpersonal, específicamente, las relaciones interpersonales y el desarrollo de habilidades sociales, aunque también se consideró los fundamentos propios de la inteligencia intrapersonal de la introspección, lo cual permitió la facultación del análisis y el desarrollo de categorías obtenidas a lo largo de la investigación y, con ello, la reducción de datos. En base a estas teorías se pudieron establecer los tres paradigmas categoriales inscritos en una oración, los cuales fueron ‘La cercanía es un compañero que estuvo ausente’, ‘El profesor es de gran ayuda’ y ‘Yo soy lo que no se puede nombrar’. De estas líneas resultó la macrocategoría que encierra el mayor significado de sus percepciones durante el Seminario de Tesis: ‘El Yo-errático y los demás’.

Se considera que el diseño es fenomenológico - hermenéutico, el cual “busca describir los fenómenos ocultos y, en particular, sus significados. La meta de la fenomenología hermenéutica (...) consiste en describir los significados no manifiestos, analizarlos y describirlos” (Álvarez – Gayou, 2010, p. 87). Desde esta postura, se pretende ir más allá de las esencias, para capturar el sentido que atribuya un significado mucho mayor en la relación que cada participante estudiado construye y deconstruye en la relación consigo mismo y con los demás en pleno acto de aprendizaje del Seminario de Tesis.

La entrevista fue la primera técnica de recolección de datos realizada a los estudiantes por ser un encuentro completamente íntimo, cercano, recíproco, donde se ha privilegiado la palabra de los estudiantes como el eje conductor de los significados que se generan desde la percepción derramada en cada vocablo que fue expresado durante dichos encuentros. La entrevista, como un encuentro regio de acercamiento entre sujetos, busca, en primer lugar, “encontrar lo que es importante y significativo para los informantes” (Barraza, 2023, p. 49) y, en segundo, “entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los

significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2010, p.109).

La segunda técnica fue la más importante: el análisis de documentos. ¿Qué tipo de documentos? Estos fueron los formatos rellenos sobre autoevaluación, así como la coevaluación entre pares. Se incluyeron, además, registros cualitativos de evaluación de la clase, así como la recolección por escrito de diversas actividades de integración interpersonal durante la asignatura que, además de servir como monitoreo del clima grupal en el escenario de aprendizaje, fungieron como medios de información para conocer las percepciones que se recreaban entre clase y clase.

La muestra dirigida, como ya se explicitó, estuvo compuesta de 15 estudiantes del último semestre de Comercio Exterior; por lo anterior, al compartir el mismo perfil académico en formación, tiempo y espacio, es que se considera muestra homogénea, la cual se describe en la tabla 1.

Tabla 1

Datos de la muestra estudiada

Código de estudiante	Sexo	Edad
<i>E1</i>	Femenino	26
<i>E2</i>	Masculino	22
<i>E3</i>	Masculino	23
<i>E4</i>	Femenino	27
<i>E5</i>	Masculino	40
<i>E6</i>	Masculino	31
<i>E7</i>	Masculino	21
<i>E8</i>	Femenino	26
<i>E9</i>	Masculino	23
<i>E10</i>	Femenino	29
<i>E11</i>	Femenino	30
<i>E12</i>	Femenino	26
<i>E13</i>	Femenino	25
<i>E14</i>	Femenino	23
<i>E15</i>	Masculino	23

La dependencia estuvo asegurada mediante la obtención de respuestas a través de

preguntas e instrucciones similares, se utilizó el programa computacional de análisis Atlas.ti, existió rigor en las transcripciones evitando errores y omisiones, así como la alineación de la escritura de memos con la codificación realizada.

En tanto, se realizó un muestreo dirigido, como se había mencionado, eligiendo casos homogéneos, se comparó con la teoría para reflexionar los resultados obtenidos y, por último, se utilizaron descripciones detalladas, profundas y completas para comprender los detalles del fenómeno, asegurando la credibilidad.

Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en la presente investigación, mismos que se encuentran entre la formulación de cuatro categorías: ‘La cercanía es un compañero que estuvo ausente’, ‘El profesor es de gran ayuda’, ‘Yo soy lo que no se puede nombrar’ y ‘Yo-errático y los demás’.

La cercanía es un compañero que estuvo ausente

E6 nunca decía nada o, al menos, yo no lo escuché. Tampoco a E9 le escuchaba decir nada en clase. Solo una vez cuando decía: ‘Al fin, acabamos’; pero, creo que a él las clases le agradaban mucho, se le hacía menos pesada la clase con las actividades que decía usted. Yo diría que la mayoría del grupo no tenía cercanía. (Fragmento expresado por E11).

La relación entre compañeros es común que esté matizada por la percepción que existe entre ellos mismos. E11 admitió la posibilidad de no haber escuchado a E6 y a E9, cuando la atribución aparece para justificar su silencio. ¿Este silencio invisibiliza o anula?, ¿Se produce o se inventa?, ¿De parte de quién hacia quién? Según Calisto (2020), cuando el habla de alguien predomina sobre otros, dificulta la participación, desarticulando la construcción de ideas sobre otros. Esta desatención es una interacción circular, donde el supuesto silencio impone una forma de ser no auténtica, se percibe lo que no se es, siendo un juego de poder.

Para ahondar más en ello y descubrir hasta qué punto era cierto este juego de poder entre compañeros, ¿Qué pensaba E9 que debía mejorar su compañera, E1, cuando trabajaban en equipo? Ella debía mostrar más puntualidad, compromiso, responsabilidad y paciencia. Entonces, es cierto que el grupo estudiado, en sí, no guardaba relación de apego cercano,

demostrando que las atribuciones ocultaban la distancia afectiva que existía en cuanto a la participación e interacción en sana convivencia.

Cuando E8 evaluó la participación de E10, como compañera de equipo, escribió lo siguiente:

Tuvimos buena comunicación y entre las dos terminamos lo que nos propusimos (fragmento escrito por E8).

Pero, un mes después, acuñó que su coetánea debía cambiar:

Sus acciones y que al momento que no se deje llevar por la demás gente (E8).

Más tarde, reflexionaría por escrito:

Usted me dijo que dejara de ser distraída y me enfocara más en lo mío. Claro que sí lo cumplí, aunque la demás gente le diga que no (E8).

¿Quiénes o qué es ‘la demás gente’?, ¿Atribución o percepción?, ¿Qué significado encierra? A simple vista es la falta de comunicación entre ellos, pero E11 lo señaló claramente: la barrera emocional es un ‘no lo escuché’, mientras que E8 justificó aludiendo a ‘la demás gente’. La percepción es distancia física o social, pero el significado es la ausencia de cercanía, una lejanía de la intimidad consigo mismos. En los compañeros se depositó la sensación de soledad, de falta de apoyo propio al momento de aprender durante el Seminario. Incluso, entre varones se hizo más evidente al momento de trabajar en equipo, cuando E7, evaluando a E2, escribió:

Que ya no falte tanto porque me siento solito (fragmento escrito por E7).

La soledad es una representación de la falta de contacto afectivo, de contacto íntimo, de confianza y de empatía entre compañeros; por ello, la ausencia de cercanía es un pozo que se abre entre la necesidad y la compañía, entre el ‘no lo escuché’ y el ‘las clases le agradaban mucho’, entre ‘la demás gente’ y ‘tuvimos una buena comunicación’. Esta soledad dificulta el respeto y el trabajo en equipo de forma decisiva en cualquier Seminario de Tesis.

“Pero los alumnos pueden aprender a relacionarse con respeto y sin violencia. Eso es posible si se lleva a cabo una pedagogía que se ocupe de generar un clima de confianza mutua en el aula” (Ibarrola, 2018, p.257). Esa es una tarea que se podría generar mediante una estrategia que permita mayor vinculación socioafectiva, con parámetros de conducta de mayor claridad y posición de límites en la relación.

El profesor es de gran ayuda

Esta categoría es de mayor claridad que la anterior, ya que la percepción sobre el profesor es positiva:

El profe no debe cambiar la manera en que nos transmite su conocimiento. Su esmero y guía por querer que aprendamos. El cómo se dirige hacia nosotros. Que no hace distinción por algún alumn@ en específico “consentid@”: aunque ve que unos batallan más que otros, la atención es igual para todos (fragmento escrito por E12).

Cobran especial relevancia las frases ‘no hace distinción’ y ‘la atención es igual para todos’. Ser un profesor para todos, sin distinción es una percepción agradable, pero su carga semántica es mucho más honda que unas palabras de reconocimiento. ¿Sucedió este reconocimiento con los demás alumnos?, ¿Se generó de la misma manera y en el mismo sentido?

Lo que me ayudó fue la ayuda del profesor (E5). Que el profe siempre estuvo ayudando y resolviendo dudas (E14). Mi profesor fue el que estuvo al tanto del documento e igual que mi compañero E5 que me estuvo ayudando a cómo buscar (E4). La ayuda del maestro (E7). La ayuda del docente (E11).

¿Es el vocablo ‘ayuda’ la forma de significar al profesor del Seminario de Tesis? Calisto (2020) señala que es necesario que las personas responsables de esta asignatura detecten las dificultades asociadas al desarrollo de habilidades procedimentales, preocupándose por los aspectos formales de citación y elaboración del formato en que deben apegarse los productos elaborados.

Durante el desarrollo de estos seminarios, no sólo sirve la evolución metódica de las habilidades procedimentales y analíticas en los educandos, sino también las habilidades interpersonales que se cosechan durante este periodo como lo es preguntar o solicitar información, opinar y criticar (Calisto, 2020). Como se expresó en la categoría anterior, entre ellos mismos existía una distancia emocional, lejana a la confianza y la empatía; entonces, ¿Qué papel jugó el profesor del Seminario de Tesis en materia de habilidades interpersonales?

Es necesario conocer las respuestas que los estudiantes escribieron a la pregunta ‘¿Qué frase recuerdas que más repetía el profesor?’:

Buen trabajo, jóvenes (E5). Todos han hecho un excelente trabajo (E14). Jóvenes, por favor, escuchen (E4). Estoy muy orgulloso de ustedes. Me impresionan mucho. Excelente, jóvenes (E7). Ustedes pueden. Hay que ser pacientes (E11).

Si estas frases son lo que esta muestra recordaba con mayor énfasis, entonces no solo se versa sobre un recuerdo positivo, sino una motivación expuesta como reconocimiento. Si este “sentido (...) es compartido con los estudiantes (...) naturalmente fomenta las relaciones entre (docente y aprendices), mejorando en algunos casos, la motivación” (Calisto, 2020, p. 376).

La motivación, per se, no es suficiente como para que el docente sea percibido y significado, en un sentido total, bajo el amparo del vocablo ‘ayuda’. Quizá, el fragmento expresado en entrevista por uno de los educandos pueda facilitar este entendimiento:

La forma de trabajar, ya que es una muy buena manera de aprender gracias a los materiales de apoyo y recursos que usted nos regala, así como actividades didácticas. La manera de trabajar. Yo diría que debe mantener el mismo ritmo de trabajo. En mi opinión, siento que sí cumplí con el objetivo con su ayuda, ya que me mantuve trabajando igual que el periodo pasado, con el mismo empeño, con las mismas ganas y logré exentar la materia (Fragmento expresado por E3).

Lo que E3 señala profundiza en los detalles de la significación y percepción del profesor como ayuda, ya que expresa los mediadores que permiten conocer la eficiencia de su quehacer mediante los ‘materiales de apoyo y recursos que (...) usted nos regala’. Esa posibilidad de percibir como una ayuda ‘regalada’, ‘sin distinciones’, ‘igual para todos’ es el caparazón que cubrió toda expectativa de aprendizaje.

Es cierto que las relaciones entre compañeros se concibieron como distantes emocionalmente, mientras que el profesor impulsó a una mejora de sí mismos, a una posibilidad de acercarse con éxito al Seminario de Tesis, sin complicaciones. “Lo importante es que el alumno sienta (no que piense) que su experiencia es respetada y comprendida por el profesor... que su posición frente a los alumnos sea de aceptación...” (Ibarrola, 2018, p.256).

Vale señalar, para finalizar, que las directrices que deben generarse en un Seminario es precisamente, como lo apuntó E11, la paciencia y la aceptación comprensiva de los errores y los aciertos de los estudiantes. La enseñanza de la investigación implica un proceso muy

complicado donde lo importante es marcar un proceso de acompañamiento contextualizado en las necesidades formativas de los discentes.

Yo soy lo que no se puede nombrar

Uno de los asuntos más interesantes fue el hecho de cómo, al momento de escribir, este grupo, de forma recurrente, utilizó diversas expresiones en su escritura, como caras tristes, símbolos icónicos para ilustrar, guiones, pero también tachones y enmendaduras al momento de equivocarse en su escritura.

E11, comúnmente, dibujaba corazones en los formatos que ella entregaba, al igual que E12, aunque esta última con menor frecuencia. Fue llamativo el hecho que fueran trazados alrededor de expresiones de contenido positivo o para marcar autoevaluación excelente en la rúbrica de evaluación; pero más lo fue al encontrar que E11 dibujó el símbolo de pilcrow sign o párrafo en dicha rúbrica para marcar que su desempeño se había caracterizado por una ocupación parcial del tiempo de clase en las actividades correspondientes. ¿Qué sentido tendría ello?

De igual forma, E9 hacía un uso intensivo de los guiones para remarcar cualidades y áreas de oportunidad de su compañera de equipo E1, pero también lo usaron varios coetáneos cuando lo señalaron como el estudiante que casi nunca lo escucharon verbalizar durante el Seminario. En tanto, E1, cuando erraba su escritura, remarcaba letras encima de su texto original.

En el sobre me puso que le dejara más responsabilidades a E2 y eso hice y ya ando reprobando el parcial casi (cara triste) (Fragmento escrito por E7).

Mientras que su amiga y confidente, E14, escribió lo siguiente al recordar lo más importante de la materia:

Las actividades de reto individual y que no exenté (cara triste) (Fragmento escrito por E14).

Por último, los tachones fueron bastante evidentes:

Lo que decía en el sobre era delegar más actividades en mi compañero. Sí lo llevamos a cabo. Fue algo que hablábamos y pudimos a ~~La conclusión~~ una solución. Cumplió con su trabajo y lo hizo muy bien (Fragmento escrito por E1).

Al inicio no recordaba dónde ~~mandarlo~~ aplastarle para las modificaciones (Fragmento escrito por E5).

¿Qué significan cada uno de estos elementos?, ¿Todos tendrán algo en común? Generalmente, ellos se presentaban al momento de expresar una situación complicada de gestionar emocionalmente: la relación interpersonal con un compañero, la toma de decisiones en equipo, la frustración por la calificación o la autoevaluación. Los símbolos gráficos de trazo circular u ovalado se generaban por mujeres ante evaluaciones positivas, mientras que los trazos lineales, circulares y con puntos eran generados, mayoritariamente, por varones ante eventos percibidos como negativos.

El significado se encierra en la capacidad encubierta, un caparazón que envuelve la inseguridad particular y frente a los compañeros como reflejo proyectivo de sí mismos:

En la clase me faltó más seguridad en mí. Creo que en ocasiones lo que hace que esto pase es desconocer del tema o el hecho de faltar a clase hace que pierda la noción de los temas y me sienta insegura. A pesar de esto, he intentado ser un poco más abierta y participativa, para así poder generar más confianza en mí (Fragmento expresado por E13).

Durante la entrevista con E13, la ansiedad y, en especial, la frustración y el estrés, ante el desempeño fueron un tópico repetitivo.

Trato de tener paciencia. Respiro antes de comenzar a estresarme y guardo la calma, pensando en los resultados positivos de mi día a día (Fragmento expresado por E11). Lo que E9 necesita es un poco de control en el entendimiento del tema de plagio, porque sí es algo que se dificulta un poco. Se estresa muy rápido (Fragmento expresado por E1).

Necesito tener confianza en mí. No logré tenerla. Aún dudo de mis capacidades para realizar trabajos y el estrés hace que aún dude más de poder realizar algo bien (Fragmento expresado por E10).

‘Estrés’, ‘Paciencia’, ‘Duda’, ‘Seguridad’ y ‘Confianza’: palabras que se repiten en las estudiantes E13, E11, E1 y E10. Todas, mujeres. Solo se debe aclarar que muchos atributos ‘de ayuda’, conferidos en la significación al profesor, son los que se percibían como carentes en ellos mismos.

El Seminario de Tesis es una experiencia donde se entrecruzan las emociones de desarrollo y la capacidad de conocerse a sí mismos (Ramos, 2019; Palomar, 2021). Esta capacidad de conocerse se planteó ante dilemas de gestión científica, ante un espacio nunca antes explorado, por lo cual el Seminario de Tesis ofreció una vista de introspección particular nunca antes señalada.

En el Seminario se abrió un vínculo de conflicto, de tipo moral (González, 2021) o también donde se va formando el *habitus* propio del oficio de investigar (Palomar, 2021).

Por lo anterior, es que, en plena ansiedad de reconocimiento de sus propias capacidades es que los signos antes marcados en la escritura, son la forma de expresar ese Yo-errático indeseable, de acuerdo con el *statu quo* de los educandos. Se abre, en ese Yo-errático, la expresión moral del buen – mal estudiante (González, 2021; Palomar, 2021), pero además apareció una cultura científica que les atrajo, le invitó a identificarse, pero que este conflicto moral no le permitió asirse en plenitud (Ramos, 2019).

Yo-errático y los demás

En un acto de enseñanza – aprendizaje, la intersubjetividad es un patrón que alimenta los procesos de desarrollo formativo, ya que ningún elemento permanece aislado, sino que logra entrecruzarse con los demás.

El Yo-errático es, más que una percepción de sí mismo de los alumnos estudiados, un significado de vulnerabilidad, de imprecisión en la cultura científica y en la antesala al trabajo profesional. El Yo-errático impacta la identidad estudiantil que, como significado, por sí solo, determina el resto de percepciones, complicando la interioridad del proceso de aprendizaje.

Confía en ti, confía más en ti: Tal vez en esta clase no lo he puesto en práctica tanto, pero sí en otras clases. Pude exponer mejor, hice una exposición bonita. También fuera de la escuela, en casa, tuve mejores días. Las inseguridades, en muchas ocasiones disminuyeron, me quiero más. ¡Parece que varias personas, incluido usted, profesor, se pusieron de acuerdo para decirme lo mismo por esos días! (Fragmento expresado por E1).

Usted como persona sabia me sugirió ser más ordenado y en este tiempo traté hacerlo, pero no lo hice como yo quisiera. Últimamente, traté de ser más ordenado, ya que

organizaba mis tiempos, pero siempre ocurrían imprevistos, los cuales reemplazaba con mis actividades diarias. En las clases trabajaba y me ordenaba súper bien; pero, lamentablemente, cuando estoy en casa no puedo hacerlo igual, ya que, últimamente, di prioridad a otras actividades (Fragmento expresado por E15).

Yo siento que solo he progresado un poco. Aún tengo algunos defectos qué mejorar, pero ya creo que puedo organizar mejor mi forma de hacer trabajo y vida (Fragmento expresado por E6).

No he cumplido totalmente por factores externos. He estado distraído en clases, pero trataré de mejorar (Fragmento expresado por E2).

La vulnerabilidad no fue privativa del Seminario de Tesis ni de la universidad: era un distintivo particular en cada uno de esos estudiantes. Sin embargo, la admisión durante las entrevistas de no cumplir en el Seminario por la falta de administración personal, de atención o de autoestima, como lo reconoció E1, verbaliza la pluralidad en la que esta vulnerabilidad del Yo-errático se expresa.

Cuando se perciben carentes de dichas cualidades, el Yo-errático aparece larvado y, por esa misma razón, es que la relación entre compañeros estuvo caracterizada por la distancia afectiva, la lejanía en la confianza y en la empatía. El Yo-errático es, per se, una barrera en el proceso de aprendizaje y, de esta manera, es la dificultad para ‘escuchar’, contactar a los compañeros en la heterogeneidad de sus manifestaciones.

Por otro lado, por esa misma razón, es que el profesor fue concebido como ayuda, debido a que el Yo-errático, cuya naturaleza es la vulnerabilidad, agradeció las cualidades que esperaba de un docente, en particular, aquellos elementos que permitían amortiguar el impacto de la inseguridad, la desconfianza, la impaciencia y la duda perenne. Por esta peculiar razón es que el Yo-errático es un ente desbalanceado, con una presencia que anhela trascender en el suelo firme de la profesionalización y que también encontró en el Seminario de Tesis una oportunidad para aprender.

La sensación de aprendizaje es comúnmente evidencia de que el Yo-errático se transforma hacia sí mismo en búsqueda de una nueva identidad:

Sí aprendí, porque ahora puedo realizar un formato de estilo y redacción correcto (E6). Aprendí más sobre el manejo de las computadoras (E5). Sí aprendí, y mucho,

porque es aprender a desarrollar la comprensión de leer (E12). Entendí la forma de hacer investigación (E14).

Lo anterior desprende que el aprendizaje de la investigación, al menos en la muestra estudiada, efectivamente, como señala Ramos (2019), se explica la interacción sociocultural y antropológica que se impregna en el hecho educativo, pero también demuestra que el Yo-errático de estos alumnos no es un signo negativo: es una transición que tuvo un punto de ebullición particular durante el transcurso del Seminario de Tesis.

Este Yo-errático en los estudiantes de Comercio Exterior es el que permitió, con la vulnerabilidad palpable, conocer la sensación de aprendizaje desde los primeros temas abordados en el Seminario y fue, en definitiva, lo que permitió que confiaran en el docente y su quehacer cotidiano en la materia.

Discusión

En un contraste con las publicaciones con enfoque cualitativo, los resultados del presente estudio guardan una estrecha similitud con los hallazgos obtenidos por González (2021), donde estudiantes pertenecientes a la misma área disciplinar también muestran dificultades en la inteligencia intrapersonal y la existencia de conflictos morales que generan incertidumbre en su transición identitaria de estudiantes a profesionales, con la diferencia que en aquella investigación la mayor fortaleza en los estudiantes se encuentra en la capacidad exitosa de vinculación interpersonal con los compañeros y otros elementos del medio ambiente. En este caso, existió una gran ventaja en el desarrollo de este tipo de estudios por la capacidad de penetrar en el significado más profundo de las expresiones verbales y paraverbales en la relación con las personas con las que comparte recinto áulico, tanto en forma de aprendiz como de coetáneo.

Otra similitud muy importante existió con los resultados de la tesis doctoral de Calisto (2020) cuando mencionó que la participación entre estudiantes chilenos de educación con la figura docente es particular, ya que la autora explica que esta interacción faculta el desarrollo de la autonomía y la construcción particular de la autorregulación. También expuso que la relación con la figura docente es importante, ya que su catapulta motivadora es el engarce que compromete el aprendizaje. La gran ventaja de los estudios cualitativos demuestra que la importancia del conocimiento del Yo-Errático se centra en la exposición

paulatina de su desarrollo comportamental en el vínculo que establece y cómo estos nexos dependen de su sensación de vulnerabilidad ante la transición profesional académica.

También, en el estudio de Caicedo, Peña y Melo (2021), se percibe un alumnado colombiano de educación con una amplia motivación por el aprendizaje de la investigación y la connotación perceptiva de la figura docente como motivadora y dinámica posibilitando actitudes científicas positivas. Estas coincidencias con el presente estudio demuestran que existe una gran preocupación por conocer de viva voz qué piensan, qué creen y qué sienten en cada uno de los momentos que significa el establecimiento del seminario de tesis y este parteaguas invita a reflexionar sobre las prácticas metodológicas del conocimiento hacia los alumnos.

Existió una disparidad entre los presentes resultados y aquellos localizados por Martínez (2019) cuando señaló que las experiencias formativas de investigación derrumban la dependencia del alumnado juarense de educación hacia al profesor; pues, poco a poco, se van autorregulando progresivamente, siendo ello diferente en este estudio donde todavía se percibe a la figura docente como la ayuda principal en el proceso de aprendizaje. Las desventajas con los estudios cualitativos de las percepciones pueden encontrarse en el uso de sesgos que el objeto de estudio posea sobre sí mismo, lo cual invita al investigador a reflexionar profundamente sobre esta infiltración, lo cual puede derivar una mayor comprensión sobre la percepción de sí mismos en el Seminario de Tesis.

Respecto a los estudios cuantitativos, tanto Corona (2019) como Morquecho y Vizcarra (2021), convergen que, en ambos casos, existe una percepción generalizada de debilidad en las habilidades y competencias ligadas a la investigación en estudiantes de licenciatura poblanos y tapatíos, respectivamente, como lo son la comunicación oral y escrita, gestión de la información, redacción o trabajo en equipo. Esta misma situación se identificó en la sensación de inseguridad y vulnerabilidad personal de los educandos que conformaron la muestra de este estudio, al enlazar sus dificultades de redacción de texto con los hallazgos antes aludidos. La gran desventaja que se encuentra respecto a los estudios cuantitativos implica que es difícil operacionalizar métricamente las percepciones de tal manera que se pueda distinguir este constructo de percepciones con actitudes o representaciones sociales, lo cual es necesario trabajar en esta convergencia mediante la opción de las investigaciones mixtas.

En los estudios mixtos es donde se encontró mayor coincidencia entre el presente análisis con lo expuesto por Marmisolle (2021) y Perdomo y Morales (2022) cuando señalaron que los estudiantes percibían que la mayor frecuencia de errores se encontraba en la redacción, en los conocimientos metodológicos y la estructuración del formato de investigación. Por otro lado, la diferencia radicó en que, en aquellas investigaciones, los estudiantes argentinos y peruanos, respectivamente, de nivel licenciatura, manifestaron insatisfacción y desconfianza hacia la figura asesora de la investigación.

Conclusiones

Como conclusiones se puede afirmar que el principal significado de sí mismo en los estudiantes investigados, durante el aprendizaje en el Seminario de Tesis, fue el Yo-errático como tejido mismo de la vulnerabilidad que, a su vez, fue la responsable de las percepciones negativas de su propio actuar y sentir, como personas. Este Yo-errático es el que permitió vincularse de manera incierta e insegura frente a los compañeros, donde se percibían, tal como es la vivencia de su propia identidad; mientras que el vínculo con el docente, por el contrario, fue caracterizado en su postura robusta, de ayuda de ese ente vulnerable, al ofrecer una serie de pasos pedagógicos que incrementaron su sensación de aprendizaje y, al mismo tiempo, le generó estima por su propia capacidad para mejorar los errores percibidos en la nueva cultura científica.

El mayor tonelaje que imprime este Yo-errático radica en su capacidad para disminuir afectivamente la presencia de sus coetáneos, tornando las relaciones entre compañeros, especialmente cuando existió trabajo en equipo, como vínculos distantes. Este desdoblamiento también implicó la oportunidad para interiorizar los aprendizajes, para afirmar su deseo de trascender e involucrarse activamente en la materia, mediante el conocimiento de nuevos esquemas de actuación y presentación, por lo cual explica que el significado de su identidad, ese Yo-errático, fue una transición postural en desequilibrio, donde una parte de sí mismos es negada, oculta tras un velo de inseguridad personal, mientras que esa misma parte fue expuesta para ser resarcida en el dominio progresivo de las habilidades que enmarcó la materia.

Por lo anterior, los significados coexistentes en la percepción hacia el Seminario de Tesis se comprendieron desde la óptica de la transición entre alumnos y profesionales, donde

la distancia emocional entre pares, la visualización auxiliar del docente y la sensación de dominio marcaron el vaivén de acercamiento y lejanía hacia una posible identificación de un Yo investigador.

Las aportaciones que se logran con esta investigación fue aportar información a los asesores de tesis de licenciaturas de las diferentes disciplinas, así como a las Academias de Investigación, a considerar que el proceso psicológico interpersonal e intrapersonal está desarrollándose de forma tal que el estudiante brega por vencer la sensación de vulnerabilidad ante la transición a asumir responsabilidades profesionales propias y mantener coherencia emocional en la relación consigo mismo y los demás que le rodean.

Las sugerencias que se establecen se centran en la posibilidad de desarrollar este constructo principal que apareció a modo de macrocategoría, 'Yo-Errático, en sucesivos estudios cualitativos, con una muestra más abundante y heterogénea. De igual manera, como se comentó en el apartado anterior, recurrir, una vez que se haya avanzado lo suficiente en el desarrollo de dicho constructo, es la posibilidad de articularlo en estudios mixtos donde la convergencia y ventajas cualitativas permitan apreciar cómo existen elementos teóricos que se puedan integrar, de tal manera, que se pueda lograr una prueba recurrente de su existencia.

Referencias

- Álvarez – Gayou, J. L. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Barraza, A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa*. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MetodologiaInvestigacion.pdf>
- Caicedo, J. P., Peña, L. V. y Melo, Z. (2021). *Percepciones de estudiantes y egresadas de la licenciatura en educación infantil sobre su formación en investigación* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16842>
- Calderón, E. M. (2020). *Competencias investigativas y su relación con la gestión pedagógica en docentes del instituto Educación Superior Pedagógico Público María Madre, Callao – 2019* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/58999>

- Calisto, C. (2020). *La competencia investigativa. Interacciones y estrategias en un curso de formación inicial docente* (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/669988>
- Corona, W. (2019). *Competencias investigativas y procesos de tesis. Una evaluación del área de investigación en la licenciatura de la enseñanza del inglés de la BUAP* (Tesis de maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de <https://repositorioinstitucional.buap.mx/server/api/core/bitstreams/f5c52dd3-b6c7-4bca-8b68-076254b28a11/content>
- El Sahili, L. F. (2013). *Psicología social*. México: Editorial Helénica.
- González, F. (2021). ¿Yo, alumno? Hermenéutica de las dificultades en el proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Visión educativa IUNAES*, 15(33), 72 – 85. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/367461639_YO_ALUMNO_HERMENEUTICA_DE_LAS_DIFICULTADES_EN_EL_PROCESO_DE_APRENDIZAJE_EN_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS
- Guadalupe, C. (2023). La producción de datos y conocimientos en la educación terciaria en América Latina y el Caribe. En V. Galán-Muros y A. Blancas (Eds.), *Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe. Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO* (147–168). UNESCO. Recuperado de https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/09/Consulta-LATAM-10-Arti%CC%81culos_final_June23.pdf
- Hernández, E. (2021). Un proyecto en tres actos. Desarrollo de proyectos de investigación. Experiencias en el aula. En K. A. Contreras (Ed.), *Metodologías, experiencias y prácticas en la enseñanza de investigación desde la interdisciplina* (55-73), Universidad de Guadalajara. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Maria-Del-Rosario-Ramirez-Morales/publication/353342944_La_experiencia_el_cuerpo_y_el_campo_en_el_analisis_de_las_espiritualidades_contemporaneas/links/60f5dccf16f9f31300958762/La-experiencia-el-cuerpo-y-el-campo-en-el-analisis-de-las-espiritualidades-contemporaneas.pdf#page=12

- Ibarrola, B. (2018). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. España: Ediciones SM.
- Marmisolle, W. A. (2021). *Problemáticas de los alumnos de la licenciatura en Química en torno a la tesina de grado* (Trabajo final Integrador de Especialidad). Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/129029>
- Martínez, J. (2019). Formando educadores a través de la investigación educativa. Análisis de experiencias. En J. L. Ramos y J. Martínez (Eds.), *Enseñar y aprender a investigar. Otras experiencias en América Latina* (147 - 158), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/333881352_Ensenar_y_Aprender_a_Investigar_Otras_experiencias_en_America_Latina
- Morquecho, A. C. y Vizcarra, L. R. (2021). Experiencia docente en el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de la licenciatura en Psicología. En K. A. Contreras (Ed.), *Metodologías, experiencias y prácticas en la enseñanza de investigación desde la interdisciplina* (177 – 199), Universidad de Guadalajara. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Maria-Del-Rosario-Ramirez-Morales/publication/353342944_La_experiencia_el_cuerpo_y_el_campo_en_el_analisis_de_las_espiritualidades_contemporaneas/links/60f5dccb16f9f31300958762/La-experiencia-el-cuerpo-y-el-campo-en-el-analisis-de-las-espiritualidades-contemporaneas.pdf#page=12
- Ochoa, K., Bello, C., Villanueva, M. E., Ruiz, M. I. y Manrique, G. A. (2016). Percepción y actitud del universitario de Enfermería sobre su formación en investigación. *Revista Médica Herediana*, 27(4), 204 – 215. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v27n4/a03v27n4.pdf>
- Palomar, C. (2021). La formación para la investigación: una experiencia. En K. A. Contreras (Ed.), *Metodologías, experiencias y prácticas en la enseñanza de investigación desde la interdisciplina* (27-53), Universidad de Guadalajara. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Maria-Del-Rosario-Ramirez-Morales/publication/353342944_La_experiencia_el_cuerpo_y_el_campo_en_el_analisis_de_las_espiritualidades_contemporaneas/links/60f5dccb16f9f31300958762/La-experiencia-el-cuerpo-y-el-campo-en-el-analisis-de-las-espiritualidades-contemporaneas.pdf#page=12

a-experiencia-el-cuerpo-y-el-campo-en-el-analisis-de-las-espiritualidades-contemporaneas.pdf#page=12

- Perdomo, B. y Morales, O. A. (2022). Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiante peruano: implicaciones pedagógicas. *Revista electrónica Educare*, 26(1), 1 - 21. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v26n1/1409-4258-ree-26-01-380.pdf>
- Rodríguez, E. W. (2019). *Estrategia metodológica para la gestión de la formación de la competencia investigativa en el proceso docente educativo en el nivel de la carrera profesional de Economía de la Universidad Nacional de Cajamarca* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Recuperado de <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/4169>
- Ramos, J. L. (2019). Experiencia y didáctica. Formación de investigadores. En J. L. Ramos y J. Martínez (Eds.), *Enseñar y aprender a investigar. Otras experiencias en América Latina* (110-117), Universidad Metropolitana. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/333881352_Ensenar_y_Aprender_a_Investigar_Otras_experiencias_en_America_Latina
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Serrano, P., Martínez, M.L. y Martínez, M. (2017). Factores que determinan la evaluación del trabajo fin de grado. *Educación Médica*, 19(6), 1-9. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-factores-que-determinan-evaluacion-del-S15751813173>

Literatura y transmedia. Educación literaria en el nivel medio superior

María Guadalupe García-Romero
Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas
eloloralibros@gmail.com
Universidad Autónoma del Estado de México, México
ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6211-8496>

Recepción: 19/12/2024
Aceptación: 30/01/2025
Publicación: 01/02/2025

Resumen

En México, tanto el cambio como la mejora en la enseñanza y el aprendizaje de la literatura son urgentes. La actual práctica docente sufre un rezago por el uso de un sistema que se pensó para otro tipo de sociedades, más industriales y menos tecnológicas, esto impacta de forma negativa no solo al docente sino, también, la forma en la que el estudiante percibe los distintos conocimientos, en vista de lo anterior, se presenta aquí una propuesta didáctica para el aula, la cual consta de ocho sesiones pensadas para complementar la materia de Literatura, ya que el estudio se centró en el nivel medio superior, específicamente, en estudiantes de cuarto semestre de los bachilleratos incorporados a la Universidad Autónoma del Estado de México. Dicha propuesta cuenta con estrategias didácticas inspiradas en la educación literaria y las narrativas transmedia—conceptos que también se explican en el artículo—, así como en los diferentes autores que las han trabajado, tales como Cecilia Bembibre, Teresa Colomer, Federico Altamirano, Carlos Scolari, entre otros, sin embargo, cabe mencionar que en su mayoría son ideas originales, cuyo objetivo es propiciar el gusto por la lectura de textos literarios mediante estrategias novedosas y no tan tradicionales, asimismo se busca que la propuesta pueda inspirar a otros docentes y, además de llevarlas al salón de clase, logren que sus alumnos disfruten la lectura, enseñen en un ambiente lúdico ya que, pensando en ello, cada sesión se presenta de una forma más tradicional (inicio, desarrollo y cierre), pero con estrategias más cercanas a la realidad actual.

Palabras clave

Literatura, didáctica de la literatura, narrativas transmedia, educación literaria, estrategias de enseñanza, actividad didáctica.

Literature and transmedia. Literary education at the upper secondary level

Abstract

In Mexico, both change and improvement in the teaching and learning of literature are urgent. The current teaching practice suffers a delay due to the use of a system that was designed for other types of societies, more industrial and less technological, this negatively impacts not only the teacher but also the way in which the student perceives the different knowledge, in view of the above, a didactic proposal for the classroom is presented here, which consists of eight sessions designed to complement the subject of Literature, since the study focused on the upper secondary level, specifically, on high school students of fourth semester of the high schools incorporated into the *Universidad Autónoma del Estado de México*. This proposal has didactic strategies inspired by literary education and transmedia narratives—concepts that are also explained in the article—as well as by the different authors who have worked on them, such as Cecilia Bembibre, Teresa Colomer, Federico Altamirano, Carlos Scolari, among others, however, it is worth mentioning that most of them are original ideas, whose objective is to promote a taste for reading literary texts through novel and not so traditional strategies. It is also intended that the proposal can inspire other teachers and, In addition to taking them to the classroom, ensure that your students enjoy reading, teach in a playful environment since, thinking about it, each session is presented in a more traditional way (beginning, development and closing), but with closer strategies to current reality.

Keywords

Literature, Didactic proposal, transmedia narratives, literary education, teaching strategies, didactic activity.

Introducción

La educación y la literatura nos han acompañado desde tiempos inmemoriales; la primera como la forma humana de conducir y guiar, ya sea a los otros o a sí mismos. La segunda

como una herramienta del hombre para plasmar sentimientos, dar cuenta de la sociedad en la cual vive y dejar un legado para el lector de todas las épocas. Al ser fieles acompañantes de la existencia, tienen que adaptarse al mundo que les rodea y este no es más el mundo industrial de nuestros padres y abuelos, sino el de la era tecnológica, colmada de un rápido acceso a la información y uso de las redes sociales.

Es por ello que seguir un modelo educativo tradicional, en cualquier área de conocimiento, ya no es suficiente, por el contrario, representa diversas problemáticas como el que los estudiantes no aprovechen al máximo los saberes que el docente les transmite (quedándose, muchas veces, en su rol pasivo), ni se sientan atrapados por el tema expuesto en clase, sea porque la explicación no es atractiva o porque su estilo de aprendizaje necesita otro tipo de motivaciones.

Por lo que refiere a la literatura y su enseñanza, nos enfrentamos a una situación más grave, puesto que las escuelas se han encargado de mostrarla¹ como un hecho histórico, lejano a la estética y la expresividad; además de contribuir con la pobreza lectora al subestimar la lectura de textos literarios. Así, los estudiantes se alejan del legado artístico de sus antepasados y tienen limitadas posibilidades de crear un vínculo emocional con los libros y de realizar una lectura por placer.

Frente a ello, tenemos estudiantes que almacenan información literaria, pero la perciben, en ocasiones, como no favorable, pues los contenidos educativos no parecen cercanos a sus realidades, además que la asocian con algo aburrido y hasta negativo, entonces, de seguir así, terminaremos con educandos preparados para un mundo laboral industrial, pero con escasas habilidades para un mundo tecnológico necesitado, ahora más que nunca, de las artes y de las humanidades.

¹ Conviene subrayar que al hablar de *mostrar*, nos referimos al término que Cecilia Bembibre propone cuando habla de la enseñanza, ya que desde esa óptica hay dos maneras de verla. Una referida al sentido preciso de la acción “*mostrar* a otra persona algo”, y la segunda es aquella que se presenta como un acto fundamental para el humano, desde un sentido más “abstracto y metafórico, enseñar es cuando [...] una persona *transmite* un conocimiento, un valor, una actitud a otra” (2013, p. 1).

Por ello, este proyecto describirá una propuesta didáctica de aula cuyo fin será propiciar el gusto por la lectura de textos literarios a través de la educación literaria y las narrativas transmedia. El centro de interés es el nivel medio superior, particularmente, el cuarto semestre de bachillerato, incorporado a la Universidad Autónoma del Estado de México, porque en ese periodo se cursa la materia de Literatura.

El concepto de narrativas transmedia se utilizara desde la perspectiva de teóricos como Scolari, Jenkins, Gomez, en general; y a Rovira, Llorens, en particular. Mientras que para la educación literaria se acude a Federico Altamirano Flores, Daniel Pennac y Martha Elena Munguía Zatarain.

La estrategia consta del diseño de ocho sesiones, las cuales corresponden a cada uno de los módulos del programa de asignatura, donde la exploración de los textos se hará desde las distintas herramientas digitales (las redes sociales; plataformas digitales, etcétera) y, de una manera más tradicional, con películas y series. Asimismo, se implementarán dinámicas lúdicas que, vinculadas con la tecnología, logren involucrar a los alumnos con la literatura, por lo cual, se infiere que, adicionalmente al fomento del gusto por la lectura, se busca que regresen al texto y éste se convierta en una historia que se quede en su memoria como un recuerdo entrañable.

Metodología

La presente investigación describe, explica y reflexiona sobre la educación literaria en la educación media superior, específicamente en el cuarto semestre de los bachilleratos incorporados a la Universidad Autónoma del Estado de México y las narrativas transmedia en la educación. Asimismo, propone una estrategia didáctica basada en los conceptos antes mencionados. La metodología empleada es cualitativa ya que se basa en datos no cuantificables, además está centrada en aspectos descriptivos y explicativos, como veremos adelante. Hay que señalar que está pensada para aplicarse en el aula y evaluar su funcionamiento. En la misma línea, se seleccionó el método deductivo, teniendo en cuenta que al ser una investigación aplicada, es decir, con un sector concreto de la sociedad, iremos de lo general a lo particular

Ahora bien, es necesario esclarecer ciertos conceptos que se tomarán en cuenta para la elaboración de este proyecto. Por lo cual, este apartado tiene el fin de presentar un acercamiento a las nociones que servirán como bases teóricas.

El primer concepto es la didáctica de la literatura, la cual se entiende como una ciencia social de composición interdisciplinar que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria. Lo importante no es “enseñar contenidos” sobre la literatura sino “aprender una competencia comunicativa” con la literatura (Caro y González, 2009, p.2)

Si se habla de la historia de la didáctica de la literatura, se puede decir que tomó importancia, de acuerdo con Teresa Colomer², a finales de los años 60. Existía desde la Edad Media, pero se centraba en la transmisión de valores morales y preparación de discursos retóricos-políticos. No es hasta el siglo XIX que con el auge del Romanticismo, la concepción de la enseñanza de la literatura cambia. En ese momento no se concebía como un artificio de la oralidad o de las virtudes humanas, sino como un reflejo cultural, estético y emocional de la época.

Con todo, es en el siglo XX, cuando las escuelas reparan en el potencial de la literatura; a partir de la idea de progreso, advierten que la lectura placentera y funcional es fundamental. No porque ha representado la máxima oportunidad de expresión verbal, sino porque era el camino a la erradicación de una población analfabeta. De ahí que se hayan pluralizado las teorías para acercarse al texto, que como se ha mencionado, son el formalismo, la estilística, la semiótica literaria, pragmática literaria, estética de la recepción, etc.

Para comprender mejor lo que es la didáctica de la literatura, hay que entenderla como una disciplina que facilita tanto el conocimiento de la lengua como el cultural. Son necesarios estos saberes porque el conocimiento de la lengua permitirá que el alumno

² Cf. Colomer, T. (2010). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación. *Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpv725>

comprenda la totalidad del discurso; mientras que el bagaje cultural funciona para que entienda las referencias ajenas y propias de su época. Es entonces cuando, dicen las autoras, se llega a la meta que supone la didáctica de la literatura: el desarrollo de la competencia literaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede definir a la didáctica de la literatura como una ciencia social que se encarga, a partir de métodos concretos, de hacer que los alumnos desde su conocimiento, la interacción con lo que nos rodea y usando el lenguaje participen en la comunicación simbólica y social del texto literario.

Dentro de este concepto, se encuentra el último concepto particular de esta investigación. Este es la educación literaria.

Para el funcionamiento de este trabajo es insustituible esta noción; debido a que es la guía y el método que se busca seguir. La postura que retomamos es la de Antonio Mendoza Fillola, quien, en conjunto con autores como Teresa Colomer, González Nieto y Bordons, coinciden en la necesidad de un nuevo enfoque para la formación del lector literario. Dicho enfoque persigue que el estudiante aprecie la literatura a partir de su dialogo con ella, además busca resaltar los valores estéticos de la obra y lograr que el alumno forme una lectura e interpretación personal. Lo anterior constituye la educación literaria. De modo que podemos definirla como:

la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso, teniendo en cuenta que [...] el proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de una lectura de cariz denotativo (Mendoza, 2008, p.3).

En pocas palabras, la educación literaria persigue, en primer momento, que el alumno disfrute de la literatura, para que a partir de ese goce sea capaz de ver las múltiples posibilidades interpretativas de un texto literario. En consecuencia, este método de enseñanza

se dirige más hacia lo autónomo³, pues, en esta perspectiva, el docente funge como facilitador y animador de la lectura y la escritura creativa. Lo cual permite que desarrolle más actividades, es un modo holístico de aprendizaje, como bien menciona Antonio Mendoza.

Aunado a lo anterior y siguiendo la noción de que la didáctica de la literatura es interdisciplinar, la educación literaria puede apoyarse en las TIC y diversas plataformas digitales, como el caso de la presente propuesta.

Lo anterior nos lleva a las Narrativas transmedia. Estas se pueden definir como “una estrategia artística” (Rovira y Llorens, 2016, p.4) y tecnológica que permite conectar la educación literaria con los intereses de los alumnos. Sin embargo, cabe decir que son utilizadas principalmente en la mercadotecnia, “una técnica mediante la cual la historia se desarrolla o divide para formar un relato coherente” (Pastrana, 2019) así, la historia de una película o serie se expande a distintas plataformas; por ejemplo, la saga de Harry Potter que surge y regresa a los libros, se adapta a largometrajes, comics, videojuegos, parques de atracciones, incluso, *fanfictions* publicados como *Fangirl* de Rainbow Rowell. Empero, como bien señala Isa Villegas, no se emplean únicamente para expandir los relatos, sino que cada una de las plataformas utilizadas crean nuevas posibilidades narrativas en el espectador.

Ambas concepciones, tanto el de una estrategia artística como el de una técnica para expandir las historias, caben en los intereses que persigue este proyecto, ya que cobran sentido en la sociedad actual. Además, siguiendo a Henry Jenkins, es importante que cada estudiante aprenda efectivamente, colabore en la construcción de su aprendizaje. Ello se puede lograr si la enseñanza se transmite en más de un modo de expresión, trabajando con distintos lenguajes y soportes que rompan el rol tradicional en la educación y, fundamentalmente, propicien la educación literaria.

En consecuencia, las narrativas transmedia en la educación son una manera diferente de acceder a la literatura y hacer que nuestros alumnos se acerquen a ella a través de

³ Cf. Caro, M. y González, M. (2009). *Didáctica de la literatura. Educación literaria*. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia.

estrategias tecnológicas que conozcan y les permitan regresar al texto, posibilitando la educación literaria.

Referentes teóricos

Hasta ahora hemos tanto explorado como discutido las bases teóricas de nuestro proyecto —estas son la educación literaria y las narrativas transmedia—; sin embargo, hace falta especificar cada uno de los aspectos que de ellas se retoman y las maneras en las cuales se desarrollarán en la propuesta didáctica. Por ello, en el presente apartado, en primer lugar, expondremos cuáles son las vertientes que se adoptan de dichos planteamientos y a continuación, explicaremos cuáles son las competencias necesarias para llevar a cabo las estrategias.

Por lo que se refiere a la educación literaria, cabe decir que es un proceder que entraña tanto la enseñanza como la didáctica, por lo cual, anteriormente, se definió como la reflexión sobre la práctica docente y la actitud del estudiante frente a la obra. Naturalmente, se abordaron otros de sus aspectos más relevantes, sin embargo, sirva lo anterior como justificación de los principios que de ella se adoptan.

En primer lugar, la práctica docente. Cabe decir que dentro de esta reflexión sobre la educación salta a la vista que aquello que hagamos como docentes repercutirá en el futuro de aquellos a quienes enseñamos. No se trata de ser una figura de autoridad, de profesarse como incuestionable, sino de transmitir y, quizá, heredarles el amor por la literatura. Entonces, de acuerdo con esta metodología, la actitud del profesorado debe ser equilibrada, es decir, no extremadamente pasiva, no excesivamente activa. El maestro funge como un guía que transmite los conocimientos y motiva a los estudiantes. Además de lo anterior, la persona que esté a cargo de la asignatura tiene que ser, necesariamente, un experto en la misma o, por lo menos, disfrutar y apasionarse con ella. En conclusión, el educador no solo enseña elementos teóricos, sino que con tanto su conocimiento como su proceder despierta el interés en la lectura y transmite el gusto por la lectura de textos literarios.

En segundo lugar, la actitud del estudiante. Sin duda, algunos de nosotros, en los distintos niveles académicos cursados, fuimos alumnos pasivos, esto es, recibíamos los conocimientos sin cuestionarlos; memorizábamos los contenidos de las materias sin comprenderlos del todo; aprender algo nuevo significaba la liberación de una carga, no un logro. Específicamente en el área de las ciencias sociales y humanidades, leer algún libro no representaba un deleite, sino una tarea larga y tediosa. Ahora bien, es cierto que lo anterior podía ser causado en pequeña o gran medida por la práctica docente, empero, la apatía y el desinterés por los conocimientos, también cobran un papel importante; es por ello que, en la educación literaria y como uno de los principios que de ella adoptamos, el estudiante es un sujeto activo en el desarrollo de su aprendizaje; lo cual significa que tiene una actitud abierta para entablar un diálogo con la obra y con los conocimientos; participa activamente en clase y se reconoce a sí mismo y a la obra como seres incompletos, lo cual significa que él tiene una infinidad de elementos por descubrir; por su parte, el texto literario se le presenta como un sujeto en espera de quién pueda completar su significado.

Considerando las clases como el medio de comunicación entre estos dos actores, existe otro principio a retomar de la educación literaria, este es el aula como un espacio lúdico y libre de prejuicios, en otras palabras, el tiempo dentro de esta apelará a una experiencia estética en la cual, ambos sujetos, mantengan una actitud emotiva, abierta; no racional y cerrada. Asimismo, deberán desarrollarse dinámicas innovadoras que los motiven a entablar un diálogo con la obra y entre ellos para, así, generar conocimientos significativos.

En conclusión, estos procedimientos didácticos innovadores tienen por antecedente un ambiente de confianza en el cual los alumnos se sienten cómodos al exponer sus ideas respecto a la obra de arte literaria; esto significa que los actores por una parte actúan activamente y, por otra, tanto motivan como promueven el amor al texto.

Ahora bien, dentro de estas estrategias didácticas se encuentra un procedimiento que, a pesar de ser utilizado principalmente para el mundo del entretenimiento, se interna como una nueva alternativa en la enseñanza de las artes y las humanidades, por lo cual al representar nuestra segunda base teórica retomamos algunos principios de ella.

Para iniciar resulta necesario mencionar que todas las posibles dinámicas de este tipo de metodología surgen del texto, es decir, la obra de arte literaria, al igual que en nuestra futura propuesta, es el elemento fundador, de él se parte y a él se vuelve, ya que las N.T. son, precisamente, un procedimiento en el cual a partir de las herramientas tecnológicas y la expansión de la historia el alumno conecta con la historia, aporta nuevas ideas, pero, sobre todo, se fomenta el gusto por la lectura de estos. En ese sentido, uno de los principios que adoptamos de las narrativas transmedia es que: son una forma distinta de acercarnos a la literatura.

Ahora bien, ¿en qué radica dicha *distinción*? Para empezar, este proceder dicta que la exposición oral ya no es suficiente, dado que los alumnos viven en un mundo tecnológico, por lo cual, la adición de los distintos tipos de lenguajes —gestos, imágenes, sonidos, etcétera— juegan un papel positivo en las aulas de clase.

Por otra parte, otro principio que retomamos es que la mayoría de los textos, aquellos que podemos denominar obras de arte literaria, por su complejidad, pueden funcionar como N.T. por lo cual, la profundidad y la inmersión son necesarias para la elaboración de cualquier estrategia que quiera llevar a cabo una de estas mecánicas.

Se infiere que la educación literaria y las narrativas transmedia convergen en distintos aspectos, por ejemplo, el papel de los actores, la preocupación por la mejora del paradigma actual de la educación, la búsqueda del fomento y goce en la lectura de obras literarias; sin embargo, cabe mencionar que ambas exigen el respeto al texto y su comprensión profunda o, al menos lejana a una superficial. Además de las anteriores, estas posturas y, específicamente, nuestra propuesta requieren competencias previas para su óptimo desarrollo.

Para el aprendizaje, la exposición oral ya no es suficiente, los actuales estudiantes viven en un mundo rodeado de tecnología, por ello, la educación literaria y las narrativas transmedia convergen con el propósito de mejorar el paradigma educativo, la esperanza de fomento y gozar plenamente al leer textos literarios.

Los sujetos involucrados: docentes y estudiantes, deberán poseer habilidades con el fin de que la propuesta se lleve a cabo satisfactoriamente. Estas son:

1. La capacidad de comprender mensajes del texto.
2. Leer, a una velocidad adecuada, en voz alta y en voz baja.
3. Valorar el objeto artístico, es decir, la obra de arte literaria.
4. Conocer el funcionamiento de distintos dispositivos electrónicos: teléfono inteligente, laptop, proyector, etcétera.
5. Ser capaces de manipular los dispositivos electrónicos para diferentes actividades, tales como hacer fotos, mandar mensajes, acceder a la galería de imágenes, abrir el navegador web, descargar aplicaciones, entre otras.
6. Saber comunicarse en entornos digitales mediante los recursos tecnológicos herramientas en línea.
7. Saber navegar en la web y hacer uso de aplicaciones: compartir fotos, mirar una serie online.
8. Entender el funcionamiento de las redes sociales y, con ellas, crear contenido en ellas.
9. Reflexionar acerca de cuál es la herramienta digital apropiada para llevar a cabo determinado proyecto.
10. Si bien, todos estamos dotados tanto de curiosidad como de creatividad, en este caso, es necesario que los participantes mantengan una postura abierta e interesada, es imprescindible demostrar curiosidad y creatividad.
11. Ambos actores comprenderán la ficcionalidad de las obras y serán capaces de interpretar el conocimiento de múltiples lugares, hechos históricos, personajes, sin necesidad de moverse de sus utilizadas.

El motivo por el cual se decidió trabajar con dichos referentes teóricos es porque pueden contribuir a la educación en diversos sentidos, por ejemplo, reformular los procesos educativos para que se relacionen con los contenidos audiovisuales y con las redes sociales, tan comunes en nuestra era, y las cuales podrían ser aprovechadas para la transición de conocimientos. También, se podría lograr que alumnos y docentes salgan de un entorno apático y se inserten en una cultura participativa, pues las narrativas transmedia funcionan si ambas partes enriquecen el contenido; además, si un docente logra, mediante la valoración y

el aprecio de la lectura de textos literarios, invertir el desagrado de leer, por un acercamiento placentero hacia la literatura. Con la propuesta se busca llegar al objetivo que es atrapar a los alumnos con los temas expuestos en clase mediante explicaciones y actividades atractivas, evitar los comportamientos pasivos y generar contenidos educativos cercanos a sus realidades. Ahora bien, quizá, algunas de estas habilidades son muy sencillas, sin embargo, es de vital importancia corroborar que los sujetos cuenten con ellas. Por otra parte, es necesario mencionar que si bien nuestros referentes teóricos nos dan la base para comprender la educación literaria y las narrativas transmedia, será la creatividad docente y la participación de los estudiantes aquello que permita la mejora en la enseñanza y el amor al texto literario.

Resultados. Desarrollo de las actividades didácticas

Las actividades aquí reunidas, pueden tener variantes, sin que, por ello, cambie el propósito central: la educación literaria y las narrativas transmedia unidas para fomentar la creatividad docente y el gusto de la lectura de textos literarios.

Entre los aspectos generales del programa de literatura de la UAEMéx, es decir, sus divisiones, objetivos y competencias a desarrollar, podemos asumir que implementar una estrategia de enseñanza aprendizaje basada en las narrativas transmedia no sería complicado. De acuerdo con lo anterior, comenzaremos diciendo que se trata de una asignatura obligatoria y se cursa en cuarto semestre; Se imparte en un total de cinco horas semanales, tres de las cuales son teóricas y dos prácticas; el programa está en transición, por lo cual, podría presentar cambios en un futuro cercano, el contenido se divide en cuatro módulos⁴; ellos prevén 15 horas de duración por cada uno y corresponden, en su mayoría, a trabajar con corrientes literarias. Los módulos son: “La Literatura como Arte”, el segundo, “De la literatura clásica y renacentista”, el tercero, “La literatura del siglo XVIII al XIX” y, el último, “Literatura contemporánea” (Garduño, Garrido, Génico y otros, 2017). De lo anterior, rescatamos únicamente los temas por módulo y las horas prácticas que son en las que se llevaría a cabo la propuesta.

⁴ Cabe aclarar desde ahora que la propuesta didáctica que se propone desarrollará dos sesiones para cada uno de los cuatro módulos en los que se divide el curso de Literatura de la UAEMéx.

Propósitos generales de las sesiones:

- Integra conocimientos previos con nuevos.
- Participa activamente en clase.
- Muestra interés y respeto por las participaciones de sus compañeros y el docente.
- Realiza las actividades apelando a sus emociones, sentimientos y experiencias.
- Valora la literatura como una forma de expresión y arte.
- Utiliza los medios digitales (redes sociales y plataformas de streaming) como herramientas en el aula.

Primer módulo: “La literatura como arte”	Sesión 1: sensibilización
Secuencia didáctica 1. El amor y la literatura	Nota: preferiblemente realizarlo en la segunda o tercera semana de clases.
Recursos materiales: Computadora, bocina, libros, celular, proyector, libro <i>Seda</i> de Baricco.	Tiempo destinado: 60 minutos
Previo a la sesión: el alumno selecciona una canción, un fragmento de una película o serie, de un poema, cuento o novela, que represente, desde su perspectiva, el significado del amor, impreso o, según sea el caso, en su celular o USB. Asimismo, leer <i>Seda</i> de Baricco y seleccionar sus fragmentos favoritos.	
Trabajo en el aula:	

Inicio: círculo de la confianza y la unión

El grupo forma un círculo, al azar; diez alumnos comparten su significado del amor.

Desarrollo: mi conexión con el otro

Tras escuchar a los diez alumnos, el docente solicita la proyección o el compartir los fragmentos que fueron seleccionados.

Cierre: la voz inspiradora de la transmedialidad

El docente narra el argumento de *Seda*; se pide a cuatro estudiantes que interpreten a los personajes principales, unido a la narración se proyecta y se leen fragmentos, una vez terminada la narración se pide a los estudiantes reflexionen lo siguientes:

- ¿Qué pudo haber motivado a Baricco a escribir dicha novela?
- ¿Cómo te hubieses sentido en el papel de algún personaje de la historia involucrado en una relación amorosa?
- ¿Cambiarías algo de la historia?
- ¿Cómo te gustaría que continuará la historia?

Primer módulo: “La literatura como arte”	Sesión 2: Apreciación literaria
Secuencia didáctica 1. El amor y la literatura	Nota: preferiblemente realizarlo dos o tres días después de la primera sesión, ya que van unidas en temática y actividades.
Recursos materiales: Los materiales que los estudiantes decidan utilizar en para la presentación de la tarea anterior, computadora, proyector, bocinas, video previamente grabado y plataforma de <i>mindmeister</i> .	Tiempo destinado: 60 minutos

Previo a la sesión: con base en las preguntas de la sesión 1, que deseen abordar, se reunirán por en grupos para trabajar colaborativamente (de acuerdo con la pregunta que hayan elegido) y escribirán, desde la transmedialidad, un poema o un cuento, según sea su decisión, en el cual expresen, en el caso de la primera interrogante, el sentimiento que motivó a Baricco; en el caso del segundo, el sentimiento acorde con el personaje y, en el caso del tercero y cuarto, la continuación o el cambio en la historia.

Trabajo en el aula:

Inicio: idealización, sentimientos...

Los estudiantes presentan resultados: de forma colaborativa exponen por qué lo idealizaron así y cuál fue el sentimiento que los movió al elaborar su proyecto, específicamente, por qué decidieron elegir determina pregunta.

Desarrollo: de Italia a la transmedialidad

El docente proyecta un video en el cual “Baricco” (puede ser el docente disfrazado de Baricco, un amigo del profesor, incluso, un alumno que desee participar) agradece a los estudiantes por analizar su obra y explorar nuevos panoramas. Asimismo, relata cómo la literatura le sirvió para definir los sentimientos que no podía explicar, por ejemplo: el amor, comentando una serie de ejemplos según sus experiencias previas. Por último, los invita a seguir leyendo y seguir expresando lo que la literatura les causa.

Cierre: *Mindmeister* y la recomendación

Con la ayuda de *mindmeister* —página web donde se pueden crear mapas mentales en línea— el docente escribe en el centro Seda de Baricco y uno a uno los estudiantes escriben por qué recomendarían leer y algo que les haya gustado de trabajar con la literatura.



Imagen 1. Ejemplo de un mapa mental en *mindmeister* con la temática antes desarrollada.

Segundo módulo “De la literatura clásica y renacentista”	Sesión 3. La literatura antigua es actual
Secuencia didáctica 2. La actuación, otra rama de la literatura	Nota: preferiblemente, llevarlo a cabo al final del módulo
Recursos materiales: Computadora, proyector, pizarra previamente elaborada en <i>Explain Everything</i> , bocina, libros, celular, proyector, vestuario e Instagram.	Tiempo destinado: 60 minutos
Previo a la sesión: leer <i>La fierecilla domada</i> de William Shakespeare. Subrayar sus apartados favoritos y ver la película <i>10 cosas que odio de ti</i> , anotar sus escenas favoritas.	
Trabajo en el aula: Inicio: transmedia y creatividad El docente proyecta una pizarra previamente elaborada a través del sitio web <i>Explain Everything</i> , mediante la cual explica cómo las películas retoman la literatura para crear historias cuya base es un texto literario, como en el caso de <i>La fierecilla domada</i> y <i>10 cosas que odio de ti</i> . Además de la explicación les pide a los estudiantes que hablen de las semejanzas que encontraron en ambas. Desarrollo: Luces, cámara, ¡interpretación! Los estudiantes deberán seleccionar a uno o más compañeros para actuar una de sus escenas favoritas. Tendrán 15 minutos para aprender sus líneas y prepararse —seleccionar vestuario que el docente proporcione, pueden ser bigotes, pelucas, vestidos, etcétera—. Tras ese periodo de tiempo, el docente pide a sus alumnos que voluntariamente pasen al frente y actúen lo ensayado. Nota: La idea es que se apropien de la obra tal como lo dictan la educación literaria y las narrativas transmedia. Cierre: La premiación y el premio El docente genera una encuesta a través de Instagram, en la cual, los alumnos votan por el equipo que mejor actuó. El premio será elaborar una nueva versión del poema “10 cosas que odio de ti” y grabarla para que sea compartida en los perfiles de los alumnos que deseen participar.	

Segundo módulo “De la literatura clásica y renacentista”	Sesión 4. El caballero
Secuencia didáctica 2. La actuación, otra rama de la literatura	Nota: preferiblemente, llevarlo a cabo al final del módulo
Recursos materiales: Fragmentos seleccionados e impresos de las aventuras de los caballeros, frasco, libreta, lapiceros, plumones y celular.	Tiempo destinado: 60 minutos
Previo a la sesión: revisar los apuntes de la literatura renacentista, presentar un dibujo o impresión de su ideal de caballero y escribir un ejemplo del hombre como el centro del mundo, la razón por encima de la fe o la naturaleza como perfección, ya sea en su vida cotidiana, en el marco de la era tecnológica o en alguna obra leída durante el segundo módulo.	
Trabajo en el aula:	
Inicio: Narración. La magia de las historias El docente imprime una serie de aventuras de algunos personajes de las novelas renacentistas, puede elegir algunas del <i>Amadís de Gauda</i> , <i>El rey Arturo y sus Caballeros de la Tabla Redonda</i> , <i>Florindo</i> , incluso, <i>El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha</i> . Una vez seleccionadas las hazañas, las recorta y las dobla para, posteriormente, insertarlas en un frasco. Al inicio de la clase se pide que elijan un papel y les narra la parte de la historia seleccionada. Nota: Si el docente así lo desea, puede seleccionar, también, literatura actual que siga el modelo del caballero, por ejemplo: <i>El señor de los anillos</i> o <i>Juego de Tronos: Canción de hielo y fuego</i> .	
Desarrollo: Creatividad caballeresca Una vez relatados los eventos, los alumnos, acorde con el caballero que eligieron, tendrán cinco minutos para imaginar cómo actuaría dicho personaje si viviera en el universo ficticio que seleccionaron al azar; a continuación, lo contarán al resto de sus compañeros.	
Cierre: El legado caballeresco y renacentista Hacia el final de la clase, realizarán un dibujo o buscarán una imagen que represente su nuevo ideal de caballero. Una vez que tengan claro lo anterior, el grupo se reunirá en un	

círculo y a través de distintas participaciones reflexionarán sobre lo que creen que la literatura renacentista legó al ideal del caballero y al mundo, en general, para ello podrán valerse de lo visto en clase y de la reflexión que hicieron de tarea.



Imagen 2. Ejemplo de una pizarra elaborada en Explain Everything.

Tercer módulo “La Literatura del siglo XVIII al XIX”	Sesión 5. Enamoramiento
Secuencia didáctica 3. Romanticismo, naturalismo y otros placeres	Nota: preferiblemente, llevarlo a cabo al final del módulo
Recursos materiales: Computadora, bocina, libros, celular, proyector, libreta, lapiceros, textos creativos de los alumnos y apuntes.	Tiempo destinado: 60 minutos
Previo a la sesión: revisar las características del romanticismo vistas durante el módulo, así como el contexto histórico del cual surge y sus manifestaciones en Latinoamérica.	
Trabajo en el aula:	

Inicio: La realidad, la historia, el amor y la tristeza

Alumnos y docente forman un círculo. La docente comienza a describir algunos de los momentos más dolorosos que pueden sufrir los seres humanos en sus vidas. Por ejemplo, en un primer momento, hechos cotidianos como la muerte de un ser querido, la ruptura con alguna pareja, la decepción, etcétera; en un segundo momento, habla de hechos históricos que han sido tristes para la humanidad en general, como la peste negra, la Primera y Segunda Guerra Mundial, la reciente pandemia, los feminicidios, el racismo, el clasismo, entre otros. Una vez que haya terminado de explicar lo anterior, les pedirá a los estudiantes que reflexionen sobre el momento más triste de su vida.

Desarrollo: El aliento de las palabras...

Una vez que tengan ese recuerdo en mente, el profesor les pedirá que, a partir de un género literario no ficcional, preferiblemente la carta, escriban un discurso para su yo de ese momento, en él puede expresar palabras de aliento, mostrar comprensión, empatía o cualquier sentimiento que quieran expresar o externar para su yo pasado. La única condición es que sea un discurso honesto.

Cuando terminen su texto, el maestro les entregará una carta de un escritor estadounidense escrita para “ellos” hace muchos años, en la época del romanticismo, para ellos, esperando que algún día llegaran a leerla. La carta contendrá el poema “No te detengas” de Walt Whitman. Una vez que todos los estudiantes tengan su carta, el docente les pedirá que la lean en voz baja.

A continuación, reproducirá el siguiente vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=84hVojXBL Y0>, en el cual, una persona está recitando el poema.

Cierre: El arte del dolor

El docente explica, brevemente, cómo el romanticismo, también, fue un movimiento plagado de dolor, asimismo, menciona cómo la literatura puede ser un como consuelo para los lectores, además expone la forma en la cual dicha corriente se refleja en el poema y pide a los alumnos que le ayuden a identificar algunas de las ideas que observan de dicho movimiento, en sus cartas y en el texto de Whitman.

Tercer módulo “La Literatura del siglo XVIII al XIX”

Sesión 6. Asomo a la conciencia crítica

Secuencia didáctica 3. Romanticismo, naturalismo y otros placeres	Nota: preferiblemente, llevarlo a cabo al final del módulo
Recursos materiales: Computadora, bocina, libros, celular, proyector, libreta, lapiceros, textos creativos de los alumnos y apuntes.	Tiempo destinado: 60 minutos
Previo a la sesión: repasar las características del naturalismo vistas durante el módulo, así como el contexto histórico del que surge y sus manifestaciones en Latinoamérica. Leer <i>Santa</i>, buscar el audiolibro, o ver el largometraje, adaptado del libro, en 1943.	
Trabajo en el aula:	
Inicio: Competencia de recuerdos El docente pide a los estudiantes que se reúnan en equipos de 10 personas. Una vez unidos, se dividirán en dos grupos de tres personas y uno de cuatro. El primer conjunto deberá recordar los eventos de la introducción de la novela, el segundo del desarrollo y el último, de la parte final. A continuación, el profesor les solicitará que entren con una clave a un quizz, previamente elaborado en el sitio web de <i>Blooket</i>. Ambos equipos deben entrar al mismo tiempo, seleccionando el modo <i>Crazy Kingdom</i>, una vez dentro del juego deberán dar clic en <i>start game</i> y contestar las preguntas relacionadas a la trama de la obra. El equipo que termine primero, y tenga más respuestas correctas, será el ganador. Asimismo, mientras los alumnos compitan, el docente deberá acceder al juego como <i>host</i> y observar las respuestas de ambos equipos. Desarrollo: Naturalismo y determinismo Cuando hayan nombrado al equipo ganador, el docente abordará algunos ejemplos de las características del naturalismo en la novela de Gamboa, a su vez, los estudiantes deberán mencionar las que ellos perciben. El docente explicará el concepto <i>determinismo social</i>. Cierre: Debate e interpretación Una vez explicado el término determinismo social, se solicitará a los alumnos que levanten la mano quienes creen que el personaje Santa es un ejemplo del concepto antes explicado. Luego, se formarán dos grupos nuevamente, quienes estén a favor, por un lado y, por el otro, quienes estén en contra.	

Después, se llevará a cabo una mesa redonda, actividad en la que los estudiantes debatirán las siguientes posturas, expresando su punto de vista tanto grupal como individual:

- ¿El determinismo está presente en otros personajes, además de Santa?
- ¿Si el determinismo social está presente en un personaje, ello significa que también está presente en la vida humana?
- ¿De qué manera se asemeja la actual con la propuesta en la novela?
- ¿Qué prefieres: el romanticismo o el naturalismo? ¿Por qué?



Imagen 3. Ejemplo de la visualización de las preguntas del juego. Fuente: elaboración propia a través de www.blooket.com.

Cuarto módulo “La Literatura contemporánea”. Las Vanguardias	Sesión 7. Museo de “ismos”
Secuencia didáctica 4. Literatura creativa y novedosa	Nota: preferiblemente, llevarlo a cabo al final del módulo
Recursos materiales: Computadora, bocina, libros, celular, proyector, museo virtual previamente elaborado y lista con nombres de los alumnos.	Tiempo destinado: 60 minutos

Previo a la sesión: repasar las características de los ismos literarios.

Trabajo en el aula:

Inicio: círculo de la verdad

Los alumnos y el docente forman un círculo, en el cual hablan acerca de aquello que han aportado los “ismos”, tanto para el arte en general como para la literatura, en particular. Podrán ejemplificar con imágenes.

Desarrollo: Museo de “ismos”

Se invita a los alumnos a un museo virtual, el cual es una presentación previamente elaborada, en *Emaze* con la plantilla *Galería* o, bien, *Escuela Virtual*. En ella se aprecian intercaladamente fragmentos de obras literarias y pinturas, relacionadas con los distintos “ismos”.

Cierre: La lista de los “ismos”

Se les solicita a los alumnos que reflexionen sobre cuál ismo es el que les ha gustado más y, una vez seleccionado, lo escriban frente a su nombre en una lista que el docente les proporcionará.

Asimismo, se les informa que para la siguiente sesión, ya sea dentro de una semana o dos, se vistan de acuerdo con su propia interpretación del ismo y preparen el discurso que les gustaría se leyera al momento de su pasarela, por ejemplo si se elige el surrealismo, podrían elegir usar un pantalón y una playera del color que imaginan es su mente y sobre dicha ropa pegar recortes de relojes derretidos, elefantes con trompetas o cualquier imagen que, desde su interpretación, corresponda al movimiento. A su vez, deben elegir un fragmento de una obra correspondiente a su selección.



Imagen 4. Ejemplo del museo virtual elaborado con la platilla *Galería*. Fuente: <https://www.emaze.com/es/>

Cuarto módulo “La Literatura contemporánea”. Las Vanguardias	Sesión 1. Moda vanguardista
Secuencia didáctica 4. Literatura creativa y novedosa	Nota: preferiblemente, llevarlo a cabo al final del módulo
Recursos materiales: Vestimenta, fragmento, discurso, bocina, micrófono, papeles para los votos, una urna, votos y libros.	Tiempo destinado: 60 minutos
Previo a la sesión: repasar las características de los ismos literarios.	
Trabajo en el aula:	

Inicio:

Se verifica que todos los estudiantes del grupo tengan su vestimenta, frase y discurso preparado para el desfile de moda ismista. Se deberá acondicionar el patio de la escuela, u otro lugar, para la actividad, se puede pegar un cartel, un pliego de papel rojo, por el cual tendrían que caminar los estudiantes, etcétera.

Finalmente, se invita a estudiantes y docentes, de otros grados y asignaturas, a presenciar el desfile y a conocer más de la literatura contemporánea.

Desarrollo: Desfile y urna

El desfile se lleva a cabo y en cada una de las pasarelas se lee el discurso y fragmento seleccionado.

Una vez que termine el desfile, se pide a los asistentes que voten anónimamente por la interpretación del movimiento que más les gustó y describan por qué; insertarán su voto en una urna.

Cierre: El mayor trofeo: un libro

Se cuentan los votos y se obsequia un libro para las tres personas con más votos.

Conclusión

A lo largo del artículo se ha sostenido que el cambio en la perspectiva de la enseñanza de la literatura es urgente y necesario, por ello, en el texto se presentaron algunas herramientas para propiciar el gusto por la lectura de textos literarios, promover el interés y comprensión de la obra.

Como se revisó, la educación literaria con el apoyo de las narrativas transmedia posibilita alejar tanto a docentes como a estudiantes de su rol pasivo, resaltar los valores de la obra, interpretarla e interesar más a los alumnos en la lectura de textos literarios.

En mi práctica docente y de investigación para este artículo, noté que no basta con el amor al texto o las motivaciones docentes, para que los estudiantes puedan crear un vínculo con el texto, necesitan sentirlo cercano a sus realidades. Por ello, con un ambiente lúdico y libre de prejuicios, la propuesta aquí presentada logra con su cometido: promover el gusto por la lectura de textos literarios, ya que, con las técnicas como el círculo de confianza y la

unión, la voz de inspiradora de la transmedialidad y de Italia a la transmedialidad se practica la educación literaria, se escapa del rol de docente pasivo, se genera un diálogo con los estudiantes y se vive la literatura. Mientras que con el uso de dispositivos electrónicos, redes sociales y herramientas visuales, comprenden que las clases de literatura no siempre tienen que ser tradicionales. Además de los hallazgos antes mencionados cabe agregar que gracias al desarrollo de las sesiones y a la investigación de la educación literaria, es notable que las clases de literatura no tienen que ser tradicionales siempre y que la literatura y la educación es vigente cuando el docente y los estudiantes se esfuerzan por buscar nuevas alternativas de forma de aprendizaje.

Para concluir, es necesario decir que las propuestas inmersas en este artículo son producto de una mente docente inquieta, con ganas de mejorar la relación que los alumnos tienen con la literatura, de erradicar ideas erróneas acerca de la lectura y motivar a los estudiantes; asimismo, me gustaría extender una invitación a todos los docentes de literatura a practicar este modelo o inspirarse en él para que este arte tan bello no se pierda en este mundo tecnológico tan necesitado de las humanidades.

Referencias

- Altamirano, F. (2012). “El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura”. *La Palabra*, núm. 21, 21-32. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/961
- Altamirano, F. (2016). “Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura?”. *La Palabra*, núm. 28. Recuperado de: <https://doi.org/10.19053/01218530.4813>
- Bembibre, C. (2013). “Definición de enseñar”. *Definición ABC*. Recuperado de: <https://www.definicionabc.com/general/ensenar.php>
- Caro, M. y González, M. (2009). “Didáctica de la literatura. Educación literaria”. *Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia*. Recuperado de:

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf>

Colomer, T. (2010). “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación”. *Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpv725>

Garduño, Garrido, Génico y otros (2017). *Programa de asignatura. Literatura*. Programa de estudios. México. Departamento de Desarrollo Curricular de Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). “El uso académico de las redes sociales en universitarios”. *Comunicar*, núm. 38, 131-138.

Mendoza, A. (2008). “Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria”. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/>

Munguía, M. (2015). “Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro”. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, núm. 36.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona, Deusto.

Pastrana, C. (2019). “Narrativa Transmedia y Storytelling: el arte de contar”. *Iebschool*. Recuperado de: <https://www.iebschool.com/blog/que-es-narrativa-transmedia-social-media-social-media/>

Pennac, D. (2001): *Como una novela*. Barcelona, Anagrama.

Rovira, J., Llorens, R. y Fernández, S. (2016). “Una propuesta transmedia para la Educación Literaria: El Ministerio del Tiempo”. *Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria XIV*, 569-584.

Repensando la Educación Superior: Apropiación de la Inteligencia Artificial en el Aprendizaje Universitario

Arturo Alejandro Pérez-Velasco
Maestro en Ciencias Sociales
Universidad Nacional Rosario Castellanos, México
arturoperez53@rcastellanos.cdmx.gob.mx
<https://orcid.org/0000-0002-2521-5169>

Gabriel Alejandro Álvarez-Hernández
Doctor en Pedagogía
Universidad Nacional Rosario Castellanos, México
gabriel.alvarez@rcastellanos.cdmx.gob.mx
<https://orcid.org/0000-0001-6809-8321>

Recepción: 20/12/2024
Aceptación: 30/01/2025
Publicación: 01/02/2025

Resumen:

El presente estudio analiza la percepción y experiencia de estudiantes de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) sobre la Inteligencia Artificial (IA), que ha cobrado gran relevancia en el ámbito académico actual. Se busca comprender e interpretar cómo los estudiantes conciben y experimentan esta tecnología.

La información recuperada permite afirmar que los estudiantes de la ENAH no solo tienen un amplio conocimiento sobre la IA (98%), sino que también la utilizan frecuentemente (42%) para el desarrollo de sus actividades académicas. Los estudiantes la consideran una herramienta valiosa que facilita la comunicación, el aprendizaje, la investigación y la recuperación de información.

Al mismo tiempo, la visión de los estudiantes no se limita únicamente a los aspectos prácticos de la IA en su trayectoria académica. También expresan inquietudes sobre las implicaciones éticas de su uso, destacando el potencial sesgo en los resultados, la ausencia de comprensión emocional y la posibilidad de un uso irresponsable de la herramienta.

A pesar de estas preocupaciones, los estudiantes reconocen el potencial transformador de la IA en los procesos educativos. Identifican su capacidad para agilizar el acceso a la

información, fomentar la colaboración y promover un aprendizaje personalizado. No obstante, enfatizan que este potencial solo se materializará si se promueve un uso responsable y ético de la IA en el contexto académico.

El estudio subraya la necesidad de desarrollar recursos educativos que guíen a los estudiantes en la aplicación de buenas prácticas en el aula, así como la importancia de generar investigaciones que exploren el impacto de la IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave:

Enseñanza superior, Estudiantes universitarios, Inteligencia artificial, Tecnología de la información, Tecnología educacional.

Rethinking Higher Education: Appropriation of Artificial Intelligence in University Learning

Abstract:

The present study analyzes the perception and experience of students at the National School of Anthropology and History (ENAH) regarding Artificial Intelligence (AI), a subject of growing relevance in contemporary academia. The aim is to understand and interpret how students conceptualize and engage with this technology.

The collected data indicate that ENAH students not only possess extensive knowledge of AI (98%) but also frequently utilize it (42%) in their academic activities. They regard AI as a valuable tool that facilitates communication, learning, research, and information retrieval.

At the same time, students' perspectives extend beyond the practical applications of AI in their academic trajectories. They also express concerns regarding the ethical implications of its use, emphasizing potential biases in AI-generated results, the absence of emotional understanding, and the risk of irresponsible application of the technology.

Despite these concerns, students recognize AI's transformative potential in educational processes. They highlight its capacity to streamline information access, foster collaboration, and promote personalized learning. However, they stress that this potential can only be realized through the promotion of responsible and ethical AI use in academic settings.

The study underscores the need to develop educational resources that guide students in implementing best practices in the classroom, as well as the importance of fostering research that explores AI's impact on the teaching-learning process.

Keywords:

Higher education, University students, Artificial intelligence, Information technology, Educational technology.

1.- Introducción

El 30 de noviembre de 2022 la empresa OpenAI presenta al público ChatGPT, un modelo de Inteligencia Artificial (IA) con el que se podía interactuar como en una conversación (Abierto AI, 2022). El evento capturó la atención de los medios de comunicación, y periódicos, como el New York Times, que dedicaron espacios en donde se cuestionaba la utilidad de la IA en diferentes escenarios. Tal es el caso del periodista Kevin Roose quien entre otras cosas se preguntó si al llegar la verdadera IA “¿Entraremos en pánico?” “Comenzaremos a adular a nuestros nuevos señores robots” o debíamos “¿Ignorarla y seguir con nuestra vida diaria?” (Roose, 2022).

En contraposición a las interrogantes pesimistas planteadas por Roose, la academia propone una respuesta con un enfoque más esperanzador; Roll y Wylie (2016), comentan que los avances en la aplicación de la IA en la educación se han desarrollado en los últimos 25 años, integrando los avances recientes en la computación, esto implica el aprovechamiento de las herramientas IA para usos pedagógicos. Posterior a la emergencia de ChatGPT, se tuvo acceso público generalizado a herramientas como Copilot y Bing de Microsoft, Bard o Gemini de Google y Perplexity entre muchas otras, en ese sentido, cabe resaltar los avances

que en materia de Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se dieron durante la pandemia por SARS-CoV-2 (COVID-19) y posterior al confinamiento global decretado durante la emergencia sanitaria, con el objetivo de atender a través de la “enseñanza remota de emergencia” (Bozkurt y Sharma, 2020) a los alumnos de los centros educativos que suspendieron las clases presenciales.

A partir de estos dos elementos, la emergencia de la IA a nivel masivo a finales del año 2022, y el uso y desarrollo de las TIC como herramientas pedagógicas impulsadas por la pandemia de COVID-19, se ha observado que la IA es “[...] una herramienta valiosa para la comunicación y la investigación.” (Alonso y Quinde, 2023, p.141). Comunidad estudiantil, profesorado e investigadores de las instituciones de educación superior han comenzado a explorar la herramienta y encontrar las mejores prácticas para su aplicación en los escenarios educativos, como comenta Moreno “[...] un posible campo de estudio, herramienta de uso, posibilitador de nuevas estrategias para el aprendizaje, generador de nuevas preguntas para la investigación educativa.” (2019, p.262), tal es el caso de este manuscrito.

Como parte del devenir de la IA, el Proyecto de Investigación de Verano de Dartmouth de 1956 se considera como el evento que inició la IA como disciplina de investigación y se le atribuye al profesor John McCarthy (Moor, 2006, p.87), en este marco contextual, un grupo de diez investigadores formalizaron “[...] el concepto de Inteligencia Artificial como un nuevo campo de estudio científico.” (Abeliuk y Gutiérrez, 2021, p.15); sin embargo, también se destaca y para muchos se considera a Alan Turing como el padre de la IA, entre otras aportaciones, por la “Prueba de Turing, que pretendía valorar la inteligencia de una máquina y el primer programa de IA construido en IPL (Information Processing Language)” (Herrera-Mendoza, 2023, p.49).

Por lo anterior, es así como el propósito del presente trabajo fue identificar y comprender las aplicaciones y apropiación de la IA por parte de los estudiantes universitarios y construir desde una perspectiva hermenéutica y comprensiva a la IA como una disciplina de investigación en el ámbito educativo. Para ello, el Centro de Investigación y Posgrado en Humanidades, Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional Rosario Castellanos (UNRC), inició en 2023 un trabajo de investigación que se llevará al cabo simultáneamente

en los alumnos de la UNRC y alumnos de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). En el presente manuscrito da cuenta del trabajo realizado con alumnos de la ENAH, lo mismo que se hará con los resultados obtenidos en la UNRC en otro artículo. Este trabajo de investigación, que se refiere a los alumnos de la ENAH, surge de los estudios del programa del Doctorado en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales (DASEM) de la UNRC para la obtención de grado.

Se considera de relevancia en el estado de la cuestión dado que este esfuerzo conjunto puede profundizar en el conocimiento y la comprensión de áreas relevantes en las humanidades y la ciencia, particularmente el educativo y tecnológico, ofreciendo una perspectiva científica que contribuya y fomente el uso académico de estas herramientas tecnológicas.

2.- Metodología

2.1. Referentes teóricos

Este trabajo adopta un paradigma científico (Kuhn, 2004) interpretativo hermenéutico (Guba y Lincoln, 1990; Flick, 2015; Álvarez, 2019). A la vez, se trata de “una realización y una transformación radical del propio programa de la filosofía reflexiva” (Ricoeur, 2000, p. 200). Por otro lado “[...] hace ver que el sujeto cognoscente está indisolublemente unido a lo que ése le muestra y descubre como dotado de sentido” (Gadamer et al., 2010, p.371). Adoptamos y analizamos la hermenéutica desde los planteamientos de Husserl (2013) y Heidegger (2022), entre otros.

Sumamos la visión fenomenológica que, en cuanto a la intencionalidad plantea la “[...] primacía de la conciencia de algo sobre la conciencia de sí” (Ricoeur, 2000, p. 201). Y el que “El objeto temático de la fenomenología es, más bien, lo general, lo universal” (Lambert, 2006. p. 524). Incorporamos la visión fenomenológica de la existencia y la preocupación por el conocimiento, planteados por Heidegger (Heidegger, 2008).

Con ello podemos llegar a lo que Van Manem denomina la ciencia humana fenomenológica hermenéutica (2003), que permite entender los fenómenos “desde dentro”,

es decir, investigar la experiencia tal y como se vive, en este caso, la observación e interpretación de la forma en la que los estudiantes se aproximan, manipulan y se apropian de las herramientas y las convierten en experiencias

2.2. Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación, se recupera la tradición filosófica de la ciencia que es la Aristotélica la cual propone un camino inductivo en donde se obtienen los principios comprensivos a partir de los fenómenos que se busca explicar, y posteriormente un proceso deductivo para la explicación científica y que al final busca la causa final de los fenómenos (Mardones y Ursúa, 1994). La tradición Aristotélica se aleja del positivismo y enfatiza en la explicación teleológica, recurriendo a procesos fenomenológicos, hermenéuticos y dialécticos, entre otros. Con esta propuesta podemos construir una descripción con tendencias comprensivas de los propósitos, fines y experiencias que experimentan los alumnos con su uso particular y apropiación de la IA, en un ambiente escolar.

2.2.1. Enfoque

Dado que la investigación se centró en la experiencia de los alumnos y en la interpretación que ellos dan a ésta, y que constituyen el cómo construyen las explicaciones, se adoptó una metodología cualitativa. En donde se construye la evidencia empírica a partir de “[...] perspectivas, como la etnografía, la fenomenología o la hermenéutica, (que) dan lugar a los diversos tipos de investigación cualitativa” (Sautu, 2003, p.40).

El enfoque cualitativo “[...] se refiere en su más amplio sentido, a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 19-20). Su aplicación en estudiantes universitarios de la ENAH permite hacer una interpretación, a partir de sus contextos y las circunstancias específicas de los alumnos. Esta comprensión de las perspectivas de los participantes en el estudio nos ayuda a interpretar sus enfoques personales y sus procesos cotidianos. Particularmente, para este trabajo abordamos la IA como un fenómeno que

experimenta un crecimiento en uso y difusión, muy grande, posterior a la pandemia y a partir de la emergencia comercial de ChatGPT y herramientas afines.

2.2.2. Unidades de análisis

En la primera etapa de la investigación se aplicó un instrumento de muestreo en el que, al tratarse de un ejercicio cualitativo, no fue necesaria la elaboración de un muestreo representativo debido a que lo que se busca es profundidad “Nos conciernen casos (participantes, personas, organizaciones, eventos, animales, hechos, etc.) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación.” (Hernández Sampieri et al., 2010, p.394). Martínez-Salgado (2012) menciona “El interés fundamental no es aquí la medición, sino la comprensión de los fenómenos y los procesos sociales en toda su complejidad” (p. 615).

Con esto en mente, aplicamos un muestreo intencional, en su vertiente de muestreo de criterio, en donde “[...] para su estudio aquellos casos que se ajustan a algún criterio predeterminado” (Alaminos, 2006, p.54) dirigido a alumnos cursando materias, universitarios, de la Ciudad de México, de instituciones públicas. Esto nos permitió contar con una la riqueza de las experiencias y distintas visiones de estudiantes diversos de una de las diez zonas urbanas más pobladas del planeta (Demographia, 2023). El incorporar una multiplicidad de voces y perspectivas posibilitó una exploración profunda y enriquecedora que favoreció una interpretación más fidedigna de los datos colectados.

De entre las dos instituciones de educación superior seleccionadas, en este trabajo se da cuenta de los resultados obtenidos del ejercicio aplicado en la ENAH. La población estudiantil de la escuela está integrada por alumnos de las clases media baja y baja, en su mayoría habitantes de la Ciudad de México. Recibe, también alumnos de los estados del país y de otras nacionalidades. Se enfoca en siete disciplinas antropológicas e historia (Antropología Física, Antropología Social, Arqueología, Etnohistoria, Etnología, Historia y Lingüística).

2.2.3. Técnicas de recolección

La recolección de datos se llevó al cabo en dos etapas.

En la primera etapa aplicamos un cuestionario que permitió visualizar un panorama general sobre el conocimiento de los alumnos sobre la IA. En el instrumento participaron 125 estudiantes activos de las dos instituciones mencionadas. Elaboramos un banco de veinte preguntas referentes a la experiencia, percepción y usos de la IA. Consideramos dos preguntas relevantes: 1. ¿Has oído hablar de la Inteligencia Artificial (IA) antes de este cuestionario? (Figura 1), a la cual 97.6% de los participantes respondieron que sí. 2.- ¿Has utilizado la IA en tu vida? (Figura 2), donde el 84% de los estudiantes indicaron haber hecho uso de la IA.

Figura 1

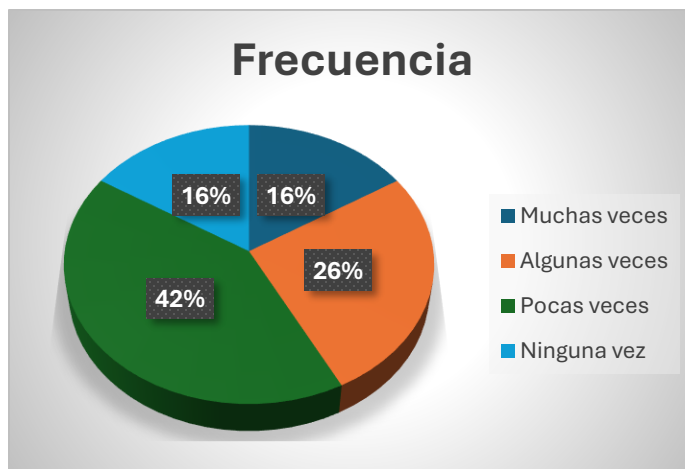
Gráfica conocimiento de la IA. Pregunta: ¿Has oído hablar de la Inteligencia Artificial (IA) antes de este cuestionario?



Nota. Elaboración propia, con la información del cuestionario aplicado.

Figura 2.

Gráfica de frecuencia de uso. Pregunta: ¿Has utilizado la IA en tu vida?



Nota. Elaboración propia, con la información del cuestionario aplicado.

Con las respuestas a las dos preguntas antes mencionadas, se llevó a cabo un recorte en el que se seleccionaron a los estudiantes que tenían experiencia en el uso de la IA. De ellos se convocó a aquellos que se consideraron informantes clave para la segunda etapa.

En la segunda etapa se concertó una sesión de grupos focales por cada universidad. A partir de las respuestas dadas por los alumnos seleccionados para este segundo momento, detectamos cuatro categorías de análisis que usamos como guía para un diálogo con los participantes del grupo focal (IA como herramienta, IA como un riesgo, IA como un avance, IA como herramienta lúdica). Frey y Fontana (1991) comentan que en los grupos focales:

La interacción continua entre los actores sociales les permite clarificar las opiniones individuales y comparar sus posiciones con las de otros participantes a través de un "proceso de compartir y comparar" que conduce a la definición y elucidación de los significados subjetivos. (p. 1131)

En este caso se fomentó el diálogo entre los alumnos para que se construyera una experiencia colectiva de aprendizaje.

Es importante reconocer que este estudio, como cualquier investigación, tiene ciertas limitaciones. En primer lugar, debido a la naturaleza cualitativa y al tamaño de la muestra,

los resultados y conclusiones podrían no ser generalizables a estudiantes de otras instituciones, disciplinas o contextos socioeconómicos. Además, aunque este estudio ofrece una visión inicial de las percepciones estudiantiles, un análisis más profundo y longitudinal sería necesario para comprender completamente el impacto de la IA en el aprendizaje a lo largo del tiempo. Asimismo, dada la rápida evolución de la IA, las percepciones y experiencias de los estudiantes pueden cambiar a medida que la tecnología avanza y se integra aún más en la educación. Finalmente, este estudio se centra en las percepciones actuales, y sería valioso investigar los impactos a largo plazo de la IA en el aprendizaje y la pedagogía, considerando los cambios sociales y tecnológicos que puedan surgir.

2.2.4. Análisis

Para el análisis e interpretación se elaboró, por un lado, una matriz en la que se identificaron, a partir del análisis y la lectura de los ejercicios previos, los resultados del cuestionario. Por el otro lado, se recurrió al uso de dos herramientas de IA, como una forma de dar uso a la herramienta estudiada. En el caso de esta investigación se trató de Copilot de Microsoft y Gemini de Google. Del resultado del análisis humano y las propuestas ofrecidas por la herramienta de IA, se construyeron las primeras categorías de análisis, previamente mencionadas, que se aplicaron al grupo focal.

Posterior a la aplicación del grupo focal, procesamos el audio a través de la herramienta de transcripción de Microsoft y comparamos el resultado escuchando la grabación y comparándolo con el texto transcrito para corregir errores. El texto resultante fue sometido a un análisis hermenéutico y semiótico a partir del cual se recuperaron las principales ideas de los estudiantes a partir de sus experiencias. En este sentido Larrosa comenta “El sujeto de la experiencia tiene algo de ese ser fascinante que se expone atravesando un espacio indeterminado y peligroso, poniéndose en él a prueba y buscando en él su oportunidad, Su ocasión”. En el ejercicio los estudiantes hicieron un ejercicio reflexivo, construyendo explicaciones y conocimiento.

Con la información de los cuestionarios y los grupos focales llevamos a cabo un proceso en el cual buscamos los elementos recurrentes, momentos emocionales clave, tensiones y/o contradicciones en las experiencias compartidas. Como resultado del ejercicio de análisis e interpretación logramos establecer dos categorías de análisis e indicadores que consideramos que contribuirían a la explicación más clara del fenómeno. Estas son:

Tabla 1. Categorías de análisis e indicadores

Categorías de análisis	Indicadores
<u>I. Herramienta Tecnológica</u> La inteligencia artificial es vista como una herramienta que puede ayudar en la comunicación y en la realización de tareas académicas, como la investigación y la síntesis de información.	A. Facilitadora de la comunicación B. Auxiliar en tareas académicas como investigación e información.
<u>II. Ética y Emociones</u> Se discute la capacidad de la inteligencia artificial para simular emociones y comportamientos humanos, así como los dilemas éticos que esto plantea en términos de dependencia y confianza en la tecnología.	A. Como simulación de emociones y comportamiento humano B. Uso ético y dependencia a la IA C. Confianza en la tecnología.

Nota. Elaboración propia.

Para el procesamiento de la información se elaboraron tablas de datos que facilitaron la organización, búsqueda e interpretación de la información. En las tablas se establecieron las siguientes abreviaturas de acuerdo con el proceso: Respuestas del cuestionario: “Q#-n”, donde “Q” es cuestionario y “#” refiere al número de la pregunta y “n” es el número del informante en orden cronológico de respuesta. En cuanto a la identificación de los participantes, se asignaron las referencias “FG-#”, donde “FG” es focus group y los números se asignaron de acuerdo con el orden en que fueron participando. Se trató de un grupo de alumnos interesados en participar, sustentando en que “Tradicionalmente, un tamaño de

muestra cualitativa parece pequeño en comparación con el tamaño del modelo necesario de representatividad para generalizar a una población más numerosa.” (McMillan & Schumacher, 2010, p.411).

Es así como se la investigación cualitativa realizada permitió obtener información para comprender las experiencias y percepciones de los alumnos de la ENAH, sobre el uso de la IA. La aplicación del cuestionario y la entrevista en el grupo focal facilitó el análisis de su experiencia.

3.- Resultados

A partir del lanzamiento de ChatGPT, por parte de OpenAI, ha surgido la IA experimenta una expansión que abarca prácticamente todas las esferas de la actividad humana, desde las relaciones sociales, las laborales, la educación y hasta la economía y la política. Y no es que no existieran herramientas similares con anterioridad en el mercado, sino que la “herramienta trae un cambio sustantivo, tanto para los servicios educacionales como para la sociedad en general; es de relativa facilidad, accesibilidad y usabilidad para los usuarios” (Diego Olite et al., 2023, p.4).

Destaca el caso de los estudiantes universitarios en la Ciudad de México quienes venían haciendo un uso intensivo de la tecnología, posterior a la emergencia epidémica de los años anteriores. Particularmente en las tres instituciones participantes en este estudio, en donde se emplearon herramientas y sistemas multimodales para dar continuidad académica a la comunidad.

Se entiende, entonces, que el 98% de los alumnos ha escuchado con anterioridad sobre la inteligencia artificial (IA) y el 84% la ha utilizado (16% muchas veces, 26% algunas veces y 42% pocas veces), como se observó en la figura 2. A partir del cuestionario tenemos que la experiencia de los alumnos sobre el uso de la IA refiere a, de acuerdo con los testimonios de los alumnos, a continuación se exponen algunas de las múltiples respuestas, la selección se hizo a partir de ideas similares:

I. Herramienta tecnológica

IA Facilitadora de la comunicación

Q3-4 Una herramienta que te ayuda a completar tus ideas.

Q3-79 Un medio alternativo para conocer ideas o conceptos que forma más detallada.

Q14-5 En comunicación creo que puede ser útil haciendo diferentes proyectos que se puedan trabajar en la sociedad, para así tener una mejor convivencia.

IB Auxiliar en tareas académicas como investigación e información.

Q3-6 Sustitución de la creatividad y capacidades cognitivas humanas

Q3-7 Una fuente para consultar información, que se basa en algoritmos de escritura

Q3-13 Una herramienta que me ayuda a hacer tareas de manera muy rápida y precisa

Q3-110 Un medio de información rápida para obtener cualquier información

Los estudiantes perciben positivamente a la IA, como una herramienta tecnológica y consideran su potencial para facilitar la comunicación y el aprendizaje. Con la IA pueden completar ideas, explorar conceptos y fomentar la realización de proyectos colaborativos, además conciben a la IA como una herramienta para el intercambio de ideas y construcción de conocimiento, destacando el potencial para fomentar la colaboración en proyectos sociales. Los alumnos destacan el valor de la IA en tareas de investigación y recuperación de información, pero muestran preocupación por la posibilidad de generar una posible dependencia a la herramienta y que ello afecte la creatividad y el desarrollo de las capacidades cognitivas humanas.

II. Ética y emociones

En cuanto a la interpretación de los estudiantes sobre ética y emociones, se parte de sus experiencias de vida, lo que les permite hacer juicios sobre lo correcto e incorrecto, el bien hacer y el bien ser. Los conceptos se refuerzan con las relaciones sociales que establecen, en la familia, en la escuela, en público. En ese sentido sus respuestas fueron en el siguiente sentido.

IIA Como simulación de emociones y comportamiento humano

Q3-8 Un sistema desarrollado creado para ser o tener las mismas capacidades del ser humano

Q3-14 Una persona digital

Q3-22 Es una creación a base de algoritmos informáticos para realizar actividades que normalmente son realizadas con inteligencia humana o actividad humana.

Q3-108 Pues es una inteligencia que es generada artificialmente, con el propósito de crear respuestas, o generar contenido prescindiendo de la inteligencia humana, para una especie de ayuda supuestamente”

IIB Uso ético y dependencia a la IA

Q3-113 Cómo un posible aliado que necesita mucha regulación

Q3-114 Algo innovador y en estos momentos indispensable para la vida, cosa que podría resultar mala

Q3- 82 Algo contraproducente

IIC Confianza en la tecnología

Q3-78 Como una herramienta tecnológica que ha facilitado tareas cotidianas y especializadas a la humanidad

Q3-122 Una herramienta con potencial de ser las más importantes a nivel tecnológico

Q3-84 Es una herramienta que te ayuda a solucionar algunos problemas en materias determinadas o con tu vida, pero desde una perspectiva más general

En cuanto a la ética y emociones, resaltan tres grandes apartados. En el primero plantean la idea de la IA como un sistema capaz de imitar emociones y comportamientos humanos. El segundo destaca el uso ético y la posible regulación y supervisión del uso de la herramienta. Por último, reconocen la IA como una herramienta que facilita tareas cotidianas y especializadas.

En sus respuestas, los estudiantes expresaron una variedad de experiencias y percepciones sobre el uso de la tecnología, en este caso la IA, que se integran a sus vidas académicas y cotidianas. Entienden a la IA como una herramienta facilitadora de la comunicación que les permite completar ideas y conocer conceptos de manera más detallada, puede ser un auxiliar para trabajar en proyectos que tengan un impacto positivo en la sociedad y puede fomentar una mejor convivencia. Encuentran en la IA un auxiliar en la elaboración de tareas académicas y, aunque en el caso del infórmate Q3-6 la observa como una sustitución de la creatividad y capacidades cognitivas humanas, constituye una fuente para consultar información que, basada en algoritmos, les permite realizar tareas y trabajos de manera rápida y precisa. Además, la IA es un vehículo para obtener información prácticamente de cualquier tipo.

El uso ético de la IA, en este primer ejercicio, genera en ellos la percepción de una simulación de emociones y del comportamiento humano como si fuera “una persona digital”. Expresan preocupaciones sobre su uso ético de la dependencia a su uso, considerándola una poderosa aliada que necesita regulación. Es una herramienta innovadora e indispensable, pero podría generar consecuencias negativas para los usuarios.

Los estudiantes ven el uso de la IA, por un lado, como una herramienta que facilita tareas cotidianas y especializadas. Es observada como una de las herramientas más

importantes, capaz de resolver problemas generales. Y, por otro lado, reiteran la necesidad de regularla y controlarla para garantizar que no habrá consecuencias negativas en su uso.

En el ejercicio de grupos focales fue posible ahondar más en concepción, uso y apropiación de la IA por parte de los participantes, a continuación, la recuperación de algunos de los puntos destacados por los participantes:

I. Herramienta tecnológica.

IA Facilitadora de la comunicación

Para FG-4, si bien la IA estimula la comunicación, es importante que ésta se presente jerárquicamente entre las personas y la IA, con el fin de evitar que la IA tome decisiones que puedan afectar al ser humano.

FG-1 encuentra que es útil para la comunicación y la convivencia con otras personas, tanto para la descripción de procesos, hasta la traducción de ideas. Le encuentra aplicación directa con procesos etnográficos y de investigación.

IB Auxiliar en tareas académicas como investigación e información

FG-2 considera que la IA puede beneficiar en la elaboración de tareas académicas: “ya a veces nos saturamos de muchas cosas, de muchas tareas y todo pues nos ayuda, no porque sea una salida fácil, pero nos beneficia al final del día, no para cumplir con todo.

FG-3, por su lado, ha usado la IA para trabajo de investigación cultural, misma que le resultó de utilidad y reconoció la necesidad de especificar en su reporte que había recurrido a la herramienta. Por otro lado, comparte la experiencia de compañeros que han elaborado tareas completamente resultado de consultas a IA.

FG-4 considera que la IA tiene mejores resultados en las ciencias duras en cuanto al procesamiento de datos, pero piensa que su aplicación en las humanidades por ciertas deficiencias en la interpretación que haría la IA sobre los procesos humanos.

En este apartado podemos decir que, para los estudiantes, la IA es una herramienta con el potencial de transformar la forma en la que nos comunicamos y aprendemos, facilita la interacción entre las personas, la descripción de procesos y la investigación. Sugieren la necesidad de establecer una jerarquía en la comunicación entre humanos e IA, para que la segunda no reemplace el juicio y toma de decisiones humanas.

En la parte académica, la IA es observada como un auxiliar en la elaboración de investigación y tareas, pero destacan el reconocimiento a las limitaciones que pueda tener, principalmente en el campo de las humanidades y la necesidad de que su uso sea transparente y responsable en entornos académicos.

II. Ética

IIA Como simulación de emociones y comportamiento humano

Para FG-4, aunque reconoce que existen simuladores de emociones por ejemplo en el campo de los videojuegos. Considera que “no es un sentimiento real, sino que un sentimiento artificial y simulado” y que lo máximo que se puede lograr es “simular lo suficiente que ya sea casi indistinguible de una persona”

FG-3 considera que los sentimientos son una característica particular de los humanos. Considera que no se pueden generar, con IA, relaciones parecidas a las humanas, carecería de empatía, pero piensa que existe la posibilidad de que eso cambie con el tiempo.

FG-2 considera que la IA no podría reemplazar el aspecto sentimental, en buena medida porque los humanos son cambiantes y la inteligencia mostraría “las cosas de manera perfecta” y respondería de manera automática “porque tú lo programaste para que te dijera eso no es que nazca de ella”

IIB Uso ético y dependencia a la IA

FG-1 considera que, si se hace un uso transparente de lo consultado con la IA, no hay consecuencias en la calidad del trabajo, la calificación o la reputación. Los resultados obtenidos deben ser considerados para iniciar procesos que posteriormente deberán ser mejorados.

FG-4 reconoce un problema ético, dado que la inteligencia artificial puede hacer el análisis de ciertos parámetros, pero al final la decisión o la solución a la problemática tal vez no tenga un fundamento ético. En ese sentido piensa que “nosotros deberíamos de tener detrás de esa inteligencia detrás de la toma de esas decisiones, de decisiones que toma la inteligencia artificial, pues tiene que tener un fuerte sustento” y no hay certeza sobre la decisión que pueda generarse con IA.

FG-2 propone que hay que “tratar de darle un buen uso, no hacer plagio, no depender de esto, hacer nuestras propias investigaciones. También analizar la información, no dejarlo todo para la aplicación, por supuesto”, considera que más que dependencia la idea es complementarse con la IA y utilizar el recurso “para subir un peldaño” en la mejora de los productos elaborados con apoyo de la herramienta.

IIC Confianza en la tecnología

FG-4 comparte su duda sobre “¿O sea, sí puede venir un texto, me puede decir algo, pero por qué voy a tener yo la certidumbre de que lo que está diciendo es real? Piensa que la IA en la actualidad puede “emitir una falacia”

FG-1 sugiere que no se puede confiar plenamente en la IA y que es necesaria, por lo menos en ciertas áreas sociales, la interpretación de las personas. Pues considera que actualmente la IA no logra capturar y explicar los sentimientos humanos y que es necesaria “nuestra percepción del mundo para completar lo que estamos haciendo”.

Los participantes reconocen en la IA una herramienta facilitadora, útil para los procesos comunicativos, como en la elaboración de trabajos académicos. Destacan la capacidad para facilitar la descripción de procesos, traducción de ideas y búsqueda de información. Les resulta valiosa como herramienta de procesamiento de datos,

particularmente en ciencias duras, pero advierten la necesidad de un uso responsable y ético evitando caer en plagio y complementando los resultados con investigación y análisis propios.

Por otro lado, observan limitaciones en la simulación de las emociones en cuanto que la IA no puede replicar las emociones y el comportamiento humano, limitando la posibilidad de generar relaciones similares a las humanas. Consideran que la IA no ha alcanzado un nivel de comprensión emocional comparable al ser humano.

Resalta la importancia de un uso responsable y transparente de la IA, asegurando que las decisiones que se tomen con la herramienta tengan un sólido fundamento ético. Y se considera la necesidad de mantener el control humano durante los procesos de toma de decisiones.

Por último, los estudiantes observan con cierta preocupación la información que ofrece la IA, especialmente en lo que respecta a la producción de resultados falsos o con sesgos. Los estudiantes enfatizan en la necesidad de mantener una postura crítica y el constante contraste de la información obtenida, con otras fuentes.

En términos generales, los estudiantes valoran la IA como una herramienta con potencial para mejorar su aprendizaje y sus proyectos de investigación, sin embargo, reconocen la importancia de un uso responsable y la necesidad del control humano sobre las decisiones que la IA pudiera adoptar.

4.- Discusión

Se ha hecho una sistematización e interpretación de las respuestas ofrecidas por los alumnos de la ENAH, a finales de 2023 y principio de 2024, resaltando que “Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse”. (Ricoeur, 2000, p. 190).

Del análisis elaborado, sobre el uso y apropiación por parte de alumnos universitarios, Se observó un amplio conocimiento sobre la existencia de la herramienta (98%), con una importancia porcentual entre los usuarios que la usan muchas y algunas veces (42%). Lo que abre una amplia ventana de posibilidades para que los alumnos generen estrategias de uso que resulten de beneficio en sus actividades académicas.

Resultado de la aplicación del cuestionario se detectaron dos grandes categorías: 1.- Herramienta tecnológica; 2.- Ética y emociones.

En cuanto al sentido ético en el uso de la IA, Para Chomsky la IA presenta una cara positiva y una preocupante:

Optimismo porque la inteligencia es el medio con el que resolvemos los problemas. Preocupación porque tememos que la cepa de la inteligencia artificial más popular y de moda (el aprendizaje automático) degrade nuestra ciencia y envilezca nuestra ética al incorporar a nuestra tecnología una concepción fundamentalmente errónea del lenguaje y el conocimiento (Chomsky et al., 2023, s/p).

En ese sentido, los alumnos expresaron su preocupación sobre los aspectos éticos relacionados al uso de la IA, tanto en los posibles sesgos que ofrezca en sus resultados, la actual imposibilidad de alcanzar la complejidad y sensibilidad del pensamiento humano, o el uso irresponsable, o poco transparente que se haga con ella. En el mismo sentido, el aspecto ético es recuperado por Fajardo Aguilar et al.: “Es fundamental que la implementación de la IA se realice con un enfoque ético” (2023) donde sugiere priorizar los beneficios a los estudiantes universitarios.

Se encontraron coincidencias con los puntos que se destacan en este trabajo, existen, también otros aspectos que no fueron tan visible en este trabajo como lo son la identificación de alumnos con riesgo en su actividad académica o el potencial como herramienta de apoyo a los educadores (Bolaño-García y Duarte-Acosta, 2023). Diferencias que se explican, principalmente, porque el presente trabajo se enfoca en la experiencia directa de los alumnos. Por otro lado, hay coincidencias con el trabajo de Bolaño-García y

Duarte-Acosta en los aspectos éticos y la personalización de la información con objetivo educativo.

Se encontraron, también, concurrencias con el trabajo de Díaz-Arce, quien trabajó con alumnos de bachillerato en Ecuador y en donde los alumnos encuentran en la IA una herramienta que les permite hacer tareas con mayor rapidez y facilidad, así como el entenderlos con mayor claridad. (Díaz-Arce, 2023). En el presente trabajo, en los dos instrumentos se hicieron patentes las ventajas en ahorro de tiempo y para encontrar explicaciones amplias. El trabajo de Díaz-Arce, se enfoca en la preocupación de caer en plagio con el uso de la IA, tema que coincide con los alumnos universitarios participantes en este estudio.

5.- Conclusiones

En esta exploración sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes de la ENAH sobre la IA, se recopiló información a través de una encuesta y un grupo focal que nos permitieron tener un panorama de cómo los estudiantes ven la IA, cómo la utilizan y cuáles son sus preocupaciones éticas al respecto. Se resaltan los siguientes puntos clave:

Percepción de la IA. - Los estudiantes tienen amplia comprensión de la IA y la utilizan regularmente en sus actividades académicas. Perciben que es una herramienta valiosa que facilita la comunicación, el aprendizaje, la investigación y la recuperación de información.

Uso de la IA. - Los estudiantes usan con frecuencia la herramienta para diferentes tareas académicas como la investigación, la escritura y la traducción de textos.

Uso ético. - Por otro lado, expresan preocupaciones sobre los aspectos éticos de la IA, como el potencial sesgo de los resultados, la falta de comprensión emocional y su posible uso irresponsable.

En general, los estudiantes consideran que el uso de la IA tiene el potencial para transformar la educación de manera positiva, pero es indispensable su uso responsable y ético, desarrollando recursos educativos que enseñen a los estudiantes sobre las mejores prácticas del uso de la IA en el ámbito académico, así como generar estudios sobre el impacto del uso de la IA en la enseñanza y el aprendizaje.

Consideramos que los resultados pueden contribuir al desarrollo de políticas y prácticas educativas efectivas y responsables relacionadas con la IA, además de proporcionar un marco útil para comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre la IA. En ese sentido, se puede propiciar el desarrollo de directrices para la integración de la IA en los currículos, generando mecanismos que garanticen que la IA se utilice respetando los valores, la diversidad y la identidad de los estudiantes.

Contribuyen, también, en la identificación de las necesidades de las estudiantes relacionadas con la IA, lo que puede fomentar la implementación de talleres y cursos sobre su uso en la investigación, comunicación y aprendizaje. Podemos implementar prácticas educativas más atractivas y facilitar la colaboración de los estudiantes a partir de la identificación de los desafíos potenciales relacionados con el uso de la IA en el aula.

Comprendiendo las percepciones y experiencias de los estudiantes, los educadores y los actores políticos, podemos implementar programas de aplicación de la IA en beneficio de los estudiantes, y contribuir en la investigación futura y el debate sobre el uso de la tecnología en los procesos educativos.

Agradecimientos

El presente trabajo se desarrolló en el marco de los estudios del doctorado en sistemas y ambientes educativos multimodales de la Universidad Nacional Rosario Castellanos para la obtención del grado.

Referencias

- Abeliuk, A., y Gutiérrez, C. (2021). *Historia y evolución de la inteligencia artificial*. Bits de la ciencia, 21.
- Abierto AI. (30 de noviembre 2022). *Presentamos ChatGPT*. Open AI.
<https://openai.com/blog/chatgpt>
- Alaminos, A. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Marfil.
- Alonso, J., y Quinde, M. (2023). ChatGPT: La creación automática de contenidos con Inteligencia Artificial y su impacto en la comunicación académica y educativa. *Revista Desiderata*, 22, 136–142.
- Álvarez Hernández, G. A. (2019). Construcción y reconstrucción del objeto de estudio en la investigación educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-21.
<https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38795>
- Bolaño-García, M., y Duarte-Acosta, N. (2023). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*.
<https://doi.org/10.30944/20117582.2365>
- Bozkurt, A., y Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Chomsky, N., Roberts, I., y Watumull, J. (2023, marzo 8). Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT. *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>
- Demographia. (2023). *Demographia World Urban Areas (Built Up Urban Areas or World Agglomerations) 19th Annual Edition*. Demographia.

- Díaz-Arce, D. (2023). Plagio IA en estudiantes de bachillerato: Un problema real. *Revista Innova Educación*, 5(2), 108–116. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.007>
- Diego Olite, F. M., Morales Suárez, I. del R., y Vidal Ledo, M. J. (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *Educación Médica Superior*, 37(2).
- Fajardo Aguilar, G. M., Ayala Gavilanes, D. C., Arroba Freire, E. M., y López Quincha, M. (2023). Inteligencia Artificial y la Educación Universitaria: Una revisión sistemática. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 8(1), 109–131. <https://doi.org/10.33262/rmc.v8i1.2935>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Frey, J. H., y Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *The Social Science Journal*, 28(2), 175-187. [https://doi.org/10.1016/0362-3319\(91\)90003-M](https://doi.org/10.1016/0362-3319(91)90003-M)
- Gadamer, H.-G., Olasagasti, M., y Gadamer, H.-G. (2010). *Verdad y método II* (8. Aufl). Ediciones Sígueme.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1990). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. Ca.: Thousand Oaks.
- Heidegger, M. (2008). *Introducción a la investigación fenomenológica*. Ed. Síntesis.
- Heidegger, M. (2022). *El ser y el tiempo*. Ciudad de México: FCE.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). McGraw-Hill.
- Herrera-Mendoza, A. (2023). *Ética e inteligencia artificial*. En J.L. Ponce López y L.M. Castañeda de León (Coords.), *Inteligencia artificial en la educación superior, perspectivas e implicaciones prácticas en las instituciones mexicanas*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Primero: Introducción general a la fenomenología pura*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Filosóficas / Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: La idea de la fenomenología. *Teología y Vida*, 47(4).
<https://doi.org/10.4067/S0049-34492006000300008>
- Manen, M. van. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Mardones, J., y Ursúa, N. (1994). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Editorial Fontamara.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3).
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa una introducción conceptual* (5a ed.). Pearson Addison Wesley.
- Moor, J. (2006). The Dartmouth College Artificial Intelligence Conference: The Next Fifty Years. *AI Magazine*, 27(4).
- Moreno Padilla, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 260-270.
<https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 25, 189-207.

- Roll, I., y Wylie, R. (2016). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 582-599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>
- Roose, K. (2022, December 5). *The Brilliance and Weirdness of ChatGPT*. The New York Times. Consultado el 7 de abril de 2024. Retrieved from/Recuperado de <https://www.nytimes.com/2022/12/05/technology/chatgpt-ai-twitter.html>
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Ediciones Lumiere.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (1ª reimpresión en España). Paidós Ibérica.



Reseña del V Congreso Internacional de Investigación Educativa RedCA 2024

Dr. Fernando Carreto Bernal
Coordinador de la RedCA
Facultad de Geografía UAEMéx

M. en C.S Fernando Carreto Guadarrama
Universidad Estatal del Valle de Toluca UNEVT

Del 20 al 22 de noviembre de 2024, la **Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa (RedCAIE)** de la Universidad Autónoma del Estado de México, en coordinación con la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca, organizó el **V Congreso Internacional de Investigación Educativa RedCA 2024.**, con sede en la ciudad de Lerma de Villada Estado de México.

Este evento se consolidó como un espacio destacado para la reflexión, discusión y construcción del conocimiento sobre procesos académicos y prácticas institucionales en diversos niveles educativos, abordados desde múltiples enfoques teóricos y metodológicos. La colaboración interinstitucional, interdisciplinaria e intercultural marcó la pauta para explorar problemáticas educativas en distintos contextos, consolidándose como un referente en la investigación científica educativa.

Dos temas transversales dieron un marco innovador a esta edición:

- **La Agenda 2030**, con su enfoque en soluciones innovadoras para abordar retos sociales, económicos, ambientales y educativos.
- **La inteligencia artificial (IA)**, destacando su capacidad para transformar la investigación científica mediante análisis de datos masivos, predicción de resultados y generación de hipótesis en el ámbito educativo.

Las instituciones presentes en el evento que forman parte de la RedCA

De la Universidad Autónoma del Estado de México; La Facultad de Geografía, Facultad de Lenguas, Centro Universitario Zumpango, Instituto de Estudios Sobre la Universidad, Facultad de Ciencias de la Conducta, Facultad de Lenguas, Facultad de Humanidades, Facultad de Medicina, Facultad de Odontología, Casa de Cultura en Tlalpan de la UAEMéx. Por el Gobierno del estado de México; La Universidad Tecnológica del Valle de Toluca, La Escuela Normal No. 3 Nezahualcóyotl, Centenaria y Benemérita Escuela Normal de Toluca, Escuela Normal de Capulhuac, Benemérita Escuela Normal de Zumpango y el Instituto Superior Ciencias de la Educación del Estado de México ISCEEM. De la Universidad Pedagógica Nacional, la UPN Unidad 152 Nezahualcóyotl. Del estado de Puebla, la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Acto inaugural

El evento fue inaugurado por importantes autoridades, como el **Dr. Jorge E. Bernáldez García**, Rector de la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca; la **Mtra. Lidia Alejandra González Becerril**, directora de la Facultad de Geografía de la UAEM; la **Mtra. Nohemí Morado Sánchez**, del Departamento de Redes y Cuerpos Académicos de la Secretaría de Investigación de la UAEM; la **Mtra. Heidi Trujillo**, subdirectora de la UTVT; y el **Dr. Fernando Carreto Bernal**, Coordinador general de la RedCA UAEM.



Foto: Inauguración del V Congreso Internacional de Investigación Educativa RedCA 2024

Conferencias magistrales

Durante los tres días se llevaron a cabo conferencias magistrales de gran relevancia:

1. Día 1:

Implementación de los ODS Agenda 2030 en Rusia: Revisión general y políticas relacionadas en la esfera de la educación a través de proyectos nacionales.

Ponente: **Dra. Irina Rógova**, Centro Iberoamericano, Universidad Estatal de Omsk F.M. Dostoyevski.

Moderadora: **Dra. Virna Velázquez Vilchis**, Facultad de Lenguas, UAEM.

2. Día 2:

Educación 4.0 y la ciencia de datos: Gestando la humanización de la inteligencia artificial. Beneficios, retos y desafíos.

Ponente: **Dr. Rafael Lorenzo Martín**, Universidad de Holguín, Cuba.

Moderadora: **Dra. Miriam Hazel Rodríguez López**, Red Durango de Investigación Educativa.

3. Día 3:

El problema del agua en Asia Central en el contexto de Uzbekistán.

Ponente: **Dra. Dilrabo Bakhronova**, Universidad de Lenguas Mundiales de Uzbekistán.

Moderadora: **Dra. Virna Velázquez Vilchis**, Facultad de Lenguas, UAEM.

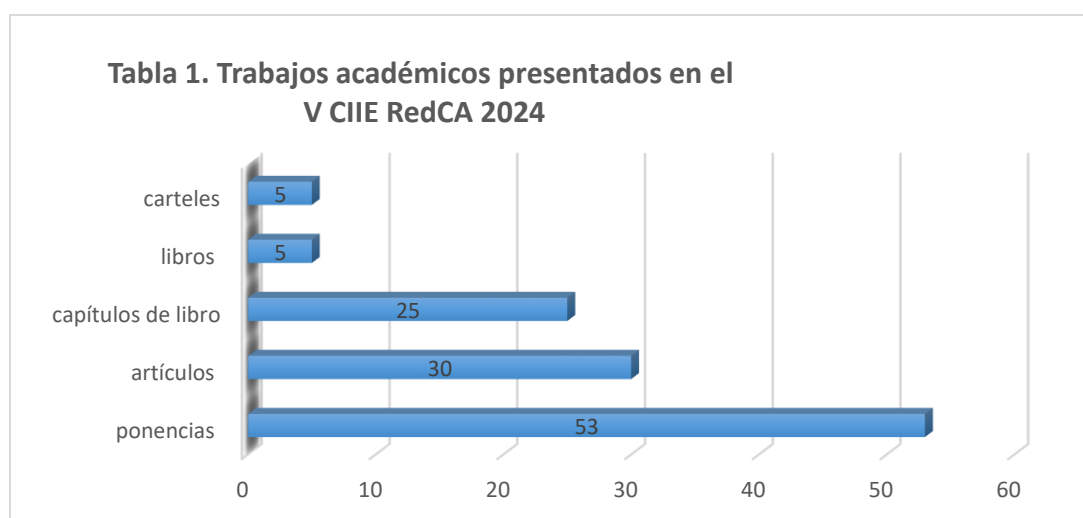
Actividades académicas

El congreso albergó una amplia variedad de actividades:

- **Miércoles 20 de noviembre 2024:**
 - Presentación de 48 ponencias y 27 artículos científicos.
- **Jueves 21 de noviembre 2025:**

- Presentación de 30 capítulos de libro.
- Mesa de trabajo sobre la vinculación entre redes de investigación educativa, con representantes de la Red Durango, la RedCA UAEM y la Red de Escuelas Normales.
- Taller: *Construcción de prompts de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) para la práctica docente*, impartido por el Dr. Rafael Lorenzo Martín.
- **Viernes 22 de noviembre 2025:**
 - Presentación de seis libros destacados, como:
 - Nociones lógico-matemáticas en la primera infancia. Una mirada inclusiva.
 - Atlas Nacional de Corea. Edición abreviada 2023, un recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía en el ámbito educativo.
 - Habilidades Socioemocionales, Cognitivas y Aptitudinales en la Educación.
 - Discriminación estudiantil en el bachillerato de la UAEM: un acercamiento.
 - Subjetividades y reconfiguración en educación. Desafíos analíticos.
 - Una mirada introspectiva al trabajo colegiado en la academia de docentes de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores.
 - Exhibición de seis carteles científicos.

En total, se presentaron **118 trabajos académicos**, con 53 ponencias, 30 artículos, 25 capítulos de libro, 5 libros y 5 carteles, reuniendo a más de **200 personas** entre ponentes y asistentes (Ver tabla 1).



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de los participantes inscritos al V CIIE RedCA 2024.

Entre las instituciones que contribuyeron al éxito de este congreso se encuentran la **Universidad Autónoma del Estado de México**, la **Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)**, la **Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 152 Sede Regional Nezahualcóyotl**, el **Instituto Politécnico Nacional**, la **Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**, la **Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo** y la **Universidad Autónoma de Nuevo León**, entre otras.

Asimismo, se sumaron instituciones clave en la formación docente y la investigación educativa, como la **Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP)**, la **Escuela Normal de Coatepec Harinas**, la **Escuela Normal de Zumpango**, la **Escuela Normal Superior de México**, el **Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)** y la **Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana**. Además, destacaron la presencia de instituciones tecnológicas y centros universitarios como el **Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan**, el **Centro Universitario UAEM Valle de México**, el **Centro Universitario UAEM Zumpango**, la **Universidad Estatal del Valle de Toluca** y la **Universidad Tecnológica del Valle de Toluca**.

Este congreso también se caracterizó por la diversidad geográfica de sus participantes, quienes viajaron desde distintos estados y ciudades de México para compartir sus investigaciones y experiencias. Se contó con la presencia de representantes de **Toluca**, **Nezahualcóyotl**, **Santiago Tianguistenco**, **Acolman**, **Atizapán de Zaragoza**, **Ciudad de México**, **Sahuayo (Michoacán)**, **Capulhuac**, **Cuautlancingo (Puebla)**, **Coatepec Harinas**, **Amecameca**, **Puebla**, **Tecámac**, **San Nicolás de los Garza (Nuevo León)**, **Metepec**, **Zumpango**, **Poza Rica (Veracruz)**, **Ixtlahuaca**, **Tenancingo de Degollado**, **Ciudad del Carmen (Campeche)**, **Cuautitlán** y **San Luis Potosí**.

El evento fue posible gracias al apoyo de la **Universidad Tecnológica del Valle de Toluca**, que ofreció sus instalaciones y respaldo logístico. Agradecemos también a todos los participantes, quienes con su colaboración garantizaron el éxito de este significativo encuentro académico.

El V Congreso Internacional de Investigación Educativa RedCA 2024 reafirmó su compromiso con el avance del conocimiento y la transformación educativa, inspirando nuevas perspectivas para abordar los retos del futuro.