



Revista de Educación Superior del Sur Global -RESUR-

ISSN 2393-6789



*Atardecer (2019) Collage, Acrílico sobre lienzo Esteban Correa Larrecchia*

# La educación superior en tiempos de pandemia

## Número 11

### Enero-julio, 2021

Auspiciada por la Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional

SUECI

# **Revista de Educación Superior del Sur Global -RESUR-**

**Nro. 11, enero–julio, 2021**

Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR /  
n.º 11, (ene.-julio. 2021) - . Montevideo: IUSUR, 2021.

Semestral.

ISSN On line 2393-6789

DOI: 10.25087/resur11

1. Educación  
2. Educación superior  
3. Políticas Educativas  
Instituto Universitario del Sur

CDD 370

Catalogación en la fuente realizada por el Instituto  
Universitario del Sur

La Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR (en línea), es una revista arbitrada de frecuencia semestral del Instituto Universitario del Sur - Uruguay. Se publica en formato electrónico. ISSN: 2393-6789

La publicación se encuentra indizada en:



También está incluida en:



Todo el contenido de esta publicación se encuentra en el sitio: <http://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR>.

El mismo se encuentra adherido a la Licencia Creative Commons Atribución



REVISTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SUR

GLOBAL -RESUR

Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789

Publicación semestral

Número 11, enero-julio, 2021.

Título abreviado para citar: Rev. edu. super. sur glob - RESUR



#### Comité Científico

Arq. Franca Rosi  
 Dr. Pedro Melo  
 Dra. Ángela Boltano  
 Dra. Diana Tussie  
 Dr. Ángel Nagle  
 Dra. Malu Pintos de Almeida  
 Dr. Antonio Teodoro  
 Dra. María Isabel da Cunha  
 Dr. Augusto Pérez Lindo  
 Dra. Marilla Casta Morosini  
 Dr. Carlos Alberto Torres  
 Esp. Norberto Fernández  
 Dr. Carlos Juan Moneta  
 Dra. Hebe Vessuri  
 Dr. Enrique del Precio  
 Lic. Francisco Piñón  
 Dr. Félix Peña  
 Mag. Eugenio  
 Namuelo Guli  
 Dr. Lincoln Bizzozero  
 Mag. Ismael Crespo  
 Comité Académico

#### Consejo Académico

Luis Miguel Lázaro  
 Dr. Marco Aurelio Navarro  
 Mag. Osvaldo Barsky  
 Dr. Pedro Melo  
 Dra. Adriana Chiancone  
 Dr. Enrique Martínez Larrechea  
 Dra. Marialva Moog Pinto  
 Consejo Consultivo  
 Dr. Augusto Pérez Lindo  
 Dra. María Isabel da Cunha  
 Enrique del Precio  
 El Instituto Universitario Sudamericano es una fundación construida con el mandato de desarrollar las funciones de la educación universitaria, la investigación y el servicio al entorno social, con un fuerte compromiso con la innovación y la internacionalización de la educación superior, desde la perspectiva Sur-Sur. Tiene su sede en Montevideo, Uruguay; y oficinas en Sao Leopoldo, Brasil y Lubango, Angola.

#### Consejo Consultivo

Dr. Augusto Pérez Lindo  
 Dra. María Isabel da Cunha  
 Enrique del Precio

El Instituto Universitario Sudamericano es una fundación construida con el mandato de desarrollar las funciones de la educación universitaria, la investigación y el servicio al entorno social, con un fuerte compromiso con la innovación y la internacionalización de la educación superior, desde la perspectiva Sur-Sur.

Tiene su sede en Montevideo, Uruguay; y oficinas en Sao Leopoldo, Brasil y Lubango, Angola

**Dirección / Endereço / Address**

Pascual Gattás s/n, Parada 7, entre San Francisco  
y California, Punta del Este, Uruguay CP 20100.

Punta del Este, Uruguay

**Teléfonos / Telefones / Phones**

t. Uruguay - 00 598 24014185

c. Brasil - 00 55 51 9555 3055

c. Uruguay - 00 598 99 627 964

Email: [iusur@iusur.edu.uy](mailto:iusur@iusur.edu.uy)



**REVISTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SUR GLOBAL -RESUR**  
**Índice del Número 11 - 2021**

**Portada**

**Atardecer (2019) Acrílico sobre lienzo Esteban Correa Larrechea**

**I. Presentación.**

**Educación superior en tiempos de pandemia: fortalezas y retos.**

**Mensaje de la Editora**

Zaira Navarrete Cazales

11-15

**II. Artículos.**

**Contingencia y tensiones educativas en estudiantes universitarios. Un análisis sociocultural comparado.**

Luis Arturo Guerrero Azpeitia

16-28

**La gamificación como herramienta de aprendizaje en alumnos de nivel superior.**

Teresa Pacheco Álvarez, Pascuala Avendaño Baéz, Gloria Angélica Valenzuela Ojeda

29-44

**Implicaciones sobre la *Bildung* en el contexto global del siglo XXI.**

Juan Carlos Córdova, Miguel Ángel Pasillas Valdez

45-56

**Estudio de casos comparado en formación de docentes de España y México**

Claudia Amanda Juárez Romero, Antonio Miñán Espigares

56-73

**La formación docente desde la profesión y el género en la Universidad Veracruzana.**

Aurelio Vázquez Ramos, Ana Laura Carmona Guadarrama, Marisela Redondo Aquino

74-90

**El arte como herramienta pedagógica facilitadora en la educación inclusiva.**

María Camila Peraza Gómez, Myriam Yohana González Bohórquez

91-101

**Correlación entre resiliencia y felicidad en estudiantes de licenciatura en educación infantil en una Universidad Privada de Colombia.**

Adney Satty Ramírez Rincón

102-115

### III. Informe Especial. Dossier: Educación Superior en tiempos de pandemia

#### **Las acciones implementadas por las instituciones de Educación Superior ante el COVID-19.**

Teresa de Jesús Guzmán Acuña, Josefina Guzmán Acuña, Juan Antonio Centeno Quevedo 116-131

#### **Las y los jóvenes confinados. Tensiones genéricas durante el encierro estudiantil.**

Silvia Ochoa Ayala 132-147

#### **Innovación educativa ante el Covid-19: una perspectiva comparada en el contexto mexicano.**

Noé Abraham González Nieto, Juan Manuel Fernández Cárdenas 148-167

#### **Producción académica en la formación docente. Experiencia educativa durante el COVID-19. (ID1/100)**

Juan Sánchez García, Hilda Alicia Guzmán Elizondo, Benito Delgado Luna 168-180

### IV. Notas de Investigación.

#### **Un nuevo mundo se hace necesario: Educación y Buen vivir**

María Teresa Holguín Aguirre, Diana María Rodríguez González, Elba Consuelo León Mora 181-194

### V. Reseñas y Crítica

#### **El pedagogo universitario en México: Una identidad *im*-posible, de Zaira Navarrete-Cazales**

Fabio Fuentes Navarro 195-200

### VI. Entrevistas y Creación Universitaria.

#### **Formación de doctores en Ciencias Humanas y Sociales en la Universidad Mayor de San Simón.**

**Entrevista con Ramón J. Daza Rivero** 201-205

### VII. Celebración

## Datos de los Autores

**Zaira Navarrete Cazales**

Profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Conacyt. Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados, Cinvestav-IPN.

Correo electrónico: [znavarrete@filos.unam.mx](mailto:znavarrete@filos.unam.mx) ORCID: 0000-0002-2293-2058

### **Luis Arturo Guerrero Azpeitia**

Profesor-Investigador de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo (UPMH). Contacto: [lguerrero@upmh.edu.mx](mailto:lguerrero@upmh.edu.mx)

### **Teresa Pacheco Álvarez**

Química Farmacobióloga. Estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP y colaboradora del Departamento de Farmacia en la Facultad de Ciencias Químicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Contacto: [teresa.pacheco@alumno.buap.mx](mailto:teresa.pacheco@alumno.buap.mx), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5293-7709>

### **Pascuala Avendaño Baéz**

Licenciada en Educación Preescolar. Estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Contacto: [pascuala.avendano@alumno.buap.mx](mailto:pascuala.avendano@alumno.buap.mx), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3053-7135>

### **Gloria Angélica Valenzuela Ojeda**

Doctora en Educación. Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Contacto: [angelica.valenzuela@correo.buap.mx](mailto:angelica.valenzuela@correo.buap.mx), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0450-1729>

### **Juan Carlos Córdova**

Profesor adscrito al Grupo de Investigación Curricular, de la UIICSE, de la Facultad de Estudios Superiores FES Iztacala UNAM. Contacto Juan Carlos Córdova Ramírez: [jc.cordova40@gmail.com](mailto:jc.cordova40@gmail.com)

### **Miguel Ángel Pasillas Valdez**

Profesor adscrito al Grupo de Investigación Curricular, de la UIICSE, de la Facultad de Estudios Superiores FES Iztacala UNAM.

Contacto Miguel Ángel Pasillas Valdez: [miguel.pasillas@gmail.com](mailto:miguel.pasillas@gmail.com)

### **Claudia Amanda Juárez Romero**

Profesora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México. [amandajuarezrom.unam@gmail.com](mailto:amandajuarezrom.unam@gmail.com)

### **Antonio Miñán Espigares**

Profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. [aminan@ugr.es](mailto:aminan@ugr.es)

### **Aurelio Vázquez Ramos**

Doctor en Educación. Académico de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico UV-CA-513 Educación y Equidad.

Contacto: [auvazquez@uv.mx](mailto:auvazquez@uv.mx)

### **Ana Laura Carmona Guadarrama**



Maestra en Investigación Educativa. Académica de Tiempo Completo adscrita a la Facultad de Pedagogía-Región Xalapa de la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico UV-CA-513 Educación y Equidad. Contacto: anacarmona@uv.mx.

**Marisela Redondo Aquino**

Doctora en Educación. Académica de Tiempo Completo adscrita a la Facultad de Pedagogía-Región Xalapa de la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico UV-CA-513 Educación y Equidad. Contacto: maredondo@uv.mx.

**María Camila Peraza Gómez**

Licenciada en Pedagogía Infantil. Contacto: mperazagome@uniminuto.edu.co

**Myriam Yohana González Bohórquez**

Magister en Educación, Zipaquirá. Cundinamarca. Colombia. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

**Adney Satty Ramírez Rincón**

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Contacto: asramirez@uniminuto.edu

**Teresa de Jesús Guzmán Acuña**

Académica de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. tjguzman@uat.edu.mx

**Josefina Guzmán Acuña**

Académica de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. jguzman@docentes.uat.edu.mx

**Juan Antonio Centeno Quevedo**

Académico de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. jcenteno@uat.edu.mx

**Silvia Ochoa Ayala**

Profesora de Tiempo completo en el Instituto Politécnico Nacional. Doctora en Ciencias por el DIE Cinvestav. Contacto: sochoa@cinvestav.mx.

**Noé Abraham González Nieto**

Profesor en la Universidad Autónoma Metropolitana. Contacto: ngonzaalez@cua.uam.mx

**Juan Manuel Fernández Cárdenas**

Profesor del Tecnológico de Monterrey. Contacto: j.m.fernandez@tec.mx

**Juan Sánchez García**

Profesor de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, Centenaria y Benemérita (ENMFM). Doctor en Ciencias Sociales con Orientación en Desarrollo Sustentable por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Contacto: juan.sanchez@enmfim.edu.mx.

**Hilda Alicia Guzmán Elizondo**

Profesor de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, Centenaria y Benemérita (ENMFM)

**Benito Delgado Luna**

Profesor de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, Centenaria y Benemérita (ENMFM). Doctorante en Educación Inclusiva por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Contacto: benito.delgado@enmfm.edu.mx.

**María Teresa Holguín Aguirre**

PhD. en Desarrollo Sostenible de la Universidad de Manizales. Magister en Educación con Énfasis en Gestión Educativa de la Universidad Libre. Grupo de investigación Gestión Organizaciones y Sociedad de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Contables de la Universidad Libre, Bogotá (Colombia). Contacto: mariat.holguina@unilibre.edu.co

**Diana María Rodríguez González**

PhD en Bioética de la Universidad El Bosque. Ms. en Orientación y Asesoría Educativa de la Universidad Externado De Colombia. Grupo de Investigación Estudios en Bioética, Biopolítica y Ecología Humana de la Facultad Ciencias de Salud de la Universidad Libre. Contacto: dianam.rodriguezg@unilibre.edu.co.

**Elba Consuelo León Mora**

Doctorado en curso Multiversidad Edgar Morin Pensamiento complejo; Ms. en Lingüística aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de Investigación Grupo Gestión Informática y Calidad Educativa. Contacto: elba.leon@unilibre.edu.co

**Fabio Fuentes Navarro** - Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Veracruzana. Doctor en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica (ULASALLE, San José, Costa Rica) - ffuentes@msev.gob.mx fabiofuentesnavarro@gmail.com

**Ramón J. Daza Rivero**

Magister Scientiarum (M.Sc.) en Planificación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Mayor de San Simón (UMSS, Cochabamba, Bolivia) y Doctor Honoris Causa, por la Universidad Latinoamericana de Cochabamba, (Bolivia).

## Educación superior en tiempos de pandemia: fortalezas y retos

### Higher Education in Times of Pandemic: Strengths and Challenges

## Enseño superior em tempos de pandemia: pontos fortes e desafios

Zaira Navarrete-Cazales<sup>1</sup>

El presente número de la Revista de Educación Superior del Sur Global -RESUR- está dedicado al estudio y análisis de las instituciones de educación superior, específicamente al estudio de las formas en las que han adecuado los procesos de enseñanza durante la contingencia sanitaria generada a raíz de la COVID-19, que ha provocado una transición de los sistemas presenciales a los virtuales causando una serie de cambios disruptivos para los cuales los docentes, los alumnos y la sociedad en general no estaban preparados.

En este número de la RESUR se presenta un análisis profundo de los retos que ha implicado el cierre de las instituciones de educación superior, así como de las fortalezas con las que se cuenta en esta nueva modalidad de trabajo. Se abordan temas relacionados con: las innovaciones educativas implementadas para migrar de la formación presencial a las aulas virtuales; los desafíos que representa llevar a cabo dicho proceso tanto para estudiantes, como para los docentes y las instituciones en las que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje; la perspectiva de los alumnos ante la nueva forma de aprender; las estrategias propuestas por los catedráticos para mantener la atención y la motivación de los jóvenes; y las potencialidades que esta contingencia plantea para el mejoramiento de las prácticas educativas en pro de la formación para una nueva normalidad.

Las medidas implementadas por los gobiernos en cuanto al “aislamiento social” han desembocado en una serie de modificaciones para las cuales algunas instituciones no se encontraban preparadas, éstas han planteado una serie de reglamentaciones que orientan el trabajo de docentes y de alumnos en las modalidades de enseñanza con una presencialidad restringida, algunas se presentan con mayor flexibilidad que otras, tomando en consideración las condiciones contextuales para plantear nuevas estrategias de enseñanza remota.

En cuanto al currículo, se han podido observar una serie de adaptaciones que hacen que la educación transite al medio virtual, exponiendo la incompatibilidad de algunas asignaturas para ser tratadas a distancia (principalmente aquellas que son prácticas). En consecuencia, un gran número de docentes han implementado y diversificado las estrategias a partir de las cuales son abordados los temas y contenidos por medio de una serie de acciones que permiten enfrentar la multiplicidad de situaciones tomando en cuenta la realidad social, los medios de comunicación a distancia que hacen posible los procesos de enseñanza, las necesidades de los estudiantes, los contextos en los que éstos se desarrollan, la identificación de los alumnos en situación vulnerable, las nuevas formas de seguimiento y la evaluación del aprendizaje.

Es así como los profesores en distintas partes de mundo han recurrido a una serie de estrategias para continuar con el proceso de enseñanza, por medio de sesiones sincrónicas o asincrónicas haciendo uso de diferentes plataformas Learning Management Systems (LMS) como Blackboard, Moodle, Classroom; de plataformas específicas para videollamadas tales como Zoom, Meet, Skype, Webex, Microsoft Teams; de aplicaciones como WhatsApp, Facebook, Instagram, entre otras. En esta tesitura, los profesores dan continuidad a sus clases con la intención de cumplir con los programas de estudio, y en ocasiones recurren a la gamificación para mantener la motivación de los estudiantes.

En este contexto, la innovación de la enseñanza se presenta como un proceso que parte de la reflexión y el análisis de la práctica educativa que vislumbra una nueva planeación enfocada a la generación de conocimientos,

---

<sup>1</sup> Profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Conacyt. Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados, Cinvestav-IPN.

Correo electrónico: znavarrete@filos.unam.mx ORCID: 0000-0002-2293-2058

Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789

habilidades, actitudes y valores en un escenario en donde predominan la incertidumbre, el miedo, la falta de comunicación, la apatía, la modificación de las rutinas y los hábitos tanto de docentes como de estudiantes, donde las prácticas deben ser diversificadas y adaptadas a las nuevas necesidades que se presentan con cada uno de los que integran las instituciones formativas.

Es importante resaltar que en este nuevo panorama la opinión de los jóvenes es fundamental para llevar a cabo el desarrollo de los procesos de enseñanza, puesto que, muchos de ellos se han enfrentado a cambios que modificaron su cotidianidad de forma disruptiva; aunado a la brecha tecnológica a la que la mayoría se enfrenta, se presentan nuevas responsabilidades que los ubican como cuidadores del hogar (realización de las actividades domésticas) o formadores de los miembros más pequeños, lo que desemboca en una tensión que es generada por los nuevos roles establecidos, la modificación de los horarios y la distribución del tiempo, así, la ausencia de las rutinas diarias intensifica problemáticas relacionadas con la falta o exceso de sueño y la carencia de concentración ante las nuevas tareas. Ante este panorama es claro que aquellos estudiantes pertenecientes a los grupos vulnerables que carecen de los insumos necesarios para consolidar el aprendizaje (tecnología, habilidades, recursos económicos y materiales) son más propensos a sufrir estrés y ansiedad, al no poder acceder a un proceso de aprendizaje continuo.

Considerando las situaciones planteadas, es importante mencionar que dentro de las instituciones de educación superior se han encontrado carencias y retos similares relacionados con la accesibilidad a los recursos informáticos, las habilidades necesarias para emplearlos de manera eficaz, la transformación del papel de los estudiantes y los docentes en un entorno fuera de las escuelas, así como las oportunidades que presenta esta contingencia para lograr modificar los currículos orientándolos hacia una nueva formación de ciudadanos más conscientes, capaces de actuar con resiliencia ante la adversidad y de encontrar maneras para enfrentar problemáticas relacionadas no sólo con la atención a enfermedades, sino con el desarrollo personal y sustentable.

Así, los artículos que conforman el presente número temático de la RESUR, están orientados hacia la resolución de las siguientes interrogantes: ¿cómo se ha desarrollado la educación superior durante la pandemia?, ¿qué acciones se han implementado ante este periodo de emergencia?, ¿qué estrategias de innovación educativa han sido planteadas tanto por docentes como por las instituciones educativas?, ¿cuál es el sentir de los estudiantes en esta nueva modalidad educativa?, ¿cómo debe plantearse una nueva forma de enseñanza y aprendizaje que se oriente hacia la formación de ciudadanos preparados para enfrentar el mundo mediante la formación de diversas habilidades?

\*\*\*

En la sección *Artículos* se presentan siete trabajos, el primero de ellos se titula “Contingencia y tensiones educativas en estudiantes universitarios. Un análisis sociocultural comparado”, autoría de Luis Arturo Guerrero Azpeitia. El autor da cuenta de las percepciones de los estudiantes universitarios con relación a la modalidad de enseñanza virtual, por medio de un análisis multivariable y un método comparado, llega a la conclusión de que los estudiantes que pertenecen a grupos vulnerables que no cuenta con un capital económico, cultural y académico necesario, presentan mayores niveles de estrés y una posibilidad más alta de no cumplir con los propósitos educativos; induce a la reflexión sobre la importancia de desarrollar estrategias de enseñanza que tengan en cuenta las condiciones de los estudiantes, sobre todo de aquellos que se encuentran en desventaja.

En el marco de los estudios sobre la modificación de las estrategias didácticas, se presenta el artículo “La gamificación como herramienta de aprendizaje en alumnos de nivel superior”, realizado por Teresa Pacheco Álvarez, Pascuala Avendaño Báez y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda. Las autoras analizan la importancia de diversificar las estrategias de enseñanza a distancia para mantener la atención y motivación de los estudiantes universitarios, a partir de un estudio cualitativo-descriptivo reflexionan sobre cómo los problemas relacionados con la falta de atención, la apatía y el aburrimiento pueden ser solucionados a partir de la gamificación, presentándola como un medio que permite retener información de manera sencilla, alcanzar los objetivos

planteados en el plan de estudio, y reforzar el aprendizaje generado en clase, ayudando a disminuir la tensión y el estrés en los alumnos.

En el artículo “Implicaciones sobre la *Bildung* en el contexto global del siglo XXI”, autoría de Juan Carlos Córdova y Miguel Ángel Pasillas Valdez, se exponen los nuevos retos que plantea el mundo actual en las esferas sociales. Los autores reflexionan sobre la formación (entendida como *Bildung*) tomando como base aportes de las teorías críticas, presentan un recorrido histórico que nos permite desentrañar la constitución y significados de este término, observando la manera en la que puede transformarse en un medio por el cual el sujeto puede hacerse consciente sobre sí mismo, atendiendo su formación a partir de su plan de vida, sus deseos personales y un trabajo sobre sí, desembocando en la conformación de sociedades más equilibradas social, cultural y económicamente. De esta manera, el artículo aporta conceptos significativos que impactan en la educación superior, en donde los individuos desarrollan habilidades que los guían en sus procesos de formación y construcción de identidad profesional.

En el artículo presentado por Claudia Amanda Juárez Romero y Antonio Miñán Espigares, titulado: “Estudio de casos comparado en formación de docentes de España y México”, se estudia un retrato de la realidad a la que están sujetos docentes y estudiantes en el periodo de confinamiento; la metodología comparada da pie al análisis de las semejanzas y diferencias presentadas entre los procesos de aprendizaje propuestos en cada institución estudiada, así como a las transformaciones y adecuaciones implementadas por los profesores para dar continuidad al aprendizaje. Es importante resaltar que, mediante la reflexión sobre las expresiones expuestas por los alumnos, los autores destacan la necesidad de ayudar a los estudiantes no sólo en términos tecnológicos sino también en situaciones de la vida cotidiana, pues ésta se ha transformado e implica la generación de nuevos mecanismos de enseñanza, de práctica y de evaluación para conformar los conocimientos y las habilidades que demanda dicha profesión.

En el artículo “La formación docente desde la profesión y el género en la Universidad Veracruzana”, autoría de Aurelio Vázquez Ramos, Ana Laura Carmona Guadarrama y Marisela Redondo Aquino, se hace uso de una metodología cualitativa, de corte etnográfico, tomando en consideración categorías de análisis como la actualización en la disciplina, la preparación académica y la actualización pedagógica para dar cuenta del proceso de formación profesional de docentes de nivel licenciatura, que se va conformando a partir de los saberes construidos en el periodo universitario y que se complementa con la experiencia dentro de las aulas. Dicho trabajo de investigación nos deja ver el recorrido de los profesores en la constitución de habilidades y conocimientos necesarios para ejercer su trabajo, reconociendo como un reto la constitución de catedráticos que “no sólo sepan el contenido científico, sino que también puedan ensañarlo”. Esta transformación de la práctica es importante pues en contextos adversos como los que se viven hoy en día, los docentes deben estar capacitados para enfrentar dichas vicisitudes mediante una actualización constante y una mejora en la actividad de enseñanza.

En una visión que toma en cuenta la perspectiva socioemocional, se presentan dos artículos relacionados con este concepto, “El arte como herramienta pedagógica facilitadora en la educación inclusiva” de María Camila Peraza Gómez y Myriam Yohana González Bohórquez, que nos invita a realizar una reflexión sobre los beneficios que conlleva la implementación de estrategias artísticas en el proceso de enseñanza aprendizaje que impactan en la esfera social, cultural y personal, fungiendo como una herramienta reparadora que ayuda a liberar sentimientos y pensamientos negativos que afectan la estabilidad emocional. La implementación de una asignatura orientada a las artes o la adecuación de los contenidos curriculares permite que niños y jóvenes que presentan diferentes discapacidades accedan al conocimiento, integrando estos conocimientos a la vida cotidiana convirtiéndolos en una forma que los lleva a relacionarse con el mundo, ayudándolos a conformar a su vez una identidad personal y social.

En el texto “Correlación entre resiliencia y felicidad en estudiantes de licenciatura en educación infantil en una Universidad Privada de Colombia”, Adney Satty Ramírez Rincón, a partir de una metodología no experimental cuantitativa, planea la importancia de desarrollar la habilidad de resiliencia en estudiantes universitarios a fin de equilibrar y vincular la educación con la inteligencia emocional. En momentos tan cambiantes como los que

estamos viviendo actualmente en donde la cotidianidad sufre transformaciones disruptivas, es necesario prestar atención a las habilidades socioemocionales, en este caso, la resiliencia como una capacidad para superar las adversidades. Es de esta manera como la autora plantea la importancia de construir propuestas en las instituciones que promuevan la agilidad emocional, y que esta agilidad recaiga en la constitución de ciudadanos más felices capaces de hacer frente a las vicisitudes de la vida diaria.

En la sección: *Informe Especial. Dossier: Educación Superior en tiempos de pandemia*, de la RESUR, se presentan cuatro artículos, el primero de ellos es: “Las acciones implementadas por las instituciones de Educación Superior ante el COVID-19”, autoría de Teresa de Jesús Guzmán Acuña, Josefina Guzmán Acuña y Juan Antonio Centeno Quevedo. A partir de un análisis documental exploratorio, los autores dan cuenta de las transformaciones en las modalidades de enseñanza dentro de las presencialidades restringidas; reflexionan sobre los retos y las problemáticas que esta transición implica en relación con la planeación, la falta de preparación e información para fomentar la educación a distancia, los problemas de comunicación y la incompatibilidad de las asignaturas para adaptarse a esta nueva forma de aprendizaje. Los autores exponen las acciones que se han implementado en diferentes instituciones relacionadas con los nuevos canales de comunicación, la reasignación de presupuestos, el uso de diferentes materiales y la identificación de la población vulnerable que ayudan a contemplar una nueva forma de construcción de estrategias educativas.

Por su parte, Silvia Ochoa Ayala en el texto: “Las y los jóvenes confinados. Tensiones genéricas durante el encierro estudiantil”, desde una perspectiva etnográfica narrativa, presenta las impresiones de jóvenes que integran un bachillerato y la forma en la que enfrentan los cambios provocados a raíz de la contingencia sanitaria. Dicha investigación da cuenta de los desafíos que afrontan los jóvenes al integrarse a esta nueva modalidad de enseñanza, que van desde la conectividad deficiente, la falta de dispositivos y habilidades tecnológica, la ruptura de la cotidianidad que los hace sentirse rehenes en su propio hogar, la disolución de la rutina que implica enfrentarse a nuevas responsabilidades familiares, hasta la revaloración del papel del profesor como un actor fundamental que, mediante su acompañamiento, permite llevar a cabo de manera adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el artículo “Innovación educativa ante el COVID-19: una perspectiva comparada en el contexto mexicano” realizado por Noé Abraham González Nieto y Juan Manuel Fernández Cárdenas, se estudia el caso de dos instituciones universitarias en torno a la sistematización de experiencias educativas durante la pandemia, específicamente analizan las prácticas educativas innovadoras de dos profesores desde una perspectiva metodológica comparada, lo cual permite vislumbrar semejanzas presentadas en esta situación que impacta en los sistemas educativos a nivel mundial, como la falta de acceso a la tecnología, el desarrollo de habilidades tecnológicas y los nuevos ambientes en donde se desenvuelven los educandos que permean de forma significativa en la agenda pedagógica. El análisis realizado por los autores da cuenta de la necesidad de renovar la tarea docente para implementar soluciones que faciliten el acceso a los estudiantes al aprendizaje, que generen un tránsito de la educación presencial a la virtual a partir de la innovación tomando en cuenta el rediseño de los ambientes de aprendizaje.

Otra de las investigaciones que nos permite tener un acercamiento a los procesos formativos es la presentada por Juan Sánchez García, Hilda Alicia Guzmán Elizondo, Benito Delgado Luna, intitulada: “Producción académica en la formación docentes. Experiencia educativa durante el COVID-19” en donde bajo un enfoque cualitativo-exploratorio a través de la metodología de investigación-acción se presenta el rediseño que se ha tenido que realizar dentro de una asignatura del currículo de educación normal en México, analizando la importancia de comprender la realidad de los estudiantes en el nuevo contexto para la creación de nuevos ambientes de aprendizaje en condiciones que no siempre son óptimas, orientados a alcanzar los propósitos educativos y con ello la formación de docentes capacitados para ejercer una práctica profesional.

Por otra parte, en la sección: *Notas de Investigación*, se presenta el texto: “Un nuevo mundo se hace necesario: Educación y Buen vivir”, de María Teresa Holguín Aguirre, Diana María Rodríguez González y Elba Consuelo León Mora, quienes nos invitan a crear nuevas prácticas educativas vinculadas con el desarrollo humano,

resignificando la generación de tiempos y espacios que orienten al individuo hacia una formación de capacidades reflexivas, abriendo camino a una nueva cultura del buen vivir. De esta manera, la pandemia ofrece una potencialidad para reestablecer estos mecanismos de enseñanza y de aprendizaje recayendo en la innovación y construcción de estrategias que desarrollen múltiples habilidades en los sujetos.

En la sección denominada *Reseñas y Crítica*, Fabio Fuentes Navarro presenta la reseña del libro “El pedagogo Universitario en México: Una identidad *im*-posible” de Zaira Navarrete-Cázales. Fabio Fuentes señala que en dicho libro se advierte de la imposibilidad de una sutura final de la pedagogía como disciplina, de un cierre estructural del discurso pedagógico; así también de la irreductibilidad de la identidad, de la identidad profesional y de la identidad del pedagogo a las lógicas del curriculum, de los planes de estudios y de los perfiles profesionales. En dicho libro se presenta un esquema que analiza el proceso de construcción identitaria del sujeto, y que permite analizar la influencia de los contextos en la conformación de nuevas identidades, en este sentido nos dice el autor: el libro aporta grandes conocimientos al área educativa.

La última sección de este número temático de la revista RESUR es: *Entrevistas y Creación Universitaria*, y se presenta una entrevista a Ramón J. Daza Rivero, sobre el doctorado en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en la cual se da cuenta de los desafíos que enfrenta el sistema de educación superior de Bolivia, a partir del reciente comienzo de un programa de formación doctoral. En la entrevista, nos expresa su visión: contar con un Ministerio en el Órgano Ejecutivo del país, el *Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología* que cumpla similares funciones a las que tienen ministerios o secretarías de igual o parecida denominación" en otros países, que otorgue coherencia y sentido estratégico a la política pública en educación superior.

Finalmente, se considera necesario mencionar que las transformaciones generadas a raíz de la pandemia por Covid-19, del cambio climático, entre otras problemáticas, han planteado modificaciones en los sistemas educativos, éstos deben reformarse para: ser más justos, inclusivos y equitativos, y para brindar una formación integral considerando temas no sólo propios de cada disciplina sino también hacia la concientización del uso responsable de los recursos y herramientas digitales, de los medios de comunicación, y del planeta, con la esperanza de contar con un mejor presente y futuro para todos.

Zaira Navarrete-Cazales

Ciudad de México

Abril de 202

## **Contingencia y tensiones educativas en estudiantes universitarios. Un análisis sociocultural comparado**

**Contingency and Educational Tensions in University Students. A Comparative Sociocultural Analysis**

**Contingência e tensões educacionais em estudantes universitários. Uma análise sociocultural comparativa**

## Luis Arturo Guerrero Azpeitia<sup>2</sup>

Recibido: 09/01/2021

Aceptado: 01/03/2021

### Resumen:

El objetivo de esta investigación fue describir las percepciones de estudiantes universitarios en función de su contexto sociocultural respecto a la transición de una modalidad educativa presencial a una virtual originada por la contingencia por COVID-19. Se recuperó una perspectiva sociológica a fin de articular la producción de subjetividades a partir de sus condiciones objetivas. Metodológicamente, se recuperaron tres momentos: detección de capitales para la transición educativa; determinación de su volumen y estructura del capital y; relación de sus percepciones con dicho volumen y estructura. Operacionalmente se utilizó la encuesta, el análisis multivariante y el método comparado en educación como eje articulador. La unidad de análisis fue la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo (México) y la población objetivo fueron 817 estudiantes de cuatro programas educativos de licenciatura. Los resultados permitieron detectar que los estudiantes presentan diferente volumen y estructura del capital (académico, económico, cultural y tecnológico) que condiciona sus percepciones y disposiciones en esta transición educativa. Se concluye que son los estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables quienes presentan mayores riesgos para el logro educativo y además presentan un efecto de histéresis que les conduce a mayores niveles de estrés y por ende una proclividad hacia una modalidad educativa presencial.

**Palabras clave:** Modalidad virtual, educación comparada, subjetividad, educación superior, TIC.

### Abstract:

The objective of this research was to describe the perceptions of university students based on their sociocultural context regarding the transition from a face-to-face educational modality to a virtual one originated by the COVID-19 contingency. A sociological perspective was recovered to articulate the production of subjectivities based on their objective conditions. Methodologically, three moments were recovered: capital detection for the educational transition; determination of its volume and structure of capital and relation of their perceptions to that volume and structure. Operationally, the survey, multivariate analysis and the method compared in education as an articulating axis were used. The analysis unit was the Metropolitan Polytechnic University of Hidalgo (Mexico) and the target population was 817 students from four undergraduate educational programs. The results made it possible to detect that students have different volume and structure of capital (academic, economic, cultural and technological) that conditions their perceptions and provisions in this educational transition. It is concluded that it is students belonging to vulnerable groups who present greater risks to educational achievement and have a hysteresis effect that leads them to higher levels of stress and therefore proclivity towards an in-person educational modality.

**Keywords:** Virtual mode, comparative education, subjectivity, higher education, ICT.

### Resumo:

O objetivo desta pesquisa foi descrever as percepções dos estudantes universitários a partir de seu contexto sociocultural a respeito da transição de uma modalidade educacional presencial para uma virtual decorrente da contingência do COVID -19. Recupera-se uma perspectiva sociológica para articular a produção de subjetividades com base em suas condições objetivas. Metodologicamente, foram recuperados três momentos: detecção de capital para a transição educacional; determinação de seu volume e estrutura de capital e; relação de suas percepções com esse volume e estrutura. Operacionalmente, utilizou-se o levantamento, a análise multivariada e o método comparado na educação como eixo articulador. A unidade de análise foi a Universidade Politécnica

---

<sup>2</sup> Profesor-Investigador de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo (UPMH). Contacto: lguerrero@upmh.edu.mx



Metropolitana de Hidalgo (México) e a população-alvo foi de 817 alunos de ensino de graduação. Os resultados possibilitaram detectar que os alunos possuem diferentes volumes e estrutura de capital (acadêmicos, econômicos, culturais e tecnológicos) que condicionam suas percepções e disposições nesta transição educacional. Conclui-se que são os alunos pertencentes a grupos vulneráveis que apresentam maiores riscos à realização educacional e têm um efeito histerese que os leva a níveis mais elevados de estresse e, portanto, propensão a uma modalidade educacional presencial.

**Palavras-chave:** Modo virtual, educação comparativa, subjetividade, ensino superior, TIC.

## Antecedentes

La transición de una modalidad educativa presencial a una virtual derivada de una contingencia como la que vivimos en este 2020 ha sido, evidentemente, poco estudiada y, por tanto, escasamente documentada. En algunos casos se establecen las dificultades que enfrentan estudiantes bajo condiciones de precariedad limitadas por situaciones de contingencia (Bonilla y Grinberg, 2019), así como una serie de recomendaciones de diversas instituciones y organismos nacionales e internacionales; sin embargo, es exigua la aproximación sistemática sobre las tensiones generadas en los estudiantes por una transición hacia una modalidad educativa virtual.

Al respecto, Dávila (2020) refiere que las instituciones educativas se han visto en la imperiosa necesidad de adaptar rápidamente su modalidad educativa hacia un formato virtual a fin de cumplir con las funciones asignadas, en este sentido, se reconoce la complejidad que el nuevo entramado educativo demanda en los diversos ámbitos de la intervención educativa: roles de los diversos actores, de las instituciones y obviamente de los sistemas educativos.

Esta tarea, titánica sin duda, ha traído éxitos y también fracasos relativos, la transición de una modalidad educativa presencial a una virtual ha propiciado diversas tensiones y puesto bajo la mirada analítica de los investigadores diversos componentes del proceso enseñanza-aprendizaje, sin embargo, recién comienzan por emerger los resultados de diversas investigaciones, lo que sin duda contribuirá a comprender de mejor manera dicha transición y sus efectos en el logro académico, en la atención de grupos vulnerables, en la operación de modelos de gestión y en la investigación educativa solo por mencionar algunos.

Ahora bien, las opiniones, percepciones, creencias, sentimientos y posicionamientos entre otros son elementos propios de la subjetividad, por lo que su estudio ha generado cierta polémica ante la no generalización de sus resultados y de sus interpretaciones. Sin embargo, se ha establecido que:

El reconocimiento de las subjetividades precisa un conocimiento de lo social con carácter dinámico, inestable y circunstancial, donde el lenguaje, las experiencias, la cultura de cada educando, el modelo de gestión educativa, las relaciones de homología y de dominación, los valores y las emociones entre otras variables explicativas, desempeñan un rol muy importante (Guerrero, 2017, p. 61).

En concordancia con lo anterior, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes universitarios respecto a su proceso formativo en época de contingencia? ¿Qué relación existe entre dichas percepciones y su contexto sociocultural? Para responder a tales cuestionamientos se planteó como objetivo el caracterizar las percepciones de estudiantes universitarios sobre su formación académica en una transición de modalidad educativa presencial a una virtual mediante un estudio comparado de carácter sociológico. Esta aproximación permitió focalizar elementos de subjetividad en concordancia con condiciones sociales, económicas y culturales de estudiantes universitarios de diferentes programas educativos de nivel licenciatura.

## Referentes teóricos

El estudio del agente social precisa un abordaje desde diferentes esferas tales como la biológica, la cognoscitiva, la social y la cultural; pero también como una integración en tanto producto y productor de un proceso que es en

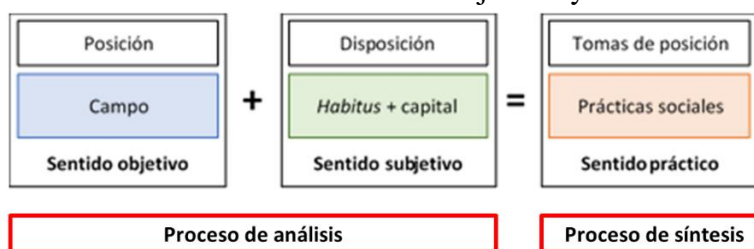
sí mismo reproductor (Castañeda, 2015). Así, la práctica social es la integración de dos sentidos: el objetivo que se atribuye a las condiciones objetivas y el sentido subjetivo que es asociado con lo vivido por el agente social; de esta manera y desde una perspectiva dialéctica, existe una constitución bidireccional de ambos sentidos. Para dar cuenta de lo anterior, Bourdieu establece tres conceptos que son medulares en su perspectiva sociológica: a) el campo asociado evidentemente al sentido objetivo, b) el capital y c) el habitus vinculado al sentido subjetivo o sentido de lo vivido por los agentes sociales.

El campo puede ser conceptualizado como una red de relaciones objetivas entre las posiciones que ocupan los agentes sociales y cuyo origen se determina por las condiciones tanto presentes como potenciales (Bourdieu y Wacquant, 2005); el capital por su parte, se concibe como el trabajo acumulado y puede presentarse en estado material, interiorizado o bien incorporado (Bourdieu, 2001); finalmente, el *habitus* es producto de la historia y tiende a producir prácticas tanto individuales como colectivas, reproduciendo de esta manera las experiencias del pasado que han sido registradas como esquemas de percepción, de pensamientos y de acción (Bourdieu, 2007).

En congruencia con lo anterior, las condiciones objetivas son productoras de subjetividad, pero bajo ciertas condiciones, la subjetividad también produce objetividad. Este posicionamiento se caracteriza por ser dinámico y al mismo tiempo relacional, posibilitando el estudio de la subjetividad a partir de las condiciones sociales que la producen, en otras palabras, la realidad social se compone de relaciones objetivas más no de interacciones entre agentes o lazos subjetivos (Bourdieu, 2001).

Así, lo social está presente tanto en las estructuras tanto externas como internas del agente social, más aún, existe entre ellas una interdependencia que se concreta en la fórmula del sentido práctico expresada de la siguiente manera: Campo + [ habitus + capital ] = práctica social (Bourdieu, 1979). Es así como se tiene una relación estrecha y relacional entre el habitus o disposiciones de los agentes y la posición que ocupan en el campo a raíz de su volumen y estructura del capital (ver figura 1).

**Figura 1.** Relación dialéctica de las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas



Fuente: Guerrero (2020).

De esta manera, se establece que el sentido objetivo está mediado por las estructuras sociales externas a los agentes sociales y son independientes de su conciencia y de su voluntad, pero al mismo tiempo establecen regularidades objetivas a manera de leyes. En tanto que, el sentido subjetivo, representa lo vivido por dichos agentes y por tanto representa aquellos elementos de subjetividad mediatizados por sus representaciones, sentimientos, pensamientos, creencias y vivencias que, en conjunto, representan una visión del mundo muy particular. De esta manera, el sentido de lo vivido y el sentido objetivo, representan un modelo de análisis de una determinada realidad bajo estudio, pero son en su conjunto y bajo una interpretación sintética que permite comprender el sentido práctico de los agentes sociales.

## Metodología

La unidad de análisis seleccionada para esta investigación fue la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo (UPMH) ubicada en el centro de México, la cual forma parte del Subsistema de Universidades Politécnicas (SUP). La UPMH es un organismo descentralizado del gobierno del estado de Hidalgo que inició operaciones en el 2008 y, como parte del SUP, se rige por un modelo educativo basado en competencias con una estrecha vinculación para el desarrollo de sus funciones sustantivas con los sectores industrial y de servicios, Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789

espacio donde los estudiantes en tres momentos de su proceso formativo realizan prácticas y proyectos afines al programa educativo que estudian.

En los últimos años la UPMH adoptó de manera complementaria un modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable (BIS) el cual está destinado a preparar profesionales con alto dominio del idioma inglés y con una clara vocación internacional y de respeto al medio ambiente; adicionalmente, en el 2020 logró su incorporación a la Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). De igual manera ha logrado diversas acreditaciones áreas de la administración y gestión educativa.

Respecto a la calidad de sus programas educativos de nivel licenciatura susceptibles de ser evaluados, el total de ellos están acreditados por diversos organismos nacionales en México tales como el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), el Consejo Nacional de acreditación en Informática y Computación (CONAIC), el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y la Administración (CACECA), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Ahora bien, para esta investigación se decidió incluir cuatro programas educativos de nivel licenciatura que oferta la UPMH que demandan, en cierta medida, condiciones diferenciadas en su proceso formativo presencial:

- 1) Ingeniería en Aeronáutica (IA), con una formación muy marcada en áreas de conocimiento como la física, la química y la matemática entre otras, de igual manera, la formación académica de los estudiantes demanda el uso de laboratorios y talleres altamente especializados que no están a su alcance fuera de las instalaciones de la universidad;
- 2) Ingeniería en Tecnologías de la Información (ITI), caracterizada por el desarrollo de un pensamiento lógico, la aplicación de la matemática y el empleo de diversos lenguajes de programación demanda el uso de diferentes recursos tecnológicos que parcialmente pueden tener los estudiantes en casa;
- 3) Ingeniería en Animación y Efectos Visuales (IAEV), precisa el desarrollo y articulación de un pensamiento convergente (a partir de diversos recursos técnicos) y de un pensamiento divergente (que invoca la creatividad), los recursos tecnológicos necesarios para la formación de los estudiantes pueden, parcialmente, ser cubiertos con sus propios recursos;
- 4) Licenciatura en Comercio Internacional y Aduanas (LCIA), demanda un menor uso de laboratorios y equipo especializado comparado con los otros programas educativos, aunque la interacción social juega un papel preponderante en su proceso formativo al estar vinculado a procesos de negociación en sus diferentes ámbitos y perspectivas.

Después de describir la unidad de análisis y los programas educativos, la estrategia metodológica consistió en tres momentos claramente definidos: a) caracterización de las condiciones sociales y económicas; b) exploración de las percepciones de estudiantes universitarios respecto a la transición de una modalidad educativa presencial a una virtual y c) construcción de la relación entre las condiciones socioculturales de los agentes y las correspondientes percepciones a partir de las técnicas de análisis multivariante.

#### **a) Caracterización de las condiciones sociales y económicas**

Después de una revisión documental, se determinó que los capitales propios de la transición de una modalidad presencial a una virtual en el entorno de la unidad de análisis seleccionada fueron:

- Capital cultural académico: habilidades técnico-operativas para el uso de software y herramientas tecnológicas.
- Capital económico: bienes materiales de carácter genérico que representan ciertas comodidades para los estudiantes.
- Capital tecnológico: dispositivos electrónicos tales como PC, Laptop, tabletas, teléfonos inteligentes y conectividad a internet.

Con base en los capitales detectados, se procedió a determinar el volumen y estructura del capital de los estudiantes para lo cual se realizó una invitación para participar en este proyecto al total de la matrícula de los programas educativos bajo análisis.

Con la finalidad de obtener los datos necesarios y debido a la situación de contingencia, se diseñó un instrumento en *Google forms* con la finalidad de detectar y caracterizar las condiciones sociales y económicas tales como nivel escolar y ocupación de los padres, ingreso mensual, recursos educativos y recursos económicos objetivados.

#### **b) Exploración de las percepciones de estudiantes universitarios respecto a la transición de una modalidad presencial a una virtual**

En esta etapa metodológica y en virtud de la etapa de contingencia por la que pasó México en el momento de la realización de esta investigación, se diseñó una encuesta en *Google forms* cuya estructura estuvo conformada por preguntas para la identificación del *habitus*, en tanto percepciones, sobre aspectos diversos del proceso enseñanza-aprendizaje bajo una modalidad virtual, los ítems fueron construidos bajo una modalidad de escala de Likert. Si bien se envió la invitación al total de los estudiantes matriculados en los programas educativos bajo análisis, contestaron la encuesta un total 817 estudiantes: 275 de IA, 110 de ITI, 267 de IAEV y 165 de LCIA. Dichas cifras representaron el 55% del total de la matrícula y se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.84.

#### **c) Construcción de la relación entre las condiciones socioculturales de los agentes y sus percepciones.**

En la construcción del dato se tomó como referencia el análisis multidimensional cuya particularidad es la concreción de dimensiones tanto objetivas como subjetivas, específicamente, se adoptó el análisis de correspondencias múltiple cuya característica principal es la generación de mapas perceptuales que facilitan la valoración e interpretación de la interdependencia entre las variables o las categorías seleccionadas por el investigador (Hair y otros, 1999).

Cabe mencionar que las etapas descritas en párrafos anteriores tuvieron como eje articulador el método comparado desde una perspectiva subjetiva pero articuladas con sus correspondientes condiciones objetivas, toda vez que:

resulta relevante el estudio de la subjetividad a partir de su relación con las condiciones objetivas de los agentes sociales, por lo que las representaciones desde la heterodoxia y la heterogeneidad presentan una opción desde la educación comparada como un punto de partida que articule las diferentes disciplinas en el estudio de dicha subjetividad, donde los contextos particulares o locales no son un impedimento para los estudios comparados que tradicionalmente fueron concebidos para los países (Guerrero, 2017, p. 68).

En conjunto, la apuesta teórico-metodológica aquí planteada establece las bases para la construcción del objeto de estudio, su abordaje y su correspondiente construcción e interpretación del dato y que a continuación se da cuenta de ello.

### **Análisis y discusión de los resultados**

Los resultados aquí presentados se organizaron en tres secciones, a saber: a) Contexto social y cultural de estudiantes universitarios; b) Relación entre el volumen y estructura de capital y sus percepciones y, finalmente, c) Contexto sociocultural, volumen de capital y percepciones en estudiantes universitarios

#### **Contexto social y cultural de estudiantes universitarios**

Se exploró la escolaridad de las y los estudiantes de los cuatro programas educativos seleccionados, identificando las siguientes características (ver tabla 1):

- 1) En los programas educativos de IA, ITI e IAEV los padres tienen mayor nivel de escolaridad que las madres, situación que se invierte para los estudiantes de LCIA donde las madres tienen mayor habilitación académica.

- 2) En los programas educativos de IA e IAEV se tiene un mayor registro de estudios de nivel licenciatura para padres y madres, aunque es en IA donde existe mayor diferencia en cuanto a niveles educativos entre padres y madres, en el resto de los programas educativos se identifica mayor homogeneidad en cuanto a los tres mayores porcentajes de escolaridad.
- 3) En la LCIA el porcentaje mayor de la habilitación académica de ambos padres es de nivel secundaria, seguido de bachillerato y licenciatura; en tanto que para IAEV es Bachillerato, Licenciatura y Secundaria respectivamente; para ITI es Bachillerato, seguido de Secundaria y Licenciatura finalmente; para IA el orden es Licenciatura, Bachillerato y Secundaria para los padres y Secundaria, Bachillerato y Licenciatura respectivamente para las madres.
- 4) Aún con sus correspondientes sesgos, se observa que existe mayor habilitación académica entre ambos padres en los programas educativos de IAEV e IA, siendo incluso los únicos casos que reportan estudios de doctorado en ambos padres.

Posterior a esta descripción y a partir del análisis de correspondencias múltiples, se procedió a establecer la relación entre los niveles de escolaridad tanto de la madre como del padre en un entorno familiar, observándose que para el caso de estudiantes de:

- 1) IA existe una relación estrecha al interior de las familias en cuanto al nivel académico de ambos progenitores cuando tienen estudios de primaria y/o secundaria, es decir los padres y madres tienden a tener el mismo nivel educativo, se podría decir que se casan entre sí; esta situación es preponderante cuando ambos tiene bachillerato o doctorado, pero se presenta una mayor dispersión en otros niveles educativos tales como TSU, Licenciatura o Maestría lo que podría significar que no existe un patrón entre ambos progenitores como en el resto de los niveles educativos.
- 2) ITI existen aquellos casos en los que ambos progenitores poseen el mismo nivel educativo tal es el caso de quienes tienen Maestría o Secundaria, el resto guarda una composición diferente, tal es el caso de aquellos padres con nivel Primaria tienden a establecer una relación con su contraparte cuando tienen Primaria o ninguna escolaridad, madres con Bachillerato tienden a casarse con padres con Bachillerato o sin escolaridad, en tanto que padres con licenciatura tienden a casarse con mujeres con nivel de TSU.
- 3) IAEV se presenta un patrón más homogéneo, es decir, las madres y los padres tienden a casarse entre sí en función del mismo nivel educativo, salvo en el caso de las madres con nivel TSU que son más proclives a casarse con aquellos hombres sin escolaridad que respecto a quienes tienen el mismo nivel educativo.
- 4) LCIA se tiene un comportamiento con alta homogeneidad en el caso de ambos progenitores con el mismo nivel académico tal es el caso de nivel Primaria, Secundaria, Bachillerato, Licenciatura y Maestría; se rompe en aquellas parejas cuyas madres poseen estudios de TSU que tienden a casarse con hombre con el mismo nivel educativo o sin estudios, este último caso prácticamente igual al observado en IAEV.

**Tabla 1.** Grado de escolaridad de los padres de estudiantes universitarios.

Escolaridad	IA		ITI		IAEV		LCIA	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
Ninguna	3.3	1.5	3.6	0.9	2.6	0	3.0	0
Primaria	6.2	5.8	5.5	8.2	6.4	5.6	9.1	8.5
Secundaria	24.4	28.0	30.0	31.8	19.1	22.5	39.4	34.5
Bachillerato	25.1	25.5	36.4	35.5	28.1	33.7	23.0	26.7
Técnico Superior Universitario	8.7	13.1	4.5	6.4	10.1	7.5	6.1	8.5
Licenciatura	26.9	24.0	18.2	13.6	27.0	22.8	16.4	16.4
Maestría	4.7	1.5	1.8	3.6	4.5	6.4	3.0	5.5
Doctorado	0.7	0.7	0	0	2.2	1.5	0	0

	1ra. mayor escolaridad
	2da. mayor escolaridad
	3ra. mayor escolaridad

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar que el coeficiente alfa de Cronbach para la primera dimensión del análisis de correspondencias múltiples para esta descripción es muy similar, oscilando desde 0.71 (IAEV) hasta 0.79 (LCIA).

Finalmente, se procedió a establecer el nivel académico de los progenitores con sus ocupaciones y el nivel de ingresos mensual estimado (en pesos mexicanos), los resultados obtenidos son para los estudiantes de:

- 1) IA se tiene que ambos progenitores que ocupan cargos de alta dirección (padre) y son propietarios de Pequeñas y Medianas Empresas (PyME) tienden a tener ingreso por arriba de los \$20,000 aunque no existe una correlación estrecha con su nivel académico; respecto a aquellas familias que tienen ingresos entre \$10,000 y \$20,000 se dedican a actividades independientes (padre y madre), de alta dirección (madre) o cargos medios (madre) y tampoco se observa una relación estrecha con niveles académicos; cuando los ingresos oscilan entre \$5,000 y \$10,100 si se observa una relación estrecha entre el nivel académico de Bachillerato, TSU y Licenciatura y se tienen cargos tales como empleados, cargos medios o jubilados tanto en hombres como mujeres; finalmente los ingresos menores a \$5,000 están asociados a niveles académicos tales como primaria, secundaria o bien sin estudios y desempeñan actividades tales como obreros y agricultura (en ambos géneros) o bien dedicación exclusiva al hogar (mujeres).
- 2) ITI se tiene que los ingresos superiores a \$20,000 son para aquellas progenitoras que están jubiladas o pensionadas sin establecer un nivel académico preponderante; en tanto que los progenitores que tienen de entre \$10,000 y \$20,000 son jubilados o pensionados, resalta el hecho de que tanto para jubilados como jubiladas su pareja esta finada; respecto a los ingresos que oscilan entre \$5,000 y \$10,000 suelen estar asociados con padres de familia que son técnicos (hombres), se dedican a un negocio propio o son empleados (hombres y mujeres) o bien ocupan cargos medios (mujeres) y los niveles de escolaridad son más asociados a Bachillerato, TSU o Licenciatura, cabe precisar que cuando se tiene nivel de maestría los ingresos muestran mayor sesgo hacia los ingresos de entre \$10,000 y \$20,000; finalmente, los ingresos menores y que corresponden a menores de \$5,000 presentan un comportamiento muy similar al de los padres de estudiantes de IA.
- 3) IAEV los ingresos de más de \$20,000 corresponden a cargos de alta dirección y son ocupados por ambos congéneres, sin embargo no existe una asociación determinante con un grado académico en particular; respecto a los ingresos que oscilan entre \$10,000 y \$20,000 corresponden en mayor medida a las familias en las que el padre y la madre tienen estudios de doctorado y que, en ambos casos, son profesionistas independientes o cargos medios (padre); respecto a los ingresos de entre \$5,000 y \$10,000, el grado de escolaridad de Maestría, Licenciatura o TSU y los cargos ocupados son cargos medios (madre), empleado (madre y padre), técnico (madre y padre), negocio propio (madre); finalmente, en los ingresos menores a \$5,000, se tienen menores niveles de escolaridad sobre todo para Primaria, Secundaria y en menor medida Bachillerato, respecto a los ocupaciones se tiene que para los progenitores son obrero, agricultura y

desempleado en menor proporción y para las progenitoras es empleada o desempleada, cabe mencionar las mujeres que se dedican al hogar no son preponderantes en este rango.

- 4) LCIA es un caso atípico, los ingresos superiores a \$20,000 corresponden aquellas familias donde ambos congéneres ocupan cargos de alta dirección y al igual que en otros programas educativos no se tiene un nivel académico determinante; respecto a los ingresos cuyo rango es de \$10,000 a \$20,000 corresponden a ambos congéneres que ocupan cargos medios y poseen estudios de maestría; en el resto de los ingresos, niveles académico y cargos existe una alta concentración, lo que implica que no existe una segmentación definida y por tal motivo no se puede establecer alguna correlación significativa que diferencie algún patrón.

a) Relación entre volumen y estructura de capital y las percepciones de estudiantes universitarios.

Una vez identificadas las características socioculturales de los estudiantes y con base en los capitales establecidos en el apartado de metodología y que fueron tipificados por: a) capital cultural académico [Cap Cult Acad], b) capital económico [Cap Econ] y c) capital tecnológico [cap Tec], se procedió a determinar el volumen y estructura del capital de los estudiantes tipificando su volumen y estructura de capital como: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo. Respecto a sus percepciones, se les cuestionó con respecto a una modalidad virtual si consideraban que si: a) tenían un mejor desempeño [Mejor Des. Virtual], b) tenían mayores habilidades [Hab Aprender Virtual], c) sentían mayor estrés en esta modalidad educativa [Mayor estrés virtual]; todas ellas bajo una modalidad de escala de Likert de 5 niveles: totalmente de acuerdo [T.A.], de acuerdo [D.A.], no estoy seguro [No seg], en desacuerdo [D.] y totalmente en desacuerdo [T.D.]

En el caso de los estudiantes de **IA**, se identifica a partir del análisis del diagrama de percepción mostrado en la figura 2, que:

- 1) Aquellos estudiantes que poseen capitales económico y tecnológico en niveles muy altos tienden a manifestar menores niveles de estrés en una modalidad virtual respecto a una modalidad presencial.
- 2) Los estudiantes con niveles muy altos de capital cultural académico y nivel alto en capital económico manifiestan su desacuerdo en sentir mayores niveles de estrés en modalidad virtual, así como su total acuerdo en que poseen las habilidades para aprender y por ende un mejor desempeño académico.
- 3) Existe una alta concentración en aquellos estudiantes con un volumen y estructura de capital consistente en capital cultural académico (alto), capital económico (medio y bajo) y capital tecnológico (alto y medio) cuyas percepciones son tendientes estar de parcialmente de acuerdo en que presentan mayores niveles de estrés, así como una relativa incertidumbre en poseer las habilidades para aprender en una modalidad virtual y consecuentemente lograr un mejor desempeño.
- 4) Finalmente, aquellos estudiantes que tienden a percibir menores habilidades de aprendizaje, menor desarrollo académico y consecuentemente altos niveles de estrés, carecen de un volumen y estructura de capital sólido, toda vez que poseen un nivel medio de capital cultural académico.

De acuerdo con lo anterior, se puede establecer que menor volumen y estructura de capital menores habilidades para el aprendizaje, menores niveles de logro educativo y mayores niveles de estrés.

Respecto a los estudiantes de **ITI**, se identifica a partir del análisis del diagrama de percepción mostrado en la figura 3, que:

- 1) Si bien existe una alta concentración entre los niveles de volumen y estructura de capital y las percepciones de los estudiantes, se puede puntualizar que aquellos con altos niveles de capital económico y cultural académico tienden a considerar en su totalidad que poseen las habilidades para un aprendizaje en modalidad virtual y consecuentemente mejor desempeño académico que de manera presencial, de igual manera refieren su desacuerdo en que se incrementen los niveles de estrés en una modalidad virtual.
- 2) Con relación a niveles altos, medios y bajos de los capitales en juego, se observa una alta concentración entre sí, por lo que en este sentido no se observó una diferencia significativa como en los estudiantes de otros programas educativos; en el caso de los alumnos de ITI, estos niveles de capitales tienen relación estrecha con un posicionamiento intermedio o de relativa incertidumbre respecto a la posesión de

habilidades para el aprendizaje y un mejor desempeño en modalidad virtual, sin embargo, esta situación si les causa mayores niveles de estrés.

- 3) Los estudiantes que presentan un nivel medio en cuanto a capital cultural académico no presentaron correlación con algún otro capital y son quienes tienden a manifestar su total desacuerdo en que mediante una modalidad virtual tengan un mejor desempeño académico.
- 4) Por otra parte, los estudiantes con muy alto nivel de capital económico y tecnológico tienden a considerar su total desacuerdo en que la modalidad educativa virtual les genera mayor estrés.

Los elementos ya destacados en este análisis refieren nuevamente que a mayor volumen y estructura de capital se incrementa la posesión de habilidades y el logro académico, lo que se refleja en menores niveles de estrés al trabajar a distancia. Por otra parte, se observó una alta concentración de percepciones muy similares aun en estudiantes con alto, medio o bajo nivel de volumen y estructura de capital, por lo que al parecer no existe diferenciación en este sentido entre los estudiantes, esto puede ser originado por las propias características del programa educativo de ITI.

Respecto a los estudiantes de **IAEV**, se identifica a partir del análisis del diagrama de percepción mostrado en la figura 4, que:

- 1) Aquellos estudiantes con un volumen y estructura de capital muy alto tienden a manifestar su desacuerdo en que la transición de una modalidad presencial a una virtual les genere mayor estrés, de igual manera están totalmente de acuerdo en que poseen las habilidades necesarias para aprender en esta nueva modalidad y que presentan un mayor desempeño académico.
- 2) Los estudiantes con niveles altos en cuanto a volumen y estructura de capital son más proclives mantener un posicionamiento intermedio respecto a un nivel mayor de estrés, sin embargo, reconocen estar de acuerdo en que tienden a tener mayores habilidades para aprender y una ligera tendencia a concebir un mejor desempeño académico.
- 3) Respecto a los estudiantes que poseen un nivel medio y bajo de capital económico tienden a no presentar una asociación con otros capitales y respecto a sus percepciones son más proclives a manifestar mayores niveles de estrés y no tienen certeza en que posean las habilidades para un aprendizaje en línea, de igual manera, son más proclives a considerar que tienen un menor desarrollo académico en una modalidad virtual.
- 4) Aquellos estudiantes que poseen un volumen medio en capitales cultural académico y tecnológico manifiestan su total desacuerdo en que posean las habilidades para aprender bajo una nueva modalidad educativa, sin embargo, no presentan una asociación directa con algunas otras percepciones tales como un mayor rendimiento o un nivel mayor de estrés.

De acuerdo con lo anterior, se puede establecer que a menor estructura de capital se presenta mayor incertidumbre en el proceso formativo, en tanto que aquellos estudiantes con mayor volumen y estructura de capital tienden a manifestar menores niveles de estrés y un mejor logro académico.

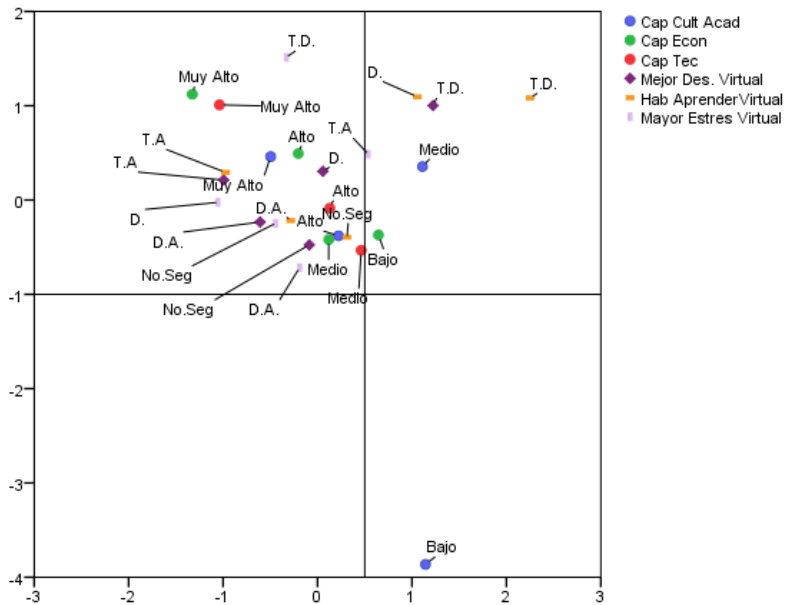
Ahora bien, con relación a los estudiantes de **LCIA**, se identifica a partir del análisis del diagrama de percepción mostrado en la figura 5, que:

- 1) Los estudiantes con un nivel muy alto de capital económico y tecnológico tienden a estar en desacuerdo respecto a la posesión de habilidades para el aprendizaje en modalidad virtual y manifiestan que no presentan significativamente mayores niveles de estrés en dicha modalidad.
- 2) Cuando los estudiantes tienen un nivel medio de capital cultural académico tienden a manifestar niveles de estrés muy similares a los que se presentan en una modalidad presencial, sin embargo, tienden a manifestar su desacuerdo rotundo en cuanto a un mejor desempeño en modalidades virtuales. Cabe mencionar que estos estudiantes tienden a no poseer otros componentes de capital.
- 3) Cuando los estudiantes poseen una estructura de capital caracterizada por altos niveles de capital cultural académico y tecnológico, así como un capital bajo y medio (niveles prácticamente similares) tienen a manifestar que sienten mayores niveles de estrés y que no están seguros de poseer las habilidades para aprender y en consecuencia tener un mayor desarrollo académico.



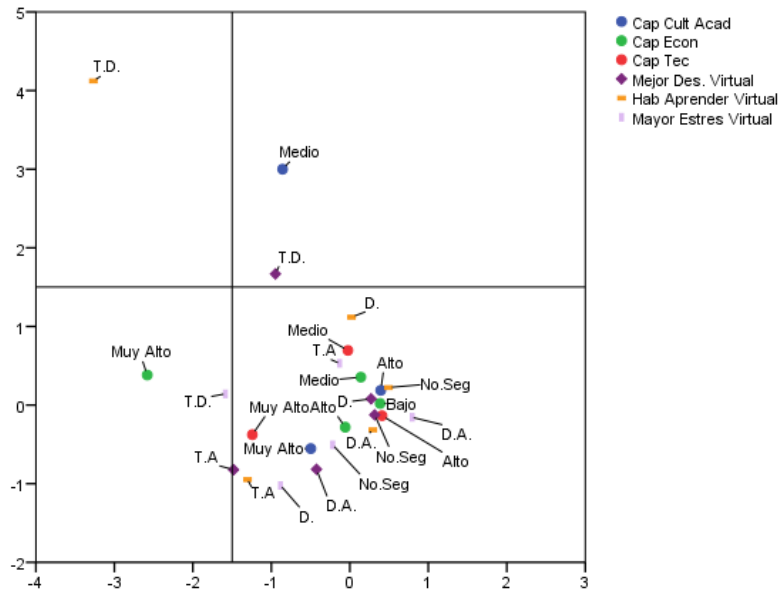
- 4) Por último, aquellos estudiantes que tienden concebir casi en su totalidad que al poseer las habilidades para una modalidad virtual tienden a presentar mejor desarrollo académico son quienes ostentan un alto nivel de capital económico y muy alto capital cultural académico, aunque con mayor nivel de estrés en dichas prácticas.

**Figura 2.** Relación entre volumen de capital y percepciones de estudiantes de IA



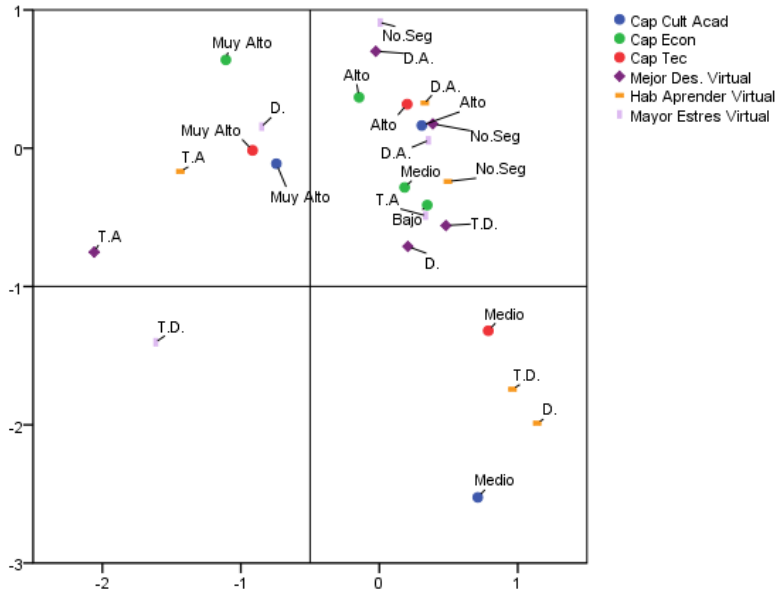
Fuente: Elaboración propia.

**Figura 3.** Relación entre volumen de capital y percepciones de estudiantes de ITI



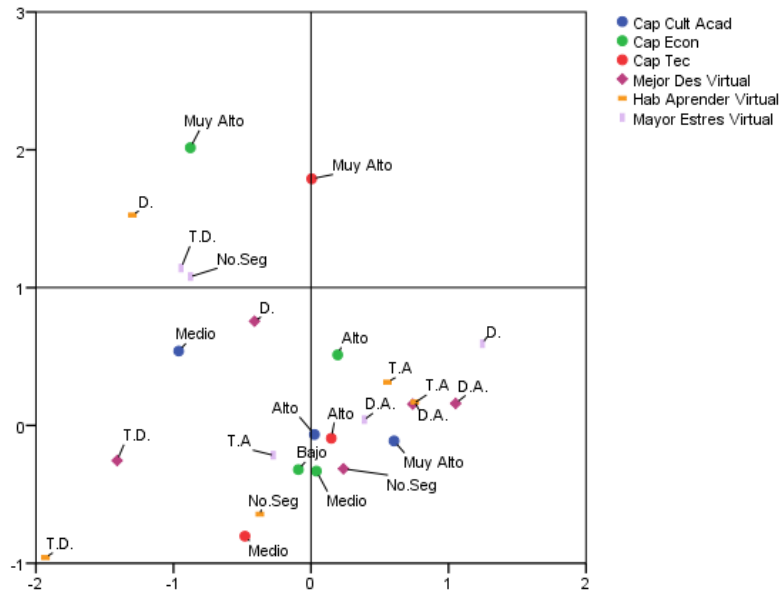
Fuente: Elaboración propia.

**Figura 4.** Relación entre volumen de capital y percepciones de estudiantes de IAEV



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 5.** Relación entre volumen de capital y percepciones de estudiantes de LCIA



Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis de los resultados presentados, se puede en los alumnos de LCIA si bien a mayor volumen y estructura de capital existen menores niveles de estrés, es importante mencionar que los estudiantes no perciben en su totalidad tener las habilidades para abordar una modalidad virtual y en consecuente para lograr un mejor desempeño, esta situación contrasta con lo expresado por estudiantes de otros programas educativos.

b) Contexto sociocultural, volumen de capital y percepciones en estudiantes universitarios

De acuerdo con el análisis detallado para cada uno de los cuatro programas educativos establecido en los apartados anteriores, de manera general se puede establecer una correlación entre el contexto sociocultural, el volumen de capital y las percepciones de los estudiantes.

En general y salvo en el caso de IA donde se presentan un mayor desequilibrio, se presenta una asociación muy estrecha entre los niveles académicos de ambos progenitores, su ocupación e ingresos familiares, aunque es importante mencionar que en las familias con ingresos muy altos no existe una correspondencia claramente definida en cuanto a la escolaridad. Estos componentes objetivos tienden a regular el volumen y estructura de capital que poseen los estudiantes, lo que incide de manera directa en los componentes de subjetividad aquí analizados y mediatizados en las percepciones de los estudiantes respecto a la posesión de habilidades para aprender y a un mejor desempeño académico en la transición de una modalidad presencial a una virtual y, consecuentemente, en mayores niveles de estrés en aquellos estudiantes con menor volumen y estructura de capital.

Se enfatiza de manera general que a menor volumen y estructura de capital en los estudiantes se incrementan los niveles de estrés en los estudiantes, así como el reconocimiento de la carencia de habilidades y competencias para el aprendizaje, lo que conlleva a un menor logro académico expresado por los estudiantes. Resalta en este aspecto, LCIA (ITI en menor medida) donde el contexto sociocultural es más homogéneo al presentar una alta concentración entre el nivel académico de los padres, la ocupación y los correspondientes ingresos (salvo estratos más altos) que no permite establecer una diferenciación entre clases y, donde de manera general, se establecen mayores condiciones de desventaja y en consecuencia menor logro académico y mayores niveles de estrés de todos los programas educativos analizados.

En general se observó que, a mayor nivel y estructura de capital, los estudiantes tienden perciben menores niveles de estrés, mejores habilidades para el aprendizaje y mejor logro académico, sin embargo, cuando poseen parcialmente alguno(s) de los capitales tienden a presentar incertidumbre e inseguridad en cuanto a las percepciones ya descritas. Se identificó que esta situación está estrechamente relacionada con sus condiciones socioculturales mediatizada por el seguimiento y apoyo que posiblemente reciban en sus hogares; esta situación se ejemplificó en áreas formativas en las que la interacción social es fundamental (LCIA) y debido a menores niveles de habilitación académica en los dos progenitores y las consecuentes ocupaciones e ingresos inciden de manera significativa en sus percepciones.

## **Conclusiones**

Si bien es cierto que los estudios sobre la subjetividad pueden ser poco generalizables al anteponer la singularidad sobre la universalidad (Guerrero, 2017), la interpretación desde una perspectiva sociológica a los resultados aquí obtenidos da cuenta de la importancia que reviste la identificación de las condiciones objetivas para el estudio de las percepciones de los estudiantes, toda vez que esto permitió objetivar aquello que por naturaleza es subjetivo (Guerrero, 2019). De esta manera, se identificó el riesgo que implica para los estudiantes que pertenecen a grupos vulnerables la transición de una modalidad educativa presencial hacia una virtual toda vez que no poseen los capitales culturales, económicos, tecnológicos y sociales que demanda una transición de este tipo, de esta manera existe una relación estrecha no solamente con el volumen de capital de los estudiantes sino con el nivel de cada uno de ellos; a menor volumen y estructura de capital menor logro académico y mayor nivel de estrés percibido en su proceso formativo.

Sociológicamente, la histéresis es el conjunto de aquellas disposiciones (en este caso percepciones) que fueron objetivamente constituidas en condiciones pasadas y que ahora parecen fuera de lugar en las condiciones objetivas actuales. En este sentido, se observó un efecto de histéresis en tres vertientes: a) la preferencia de los estudiantes con bajo volumen y estructura de capital por continuar con una formación de carácter presencial; b) una marcada

preferencia por modalidades virtuales en aquellos estudiantes con mayor acumulación de capital y c) la importancia de la interacción social en aquellas áreas del conocimiento que sustentan en ello su práctica social. Si bien los hallazgos aquí presentados dan cuenta de las tensiones que implica una transición hacia una modalidad educativa virtual, es necesario seguir investigando los procesos de acompañamiento, de formación, de capacitación y de actualización docente que son necesarios para coadyuvar al logro académico de estudiantes en desventaja.

- La transición de una modalidad educativa presencial hacia una virtual representa un riesgo latente para los estudiantes que pertenecen a grupos vulnerables, sobre todo en aquellas áreas del conocimiento en las que la interacción social es fundamental.
- Se observan efectos de una histéresis sociológica que fue objetivamente constituida en condiciones pasadas y que ahora parecen fuera de lugar en las condiciones objetivas actuales.
- Los hallazgos aquí presentados dan cuenta de las tensiones que implica una transición hacia una modalidad educativa virtual.
- Es necesario continuar las investigaciones sobre procesos de acompañamiento, de formación, de capacitación y de actualización docente que son necesarios para coadyuvar al logro académico de estudiantes en desventaja.

Finalmente, el empleo de técnicas de análisis multivariante, en tanto técnicas estadísticas de corte relacional, permitió articular tanto las condiciones objetivas de los agentes sociales, así como sus percepciones como la concreción de una apuesta teórico-metodológica respecto a la transición de una modalidad educativa presencial a una virtual, mostrando la importancia de la integración entre un posicionamiento objetivista y otro subjetivista

### Referencias:

- Bonilla, M. & Grinberg, S. (2019). La escuela: entre la contingencia y la aporía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 197-221.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000100197&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100197&lng=es&tlng=es).
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Dávila, M. (2020). Discusiones y desafíos de la educación superior en contextos de emergencia. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, 9(10), 15-22.  
<https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/120>
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. UPN.
- Guerrero, L. (2017). El estudio de la subjetividad. Una mirada desde la educación comparada. *InCrescendo. Educación y Humanidades*, 4(1), 50-71.  
[https://www.researchgate.net/publication/339513182\\_El\\_estudio\\_de\\_la\\_subjetividad\\_Una\\_mirada\\_desde\\_la\\_educacion\\_comparada](https://www.researchgate.net/publication/339513182_El_estudio_de_la_subjetividad_Una_mirada_desde_la_educacion_comparada)
- Guerrero, L. (2019). Percepciones sobre la perspectiva de género en estudiantes y profesores universitarios: Un estudio comparado desde la sociología. *Exploratoris. Revista de la realidad global*, 8(1), 198-205.  
<https://drive.google.com/drive/folders/1q-rZQEFwP00giA9lexO-moNtoFU7gdCH>
- Guerrero, L. (2020). Capitales, habitus y disposiciones de profesores universitarios. Una aproximación a partir de sus trayectorias académicas. *Religación Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(25), 117-131.  
<https://doi.org/10.46652/rgn.v5i25.672>
- Hair, J., Anderson, R., Tathan, R. & Black, W. (1999). *Análisis multivariante 5ª edición*. Prentice Hall Iberia.

## La gamificación como herramienta de enseñanza-aprendizaje para el fortalecimiento del currículo

### The Gamification as a Teaching-Learning Tool for the Strengthening of the Curricula

### A gamificação como instrumento de ensino - aprendizagem para reforçar o currículo

Teresa Pacheco-Álvarez<sup>3</sup>, Pascuala Avendaño Baéz<sup>4</sup>, Gloria Angélica Valenzuela Ojeda<sup>5</sup>

Recibido: 10/01/2021

Aceptado: 08/02/2021

#### Resumen:

Debido a la situación originada por la pandemia COVID-19, se realizó una investigación con los estudiantes de la Licenciatura en Químico Farmacobiólogo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, para identificar su percepción sobre la aplicación de la gamificación como herramienta para hacer más dinámica la clase, fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje y, como consecuencia, favorecer el logro de los objetivos curriculares.

La investigación fue de tipo cualitativa y descriptiva. Para lograr el objetivo propuesto, se aplicó un cuestionario en Google Forms de 18 preguntas, que fue respondido por 30 de los 36 estudiantes que integraban la asignatura de Sistemas de Calidad y Normatividad, en el período de otoño 2020. En el estudio se observó que, al emplear gamificaciones, los estudiantes recordaban fácilmente los temas, encontraban motivación y se captaba su atención.

El presente artículo describe los resultados de esta investigación, y se encuentra organizado en los siguientes apartados: Introducción, Contexto de la investigación, Revisión de literatura, Metodología, Desarrollo y discusión de resultados, Conclusiones y recomendaciones y Referencias.

**Palabras clave:** COVID-19, gamificación, enseñanza-aprendizaje, currículo.

#### Abstract:

Due to the situation originated by the COVID-19 pandemic, a research was made among the students of the BA in Chemist Pharmacobiologist, of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), with the purpose of identifying their perception on the application of gamification as a tool for developing more dynamic classes strengthening the process of teaching and learning and as a consequence to make possible the development/acquisition of curricular contents.

<sup>3</sup> Química Farmacobióloga. Estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP y colaboradora del Departamento de Farmacia en la Facultad de Ciencias Químicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Contacto: teresa.pacheco@alumno.buap.mx, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5293-7709>

<sup>4</sup> Licenciada en Educación Preescolar. Estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Contacto: pascuala.avendano@alumno.buap.mx, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3053-7135>

<sup>5</sup> Doctora en Educación. Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Contacto: angelica.valenzuela@correo.buap.mx, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0450-1729>

The research was qualitative as well as descriptive. In order to get to our objective a list of 18 questions in Google form was sent to 30 of 36 students taking the subject Systems of Quality and Normativity, in the autumn of 2020.

A cursory analysis of the results showed that by employing gamifications the students could actually retain more information in an easier way as well as being motivated and attentive.

This article describes the results of the research. It is organized in the sections: Introduction, Teseach context, Literature review, Methodology, Development and discussion of the results, Conclusions, Recommendations and References.

**Keywords:** COVID-19, Gamification, Teaching-Learning, Curricular Learning.

### **Resumo:**

Por causa da situação provocada pela pandemia da COVID-19, os estudantes da formatura em Química e Farmacobiología da universidade Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, realizaram uma pesquisa para identificar a sua percepção a respeito da aplicação da gammatização como um instrumento para tornar as aulas mais dinâmicas, reforçar o processo de ensino-aprendizagem e como resultado, favorecer a conquista dos objetivos curriculares.

A pesquisa foi qualitativa e descritiva. Para conseguir o objetivo proposto, foi aplicado na Google Forms um questionário de 18 perguntas e foi respondido por 30 estudantes dos 36 que participavam no programa de Sistemas de Qualidade e Normatividade, no período de Outono 2020. O resultado do estudo mostrou benefícios na aplicação de gamificações, os estudantes lembravam-se facilmente dos temas, eles descobriram a motivação e prestavam atenção.

Este artigo descreve os resultados da pesquisa e está estruturada nas seguintes seccões: Introdução, Contexto da pesquisa, Revisão da literatura, Metodologia, Desenvolvimento e Discussão de resultados, Conclusões, Recomendações e Referências.

**Palavras-chave:** COVID-19, gamificação, ensino-aprendizagem, currículo.

### **Introducción**

A partir de la pandemia COVID-19, el sistema educativo presencial tuvo que adaptarse a una modalidad virtual y en línea, lo que generó que los docentes enfrentaran problemas para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, tales como: la falta de atención, apatía y aburrimiento, lo cual puede originar problemas a futuro, vinculados al logro de los objetivos curriculares.

Por tal motivo, derivado de la pandemia COVID-19, se ha tenido que recurrir a distintos tipos de enseñanza-aprendizaje diferentes a la modalidad presencial, entre los cuales destaca la modalidad de clases en línea, por lo que se hace necesario buscar alternativas que permitan favorecer el logro de los objetivos del plan de estudios.

Es así como resulta importante preguntarse si, ¿puede emplearse la gamificación como herramienta de enseñanza para reforzar el aprendizaje de los alumnos de nivel superior y fortalecer el currículo?, para dar respuesta a este cuestionamiento, resultó interesante realizar una investigación para analizar las respuestas de los estudiantes sobre la forma en que ven la gamificación cuando se emplea en las clases en línea.

Si bien la mayoría de los estudiantes son mayores de edad, la gamificación en ellos resulta importante debido a que, el ser humano está acostumbrado a jugar desde la infancia y, estas actividades lúdicas que mezclan la enseñanza -aprendizaje con el juego, llaman su atención y les ayuda a recordar conceptos del tema visto. De ahí

que resulte importante emplear la gamificación en las clases actuales derivadas de la pandemia por COVID-19 y continuar con su aplicación cuando se llegue a la modalidad presencial.

Por otro lado, es importante establecer el contenido de la gamificación que se pretenda utilizar en las clases, el cual debe ir relacionado con los temas que se aborden como parte del programa de estudios.

La clave, sin embargo, es conseguir que los juegos de aprendizaje sean lo suficientemente atractivos y convincentes como para ser utilizados. Es preciso que sean reales, no sólo meros ejercicios con una bonita fachada. Se necesita que sean combinados creativamente, pero con un contenido real (Prensky, 2010, p.19).

Por lo tanto, la gamificación resulta una buena estrategia para captar la atención de los estudiantes en estos días de confinamiento. Puede ser el juego de escape que ayude a disminuir la tensión generada en la clase y fomentar empatía para crear un ambiente propicio de aprendizaje.

Derivado de lo anterior, el propósito de este trabajo consiste en analizar la percepción de un grupo de estudiantes de la Licenciatura de Ciencias Químicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en México, al emplear la gamificación como una herramienta de enseñanza-aprendizaje para el fortalecimiento del currículo en las clases en línea de nivel superior.

Para lograr este objetivo, el presente artículo se encuentra integrado por los siguientes apartados: Introducción, Contexto de la investigación, Revisión de literatura, Metodología empleada en la investigación, Desarrollo y discusión de resultados, Conclusiones y recomendaciones y Referencias.

## **El contexto de la investigación**

Las Universidades de México trabajan a marchas forzadas para mitigar el impacto, en la educación superior, que ha ocasionado la pandemia COVID-19. Una de estas Universidades es la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, cuyas raíces se remontan al siglo XVI, constituye un gran pilar de la educación superior y la investigación científica en la región, y ocupa un destacado sitio entre las universidades públicas del país, gracias al esfuerzo conjunto de todos los miembros de la institución (BUAP, s/f, párr. 1).

De manera que resultaba de vital importancia salvaguardar la integridad de su comunidad estudiantil en tiempos de pandemia, debido a que, es la Universidad Pública más grande del Estado de Puebla y de acuerdo al Anuario Estadístico 2020 tiene una matrícula de “81,599 estudiantes de Licenciatura” (BUAP, 2020, p. 67).

Como resultado, la BUAP determinó la suspensión de las clases presenciales en toda la institución tal como se menciona a continuación:

(...) A partir de un análisis integral encabezado por el Rector y la propia Comisión, se determina el adelanto en la suspensión de actividades presenciales académica, de investigación, culturales y deportivas en la institución a partir del 16 de marzo del 2020 (BUAP, 2020, p. 5).

Por lo cual, las clases presenciales de todas las Facultades tuvieron que adaptarse a la modalidad virtual y en línea, incluida la Facultad de Ciencias Químicas.

De acuerdo con el Anuario Estadístico 2020, la Facultad de Ciencias Químicas cuenta con 2024 estudiantes y, de ellos, 1679 pertenecen a la Licenciatura de Químico Farmacobiólogo (QFB) (BUAP, 2020, p. 61).

Por otro lado, la Licenciatura de QFB se basa en el sistema de créditos y su plan es semestral, para concluirse se necesitan cubrir 400 créditos y cursar 6940 horas (BUAP, s/f, párr. 9).

En el plan de estudios se cuenta con dos niveles, el primero de ellos es el nivel básico y tiene las siguientes Áreas curriculares: Formación General Universitaria, Ciencias Exactas, Ciencias Químicas, Administración, Investigación y Ciencias Naturales. Una vez terminado el nivel básico, los estudiantes de la Licenciatura de QFB deben cursar el nivel formativo, el cual, tiene las siguientes Áreas curriculares: Ciencias Farmacéuticas, Ciencias de los Alimentos, Ciencias Microbiológicas, Análisis Clínicos, Administración, Investigación, Asignaturas integradoras y Asignaturas optativas obligatorias, además de cursar servicio social y práctica profesional dentro de su programa de estudios (BUAP, s/f, párrs.10-24). Como se puede observar, la Licenciatura de QFB está enfocada a la enseñanza de las Ciencias Naturales y de la Salud.

Por otro lado, es importante señalar que, la presente investigación se realizó, en el período de otoño 2020, en la asignatura de Sistemas de Calidad y Normatividad, la cual pertenece al nivel formativo de la carrera, y se encuentra dentro del Área curricular de Administración, con un total de 4 créditos (BUAP, s/f, párr. 20), siendo una de las últimas materias que llevan los estudiantes.

## **Revisión de literatura**

Un aspecto central en la formación de los estudiantes es el currículo, el cual es “(...) un término utilizado en diversos contextos, la mayoría de las veces suele referirse a los planes de estudio, programas [currículo formal] y en otras ocasiones se le relaciona con las implementaciones didácticas [currículo real o vivido]” (Guzman Paz, 2012, p. 10). Por consiguiente, es necesario considerarlo para enmarcar, dentro de éste, a la gamificación.

El currículo formal comprende tanto la planeación integral de todas las áreas del conocimiento o ejes curriculares, cuyo fin último es el logro del perfil de egreso, como los programas de asignatura y las planeaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En este último nivel de planeación es en donde se utiliza la gamificación con la finalidad de lograr que los objetivos establecidos sean fáciles de alcanzar y refuercen el aprendizaje en clase.

Por tal motivo, “el currículo formal puede ser definido como una planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje incluyendo sus finalidades y las condiciones académico-administrativas que se deriven de la práctica educativa (...)” (Guzman Paz, 2012, p. 14). De manera que, la planeación bien ejecutada permite que el aprendizaje sea significativo en los estudiantes.

El currículo formal o plan de estudios, cobra vida en el proceso enseñanza-aprendizaje cuando se desarrolla de manera cotidiana en las aulas escolares, por lo tanto, en el presente estudio la gamificación es considerada una herramienta de reforzamiento que permitió hacer más activo dicho proceso y así favorecer el logro de los objetivos curriculares.

Es importante mencionar que la gamificación no es un término nuevo, “la gamificación ha existido como un concepto desde siempre, pero la palabra no fue utilizada hasta el 2002 por Nick Pelling” (Marczewski, 2013, p. 3). Desde entonces, el término ha sido empleado en distintas partes del mundo, para hacer referencia a las actividades de juego que se emplean con la finalidad de enseñar y aprender jugando.



Además, los docentes deben buscar que la enseñanza-aprendizaje brindada a los estudiantes se base en diversas estrategias que ayuden a su formación profesional. Es importantes conocer que:

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre, es conveniente utilizar estas estrategias de forma permanente tomando en cuenta las competencias específicas que pretendemos contribuir a desarrollar (...) (Pimienta Prieto, 2012, p.3).

En consecuencia, la enseñanza-aprendizaje resulta el eje medular para lograr que los estudiantes obtengan el tan anhelado conocimiento que los ayudará a lograr los requerimientos necesarios a su perfil de egreso.

Debido a ello, resulta interesante investigar lo que se puede lograr en las clases en línea al emplear la gamificación. “La *gamification* (en lengua española “Gamificación” o “ludificación”) sugiere en este sentido, el poder utilizar elementos del juego, y el diseño de juegos, para mejorar el compromiso y la motivación de los participantes (...)” (Contreras Espinosa & Eguia, 2016, p. 7). De ahí que se pueda incorporar esta herramienta para hacer las clases menos monótonas, más atractivas, facilitar la comprensión del tema visto y como consecuencia, favorecer el logro de los objetivos curriculares.

Con algunas teorías como el conductismo y constructivismo se puede explicar cómo funciona la gamificación. “El conductismo habla de “respuestas” ante “estímulos”, es algo externo al cerebro del hombre y no estudia como tal por qué se da esa respuesta. Se podrán conocer, por lo tanto, los estímulos que llegan y las respuestas (...)” (Borrás, 2015, párr. 14). Es por esto por lo que la gamificación puede estimular el aprendizaje en las personas. Por otro lado, el constructivismo menciona que:

(...) existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo (Ortiz Granja, 2015, p. 94).

De modo que, con la gamificación, el docente puede reforzar el aprendizaje a partir de las experiencias, cada vez que los estudiantes pasen un reto o nivel, el aprendizaje se autorregula porque se supera la dificultad y se descubren las mejores acciones para dar posibles soluciones.

En estas nuevas modalidades de enseñanza se debe buscar que el aprendizaje de los estudiantes sea más comprensible y así lograr que sean autodidactas, lo cual es primordial en las clases en línea, porque la gran mayoría no tiene esta habilidad desarrollada, de ahí que algunos decidan desertar en sus estudios.

## Metodología

El presente trabajo de investigación se realizó con un enfoque cualitativo y descriptivo. Se considera cualitativo teniendo como base lo que sostiene Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), ya que, “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 390).

De la misma manera, el estudio se realizó con un alcance descriptivo ya que estos estudios “tienen como finalidad especificar propiedades y características de conceptos, fenómenos, variables o hechos en un contexto determinado” (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018, p. 108), por lo cual, se buscó conocer las experiencias y puntos de vista de los universitarios.

Para este estudio se tomó como sujetos de investigación a 36 estudiantes del 9° semestre de la asignatura Sistemas de Calidad y Normatividad de la Licenciatura de QFB de la Facultad de Ciencias Químicas de la BUAP en torno a la gamificación, donde solo se obtuvo un total de 30 respuestas, debido a que, seis alumnos no contestaron el cuestionario.

El trabajo de campo realizado en la estrategia de gamificación fue longitudinal, dado que se aplicó durante varias sesiones de clase. El procedimiento seguido consistió en que, al finalizar el tema visto en la sesión de clase, con una duración de 50 minutos, se destinaban 10 minutos para la realización del juego, en los cuales siempre se pedían voluntarios para dar respuesta en conjunto. Se empleó la herramienta Genially en siete ocasiones. El tipo de juegos que se utilizaron fueron los siguientes: tres *Quiz* con los temas *7S* y *Diagrama de Pareto*, *Introducción a la calidad* y *Autores de calidad* respectivamente; una *Ruleta genial* para el tema *NOM-177*; un juego de *Falso-verdadero* para el *Esquema Lógico RADAR*; un *test de Schrödinger* para la clase de *Modelo EFQM*; y finalmente un *Une las palabras* con el tema de *Administradores de calidad*, en donde cada uno de los estudiantes mostró una gran aceptación.

Posterior a la aplicación del ejercicio de gamificación, se aplicó un instrumento a través de Google Forms que constó de 18 preguntas de opción múltiple y abiertas, cuyo objetivo fue identificar la percepción de los estudiantes acerca de la gamificación y la experiencia generada con su uso en diversas plataformas utilizadas para la enseñanza y aprendizaje en línea.

Las preguntas se agruparon en categorías para un mejor análisis de la información, quedando de la siguiente manera:

1. Datos generales y académicos de los estudiantes (Edad, sexo, semestre actual) (preguntas: 1, 2 y 3).
2. Plataformas empleadas (Antes y durante la pandemia) (preguntas: 4, 5 y 6).
3. La gamificación (Conocimiento, gusto, importancia, tipos, usos) (preguntas: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16).
4. Las clases en línea (Gusto y recomendaciones) (preguntas: 17 y 18).

Estas categorías permitieron agrupar las preguntas de acuerdo a su similitud y los resultados se concentraron fácilmente.

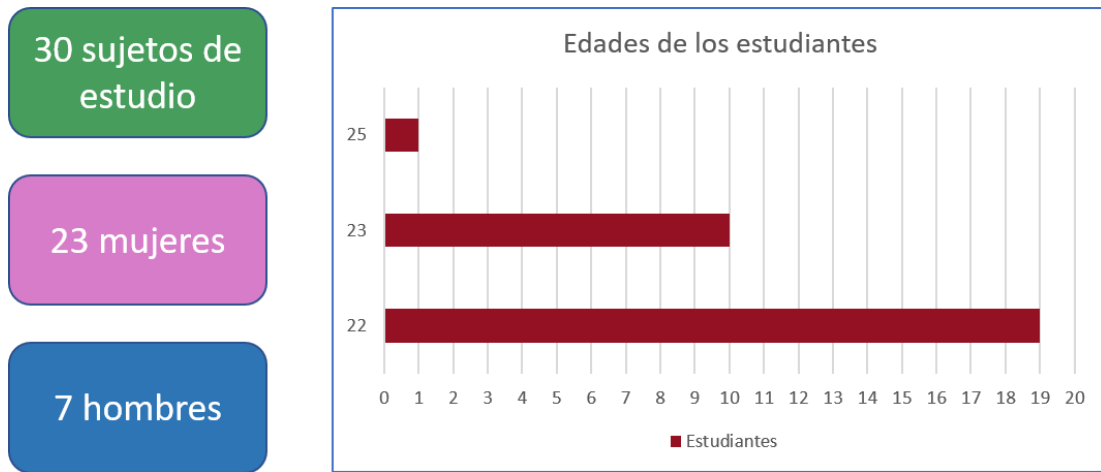
Las opiniones de los estudiantes se agruparon de manera textual de acuerdo con cada una de las preguntas del cuestionario, asignándoles una clave según el número de estudiante. Posteriormente fueron analizadas e interpretadas.

## Desarrollo y discusión de resultados

1. Datos generales y académicos de los estudiantes: Edad, sexo, semestre actual

A continuación, se observan los datos de los sujetos de estudio correspondientes a los datos generales y académicos de los estudiantes del formulario de gamificación.

### **Figura 1.** *Sujetos de estudio de la investigación*



**Fuente:** Elaboración propia.

En la Figura 1 se observa que el estudio se llevó a cabo con 30 sujetos, de los cuales 23 eran mujeres y 7 hombres. Además, se observó que las edades de los estudiantes se encuentran en un rango de los 22 hasta los 25 años, todos ellos del noveno semestre de la Licenciatura de QFB.

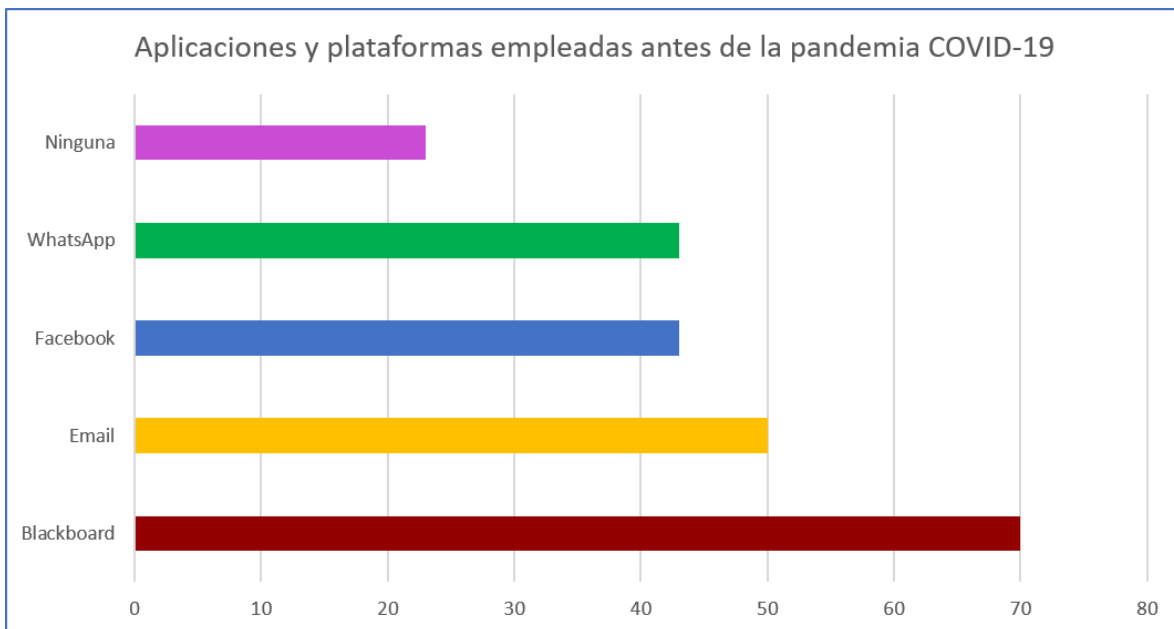
2. Plataformas empleadas: Antes y durante la pandemia

También se les realizaron preguntas que estaban enfocadas principalmente a las aplicaciones o plataformas que utilizaban los estudiantes en sus clases antes de la pandemia, una vez iniciada la pandemia y cuales les gustaba emplear más.

Cabe mencionar que los sujetos de estudio podían seleccionar más de una opción en sus respuestas, esto debido a que los docentes emplean diferentes aplicaciones y plataformas en las asignaturas.

A continuación, se observan las cinco aplicaciones y plataformas más utilizadas:

**Figura 2.** Aplicaciones y plataformas empleadas antes de la pandemia COVID-19

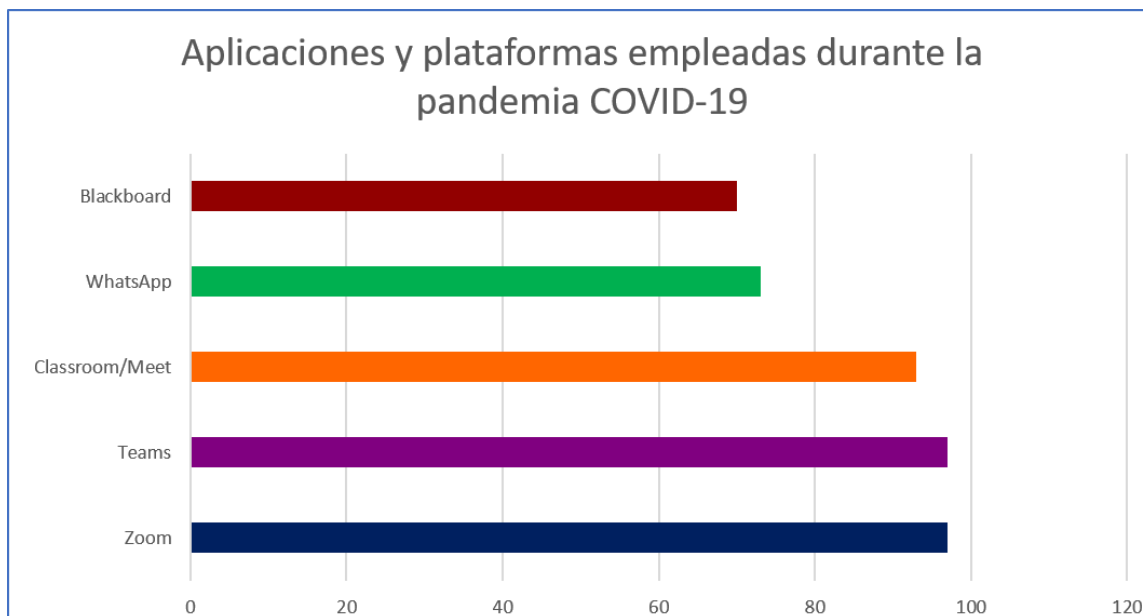


**Fuente:** Elaboración propia

Como se puede apreciar en la figura 2, la plataforma Blackboard era la más empleada antes de la pandemia seguida por el Email, cabe destacar que incluso algunos estudiantes mencionaban que antes de la pandemia no empleaban ninguna aplicación o plataforma con sus docentes debido a que las clases eran de tipo presencial.

En la siguiente figura se observan las aplicaciones y plataformas que están empleando los estudiantes desde que inició la pandemia para que a pesar de no tener clases presenciales se logren los objetivos curriculares.

**Figura 3.** *Aplicaciones y plataformas empleadas durante la pandemia COVID-19*

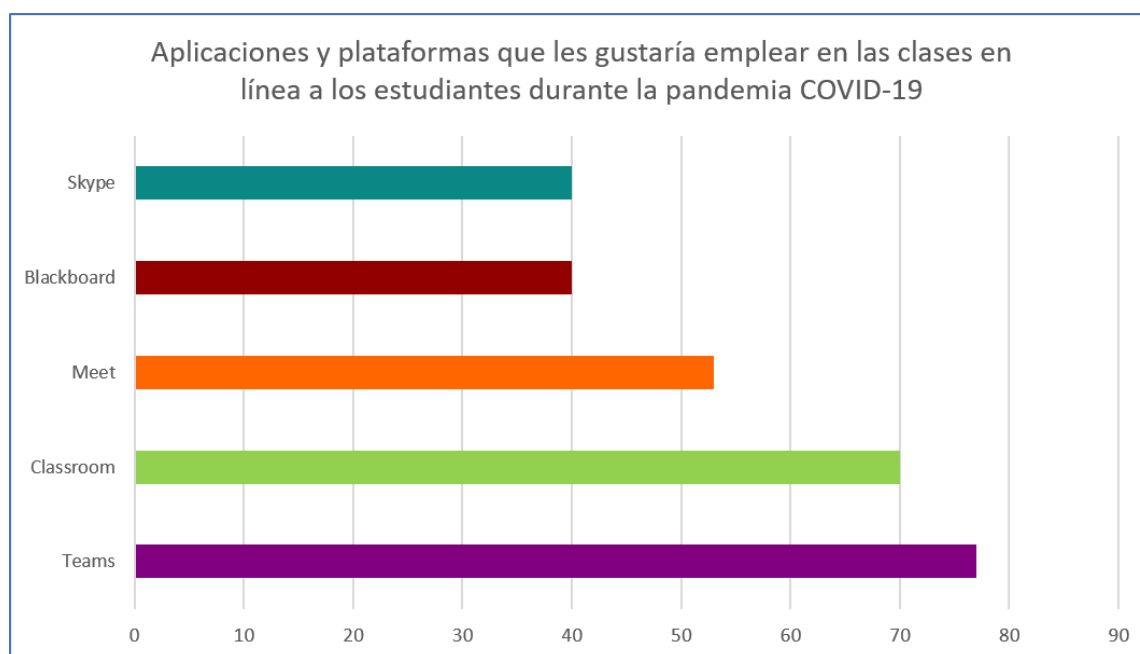


**Fuente:** Elaboración propia

La figura 3 muestra que Zoom y Teams son más empleadas por los estudiantes y Blackboard pasó a ser la quinta plataforma durante la pandemia.

En la siguiente figura se observan las aplicaciones y plataformas que les gusta emplear más a los estudiantes.

**Figura 4.** Aplicaciones y plataformas que les gustaría emplear a los estudiantes durante la pandemia COVID-19



**Fuente:** Elaboración propia.

Como se observa en la figura 4, Teams resultó ser la plataforma que más les gustó o aquella con la que se sentían más cómodos, seguida de Classroom; por el contrario, Skype y Blackboard son las que menos les atraen a los estudiantes para tomar clases en línea.

### 3. La gamificación: Conocimiento, gusto, importancia, tipos y usos

Se les preguntó a los estudiantes si sabían qué era la gamificación, 20 estudiantes contestaron que si conocían el término y 10 de ellos dijeron que no. A los que contestaron que sí, se les pidió que comentaran que entendían por gamificación, a continuación, se muestran algunas de sus respuestas:

“El uso de dinámicas y elementos de juegos, que se emplean para apoyar el aprendizaje” (E5).

“Es una técnica que relaciona el aprendizaje con los juegos” (E8).

“El uso de elementos para motivación” (E12).

“Son herramientas que mejoran o complementan el aprendizaje, como por ejemplo los juegos en línea ya que son interactivos” (E15).

“Son apoyos didácticos que ayudan a un mejor aprendizaje” (E17).

“El uso de herramientas recreativas como juegos para motivar el aprendizaje” (E23).

“Se refiere al uso de recursos visuales y juegos con el fin de incentivar la captura de información” (E27).

“Utilizar juegos para hacer más fácil el aprendizaje” (E30).

Como se puede observar, de manera general los estudiantes mencionaron que la gamificación es el uso de juegos para lograr un aprendizaje y al mismo tiempo para motivarlos, además de ser métodos prácticos.

Por otro lado, la pregunta enfocada en si les gustaba a los estudiantes que sus docentes emplearan la gamificación dentro de los cursos para apoyar el desarrollo de competencias del plan y programas de estudio de la Licenciatura

de QFB, a lo cual, 29 de los 30 dijeron que sí. A continuación, se observan algunas de las respuestas de los estudiantes:

“Me han hecho reforzar lo expuesto en clase y es un lapso divertido” (E3).

“Me ayuda a comprender mejor los temas” (E5).

“Me hace poner más atención con el fin de poder resolver un juego y así logro captar mayor información” (E7).

“Sería más entretenido y mejoraría la comprensión de los temas. Sobre todo, en las materias teóricas donde se ve más información” (E9).

“Porque de esa manera la clase se vuelve entretenida y hace que retenga más la información relacionándolo con algo” (E13).

“Hacen más ameno el aprendizaje y facilitan la retención de información” (E17).

“Al finalizar un tema visto y después emplean la gamificación ayuda a terminar de comprender o también sirve como repaso” (E19).

“Es una manera más dinámica de aprender, son divertidos” (E25).

“Pues lo haría más ligero, menos tedioso y aumentaría la concentración” (E27).

Como se puede observar en las respuestas anteriores, los estudiantes ven a la gamificación como una herramienta para reforzar el currículo, además les ayuda a comprender mejor los temas y es divertido para ellos. Se debe tomar en cuenta que las clases en línea les genera estrés, pero la gamificación los relaja por un momento y hace el ambiente menos tedioso para ellos.

Otra pregunta estaba orientada a saber si la gamificación ayudaba a retener mayor información, si apoyaba el desarrollo de competencias y el logro de los objetivos particulares del currículo con mayor facilidad, a lo cual, 27 de ellos contestaron que sí. A continuación, se mencionan algunas respuestas del por qué piensan que ayuda a retener más información:

“Soy muy visual, los juegos me ayudan a retener” (E1).

“Porque se ve de manera rápida parte del tema abordado, y al equivocarse en alguna pregunta, da la resolución correcta y pienso que eso ayuda a reforzar qué o cuál es la respuesta correcta” (E4).

“Porque esto permite estar más atentos para contestar correctamente” (E6).

“Realmente no sé de qué forma se logra esto, pero en lo personal me ayuda mucho más, ya que recuerdo con imágenes y viene la información más rápida a mi mente” (E8).

“Te hace poner atención a la clase para después contestar el juego y ver si realmente pusiste suficiente atención y posteriormente es más fácil estudiar para los exámenes” (E10).

“Reafirman los conocimientos adquiridos” (E12).

“Depende de la manera de aprendizaje de cada alumno. En mi caso, si necesito como que repasar varias veces un tema, entonces tener una herramienta extra y que sea interactiva como los juegos sería un plus” (E20).

En las respuestas anteriores, de forma general los estudiantes mencionan que la gamificación les ayuda a retener información porque están más atentos a la clase, las imágenes les ayudan a relacionar la información, reafirman lo aprendido y repasan los temas.

Por otro lado, algunos estudiantes mencionaron lo siguiente:

“Es menos aburrido tomar clases de esta forma” (E2).

“Porque a veces el uso de técnicas como esta hace que el ambiente este más relajado, haciendo que los alumnos se sientan más cómodos, además de que el uso de estas dinámicas nos mantiene intrigados y hasta divertidos, lo cual hace que retengamos más la experiencia” (E15).

De forma que además de retener información se sienten relajados y divertidos al tomar la clase empleando la gamificación.

En otra pregunta se quería saber, si antes de la pandemia los docentes que les daban clases, habían empleado esta herramienta para apoyar el logro de los objetivos curriculares, a lo cual, 20 dijeron que si y 10 dijeron que no. A los que dijeron que si, se les preguntó, además, cuales habían sido los resultados obtenidos y mencionaron lo siguiente:

“Me permitió identificar dudas” (E4).

“Aprendí mucho más sobre la materia (Micología)” (E30).

Los estudiantes que habían utilizado las gamificaciones en sus clases presenciales, es decir, antes de la pandemia notaron que al utilizarlas aprendían más y veían sus áreas de oportunidad.

Otras respuestas obtenidas fueron las siguientes:

“Los resultados han sido muy buenos, todavía retengo los conceptos” (E5).

“Buenos, no era necesario el repasar porque los juegos hacían que lo hicieras sin querer” (E9).

“No me aburría la clase, tenía que estar atenta a la clase para poder contestar correctamente el juego y al estudiar para el examen fue más fácil recordar los conceptos” (E17).

“Solo eran juegos presenciales y los resultados eran buenos ya que los puntos tratados en los juegos eran los que más se quedaban o entendía mejor” (E22).

“Fueron buenos resultados, la participación incrementó notablemente” (E25).

“Retenía más la información y me costaba menos estudiar para los exámenes” (E26).

También mencionaban que los resultados habían sido buenos debido a que el emplear las gamificaciones en sus clases, les había ayudado a retener la información y era más fácil para ellos al momento de estudiar para sus exámenes.

Otra pregunta realizada a los estudiantes que habían usado gamificaciones en clases presenciales buscaba saber qué tipo de juegos habían empleado para apoyar el logro de los objetivos particulares del currículo y contestaron lo siguiente:

“Adivinanzas con pistas” (E1).

“Juegos como memoramas en inglés” (E4).

“Hacer sopas de letras o rompecabezas” (E6).

“Concurso en equipos, sopa de letras, crucigramas, ejercicios, etc.” (E8).

“Juegos de mesa y simuladores en línea” (E9).

“Dinámicas donde se hacen preguntas por equipo” (E14).

“Solo formularios” (E21).

“Crucigramas, tiro al blanco, gatos” (E25).

“Competencias de preguntas y respuestas entre equipos, basta, memoramas, crucigramas, sopas de letras, etc. He hecho muchos” (E29).

Como se puede apreciar en las respuestas de los estudiantes, la mayoría de juegos eran realizados en equipos, muchos de ellos emplearon memoramas, sopas de letras, entre otros.

También se les preguntó si les gustaría abordar los temas de sus clases con gamificaciones o juegos para apoyar el logro de los objetivos curriculares, a lo cual 26 contestaron que, si les gustaría y al preguntarles el por qué, contestaron lo siguiente:

“Porque algunos temas son muy complicados y aburridos, estos juegos te ayudan a despertar” (E1).

“Bueno creo que podría ser una parte teórica y otra con los juegos así se refuerza lo que aprendimos y vemos en que tenemos que poner más atención o dar un repaso además de que es divertido y no se siente tan pesado el tema” (E13).

Algunos estudiantes mencionan que les gustaría que los temas de sus clases se aborden con gamificaciones porque los juegos los despiertan, el ambiente no es tan tedioso, es divertido y no sienten tan pesados los temas.

Otros comentarios fueron los siguientes:

“Considero que mejoraría el aprendizaje” (E6).

“Sobre todo en las materias difíciles para comprender mejor los temas” (E10).

“Me parece muy útil, siento que así retengo más la información” (E11).

“Creo que en materias como farmacología, microbiología o materias donde la cantidad de información sea muy extensa” (E15).

“Nos facilita el conocimiento” (E19).

“Algunas materias son bastante tediosas y creo que algo como los juegos les vendrían bastante bien” (E22).

Algunas respuestas mencionaban de manera general que mejoraría su aprendizaje y retendrían más información, además de que les gustaría usar la gamificación en las materias que son más tediosas.

Finalmente hubo otras respuestas enfocadas a lo siguiente:

“Los que se pueden desarrollar con una gamificación y se aborda bien el contenido. Aquellos que son más extensos y necesitan más desarrollo no” (E16).

“Si es posible y el tema se presta si” (E29).

Con respecto a las respuestas anteriores los estudiantes mencionan que la gamificación se utilice cuando sea posible porque desde su punto de vista existen temas en los que probablemente no se pueda emplear esta herramienta.

Otra pregunta buscaba conocer a partir de la pandemia en sus cursos en línea, cuántos de sus profesores habían empleado gamificaciones para el reforzamiento del currículo, para lo cual, 20 de ellos contestaron que solo en una clase, seis dijeron que solo en dos de sus clases, dos dijeron que, en tres de sus clases, uno contestó que cinco de sus clases y finalmente uno dijo que “son pocos los que la emplean” (E25). De acuerdo a las respuestas obtenidas, es claro que los docentes no emplean las gamificaciones en las clases que dan, tal vez les resulta complicado realizarlas porque se requiere saber utilizar otras herramientas, además conlleva un tiempo considerable y la mayoría son docentes acostumbrados a las clases presenciales cuyos cambios no son del todo bien recibidos por ellos.

En la última pregunta referente a la gamificación se pretendía saber si creían que las gamificaciones durante las clases en línea ayudaban a reducir la tensión y el estrés que estas causan. De 30 estudiantes 28 dijeron que si notaban una disminución en esos dos factores y cuando se les preguntó el por qué, sus respuestas fueron las siguientes:

“Es algo diferente y me gustan” (E8).



“Se sale de lo común” (E24).

“Incentivan la participación, el flujo de información ya no es unidireccional” (E27).

En las respuestas anteriores los estudiantes mencionaban que las gamificaciones eran algo diferente y mejoraban la participación, además de que había esa interacción docente-alumno.

Otras respuestas fueron las siguientes:

“Estar frente a una pantalla tanto tiempo cansa, el no convivir con los amigos y/o compañeros es tedioso, entonces ese momento es divertido y al acertar las respuestas es gratificante” (E4).

“Quizá el cerebro lo toma más a juego y por ende capta la información ya que es más agradable que ir leyendo textos y no se ve nada más que letras” (E5).

“Es divertido jugar y más si estás aprendiendo, si es en equipo o individual, creo que el espíritu de competencia o ganar hace más satisfactorio aprender sobre un tema” (E6).

“Por los colores y el diseño que manejan, además de que te despiertan de la clase porque a veces la hora no ayuda” (E9).

“Son de entretenimiento y mejora un poco el ambiente de la clase en línea” (E11).

“Porque por lo general te presentan temas con presentaciones llenas de letras y llega un punto en donde te estresa y al hacer gamificaciones te desestresa y si no habías puesto atención al tema con el juego te orienta lo que se vio en clases” (E13).

“Porque estar todo el día en este tipo de clases es cansado y a veces nos distraemos, cuando hablan tanto llega un punto en el que escuchar es aburrido y con el empleo de estos siento que es como un respiro, hace más relajado esto” (E14).

“Porque te distraen mucho sin dejar de darle enfoque al tema” (E19).

“Me distrae del estrés y reduce la tensión, generando un vicio por así decir de salir mejor comprendiendo los temas abordados” (E28).

Los estudiantes mencionaban que las gamificaciones hacen menos tediosas y estresantes las clases porque son divertidas, es gratificante responderlas correctamente, los colores y diseños les parecen llamativos. Además, mencionan que usarlas les da un respiro.

#### 4. Las clases en línea: gusto y recomendaciones

En la pregunta enfocada a saber si a los estudiantes les gustaban las clases en línea. De los 30 alumnos, 27 de ellos contestaron que no. A continuación, se mencionan algunas respuestas del porque no les gustan las clases en línea:

“No encuentro buena motivación y no aprendo mucho” (E2).

“No me resultan tan efectivas” (E13).

“Creo que estoy perdiendo muchas experiencias universitarias en mis últimos semestres” (E15).

“A pesar de tener más tiempo libre, siento que el aprendizaje no es el mismo, en mi caso me cuesta más trabajo concentrarme” (E22).

“Siento que son menos provechosas proporcionalmente comparadas con las presenciales; además, no me motivan, me dan flojera” (E24).

Como se puede observar en las respuestas anteriores, algunos estudiantes coinciden en que no están aprendiendo demasiado con la modalidad de clases en línea, les cuesta trabajo concentrarse y no encuentran motivación para

tomar sus clases. Aunado a eso, hay quienes, incluso, mencionan que están perdiendo momentos importantes de su vida en sus últimos semestres de licenciatura que no recuperaran.

Otras respuestas sobre problemas técnicos para tomar las clases se muestran a continuación:

“La conexión es muy inestable, además de que me distraigo” (E3).

“Porque el ambiente que se presenta es muy estresante” (E5).

“Son demasiado estresantes, porque algunos profesores dejan mucha tarea y por los problemas de conexión” (E10).

Los estudiantes mencionaron que el hecho de tener problemas de conexión les genera estrés, mismo que también es causado por la cantidad elevada de tareas que deben realizar.

Por otro lado, es importante revisar uno de los principales problemas que ha originado esta pandemia de COVID-19 y es el hecho de no llevar la parte práctica de la Licenciatura de QFB como son los laboratorios, tal como se observa en las siguientes respuestas:

“Porque siento que me distraigo mucho, además de que hay algunos docentes que no hacen el esfuerzo por darnos clase y solo nos dejan actividades sin explicarnos nada, además de que nuestra carrera solo algunas materias siento que pueden acoplarse a la modalidad en línea, pero no todas por los laboratorios” (E14).

“Porque no es fácil adquirir todo el conocimiento sin los laboratorios (aparte de que la parte experimental es uno de los factores que motivan a estudiar)” (E18).

“En lo personal no, porque en caso de los laboratorios no se tiene el mismo aprendizaje y, en nuestra carrera es muy importante la cuestión práctica” (E27).

“Preferiría que fueran presenciales por parte de laboratorio, siento que es lo que más está faltando, en cuanto a la teoría estoy bien con eso” (E28).

La principal afectación en los estudiantes es la falta de clases de laboratorio de las distintas materias que cursan, debido a que, en los laboratorios, los estudiantes desarrollan diferentes habilidades que son muy importantes al momento de ejercer su profesión. Es importante mencionar que en la Licenciatura de QFB la mitad de las clases se lleva en los laboratorios, por lo cual, el impacto de no llevarlos es muy alto en este tipo de carreras que son experimentales y que, por razones obvias, sus laboratorios deben ser presenciales.

Finalmente, los estudiantes hicieron algunas recomendaciones que apoyarían el logro de los objetivos curriculares, con el fin de que las clases en línea sean más dinámicas, atractivas y creativas. Algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

“Que se implementen videos donde te expliquen así con dibujos y diagramas porque a veces cuando te lo platican cuesta mucho imaginarlo, además de los juegos, o bueno que se implementen más diagramas al explicar y que se utilicen colores más llamativos” (E5).

“Emplear diversas herramientas: Es agradable ver otro tipo de presentaciones, no solo diapositivas repletas de letras. Juegos, es divertido, tal vez no solo de opción múltiple, si es posible con crucigramas, carreras o algo en equipo” (E7).

“Se realicen más actividades de simuladores virtuales en laboratorios, un blog como de datos interesantes, grupos de lectura, sitios donde se suban artículos de interés, etc.” (E11).

Como se puede apreciar en las respuestas de los estudiantes, muchos de ellos quieren que los docentes sean innovadores al momento de dar sus clases en línea, no quieren las clases tradicionales porque no les ayuda demasiado para prestar atención, incluso sienten demasiado tediosas las clases. En el caso de los laboratorios piden que incluso se usen simuladores virtuales para, dentro de lo posible, no perder la parte experimental, que resulta indispensable en la formación de un QFB.

Por otro lado, hay quienes comentaron sobre las gamificaciones como se observa a continuación:

“Que muchos profesores no tengan miedo a experimentar con esta clase de material, que haya desarrollo de contenidos en base a conocimientos de todos los profesores y también que se tomen muy en cuenta como una situación de relajación sin desvío del tema” (E4).

“Que utilicen esa herramienta de gamificación, como actividades recreativas, en lo personal me han servido para captar más la información y hacen la clase más amena” (E12).

“No me gustan las clases en línea, no aprendí mucho, sin embargo, con los juegos puede ser que aprendiera más que con puras lecturas” (E16).

“Más interacción de alumno y profesor, sin perder de vista los temarios de cada clase” (E20).

“Aplicar gamificaciones en más clases, al menos en las que se pueda” (E23).

“El uso de herramientas como las gamificaciones” (E25).

“El uso de juegos” (E30).

Los estudiantes ven a las gamificaciones como ese juego de escape que les permite divertirse aprendiendo, reforzando lo visto en clase, algo que les permite tener más interacción con el docente. Esta modalidad ha terminado con esa parte y es algo que el estudiante no quiere perder en las clases en línea.

## Conclusiones y recomendaciones

En el formulario aplicado a los estudiantes se puede observar que a 27 estudiantes no les gustan las clases en línea debido a distintas causas como son problemas de conexión, los distractores del hogar, no encuentran motivación, tienen estrés por esta nueva modalidad con la que no estaban acostumbrados, algunos incluso mencionan que no están aprendiendo.

El término gamificación es conocido por 20 estudiantes, además a 29 de ellos les gusta que los docentes empleen la gamificación en sus cursos para apoyar el logro de los objetivos particulares del currículo, además de que les sirve de repaso, refuerza el conocimiento y sus clases son más amenas.

Antes de la pandemia, 20 de los estudiantes ya habían empleado gamificaciones en sus clases presenciales y algunos de los juegos que emplearon para el reforzamiento del currículo fueron memoramas, sopas de letras, crucigramas, loterías, entre otros; la gran mayoría realizaba estos juegos en equipos. Los resultados de haber utilizado los juegos fueron buenos, les permitía repasar lo visto en clases, reforzar conocimientos e identificar las áreas de oportunidad.

A partir de la pandemia y durante las clases en línea, 20 de los estudiantes mencionaron que solo un docente había empleado las gamificaciones para el logro de los objetivos particulares del currículo durante sus clases, lo cual muestra claramente que no es una herramienta que se emplee comúnmente en las clases a pesar de que es bien recibida por los estudiantes. Además, 28 de ellos cree que la gamificación durante las clases en línea ayuda a disminuir la tensión y estrés que estas causan debido a que son divertidas y se salen de lo común.

Los estudiantes quieren que sus docentes le apuesten a la innovación en las clases, que dejen de usar presentaciones llenas de información, les gusta las presentaciones con colores y diseños llamativos, algo diferente a lo tradicional para que de esa forma el estudiante encuentre esa motivación que tanto le cuesta en tiempos de pandemia.

A manera de recomendación, la gamificación es una herramienta que puede emplearse al final de los temas vistos como un reforzamiento del currículo, claramente en aquellas asignaturas que se presten para ello. Se puede usar además como un juego de escape para disminuir la tensión y estrés que causan en el estudiante las clases en línea.

Las aplicaciones y plataformas empleadas para las clases en línea deberían ser del agrado del docente y estudiante, algo de común acuerdo para que ambos se sientan a gusto con la herramienta de trabajo y se logren los objetivos curriculares del plan de estudios.

Por último, los docentes deben dejar de resistirse al cambio, innovar en sus clases traerá un gran beneficio como lo es captar la atención de los estudiantes y de esta forma buscar una mayor interacción con ellos.

### Referencias:

- Borrás Gené, O. (2015). Fundamentos de la gamificación. *Fundamentos de la gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. Obtenido de [http://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion\\_v1\\_1.pdf](http://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf)
- BUAP. (2020). *Anuario Estadístico 2019-2020*. Puebla: BUAP.
- BUAP. (25 de julio de 2020). *Dictamen de la Comisión Institucional para el Seguimiento y Evaluación para la Pandemia por el SARS CoV-2, COVID-19*. Puebla: BUAP. Obtenido de [https://www.buap.mx/sites/default/files/Dictamen\\_comision\\_institucional\\_para\\_el\\_seg\\_y\\_eval\\_pandemia\\_\\_SARS\\_CoV-2\\_COVID\\_19.pdf](https://www.buap.mx/sites/default/files/Dictamen_comision_institucional_para_el_seg_y_eval_pandemia__SARS_CoV-2_COVID_19.pdf)
- BUAP. (s/f). *Area de Ciencias Naturales y de la Salud. Licenciatura en Químico Farmacobiólogo*. Obtenido de <https://admission.buap.mx/sites/default/files/Planes%20de%20Estudio/2020/Ciencias%20Naturales%20y%20%C3%81rea%20de%20la%20Salud/Lic.%20en%20Qu%C3%ADmico%20Farmacobi%C3%B3logo.pdf>
- BUAP. (s/f). *Rectoría BUAP. Historia Universitaria*. Obtenido de [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/wb/rectoria/historia\\_universitaria\\_](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/rectoria/historia_universitaria_)
- Contreras Espinosa, R., & Eguia, J. L. (2016). Gamificación en aulas universitarias. *Institut de la Comunicació Universitat Autònoma de Barcelona*, 1-128.
- Guzman Paz, V. (2012). *Teoría curricular*. Red Tercer Milenio.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Marczewski, A. (2013). *A simple introduction. Tips, advice and thoughts on gamification*. Obtenido de [https://books.google.com.mx/books?id=IOu9kPjldnYC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=IOu9kPjldnYC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 93-110.
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson.
- Prensky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. *Institución educativa SEK*, 1-20.

## Implicaciones sobre la *Bildung* en el contexto global del siglo XXI<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Este texto es resultado del Proyecto de Investigación del PAPIIT, de la DGAPA, UNAM: “Teorías, problemas y experiencias en torno a la formación de profesores del nivel superior” IN 406019, del cual los autores son integrantes.  
Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789

## Implications for *Bildung* in the Global Context of the 21st Century

## Implicações para a *Bildung* no contexto global do século 21

Juan Carlos Córdova Ramírez y Miguel Ángel Pasillas Valdez<sup>7</sup>

Recibido: 09/01/2021

Aceptado: 08/03/2021

### Resumen

El mundo actual plantea nuevos retos en todas las áreas de la sociedad y, en general, de la vida humana. La velocidad de los cambios en las actividades productivas, en la vida social, en la tecnología y, por supuesto, en la educación, tiene como consecuencia una incertidumbre constante donde no hay mucho tiempo para reflexionar sobre las decisiones que debemos tomar, ni el rumbo social al que debemos dirigirnos. En esta vorágine de cambios constantes, hay quienes buscan asirse a conceptos que han probado su riqueza explicativa de la mano de importantes intelectuales. Pero, sin los adecuados procesos reflexivos, estas nociones corren riesgo retomarse de manera trivial, perdiendo su riqueza conceptual e intelectual, convirtiéndose en simples estandartes nominales que, lejos de brindar certidumbre, pronto caen en el juego de una dinámica global caracterizada por la vacuidad y el sinsentido.

El objetivo de este trabajo consiste en mostrar cómo en el actual resurgimiento del concepto de Formación, entendida como *Bildung*, se privilegia unilateralmente su dimensión técnica, al despojarlo de la parte espiritual y conceptual, accesible medio de la razón, y que es necesaria para un desarrollo integral del individuo. Para ello, estudiamos una conceptualización desde las corrientes filosóficas neohumanista e idealista del siglo XVIII, con la intención de explicar la *Bildung* como un proceso que, si bien abarca el desarrollo de competencias y habilidades técnicas, también promueve de forma necesaria e inevitable, el desarrollo del espíritu y su relación con la cultura. Más tarde, analizamos cómo las actuales políticas educativas globales lo utilizan para promover una educación orientada al desarrollo de competencias meramente productivas, al tiempo que desatienden la potencialidad la *Bildung* para el desarrollo de la conciencia que, en sentido espiritual, comprometería al individuo con su desarrollo personal y con la transformación de su entorno cultural y social.

**Palabras clave:** Formación, *Bildung*, Globalización, Racionalidad Técnica, Productividad.

### Abstract

Today's world poses new challenges in all areas of society and, in general, of human life. The speed of changes in productive activities, in social life, in technology and, of course, in education, has therefore a constant uncertainty where there is not much time to reflect on the decisions that we must make, nor the direction social to which we must address. In this maelstrom of constant changes, there are those who seek to grasp concepts that

<sup>7</sup> Profesores adscritos al Grupo de Investigación Curricular, de la UIICSE, de la Facultad de Estudios Superiores FES Iztacala UNAM. Contacto Juan Carlos Córdova Ramírez: jc.cordova40@gmail.com. Contacto Miguel Ángel Pasillas Valdez: miguel.pasillas@gmail.com

have proven their explanatory richness by the hand of important intellectuals. But, without the appropriate reflective processes, these notions run the risk of being taken up in a trivial way, losing their conceptual and intellectual richness, becoming simple nominal banners that, far from providing certainty, soon fall into the game of a global dynamic characterized by emptiness and emptiness. nonsense.

The objective of this work is to show how in the current resurgence of the concept of Formation, understood as Bildung, its technical dimension is privileged unilaterally, by stripping it of the spiritual and conceptual part, accessible through reason, and that is necessary for an integral development of the individual. To do this, we study a conceptualization from the neohumanist and idealist philosophical currents of the 18th century, with the intention of explaining Bildung as a process that, although it encompasses the development of technical competencies and skills, also necessarily and inevitably promotes the development of the spirit and its relationship with culture. Later, we analyze how current global educational policies use it to promote an education aimed at the development of merely productive competencies, while neglecting the potentiality of the Bildung for the development of consciousness that, in a spiritual sense, would commit the individual to their development. personal and with the transformation of their cultural and social environment.

**Keywords:** Training, Bildung, Globalization, Technical Rationality, Productivity.

## Resumo

O mundo de hoje apresenta novos desafios em todas as áreas da sociedade e, em geral, da vida humana. A velocidade das mudanças nas atividades produtivas, na vida social, na tecnologia e, claro, na educação, tem como consequência uma incerteza constante onde não há muito tempo para refletir sobre as decisões que devemos tomar, nem o direcionamento social a tomar. que devemos abordar. Nesse turbilhão de constantes mudanças, há quem busque apreender conceitos que comprovaram sua riqueza explicativa pela mão de importantes intelectuais. Mas, sem os devidos processos reflexivos, essas noções correm o risco de serem retomadas de forma trivial, perdendo sua riqueza conceitual e intelectual, tornando-se simples padrões nominais que, longe de darem certeza, logo caem no jogo de uma dinâmica global caracterizada. pelo vazio e pelo absurdo.

O objetivo deste trabalho é mostrar como no atual ressurgimento do conceito de Formação, entendida como Bildung, sua dimensão técnica é privilegiada unilateralmente, ao despojá-la da parte espiritual e conceitual, acessível pela razão, e que é necessária para um desenvolvimento integral do indivíduo. Para tanto, estudamos uma conceitualização das correntes filosóficas neumanistas e idealistas do século XVIII, com o intuito de explicar a Bildung como um processo que, embora englobe o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, também promove necessária e inevitavelmente o desenvolvimento de o espírito e sua relação com a cultura. Posteriormente, analisamos como as atuais políticas educacionais globais a utilizam para promover uma educação voltada para o desenvolvimento de competências meramente produtivas, ao mesmo tempo em que negligenciamos a potencialidade da Bildung para o desenvolvimento da consciência que, em um sentido espiritual, comprometeria o indivíduo com o seu desenvolvimento. .pessoais e com a transformação do seu meio cultural e social.

**Palavras-chave:** Treinamento, Bildung, Globalização, Racionalidade Técnica, Produtividade.

## Introducción

La sociedad actual es resultado de diversos momentos históricos que la precedieron e hicieron posible el mundo como lo conocemos. En cada etapa los filósofos, pedagogos, sociólogos y demás pensadores sociales han elaborado conceptos novedosos y también han revisitado los conceptos previos a los suyos para tratar de explicar

los fenómenos que vivían con la intención de construir teorías que permitieran comprender las antinomias de su época y su sociedad.

Por supuesto, la época contemporánea comparte el interés por hallar explicaciones que arrojen luz sobre los conflictos sociales que estamos experimentando, con algunas salvedades. En primer lugar, somos herederos de una serie de conceptos filosóficos, científicos, educativos y sociológicos de los cuales podemos echar mano para comprender los procesos históricos que han originado los conflictos actuales, y, en segundo lugar, (y desafortunadamente) la época que nos toca vivir está marcada por un cambio constante y sumamente veloz, lo cual dificulta muchísimo la posibilidad de hacer una pausa para revisar la pertinencia y la vigencia de dichos conceptos, así como sus transformaciones.

En este sentido, y a pesar de lo anterior, en el presente trabajo tratamos de hacer un alto en el camino para examinar el concepto de Formación y sus transformaciones a la luz del desarrollo de la sociedad de consumo y la Razón Instrumental. Para ello, en un primer momento revisaremos el desarrollo del concepto partiendo desde la mística medieval, continuando con la influencia de la modernidad en la formación, para finalmente exponer el planteamiento hegeliano sobre el concepto, el cual, nos parece, contiene una riqueza explicativa que vale la pena rescatar en los tiempos actuales.

Posteriormente, recurriremos el análisis del concepto de formación dentro del marco de la Teoría Crítica, específicamente dentro del pensamiento de Theodor Adorno, retomando el estudio que hace sobre la idea hegeliana de formación como *Bildung*. Ello para explicar la manera en que la cultura de masas la ha despojado de su riqueza explicativa para convertirla, o bien, en un producto cultural de consumo, o en un proceso meramente práctico apartado de toda reflexión.

Nos parece importante colocar sobre la mesa esta discusión, en un momento histórico donde los principales agentes de la educación han comenzado a retomar este concepto como un estandarte de la calidad educativa, pero que, a juicio nuestro, lo han hecho sin el apego suficiente a su sentido y objeto original con que fue acuñado, y sin tomar en cuenta la profundidad y riqueza conceptual de la *Bildung* como un proceso individual de emancipación.

## **El desarrollo de la Formación**

La problemática de La Formación (*La Bildung*) ha sido objeto de atención, de polémicas y de prácticas, desde hace siglos. Según analistas e historiadores como Gadamer (1988) o Koselleck (2012) el tema de la formación inicialmente nos remite a la Edad Media, en donde prevalecía un significado claramente vinculado a la forma, en el sentido físico; porque se remitía a las tradiciones de los alfareros que le daban forma a la arcilla con que modelaban sus utensilios o figuras. ‘Formación’ estaba así, relacionado con la tarea de dar forma a un material para lograr determinada manufactura. También el término remite a la mística del medioevo, es decir a la religión. Una de las doctrinas básicas de las enseñanzas religiosas es: “Dios creó al hombre a su imagen y semejanza”. De allí que la idea de formación, para el hombre cristiano, consistía en forjarse una vida acorde a la imagen de Dios. A esta narración hemos de agregar que la voluntad divina es omnipotente, todopoderosa, lo que se traduce en que el universo en su totalidad está regido y determinado por El Creador por lo que sus designios son inalterables; consecuencia de esta idea es que: “no se mueve la hoja del árbol sin la voluntad de Dios”, con mayor razón, el destino de los hombres. Este planteamiento dio pie al surgimiento del añejo debate sobre la libertad vs. el determinismo, que trata de resolver la contradicción que hay entre la afirmación de que el hombre es libre y, al mismo tiempo, que Dios tiene predeterminado un plan para todos los hombres.

Se trata de un dogma determinista que está en contradicción con la aspiración humana a la libertad:

En una célebre controversia que tuvo lugar entre los siglos IV y V, San Agustín subrayó lo primero [la voluntad omnipotente de Dios] y Pelagio lo segundo [la libertad humana]. Aunque las ideas de Pelagio fueron condenadas

por heréticas, la doctrina del libre albedrío humano es seguramente un elemento esencial en la fe cristiana, por muy difícil que pueda ser reconciliarla con la teoría de la soberanía completa y absoluta de Dios... continúa suponiendo un problema interno crucial para la teología (Stevenson y Haberman, 2006: 118).

Esta incongruencia teórica, fue decantando a lo largo de siglos, por la tendencia a la laicidad, a favor del reconocer que el Hombre, el ser humano, es libre. Pero allí sigue el problema: ¿cómo se resuelve la antítesis entre “ser creado a imagen y semejanza de Dios”, y al mismo tiempo ser una persona libre? Estaba pendiente una articulación conceptual que atrapara la problemática de la libertad del ser humano, respecto a la voluntad de Dios. Luego veremos que, en la medida que se radicalizara el ideal de libertad del individuo, también empezaba a asomar la necesidad de concebir la socialización, la educación, de una manera diferente a la vía de la enseñanza, en virtud de que ésta es una actividad concebida, organizada y ejecutada en todos sus componentes por los educadores, y que por esa razón, tampoco deja mucho lugar a la libertad de quienes están en los procesos educativos.

Como respuesta a tal enigma se, se concibe otra idea de educación, pero ahora entendida de manera tal que haga posible el ideal de libertad del ser humano. Así, paulatinamente se construye la noción de Formación, como trabajar uno mismo, sobre sí mismo, ya sea aisladamente u orientado por otro (las más de las veces un maestro, un sacerdote o un ministro religioso) para labrarse, para moldearse uno mismo con mayor autonomía, de tal manera que corresponda a la referida imagen de Dios. Esa forja es referida a comportarse, actuar, tener actitudes como las señaladas en las doctrinas o credos respectivos. En ese sentido, ‘formación’ remite a darse o adquirir una forma según la imagen divina.

La Modernidad marcó un punto de inflexión respecto a la problemática que venimos abordando: Se desplazó la idea de que la formación tenga como referente central a la forma física, anatómica o externa; también es abandonada la idea y la obligación de que el hombre se configure a imagen y semejanza de Dios, y se desliza a articular una problemática que alude a la conformación global de la persona de manera propia, autónoma, es decir, como un modo de ser personal, como el proceso de adquirir determinada manera de ser propia, pero conserva varios de los rasgos que ya contenía desde antaño, por ejemplo, tener un referente externo (ya no necesariamente divino) y al mismo tiempo, se radicaliza la idea de realizar esa forma de manera personal, libre.

En ese proceso fueron determinantes dos grandes movimientos sociales: La Reforma Protestante que, en su lucha contra la Iglesia Católica y su oposición a muchas de sus prácticas, acarrió la aceleración del interés por la autonomía del ser humano, de libertad y de religiosidad sin la mediación de un ministro –ideales en un principio relacionados directamente con prácticas religiosas, pero de allí se extendió poco a poco a otras esferas de la vida social-. El otro gran movimiento fue La Ilustración –primero en Francia, luego en diversos países de Europa y finalmente en Alemania) y las grandes reacciones contra la unilateralidad de los principios y concepciones de las iglesias.

Dos aportaciones centrales de la Ilustración al mundo moderno fueron el reconocimiento a la centralidad de La Razón para el conocimiento y la acción humanos y la aspiración y capacidad humana para encontrar conocimientos –científicos- de validez universal, como atributos o capacidades fundamentales del ser humano. Tales convicciones conformaron el ariete con el que los ilustrados europeos buscaban horadar el monopolio del cristianismo como referente universal y monolítico. Pero también ese aparato conceptual ilustrado conformó una cosmovisión que a su vez se convertía en unilateral porque desplazaba conocimientos, prácticas y tradiciones culturales que no se adecuaban a la Razón. La herencia fundamental de La Ilustración a la problemática de la Formación fue el interés por el ejercicio pleno de la Razón, para encontrar explicaciones racionales ante las incógnitas que agobiaban o interesaban a los hombres, así como la necesidad de contar con conocimientos verdaderos, útiles para enfrentar y resolver sus necesidades, con ellos se reclamaba el desplazamiento de las religiones y ministros o sacerdotes como tutela de las actividades humanas.

Decíamos arriba que La Ilustración también provocó reacciones y movimientos culturales contra la concepción unilateral y universal de la Razón: En Alemania surgió el movimiento *Sturm und Drang* –Tormenta e ímpetu- en los ámbitos culturales, literarios y artísticos, denunciando las limitaciones que esa idea generaba y el sentimiento

Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789



de estar amordazado que provocaba ahora la tiranía cultural de los ilustrados, además, los *sturmiers* rechazaban la aspiración a la universalidad del conocimiento, que desconocía los saberes y tradiciones locales, nacionales. Lustros después, se consolidó El Romanticismo, movimiento que paulatinamente se extendió por muchas partes de Europa; fue una corriente cultural, una rebelión contra la cosmovisión Ilustrada, que resultó más orgánica, más organizada que el *Sturm Und Drang*; en algunas vertientes el Romanticismo se enderezó contra todo lo que significara Ilustración, pero en otras expresiones, se oponía a sus excesos, a la unilateralidad de la Razón para comprender el mundo, pero no la rechazaba completamente, sino que buscaba que se complementara con otras maneras de conocer. El Romanticismo abarcó esferas de la vida social, como la literaria, la artística, la política, filosófica, la historia, y otros.

Los dos movimientos, junto con la Ilustración –más los antecedentes que hemos referido son clave para aprehender la peculiaridad de La Formación, que como se desarrolló inicialmente en Alemania, se llamó con el término de *Bildung* y desde entonces, se traduce como Formación, pero es importante señalar que resulta difícil encontrar equivalentes exactos en otras lenguas, como el español.

Intelectuales dentro del arco temporal que transcurre de la época que va de Kant a Hegel, crearon y consolidaron esta –‘nueva’- materia de fundamental importancia para el campo de la pedagogía y su idea del ser humano, y para otros ámbitos de la cultura: La concepción moderna de *Formación*, de *Bildung*. Se trata de una problemática que se diferencia de La Educación, aunque muchos autores de aquellos tiempos –y los actuales- utilicen estos dos términos como sinónimos pero originalmente son asuntos de naturaleza y complejidad diferente. Arriba hemos visto cómo, algunos componentes peculiares de la formación son resultado de condiciones e intereses sociales y personales específicos y, en esa medida, diferentes de la manera de concebir la educación. Pero es necesario señalar que no sólo entre Kant y Hegel, los dos titanes del pensamiento de la modernidad articularon teóricamente la problemática, al aprehender ese objeto y praxis distinta para convertirse en ser humano. Entre ellos hubo una amplia gama de teóricos, también muy relevantes, que contribuyeron a darle cuerpo e identidad a la Formación, la *Bildung* moderna: Lessing, Hamann, Herder -especialmente Herder- , Fichte, Schiller, Schelling, etc. Entre ellos, con importantes diferencias, colaboraron a entender que:

El ideal de *Bildung* estaba destinado a rectificar estas deficiencias de la ética Kantiana. Una educación romántica tenía dos objetivos fundamentales, cada uno compensando uno de estos defectos. Uno uniría y desarrollaría *todos* los poderes de un ser humano, forjando todas sus capacidades dispares en un *todo*. El otro desarrollaría no sólo nuestras facultades humanas características, compartidas por todos como seres humanos, sino también nuestra individualidad, las aptitudes y disposiciones únicas, propias de cada individuo (Beiser, 2018: 139).

Gadamer, en su monumental *Verdad y Método*, (1988) cuando desarrolla su explicación sobre los conceptos y métodos del humanismo, afirma que: “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p. 39) Para que llegara a estar muy vinculada la formación a la problemática de la cultura, se había de emprender un verdadero combate contra la Ilustración y la preeminencia que postulaba para la Razón:

Fue sobre todo Herder el que intentó vencer el perfeccionismo de la Ilustración mediante el nuevo ideal de una <formación del hombre>, preparando así el suelo sobre el que podrían desarrollarse en el siglo XIX las ciencias del espíritu históricas. *El concepto de la formación* que entonces adquirió su preponderante validez fue sin duda el más grande pensamiento del siglo XVIII (Gadamer, 1988: 37).

Seguimos las pistas de Gadamer, para identificar brevemente la perspectiva herderiana, y observar cómo la cultura, la historia, las relaciones humanas y las tradiciones populares fueron reconocidas como medios de y para la formación, que reemplazaron, por un lado a Dios, y por el otro, a la mera Razón de la posición central y modélica en este campo. Dice Herder en su *Filosofía de la historia para la educación de la humanidad*:

Pero, hombre, no te dejes engañar por la palabra del filósofo profesional; averigua primero de qué prestigio, de qué temor se trata. ¿Acaso no existe en toda vida humana una edad en que no aprendemos nada por la fría y parca razón mientras que lo aprendemos todo por inclinación, por educación y autoridad...? (Herder, 2007; 30).

En esta afirmación, Herder critica a “la fría y parca razón” por la afirmación de que es la capacidad exclusiva y suficiente por la que aprendemos; en cambio, para estos logros reconoce aspectos como preferencias y mecanismos de socialización; más adelante también se distancia de la posibilidad de actuar a imagen y semejanza de Dios:

La naturaleza humana no es una divinidad que obra independiente en el bien; tiene que aprenderlo todo, *formarse progresivamente*, avanzar en lucha paulatina, por lo tanto es evidente que *se formará* especial o exclusivamente en esos aspectos en que se le ofrecen ocasiones para la virtud, la lucha, el progreso (Herder, 2007: 54 los subrayados son nuestros).

Ya vemos aquí la utilización, por parte de Herder, del término ‘formación’ para aprender las cosas de la realidad, más el señalamiento explícito de que es necesario que haya ocasiones, o situaciones y condiciones, para que suceda este fenómeno; es decir, está discutiendo contra la idea del aprendizaje como una capacidad humana abstracta, universal, libre de todo referente empírico, ajena a un entorno que la posibilite. La formación, entonces deja de ser una cualidad inmanente y empieza a considerarse como efecto de experiencias concretas y ocasiones específicas. Y luego agrega: “No fueron sólo fuerzas humanas, sino también leyes e instituciones lo que aportaron al escenario de la formación del universo” (Herder, 2007: 67) Se empieza a integrar el nuevo panorama; ahora aparecen las creaciones humanas, sociales y políticas, como elementos que posibilitan la formación.

Además de los aspectos que hemos ido recogiendo del planteamiento de Herder como posibilitadores de la formación, está la recuperación de los valores nacionales. Cuando habla de la importancia del ingenio moderno, se pregunta:

¿Existe una lengua, una formación, de períodos más elaborada, es decir, una horma más estrecha de las ideas, del modo de vivir, del genio y del gusto que en ese pueblo desde donde se difundió brillantemente en el mundo bajo mil formas distintas? (Herder, 2007: 90).

También, nuestro autor, arremete contra la proliferación de la educación formalista de la aristocracia, contra la enseñanza de conocimientos prácticos, la ilustración, *las luces*:

Hubo una época en que la fundación de academias, bibliotecas, salones de arte se llamó educación del mundo. Excelente. Esa academia representa a la corte... Pero ¿qué hace para la cultura del país, de la gente, de los súbditos?... ¿hasta qué punto proporciona felicidad?... Como si todo eso pudiera modificar y formar sentimientos (Herder, 2007: 97).

Para cerrar aquí este recuento esquemático sobre las ideas de Herder acerca de la Formación, quisiéramos recuperar una expresión que es una especie de síntesis que lanza cuando está haciendo un repaso de la historia de la educación de la humanidad, y que evidencia lo que para él posibilita las características, y logros de los procesos formativos: “¿Qué forma intelectual, qué corazón había de formarse bajo ese cielo; qué fuerza vital en ese elemento!” (Herder, 2007).

Vamos nuevamente a Gadamer, cuando hace un análisis de las transformaciones y complejidades de la idea de Formación, y argumenta que la filosofía, al adoptar el término ‘*Bildung*’, retoma la antigua idea de la mística medieval, pero ahora significa tanto la forma, como la imagen, recuperando con eso el planteamiento cristiano que dice ‘el hombre fue creado a imagen y semejanza de Dios’, y articula tanto la dimensión de la figura externa, como la interna de una persona; que se forma teniendo como referente una cosa externa, una condición objetiva y adicionalmente se forma con la interiorización y conservación de esa imagen. Gadamer dice que Hegel llevó esa problemática al ámbito de la <primera filosofía>, al desarrollo la filosofía del espíritu, del concepto, de la universalidad, y agrega: “De hecho es Hegel el que con más agudeza ha desarrollado lo que es la formación” (Gadamer, 1988: 40) luego afirma que por ello va a seguirlo en su exposición de la misma. Lo primero que afirma es que: “También él [Hegel] vio que la filosofía <tiene en la formación la condición de su existencia>, y nosotros añadimos: y con ella las ciencias del espíritu. Pues el ser del espíritu está esencialmente unido a la idea de la formación” (Gadamer, 1988: 41)

Desde la perspectiva de Hegel, entonces, la formación alcanza una relevancia que no había tenido previamente; es ubicada en su Sistema como requisito para la existencia de la filosofía; para posibilitar la filosofía del espíritu ha de ocurrir el proceso de formación, han de sucederse los distintos momentos de la ciencia, del concepto; dice Hegel, al final de la *Fenomenología*:

Por lo tanto, si este espíritu reinicia desde el comienzo *su formación*, pareciendo solamente partir de sí mismo, comienza al mismo tiempo por una etapa más alta. El reino de los espíritus que de este modo se forma en el ser allí constituye una sucesión en la que uno ocupa el lugar del otro y cada uno de ellos asume del que le precede el reino del mundo (Hegel, 2008: 473).

En este lugar no podemos repasar detenidamente la concepción hegeliana de Formación, *Bildung*, tal como la presenta en *La Fenomenología del Espíritu*; Es un desarrollo complejo que requiere largura, por lo que únicamente presentaremos estos rasgos. Dice en el *Prólogo*, cuando presenta el movimiento del Espíritu:

**El comienzo de la formación** y del remontarse desde la inmediatez de la vida sustancial tiene que proceder siempre mediante la adquisición de conocimientos de principios y puntos de vista *universales*, en elevarse trabajosamente hasta el *pensamiento* de la cosa en *general*, apoyándola o refutándola por medio de fundamentos, aprehendiendo la rica y concreta plenitud con arreglo a sus determinabilidades sabiendo bien a qué atenerse y formándose un juicio serio acerca de ella (Hegel, 2008: 9, Las negritas son nuestras).

Hegel publicó *La Fenomenología del Espíritu* en 1807, texto que contiene, entre otras, el desarrollo completo de su teoría de la *Bildung*, también la Teoría del Amo y el Esclavo, etcétera, que inmediatamente le brindó el reconocimiento generalizado. Por ese tiempo renunció al puesto de profesor en la Universidad de Jena, dado el problema de las guerras napoleónicas, pero su creciente reconocimiento, le facilitó obtener el nombramiento de rector del *Gymnasium*, en la ciudad de Nuremberg, (*cfr.* Ginzo, 1991: 19-20) allí, como parte de sus actividades, tenía que dictar clases a estudiantes de secundaria, pero por ser preuniversitarios, escribió un texto didáctico para ellos y al mismo tiempo, con notas para sus clases, de modo que fuera introductorio a su filosofía. Ese texto es la *Propedéutica Filosófica* del año 1810, que presenta de manera sencilla su teoría del derecho, de la religión y la moral. En la parte de “Teoría de los deberes o la moral” está de manera sintetizada y con la intención de facilitar su comprensión, su teoría de La Formación; lo que quiere decir que entre los deberes de los individuos está el de formarse a sí mismo. Antes de entrar a esta problemática, Hegel ya había establecido, en el párrafo 38 de la *Propedéutica* que: “La razón anula lo indeterminado que el sentimiento de agrado tiene ante los objetos, purifica el contenido subjetivo y accidental de los impulsos y enseña a conocer el contenido, que es lo universal, esencial y digno de ser deseado.” (Hegel, 1984: 61) Con esto vemos que hay una articulación entre la universalidad y la razón, que permiten anular lo que conocemos espontánea, subjetiva, accidentalmente y guiados por los impulsos. Para mayor precisión de esta cuestión, hemos de acudir a su caracterización del ‘individuo particular’, donde dice:

Los seres humanos, considerados según su *apariencia*, y en contraste con la voluntad general, aparecen en muchas variaciones, según su carácter, sus costumbres, sus inclinaciones y aptitudes particulares. Son así individuos *particulares* y se diferencian entre sí por su naturaleza. Cada uno tiene aptitudes y determinaciones en sí, que les faltan a otros (Hegel, 1984: 30).

A medida que incursionamos en su teoría de la *Bildung* encontramos conceptos contrapuestos como el Universal y el Particular; más adelante veremos cómo, en parte, la formación consiste en el tránsito del uno al otro. Luego, ya en los “Deberes consigo mismo” inicia con el reconocimiento de que el ser humano es un ser natural que se comporta caprichosamente, de manera inconstante y subjetiva; es decir: “El ser humano como individuo se comporta y se relaciona consigo mismo. Tiene el doble aspecto de ser una esencia *individual* y *universal*. Su deber ante sí mismo consiste por eso en parte en la *subsistencia física*, y en parte en formarse y cultivarse, y elevar su individualidad hacia su naturaleza *universal*” (Hegel, 1810: 63). Nuestro autor, desde un principio establece el deber de atender la dimensión universal y la de la subsistencia, lo que significa que para él no sólo es relevante la dimensión espiritual, y esto se traduce en que sus concepciones de educación y de formación no espiritualizan al hombre, no lo conciben de manera abstracta, sino que lo consideran igualmente en su condición práctica, como

un deber al que hay deber de atender, y para eso también requiere formarse. A continuación, marca el ámbito de cada una de las esferas referidas:

A la cultura teórica pertenece, además, de la multiplicidad y firmeza de los conocimientos y de la generalidad de los puntos de vista, un sentido para la independencia de los objetos, sin que se mezcle un interés subjetivo (Hegel, 1984: 64).

La generalidad contenida en lo teórico es lo que posibilita a los hombres conocer los objetos, postergando el interés inmediato y las necesidades particulares; ese conocimiento es la cultura, y por medio de ella, un ser humano se desentiende, al menos temporalmente, de las cosas de su particularidad y apunta hacia el conocimiento universal. Con el acceso a éste, un ser humano logra pertenecer a una comunidad de conocimientos junto con otros seres humanos. Accede por esta vía a la generalidad; a lo que interesa a todos, a lo que es general, sin involucrar ante todo, la relación afectiva, propia del particular. La cultura le permite al hombre tener buen juicio sobre las cosas de la realidad, porque logra conocer las causas, la naturaleza y finalidad de las cosas. Lo que quiere decir que se ha logrado desprender de su apreciación inmediata, subjetiva, de primera impresión, y eso lo aproxima a un conocimiento más adecuado de las cosas, deja de juzgar precipitadamente; abandona su punto de vista parcial y llega a ver a los objetos como son en sí mismos, sin estar impulsado por sus necesidades que tratan a las cosas sólo por su utilidad. Este distanciamiento y postergación del interés es lo que ha permitido la edificación de las ciencias, que representan la forma de lo universal. Este movimiento de ingreso a la generalidad es un componente fundamental de la formación. El ser humano, se forma en la cultura, cultivándose en y por ella. Por otro lado,

A la cultura *práctica* pertenece que el ser humano, al satisfacer sus necesidades e impulsos naturales, muestre aquella mesura y discreción que se mantiene en los límites de la necesidad, es decir, de la autoconservación. (Hegel, 1984: 65) Para tener mesura y discreción respecto a la necesidad, dice Hegel: 1.- El ser humano debe salir de la naturaleza, ser libre de ella, 2.- En su profesión, que es lo esencial, debe profundizar, y 3.- debe ser capaz de sacrificar y poner límites a las necesidades de la naturaleza, por los deberes más elevados (*cf.* Hegel 1984: 65).

Poner límites a la naturaleza, no significa desconocer que el hombre tiene necesidades y determinaciones de carácter natural. No se trata de no tener necesidades naturales, sino de reconocerlas como inevitables, y saber en qué consiste su necesidad; en la medida que se alcance eso, las necesidades resultan racionales y por ser racionales, buscar satisfacerlas con la voluntad, entonces el hombre es libre porque no está determinado por ellas, sino porque busca satisfacerlas voluntariamente, racionalmente. El carácter de mesura surge de tener conciencia de lo que se hace, la conciencia surge de la reflexión; con dicha conciencia no hay abandono total al trabajo ni al deseo de satisfacer las necesidades y buscarlas ciegamente. Hay que satisfacer los impulsos y necesidades voluntariamente, para estar dispuesto a buscar las finalidades esenciales.

En cuanto a la *ocupación o profesión*, que parece ser *destino*, es preciso negar absolutamente de ella la forma de necesidad externa. Hay que asumirla en libertad, soportarla y llevarla a cabo con libertad (Hegel, 1984: 66).

Una ocupación o una profesión están incluidas en un estamento, en una colectividad que las agrupa; expresan una elaboración humana, una cultura, representan una comunidad, una generalidad que tiene múltiples aristas y expresiones, en esa medida son externas, ajenas al individuo particular, pero como una profesión u ocupación es el destino de los seres humanos, de la forma de vida que tienen y tendrán, deben hacerla suya, apropiársela, de modo que se transforme su existencia externa. Es decir, un hombre hace suya una profesión u ocupación que es del estamento, y por eso es externa para él; pero al mismo tiempo, por ser su profesión, su ocupación, el hombre pertenece al estamento, forma parte de él, no puede ser extraño a él. La profesión es su destino.

*Fidelidad y obediencia* en su ocupación o profesión, así como *obediencia ante el destino y abnegación* en sus acciones, contienen en el fondo la anulación de la vanidad, de la pretensión, y del egoísmo ante aquello que es necesario en sí y para sí... La ocupación o profesión es algo universal y necesario y constituye un lado de la convivencia humana. O sea que es una *parte de la obra humana toda*. Cuando el ser humano tiene una ocupación o profesión, forma parte de y colabora con lo universal. Mediante ella, deviene algo objetivo (Hegel, 1984: 67).

Como corolario del desarrollo hegeliano sobre la Formación, (*la Bildung*) en la *Propedéutica*, recuperamos su afirmación que establece: “Si el ser humano *ha de llegar a ser algo, debe saber limitarse*, convertir su profesión completamente en su cosa. Cuando lo hace, la profesión deja de ser una limitación.” (p. 67).

### **El carácter unidimensional de la *Bildung* en la sociedad de masas**

Consideramos sumamente importante rescatar la perspectiva hegeliana de la *Bildung* por los elementos que brinda para su análisis. Esto es el punto de partida para el estudio que más tarde elabora Theodor Adorno para denunciar la manera en que el concepto es tomado de manera unidimensional en la sociedad actual a raíz de lo que, en el contexto de la Teoría Crítica, el autor ha sido denominado Racionalidad Técnica o Racionalidad Instrumental.

Recordemos que desde la perspectiva de Hegel, a diferencia de los animales, el hombre no es por naturaleza lo que debería ser, por eso requiere de la formación, misma que le permitirá convertirse en un ser *para sí*, es decir, ascender al plano espiritual. La formación es el tránsito desde el alma natural hacia el espíritu a través del cultivo en la razón, misma que obliga al hombre a superar lo natural e inmediato, a favor de lo racional y universal (*cfr.* Sopo, 2007).

La superación de la parte instintiva y natural hace posible al hombre aceptar la validez de otras perspectivas, otras costumbres y pretensiones (Hegel, 1984).

A partir del desarrollo anterior, Theodor Adorno ha establecido un riguroso análisis acerca de la transformación que ha sufrido el concepto de formación en el marco de la sociedad de masas. Como hemos explicado por medio de Hegel, el concepto tiene dos momentos dialécticos necesarios e inalienables para poder tomar un proceso como formativo en sentido estricto, a saber, una dimensión práctica, que remite al trabajo y el desempeño de una profesión; y la dimensión espiritual, que remite a la incorporación del medio cultural al asimilar los contenidos conceptuales por medio de la razón.

En la sociedad de masas, donde el Capitalismo ha convertido prácticamente todo en una mercancía, la formación deviene unidimensional cuando sólo se privilegia uno de estos aspectos dialécticos: o bien se precia la parte espiritual y se le convierte en un producto de alta cultura exclusivo para el consumo de la élite social, o bien, se precia su parte adaptativa y natural expresada en una praxis mecanizada, irreflexiva y que se pone al servicio de la productividad

Nuestro autor señala precisamente que esta separación no puede ser considerada más que como Semiformación, es decir, una formación “a medias” que tiene trae consigo la pérdida de todo poder emancipatorio de la *Bildung*, y que la pone al servicio de la productividad y los intereses económicos:

Según Adorno, tanto la cultura como la formación tienen un doble carácter: ambas aluden, por un lado, a la cultura del espíritu o cultura espiritual y, por el otro, a la configuración de la vida real, es decir, el dominio de la naturaleza como forma de auto preservarse y adaptarse [...] Este doble carácter, en opinión de Adorno, está marcado por cambios históricos que se dejan de analizar en el marco del progreso social de consolidación de la burguesía. Esto permite ver por qué, en la actualidad, la formación y cultura ya no se experimenta como algo sustancial y vital, y se transforman, en consecuencia, en ideología. De ahí es la tesis de Adorno, según la cual, la formación se ha convertido en semiformación socializada en un contexto cultural que ya no tiene anclaje en la praxis vital (Runge y Piñeres, 2015: 262).

De acuerdo con esto, hay una parte cultural, entendida como “cultura espiritual”, que se contrapone a la praxis. En esto consiste su carácter unidimensional, pues al privilegiar la cultura, sin la praxis vital o adaptativa a la naturaleza, queda como un aspecto de la formación solo accesible para la clase dominante de la sociedad. La alta cultura también se convierte, como consecuencia de la racionalidad instrumental, en un producto más de consumo. Entonces las creaciones culturales que se supone deberían favorecer la asimilación de los conceptos y, con ello, el desarrollo del espíritu por medio de la razón, se convierten en productos susceptibles de ser consumidos, pero,

además, no son accesibles para la población en general, sino sólo para los más favorecidos. Ello provoca que la cultura sea objeto de una sobreintelectualización, donde pierde el contacto con el mundo práctico, real y cotidiano.

La cultura, de acuerdo con el pensador de Frankfurt, se convirtió en “valor”; en el lenguaje de la filosofía edulcorada y empalagosa. Acá han de considerarse: la gran metafísica especulativa y la gran música que ha crecido con ella. Se trata, pues, de una intelectualización de la cultura que confirma la forma virtual de su impotencia y su contradicción: la vida real de los hombres entregándose ciegamente a las relaciones en curso. Por eso, el propio sentido de la cultura no puede separarse de la organización de los asuntos humanos y a la formación (*Bildung*) que prescinde de estos asuntos se absolutiza y se convierte en semiformación (*Halbbildung*) (Runge y Piñeres, 2015: 264).

Precisamente, los asuntos humanos de los que habla la cita anterior hacen referencia a la otra dimensión de la formación: la dimensión práctica, adaptativa o natural. Más concretamente podemos hablar del trabajo como una manera de dotar de sentido a la existencia al unir la parte conceptual o ideal, a la que se accede por medio de la razón, con el desempeño de la práctica en la solución de problemas en y para la comunidad. Anteriormente hemos hecho referencia a este aspecto como el desempeño de una profesión desde la perspectiva de Hegel. El problema con este componente práctico de la formación es que puede devenir unidimensional si sólo se considera la práctica en sentido mecanizado, al margen de la necesaria reflexión y su conexión con el desarrollo espiritual.

La adaptación lo domina todo, según argumenta críticamente nuestro pensador. Gracias a su presión sobre los seres humanos perpetúa en estos lo no configurado, la agresión. De manera que para Adorno, la adaptación es la característica de la dominación progresiva de la sociedad moderna y se convierte en el esquema dominante en todas las esferas de la vida. Incluso en su momento de relación con lo cultural y social, se vuelve en pretexto para legitimar el ejercicio de dominación de los hombres sobre los hombres. Dice Adorno de una sociedad completamente adaptada es de lo que se advierte su concepto desde el punto de vista de la historia espiritual, que, vista en estos términos, no es más que historia natural, pues premia la supervivencia del más apto (*The survival of the fittest*) (Runge y Piñeres, 2015: 266).

De esta forma, la adaptación es el rasgo más característico de la dominación de la naturaleza y, como el hombre es parte de ella, esto deviene en la dominación del hombre sobre el hombre. Es el esquema imperante en todos los aspectos de la vida moderna y desde su lógica, se produce también en torno a ella una cierta forma de cultura que legitima la dominación y la supervivencia del más apto.

## Conclusiones

Consideramos que la ruptura de la dialéctica fundamental entre naturaleza y espíritu, praxis y concepto, o acomodación y autonomía, ha sido el motivo de la pérdida del sentido y del poder explicativo de la *Bildung*. Hoy en día es común escuchar hablar de formación para referirse a procesos que no lo son en sentido estricto, tales como capacitación, instrucción, entrenamiento. Esta transformación del concepto y del objeto que designa, impide la reflexión que permitiría a los individuos y la sociedad emanciparse de la razón instrumental y el productivismo carente de sentido vital. Pero, más bien observamos junto con Adorno, cómo este valioso concepto se convierte en una intelectualización al servicio de la dominación, o incluso se convierte en un producto más de la industria cultural.

Consideramos a la formación como un concepto de suma relevancia para la Pedagogía del Siglo XXI, pues ante la preeminencia de una educación orientada a la productividad y al mismo tiempo alejada de las cuestiones sociales e incluso individuales, la *Bildung* puede convertirse en un aspecto por medio del cual es posible hacer que el sujeto, además de atender a los contenidos relacionados con el mundo natural y social, pueda adquirir consciencia sobre la importancia de voltear la mirada hacia sí mismo y atender aspectos realmente formativos relacionados con su plan de vida y su consecuente trabajo sobre sí.

Nos parece que ello propiciaría, con el paso de las generaciones, una sociedad más equilibrada social y económicamente, pero también con una mayor justicia social al hacer conscientes a los individuos de la importancia del reconocimiento del otro, de sus intereses, necesidades, anhelos y perspectiva de vida.

### **Bibliografía**

- Adorno, T. y Horkheimer M. (1966). *Teoría de la seudocultura. Sociológica*. Madrid: Taurus, “cap. Teoría de la seudocultura”.
- Beiser, F C. (2018) *El imperativo romántico*. Madrid: Sequitur.
- Gadamer. H-G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Hegel, G W F. (1984). *Propedéutica filosófica*. México: UNAM.
- Hegel, G W F. (2008). *Fenomenología del espíritu*. México: FCE.
- Herder, J G. (2007). *Filosofía de la historia para la educación de la humanidad*. España: Espuela de Plata.
- Runge, A. K. y Piñeres, J. D. (2015). Teodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario educativo*, 29(66), 249-280.
- Sopo, M. A. (2007). El concepto hegeliano de formación. Una aproximación. *Logos*, (12), 39-47.
- Stevenson, L y Haberman D. (2006). *Diez teorías sobre la naturaleza humana*. Madrid: Cátedra.

## **Aspectos comparados en Formación de Profesorado.**

### **Estudio de casos España y México**

#### **Compared Issues in Teacher Training.**

#### **Case Studies Spain and México**

#### **Questões comparadas na formação de professores.**

#### **Estudos de caso na Espanha e no México**

**Claudia Amanda Juárez Romero<sup>8</sup>, Antonio Miñán Espigares<sup>9</sup>**

Recibido: 09/01/2021

Aceptado: 08/03/2021

**Resumen:**

El propósito de este trabajo es realizar un estudio comparado sobre la Formación Docente ante la emergencia sanitaria por COVID 19 en dos instituciones públicas de Educación Superior de México y España. La fundamentación de este trabajo se encuentra en los modelos de formación de docentes, la enseñanza virtual y la innovación docente. Es necesario innovar para responder a la imprevista situación de virtualidad total. Es importante reflexionar sobre la respuesta en ambos contextos, debido a que, de acuerdo con Bray y Adamson (2007) la adopción de la institución educativa como unidad de análisis necesita que nos centremos en la cultura institucional que es distinta en ambos contextos. En el caso de España es una Universidad y en el caso de México es una institución de Educación Superior pero no es Universidad. Nos centraremos en las narrativas sobre la experiencia de los estudiantes en el confinamiento, sobre la metodología docente que fue preciso cambiar y la situación vivida por el profesorado. El método de investigación empleado ha sido el estudio de casos comparado, centrado en el desarrollo de dos asignaturas, una de México y otra de España. Como indica Stake (1999) pretendemos conseguir comprensión de los cambios producidos en la enseñanza de ambos casos. Es una investigación cualitativa que pretende encontrar elementos de mejora al profundizar en dos contextos diferentes. Hemos encontrado que es posible distinguir una serie de etapas en la respuesta ante una ruptura imprevista de la enseñanza presencial, que van desde una situación de incertidumbre y preocupación por la salud de los estudiantes y profesorado hasta la modificación formal realizada en las guías docentes, finalizando con algunas dificultades encontradas en la evaluación del rendimiento de los estudiantes. Es importante extraer conclusiones sobre los aspectos pedagógicos que han transformado la enseñanza-aprendizaje y que podrán ser útiles en situaciones similares.

**Palabras Clave:** Educación Comparada, Formación docente, Estudio de Casos, Innovación Docente, Enseñanza virtual.

**Abstract:**

The purpose of this work is to carry out a comparative study on Teacher Training in the face of the health emergency due to COVID 19 in two public institutions of Higher Education in Mexico and Spain. The foundation of this work is found in teacher training models, virtual teaching and teaching innovation. It is necessary to innovate to respond to the unforeseen situation of total virtuality. It is important to reflect on the response in both contexts, because, according to Bray and Adamson (2007), the adoption of the educational institution as a unit of analysis requires that we focus on the institutional culture that is different in both contexts. In the case of Spain it is a University and in the case of Mexico it is an institution of Higher Education but it is not a University. We will focus on the narratives about the students' experience in confinement, about the teaching methodology that had to be changed and the situation experienced by the teachers. The research method used has been a comparative case study, focused on the development of two subjects, one from Mexico and the other from Spain. As Stake (1999) indicates, we intend to achieve an understanding of the changes produced in the teaching of both cases. It

<sup>8</sup> Profesora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México. amandajuarezrom.unam@gmail.com

<sup>9</sup> Profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. aminan@ugr.es



is a qualitative research that aims to find elements for improvement by delving into two different contexts. We have found that it is possible to distinguish a series of stages in the response to an unforeseen break in face-to-face teaching, ranging from a situation of uncertainty and concern for the health of students and teachers to the formal modification made in the teaching guides, ending with some difficulties encountered in evaluating student performance. It is important to draw conclusions about the pedagogical aspects that have transformed teaching-learning and that may be useful in similar situations.

**Keywords:** Comparative Education, Teacher Training, Case Studies, Teaching Innovation, Virtual Teaching.

## Resumo

O objetivo deste trabalho é realizar um estudo comparativo sobre a Formação de Professores diante da emergência sanitária devida ao COVID 19 em duas instituições públicas de Ensino Superior no México e na Espanha. A base deste trabalho está nos modelos de formação de professores, ensino virtual e inovação docente. É preciso inovar para responder à situação imprevista de virtualidade total. É importante refletir sobre a resposta em ambos os contextos, pois, segundo Bray e Adamson (2007), a adoção da instituição de ensino como unidade de análise exige que nos concentremos na cultura institucional que é diferente nos dois contextos. No caso da Espanha é uma Universidade e no caso do México é uma instituição de Ensino Superior, mas não é uma Universidade. Abordaremos as narrativas sobre a experiência dos alunos em reclusão, sobre a metodologia de ensino que teve que ser mudada e a situação vivenciada pelos professores. O método de pesquisa utilizado foi o estudo de caso comparativo, focado no desenvolvimento de dois sujeitos, um do México e outro da Espanha. Como indica Stake (1999), pretendemos alcançar uma compreensão das mudanças produzidas no ensino de ambos os casos. É uma pesquisa qualitativa que visa encontrar elementos de melhoria ao mergulhar em dois contextos distintos. Verificamos que é possível distinguir uma série de etapas na resposta a uma ruptura imprevista no ensino presencial, que vão desde uma situação de incerteza e preocupação com a saúde de alunos e professores até a modificação formal feita nos guias de ensino, terminando com algumas dificuldades encontradas na avaliação do desempenho dos alunos. É importante tirar conclusões sobre os aspectos pedagógicos que transformaram o ensino-aprendizagem e que podem ser úteis em situações semelhantes.

**Palavras-chave:** Educação Comparada, Formação de Professores, Estudos de Caso, Inovação em Ensino, Ensino Virtual.

## Introducción

La situación generada por la pandemia a nivel mundial es dramática. “La Unesco teme que 24 millones de alumnos de todos los niveles en el mundo abandonen la escolaridad a causa de los cierres inducidos por la crisis del coronavirus” (Vea. global, 2020). Se pide que se mantenga la continuidad en el aprendizaje, sobre todo para la población más vulnerable. Ese mismo principio se aplicó en Educación Superior, aunque cabría preguntarse si se puso más énfasis en la población más vulnerable. En principio se alerta de abandonos también en Educación Superior, con un 3,5 % menos de matriculados. La UNESCO realiza la equivalencia en 7,9 millones de estudiantes.

Son datos que reflejan la gravedad de los efectos del coronavirus en la población estudiantil mundial. Los más afectados serán, según la UNESCO el sur y el oeste de Asia. Es preciso garantizar la continuidad y en eso se afanaron las universidades con buen juicio.

La declaración de alarma a nivel internacional por la COVID-19, que produjo el confinamiento de la ciudadanía, tuvo consecuencias inmediatas en la Educación Superior. Las Universidades miraron al unísono a la enseñanza virtual. Algunas ya tenían infraestructuras y les resultó más fácil, si bien tuvieron que reciclarse en tiempo record. Otras universidades no tenían esas infraestructuras y les resultó más difícil. En todos los casos se tuvieron que buscar formas para resolver el enorme problema.

Los estudios están poniendo énfasis en la tutoría, que hay que incrementar y revisar en estados de Pandemia. Así Díaz-Quñones, Iglesias-León y Valdés Gómez (2020) proponen acciones para el tutor en tiempos de COVID-19, entre las que destacamos. En la planificación: determinar las vías virtuales a usar y las tareas de manera personalizada. En la ejecución: Orientar pormenorizadamente las tareas, fomentar el intercambio profesor-alumno, fomentar la retroalimentación y subir a la plataforma los materiales. Y en la evaluación: controlar acciones de cada etapa, dar feedback a partir de controles y evaluación formativa personalizada.

Pedró (2020) señala los otros impactos de la Pandemia, refiriéndose a los ámbitos: socioemocional, laboral, financiero y sobre el funcionamiento del sistema en su conjunto. En primer lugar, señala el autor ha habido un impacto pedagógico puesto que una “educación a distancia de emergencia” no es una “educación a distancia planificada”. Para que fuera una educación a distancia óptima se requieren recursos, capacidades y planificación. El autor piensa que esta educación a distancia de emergencia tendrá consecuencias negativas tanto en la calidad de los aprendizajes como en la equidad. En primer lugar porque se supone conectividad universal y eso está muy lejos de producirse. Según la Unión Internacional de Telecomunicaciones en América Latina, solo el 52 % de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha. Sin embargo hay una línea móvil por persona, lo que podría ser aprovechado por la Educación Superior, en opinión de Pedró (2020). En segundo lugar porque aún la enseñanza virtual se considera de segundo nivel en relación con la presencial. El avance de la virtual se sitúa alrededor del 15 % desde 2017.

Los estudiantes han tenido múltiples dificultades al pasar repentinamente a la modalidad de enseñanza virtual, así De Vincenzi (2020) señala varios momentos: cuando el profesor propone demasiadas tareas y productos a realizar por los estudiantes, cuando el profesor no planea un equilibrio entre las actividades síncronas y asíncronas, cuando no se da la oportunidad de que es estudiante aprenda lo que aún no ha aprendido y desea aprenderlo.

Al principio de la Pandemia, Reimers & Schleicher (2020) elaboraron una lista de verificación para una respuesta educativa a la pandemia COVID-19, que conviene tener presente. De esta manera destacamos: Nombrar una comisión directiva, definir los principios que guiarán las actuaciones, volver a priorizar los objetivos del plan de estudios, identificar los recursos que se necesitan para la educación (en este sentido es interesante subrayar si tienen dispositivos y conectividad los estudiantes, con objeto de buscar maneras de proporcionárselos.), crear un sitio web para la comunicación, asegurar el apoyo adecuado, mejorar la interacción entre estudiantes y el aprendizaje cooperativo, crear mecanismos de actualización y desarrollo profesional del profesorado y definir mecanismos apropiados para la evaluación.

El propósito de este trabajo es realizar un estudio comparado sobre la Formación Docente ante la emergencia sanitaria por COVID 19 en dos instituciones públicas de Educación Superior de México y España.

La fundamentación de este trabajo se encuentra en la formación de docentes, la enseñanza virtual y la innovación docente. Es necesario innovar, en base al conocimiento de las dificultades encontradas, para responder a la situación imprevista de virtualidad total.

Es importante reflexionar sobre la respuesta en ambos contextos, debido a que, de acuerdo con Bray y Adamson (2007) la adopción de la institución educativa como unidad de análisis necesita que nos centremos en la cultura institucional que es distinta en ambos contextos, en el caso de España es una Universidad y en el caso de México es una institución de Educación Superior pero no es Universidad. Nos centraremos en las narrativas sobre la

experiencia de los estudiantes en el confinamiento, sobre la metodología docente que fue preciso cambiar y la situación vivida por el profesorado.

## Método

El método de investigación utilizado es el método de Estudio de casos comparado. Podemos definirlo como la realización de estudios de casos en dos contextos de dos países, en este caso, utilizando el enfoque biográfico-narrativo. Tal y como se expresa en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Método de investigación usado**

Estudio de casos comparado	Estudio de Casos
	Metodología comparada
	Método biográfico-narrativo

El estudio de casos ha estado centrado en el desarrollo de dos asignaturas, una de México y otra de España. Siguiendo a Stake (1999) pretendemos conseguir comprensión de los cambios producidos en ambos contextos, centrándonos en este caso en las narrativas de estudiantes y profesorado de ambos contextos. En la siguiente tabla se recoge el centro de atención de nuestra investigación:

**Tabla 2. Método biográfico-narrativo usado**

Método biográfico-narrativo	Narrativas experiencia estudiantes	Situación vivida por el estudiantado, dificultades en el aprendizaje.
	Narrativas experiencia profesorado	Situación vivida por el profesorado, cambios en las metodologías didácticas.

Estamos de acuerdo con Bolívar (2002), en que:

Un estudio de caso, al buscar la comprensión de un hecho, suceso, individuo o grupo en su singularidad, más que una explicación causal por una generalización, suele adquirir —tanto en su proceso de investigación como en el informe— la forma de una investigación biográfico-narrativa. (p. 561)

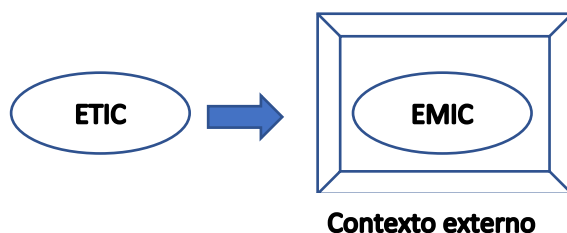
En este sentido es coherente nuestra investigación de relacionar el estudio de casos con la metodología biográfica-narrativa para intentar entender que nos ha pasado con la pandemia.

Stake (1999) señala la entrevista, como apropiada, por ser “el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (p. 63). En efecto, en este caso necesitamos conocer otros puntos de vista, otras visiones, sobre todo la de diferentes estudiantes. También la perspectiva de dos profesores de diferentes países proporcionará información para contrastar. Hemos realizado una entrevista con cuestiones abiertas, ya que, en coherencia con Stake (1999) “se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas, historias especiales que contar” (p. 63).

Es interesante tener en cuenta la aportación de Bolívar (2002), por la que sugiere una “visión binocular, una doble descripción” (p. 575): un retrato de la realidad del investigado y un contexto externo en el que inscribirlo, con el

fin de que aporte significado. “estamos ante el dilema,..., de conjugar un punto de vista del nativo (emic) y del investigador (etic.)” (p. 575).

**Figura 1:** Interpretación de significados del investigador



Fuente: elaboración propia

Nuestro trabajo es en definitiva una investigación cualitativa que pretende encontrar elementos de mejora al profundizar en dos contextos diferentes. El estudio de casos es coherente con la metodología biográfico-narrativa y con el método comparado, tal y como expresamos a continuación.

Siguiendo los trabajos de Raventós (1983), Velloso y Pedró (1991), Caballero, Manso, y Valle (2016) y otros, las etapas de la metodología comparada que podemos seguir son:

#### 4 Etapas de la metodología comparada:

**Descripción:** Del sistema o del hecho educativo. Se fundamenta la realidad a comparar, se obtiene y se ordena, además se genera una forma de ver la realidad. Según los autores se trata de la fase más larga, puesto que hay que analizar pormenorizadamente los contextos que se pretenden analizar y obtener un conocimiento completo de lo que se pretende investigar. En esta fase se deben de poner en marcha mecanismos para localizar y seleccionar fuentes, recoger datos y clasificarlos, analizarlos y presentarlos. En nuestro caso, las dos fuentes principales fueron los estudiantes y los dos profesores del estudio de casos. En el primer caso se les presentaron una serie de cuestiones a los estudiantes de tipo cualitativo, al igual que a los profesores de los dos casos.

**Interpretación:** En esta fase se examinan, se analizan los datos recogidos en la fase anterior. Se emiten explicaciones sobre el fenómeno estudiado. Se responde a las preguntas ¿por qué? y ¿para qué? Se analiza la historia del objeto de estudio y las dimensiones políticas, sociales, institucionales, económicas y culturales. Debemos intentar comprender las causas y los factores que influyen en nuestros datos. En esta etapa es importante tener en cuenta los factores que influyen sobre los resultados. Factores sociales, políticos, institucionales, etc. “la solidez y calidad del estudio comparado está determinado por la profundidad de su interpretación” (Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M<sup>a</sup>. y Valle, J. M., 2016, p. 51).

**Yuxtaposición:** Se colocan frente a frente los elementos encontrados a partir de sus similitudes o diferencias. Se presentan los datos dos a dos, en paralelo, uno junto a otro. Esto nos permitirá conocer sus semejanzas y diferencias de forma objetiva. Se recomienda utilizar alguno de los siguientes: gráficos de barras, líneas de evolución, gráficos circulares, mapas, gráficos de eje.

**Comparación:** Es la última fase del estudio comparado. En esta fase, se define un criterio de comparación, se identifican las características y al final se emiten las conclusiones para dar paso a un conocimiento nuevo. Se trata de hacer valoraciones críticas en base a los gráficos anteriores, dando “origen al conocimiento nuevo surgido de la comparación” (Velloso y Pedró, 1991, p. 123). Es una fase más de síntesis. Se sugiere seguir un método, tal como: a) Ir de lo general a lo particular. b) hacer referencia a valores máximos, después los mínimos y por último los medios. c) Comentar con detalle convergencias, divergencias y tendencias. Esto nos permite hacer una

justificación interpretativa global. Los autores entienden:

por convergencia: Aquellos datos que se sitúan próximos a la media, las semejanzas y los valores más repetidos.  
 Por divergencia: Particularidades, los valores más alejados de la media o los valores con menos frecuencia y por tendencias: los datos emergentes. Nos permiten hacer supuestos de futuro. En todo caso debemos hacer inciso sobre los casos llamativos, explicarlos y valorarlos. (p. 52)

**Prospección:** Se trata de deducir propuestas de mejora, líneas de acción y reformas en aquellos aspectos que se destaquen en el estudio.

En cuanto al método biográfico narrativo, siguiendo a autores como Huchin y Reyes (2013) y Bolívar et al. (2001) hemos obtenido relatos de los dos profesores implicados en el estudio y de los estudiantes de ambos países. Dichos relatos han sido procesados e interpretados por los investigadores, obteniendo así relatos objetivos construidos por los investigadores ajenos a los sujetos, en el caso de los estudiantes. También se han obtenido dos autobiografías de los dos profesores-investigadores de este estudio. Con este método hemos conseguido hacer una fotografía de los cambios producidos en los investigados en su trayectoria de vida, usando términos de Aceves (2001).

Connelly y Clandinin (1995) afirman que los estudios de la narrativa son “el estudio de la forma en cómo los seres humanos experimentan su mundo” (p. 11). Y justamente en este trabajo, pretendíamos averiguar la forma en que se experimenta la situación de incertidumbre y dificultades en la enseñanza y el aprendizaje como consecuencia del del COVID-19.

En relación con los instrumentos a utilizar, tal y como se expresan Huchin y Reyes (2013): “ en la investigación biográfica-narrativa, lo que finalmente interesa es analizar el mundo personal, profesional y social a través de los relatos que hacen los sujetos.” (p. 12). Los autores señalan como formas para la recogida de datos biográficos: cuestionario biográfico, autoinforme o autobiografía, conversación de una autobiografía y entrevista biográfica. Distinguiendo entre el autoinforme (historia de vida) y la entrevista grabada y posteriormente transcrita. El autoinforme se realiza por iniciativa propia y la entrevista con la intervención del investigador.

En nuestro caso utilizamos la entrevista biográfica, si bien no fue grabada y transcrita sino directamente escrita por los entrevistados. En nuestro caso ofrecimos libertad a los estudiantes para que respondieran de manera voluntaria y respetando su anonimato. Existen otros instrumentos, estudiados por autores como Bolívar et al. (2001), Flick (2004) y Appel (2005).

Según Bolívar et al. (2001) la investigación biográfico-narrativa puede ser aplicada a ámbitos tales como el currículum, los centros educativos, el profesorado, la educación. En nuestro caso, el interés se acerca al currículum en tanto que las propuestas de mejora que podamos extraer se extrapolarían al currículum, sin embargo podríamos clasificar nuestro trabajo, pensando en los estudiantes, en un ámbito relacionado con la orientación necesaria ante dificultades vividas, académicas y personales. Y en relación al profesorado tiene que ver con el desarrollo profesional, puesto que lo que se aprende de esta situación se pondrá en práctica en los siguientes cursos, puesto que se vivencia.

Como dice Stake (1998, citado por Bolívar, 2002), “...Gran parte de los datos que recogemos de otras personas estarán en forma de historias que éstas cuentan, y gran parte de lo que transmitamos a nuestros lectores conservará esta forma”.

**Resultados** Siguiendo las etapas de la Metodología comparada, coherente con los estudios de casos y la metodología biográfico-narrativa obtenemos los siguientes resultados:

**Descripción:**

La pandemia por Covid 19 ha afectado severamente los ámbitos: económicos, sociales, culturales, políticos y educativos. Según datos de la UNESCO (2020) 1.200 millones de estudiantes fueron afectados a nivel mundial.

**Tabla 3. Datos de alumnado afectado por la pandemia**

ESPAÑA	MÉXICO
7.996.895 alumnado afectado	37.589.611 alumnado afectado
300.794 estudiantes de educación superior.	4.430.288 estudiantes de Educación Superior
180.048 mujeres.	2.222.403 mujeres
120.746 hombres	2.207.845 hombres

Fuente: Datos de UNESCO

En este trabajo se destacan los casos de México y España, específicamente en la Universidad de Granada y en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Se aborda la situación que vivieron los jóvenes que estudian las carreras de Magisterio Infantil, en el caso español y la Licenciatura en Educación Primaria, en el caso mexicano.

Caso mexicano:

#### BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros, es una de cinco instituciones formadoras de docentes de la Ciudad de México. Depende de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) y de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México. Basado en la estructura burocrática que caracteriza a la institución por el excesivo control normalizado, el poco margen de libertad en la toma de decisiones, así como, la centralización de funciones, desde hace más de una década carece de recursos para atender diversas necesidades entre estas, mejorar la infraestructura y el equipamiento.

Caso Español:

#### FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE GRANADA

Es la institución pública encargada de formar maestros/as, pedagogos/as y educadores/as sociales. Está integrada en la red de Facultades del Campus Universitario de Granada. La Facultad tiene unos 200 profesores/as y unos 6.000 estudiantes. Depende de la Junta de Andalucía, comunidad autónoma dentro del Estado Español en coherencia con el Ministerio de Ciencia e Innovación. Las enseñanzas desde el 2010 están enmarcadas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Desarrolla las funciones de docencia, investigación y extensión, encontrándose en un lugar destacado en los ranking de investigación y en la movilidad de estudiantes y profesorado desde y hacia Europa.

#### INTERPRETACIÓN

La interpretación de los datos obtenidos nos lleva a las siguientes deducciones:

- La Pandemia ha generado una transformación en la Educación Superior que nunca antes se había producido.
- La situación de alarma e improvisación requiere de análisis de lo ocurrido y de lo que hay que mejorar.
- Reflexionar por tanto sobre dos asignaturas de dos instituciones diferentes, pero que tienen como finalidad la formación de docentes puede ser positiva para encontrar elementos de mejora en ambas instituciones.
- Los estudiantes tienen dificultades que se han agrandado con la Pandemia, en la mayoría de los casos son desconocidas por el profesorado y la institución.

## YUXTAPOSICIÓN

En esta fase nos planteamos la siguiente Hipótesis: Si la institución de Educación Superior cuenta con los recursos digitales e infraestructura es probable que enfrente los retos que el confinamiento trae consigo en la educación a distancia para la formación de docentes.

La existencia de recursos es desigual para cada caso del estudio. Hemos constatado que en España había mejores condiciones y recursos, encontrándose pocas dificultades en la conectividad del domicilio y en recursos informáticos, aunque algunas dificultades sí que ha habido para algunos estudiantes, que ya tenían dificultades anteriormente pero que con la Pandemia se han agravado.

De manera resumida y global exponemos los elementos relacionados con ambos casos en la siguiente tabla:

**Tabla 4.** Comparación de aspectos globales de las asignaturas

ESPAÑA	MÉXICO
CONTEXTO: Facultad de ciencias de la educación	CONTEXTO: Benemérita Escuela Nacional de Maestros
ASIGNATURA: Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil	ASIGNATURA: Producción de textos académicos
<p>PROCESO DE CAMBIO POR LA PANDEMIA EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑA:</p> <p>1º) Asombro- Dudas- Incertidumbre...</p> <p>2º) Lapsus- expectación.</p> <p>3º) Acudir a lo virtual: Podcast, píldoras educativas...</p> <p>4º) Videoconferencias o webinar</p> <p>5º) Modificaciones a la metodología</p> <p>6º) Adenda a las guías docentes según instrucciones de la UGR y Ministerio</p> <p>7º) Desarrollo (Ventajas, dificultades)</p> <p>8º) Modificaciones en la Evaluación (Ventajas y dificultades)</p>	<p>PROCESO DE CAMBIO POR LA PANDEMIA EN LA ASIGNATURA DE MÉXICO:</p> <p>1. Incertidumbre.</p> <p>2. Desde el inicio del semestre se creó un aula virtual en Classroom para que los estudiantes enviaran las actividades programadas, así que durante el confinamiento se continuó con la organización y además sesiones a través de zoom y meet. Las actividades fueron sincrónicas y asincrónicas,</p> <p>3. El grupo directivo no emitió ningún lineamiento o documento guía para el trabajo académico durante el confinamiento.</p> <p>4. Se modificaron los contenidos del programa de la asignatura.</p> <p>5. Los criterios de evaluación se modificaron.</p> <p>6. Desde el Programa Institucional de Tutoría se programaron actividades académicas para los docentes tutores y para los estudiantes normalistas</p>

Fuente: elaboración propia

De la tabla anterior podemos deducir que:

1º. En España existen más normativas, tanto en forma de directrices en relación con la Pandemia como de reglamento para adaptar las guías docentes de cada asignatura. En México por el contrario, apenas había normativas, echando en falta el profesorado una guía para el cambio que debía producirse en el trabajo académico.

2º. En España se contaba con una plataforma que ya lleva varios años funcionando, lo que facilitó la adaptación a la situación virtual forzada. Con algunos pequeños cambios se fue aumentando la capacidad de dicha plataforma. Por ejemplo creando un apartado dentro de ella sólo para exámenes. En México, no disponían de plataforma, debiendo utilizar los medios públicos como Google Classroom y meet para poder impartir las clases y hacer el seguimiento de las tareas del estudiantado.

3°. La Formación o actualización del profesorado universitario también fue importante y se produjo en ambos contextos. Los cursos en uno y en otro contexto fueron diferentes, dando más énfasis en cuestiones tecnológicas en España y más en aspectos de tutoría en México.

4°. Se pueden establecer una serie de etapas en la respuesta ante una ruptura imprevista de la enseñanza presencial, que van desde una situación de incertidumbre y preocupación por la salud de los estudiantes y profesorado hasta la modificación formal realizada en las guías docentes, finalizando con algunas dificultades encontradas en la evaluación del rendimiento de los estudiantes. Es importante extraer conclusiones sobre los aspectos pedagógicos que han transformado la enseñanza-aprendizaje y que podrán ser útiles en situaciones similares.

De una manera más precisa podríamos destacar las siguientes etapas, que bien podrían ser comunes, no sólo a los dos contextos de este trabajo sino a otros contextos similares en Educación Superior:

Primera etapa: La existencia de inquietud, temor por enfermar y bastante incertidumbre. Existe al mismo tiempo temor por enfermar uno mismo y por encontrar formas de ayudar a los estudiantes si son ellos los que enferman. Es una situación de bastante ansiedad y desconcierto. Se trata de una situación nueva en la vida del ciudadano y a nivel académico, con bastantes dudas que no sabemos resolver.

Segunda Etapa: La adaptación de la enseñanza a la nueva situación de virtualización forzada con la que nos encontramos. Lógicamente intentamos dar respuesta a la situación con las herramientas y conocimientos de los que disponemos en ese momento, aunque echamos de menos más formación y nos ayudamos de los colegas.

Tercera etapa: Etapa de Formación o actualización necesaria sobre todo con herramientas TIC que faciliten el nuevo trabajo virtual. En la anterior etapa ya echábamos de menos más formación que nos ayudara a resolver y manejar las situaciones virtuales con agilidad.

Cuarta etapa: Finalmente podríamos señalar la existencia de problemas nuevos que había que atender. Por lo que podemos denominar a esta etapa de resolución de dificultades, entre ellas, tal vez la más importante, la relacionada con la evaluación del rendimiento de los estudiantes. Sin embargo había muchas más dificultades relacionadas con estudiantes a los que se pierde el contacto, feed back de criterios evaluados en los trabajos, que aumentaron en número y en intensidad de preguntas y respuestas, con aclaraciones milimétricas sobre las evaluaciones efectuadas. Este tipo de dificultades, curiosamente, se produjeron más en unos grupos que en otros.

## COMPARACIÓN Y PROSPECCIÓN

1°. En relación con las normativas, en situación de Pandemia son necesarias, pero no demasiadas, sino que deben presentarse normativas sencillas y duraderas, en sintonía con el resto de Universidades. En el aspecto didáctico es preciso ser flexibles, permitiendo que el profesorado tenga capacidad de adaptar las actividades para realizarlas más o menos sincrónicas adaptando las formas de interacción según su grupo y su materia.

2°. La conectividad en la institución y la existencia de una plataforma propia, por ejemplo, adaptada de Moodle, resulta trascendental en estos tiempos. Cuando sobrevienen situaciones que exigen mayor virtualidad, las instituciones ya están preparadas, disponiendo de un recurso fundamental para poder continuar con las actividades académicas.

3°. La actualización del profesorado en temas pedagógicos y tecnológicos resulta importante. Mantener cierta semipresencialidad puede estimular a que el profesorado universitario esté al día y más preparado para hacer frente a situaciones de emergencia como la vivida.

4°. En cuanto a las etapas detectadas si bien se tienen que producir en una situación similar tal vez puedan minimizarse si estamos entrenados para llevar a cabo una enseñanza semipresencial, estamos actualizados en conocimientos pedagógicos y tecnológicos y atendemos las dificultades que tienen los estudiantes en el desarrollo de sus estudios.

Los resultados obtenidos por parte de los profesores siguiendo el mismo guión de preguntas fueron los siguientes:



## PREGUNTAS DE AUTORREFLEXIÓN SOBRE LO QUE OCURRIÓ EN LA PANDEMIA:

— ¿HABÍA UNA INFRAESTRUCTURA TECNOLÓGICA QUE ME AYUDÓ A ADAPTAR LA ENSEÑANZA ONLINE?:

España-UGR: Sí, había una infraestructura muy importante, de hecho mi asignatura es semipresencial que estaba alojada en PRADO, Plataforma de recursos de apoyo a la docencia. Me puse al día en plataformas de videoconferencias, estaba la ZOOM de la UGR y se nos formó en el uso de google-meet. Ya conocíamos webex, skipe y honghout meet. Yo tenía ADSL en mi casa y portátil que me ayudó con el trabajo enormemente.

México- BENM: Ante esta situación los 186 maestros que conforman la planta docente resolvieron personalmente la continuidad y conclusión del ciclo escolar 2019-2020 a partir de sus recursos digitales y conectividad, manteniendo el contacto con los estudiantes a través de: correo, electrónico, WhatsApp, Edmodo, Meet, Classroom.

— ¿NECESITO FORMACIÓN EN TIC Y EN PEDAGOGÍA?:

España-UGR: Sí, he visto que necesito formación en ambas cosas. Grabar vídeos, como dar videoconferencias. Y cómo moderar las videoconferencias. Y sobre todo en evaluación.

México-BENM: Previo al proceso de titulación la DGENAM implementó un curso de meet para que los docentes de todas las Escuelas Normales y gestionó los correos institucionales ante la Autoridad Educativa Federal. Desde la BENM no se implementó ningún curso de capacitación, ni actualización. Para el inicio del ciclo escolar 2020-2021, se impartió un curso sobre el manejo de Classroom.

Los maestros fueron autodidactas, buscaron cómo resolver el manejo de programas, plataformas y Apps, sin embargo, la diferencia generacional de los formadores de docentes hizo evidente los problemas para gestionar la enseñanza y el aprendizaje en la educación a distancia .

— ¿CÓMO FUE LA RELACIÓN CON LOS ALUMNOS? ¿CON ALGUNOS MÁS CERCANA Y CON OTROS MÁS LEJANA?

España-UGR: Sí, debemos encontrar estrategias para que la rutina y el proceso de enseñanza aprendizaje sea dinámico, cambiante y motivador. No más de lo mismo. No Más de lo tradicional. El Aprendizaje orientado a Proyectos puede ser una metodología muy adecuada.

México-BENM: Efectivamente hubo más cercanía con la mayoría, pero también se dio el caso de otros, los menos, que se produjo más alejamiento.

— EL TIEMPO DE TUTORÍAS HA AUMENTADO ENORMEMENTE:

España-UGR:

- Aumentó enormemente, hasta el punto que había muchas preguntas que se podrían responder de manera estándar por lo que procedimos a copiar pegar mensaje con pequeños retoques.
- Hay mucha variedad, hay alumnos que entienden todo a la primera y lo hacen bien, hay otros que tardan mucho incluso hay que hacer tutorías por video llamada. Y hay interferencias por el grupo de whatsapp que tienen.

México-BENM: Hubo muchos problemas de conectividad para muchos alumnos por lo que fue muy difícil conseguir que continuaran el proceso educativo. En las tutorías se planteaban muchas dificultades personales por las que atravesaban los alumnos.

— BRECHA DIGITAL: HABÍA MUCHOS ALUMNOS QUE NO TENÍAN INTERNET O NO TENÍAN ORDENADOR...

España-UGR: Solo en casos aislados, alguna alumna que tenía que comunicarse con sus datos del móvil. Hubo algunos problemas por traslado a su casa, dejar el piso...

México-BENM: Ha habido muchos problemas de falta de equipos, de falta de conectividad, lejanía de la vivienda de la Escuela...

### COMPARACIÓN DE LAS NARRATIVAS DE LOS ESTUDIANTES:

En este apartado recogemos los resultados más relevantes del análisis de las narrativas sobre cómo vivieron los estudiantes el distanciamiento social por la pandemia. Nos preguntamos en este sentido ¿cuál es la responsabilidad de los docentes en un contexto de emergencia sanitaria como el causado por COVID 19?, ¿en qué se transforma la Escuela en la que deberán ser docentes? y ¿qué nuevos retos se plantean para la formación docente?, ¿qué acciones se deberían implementar para estar capacitado como futuro docente?

Se recuperaron 16 narrativas de jóvenes de la BENM y 40 de la UGR en las asignaturas de Producción de Textos académicos que se cursa en el sexto semestre de la Licenciatura en educación Primaria y de Atención a la diversidad en el aula de educación infantil que se cursa en segundo semestre en grado de maestro de educación infantil respectivamente, que forman parte de una investigación en curso. A efectos de este trabajo hemos analizado 5 casos de México y 1 de España, ya que nos ofrecen resultados bastante significativos y útiles para extraer propuestas de mejora.

#### EN MÉXICO- BENM :

Sujeto M1. “Son pocos los maestros que realmente mantienen el contacto con los estudiantes de la BENM, pocos realizan sesiones en línea o piden trabajos, esta modalidad se me ha complicado pues no es nada parecido a tener una sesión presencial lo cual entorpece el trabajo, por lo que pienso que muchos maestros prefieren retomar todo cuando regresemos y por otro lado sé que no todos tenemos las posibilidades de mandar los trabajos y de tener sesiones en línea por lo que espero que la falta de interés de los maestros sea por motivos como este”.

Sujeto M2. “me está costando mucho trabajo estar en esta cuarentena porque en cuanto a lo académico, no estoy entendiendo muchas cosas y las tareas se me hacen muy tediosas”.

Sujeto M3. “La responsabilidad de los docentes es el crear actividades que sean llamativas para los alumnos para de esta forma los alumnos no se aburran y también para que construyan un aprendizaje, estoy de acuerdo en que en estos momentos la tecnología es un gran factor que nos ayuda, sin embargo hay docentes que no lo utilizan adecuadamente y esto causa que se pierda el fin del uso de las mismas, personalmente, no me esta sirviendo las clases en línea ya que no entiendo varias cosas debido a la mala conexión de los profesores o en ocasiones dejan tareas irrelevantes”.

Sujeto M4: “Mi hermana es egresada de nuestra Benemérita Institución, está ampliamente preocupada por sus alumnos, les dio una guía con actividades, pero los padres se quejaron del trabajo excesivo, y realmente era lo mínimo para cubrir con la demanda de los aprendizajes esperados, noté el estrés en su cara y lo mucho que se esforzó en seleccionar las actividades, mismas que no eran tediosas o difíciles, ni mucho menos aburridas”.

Sujeto M5: “Uno de los grandes retos que tenemos como profesores es el saber afrontar la toma de decisiones, así como generar nuevas estrategias de trabajo con los alumnos para el trabajo en línea, sin embargo, la situación en la cual se encuentran los niños es difícil ya que algunos no cuentan con una computadora o internet con el cual puedan trabajar desde casa”.

#### EN ESPAÑA-FACULTAD CCE:

Sujeto E1:

“Yo asistía a clase por las mañanas, hacía las tareas propias y estudiaba por las tardes y trabajaba los fines de semana y festivos. todo esto iba acompañado de que vivo con mis padres, ya mayores, y un sobrino de 8 años que por el trabajo de mi hermana, pasa gran cantidad de tiempo conmigo. (Red de dependencia familiar)

— He perdido el trabajo.

— Esto me preocupa porque tengo que buscarme la vida, y más con la edad que tengo.

— Además no tengo ayudas porque no me querían hacer contrato.

— Mis padres son mayores, lo que hace que se encuentren en el grupo de mayor riesgo de contagio del dichoso virus.

— Mi sobrino da clases online y, como somos una familia humilde, no disponemos de gran cantidad de medios tecnológicos, así que compartimos mi ordenador portátil, por lo cual, me veo obligado a perderme algunas videoconferencias y tutorías que coinciden con las clases del pequeño. (la universidad da préstamos de portátiles)

— Estas videoconferencias o tutorías, en ocasiones, están caracterizadas por ser la única opción de acceder a los contenidos que en ellas se dan, no existiendo flexibilidad para buscar solución y dándose respuestas, por parte de algunos profesores, que están lejos de ser comprensivas y respetuosas (necesitamos hacer enseñanza flexible: p.ej. grabaciones).

— No ver a amigos, impacto negativo importante.

— Problemas con la plataforma: La plataforma prado 2 no va bien del todo y hay veces que no te deja ni acceder, el correo tarda en recibir algunos mensajes y las videoconferencias, en muchas ocasiones, no se oyen o se ven bien e incluso te sacan de ellas y tienes que volver a pedir entrar varias veces en una sola sesión.

— Con los exámenes si tengo gran preocupación. Me genera gran cantidad de dudas lo que pueda pasar durante el examen ya que veo poca empatía de los responsables de estos hacia los problemas que nos afectan en estos momentos.

— Por otro lado, situándonos en modo positivo, no tengo que compartir clase con compañeras como las que he tenido este año y que espero nunca lleguen a trabajar con niños,

— El medioambiente se está recuperando algo de todo el daño que le estábamos haciendo y he podido reflexionar sobre cosas importantes de verdad en la vida. (ODS)

— Propondría realizar todos los años un mes de confinamiento como conmemoración de lo que estamos viviendo”.

## Discusión

De las narrativas de los estudiantes, de manera específica podemos destacar los siguientes aspectos que aparecen en la tabla siguiente.

**Tabla 5. Comparación entre las narrativas de los estudiantes de España y México**

Narrativas Estudiantes México	Narrativas Estudiantes España
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se reclama falta de interés de los Maestros.</li> <li>- Se reclama mayor contacto con los estudiantes.</li> <li>- Se expone la existencia de tedio ante la enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La COVID le hace perder el trabajo ocasionando un grave problema pues existe una situación de dependencia familiar.</li> <li>- El Mercado laboral está complicado y no hacen contratos.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se pone de manifiesto la falta de comprensión en la asignatura.</li> <li>- Se reclaman tareas más llamativas y relevantes.</li> <li>- Se necesita plantear el aprendizaje de estrategias para cuando seamos profesoras enfrentarnos a: estrés, familias que rechazan tanto trabajo, etc.</li> <li>- Existen grandes problemas de conectividad y recursos en los niños de las Escuelas. ¿Qué podemos hacer como maestros?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situación de estrés emocional que dificultan el afrontar los estudios.</li> <li>- Un ordenador para toda la familia, por lo que había dificultades cuando coincidían actividades al mismo tiempo de distintos miembros familiares.</li> <li>- Que la Universidad de préstamos de portátiles me ha servido de ayuda.</li> <li>- Se necesita una enseñanza más flexible pues hay profesores que si te has perdido una clase ya no puedes recuperar nada. Las grabaciones podían ser una ayuda.</li> <li>- La plataforma falla.</li> <li>- Ansiedad ante los exámenes.</li> <li>- Poca preocupación y empatía por parte del profesorado.</li> <li>- Dificultades en el trabajo cooperativo. Un punto positivo ha sido no tener que trabajar con algunos compañeros.</li> <li>- A partir de lo sucedido y viendo la atmósfera limpia en plena pandemia he reflexionado sobre lo importante de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.</li> </ul>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Los puntos en común que hemos detectado comparando los resultados son:

- Falta de interés del profesorado, falta de empatía.
- Poco contacto con los estudiantes por parte del profesorado.
- Falta de comprensión de la asignatura.
- Falta de recursos tecnológicos.

Como podemos apreciar son dos elementos que comparten ambos países: uno relacionado con la falta de recursos tecnológicos, si bien en México existen problemas de conectividad y de equipos, en España se detectan problemas con equipos informáticos teniendo que recurrir a los préstamos que da la Universidad. Otro relacionado con la relación profesor-alumno. Algo que consideramos fundamental en toda enseñanza, con la Pandemia se ha desenmascarado: la relación con los estudiantes por parte de los profesores, en general, no es buena. Se reclama mayor interés, empatía, resolución de dudas, mayor contacto.

Sólo en México se ha destacado:

- Tedio en las clases.
- Se necesitan tareas más llamativas y relevantes.
- Aprendizaje de estrategias para la práctica.
- Inquietud por el gran problema de conectividad en los alumnos de las escuelas.

Da la impresión que en México tienen puesta la mirada más en la práctica, en el futuro cuando sean maestros y maestras y en lo que necesitarán. Ponen de manifiesto la necesidad de aprender estrategias de relación con el alumnado y con las familias. Por otra parte se resalta la necesidad mejorar y de hacer clases interesantes con actividades relevantes.

Sólo en España se ha destacado:

- Estudiantes que estudian y trabajan, con una red de dependencia familiar.
- La plataforma falla.

- Ansiedad ante los exámenes.
- Dificultades con el trabajo cooperativo.
- Preocupación por los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Como podemos observar en España aparece una reflexión por los Objetivos de Desarrollo Sostenible junto a otras necesidades como hacer posible los estudios con el trabajo, ansiedad por los exámenes y por el trabajo cooperativo y los fallos que en ocasiones da la plataforma.

En relación con la plataforma, ha habido una mayor masificación de uso en horas punta, pero podemos valorar de muy buena la plataforma. A este tipo de dificultades se le ha ido poniendo solución informática. Aparecen dos elementos que se deben abordar: la ansiedad ante los exámenes y el trabajo cooperativo. Parece ser que hay muchas fricciones en el trabajo cooperativo, que es necesario abordar para resolverlas.

A partir de lo analizado en los dos casos, podemos destacar que:

a) Es necesario conocer las dificultades que tienen los estudiantes y poder actuar sobre ellas para minimizarlas, incluso en tiempos de no pandemia. En este sentido deberíamos realizar más actividad de orientación y tutoría para conocer por ejemplo quién tiene que trabajar para poderse pagar los estudios y como consecuencia tiene dificultades para encontrar tiempo para la realización de tareas. Es posible establecer una mayor flexibilidad en el tiempo de entrega de las tareas y de asistencia a clase. Con tutorías virtuales individuales podrían resolverse muchas situaciones. Debemos poner en marcha acciones que nos ayuden a conocer las dificultades y proponer soluciones para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, como hace De Vincenzi (2020).

b) Es preciso que exista una plataforma ampliamente usada por el profesorado incluso que se use de manera semipresencial utilizando entrenamiento para estar preparados para otra posible situación de pandemia. Reimers & Schleicher (2020) Incluyen entre sus propuestas la de contar con un sitio web. Este punto es especialmente importante, además, debemos considerar que la calidad, la amigabilidad y la accesibilidad serán características fundamentales cuando esta es la forma principal de comunicación docente.

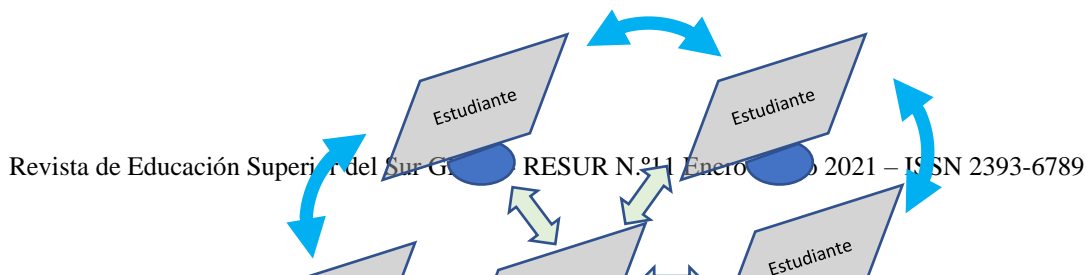
c) La formación no tiene que producirse cuando se presentan las situaciones de urgencia, sino que debemos estar preparados en todo momento y actualizados en conocimientos pedagógicos y tecnológicos. También Reimers & Schleicher (2020) tienen en cuenta entre sus propuestas la consideración de contar con una estrategia de desarrollo profesional del profesorado. Las problemáticas que aparezcan deben ser oportunidades de actualización del profesorado, tanto en lo pedagógico como en lo tecnológico.

d) La tutoría es un elemento clave en situación de mayor distanciamiento. Un elemento de mejora en relación con la tutoría que puede ser muy adecuado es utilizar diferentes formatos para una tutoría mucho más coherente con modelos activos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera podemos sugerir como elemento de mejora sobre la tutoría:

### **Tutoría Formato Videoconferencia**

En este formato se interviene al mismo tiempo con el grupo clase pero teniendo en cuenta las interacciones de uno por uno. Posibilitando que cada estudiante tenga la posibilidad de expresarse, participar, preguntar, etc. igual o lo más parecido posible que en una clase presencial. Puede verse en la Figura 2.

**Figura 2. Representación gráfica de la tutoría formato videoconferencia**

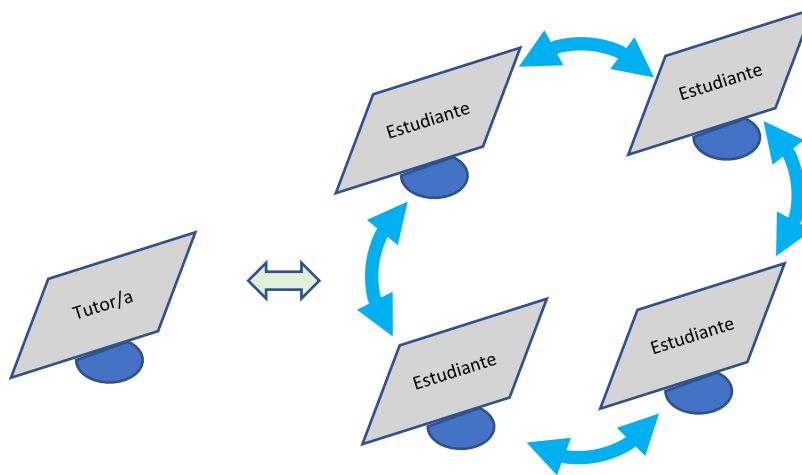


Fuente: elaboración propia

### Tutoría Formato Aprendizaje orientado a proyectos de investigación

En la Tutoría Formato Aprendizaje orientado a proyectos de investigación se pone el énfasis en la autonomía de un grupo de estudiantes sobre un tema de gran interés o estudio de casos. También se pone énfasis en el papel del líder del grupo, de forma que la tutoría se ejerza además de en el grupo, en todos, algo más en el líder, puesto que él trasladará posteriormente a su grupo los aspectos tratados con el tutor/a. Sería importante que el grupo fuera lo menos numeroso posible, puesto que así se trabaja mejor.

**Figura 3. Representación gráfica de la tutoría en Aprendizaje orientado a Proyectos**



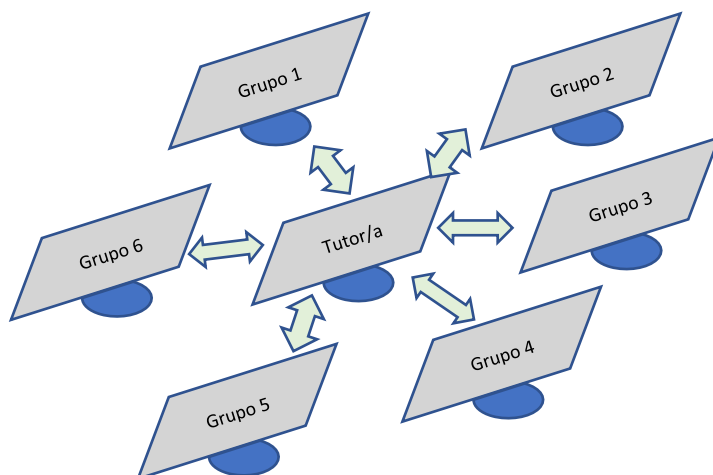
Fuente: Elaboración propia

### Tutoría formato realización de tareas en grupos en clase virtual

Este formato puede adaptarse también a la realización de tareas durante la clase presencial, haciendo por ejemplo que pequeños grupos de alumnos/as trabajen juntos/as sobre una tarea planteada al principio de la clase y a lo largo de la clase el profesor puede supervisar el trabajo que se está haciendo en cada grupo. Basta con que el líder

de cada grupo facilite a sus compañeros de grupo y al profesor/a el enlace para la reunión, por ejemplo, a través de google meet.

**Figura 4. Representación gráfica de tareas en grupo en clase virtual**



Fuente: elaboración propia

Estas distintas formas de realizar la docencia y la tutoría virtual exigen realizar un trabajo previo de planificación, tal y como indican Díaz-Quñones, Iglesias-León y Valdés Gómez (2020) determinando las vías virtuales a usar y las tareas que cada estudiante tiene que realizar, orientarles pormenorizadamente y fomentar el intercambio profesor-alumno y alumno-alumno. En una situación como la generada por el COVID se necesita un incremento de comunicaciones positivas entre todos.

## Conclusiones

— En España ha habido exceso de reglamentación, en México ha habido menos. Creemos que lo correcto sería un término medio, ni demasiada reglamentación, que es difícil poder situarse con facilidad, ni demasiada poca, puesto que existe un vacío que resulta difícil saber cuál es el camino a seguir.

— Se pueden distinguir una serie de etapas en la respuesta ante una ruptura imprevista de la enseñanza presencial, que serán diferentes en diferentes profesores/as influidos por diferentes contextos institucionales. Tal vez podemos señalar como etapas comunes a los diferentes contextos: En primer lugar, al principio, la existencia de inquietud, temor por enfermarse y bastante incertidumbre. En segundo lugar, la adaptación de la enseñanza a la nueva situación de virtualización forzada con las herramientas y conocimientos que se tienen. En tercer lugar, se puede señalar una etapa de Formación o actualización necesaria sobre todo con herramientas TIC que faciliten el nuevo trabajo virtual forzado. En cuarto lugar, podríamos identificar la de resolución de dificultades, entre ellas, tal vez la más importante, la relacionada con la evaluación del rendimiento de los estudiantes.

— La existencia de recursos digitales e infraestructura en la institución ayuda al cambio que provoca la pandemia. Así, resulta fundamental contar con una plataforma de enseñanza virtual de calidad y accesible a todos los estudiantes. La plataforma y la conectividad son elementos cruciales que necesitamos conocer y apoyar cuando se necesite.

— A los estudiantes hay que ayudarles no sólo con medios tecnológicos sino con situaciones de vida e incluso de dependencia familiar que son alteradas. La situación de Pandemia nos ha puesto de manifiesto que existen muchas dificultades por parte de los estudiantes para seguir su curso con normalidad, dificultades que suelen ser desconocidas y que deberían ser atendidas en lo posible. La Pandemia las ha puesto al descubierto y nos ha hecho reflexionar sobre dichas dificultades.

— La Formación del profesorado es un aspecto que conviene fomentar antes de que ocurra ninguna situación de emergencia. Para ello puede ser útil practicar con situaciones de entrenamiento, incluso proponiendo desde el principio enseñanza semipresencial, aunque no sea necesario, con objeto de estar preparados para cuando sea urgente.

— En situaciones de Pandemia resulta fundamental dedicar mucha atención a la tutoría, que irá unida a la metodología adecuada de enseñanza. En este trabajo hemos propuesto tres formatos: el de tutoría para las videoconferencias, el de tutoría para el aprendizaje orientado a proyectos y el de tutoría para la realización de tareas en clase virtual. Lo importante de estos y otros formatos es que cuiden la interacción personalizada con objeto de que todos los estudiantes estén debidamente orientados y no se sientan solos en el proceso de aprendizaje.

— Hemos encontrado como común a ambos países la pobre relación que existe entre profesorado y alumnado. Se reclama en ambos países mayor interés, empatía, resolución de dudas, mayor contacto.

— Parece que en México hay un mayor interés por aprender estrategias para cuando sean maestros/as, exponiendo las dificultades que existen y a las que tendrán que hacer frente. En España por contraste, aparece una reflexión incipiente por hacer algo en relación con los objetivos de desarrollo sostenible.

— En España, en concreto aparecen dos elementos a los que se debe prestar atención: la ansiedad ante los exámenes y el trabajo cooperativo.

## Referencias:

- Aceves, L. J. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7(20), 11-37.
- Appel, M. (2005). *La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio de los Otomíes en México*. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/465/995>
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Bolívar A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M<sup>a</sup>. y Valle, J. M. (2016). *Revista Latinoamericana de Educación Comparada. RELEC*. N.º 9. pp. 39-56.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. *Debate Universitario*, Vol. 8, No 16 (2020)
- Díaz-Quiñones J, Iglesias-León M, Valdés-Gómez M. (2020). La tutoría a distancia: acciones del tutor en la Estrategia de Formación Doctoral en tiempos de COVID 19. *Medisur*, 18(3). Recuperado de: <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4678>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789



- Huchim Aguilar, D. & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3),1-27. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44729878019>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. Madrid, España: Fundación Carolina.
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educación*, 3, 61-75.
- Reimers, F. & Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. Madrid, España: OCDE/OEI.
- Stake, R. E. (1998, 1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Velloso, A. y Pedró, F. (1991). Manual de educación comparada. Vol. 1 Conceptos básicos. Barcelona: PPU.

## La formación docente desde la profesión y el género

### Teacher Training from the Profession and Gender

### Formação de professores da profissão e gênero

Aurelio Vázquez Ramos<sup>10</sup>, Ana Laura Carmona Guadarrama<sup>11</sup>, Marisela Redondo Aquino<sup>12</sup>

Recibido: 09/01/2021

Aceptado: 09/02/2021

### Resumen:

<sup>10</sup> Doctor en Educación. Académico de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico UV-CA-513 Educación y Equidad. Contacto: [auvazquez@uv.mx](mailto:auvazquez@uv.mx)

<sup>11</sup> Maestra en Investigación Educativa. Académica de Tiempo Completo adscrita a la Facultad de Pedagogía-Región Xalapa de la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico UV-CA-513 Educación y Equidad. Contacto: [anacarmona@uv.mx](mailto:anacarmona@uv.mx).

<sup>12</sup> Doctora en Educación. Académica de Tiempo Completo adscrita a la Facultad de Pedagogía-Región Xalapa de la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico UV-CA-513 Educación y Equidad. Contacto: [maredondo@uv.mx](mailto:maredondo@uv.mx).

El propósito del presente trabajo fue identificar la forma en que se han construido los procesos de formación docente de las Facultades de Ingeniería y Pedagogía de la Universidad Veracruzana, en la zona conurbada Veracruz- Boca del Río en torno al quehacer académico, toda vez que se trata de dos profesiones tipificadas socialmente para el género masculino la primera, en virtud de la cantidad de varones que la estudian, ejercen y enseñan; la segunda profesión estudiada, ejercida y enseñada en mayor grado por el género femenino. De esta manera, la formación docente constituyó un punto de encuentro desde el cual se indagó sobre diversas categorías, sin embargo, para efectos de este trabajo, solamente se analizan la actualización disciplinar, la preparación académica y la actualización pedagógica. La metodología es cualitativa y el método etnográfico. A través de narrativas biográficas se aborda la manera en que se han construido las trayectorias académicas mediante los procesos de formación de profesores desde su formación docente inicial y ejercicio profesional docente. Se realizó una entrevista biográfica a 10 académicos, tres hombres y dos mujeres, adscritos a la Facultad de Ingeniería y 2 académicas y 3 académicos adscritos a la Facultad de Pedagogía con edades entre 40 a 54 años, con más de 5 años de experiencia docente en el nivel superior. La estructura del análisis estuvo conformada por 4 dimensiones, a saber: formación docente, trayectoria profesional y académica y género, mismas que derivaron categorías y subcategorías. Los resultados muestran, desde las narrativas docentes, diversidad de discursos en torno a la actualización disciplinar, la preparación académica y la actualización pedagógica. Las conclusiones permiten contrastar los significados en torno a las categorías mencionadas.

**Palabras clave:** Formación docente, actualización disciplinar, preparación académica, actualización pedagógica, género.

#### **Abstract:**

The purpose was to identify the way in which the teacher training processes of the Faculties of Engineering and Pedagogy of the Veracruzana University in the Veracruz-Boca del Río metropolitan area have been built around academic work, since they are two professions socially typified for the male gender the first, by virtue of the number of men who study, exercise and teach it; the second profession studied, exercised and taught to a greater degree by the female gender. In this way, teacher training constituted a meeting point from which various categories were investigated, however, for the purposes of this work, only disciplinary updating, academic preparation and pedagogical updating are analyzed. The methodology is qualitative and the ethnographic method. Through biographical narratives, the way in which academic trajectories have been built through teacher training processes from their initial teacher training and professional teaching practice is addressed. A biographical interview was conducted with 10 academics, three men and two women, attached to the Faculty of Engineering and 2 academics and 3 academics attached to the Faculty of Pedagogy aged between 40 to 54 years, with more than 5 years of teaching experience in the upper level. The structure of the analysis was made up of 4 dimensions, namely: teacher training, professional and academic career and gender, which derived categories and subcategories. The results show, from the teaching narratives, a diversity of discourses around disciplinary updating, academic preparation and pedagogical updating. The conclusions allow us to contrast the meanings around the mentioned categories.

**Keywords:** Teacher Training, Disciplinary Updating, Academic Preparation, Pedagogical Updating, Gender.

#### **Resumo:**

O objetivo deste trabalho foi identificar a forma como os processos de formação de professores das Faculdades de Engenharia e Pedagogia da Universidade Veracruzana, na região metropolitana de Veracruz-Boca del Río, têm se construído em torno do trabalho acadêmico, uma vez que trata de duas profissões socialmente tipificadas para o gênero masculino: o primeiro, em virtude da quantidade de homens que a estudam, exercem e ensinam; a segunda profissão estudada, exercida e lecionada em maior grau pelo gênero feminino. Deste modo, a formação de professores constituiu um ponto de encontro a partir do qual foram investigadas várias categorias, mas, para

Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789

efeitos deste trabalho, apenas são analisadas a atualização disciplinar, a preparação acadêmica e a atualização pedagógica. A metodologia é qualitativa e o método etnográfico. Por meio de narrativas biográficas, aborda-se a forma como as carreiras acadêmicas vêm sendo construídas ao longo dos processos de formação docente, desde a formação inicial de professores até a prática profissional docente. Foi realizada entrevista biográfica com 10 acadêmicos, três homens e duas mulheres, vinculados à Faculdade de Engenharia e 2 acadêmicos e 3 acadêmicos vinculados à Faculdade de Pedagogia com idades entre 40 e 54 anos, com mais de 5 anos de experiência docente no nível superior. A estrutura da análise foi composta por 4 dimensões, a saber: formação docente, carreira profissional e acadêmica e gênero, das quais derivaram categorias e subcategorias. Os resultados mostram, a partir das narrativas de ensino, diversidade de discursos em torno da atualização disciplinar, da preparação acadêmica e da atualização pedagógica. As conclusões nos permitem contrastar os significados em torno das categorias mencionadas.

**Palavras-chave:** Formação de professores, atualização disciplinar, preparação acadêmica, atualização pedagógica, gênero.

## Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación de mayor alcance sobre la construcción de las identidades docentes a partir de las trayectorias académicas y el género. El presente artículo aborda el estudio de la formación docente en el nivel universitario, utilizando como referentes la actualización disciplinar, la preparación académica y la actualización pedagógica. La realización de esta investigación consideró como población de estudio a los y las docentes de las Facultades de Ingeniería y Pedagogía de la Universidad Veracruzana en la zona conurbada Veracruz-Boca del Río. Se partió de la interrogante ¿De qué manera la actualización disciplinar, la preparación académica y la actualización pedagógica, han mediado los procesos de formación docente? El objetivo fue identificar la forma en que los docentes universitarios han construido sus procesos de formación docente, para lo cual se indagó sobre la actualización disciplinar, la preparación académica y la actualización pedagógica. Además, se han considerado las trayectorias académicas mediadas por los procesos de formación docente desde la etapa inicial, a partir de su ejercicio profesional y la forma en que se han asumido ante dichos procesos.

## Aproximaciones conceptuales:

La *formación docente*, desde la perspectiva de Larrosa (2000) citado por Ruiz y Peña (2006), posee dos caras o perspectivas, la primera que “formar significa dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes. Por otro lado, implica llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal que se ha fijado de antemano” (p.50).

La formación docente de acuerdo con Díaz Quero (2006) está asociada con el mejoramiento y/o fortalecimiento de la práctica pedagógica y con la creación de nuevos conocimientos, puesto que el docente continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, por ello hace referencia a dos puntos característicos de dicha formación:

El primero referido a la formación académica recibida en las universidades e instituciones de educación superior que concluye provisionalmente con el grado académico de pregrado y/o postgrado. El segundo plano está dado por la formación que se da en el ejercicio de la profesión docente y en la decisión que tomamos de desarrollar un

plan personal, visto que, la universidad contribuye con un bajo porcentaje de los saben la elaboración de saberes y dominios. (p.96)

En otras palabras, la formación docente se refiere a los conocimientos con los que ya cuenta el académico y que fueron obtenidos mediante sus estudios universitarios (el docente inicial), así como aquellos que va adquiriendo una vez que ejerce dicha profesión (el docente en servicio) y que favorecen al desarrollo de la misma.

Por otro lado, la formación docente universitaria, debido a las necesidades y problemas que enfrenta la sociedad, debe avocarse a una mejor preparación de los docentes, que en respuesta a lo que se está suscitando, logre una mejor producción de egresados. Tal y como expresa Cáceres Meza y otros (2001) que:

...para que la Universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de que en la universidad se enseñe a los profesores a educar, para que los estudiantes aprendan a aprender. (p. 1)

En la docencia, más que en otras profesiones, se utilizan e integran diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de su formación profesional como maestro. Este hecho es ineludible, dada la complejidad de la situación docente, complejidad que se observa en las relaciones interpersonales, incluyendo la que establece con los estudiantes. No existe un diseño técnico del proceso del trabajo del docente capaz de conformar y de prever paso por paso su quehacer cotidiano. Más bien, éste, como sujeto, se encuentra en una situación objetiva que lo obliga a echar mano de todos los recursos posibles, técnicos y personales, intelectuales y afectivos para poder desempeñarse de manera eficiente frente al grupo.

Otro elemento conceptual que se consideró en la presente investigación fue la *profesión*, que ha estado vinculada a la evolución y desarrollo de las sociedades, aunque existe una separación difusa entre lo que es una ocupación y una profesión. Vaillant (2007) expresa que: “el concepto de profesión es el resultado de un marco sociocultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan. Por tanto, no existe “una” definición, sino que profesión, es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo” (p.4). Así, por un lado, la profesión se define como una actividad permanente que sirve de medio de vida y que determina el ingreso a un grupo profesional determinado; y, por otro lado, en términos generales se asume como una serie de actividades privadas sobre la base de un gran acervo de conocimiento abstracto, que permite a quien lo desempeña una considerable libertad de acción y que tiene importantes consecuencias sociales. (Fernández, 2001). Ubicar la docencia como una profesión significa reconocer sus dimensiones de trabajo, destacar que su ejercicio no sólo implica preparar e impartir clases y calificar trabajos, sino que también representa un debate entre el profesor, como intelectual, y el objeto de conocimiento. Resulta particularmente importante el reconocimiento social otorgado al docente, como intelectual, y a la función docente como actividad profesional. Reconociendo la complejidad de la profesión docente, Alanís (2000) establece que:

La profesión docente se ejerce en un contexto social en donde confluyen los conflictos, las preferencias culturales y políticas, las agrupaciones profesionales, sindicatos, partidos políticos, las creencias y las instituciones. La profesión docente la constituye un conjunto de prácticas relacionadas con la función de enseñar; el profesional docente es un sujeto actuante en un contexto de aprendizaje. (p.16)

La docencia constituye un espacio en el que profesores y estudiantes aprenden variadas formas de construir el conocimiento: “saber y saber pensar, investigar y enseñar pensar la realidad” (Morán, 1999). Por ello, se asume que la cultura y particularmente la cultura escolar, representa la forma en que el grupo organiza la diversidad y la heterogeneidad que le caracteriza (Bueno, 1997). Más allá del ámbito escolar, se analiza la docencia como una actividad intencionada y un proceso circunstanciado en virtud de que se encuentra determinada por condiciones de espacio y tiempo mismas que afectan, conforman o sustentan las posibilidades mismas de esta. Vázquez (2019) expresa que: Existe una dualidad conceptual en torno a la identidad docente e identidad profesional en la docencia universitaria toda vez que los docentes enseñan una disciplina en la que inicialmente se han formado, constituyendo para ellos la docencia una segunda profesión. Los docentes universitarios enseñan la disciplina de formación, sin embargo, algunos autores se refieren a la docencia como una profesión y manejan el concepto de identidad profesional como sinónimo de identidad docente, dotándole a la docencia un carácter de profesión. (p.143)

A este respecto, Zabalza (2003), reconoce la relevancia de la función docente en el proceso de formación profesional de los universitarios y afirma que: “conviene resaltar la importancia de la actividad docente en la formación universitaria. Se trata de una cuestión de principio...y, además de una cuestión estratégica” (p.63).

Con relación a las *trayectorias académicas* se expresa que, una forma de contribuir a mejorar la calidad en la educación es conociendo las trayectorias académicas, esto es, cada una de las etapas de su desarrollo profesional; esta abarca desde su formación como estudiante, los primeros años de su incorporación en la práctica docente y aquello que ha ido obteniendo ya en el ejercicio de su profesión. Así bien la trayectoria académica, siguiendo a Vargas Peña (2013), es “...el conjunto de acciones, gesticulaciones, procesos y metodologías que el profesor pone en juego en su desarrollo profesional” (p.6), es decir, todos aquellos elementos de los que se va apropiando a través de sus experiencias y en sus años de formación, y que llega a aplicar en el ejercicio docente.

En otras palabras, no sólo los aspectos académicos forman parte de su trayectoria sino también todo lo que devienen de su ámbito personal, familiar, social, institucional, así como de su contexto; sin duda, estos elementos, ya sea que se presenten de buena o mala forma, intervienen en mayor o menor medida en su desarrollo profesional.

Por su parte, Bourdieu (1997) establece que:

A diferencia de las biografías corrientes, la *trayectoria* describe la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por el mismo escritor en los estados sucesivos del campo literario, dando por supuesto que sólo en la estructura de un campo, es decir una vez más relacionadamente, se define el sentido de estas posiciones sucesivas, publicación en tal o cual revista o en tal o cual editorial, participación en tal o cual grupo, etc. (p.183)

De esta manera, el profesorado universitario inicia la conformación de su trayectoria desde antes de ejercer su profesión, es decir, cuando se encuentra en plena formación de su disciplina, lo que se le conoce como profesor joven o principiante, y dicho recorrido continua cuando ya se encuentra en un puesto docente y con experiencia profesional. En este sentido ambos momentos o etapas son cruciales para el ejercicio docente, ya sea con poca o mucha experiencia, en una institución universitaria, destacan las actividades académicas en el marco de su función docente.

Finalmente, con relación al *género*, la perspectiva de género puede definirse como la introducción de una mirada particular en la comprensión de la vida social, a partir de la idea de que ser hombre o ser mujer es un dato cultural y no biológico, y que la forma que adoptan las desigualdades sociales basadas en el sexo de las personas se relaciona con la manera como se construye la oposición hombre/mujer en el imaginario social. Si estudiamos la manera particular que adopta el género en las IES, y en cada una en particular, estaremos en

condiciones de entender que lo que ahí vemos no representa la asignación funcional de papeles sociales biológicamente prescritos, sino una forma particular de conceptualización cultural de la diferencia sexual y de la organización social que se deriva de ésta, que no es de ninguna manera ajena al contexto en el que existen las IES, sino más bien su prolongación, aunque toma formas específicas acordes con las variables que definen el mundo académico.

Como menciona Bourdieu (2003), “las desigualdades de género están tan naturalizadas en el mundo social que forman parte de nuestras estructuras mentales y de todo proceso de significación de manera prácticamente inadvertida” (p.45), por lo que operan de manera velada, garantizándose, por esto mismo, su eficacia. Es a partir de aquí que decimos que incorporar la perspectiva de género en los análisis sociales es el resultado de un esfuerzo teórico conceptual que implica introducir el dato de la diferencia sexual para comprender la manera en que se construye, a partir de ésta, la desigualdad social en ámbitos específicos.

Las prácticas discursivas de género, por lo tanto, no solamente proveen un contexto para el ejercicio de poder basado en la diferencia en el seno de las IES, sino que también funcionan como una forma de disciplina que, con un particular régimen de poder y de saber, constituyen a los miembros de la comunidad de una manera particular. El discurso y las reglas que lo conforman funcionan para establecer un particular régimen de verdad institucional con el cual los miembros de la comunidad son simultáneamente objetivados y reconocidos por sí mismos como sujetos. Esta perspectiva es interesante para pensar lo que ocurre con el género en la cultura institucional de las IES, porque pone el acento en el juego interconstitutivo del orden discursivo de género y las identidades colectivas y subjetivas, y porque propone como indisolublemente vinculados la experiencia y el lenguaje.

Los académicos y las académicas ya no pueden sustraerse a la necesidad de establecer vínculos más estrechos con la sociedad toda, y habrán de combinar sus esfuerzos con otros organismos e individuos que estén comprometidos en luchas públicas a fin de inventar lenguajes y construir espacios, tanto dentro como a fuera de las universidades, que ofrezcan nuevas oportunidades para que los movimientos sociales se reúnan para volver a pensar y volver a experimentar la democracia como una lucha de valores, prácticas, relaciones sociales y posiciones del sujeto que amplíe el terreno de las capacidades y las posibilidades humanas como la base para un orden social. Se trata entonces de la necesidad de crear una política que contribuya a la multiplicación de sitios de luchas democráticas, que afirmen luchas específicas a la vez que reconozcan la necesidad de abarcar temas más amplios que mejoren la vida en términos globales y que extiendan el espíritu de la democracia a todas las sociedades.

## **Metodología**

La base epistemológica de esta investigación se encuentra en el paradigma interpretativo desde el cual se aplicó la metodología cualitativa y el método etnográfico. La población de estudio fueron 10 académicos, tres hombres y dos mujeres, adscritos a la Facultad de Ingeniería y 2 académicas y 3 académicos adscritos a la Facultad de Pedagogía con edades entre 40 a 54 años, con más de 5 años de experiencia docente en el nivel superior. La técnica utilizada fue la entrevista narrativa-biográfica, que consiste en ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, quienes aportan, por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública. Sobre las narrativas autobiográficas, se expresa que constituyen un recurso para reconstruir experiencias ya vividas, acciones ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor ofrece acerca de su propia acción ya pasada. (Lindón, 1999). En este mismo sentido, Landín (2019) señala que: “la narrativa despliega y clarifica la experiencia temporal, llevándonos a su propia develación para identificar ese hilo conductor de sentidos y ese entretejido de significados, encontrando esa relación dialéctica entre experiencia y aprendizaje: la experiencia de aprender y aprender desde la experiencia, tanto individual como compartida” (p.233).

## Resultados

La formación docente aparece ligada a los procesos de construcción de las identidades docentes, de esta manera, las investigaciones sobre identidades profesionales docentes se han incrementado en los últimos años, centrándose fundamentalmente en los docentes en ejercicio. Gajardo-Asbún (2019) reconoce que la identidad docente constituye una temática con diversas y variadas aristas para su estudio y ello fundamenta su nivel de investigación. Una de estas aristas lo constituye la formación asumida de acuerdo con Navarrete Cazales (2016) como "la construcción permanente, continua de algo o alguien. En el caso particular del sujeto, éste está formándose a cada instante y durante toda su vida, y esta formación permanente e incompleta puede darse en diversos espacios de participación del sujeto como el familiar, escolar, laboral, de recreación, etc." (p.7)

Por ello es por lo que la formación académica de una persona está vinculada a los estudios que cursó, al grado académico alcanzado y al aprendizaje que completó, ya sea a nivel formal o informal. Parte de esta educación suele ser obligatoria y en general comprende los conocimientos necesarios para desenvolverse en el área profesional para trabajar y afrontar situaciones adversas. La formación docente, se ha abordado en este trabajo desde 3 categorías: actualización disciplinar, preparación académica y actualización pedagógica.

### Actualización disciplinar

Se refiere a la formación constante en el campo disciplinar, en este caso a los cursos, talleres y diplomados de actualización en el área profesional.

A este respecto, los académicos expresaron:

Como mencioné en la pregunta anterior la universidad nos brinda cursos y capacitaciones y si he participado no como agente principal, pero si he apoyado siempre en lo que puedo, me gusta hacerlo, ahora puedo estar más filtrada en eso porque cuando fui jefa de carrera no podía, aunque así lo quisiera. Pues me voy preparando en el día a día, jóvenes puedo sonar exagerada tal vez, pero sí, siempre aprendo algo nuevo, mi preparación se da en las aulas siempre al igual que cuando he tenido la oportunidad de asistir a cursos y capacitaciones que nos brinda la universidad, a mi como docente lo que me importa es que mis alumnos aprendan y salgan bien preparados ese es mi trabajo aquí, es por ellos que me esfuerzo y preparo, de hecho muchos me tienen por mala aquí en la facultad ¿ Por qué ¿ por qué les exijo como docente a alumno ( se carcajea ) ¿ustedes me creen mala ¿ , lo que pasa aquí es que a los alumnos no les gusta trabajar , llega alguien que les exige pues se siente que están siendo juzgados por santa inquisición pero no chicos no soy mala". (IM2)

Pues realmente el año pasado vino el doctor Calva de Puebla y nos dio un curso acerca de competencias y valores muy bonito, la doctora que nos asesoró en el plan de estudios Berta Orozco nos dio un curso taller sobre fundamentos de la didáctica y cómo revitalizar un plan y programas de estudio. Esos son los que más en la inmediatez se me vienen a la mente, porque se han dejado de dar te digo ya le proponían a la maestra Cristina que saliera de nosotros alguna propuesta y que pudiera traerse a personas que, de esta índole, aunque ya saben que la universidad está atravesando por una situación complicada entonces ya no es tan fácil. Otro que fue muy bueno y eso decidí que yo diera epistemología y paradigmas fue eso que vino un médico de profesión con doctorado en educación y especialización en epistemología y paradigmas de los más inmediatos porque la mayoría han sido más bien de formación docente Y ya pues dé lo último que pude hacer del doctorado donde yo estudié algunas otras cosas pero eso ya es por cuenta propia no formalmente porque yo he tenido la intención de inscribirme en algunos que ya ven que se difunden aquí pero eso implicaría tener que transbordar a mí o dejar algunas horas. Estábamos llevando un seminario porque la nueva propuesta del plan de estudios que ya está aprobada tiene una visión holística de pedagogías críticas y de competencias pero los compañeros que más participaron directamente desean y

eso es sano ustedes que llevaron diseño curricular y evaluación curricular esa no que la propuesta desde la cual se concibe un diseño le quede claro a todo el colectivo porque lo vamos a instrumentar, entonces nos dedicamos a seleccionar lecturas entre los participantes y según su expertísimo estuvimos leyendo y en la clase y discutiendo A ver si leyendo el fundamento del plan de estudio con esa lectura quedaba claro porque al hablar de pedagogías críticas cuáles y parece que no fue muy clarito. Entonces esta visión holística que promueven las compañeras de Poza Rica pero no hay un diseño curricular como tal más bien es algo que va a ser versátil. Eso es lo más nuevo formándonos más en lo disciplinar, pero lo hicimos en enero y quedamos en irlo haciendo a lo largo del semestre, pero todos andamos corriendo y ya no lo hicimos”. (PM2)

La académica de ingeniería menciona estar siempre a la expectativa de las actualizaciones disciplinares para brindar un mejor servicio a sus estudiantes. Sin embargo, no especifica que actualizaciones ha recibido. Por su parte, la académica de Pedagogía menciona que es de suma importancia la actualización debido a que el conocimiento nunca se acaba, por lo tanto, todos los días trata de estar al tanto de lo que hacen los nuevos investigadores o de lo que pasa en nuestra sociedad debido a que eso le da una mejor visión para saber qué ocurre. Por parte de la institución si ha tomado cursos pero que por su cuenta no, debido a que tiene muchas actividades y no desea dejar de impartir clases. Con base a lo anterior, se determina que la pedagoga considera que la actualización disciplinar es importante y la lleva a cabo para seguir aprendiendo y adaptándose a los cambios que presentan cada generación.

Topográfica, sí, hay mucho cursos pues inclusive están abriendo por ahí INEGI, nos están aportando muchos cursos de capacitación, también tuvimos para aquí la maestría de educación en la cual pues nos permite transmitir los conocimientos, o sea enseñar a... perdón, aprender a enseñar a los alumnos y los cursos que nos están dando aquí pues son todos enfocados a las tecnologías moderna, los GPS, las situaciones totales, a los cursos de cartografías, en fin si hay varios cursos que nos están dando para ir, incluso te dan viajes para ir fuera del puerto de Veracruz dentro la universidad de otros estados para hacer recorridos a otras empresas y cursos pues nos recomiendan entre ellos mismos(IH2).

Al igual que en otras profesiones, la actualización es muy importante, en esta profesión se requiere estar al día, pues estamos formando a quienes serán formadores de formadores, lo cual es un reto para todos los que trabajamos en la disciplina pedagógica, además que las áreas de influencia de la pedagogía cada vez parecen extenderse, ahora es tan común ver a pedagogos ocupando puestos en recursos humanos, ahora en la SEP el perfil se amplía para educación primaria, lo cual empuja a la actualización (PH2).

El docente de ingeniería se actualiza solamente en su disciplina mediante cursos de capacitación dentro y fuera de la institución educativa, mientras en lo educativo solamente participa en los cursos que la Universidad le ofrece. Mientras que el académico de Pedagogía tiene en cuenta la importancia de la actualización disciplinar hoy en día debido a que considera que el campo de la pedagogía va creciendo cada vez más y se debe estar preparado para estos cambios. Es por eso que considera estar pendientes para aprovechar y crecer cada día y no estancarse porque deben ofrecer lo mejor que tiene a las nuevas generaciones.

Bueno por ejemplo las materias que yo imparto en la academia de ingeniería mecánica-eléctrica son: Programación que tiene que ver con el área de cómputo y está ubicada en la academia de materias básicas y doy electrónica analógica que está ubicada en la academia de electrónica control e instrumentación, entonces ahí participamos, proponiendo actualizaciones a los contenidos de los programas de materias, nuevas bibliografías, comentamos más en la academia de electrónica, se analizan propuestas de trabajos recepcionales, porque la academia, tiene que dar su aval de la calidad del material que se va usar para el trabajo recepcional y ese es un trabajo que se realiza periódicamente, ese es mi trabajo en mecánicos eléctricos y me actualizo constantemente. (IH5)



Junto con el maestro Andrés de Jesús Vallejo Martínez y el Doctor en grado José Luís Martínez Aguilar, participe en el diseño y evaluación de una Licenciatura en Pedagogía y una Maestría en Docencia, para una universidad particular, también he tenido la oportunidad de ejercer la Orientación Educativa, aplicando batería de test vocacional de forma particular a los alumnos del nivel medio superior que me lo solicitan. También me actualizo a través de los cursos y talleres que imparte la Facultad de Pedagogía (PROFA) al finalizar cada uno de los semestres, así como cursos y talleres que he tomado fuera de la Universidad Veracruzana y a través de los conocimientos que he adquirido en mis estudios de posgrado (PH5).

Los dos profesores, se están actualizando constantemente en las materias que imparten, habiendo tenido la oportunidad de implementar los conocimientos adquiridos en cada una de sus profesiones, así mismo gracias a su experiencia disciplinar puede aportar a su institución al participar en academias o en los programas que se imparten en sus instituciones. Sin embargo, se observa cierta ausencia en la actualización disciplinar, es decir, en el campo de las ingenierías y la pedagogía.

... día a día se van presentando nuevas sofisticaciones y más en el ámbito de la ingeniería industrial; en el cual nuestros estudiantes se ven inmersos en la carrera, por tal motivo es constante tener la actualización en equipos, en sistemas computacionales para brindar más fácilmente los conocimientos del área como por ejemplo te enseño nosotros manejamos un programa donde los alumnos estructuran y diseñan y con ese apoyo lo hecho virtualmente lo llevan a la práctica logrando así un aprendizaje mayor. (IH2)

Me he hecho un sin número de cursos de actualización regularmente al año asisto en promedio a unos 3 cursos y regularmente tiene que ver con asuntos del área en que trabajo que es el nivel universitario, entre algunos otros trabajos hago investigación y estoy trabajando desde el 2002 en un proyecto también internacional de evaluación de instituciones que forman parte de la orden de los padres escolapios en donde estamos evaluando sus diversas obras para ver qué tanto los principios ideológicos se cumplen a través de los proyectos educativos. Entre algunas otras cosas sería lo que yo destacaría de los últimos años (PM2).

Para el académico de ingeniería y la académica de pedagogía, la actualización disciplinar resulta de suma importancia. En el caso de los ingenieros debido a que día a día se van presentando nuevas actualizaciones en su disciplina; en el caso de la pedagogía, la profesora asiste a 3 cursos que tienen que ver con su disciplina, permitiendo así que sus alumnos logren un mejor aprendizaje.

... En periodos inter semestrales o al término de cada semestre hay inter semestrales para docentes o cursos de actualización que normalmente se llaman PROFA, en estos hay cursos tanto disciplinares como pedagógicos, en el caso de enseñanza, puede ser en el caso del área, instalaciones eléctricas, seguridad e higiene, contra incendios podría decirte varios que se ofertan aquí,... he participado en lo que son la actualización de primeros auxilios, seguridad e higiene, en las certificaciones de alguna norma de cálida (IH3).

Al igual que en otras profesiones, la actualización es muy importante, en esta profesión se requiere estar al día, pues estamos formando a quienes serán formadores de formadores, lo cual es un reto para todos los que trabajamos en la disciplina pedagógica, además que las áreas de influencia de la pedagogía cada vez parecen extenderse, ahora es tan común ver a pedagogos ocupando puestos en recursos humanos, ahora en la SEP el perfil se amplía para educación primaria, lo cual empuja a la actualización. Claro, cada semestre se publica la oferta del Programa de Formación Docente, el cual va dirigido a los académicos de la universidad, en lo personal me he orientado hacia cursos del uso de las TIC en el aprendizaje, por ejemplo, recientemente culminé el curso de Diseño de Estrategias de Aprendizaje con TIC, Recursos de internet para la docencia y Tendencias educativas con TIC. Curso como tal no, pero sí un diplomado que terminé hace menos de un año: Metodología de la Investigación científica, en el Colegio de la Frontera Sur. (PH3).

El académico de ingeniería cuenta con la formación suficiente y actualizada gracias a los continuos cursos de actualización ofertados por la UV en el marco del Programa de Formación de Académicos (PROFA). Por su parte, el académico de Pedagogía considera estar pendientes para aprovechar y crecer cada día y no estancarse porque deben ofrecer lo mejor que tiene a las nuevas generaciones. La Universidad Veracruzana le ha ofrecido cursos a través del PROFA, se observa que el área que desea dominar es la de nuevas tecnologías es por ello que menciona ha tomado 3 cursos todos estos orientados a las TIC. Se observa que también ha invertido en su actualización disciplinar al haber tomado un diploma referente a investigación científica ofertado en el Colegio de la Frontera sur.

Bueno siempre he tomado cursos, diplomados, intersemestrales; estudié dos maestrías, dos doctorados, siempre me ha gustado leer y conocer cosas nuevas, bueno es fundamental, todos deberían actualizarse en todas las áreas obviamente más dando clase, no puedes enseñar los mismo; cada vez se descubren cosas nuevas y más en la química... en algunos de unos equipos nuevos que llegaron de Química, este en otros cursos. (IM5)

Cada semestre yo tomo uno o dos cursos, los cursos son los que oferta la misma Universidad Veracruzana y van dirigidos para interés en cuestiones tecnológicas, por ejemplo, tomé hace dos semestres uno sobre tutorías en donde ahí me enseñaron a trabajar un PAFI y después de esos los he estado aplicando. Entonces los que ofrece la Universidad son los que yo tomo y me inclino en lo pedagógico, en el área de tecnologías, para el EMINUS, por ejemplo, que nos enseña a usar la plataforma de la Universidad para poder trabajar con los estudiantes. (PM5)

Se observa que ambos están actualizados en sus disciplinas, en el caso de la académica de ingeniería se ve reflejado en los cursos que ha tomado relacionados con la química y sus dos maestrías y dos doctorados; en el caso de la académica de pedagogía en los distintos cursos relacionados con los temas de tecnologías y tutorías.

Realicé una investigación de suelos, y ahora me encuentro afinando detalles para publicar un libro acerca de arenas silicas (IM 4).

Bueno, en el caso de los cursos por parte del PROFA que es el programa de formación académico para los profesores de la UV, el último fue de ambiente de aprendizaje, de competencias, el de programas por competencias para la universidad, ha habido otros de estrategias, métodos de proyectos, otros que no impactan las materias en las materias, perdón en el puesto que yo tengo aquí, tiene que ver con las reformas curriculares actuales, son los que me acuerdo (PM4).

Se puede observar que el docente de ingeniería se actualiza en su disciplina mediante la investigación que realiza y en una futura publicación; en el caso de la docente de pedagogía los cursos de ha tomado por parte de PROFA (Programa de Formación de Académicos) han tenido que ver con ambientes de aprendizaje y competencias que le ayudan claramente a actualizarse en su campo profesional y docente.

Bueno han sido varios por ejemplo programación iniciada, el último fue de PLP que es del área, he participado en curso de tutorías para nivel licenciatura como nivel de postgrado, trabajo en el postgrado de aquí de la Facultad de Ingeniería y curso algo del aula transformada y es de lo que me acuerdo. (IM3)

Así de los recientes que he estado como asistente han sido de evaluación, estoy en el programa del programa de proyecto aula, entonces nos han dado en distintos momentos capacitaciones al respecto que abarcan lo del enfoque por competencias, el pensamiento complejo, diseño instruccional diferentes tipos de tópicos, este la perspectiva de aprender fuera del aula esas son las líneas de formación. (PM3)

Aunque ambas disciplinas son totalmente distintas, tanto el docente de ingeniería y la docente de Pedagogía participan en los programas y cursos que se implementan en la Universidad, lo que demuestra el interés de estar actualizados constantemente.

Con respecto a mi profesión con todo lo que se refiere a programación orientada a objetos, programación en java, programación en adobe flash e impresiones multimedia, toda la parte de laboratorios virtuales incluyendo el software de *national instruments* y *labview* por año estoy obligada a tomar por lo menos 2 cursos de actualización pedagógica y dos por mi formación. (IM6)

Ahorita estoy tratando de formarme en la cuestión de la investigación y de las nuevas tecnologías porque acabo de ingresar al Cuerpo Académico de Tecnologías en la Educación (PM6)

Por su parte la docente de ingeniería menciona que aparte de estar actualizada en su disciplina también tiene que actualizarse en lo pedagógico, debido a que esto le permite dejar a sus alumnos un aprendizaje significativo de las materias que imparte. La docente de Pedagogía lo hace desarrollando investigación formando parte de un Cuerpo Académico.

### **Preparación académica**

La preparación académica consiste en perseguir la adquisición de destrezas no conductuales que posibiliten la elección, la toma de decisiones por parte del profesor, del comportamiento más adecuado. Respecto a esta subcategoría en particular, se encontró que los docentes de género masculino pertenecientes a la Facultad de Pedagogía tienen como mínimo una preparación de Licenciatura, y se identificó que al egresar de la Licenciatura continuaron preparándose al cursar estudios de maestría y doctorado.

En educación formal me he seguido preparando, actualmente estoy cursando el último cuatrimestre de la maestría y tengo planeado iniciar el doctorado a corto plazo. En educación no formal he tomado dos diplomados, uno de formación de competencias docentes y otro de investigación. De manera informal, me gusta mucho leer temas relacionados con las competencias docentes y el uso de TIC en educación, por lo que leo artículos o libros relacionados con el tema. (PH3)

Bueno, estude después de la carrera me dediqué a trabajar en algunos lugares, trabaje en el canal cuatro más de Veracruz, ahora se llama tv más, estuve trabajando en una asociación de padres de familia este a nivel federal ahí hacíamos una especie de revistas, pues en mi área de la comunicación y estaba en Xalapa, porque yo teniendo la carrera me fui a Xalapa a trabajar, después me regresé a Veracruz y este no me había titulado, vine a Veracruz para titularme y este encontré trabajo aquí en Pedagogía; ya me perdí cuál era la pregunta exacta. Ah sí, ya estando en pedagogía, hice la maestría en comunicación y tecnología educativa en el ILCE, que es el instituto latinoamericano de la comunicación educativa, cuya sede está en la ciudad de México y das posgrados a nivel latinoamericano. (PH-2)

Por otro lado, los académicos del género masculino de la Facultad de Ingeniería expresaron la importancia de tener una preparación académica adecuada debido a que la educación formal en todos los niveles se encuentra en un cambio constante.

El maestro también debe prepararse, debe tomar cursos, debe tomar diplomados., especialidades, maestrías, doctorados, los catedráticos deben seguirse preparando por que las condiciones de la educación del nivel superior están cambiando en el mundo, y la Universidad Veracruzana no se puede quedar atrás. (IH3)

Asimismo, los docentes de la Facultad de Pedagogía del género femenino expresan que al igual que sus compañeros, se han estado preparando académicamente de manera constante debido a que no se han quedado solo con el grado académico de licenciatura, sino que algunas son candidatas a maestrías y otras poseen un nivel de doctorado.

No, mira mi nivel máximo de estudios es doctorado, pero aún no me he titulado estoy en ese proceso de hacer mi trabajo de investigación. (PM5)

Soy candidata a la maestría en educación y comunicación estoy en proceso de titulación y tengo una licenciatura en pedagogía y una licenciatura en educación. (PM1)

Ahora bien, en lo que respecta a las docentes de la Facultad de Ingeniería, se puede observar que sus estudios siempre están en incremento debido a que toman cursos, diplomados, maestrías y doctorados.

Bueno siempre he tomado cursos, diplomados, intersemestrales; estudié dos maestrías, dos doctorados, siempre me ha gustado leer y conocer cosas nuevas. (IM4)

Ha sido arduo, eh, constante, sí, eh, necesito estar estudiando diario, si, la hora que se da clase mínimo la debes estudiar 5 veces más para que la puedas explicar al derecho y al revés, con cualquier duda, la preparación académica implica que tengas un compromiso real ante lo que se está enfrentando. (IM6)

Por lo anterior, se puede afirmar que los docentes de ambas Facultades se encuentran en constante preparación académica, al haber cursado o estar cursando algún diplomado, especialidad, maestría e incluso doctorado para enfrentarse las necesidades actuales, debido a que la educación y las disciplinas en particular están en constante cambio.

### **Actualización pedagógica**

Supone una anticipación a las necesidades, aportando una gran carga de contenido, patrimonio de los profesores y de sus colectivos. La actualización pedagógica representa una actividad formativa que contribuye al desarrollo profesional de los maestros consolidando y poniendo al día los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza. Hoy en día el papel de la actualización docente ha cobrado mayor importancia en el desempeño de los profesores, por lo que se conoce más sobre este tema en comparación con años pasados, sin embargo, hay docentes que no asisten a los cursos de actualización, algunos de ellos mencionan que no los conocen o que sólo han oído de ellos.

A este respecto, los académicos de la Facultad de Ingeniería reafirman lo dicho con anterioridad de la siguiente manera:

...pues diplomados he tomado diferentes cómo te mencionaba por decir el último fue el de emprendimiento , *balum cam* que se llama , por parte de Tenaris Tamsa , el taller que se llama descubriendo talentos, y se me hizo importante descubrir personas que son potenciales que se puedan apoyar con becas en la cual puedan estudiar inglés o desarrollar un proyecto, la segunda maestría fue en ciencias de la computación y telecomunicaciones por cuestión del área y conocimiento, más que nada por la tecnología y el doctorado que va enfocado a la administración académica... Semestre con semestre tomo de 2 cursos presenciales porque son 2 semanas cada una con un curso, se podría decir que en un periodo inter semestral tomo hasta 4 cursos, dos presenciales y 2 virtuales, he tomado alrededor de unos 20 o 24 cursos. El PROFA<sup>13</sup> ha cubierto bastante la verdad porque se ha tratado el del sistema de tutorías, en cuestiones de enseñanza aprendizaje, y nuevas tecnologías para el aprendizaje... los obstáculos a veces podrían ser, que a veces hay que trasladarse a otra facultad, en mi caso que soy responsable de un área a veces no puedo me puedo sentar tanto tiempo para poder tomar el curso o a veces el dominio en el área, que no es el mismo en que este uno en el área técnica y otro en el área biológica, porque los cursos van cambiando, son diferentes aspectos que cubrir. (IH3).

Bien voy a darte respuesta a partir de la pregunta, cursos he tomado alrededor de 5 o 6 cursos, estos cursos tienen que ver con cuestiones de tecnología, tomé uno que se llama recursos informáticos para la docencia, otro que se llama aplicación de las TIC'S en el procesos de enseñanza-aprendizaje, otro que se llama tendencias educativas con TIC, paradigmas del aprendizaje y un curso de comunicación organizacional que nos impartieron allá en Vicerrectoría esos han sido los cursos, diplomados tengo uno en investigación científica que lo tomé en el Colegio de la Frontera Sur y posgrado he participado en dos, uno en el estoy vigente pero estoy dado de baja temporalmente que se llama maestría en educación virtual en la Universidad Veracruzana en el Instituto de Investigaciones en educación en Xalapa y estoy a unos días de concluir la maestría en educación basada en competencias en la Universidad del Valle de México. Las dos maestrías las empecé, una en 2014 y la otra en 2015 y los últimos cursos los tomé en 2015, el diplomado también fue en 2015. He tomado 4 cursos. El PROFA me ha dotado de habilitación en el uso de las tecnologías en la enseñanza, esa área ha sido de mi interés desde que ingresé como docente, por lo que puedo decir que sí ha cubierto mis necesidades de formación... (PH3).

Tomando en cuenta las opiniones, podemos observar que ingenieros y pedagogos coinciden en el hecho de que la actualización es importante para cualquier docente, ya que el mundo demanda una renovación del conocimiento para el progreso de la misma sociedad, así como para la atención de sus propias necesidades. Sin embargo, se puede notar que cada uno tiene una perspectiva diferente con relación a los cursos que se pueden tomar, pues los ingenieros se han enfocado en lo profesional y los pedagogos se encuentran más inclinados hacia lo humanístico. Así mismo, mencionan que la facilidad que la Universidad Veracruzana les da para crecer y desarrollarse en diferentes aspectos dentro de su propia institución constituye una herramienta con la que cuentan para irse actualizando constantemente.

Yo creo que cualquier disciplina particularmente en educación, es en extremo necesario la actualización de los profesores esto conllevando a la permanencia vigente que todos aquellos que estamos interesados en dar oportunidades de aprendizaje, de experiencias educativas de los jóvenes. Ahorita precisamente estamos en el proyecto de un diplomado también de educación que está promoviendo la Universidad Veracruzana dentro de su nuevo modelo Educativo... tenemos que actualizar nuestra carrera, ahorita en encuestas particularmente a empleadores en muchachos egresados, hemos visto necesidades de asignatura, de dominio de las cuales han escapado a la curricular de la carrera por lo tanto esto a mediano plazo implica meterse a la reestructuración de la carrera y de hecho ya lo estamos haciendo. (IH 4)

Los cursos que yo tuve son los que generalmente imparten cada semestre, yo tomo uno o dos cursos, son los que oferta la misma Universidad Veracruzana y van dirigidos para interés en cuestiones tecnológicas por ejemplo tomé hace dos semestres uno sobre tutorías en donde ahí me enseñaron a trabajar un PAFI y después de ese curso los he estado aplicando. Me inclino en el área de tecnologías como para el EMINUS que nos enseña a usar la plataforma de la universidad para poder trabajar con los estudiantes. (PH 4)

<sup>13</sup> El Programa de Formación de Académicos (PROFA) es el área que se encarga de diseñar, impartir y evaluar los cursos de formación, actualización e innovación en la Universidad y en cada periodo intersemestral coordina la formación pedagógica y didáctica de los académicos.

Ambos docentes coinciden en la importancia de la actualización pedagógica. En el caso del ingeniero, podemos darnos cuenta de que los cursos sirven para mantenerse vigente y brindar mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. En este mismo sentido se encuentra la visión del pedagogo, quien se ha inclinado en el área de la Tecnología. Ambos docentes afirman que se actualizan gracias a que la Universidad Veracruzana da una amplia gama de oportunidades para el desarrollo cognitivo de sus académicos.

Si la pedagogía se enfocara en andar buscando culpables en temas esotéricos de enseñanza aprendizaje nos ayudaría mucho en todas las escuelas sobre todo en las técnicas...y no en cursos donde nos meten cinco horas a hablar de Jean Piaget, eso no es pedagogía... me parece que nos obligaron a odiar algo que podía ser una herramienta... al alumnado igual lo testan con cursos esotéricos de alguna persona que invento un sistema de estudios que al final de cuenta el estudio no es más que sentarse a leer, preguntarle al maestro y volver. Hay técnicas muy bonitas para aprender a estudiar para facilitar el estudio, esa es la parte que la pedagogía tiene que buscar, pero eso de meter el alumno y al profesorado a cursos de tres a cuatro horas un año desde mi punto de vista, no. (IH 5)

Generalmente voy por parte de la Universidad Veracruzana cada intersemestral... en el caso de los cursos por parte del PROFA que es el programa de formación académica para los profesores de la U.V, el último que tomé fue de ambientes de aprendizaje. Todo lo que tiene que ver con el uso de las tecnologías y plataformas, he tenido la necesidad e inquietud de utilizarlas adecuada y productivamente, he dado clases completamente virtuales en el semestre anterior en una universidad a distancia. (PH 5)

Cómo podemos darnos cuenta, la diversidad y heterogeneidad cultural respecto a la formación docente y profesional se hace presente en la perspectiva que los dos entrevistados tienen, respecto a la actualización pedagógica a partir de las experiencias que ha vivido. El ingeniero expresa que existen cursos que cansan, que son monótonos o que incluso no impactan a los catedráticos, por esa razón suelen no interesarse en la actualización pedagógica, en su caso, menciona que ha tomado cursos en los que hablan de teóricos destacados en la educación, pero como son temas que no le interesan, se le hacen tediosos. A diferencia del pedagogo, que expresa su deseo por asistir a los cursos que imparte la Universidad, que le han servido para desenvolverse productivamente en su profesión.

## 5. Discusión

Los primeros años laborales implican una inserción progresiva en la lógica de la profesión docente, según Marcelo (2010) se define como: “un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal, adquiriendo experiencias que le dan un sentido distinto a su labor docente, día con día” (p.30).

Así, los retos que enfrenta el maestro en su desempeño están relacionados con: la puesta en práctica de modelos educativos centrados en el aprendizaje, la actualización y flexibilización curricular para el logro de competencias de actuación, el uso intensivo de las TIC y el desarrollo de modalidades educativas virtuales, la mejora en la evaluación de los aprendizajes, la atención y apoyo a estudiantes por medio de tutorías y de programas para desarrollar hábitos de estudio.

Sobre esto, los docentes entrevistados expresaron:

Satisfacciones hújole, pues encontrarme, es la parte emocional, este, recuerdo que en una ocasión dando una plática a los alumnos, este, una de las maestras decía que la pedagogía no es una carrera que especialmente te haga rico a diferencia de otras profesiones, pero este, te deja muchas satisfacciones de encontrar a tus alumnos en la calle que te

saluden y que te digan que están progresando y que se encuentran insertados en el campo laboral, es muy satisfactorio. Dificultades: No, definitivamente no. Ni personal, ni con alumnos, no he tenido problemas hasta el momento fuertes no, algunas diferencias como todas, pero no algo que no se pudiera haber resuelto en su momento. (PM5)

Deja muchas satisfacciones encontrar a tus alumnos en la calle, que te saluden y que te digan que están progresando y que se encuentran insertados en el campo laboral, es muy satisfactorio... Definitivamente ni personal, ni con alumnos he tenido problemas hasta el momento, algunas diferencias como todas, pero no algo que no se pudiera haber resuelto en su momento. (PH5)

Según Bourdieu (1997 P. 82) una trayectoria es la serie de las suposiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones.

Las posiciones que los docentes van ocupando sucesivamente en sus trayectorias académicas implica que pasan de ser profesores noveles o de nuevo ingreso a consolidar una carrera docente, que laboran en una u otra institución, en un nivel educativo y otro, que ejercen función docente pero también funciones directivas, entre otras, ligadas a su profesión de origen o a su trayectoria docente, en todo ello confluyen posiciones que conllevan momentos de angustias, gratificaciones, esperanzas y decepciones, entre otras, que les lleva a asumir el éxito o el fracaso experimentando diversas posiciones, que permite un análisis del tejido profesional, laboral, docente y familiar en los niveles diacrónico y sincrónico.

No he trabajado en otra institución educativa que no sea la Universidad Veracruzana además no tengo tiempo para hacerlo aquí me siento muy bien esta es mi casa y yo la siento mía. Aquí en la universidad mi principal función es frente a grupo, pero también he sido Jefa de carrera y me han asignado comisiones especiales internas como ahora que estoy a cargo de acreditación de la Facultad. La forma en la que ligo el aspecto familiar con el laboral y el impacto que ha tenido es que cada logro o escalón que asciendo es por mi familia por mis hijos, claro también por mí pero pues cuando tienes familia es lo que te impulsa a levantarte todos los días y a echarle todas las ganas para ser buena persona y buena docente en este caso desempeño la docencia pero así es en cada profesión u oficio debemos de esforzarnos por ser los mejores en cada cosa que hacemos ya que es bonito chicos cuando los demás te lo reconocen y no es que sea egocentrismo si no que se siente bien cuando los demás valoran lo que haces. (IH1).

La docente menciona que no ha trabajado en otra institución educativa que no sea la Universidad Veracruzana, en donde se siente feliz por lo que ha logrado. Sus principales funciones han sido estar frente al grupo y también como jefa de carrera, así como desarrollar algunas comisiones. Menciona también que todo lo que ha conseguido ha sido gracias al impulso de su familia.

No, yo tengo mi empresa a nivel particular mi empresa se llama servicios topográficos de precisión satelital, tengo con ella desde 1994 a la fecha, dentro de mi área de trabajo pues me permite a mí y tengo también en este caso la suerte de ser perito en Alvarado en Medellín, perito de la SEMARNAT tengo años allí, en fin, y esa forma de ser perito me ayudan para que yo pueda generar muchos servicios particulares que los solicitan. (IH2).

El docente menciona que no ha trabajado en otra institución educativa que no sea la Universidad Veracruzana, Sin embargo, cuenta con una empresa particular, colabora como perito en otra institución, y tiene otros cargos dentro de su perfil o disciplina.

### **A manera de cierre...**

La trayectoria y experiencia profesional muestra diversidad debido a que los ingenieros manifiestan que las habilidades profesionales favorecen el desempeño docente, en tanto que los pedagogos se orientan más a la descripción de su trayectoria, reconociendo la relevancia de la experiencia profesional y laboral.

En cuanto a la actualización disciplinar los testimonios evidenciaron que las/los profesores, se actualizan constantemente en las materias que imparten en su profesión para aportar al trabajo colegiado y de academias, desde su experiencia disciplinar, en los programas que se imparten en sus instituciones.

Con relación a la preparación académica, las/los académicos (as) de pedagogía poseían al ingresar como mínimo el grado de licenciatura y que continúan con sus estudios de posgrado. En tanto que los ingenieros reconocen la relevancia de la misma en todos los niveles educativos ante los cambios vertiginosos, y en consonancia, la actualización para ellos resulta por demás necesaria.

En cuanto a la actualización pedagógica las y los académicos reconocen la importancia de la misma, aunque, en razón de su profesión la perspectiva resulta diferente. Los ingenieros la enfocan hacia lo profesional y los pedagogos hacia lo humanístico. Ambos reconocen el esfuerzo de la universidad para lograr la actualización pedagógica de sus académicos.

### Referencias bibliográficas

- Alanís, A. (2000). *“El saber hacer en la profesión docente. Formación profesional en la práctica docente”*. Trillas. México DF.
- Bourdieu, P. (1997). *Las reglas del arte*. Barcelona. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003) *“La dominación masculina”* Anagrama. Barcelona.
- Cázares y Meza. (2001). *“Líderes y educadores. El maestro, creador de una nueva sociedad”*. FCE, México.
- Díaz, Q. (2006) *Formación docente, práctica docente y saber pedagógico*. *Revista de Educación Laurus*. Vol.12 pp. 88-103. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Fernández, J. (2001). *“Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión”*. *Revista electrónica de investigación educativa* 3(2).
- Gajardo-Asbún K. P. (2019) *Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio*. En *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 10 (18). pp. 79-93.
- Landín (2019) *El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa*. *Revista Educación*. Pp. 227-242.
- Lindón, A. (1999). *“Narrativas autobiográficas, memorias y mitos: una aproximación a la acción social”*. El colegio mexiquense. Toluca. México.
- Marcelo, C. (2010). *La identidad docente: constantes y desafíos*. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 3 (1).
- Morán, P. (1999). *“La docencia como actividad profesional”*. Gernika, México.
- Navarrete, Z. (2016). *Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México*. *Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR*, (1), 5-26. Recuperado a partir de: <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/6>
- Ruíz, D. (2006). *La formación docente: entre la indiferencia y la seducción*. *Revista Educere*. La revista venezolana de educación. Vol. 10 Num.32. pp. 49-54.



- Vaillant, D. (2007) “La identidad docente”. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”
- Vargas, P. (2013). Análisis de la trayectoria docente de tres estudiantes para profesor en el campo de la estadística. República Dominicana. Congreso de Educación Matemática en América Central y el Caribe.
- Vázquez, A. (2019) La identidad del docente universitario: una mirada desde la profesión y el género. Durango México. REDIE.
- Zabalza, M. Á. (2003). “Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional”. Narcea, Madrid.

## **El arte como herramienta pedagógica facilitadora en la educación inclusiva**

### **Art as a Facilitating Pedagogical Tool in Inclusive Education**

### **A arte como ferramenta pedagógica facilitadora na educação inclusiva**

**María Camila Peraza Gómez<sup>14</sup>, Myriam Yohana González Bohórquez<sup>15</sup>**

Recibido: 09/01/2021

Aceptado: 08/03/2021

#### **Resumen:**

La Inclusión Educativa es un proceso intrínsecamente relacionado con la potencialización y el desarrollo de una educación integral enfocada a la diversidad, la promoción del respeto, y el establecimiento de metodologías o mecanismos de acción pertinentes para la adecuada vinculación del estudiante en su entorno próximo. Dicho proceso se cimienta o se consolida bajo los principios de participación, interculturalidad, equidad y calidad, teniendo en cuenta como eje central la diversidad o multiculturalidad, aspectos inherentes al ser humano, que promueven el diálogo abierto, la convivencia y el aprendizaje recíproco es decir un proceso integral que se adapte a las necesidades del individuo. Por lo cual es importante plantear el arte en la educación inclusiva como un mecanismo de potencialización y facilitador del desarrollo armónico de las dimensiones de los niños y niñas, y del mismo modo la incorporación de actividades o herramientas pedagógicas transversales que a su vez facilitan el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El proyecto de investigación analiza y describe la importancia de la implementación de una variedad de actividades y experiencias pedagógicas como la música, danza, pintura, teatro, manualidades entre otras, permitiendo fortalecer el proceso físico y cognitivo de estudiantes con diversos tipos de discapacidad. El proyecto presenta un enfoque mixto con un tipo de Investigación Acción Participante, utilizando instrumentos de recolección de datos como diarios de observación, cuestionario, encuesta y entrevista semi estructurada. Los resultados obtenidos son de carácter descriptivo y resumen las percepciones frente a las actividades artísticas aplicadas. Es de anotar que el progreso presentado por los estudiantes en las actividades descritas y los beneficios que implica el uso del arte como estrategia transversal y articulada a contenidos académicos o curriculares.

---

<sup>14</sup> Licenciada en Pedagogía Infantil. Contacto: mperazagome@uniminuto.edu.co

<sup>15</sup> Magister en Educación, Zipaquirá. Cundinamarca. Colombia. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789

Finalmente, la importancia de la innovación y el saber pedagógico en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad, asimismo se plantean estrategias educativas y requisitos con los que debe contar un aula de arte en la educación inclusiva, según estándares del Ministerio de Educación Colombiano.

**Palabras Clave:** Educación Inclusiva – Políticas Educativas – Arte – Diversidad – Estrategias Pedagógicas.

### **Abstract:**

Educational Inclusion is a process intrinsically related to the potentialization and development of a comprehensive education focused on diversity, the promotion of respect, and the establishment of methodologies or mechanisms of relevant action for the adequate connection of the student in their immediate environment. This process is founded or consolidated under the principles of participation, interculturality, equity and quality, considering diversity or multiculturalism as the central axis, aspects inherent to the human being, which promote open dialogue, coexistence, and reciprocal learning, that is, a comprehensive process that adapts to the needs of the individual. Therefore, it is important to consider art in inclusive education as a potentialization mechanism and facilitator of the harmonious development of the dimensions of boys and girls, and in the same way the incorporation of transversal pedagogical activities or tools that in turn facilitate the process teaching - learning.

The research project analyzes and describes the importance of the implementation of a variety of activities and pedagogical experiences such as music, dance, painting, theater, crafts, among others, allowing to strengthen the physical and cognitive process of students with various types of disabilities. The project presents a mixed approach with a type of Participant Action Research, using data collection instruments such as observation diaries, questionnaire, survey, and semi-structured interview. The results obtained are descriptive in nature and summarize the perceptions regarding the applied artistic activities. It should be noted that the progress presented by the students in the activities described and the benefits implied using art as a transversal strategy and articulated to academic or curricular content.

Finally, the importance of innovation and pedagogical knowledge in the educational process of students with disabilities, as well as educational strategies and requirements that an art classroom must have in inclusive education, according to standards of the Colombian Ministry of Education.

**Key Words:** Inclusive Education - Educational Policies - Art - Diversity - Pedagogical Strategies

### **Resumo:**

Inclusão Educacional é um processo intrinsecamente relacionado ao empoderamento e ao desenvolvimento de uma educação integral voltada para a diversidade, à promoção do respeito e ao estabelecimento de metodologias ou mecanismos de ação relevantes para o vínculo adequado do aluno com seu ambiente imediato. Este processo é fundado ou consolidado sob os princípios da participação, interculturalidade, equidade e qualidade, tendo como eixo central a diversidade ou multiculturalismo, aspectos inerentes ao ser humano, que promovem o diálogo aberto, a convivência e a aprendizagem recíproca, ou seja, um processo abrangente que é adaptado às necessidades do indivíduo. Portanto, é importante considerar a arte na educação inclusiva como um mecanismo de potencialização e facilitador do desenvolvimento harmonioso das dimensões de meninos e meninas, e da mesma forma a incorporação de atividades ou ferramentas pedagógicas transversais que por sua vez facilitem o processo de ensino e aprendizado.

O projeto de pesquisa analisa e descreve a importância da implementação de uma variedade de atividades e experiências pedagógicas como música, dança, pintura, teatro, artesanato, entre outras, permitindo fortalecer o processo físico e cognitivo de alunos com diversos tipos de deficiência. O projeto apresenta uma abordagem mista com um tipo de Pesquisa-Ação Participante, utilizando instrumentos de coleta de dados como diários de observação, questionário, inquérito e entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos são de natureza descritiva

e sintetizam as percepções das atividades artísticas aplicadas. Refira-se que os avanços apresentados pelos alunos nas atividades descritas e os benefícios implícitos na utilização da arte como estratégia transversal e articulada aos conteúdos acadêmicos ou curriculares.

Por fim, a importância da inovação e do conhecimento pedagógico no processo educacional de alunos com deficiência, bem como as estratégias e requisitos educacionais que uma sala de aula de artes deve ter na educação inclusiva, segundo as normas do Ministério da Educação da Colômbia.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva - Políticas Educacionais - Arte - Diversidade - Estratégias Pedagógicas.

## Introducción

La Primera Infancia y la Educación Inclusiva constituyen etapas fundamentales en el desarrollo integral del ser humano, puesto que en ella los individuos adquieren habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales, físicas y sensoriales que le permiten obtener conocimiento de su entorno y la relación con otros. En esta primera etapa de vida los niños se muestran receptivos frente a la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas adquiridas mediante la observación y la exploración del medio, debido a ello se pueden catalogar como seres curiosos en busca de experiencias sensoriales que contribuyan a ampliar significativamente sus aprendizajes. Dicho lo anterior el Ministerio de Educación Nacional Colombiano plantea doce referentes técnicos dirigidos a fortalecer la atención integral a la primera infancia, y atendiendo a los principios de integralidad, inclusión, pertinencia, calidad e igualdad enfocados a la perseverar el desarrollo armónico en la primera infancia, entre dichos referentes se hace alusión al Arte en la educación inicial como “una actividad inherente al desarrollo infantil que contribuye a evidencia que posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético” MEN (20)

Como punto de inicio es relevante contemplar a Buitrago Martínez (2018) quien en su trabajo denominado “Arte y juego en Primera infancia y sus aportes a la Formación de Pedagogos Infantiles” A través de la historia las diversas civilizaciones han encontrado innumerables formas de comunicación y expresión oral o escrita, que contribuyan a la transmisión de saberes, pensamientos, normas, y costumbres relacionadas con su cultura. Una de esas formas de comunicación es el arte, un aspecto relevante que enmarca todas las creaciones, actividades o productos realizados desde una finalidad estética o creativa y que representa desde sus formas más básicas un elemento esencial en la evolución del ser humano. Dicho lo anterior se resalta la importancia del arte como formas de liberación y expresión que fortalece el desarrollo integral del ser humano y brinda diversos beneficios en los ámbitos social, cultural y personal. “El arte en la educación inclusiva no se basa únicamente en actividades corporales o lingüísticas, sino que busca desarrollar potencialidades guiadas a la formación de personas autónomas y creativas” (Buitrago, 2018, Pg. 12). Por lo cual, los docentes deben estar preparados para incluir actividades artísticas como una estrategia pedagógica de vital importancia que se destaque en todos los momentos de su práctica educativa. Buitrago (2018) afirma que

El arte en la educación preescolar genera un desarrollo socio- Afectivo en los niños y niñas, ya que les permite una interacción permanente consigo mismo, con sus pares y con los adultos, es una forma de liberación y expresión de sensaciones, sentimientos y emociones, es decir fortalece la inteligencia emocional un aspecto relevante y un reto en la educación actúa. (p. 8).

En segundo lugar, De la Rosa (2015) en su investigación “Érase una vez en el país del nunca más. Juego, arte y cultura para la reparación simbólica de la primera infancia víctima del conflicto armado en Bogotá” argumenta que el arte no solo representa una manera de crear e innovar, sino que además es una herramienta reparadora que posibilita la liberación de sentimientos o pensamientos que afectan la estabilidad emocional y psicológica de las personas como la soledad, la tristeza, el miedo o el enojo. Debido a lo anterior el Ministerio de Educación

Colombiano plantea el arte como pilar de la educación preescolar y como un medio de comunicación y aprendizaje que sin lugar a duda es la oportunidad para que los niños y niñas materialicen sus pensamientos y les den sentido a sus experiencias cotidianas.

La importancia del arte como estrategia de sanación emocional, y proyectan la música, la pintura, el juego y la cultura como herramientas de resistencia y lucha que deben enfocarse a la rehabilitación y la transformación de emociones negativas por resiliencia, comprensión, seguridad y tranquilidad. (De la Rosa, 2015, p17)

Por otro lado, es relevante analizar que en la actualidad la mayoría de Instituciones Educativas incluyen en su currículo académico nociones matemáticas, de lenguaje y de idiomas en el preescolar, puesto que prepara al niño para su entrada a la educación primaria y los contenidos formales obligatorios dictaminados por el Ministerio de Educación. Dichos contenidos en algunas ocasiones son relacionados como pre-matemática, pre-lenguaje o Inglés, que incluyen ejercicios básicos y actividades que buscan clarificar conceptos y consolidar nociones básicas en los niños. Sin embargo, en este proceso muchos de los niños no alcanzan la comprensión total de las temáticas y son catalogados con “bajo rendimiento académico” lo cual a su vez desencadena en diversas problemáticas o factores que afectan el desarrollo emocional y social de los niños y niñas, por ejemplo, es común que sufran de baja autoestima, dificultad para concentrarse y realizar sus actividades, bajo nivel de persistencia, impulsividad, problemas emocionales y sociales, estas problemáticas se intensifican en la población con discapacidad cognitiva, puesto que su proceso educativo se desarrolla de una forma parsimoniosa y el cual requiere el uso de estrategias cognitivas facilitadoras. Como parte de la problemática anteriormente descrita el presente proyecto busca enfocar el arte como herramienta pedagógica transversal que permita fortalecer el proceso académico de la población con discapacidad a través actividades como la música, danza, teatro, manualidades y otras que faciliten el proceso de enseñanza de contenidos curriculares más complejos como lo son conceptos matemáticos, de lenguaje lo una segunda lengua.

La presente investigación se desarrolló en la Fundación Soles Marianos, con 10 estudiantes, quienes oscilan entre los 7 y 18 años, y actualmente se encuentran inscritos en un proceso de Inclusión Educativa, sus discapacidades son de carácter cognitivo y mixto. La investigación tiene un enfoque mixto con un tipo de Investigación Acción Participante en la cual permite indagar las metodologías educativas utilizadas en la Fundación y mediante estas se pretende buscar estrategias que faciliten en el proceso de aprendizaje y el uso del arte como estrategia pedagógica facilitadora en el proceso académico de los estudiantes de dicha institución.

Es necesario definir los aspectos negativos o problemáticas que actualmente estén afectando a dicha población en el ámbito educativo y social de la Fundación Soles Marianos, posteriormente se procederá a analizar las posibles metodologías que se puedan implementar y beneficien en el proceso educativo de los estudiantes y teniendo en cuenta estos resultados se establecerá las mejores estrategias pedagógicas que solventen las necesidades evidenciadas.

## **El Arte y su impacto en el Desarrollo Integral del Ser Humano**

Por otro lado, se puede definir la educación artística como una disciplina tradicional, la cual ha ocupado un espacio relevante en la formación integral del ser humano. A lo largo de las civilizaciones, eras, comunidades y países el arte ha plasmado los logros y hechos históricos más importantes, además se puede afirmar que ha intervenido y ajustado a otras áreas centrales, es por ello que el arte debe contemplar una visión más seria e importante, así como nos relata Nora Ros, en su investigación Educación Artística y Paradigmas Mundiales.

Según Ros:

En diversos momentos se la ha tomado como un espacio dedicado al ocio, al entretenimiento; a la libre expresión de emociones y sensaciones o a diversos intentos que le adjudicaban funciones de naturaleza terapéutica y de apoyo

a las asignaturas “relevantes” a través del desarrollo de la motricidad. Sin embargo en la actualidad el arte debe ser enfocado a la educación como herramienta pedagógica que posibilita la enseñanza de diversas temáticas y además potencializa áreas del cerebro asociadas a la imaginación y creatividad, elementos esenciales para el pensamiento divergente, solución de problemas y pensamiento lógico. Ros (2015)

En Colombia el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación plantean la Educación Artística como un campo estratégico para la formulación e implementación de políticas públicas que permitan incluir los diversos niveles y modalidades de la educación en arte, de acuerdo con la competencia que le otorga la Ley General de Cultura y la Ley General de Educación. Para ello se formulan por lo menos cuatro enfoques y campos de acción de la Educación Artística: La formación artística especializada para los artistas, la formación de formadores en campos de las artes, sus prácticas y en el campo general denominado educación artística, la educación asociada a las prácticas artísticas, como eje central y parte activa de la educación para todos los ciudadanos, en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y la educación artística como apoyo a otras áreas de la formación, en articulación a través de proyectos, o como herramienta para desarrollar procesos terapéuticos, de resiliencia o de reconstrucción del tejido social, entre otros. Del mismo modo el Ministerio de Educación plantea en su Documento 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística la enseñanza de las artes en las instituciones educativas como mecanismo facilitador del desarrollo de la sensibilidad, creatividad, creación y comprensión de diversas formas de expresión lo cual favorece la socialización, convivencia, dialogo abierto, y un pensamiento más reflexivo o crítico. Según Ministerio de Educación:

Las artes generan medios y ámbitos para incidir en la cultura, propiciando la innovación, la inclusión y la cohesión social, en la búsqueda de una ciudadanía más democrática y participativa. Además de ello la educación artística permite percibir, comprender, y apropiarse del mundo, movilizandolos diversos conocimientos, medios y habilidades que son aplicables tanto al campo artístico, como a las demás áreas de conocimiento. MEN

Según la UNESCO en sus Indicadores de Cultura para el Desarrollo, Resumen analítico de Colombia: La educación artística es un componente obligatorio en los planes de estudios infantiles, de primaria y de secundaria de acuerdo con la Ley General de Educación de 1994 (artículo 23). La educación artística nutre la creatividad y la innovación, faculta a los talentos creativos y artísticos y proporciona una base para el disfrute de las expresiones culturales, la diversidad cultural, la formación de una audiencia culta, y amplia horizontes para el desarrollo personal y la participación cultural. Sin embargo resalta las siguientes cifras:

#### UNESCO

En 2012, el 6.2 % de los profesores de secundaria básica eran profesores de artes, de los cuales 53.0 % eran mujeres y 47.0 % hombres. Sin embargo, el peso que se da a la educación artística como lo demuestra el porcentaje de los profesores varía según el tipo de escuela y ubicación geográfica. Hay un mayor porcentaje de profesores de artes en las escuelas privadas (7.7 %) que en las escuelas públicas (5.7 %), y una mayor presencia en las zonas urbanas (6.7 %) en comparación con las zonas rurales (4.9 %). UNESCO (2013)

Contemplar el arte como una actividad inherente al desarrollo infantil contribuye a evidenciar que posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético. El Ministerio de Educación argumenta que al enseñar canciones para que las niñas y los niños se queden quietos o callados, proponer guías para aprender a colorear sin salirse de la raya o usar títeres para enseñarles a comer, entre otras, se está desdibujando el sentido del arte, se instrumentaliza y se convierte en un medio utilitario para obtener resultados inmediatistas y tangibles que se alejan del sentido liberador y placentero, lleno de retos personales y grupales que este propicia.

El arte en la primera infancia posibilita integrar las experiencias de vida cotidianas, es decir que todas las creaciones artísticas se convierten en formas naturales de relacionarse con el mundo, comunicarse y expresar sentimientos o ideas.

### **Significado e Importancia del Arte en la Educación Inclusiva.**

El arte es un lenguaje que permite a los niños expresarse a través de diferentes elementos o técnicas, y en las cuales la creatividad y la imaginación juegan un papel más significativo en todo este proceso, el arte para los niños es una forma de vivir y trae demasiados beneficios. Cuando el niño o niña está dibujando o pitando o realiza otras actividades de expresión plástica sin darse cuenta está comunicando sus sentimientos e incluso las que se encuentran más profundas dentro de su ser, por que las emociones están presentes en nosotros desde que nacemos.

Por otro lado puede definirse como una forma de sentir la vida y sensibilizarse ante el mundo de los niños, creando mejores seres humanos por el hecho de permitir expresar su mundo interior de una forma que lo estimule o él pueda crear, aprender a innovar, además de esto también es esencial saber que el arte les hace pensar en sí mismos y realizar un análisis interno y externo, es decir les permite un dialogo reciproco que enriquece su percepciones y conocimientos.

El arte infantil tiene diversos significados, evidenciados en trabajos plenos de valores individuales, libertad, creatividad, riqueza expresiva entre otros ya que el arte en los pequeños es algo espectacular. Por consiguiente, el arte en la Educación Inclusiva permite afianzar habilidades necesarias para la vida personal y social, como la autoestima, sentido crítico y autocritico, el colectivismo, la responsabilidad, su sentido de pertenencia a un mundo y sus elementos de identidad. Guiar el arte hacia el trabajo grupal le permite al estudiante compartir con otros de forma cortés y adecuada, ser conscientes de su contribución personal al trabajo colectivo y un alto sentido de pertenencia y compromiso.

Por otro lado referimos a Elizondo (2018) quien en su artículo “Creatividad y educación: Llegar con una buena idea” plasma que la creatividad o pensamiento creativo tiene procesos y etapas de formación que fortalecen diferentes estrategias y ayudan a resolver diversos problemas académicos y personales, que el cerebro necesita realizar y representar para construir conocimientos, alcanzar conclusiones lógicas y tomar decisiones.

Para comprender las relaciones entre la creatividad y la educación es importante entender que la creatividad es un fenómeno complejo que trasciende ampliamente el campo de las artes. En innumerables ocasiones la creatividad es asociada únicamente a las diversas manifestaciones artísticas, sin embargo, las perspectivas actuales manifiestan que la creatividad es un aspecto aún más relevante que puede desplegarse en diferentes contextos, situaciones y áreas del conocimiento. (Elizondo, 2015, p7)

El arte es una etapa fundamental e inspiradora en el ser humano el cual le permite conocer de su cultura y tradiciones ancestrales, sin embargo, en algunas ocasiones los docentes enfocan las clases de arte hacia el dibujo y la pintura, es decir no hay innovación frente a la enseñanza y la apreciación de nuevas formas de arte. Teniendo en cuenta la situación educativa actual del país es relevante afrontar las TIC como una herramienta compleja que requiere de formación, análisis, investigación y capacitación en toda la comunidad, con el fin de aprovechar todos los beneficios que nos puede brindar las TIC para la gestión del proceso de Enseñanza - Aprendizaje, en la educación inclusiva. Según Toledo (2013) citado por Fernández (2017) El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación puede favorecer la autonomía de los estudiantes, la comunicación sincrónica y asincrónica entre los estudiantes y el docente, una retroalimentación inmediata de las actividades propuestas, un proceso de aprendizaje personalizado que avanza según el ritmo del estudiante entre muchas otras ventajas. En cuanto al arte y las TIC para afrontar la pandemia de COVID-19 se plantea la importancia de introducir la música, el teatro virtual y el trabajo autónomo que los estudiantes puedan desarrollar con sus

familiares y cuidadores. Las herramientas online y páginas web posibilitan la inserción de actividades musicales y artísticas apropiadas al desarrollo cognitivo de cada uno de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior es relevante buscar estrategias innovadoras que permitan el desarrollo del arte y actividades lúdicas que fortalezcan la producción de obras artísticas en familia las cuales le permitan sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y al entorno.

### **El Saber Pedagógico, elemento fundamental en la Educación Inicial**

Los cambios a nivel de políticas educacionales que están experimentando diferentes países, han influido mucho en el escenario en el que se desenvuelven los docentes tanto a nivel político como educativo, lo que ha implicado para los profesionales de la educación asumir nuevos roles que se fundamentan en la colaboración entre profesionales expertos en los contenidos de educación general y expertos en pedagogía, neuroeducación, psicología y artística (Eisenman, Pleet, Wandry, McGinley, 2011).

El saber pedagógico surge del reconocimiento del docente como un actor institucional directamente implicado en el proceso educativo el cual crea, analiza e investiga para generar propuestas y metodologías que atiendan las necesidades individuales de cada uno de sus estudiantes, debido a ello es imprescindible que los docentes se involucren de forma activa en la construcción y adaptación de currículos flexibles que se adapten a los requerimientos y retos que presenta la Educación Preescolar hoy en día. Además de ello se reconoce la importancia de la autorreflexión académica en la cual el docente identifique sus falencias o debilidades evidenciadas en las prácticas educativas que desarrolla en su cotidianidad y en base a ellas se investigue y se innove con el fin de fortalecer su labor pedagógica. Según Sola los docentes en su práctica profesional no sólo deben dominar los contenidos que imparten sino, que es necesario que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, propiciando oportunidades de mayor desarrollo. (Sola, 1997)

Pensar la escuela como un lugar armónico y esencial en la primera infancia para todos no es utopía, sino, más bien, una construcción colectiva que implica tomar en cuenta cada sujeto como un ser único, con unas características individuales que lo hacen participar en los contextos de forma diferente. Los docentes se enfrentan con diversos mundos, en la medida en que el estudiante trae consigo en la escuela una historia personal que le hace ver la vida desde el filtro de su propia realidad (Beltrán, Bedoya, Benítez, Castaño, Castro, Pérez, 2007).

De dicho pensamiento se infiere la importancia de la capacitación y la preparación docente necesaria para atender las necesidades de cada individuo, sin embargo se debe realizar un riguroso análisis que nos permitan analizar la situación actual en cuanto a estrategias y habilidades que poseen los educadores conforme a las políticas, normativas, elaboradas en las últimas décadas.

La actualización docente debe ser un proceso permanente para una educación de calidad e inclusiva, esto permite que el sistema educativo tenga un giro en su proceso de enseñanza, del mismo modo, el currículo puede convertirse en un proyecto flexible con innovación de estrategias, métodos, mecanismos y modelos educativos González, Pastor, Robaina, Castro y Gómez (Citó a UNESCO, 2005) Refiere la formación docente como un aspecto importante en la educación inclusiva, para ello se debe proponer unas secuencias en cuanto a actividades y estrategias que se puedan desarrollar en el aula de clase, del mismo modo generar una integración teniendo en cuenta las dificultades, las problemáticas y las necesidades que se evidencian en un ámbito educativo con diversidad de población. Las estrategias de inclusión son un pilar fundamental en la educación puesto que, permiten un desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas en los estudiantes de manera individual y grupal con una transformación social en ámbitos de convivencia y cooperación.



El crecimiento profesional de un docente está orientado hacia la actualización y desarrollo de competencias y aptitudes que contribuyen al fortalecimiento del proceso educativo, así como la calidad y pertinencia del mismo. El docente es catalogado como una guía de aprendizaje y por ello su preparación y capacitación debe fomentarse hacia el desarrollo de destrezas metacognitivas y actitudinales como el pensamiento crítico, reflexivo o analítico.

## **Metodología**

El presente investigación fue llevada a cabo en la Fundación Soles Marianos, ubicada en Zipaquirá, Colombia, con 12 estudiantes, quienes oscilan entre los 6 y 18 años, tiene un enfoque mixto con un tipo de Investigación Acción Participante en la cual se plasma e indaga sobre la educación inclusiva y mediante esta se pretende buscar estrategias que faciliten en el proceso de aprendizaje y que satisfagan las necesidades educativas presentadas en la población de dicha institución.

Es necesario definir los aspectos negativos o problemáticas que actualmente estén afectando a dicha población en el ámbito educativo y social de la Fundación Soles Marianos, posteriormente se procederá a analizar las posibles metodologías que se puedan implementar y beneficien en el proceso educativo de los estudiantes y teniendo en cuenta estos resultados se establecerá las mejores estrategias pedagógicas que solventen las necesidades evidenciadas.

Para la recolección de datos en la investigación sobre educación inclusiva de la fundación Soles Marianos durante el año 2019 y 2020, En este estudio, se utilizó la encuesta, el cuestionario y diario de campo como técnicas de recolección de información. En primer lugar se aplica la encuesta y el cuestionario el cual consta de 11 preguntas, con el objetivo de medir el nivel de conocimientos, saberes y opiniones sobre los tipos de discapacidad, estrategias educativas y de aprendizaje, material educativo, capacitación docente y otros factores relevantes para la investigación. En segundo Lugar se efectuaron dos visitas a la Fundación Soles Marianos con el fin de observar y analizar el tipo de estrategias lúdicas o didácticas que emplean los docentes al momento de impartir sus clases. Asimismo se analiza el historial médico de los estudiantes para conocer el tipo o grado de discapacidad que tienen.

Teniendo en cuenta los procesos de recolección de datos y el análisis de estrategias creativas y pedagógicas enfocadas a las diversas manifestaciones artísticas escolares es necesario orientar la presente investigación al enfoque mixto, la cual permitirá comprender y analizar el impacto que generan los diversos lenguajes artísticos en la primera infancia dentro de un contexto pedagógico. Por otro lado se plantea la estrategia investigativa propuesta por Pineda y Velázquez (2015) enfocada a la sistematización de experiencias por medio del enfoque praxeológico, en cual se privilegie la participación de la comunidad investigada y se establezca una observación y análisis con el fin de determinar las necesidades o problemáticas presentadas en dicha población.

Dicho lo anterior se plantean cuatro etapas de acción:

- I. Ver: Observación de las prácticas pedagógicas, modelos, estrategias de enseñanza. Uso del arte como estrategia educativa y su implicación en la enseñanza de temas complejos. Actitud del docente frente a la aplicación de actividades artísticas y su apropiación
- II. Juzgar: Análisis exhaustivo de la información recolectada, confrontación entre aportes teóricos y prácticas ejercidas. Triangulación de resultados y planteamiento de estrategias o posibles soluciones
- III. Actuar: Ejecución de estrategias planteadas en pro de solventar las problemáticas encontradas en la población educativa.
- IV. Devolución Creativa: Propuesta de trabajo que fomente una nueva visión del arte, y otras formas de apropiación del proceso educativo que promueva el arte como estrategia potencializadora del desarrollo armónico de la primera infancia y la innovación de nuevas propuestas pedagógicas.

## **Resultados**

Frente al Saber Pedagógico es imprescindible que los docentes estimulen a los niños con algún tipo de discapacidad para que imaginen, razonen, sientan y se expresen, propiciando la producción de creaciones al dibujar, pintar o modelar. Abrir espacios de intercambio necesarios para que conversen acerca de sus producciones, comuniquen a los demás qué quisieron transmitir o expresar y escuchen a sus compañeros cuando expliquen lo que ellos ven o interpretan en esa producción.

Además de ello se debe brindar a los niños oportunidades de escuchar variedad de piezas musicales, con la intención de hacer movimientos y sonidos para seguir el ritmo, cantar, distinguir sonidos de instrumentos, mientras realizan actividades y en momentos de relajación, así como en actividades de expresión corporal. La música entusiasma a los niños y favorece que se muevan con soltura y seguridad. Proporcionar ayuda y apoyo a los niños en sus creaciones: escuchar sus planes de producción, realimentar y mostrar interés por lo que llevan a cabo. Esto es importante detectarlo, analizarlo y diseñar estrategias de intervención que ayuden a que el niño vaya centrando su atención y que la actividad sea significativa para ellos y tenga verdaderos aprendizajes, lo que me hace recordar al autor Fernando Savater que menciona que “la escuela también debe fomentar la pasión por el conocimiento, y para ello puede aprovechar la curiosidad de los niños...”, por lo que debemos jerarquizar y hacer que lo importante de aprender (necesidad de los niños) sea interesante para ellos mostrárselo con otra perspectiva que le permita potencializar su pasión por aprender de una forma agradable, es decir, el problema del maestro no es despertar la curiosidad por que el niño ya la tiene, o aumentar la información, sino suprimir la información falsa, superficial y profundizar en los saberes que ya tiene pero siempre permitiendo la exploración, comprobación de su teoría, etc., que hará que se convierta en un verdadero aprendizaje.

En este aspecto que considero un reto mantener la atención y desarrollar la capacidad de escucha durante las actividades pedagógicas se utilizan algunos objetos como mediadores contribuyen a mantener la atención e interés de los niños así mismo algo que es funcional es el hecho de mostrar más expresividad (gesticulaciones, expresión corporal, tono de voz y mostrar interés y seguridad porque los niños identifican cuando estas emociones y sentimientos provenientes del docente. Dichas actitudes pueden influir en la actitud o forma de responder de los niños a las diferentes situaciones, por ello es importante además de lo mencionado tener en cuenta que, los niños poseen notables habilidades para percibir las acciones y expresiones de otras personas.

## **Discusión y Conclusiones**

El presente artículo representa una reconceptualización del arte en la primera infancia, y las diversas actividades rectoras empleadas por los docentes Estévez quien en su artículo “La educación artística en la educación inclusiva. Un requerimiento de la formación del profesional” relata que en la primera infancia los niños y las niñas conocen el mundo y la cultura que los rodea, explorar el ambiente y de él extraen la información necesaria para su conocimiento, su parte sensorio perceptiva estimula fuertemente la creatividad que luego expresa de forma artística, mediante el juego y la libre expresión. El proceso de percepción desde las edades preescolares considera que los estímulos artísticos: sonidos, formas, colores, texturas, gestos, movimientos; son altamente motivadores en el juego y en el resto de las actividades de aprendizaje.

Los docentes de la Fundación Soles Marianos afirman implementar actividades lúdicas y recreativas para abarcar los diversos contenidos temáticos que allí implementan. Un 50% de los docentes prefieren implementar una metodología de trabajo individual y un 50% trabajo grupal enfocado a la socialización y el juego, para el logro de sus objetivos curriculares dividen a los estudiantes en dos grupos según sus necesidades y nivel cognitivo. Según las encuestas realizadas, el grupo más avanzado en el proceso pedagógico es aquel en el cual se implementan actividades de arte avanzado, como el modelado, la pintura y la danza. Dicho lo anterior es importante concluir que los educadores y padres deben respetar el juego infantil y proporcionar espacios prolongados de juego libre, en el cual su imaginación se desarrolle al máximo y permita al niño crear escenarios,

Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789

ideas o estrategias complejas a partir de ideas innovadoras. Por otro lado es importante afirmar que el entorno es un factor que incentiva el proceso creativo del niño y proporciona información que contribuye al desarrollo integral del niño. Es importante que los docentes y padres de familia, brinden la mayor cantidad posible de materiales, como plastilina, colores, pinturas, cartulinas, botones, hilos, lanas, entre otros, con los cuales pueda crear nuevos elementos. Por otro lado, se debe proporcionar diversas experiencias y aprendizajes que permitan motivar al niño.

Con el fin de establecer mecanismos de enseñanza efectivos es indispensable que los docentes incluyan los tres tipos de aprendizaje: Kinestésico, visual y auditivo. Estos ritmos y estilos deben de ser retomados al momento de planear y sobre todo de dar las indicaciones para que exista atención a los 3 estilos y dentro de las actividades hacer pequeñas adecuaciones solamente, ya que no significa planear una actividad para cada estilo o ritmo.

Las propuestas educativas deben ser consistentes y proponer la implementación de actividades artísticas como la pintura, la música, el teatro y las manualidades para fortalecer conceptos curriculares de pre matemática y lenguaje en los estudiantes de la Fundación Soles Marianos con el fin de fortalecer el proceso académico de niños que presentan algún tipo de discapacidad. Este proyecto deberá mostrar resultados positivos en el ámbito académico, social y emocional de los estudiantes anteriormente dichos. El enfoque del permite a los alumnos expresarse de manera original a través de la organización única e intencional de elementos básicos como: cuerpo, espacio, tiempo, sonido, movimiento, formas y colores. Ofreciendo a los alumnos experiencias de aprendizaje que les permitan identificar y ejecutar sus actividades culturales, étnicas sociales y de género, a la vez contribuye a la conformación de la identidad personal y social de cada alumno, apropiándose del patrimonio artístico y cultural.

## Referencias:

- Aparici, R. y García-Matilla, A. (1989). Lectura de imágenes. Madrid: Ediciones de la Torre. Barret, G. (1979). Réflexions. Recuperado de: <http://www.giselebarret.com> el 10 de diciembre de 2013. Berlioz, S. (2002).
- Beltrán, Bedoya, Benítez, Castaño, Castro, Pérez (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas. Universidad de Antioquia, facultad de Educación.
- Buitrago Martínez, I. M (2018) Arte y juego en Primera infancia y sus aportes a la Formación de Pedagogos Infantiles.  
Recuperado de: <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/31764>
- Cáceres, R. R. (2016). El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte. *Educere*, 20(66), 215-224.  
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692003.pdf>
- De la Rosa Gonzalez, D (2015) Érase una vez en el país del nunca más. Juego, arte y cultura para la reparación simbólica de la primera infancia víctima del conflicto armado en Bogotá Recuperado de: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7101>
- Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D., & McGinley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and special education*, 32(2), 91-104.
- Elisondo, R. C. (2018). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/98611>
- Estévez Pichs, M. A., & Rojas Valladares, A. L. (2017). LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL: UN REQUERIMIENTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 114-119. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202017000400015](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400015)

Sola T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En Sánchez Palomino, A. Y J. Torres González, Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Pirámide

## Correlación entre resiliencia y felicidad en estudiantes de licenciatura en una universidad de Colombia

Correlation between Resilience and Happiness in Undergraduate Students at a Colombian University

Correlação entre resiliência e felicidade em alunos de graduação de uma universidade colombiana

Adney Satty Ramírez Rincón<sup>16</sup>

Recibido: 06/01/2021

Aceptado: 08/02/2021

### Resumen:

El propósito de la investigación fue determinar la correlación entre la capacidad de resiliencia y el logro de la felicidad, en estudiantes de Licenciatura en Educación de una universidad privada de Colombia. El tipo de investigación del presente estudio fue no experimental, cuantitativa, con un diseño de corte transversal o transeccional. La población de 371 estudiantes y una muestra probabilística de 179 educandos.

Las siguientes fueron las preguntas que se plantearon: ¿Cuáles son los niveles de resiliencia presentados por los estudiantes de Licenciatura en una universidad privada de Colombia? ¿Cuáles son los niveles de felicidad presentados por los estudiantes de Licenciatura en una universidad privada de Colombia? ¿Qué relación existe entre la capacidad de resiliencia y el logro de la felicidad en estudiantes de Licenciatura en Educación en una universidad privada de Colombia?

El presente estudio, presentó un tipo de investigación no experimental y cuantitativo, mediante el cual se midió los niveles de resiliencia y felicidad con el fin de analizar y establecer relaciones entre estas dos variables. Su diseño es transaccional o transversal, ya que se recolectaron datos en un solo momento a diferentes grupos de estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Infantil de una universidad privada en Colombia.

Los resultados esbozaron una desviación estándar de ambas pruebas, la cuales permitieron demostrar que los datos no están muy dispersos entre sí. Además, el coeficiente de asimetría de ambas pruebas evidenció que la mayoría de los datos se encontraron por encima de la media y que esta estuvo cerca al puntaje máximo de las dos pruebas.

En conclusión, se demostró que las estudiantes de Licenciatura presentan altos niveles de resiliencia y felicidad y que existe una correlación bidireccional entre estas dos variables, es decir, aunque existe una relación, no se identificó que una influya en la otra, sino, que ambas se afectan entre sí.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, educación emocional, resiliencia, felicidad, correlación.

### Abstract:

The purpose of the research was to determine the correlation between the resilience capacity and the achievement of happiness, in students of Bachelor of Education from a private university in Colombia. The type of research of the present study was non-experimental, quantitative, with a cross-sectional or transectional design. The population of 371 students and a probabilistic sample of 179 learners.

The following were the questions posed: What are the levels of resilience presented by undergraduate students at a private university in Colombia? What are the levels of happiness presented by undergraduate students at a private university in

<sup>16</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Contacto: [asramirez@uniminuto.edu](mailto:asramirez@uniminuto.edu)  
Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789

Colombia? What relationship exists between resilience capacity and the achievement of happiness in Bachelor of Education students at a private university in Colombia?

The present study presented a non-experimental and quantitative type of research, through which the levels of resilience and happiness were measured to analyze and establish relationships between these two variables. Its design is transactional or cross-sectional, since data was collected in a single moment from different groups of students from the Bachelor of Early Childhood Education program of a private university in Colombia.

The results outlined a standard deviation of both tests, which allowed to demonstrate that the data are not widely dispersed among themselves. Furthermore, the coefficient of skewness of both tests showed that most of the data were above the mean and that this was close to the maximum score of the two tests.

In conclusion, it was shown that undergraduate students present high levels of resilience and happiness and that there is a bidirectional correlation between these two variables, that is, although there is a relationship, it was not identified that one influences the other, but rather that both they affect each other.

**Keywords:** Emotional intelligence, Emotional education, Resilience, Happiness, Correlation.

### **Resumo:**

O objetivo da pesquisa foi determinar a correlação entre a capacidade de resiliência e o alcance da felicidade, em alunos do Bacharelado em Educação de uma universidade privada na Colômbia. O tipo de pesquisa do presente estudo foi não experimental, quantitativa, com delineamento transversal ou transversal. A população de 371 alunos e uma amostra probabilística de 179 alunos.

Foram feitas as seguintes perguntas: Quais são os níveis de resiliência apresentados por alunos de graduação de uma universidade privada na Colômbia? Quais são os níveis de felicidade apresentados por alunos de graduação em uma universidade privada na Colômbia? Que relação existe entre a capacidade de resiliência e o alcance da felicidade em alunos de Bacharelado em Educação em uma universidade privada na Colômbia?

O presente estudo apresentou um tipo de pesquisa não experimental e quantitativa, por meio da qual foram medidos os níveis de resiliência e felicidade para analisar e estabelecer relações entre essas duas variáveis. Seu desenho é transacional ou transversal, já que os dados foram coletados em um único momento de diferentes grupos de alunos do programa de Bacharelado em Educação Infantil de uma universidade privada na Colômbia.

Os resultados delinearão um desvio padrão de ambos os testes, o que permitiu demonstrar que os dados não estão amplamente dispersos entre si. Além disso, o coeficiente de assimetria de ambos os testes mostrou que a maioria dos dados estava acima da média e que está se aproximando da pontuação máxima dos dois testes.

Em conclusão, foi demonstrado que os alunos de graduação apresentam altos níveis de resiliência e felicidade e que existe uma correlação bidirecional entre essas duas variáveis, ou seja, embora haja relação, não foi identificado que uma influência a outra, mas sim que ambos afetam um ao outro.

**Palavras-chave:** Inteligência emocional, Educação emocional, Resiliência, Felicidade, Correlação.

### **Establecimiento del Problema**

El nuevo siglo ha traído a la humanidad avances tecnológicos que han permitido estar interconectados todo el tiempo, esto ha sido significativo porque ha conllevado a la tecnificación e industrialización en diferentes ámbitos y eso admite grandes avances en el ámbito de la medicina, la industria, la educación, entre otros. Pero más allá de esto, los seres humanos se encuentran en una cultura en donde todo debe ser rápido y en donde no hay descanso porque se debe vivir bajo presión. En este sentido, cabe mencionar a Berndt (2018) quien infiere que, aunque los avances tecnológicos deberían facilitar la vida de los seres humanos, estos se sienten sometidos a una presión permanente. La incertidumbre, el miedo, el estrés, la ansiedad y la depresión son sentimientos que afectan cada vez más a niños, jóvenes y adultos.

La Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud (OMS & OPS, 2019) instan a los países

a aumentar el presupuesto destinado a la salud mental, ya que solo el 2 % se destina para la prevención y tratamiento de estos trastornos. Asimismo, señalan que en América Latina y el Caribe, los problemas de salud mental como la depresión, la ansiedad y el uso de sustancias psicoactivas producen más de un tercio de discapacidad total en la población. Cifras preocupantes para los niños, niñas y jóvenes que se enfrentan a situaciones que se salen de control y no poseen las habilidades necesarias para resolver conflictos, generando comportamientos que los lleva a estar solos, a autolesionarse y al suicidio.

Investigaciones demuestran que los menores de edad padecen enfermedades mentales, las cuales no son diagnosticadas, ni tratadas. Por esta razón, la Federación Mundial de la Salud Mental en el año 2018 centró su atención en los jóvenes y la salud mental en un mundo cambiante afirmando que los jóvenes pasan la mayor parte del tiempo en la web experimentando todo tipo de violencia cibernética (OMS, 2019). Por tanto, hacen un llamado de atención sobre las problemáticas a las que se enfrentan los seres humanos e invitan a crear espacios de diálogo con el fin de promover ambientes sanos, felices y resilientes.

Es importante identificar las características que tienen los jóvenes resilientes y felices con el fin de determinar mecanismos preventivos en forma temprana. *El informe de calidad de vida 2017*, realizado por el observatorio Sabana Centro Cómo Vamos (2018), reconoció que los trastornos mentales como la depresión, el estrés y la ansiedad pueden llevar al suicidio. A su vez, demostraron que para el 2015 se produjeron casi 800.000 suicidios en el mundo y en Colombia durante el 2017 hubo un incremento de 28,7 % con relación al 2016, para el caso de Cundinamarca 152 casos y para Sabana Centro 27 casos. Respecto a las variables de edad para la Provincia, este hecho ocurrió en personas entre los 15 y 24 años y, por género, los hombres se suicidan más que las mujeres. Estos datos promueven la importancia de investigar sobre las características que debe tener una persona resiliente y cómo se relaciona con la felicidad.

## **Problema de investigación**

El problema de esta investigación fue la carencia de información relacionada entre la capacidad de resiliencia con el logro de la felicidad en estudiantes de Licenciatura de una universidad privada de Colombia.

La resiliencia ha cobrado gran importancia en diferentes ámbitos de la sociedad, lo cual despierta el interés de diferentes expertos por analizar los factores relacionados con la esperanza de los seres humanos de salir fortalecidos o transformados ante una situación adversa y la consecución de la felicidad después del dolor (Forés y Grané, 2016). Del mismo modo, las investigaciones que se han realizado identifican la necesidad de profundizar sobre las variables relacionadas con la resiliencia y la felicidad, con el fin de determinar el análisis de diferentes características que permitan tener respuestas consistentes, con el propósito de determinar estrategias que conlleven al fomento del desarrollo de una salud mental sana en los niños y jóvenes que viven cada vez más en una sociedad en donde aumenta la incertidumbre.

## **Propósito**

El propósito de esta investigación fue determinar la correlación entre la capacidad de resiliencia y el logro de la felicidad en estudiantes de Licenciatura en Educación de una universidad privada de Colombia.

## **Revisión de literatura**

### **La Inteligencia Emocional en la Educación**

La formación de habilidades sociales y emocionales en los diferentes niveles educativos ha suscitado diversos estudios que giran en torno al análisis e identificación de problemáticas relacionadas a la vinculación de la inteligencia emocional y su importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje. Por esta razón, científicos a nivel mundial han explorado sobre el

funcionamiento del cerebro, sus características y aspectos más relevantes en cuanto al pensamiento y los sentimientos, ya que se ha encontrado a niños, niñas y jóvenes de escuelas que presentan un coeficiente intelectual por encima de la media, pero su desempeño en el aula es bajo. Estas falencias no se han logrado identificar con los test de cociente intelectual sino en mediciones neuropsicológicas que muestran altos índices de impulsividad y agitación.

Esto conlleva a encontrar un mayor riesgo de padecer problemas como pérdidas académicas, deserción escolar, alcoholismo, drogadicción o diferentes tipos de violencia que no se dan precisamente por el nivel intelectual de los estudiantes sino por el bajo control emocional en sus vidas. Con esto es importante mencionar que se tienen dos inteligencias: la racional y la emocional. Estas deben estar conectadas porque guían el desempeño de los seres humanos al momento de realizar cualquier actividad ya sea personal, académica o profesional (Goleman, 2018). Las dos inteligencias deben estar en equilibrio para llevar una vida sana y feliz en donde inevitablemente habrá situaciones adversas pero las mismas hacen parte de la vida y por ello se debe tener la habilidad de salir adelante, es decir ser resilientes.

Siempre se pensó que el éxito académico o profesional se daba por el nivel de inteligencia de los estudiantes pues se consideraba que este aspecto era fundamental para conseguir un excelente desempeño en los colegios o universidades. Sin embargo, la llegada del siglo XXI ha llevado a reflexionar sobre la necesidad de pensar que la inteligencia académica no es suficiente pues se encuentran muchas problemáticas en las aulas y fuera de ellas que llevan a exigir al sistema educativo el incorporar de manera transversal una formación fundamentada en el desarrollo del potencial humano, ya que existen personas con gran capacidad para gestionar sus emociones, pero no poseen la habilidad para conectar con otros. Análogamente, se encuentran personas con gran habilidad empática para comprender a los demás, pero son incapaces de gobernar sus emociones (Fernández y Pacheco, 2002).

En las aulas de clase se encuentran diversidad de situaciones que reflejan los grandes vacíos emocionales en los que están inmersos los niños, niñas y jóvenes, pero desafortunadamente no se cuenta con planes que permitan la inclusión o incorporación del desarrollo de la inteligencia emocional en los currículos o en la formación docente. Es así como Gutiérrez, Rodríguez e Isea (2018) mencionan la importancia de vincular todos los agentes educativos en la transformación curricular, ya que esto beneficiará y redundará en la resolución de problemas que surgen en el ámbito académico y que son propios de los contextos en donde cada agente educativo tiene su particularidad y necesidad que debe ser atendida individualmente.

Se ignora que la enseñanza de la inteligencia emocional es una responsabilidad de todos. Las familias y las Instituciones Educativas deben prestar atención a la promoción de habilidades que permitan la formación de mejores seres humanos, que no estén deprimidos, personas equilibradas en todo sentido y así disminuir los índices de estrés, ansiedad y depresión que en muchas ocasiones han llevado al suicidio. Estos temas convergen en la educación emocional, definida como un proceso formativo que busca potenciar el desarrollo de competencias emocionales para la vida y las cuales se fundamentan en el desarrollo humano con el fin de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2012). Esta formación de competencias debe darse desde el mismo momento de la concepción y durante todo el transcurso de la vida. Es decir, una educación centrada en la gestión de emociones en donde la familia, las instituciones educativas y demás entes sociales se preocupen por el bienestar propio y el de los demás.

Un estudio realizado por la Universidad de Columbia Británica (2017), la universidad Illinois en Chicago y la Universidad de Loyola, encontró que el fomento de habilidades sociales y emocionales en el ámbito educativo trae beneficios que permiten a los niños y niñas gestionar sus emociones, ser más empáticos, mantener buenas relaciones y reducir problemas de conducta entre los jóvenes. Adicional a esto, se demostró que el aprendizaje socio-emocional trajo consigo efectos positivos en el aula y a lo largo de la vida para los estudiantes que participaron, ya que generó reducción en las tasas de violencia, en el consumo de drogas, problemas mentales y éxito académico (Universidad de Columbia Británica, 2017). Desafortunadamente, los países latinoamericanos no han tomado medidas que vinculen de manera transversal la formación de habilidades emocionales en la educación y, desde allí, desplegar una serie de estrategias para que los jóvenes enfrenten un mundo que no es fácil.

Un ejemplo de esto fue la implementación del curso de inteligencia emocional y para la creatividad dentro del currículo en una institución educativa de Canarias en el año 2013, los profesores sin previa capacitación acerca del tema decidieron diseñar estrategias que promovieran la integralidad, transversalidad y globalidad con el fin de que los estudiantes desarrollaran competencias relacionadas con conciencia emocional, regulación emocional y creatividad. Estas se concibieron como una práctica innovadora a partir de la inclusión de la asignatura por medio de actividades dinámicas, versátiles y flexibles producidas por la interacción con los diferentes contextos educativos, familiares y sociales. Los resultados motivaron a diseñar una propuesta de capacitación a docentes y estudiantes en torno al fomento de una educación para la vida, ya que desde el saber es posible dar respuesta a las necesidades existentes y en la que cada sujeto pueda elegir



el camino, se identifique como persona, sea un ciudadano responsable y capaz de vivir en sociedad (Márquez, González y García, 2017).

En efecto, la vinculación de la inteligencia emocional en la educación trae beneficios a lo largo de la vida. Un aspecto que debe ser tenido en cuenta al momento de pensar en la vinculación de este tipo de inteligencia en diferentes contextos es el hecho de que los estudiantes pasan más de 600 horas anuales en el aula de clase, es decir permanecen más tiempo en las instituciones educativas que en el ambiente familiar. Con esto se quiso reafirmar la relevancia de la existencia de una comunicación asertiva y permanente entre la comunidad educativa y los padres de familia o los abuelos que en muchas ocasiones son quienes tienen la tutoría de los menores o adolescentes. Ahora bien, como se ha mencionado la vinculación de la inteligencia emocional debe ser promovida en la formación de profesionales, ya que el mercado laboral exige profesionales con altos niveles de responsabilidad, tolerancia al fracaso, manejo de estrés o lo que comúnmente se denomina trabajar bajo presión.

Una investigación realizada por García, Hurtado, Quintero, Rivera y Ureña (2018), en donde se buscaba describir la inteligencia emocional de unos estudiantes de Psicología, encontró a nivel general que los jóvenes presentan dificultades para reconocerse a sí mismos, baja asertividad, manejo de estrés y resolución de problemas. Del mismo modo, se evidenció baja tolerancia al trabajo bajo presión, así como bienestar y tranquilidad, características que son relevantes en las competencias que deben tener los profesionales en el siglo actual. Ahora bien, se mostraron puntuaciones más altas en la regulación de la empatía, la comunicación y la comprensión con el otro. Estas últimas son acordes al perfil profesional escogido. Aunque la investigación esboza resultados que demuestran puntuaciones bajas en el manejo de algunas competencias no se evidencian planes de acción que permitan ayudar a los futuros profesionales en el manejo de habilidades intrapersonales e interpersonales. Se considera que existen investigaciones relacionadas al tema, pero se quedan en eso, no se plantean acciones que permitan ayudar a los niños, niñas y jóvenes a desarrollar habilidades emocionales y sociales. Estas son fundamentales para el desarrollo de la vida.

Klaric (2017) realizó un estudio junto a expertos Psicólogos, Antropólogos y Neurocientíficos sobre los diferentes sistemas educativos a nivel mundial; el principal objetivo fue determinar si el sistema educativo beneficiaba o perjudicaba el desarrollo humano de niños, niñas y jóvenes. Dentro de los resultados se encontró que no existe un desarrollo integral, se da más relevancia a lo cognitivo que al desarrollo del ser. Las calificaciones, los exámenes, las evaluaciones cobran mayor relevancia y se deja a un lado enseñar a gestionar las emociones, superar el fracaso, tener éxito, buscar trabajar en equipo, ser más creativos, emprendedores, ser más resilientes y felices. Se ignora los altos índices de depresión, lo cual genera ansiedad y esta impide que haya aprendizaje y lo peor el incremento de casos de suicidio en los jóvenes.

## Resiliencia

La resiliencia se considera como la habilidad de hacer frente a las adversidades y salir adelante. Forés y Grané (2016) en su libro *“La resiliencia, Crecer desde la adversidad”* ilustran el concepto de resiliencia a través de algunas historias de vida, una de ellas es la de Tim Guénard. Cuando Tim tenía tres años, la mamá lo amarró a un palo y lo abandonó en medio de la nada. Por lo cual, a la edad de cuatro años debe dormir desnudo con su perro. A los cinco años, el papá le da una golpiza que le genera fracturas en sus piernas y le desfigura la cara. Años más tarde intenta suicidarse, pero no logra su objetivo. Pasó años en correccionales en donde fue maltratado y abusado hasta prostituirlo. Todos pensarían que el futuro de Tim sería incierto, sin embargo, este niño ahora es padre de familia, escribió el libro *Más fuerte que el odio*, cuida niños abandonados y maltratados. Creó la asociación *Altruisme*. En palabras de la autora Guénard es resiliente y resalta unos vocablos expresados por este “Yo, Tim Guénard, hijo de alcohólico, niño abandonado, he hecho errar el golpe a la fatalidad. He hecho mentir a la genética. Éste es mi orgullo” (p. 18).

Otra historia de las muchas plasmadas en el libro es la de Viktor Frankl, quien vivió en los campos de concentración en donde perdió a toda su familia y experimento atrocidades. Sin embargo, decidió hacer catarsis por medio del escrito del libro “El hombre en busca de sentido”. Un último ejemplo es la vida de Boris Cyrulnik, considerado el padre de la resiliencia, quien en su niñez perdió a toda su familia por culpa de la guerra. Refugio su dolor en la literatura y la escritura. Hoy cuenta con libros como los Patitos Feos, Sálvate la vida te espera, Psicoterapia de Dios, entre otros. Las historias de vida presentadas son ejemplo de resiliencia, muestran cómo a través del altruismo, el perdón, la compasión; logran salir adelante a pesar de que la vida los golpeó muchas veces.

Forés y Grané (2016) mencionan que el vocablo resiliencia ha venido siendo estudiado desde hace ya varias generaciones y por diferentes disciplinas, es así como mencionan que el término “proviene del latín *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, rebotar, saltar hacia atrás, ser repelido o resurgir” (p. 27). En el campo de la física, se refiere a la capacidad de los metales de resistir el impacto y volver a su estado original. En medicina, específicamente en la osteología, se relaciona con la capacidad de los huesos de crecer de forma correcta después de haber sufrido una fractura. Años más tarde, el concepto es tomado por las ciencias humanas y sociales, quienes atribuyen que ser resiliente significa reanimarse, salir adelante después de haber pasado una situación traumática.

Estas conceptualizaciones a lo largo de la historia trazan diferentes ideas que definen la resiliencia, e independiente de la disciplina a la que se le atribuya el concepto, el punto de encuentro es la capacidad de reponerse después de una dificultad o adversidad. Puig (2018) afirma “si quiere reinventarse, enfóquese en lo que quiere y no en lo que teme” (p. 25). Esto quiere decir que el mayor impedimento para las personas es el miedo. El miedo abre caminos de incertidumbre e impide evolucionar o salir avante ante cualquier dificultad. Este mismo autor infiere que el sentimiento que impide que los seres humanos sean felices es el miedo y para ello se debe encontrar lo que se necesita para reinventarse a sí mismos.

A partir de lo anterior, se han originado estudios que permiten conocer las características que identifican a las personas resilientes. En el año 2013 se realiza una investigación centrada en identificar las diferencias de resiliencia entre hombres y mujeres y su relación con la felicidad después de vivenciar diferentes hechos ya sean positivos o negativos. En el marco teórico se esbozan en primera instancia los diferentes conceptos que enmarcan la resiliencia, es así como: Ungar (como se citó en González y Valdez, 2013) infiere que el concepto debe ser analizado, ya que se usa para referirse tanto a cualidades como rasgos, procesos o resultados. Esto hace que el término resulte confuso. Sin embargo, la mayoría de las conceptualizaciones se enmarcan en la cualidad que tienen las personas para resistir y salir adelante ante situaciones adversas. Del mismo modo, Masten (como se citó en González y Valdez, 2013) señala que una persona es resiliente si después de haber sufrido un evento traumático o estresante es capaz de funcionar bien ante la vida.

Estos autores coinciden en conceptualizar la resiliencia como la capacidad que tienen las personas para superar las adversidades que se presentan en el transcurso de la vida y buscar los mecanismos para salir adelante ante estas situaciones. Ahora bien, esta misma investigación menciona tres características que conllevan a la resiliencia: la primera es determinar la existencia de una amenaza, la segunda es que la persona adquiera a partir de su psique la tendencia a la superación y adaptabilidad a las adversidades y, por último, demostrar la competencia para desarrollar una tarea. Gaxiola, Frías, Hurtado, Salcido y Figueroa (como se citó en González y Valdez, 2013).

Es apremiante tener claro el significado de la palabra resiliencia, así como también las relaciones existentes con la inteligencia emocional. Un estudio realizado por Cejudo, López y Rubio (2016) encuentran relaciones positivas entre la satisfacción por la vida y la resiliencia, ya que las personas con altos niveles de resiliencia y gestión emocional presentan altos índices de satisfacción por la vida. Esta relación muestra que las personas que poseen habilidades para gestionar sus emociones son capaces de enfrentar adversidades pues siempre se muestran optimistas para encontrar nuevos caminos que los lleva a cumplir las metas que se proponen.

## **La Resiliencia en la Educación**

Dadas las necesidades que emergen día a día por los cambios sociales, familiares y la inclusión de las tecnologías de la Información y la Comunicación; la resiliencia ha cobrado significado en los diferentes contextos educativos al permitir conceptualizar y enmarcar una pedagogía resiliente. Aguilar, Arjona y Noriega (2016) han estudiado la resiliencia e infieren que todo niño, niña, adolescente, joven, adulto, anciano requieren desarrollar la capacidad de resistir y salir adelante frente a cualquier situación de riesgo, ya que se reconoce el dolor, el sufrimiento y la lucha como características implícitas del momento adverso de la vida y por ello requiere ser entendido por la educación.

Santos (2013) refiere que todas las personas pasarán, en el transcurso de la vida, por dos o tres situaciones difíciles y el cerebro tiene la capacidad de adaptarse a cualquier situación. Estadísticamente todos los seres humanos pasan por momentos difíciles y eso no se puede cambiar, lo que sí se puede es aprender cómo enfrentar estas situaciones. Sin duda, la resiliencia es un proceso presente en las personas y no puede convertirse en algo que arruine los sueños; es aquí el punto de encuentro con la educación al reconocer la pedagogía como una ciencia de la vida, aceptando los sufrimientos que la albergan. La

resiliencia en el campo educativo se constituye como una manera de que los seres humanos no se dejen abatir y superen las adversidades (Aguilar et al., 2017).

El desarrollo de la resiliencia como competencia de la inteligencia emocional debe convertirse en un pilar fundamental del sistema educativo y, para ello, deben encontrarse docentes y padres de familia que trabajen en pro de la salud mental de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de manera transversal al desarrollo cognitivo. Torres (2017) asevera que los docentes deben estar preparados para brindar afecto, calidez, trato humano y especialmente a comportarse de manera compasiva. Del mismo modo, deben estar preparados para identificar riesgos e intervenir con el fin de evitar desarrollar consecuencias que afectan a los estudiantes negativamente. Es decir, es conveniente ayudarlos a desarrollar la resiliencia.

Tener instituciones educativas en donde los agentes educativos brinden espacios seguros con unos pilares educativos resilientes basados en el respeto por la diferencia, el autocontrol, la eficacia, el afecto. Para esto debe haber una construcción conjunta de saberes acordes a las realidades de cada individuo. Es enseñar a vivir ante los desafíos de la vida con sus aciertos y desaciertos (Torres, 2017). En síntesis, es ser mejores seres humanos cada día.

## **Felicidad**

La felicidad es una palabra que ha tomado mucha más fuerza a lo largo del tiempo, existen estudios que buscan identificar cómo lograr la felicidad, se encuentran personas que viven enfocadas en vivir una vida feliz. Del Pilar (2015) menciona que la felicidad es un anhelo para las personas y la conceptualiza como el estado de satisfacción más elevado. De modo similar, Caballero y Sánchez (2018) infieren que la felicidad puede ser aprendida y enseñada y la relaciona con la educación en el sentido de enseñar en salud física y emocional, las cuales son condiciones necesarias para superar los momentos difíciles.

Otros autores hablan de bienestar subjetivo el cual se enmarca en un estado de felicidad y satisfacción. De ahí que, Rodríguez, Ramos, Ros, Fernández y Revuelta (2016) aluden que el bienestar subjetivo se preocupa por la felicidad y que esta se caracteriza por el grado de alegría, satisfacción y afecto positivo. Estos se encuentran en las personas en diferentes momentos de la vida.

Se puede inferir que la felicidad es un estado prolongado de alegría y se encuentra dado con mayor intensidad; esto difiere de persona a persona. Todos los seres humanos viven momentos que los llevan a ser felices, pero también existen momentos que vinculan otras emociones que entorpecen esos niveles de felicidad tan anhelados por muchos.

Cada primero de agosto se celebra el *día mundial de la alegría*, el cual fue instaurado con el amparo de la Organización de las Naciones Unidas, hace ya 10 años. Organizaciones y agremiaciones recuerdan la importancia de vivir la alegría como motor para la gestión emocional y de paso resaltan los países más felices del mundo (Semana, 2020). Según el índice de felicidad, Finlandia ocupa el primer lugar en el mundo, le sigue Dinamarca, Suiza, Islandia y Noruega; Colombia ocupa el cuarto lugar en América del Sur (The Global Economy, 2020).

Dentro de los factores estudiados para medir la felicidad, se encontró que cuatro de los seis factores utilizados para explicar la felicidad son: tener apoyo de alguien, sentirse libres, autónomos, generosos y confiables. Así mismo, el informe examina cómo las desigualdades influyen en los niveles de felicidad y cómo los buenos entornos en los que se rodean las personas ayudan a reducir los efectos de esa desigualdad (Condé Nast Traveler, 2020). Más allá de los bienes materiales, la felicidad se encuentra en cosas sencillas como el relacionamiento consigo mismo y con el otro; ser agradecidos y ayudar a los demás.

## **La Resiliencia y la Felicidad**

Ahora bien, se ha evidenciado que la resiliencia se encuentra íntimamente relacionada con la felicidad, ya que esta se convierte en un factor protector que promueve aspectos positivos en situaciones difíciles o inestables. Por tanto, la felicidad ha sido definida como un estado de bienestar o satisfacción con la vida y se han identificado algunos rasgos de la gente feliz: primero la autoestima; el segundo, la posesión de la vida y el tercero, optimismo. Adicional a lo anterior, es importante resaltar la salud emocional como factor importante. En los resultados se encontró que los adolescentes presentan un bajo nivel de resiliencia, no existen diferencias significativas en cuanto al sexo y se identifica que los adolescentes resilientes son capaces de enfrentarse a las adversidades de forma positiva, haciendo uso de diferentes recursos para superar el dolor y

sufrimiento y salir adelante de dichas circunstancias. Además, son personas optimistas y felices (González y Valdez, 2013).

Otra investigación realizada por Gómez et al. (2014) analiza el crecimiento urbano en la ciudad de México y cómo esto ha afectado a los jóvenes. A partir de este suceso se plantea un estudio sobre la resiliencia y la felicidad juvenil en función de factores estructurales. Los planteamientos teóricos que fundamentan esta investigación se enmarcan en primera instancia en informes que arroja CEPAL y CONAPO relacionados con la calidad de vida, la pobreza, la marginación y el crecimiento poblacional. Es habitual encontrar que los adolescentes de hogares en donde hay situaciones precarias no cuentan con suficientes elementos protectores, como el apoyo social y familiar, son excluidos y esto hace que se sientan aún más vulnerables. Sin embargo, gracias a su capacidad de resistir, la mayoría logran sobreponerse a todos estos acontecimientos y mantienen niveles aceptables de felicidad; además de encontrarse correlaciones positivas entre resiliencia y pobreza (Gómez et al. 2014).

Asimismo, Grotberg et al. (como se citó en Gómez et al. 2014) infieren que la resiliencia varía de acuerdo con el sexo y la edad al estar ligada al desarrollo humano. Del mismo modo, no se encuentran diferencias notables de acuerdo con factores como la escolaridad, ocupación o niveles de ingresos. En México se encontró que en los niveles más altos de marginación los factores que inciden en la resiliencia se ven disminuidos. Es importante resaltar que la resiliencia se encuentra asociada a mayores niveles de felicidad en situaciones adversas.

Para Benatuil, Diener, Schimmel y Csikszentmihalyi (como se citó en Gómez et al. 2014) la felicidad es subjetiva y se encuentra acorde a los efectos positivos o negativos que se viven a diario, tiene aspectos que la caracterizan como los momentos en que se manifiesta y es consistente dependiendo la situación. Además, es vista como favorable en cuanto a la calidad de vida y esto contribuye a mantener una concepción positiva de uno mismo. Estos hallazgos permiten vislumbrar que los factores de resiliencia y su relación con la felicidad se encuentra enmarcado significativamente con la calidad de vida que tienen las personas sin desconocer el entorno social y especialmente el familiar.

Por último, otra investigación realizada por Vásquez y Gaspar (2017, buscaba determinar una relación significativa entre los niveles de resiliencia y felicidad con los niveles de depresión en adolescentes de una institución educativa estatal del distrito de Ate Vitarte. El modelo teórico se encuentra fundamentado por la psicología positiva de Seligman. Adicionalmente, la resiliencia se conceptualiza a partir de la mirada de Forés y Grané (como se citó en Vásquez y Gaspar, 2017), los cuales infieren que la resiliencia más allá de ser una fuerza positiva implica un cambio en la visión y percepción de la vida, de asumir que todo es posible, lo cual permite reforzar potencialidades y a su vez asimilar que existen limitaciones y heridas que perduran a lo largo de la vida por lo tanto hay que aprender a vivir con ellas.

En el mismo sentido, Puig y Rubio (como se citó en Vásquez y Gaspar, 2017) finiquitan afirmando que la “resiliencia es un fenómeno multidimensional y complejo, constituido por una dimensión paradigmática, una procesal, estrategia, rasgo y potencialidad” (p. 19). Es decir, es un factor que debería ser inherente a todos los seres humanos, debiendo ser abordado desde la infancia a través del fomento de la seguridad que según Cyrulnik (Como se citó en Aprendamos Juntos, 2018) se da especialmente por la madre y debe ser promovida a lo largo de la vida, ya que todos los seres humanos vivirán tragedias o adversidades que tendrán que afrontar o aprender a vivir con ellas.

A partir de diferentes bases teóricas, esta misma investigación conceptualiza la felicidad a partir de lo expresado por Seligman (como se citó en Vásquez y Gaspar, 2017) quien considera la felicidad como el bienestar que genera un estado de satisfacción plena que la persona experimenta de forma subjetiva. En el mismo sentido, Segura y Ramos (también citados en Vásquez y Gaspar) definieron la felicidad como el estado de bienestar, alegría, pasión, paz, tranquilidad, serenidad, sin excluir el dolor, la tristeza, la ira o el miedo.

El ser feliz es una actitud constante que mantiene una estabilidad temporal. Para los dos conceptos se esbozan diferentes categorías que las caracterizan en cuanto a su funcionalidad y relación encontrando que la mayoría de los jóvenes presentan un promedio estándar de resiliencia y bajos niveles de felicidad.

Las tres disertaciones son relevantes, aportan información pertinente, puesto que permite esbozar la relación existente entre resiliencia y felicidad, ya que no existe una investigación de este tipo. Adicionalmente diferentes estamentos y organizaciones han encontrado que los jóvenes cada vez más se encuentran rodeados de incertidumbre, viven en una cultura del sprint, son cada vez más ansiosos, no afrontan el estrés, la frustración y en ocasiones no son capaces de enfrentar las situaciones adversas (Aprendamos Juntos, 2018). Es importante crear estrategias en el ámbito educativo que permitan promover la resiliencia en los jóvenes y así disminuir los índices de suicidio que cada vez más aumentan a nivel mundial.

## Metodología

El propósito del presente capítulo fue definir la metodología que se utilizó en la presente investigación. Para Hernández y Mendoza (2018), la metodología consiste en el conjunto de etapas y criterios que sigue el investigador al estudio de un fenómeno, hecho o suceso con el objetivo de ampliar o generar nuevo conocimiento. Al tener el problema a investigar se definió paulatinamente el método a seguir y en coherencia al paradigma que lo argumentó se eligió la ruta o enfoque más apropiado.

En línea con lo descrito, fue importante señalar, que la finalidad de la investigación se enmarcó en determinar la correlación entre la capacidad de resiliencia y el logro de la felicidad en estudiantes de Licenciatura en Educación de una universidad privada de Colombia. Para cumplir con esta intención se pretendió dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los niveles de resiliencia presentados por los estudiantes de Licenciatura en una universidad privada de Colombia? ¿Cuáles son los niveles de felicidad presentados por los estudiantes de Licenciatura en una universidad privada de Colombia? y ¿Qué relación existe entre la capacidad de resiliencia y el logro de la felicidad en estudiantes de Licenciatura en Educación en una universidad privada de Colombia?

A partir de lo esbozado la presente investigación se enmarcó en un tipo de estudio no experimental, cuantitativa; el cual permitió identificar la capacidad de resiliencia y su relación con el logro de la felicidad. La población se encontró conformada por 371 estudiantes y se estableció estadísticamente una muestra de 179 que participaron en el estudio aplicando el cuestionario escala de Felicidad para adultos (Moyano, Dinamarca, Mendoza y Palomo, 2018) y Escala de Resiliencia (Sánchez y Robles, 2015).

## Resultados

Este apartado se centró en el análisis de los resultados obtenidos en las encuestas, los cuales permitieron dar respuesta a las tres preguntas de investigación planteadas con el fin de determinar la correlación entre la capacidad de resiliencia y el logro de la felicidad en estudiantes de Licenciatura en Educación de una universidad privada de Colombia. El método de indagación utilizado fue no experimental, cuantitativo; con el fin de identificar los niveles de resiliencia y felicidad. Asimismo, su diseño fue transeccional descriptivo y su alcance final fue correlacional, lo cual permitió describir, cuantificar y analizar las relaciones entre estas dos variables.

La muestra fue probabilística y se obtuvo mediante una selección aleatoria. Estuvo conformada por 189 estudiantes activos del programa de Licenciatura en Educación Infantil en el primer semestre del 2020. De los 189, respondieron 179. Los participantes no recibieron ningún incentivo o beneficio. Es decir, respondieron las encuestas de forma voluntaria. El porcentaje de respuesta alcanzado correspondió a el 95 %, con esto se minimizó el margen de error establecido al construir la muestra. Se caracterizó la muestra por medio de algunos factores socio demográfico que permitieron analizar a profundidad las variables y sus relaciones.

### Respuesta a la Primera Pregunta de Investigación

Con el objeto de dar respuesta a la primera pregunta ¿Cuáles son los niveles de resiliencia presentados por los estudiantes de Licenciatura en una universidad privada de Colombia? Se logró evidenciar que, en términos generales, los participantes para este caso mujeres jóvenes son resilientes, teniendo en cuenta que la media del RS-14 fue de 70,35 y el puntaje máximo de esta prueba fue 98 (Tabla 1).

**Tabla 1**  
**Distribución de frecuencias niveles de resiliencia**

	Media				Asimetría		Curtosis					
	N Estad.	Rango estad.	Mín. Estad.	Máx. Estad.	Desv. Error	Des. Estad.	Varianza Estad.	Desv. Error	Desv. Error			
Total RS - 14	179	84	14	98	70,35	1,665	22,28	496,16	-0,899	0,182	-0,37	0,361

### Respuesta a la Segunda Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los niveles de felicidad presentados por los estudiantes de Licenciatura en una universidad privada de Colombia? La media del EFPA indica un nivel alto de felicidad en la muestra, dado que la media fue de 26,21% y el mínimo y máximo estadístico, es decir -29 y 51 respectivamente.

Así mismo, desviación estándar de ambas pruebas, es decir 22,2 para el RS-14 y 16,12 para EFPA, permiten indicar que los datos no son muy dispersos entre sí. Además, el coeficiente de asimetría de ambas pruebas evidencia que la mayoría de los datos se encuentran por encima de la media y que esta se encuentra cerca al puntaje máximo de las dos pruebas, así lo evidencia la Tabla 2.

**Tabla 2**  
Estadístico Descriptivo RS – 14 y EFPA

	Media				Asimetría		Curtosis					
	N estad.	Rango estad.	Mín. estad.	Máx. estad.	Desv. Error	Des. Estad.	Varianza Estad.	Desv. Error	Desv. Error			
Total RS - 14	179	84	14	98	70,35	1,665	22,28	496,16	0,899	0,182	-0,37	0,361
Total EFPA	179	80	-29	51	26,21	1,212	16,22	263,022	0,505	0,182	0,44	0,361

### Respuesta a la Tercera Pregunta de Investigación

¿Qué relación existe entre la capacidad de resiliencia y el logro de la felicidad en estudiantes de Licenciatura en Educación en una universidad privada de Colombia? Para dar respuesta a esa pregunta se realizó la correlación de Pearson y Spearman, obteniendo que existe dicha correlación entre la felicidad y la resiliencia, ya que el valor en ambos es superior a 0. En la Tabla 3 y Figura 1, se observa que  $r$  de Pearson es de 0,586 con un error estándar de 0,56; así mismo, la de Spearman tuvo un valor de 0,527 con un error estándar de 0,61.

**Tabla 3**

Medidas simétricas

		Valor	Error Estándar asintótico a	T aprox. b	Sig. Aprox. c
Intervalo por intervalo	r de Pearson	0,586	0,56	9,624	0,000c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	0,527	0,61	8,241	0,000c
N de casos validos		179			

- a. No se presupone hipótesis nula.
- b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.
- c. Se basa en aproximación normal.

La Figura muestra las medidas de dispersión que subyace en la correlación positiva entre las variables felicidad y resiliencia. Como se mostró anteriormente, Pearson 0,56 y Spearman 0,61. Es decir, el valor es mayor que 0 y eso la hace positiva.

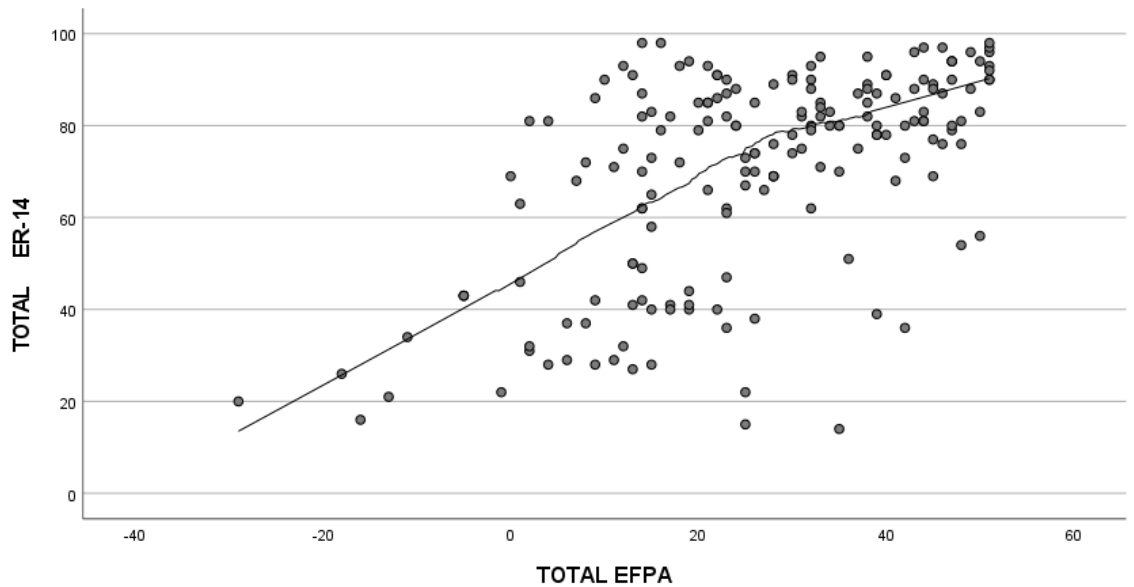


Figura. Medida de dispersión que muestra la correlación positiva entre las dos variables.

**Discusión**

**Resumen de Resultados**

Con respecto a los datos sociodemográficos, es importante resaltar que hubo un porcentaje significativamente mayor de mujeres sobre hombres con el 97.2 %, es decir que, de los 179 participantes, solo cinco fueron hombres. Respecto a la edad,

la mayoría de la muestra es menor a 30 años, únicamente el 8.4 % se encuentra entre los 31 y 50 años como se evidencia en la Tabla 2. El 83 % de los individuos son solteros y el 61.5 % viven en estrato dos tal como se observa en las Tablas 3 y 4 respectivamente.

Conviene destacar que, al realizar el análisis de los datos de manera individual, se encontró que las mujeres son más resilientes y felices que los hombres. Esto puede estar directamente asociado a los altos índices de suicidio que han ido en aumento los últimos tiempos y en donde el mayor número se da en hombres.

Por otro lado, los participantes presentaron altos niveles de resiliencia y felicidad. Así mismo, las variables estudiadas permiten establecer relaciones y estas arrojan una correlación bidireccional, lo cual significa que, aunque existe una relación, no influye la una en la otra, sino, que se afectan entre sí.

## **Contexto de Resultados**

Como se citó en Berndt (2018), los problemas más frecuentes entre los seres humanos son la ansiedad, el insomnio, la depresión, las enfermedades psicosomáticas, la dependencia al alcohol y el uso de sustancias psicoactivas. Esto devela la importancia de prestar atención a la salud mental de los seres humanos, ya que adicional a lo mencionado por esta autora los índices de estrés, violencia de todo tipo y suicidios han sido tendencia en los últimos años. Se reafirma lo mencionado por la ONU y la OPS en relación con las enfermedades de mayor incidencia en las personas a futuro. No se puede obviar que son enfermedades silenciosas y las personas que las padecen sufren bastante

## **Conclusiones**

Este estudio arrojó que los estudiantes de licenciatura de una universidad privada en Colombia presentan puntuaciones altas de resiliencia. Es decir, estos estudiantes tienen habilidades para afrontar las adversidades.

La resiliencia es considerada como la habilidad que tienen los seres humanos para salir adelante frente a las adversidades (Rousseau, 2018). De ello resulta necesario decir que las mujeres son más resilientes que los hombres y esto repercute al momento de tomar decisiones.

Según Berndt (2018), la habilidad de resistir se va perdiendo a medida que se llega a la adultez, es por esto que es importante trabajar la gestión emocional en los diferentes ciclos de la vida, ya que esto se convierte en un factor protector al momento de pasar por una dificultad. Esta misma autora enfatiza que no se puede olvidar que todos los seres humanos pasarán por situaciones difíciles a lo largo de la vida.

Los estudiantes de licenciatura de una universidad privada en Colombia presentan un nivel alto de felicidad. Esto les permite tener factores protectores ante las situaciones complejas de la vida.

La felicidad es considerada como un estado prolongado de alegría y satisfacción por la vida. Consecuentemente a los datos arrojados, las mujeres son más felices que los hombres y uno de los factores que más influye en este estado de felicidad es el dinero.

Se pudo observar evidencias de que existe una correlación bidireccional entre la resiliencia y la felicidad, esto significa que ambas se afectan entre sí. En síntesis, a mayor resiliencia mayor felicidad y así en sentido contrario.

Este estudio no encontró diferencias que enmarquen las relaciones entre las variables estudiadas en cuanto a género, edad, estrato sociodemográfico y estado civil.

Los resultados arrojados en la presente investigación son un insumo fundamental para los informes de calidad de vida en donde se muestran los altos índices de ansiedad, depresión, consumos de sustancias psicoactivas, violencia de todo tipo y suicidios en niños, niñas y jóvenes. La investigación devela la importancia de construir propuestas que influyan e impacten en la promoción de la agilidad emocional en los seres humanos en todos los ámbitos, no solo en el educativo.



## Referencias

- Aguilar, G. N., Arjona, B. A., & Noriega, G. A. (2016). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, 58. Recuperado de <http://www.revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1199>
- Aprendamos Juntos. (Productor). (2018). *Resiliencia: el dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional*. Boris Cyrulnik. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=\\_IugzPwpsyY&t=1142s](https://www.youtube.com/watch?v=_IugzPwpsyY&t=1142s)
- Berndt, C. (2018). *Resiliencia, el secreto de la capacidad de resistencia psíquica*. Madrid, España: Edaf.
- Bisquerra, R. (2012). *De la inteligencia emocional a la educación emocional. Cómo educar las emociones*. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31811258/como\\_educar\\_las\\_emociones.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dcomo\\_educar\\_las\\_emociones.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191021%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4\\_request&X-Amz-Date=20191021T005832Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=9f26e5869b04b4339dacfb6f9c2c150249a3042d7081cbb183a0e8884ad7d22f#page=28](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31811258/como_educar_las_emociones.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dcomo_educar_las_emociones.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191021%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191021T005832Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=9f26e5869b04b4339dacfb6f9c2c150249a3042d7081cbb183a0e8884ad7d22f#page=28)
- Caballero, P. Á., & Sánchez, S. (2018). *La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios?* Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/76306>
- Cejudo, J., López, M. L., & Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de psicología*, 46(2), 51-57. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0066512616300071>
- Cónde Nast Traveler. (20 de marzo de 2020). *Y el país más feliz del mundo en 2020 es...* Recuperado de <https://www.traveler.es/viajeros/articulos/finlandia-pais-mas-feliz-del-mundo-informe-mundial-de-la-felicidad-2020/17590>
- Del Pilar Rojas, T. (2015). Felicidad en jóvenes miembros de la Soka Gakkai Internacional de Lima. *Persona*, 018, 105-121. Recuperado de <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/501>
- Fernández, P., & Pacheco, N. E. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Revista Iberoamericana de educación, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Forés, A., & Grané, J. (2016). *La resiliencia crecer desde la adversidad*. Barcelona, España: Plataforma Actual.
- García, M., Hurtado, P. A., Quintero, D. M., Rivera, D. A., & Ureña, Y. C. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista Espacios*, 39(49). Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394908.html>
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México. D.F.: No Ficción.
- Gómez, E., Vera, A., Ávila, M. E., Musitu, G., Vega, E., & Dorantes, G. (2014). Resiliencia y felicidad de adolescentes frente a la marginación urbana en México. *Psicodebate*, 14(1), 45-68. Recuperado de <https://pub.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/334>
- González, N., & Valdez, J. (2013). *Resiliencia y felicidad: el impacto de hechos vitales negativos y positivos en adolescentes*. *Pensando Psicología*, 9(16). Doi: <https://doi.org/10.16925/pe.v9i16.616>
- Gutiérrez, N., Rodríguez, N., & Isea, J. (2018). La emocionalidad frente a la innovación curricular. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 2(3), 226-246. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Koinonia\\_Koinonia/publication/327756122\\_LA\\_EMOCIONALIDAD\\_FRENTE\\_A\\_LA\\_INNOVACION\\_CURRICULAR/links/5ba2d426299bf13e603e3ba5/LA-EMOCIONALIDAD-FRENTE-A-LA-INNOVACION-CURRICULAR.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Koinonia_Koinonia/publication/327756122_LA_EMOCIONALIDAD_FRENTE_A_LA_INNOVACION_CURRICULAR/links/5ba2d426299bf13e603e3ba5/LA-EMOCIONALIDAD-FRENTE-A-LA-INNOVACION-CURRICULAR.pdf)
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cualitativa, cualitativa y mixta*. México, D.F: McGraw-Hill.
- Klaric, J. (2017, noviembre 20). *Un crimen llamado educación* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7fERX0OXAIY>

- Márquez, Y., González, A. I., & García, M. E. (2017). Innovar desde la educación emocional y para la creatividad como modelo desarrollo de competencias para la vida. *European Journal of Alternative Education Studies*, 2(2), 93. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Yolanda\\_Marquez\\_Dominguez/publication/322083745\\_INNOVAR\\_DESDE\\_LA\\_EDUCACION\\_EMOCIONAL\\_Y\\_PARA\\_LA\\_CREATIVIDAD\\_COMO\\_MODELO\\_DESARROLLO\\_DE\\_COMPETENCIAS\\_PARA\\_LA\\_VIDA/links/5a43b0b1aca272d2945bf60c/INNOVAR-DESDE-LA-EDUCACION-EMOCIONAL-Y-PARA-LA-CREATIVIDAD-COMO-MODELO-DESARROLLO-DE-COMPETENCIAS-PARA-LA-VIDA.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Yolanda_Marquez_Dominguez/publication/322083745_INNOVAR_DESDE_LA_EDUCACION_EMOCIONAL_Y_PARA_LA_CREATIVIDAD_COMO_MODELO_DESARROLLO_DE_COMPETENCIAS_PARA_LA_VIDA/links/5a43b0b1aca272d2945bf60c/INNOVAR-DESDE-LA-EDUCACION-EMOCIONAL-Y-PARA-LA-CREATIVIDAD-COMO-MODELO-DESARROLLO-DE-COMPETENCIAS-PARA-LA-VIDA.pdf)
- Moyano, E., Dinamarca, D., Mendoza, R., & Palomo, G. (2018). Escala de felicidad para adultos (EFPA). *Terapia psicológica*, 36(1), 37-49. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48082018000100037&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48082018000100037&script=sci_arttext)
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Salud mental del adolescente*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización Panamericana de la Salud & Organización Mundial de la Salud. (2019). *OPS insta a aumentar la inversión en salud mental*. Recuperado de [https://www.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14999:mental-health-spending-must-increase-in-order-to-meet-current-needs-in-the-americas&Itemid=1926&lang=es](https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=14999:mental-health-spending-must-increase-in-order-to-meet-current-needs-in-the-americas&Itemid=1926&lang=es)
- Ortiz, U. (2 de octubre de 2019). ¿Por qué se suicidan los niños, adolescentes y jóvenes? *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/por-que-se-suicidan-los-ninos-adolescentes-y-jovenes-columna-883935>
- Puig, M. A. (2018). *Reinventarse Tú segunda oportunidad*. Bogotá, Colombia: Plataforma.
- Rodríguez, A., Ramos, E., Ros, I., Fernández, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma psicológica*, 23(1), 60-69. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0121438116000047>
- Rousseau, S. (2018). *Resiliencia*. Editorial Elearning. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang\\_es&id=Qm12DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA21&dq=resiliencia+y+felicidad+&ots=44RwhwjWQR&sig=S3FhwgQcVZe1tnOT6WGuFw7LJw4#v=onepage&q=resiliencia%20y%20felicidad&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=Qm12DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA21&dq=resiliencia+y+felicidad+&ots=44RwhwjWQR&sig=S3FhwgQcVZe1tnOT6WGuFw7LJw4#v=onepage&q=resiliencia%20y%20felicidad&f=false)
- Sabana Centro, Cómo vamos. (2017). *Informe de calidad de vida 2017*. Recuperado de [https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos\\_de\\_usuario/Documentos/Documentos\\_Empresa\\_y\\_Sociedad/La\\_Sabana\\_como\\_vamos/Informe\\_de\\_Calidad\\_de\\_Vida\\_2017-SCCV.pdf](https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos_Empresa_y_Sociedad/La_Sabana_como_vamos/Informe_de_Calidad_de_Vida_2017-SCCV.pdf)
- Sánchez, D., & Robles, M. A. (2015). Escala de resiliencia 14 ítems (RS-14): propiedades psicométricas de la versión en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(40), 103-113. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432011.pdf>
- Santos, R. (2013). *Levantarse y luchar. Cómo superar la adversidad con la resiliencia*. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?id=pffeFqt\\_JxEC&pg=PT3&hl=es&source=gbs\\_toc\\_r&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=pffeFqt_JxEC&pg=PT3&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false)
- Semana (1 de agosto de 2020). *Colombia es el octavo país más feliz de Latinoamérica, según estudio*. Recuperado de <https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/dia-mundial-de-la-alegria-paises-mas-felices-del-mundo--noticias-mundo-hoy/691101>
- The Global Economy. (2020). *Índice de felicidad por país*. Recuperado de <https://es.theglobaleconomy.com/rankings/happiness/>
- Torres, E. (2017). *La resiliencia en la educación*. Facultad de Pedagogía. Coordinación Editorial. Recuperado de [http://educespecialjujuy.xara.hosting/index\\_htm\\_files/RESILENCIA%20EN%20LA%20EDUCACION.pdf](http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/RESILENCIA%20EN%20LA%20EDUCACION.pdf)
- Universidad de Columbia Británica. (2017, 12 de julio). Los programas que enseñan inteligencia emocional en las escuelas tienen un impacto duradero. *ScienceDaily*. Recuperado de [www.sciencedaily.com/releases/2017/07/170712072752.htm](http://www.sciencedaily.com/releases/2017/07/170712072752.htm)

Vásquez, A., & Gaspar, M. N. (2017). *Resiliencia, felicidad y depresión en adolescentes de 3ero a 5to grado del nivel secundario de instituciones educativas estatales del distrito de Ate Vitarte*, 2016. Recuperado de <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/397>



## **Acciones implementadas por Instituciones de Educación Superior en México durante el COVID-19**

## Actions implemented by Higher Education Institutions in Mexico during COVID-19

## Ações implementadas por Instituições de Ensino Superior no México durante a COVID-19

Recibido: 08/01/2021.

Aceptado: 05/02/2021

**Teresa de Jesús Guzmán Acuña<sup>17</sup>, Josefina Guzmán Acuña<sup>18</sup>, Juan Antonio Centeno Quevedo<sup>19</sup>**

### Resumen:

La Educación Superior es fundamental para el desarrollo de los países; en México, de acuerdo con ANUIES, en el ciclo escolar 2019-2020 se atendió a una matrícula de 4,061,644 estudiantes en el Sistema Educativo Nacional en el ámbito público y privado en modalidad escolarizada, esto nos permite dimensionar el impacto de la educación a nivel nacional. La contingencia sanitaria por COVID-19 obligó a las Instituciones de Educación Superior (IES) a realizar cambios en sus modalidades de enseñanza, debido a que todas las instituciones hay una presencialidad restringida.

Ante este panorama, SEP y ANUIES aplicaron un cuestionario a 582 instituciones públicas y privadas de todo el país con el objetivo de identificar las acciones implementadas para mantener los servicios educativos ante el COVID-19. En este trabajo se realiza un análisis documental para la caracterización del fenómeno, mediante una investigación exploratoria y descriptiva, se evalúan las acciones implementadas por las IES durante la pandemia y se construye una categorización de las mismas; se analizan las estrategias implementadas, los procesos de toma de decisión al interior de las IES, los retos y la forma en la cual fueron enfrentados así como un análisis de la continuidad de la actividad docente.

**Palabras clave:** Presencialidad restringida, contingencia sanitaria, instituciones de educación superior

### Abstract:

Higher Education is fundamental for the development of countries; in Mexico, according to ANUIES, in the 2019-2020 school year, 4,061,644 students were enrolled in the National Education System in the public and private sectors in the school-based modality, which allows us to measure the impact of education at a national level.

The health contingency caused by COVID-19 forced Higher Education Institutions (IES) to make changes in their teaching modalities, since all institutions have restricted attendance.

In view of this situation, SEP and ANUIES applied a questionnaire to 582 public and private institutions all over the country, with the aim of identifying the actions implemented to maintain the educational services before COVID-19. In this work, a documentary analysis is carried out for the characterization of the phenomenon, through an exploratory and descriptive research, the actions implemented by the IES during the pandemic are evaluated and a categorization of them is built; the strategies implemented, the decision-making processes within the IES, the challenges and the way in which they were faced are analyzed, as well as an analysis of the continuity of the educational activity.

**Keywords:** Restricted presence, health contingency, higher education institutions

### Resumo:

<sup>17</sup> Académica de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. [tjuzman@uat.edu.mx](mailto:tjuzman@uat.edu.mx)

<sup>18</sup> Académica de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. [jguzman@docentes.uat.edu.mx](mailto:jguzman@docentes.uat.edu.mx)

<sup>19</sup> Académico de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. [jcenteno@uat.edu.mx](mailto:jcenteno@uat.edu.mx)

O Ensino Superior é fundamental para o desenvolvimento dos países; no México, segundo a ANUIES, no ano letivo de 2019-2020; 4,061,644 estudantes foram matriculados no Sistema Nacional de Educação nos sectores público e privado na modalidade escolar, o que nos permite medir o impacto da educação a nível nacional.

A contingência sanitária causada pela COVID-19 obrigou as Instituições de Ensino Superior (IES) a fazer alterações nas suas modalidades de ensino, uma vez que todas as instituições têm uma frequência restrita.

Perante esta situação, a SEP e a ANUIES aplicaram um questionário a 582 instituições públicas e privadas em todo o país, a fim de identificar as ações implementadas para manter os serviços educativos antes da COVID-19. Neste trabalho, foi realizada uma análise documental para caracterizar o fenómeno, através de uma pesquisa exploratória e descritiva, avaliando as ações implementadas pela IES durante a pandemia e construindo uma categorização das mesmas; foram analisadas as estratégias implementadas, os processos de tomada de decisão dentro da IES, os desafios e a forma como foram enfrentados, bem como uma análise da continuidade da atividade docente.

**Palavras-chave:** Presença restrita, contingência de saúde, instituições de ensino superior.

## Introducción

En un consenso general, no cabe duda de que la educación superior es uno de los motores del desarrollo sociocultural y económico de las sociedades modernas. La transmisión del conocimiento y la preparación de las nuevas generaciones para el futuro, han sido y son los objetivos primarios de la universidad. A este respecto, la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción” señala que la educación superior ha demostrado su capacidad de transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Considerando el alcance y el ritmo de la evolución científica, las sociedades tienden más a fundarse en el conocimiento, razón por la cual la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones (UNESCO, 1998).

En el caso de México, la educación es un derecho establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el Artículo 3° (CPEUM, 2019); de ésta Carta Magna se deriva el marco normativo correspondiente, como la Ley General de Educación (LGE, 2019) en donde se desglosa lo referente a educación y la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (LCES, 1978) en donde se desarrolla lo relativo a la Educación del Tipo Superior.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) cuentan con una modalidad educativa específica que se adecua a sus características particulares. Las modalidades descritas en la legislación consideran tres tipos, a decir, escolarizada, no escolarizada y mixta (LGE, 2019).

Las IES mexicanas actúan dentro de un contexto social y situacional específico, lo que impacta en el diseño de sus respectivas modalidades de enseñanza, de ahí se deriva la importancia de diseños sensibles a los cambios del entorno y que permitirán cambios o correcciones que permitan la mejora constante.

Planteamiento del problema

De la población mexicana, el 4.11 % (4,931,200 personas) se encuentran estudiando en educación superior, el 63.8% lo hace en Universidades públicas (3,47,875) y el 36,2 % en instituciones privadas (1,783,325), quienes ofertan una amplia oferta de programas educativos. En lo referente a cantidad de instituciones, se registran 3,518 instituciones educativas de educación superior. Esto nos permite dimensionar la importancia e impacto de este nivel educativo en nuestro país ANUIES (2020a).

La contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 impactó en la forma en la que las instituciones continuaron con la impartición de sus servicios educativos, teniendo que adaptar sus modalidades de enseñanza como resultado de las recomendaciones realizadas por las autoridades sanitarias, las clases debieron continuar bajo un esquema de Presencialidad Restringida durante el periodo de primavera y otoño de 2020 (Marmolejo, 2020).

En este contexto, se demuestra la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entendidas como aquellos recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir la información mediante diversos soportes tecnológicos como herramienta principal de apoyo en la continuidad de servicios educativos (UNAM, 2020).

Las Instituciones de Educación superior han hecho el uso de la TIC para adecuar sus modalidades de enseñanza y lograr así continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje, cada una con sus respectivos contextos y capacidades. De ello surge la

necesidad de un estudio que aglutine las diversas estrategias, las clasifique e identifique coincidencias y retos en su implementación.

Sin embargo, como lo explica Marmolejo (2020), la implementación de nuevas modalidades de enseñanza no solo depende de las TIC, es necesario verificar los impactos generados en los docentes, la brecha digital derivada del acceso a infraestructura, la opinión de los actores educativos, la adaptabilidad de los contenidos e incluso plantear los desafíos e implicaciones que están por venir.

#### Marco Normativo

La educación superior es uno de los principales derechos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que en su artículo 3° especifica claramente que toda persona tiene derecho a la educación; también se menciona que la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, lo que genera un punto mínimo de partida para definir las características mínimas que debe tener la educación en México (CPEUM, 1917).

La Ley General de Educación (LGE, 2019), en sus artículos 2o y 9o, dispone que todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional.

La Ley para la Coordinación de la Educación Superior (LCES, 1978), en sus artículos 3o y 4o, señala que el tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente, comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización. Asimismo, que las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura que realicen las instituciones de educación superior guardarán entre sí una relación armónica y complementaria.

La Ley General de Educación (LGE, 2019) en el artículo 35, especifica que la educación que se imparta en el Sistema Educativo Nacional se organizará en tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, conforme a lo siguiente:

- I. Tipos, los de educación básica, medio superior y superior;
- II. Niveles, los que se indican para cada tipo educativo en esta Ley;
- III. Modalidades, la escolarizada, no escolarizada y mixta, y
- IV. Opciones educativas, las que se determinen para cada nivel educativo en los términos de esta Ley y las disposiciones que de ella deriven, entre las que se encuentran la educación abierta y a distancia.

En el ACUERDO número 18/11/18 (SEP, 2018) se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior.

Sin embargo, debido a la pandemia del COVID-19 esta estructura organizacional del Sistema Educativo Mexicano ha sido afectada por las condiciones de la Presencialidad Restringida en todas las instituciones educativas.

#### Objetivo general

Analizar las diversas acciones implementadas por las Instituciones de Educación Superior Mexicanas durante la contingencia sanitaria por COVID-19, identificando características tipos, retos enfrentados y acciones implementadas para enfrentarlos.

#### Objetivos específicos

- Analizar las principales acciones implementadas por la IES en México para enfrentar la Contingencia Sanitaria por COVID-19.
- Analizar las estrategias específicas implementadas, los procesos de toma de decisión al interior de las IES,
- Identificar los retos y la forma en la cual éstos fueron enfrentados
- Realizar un análisis general de la continuidad de la actividad docente.

#### Enfoque de la investigación

La investigación tiene un enfoque cuantitativo a partir del análisis de porcentajes, es decir que involucra un proceso de estudio numérico que tiene que ver con fundamentos estadísticos.

#### Diseño de la investigación

Ante este panorama, SEP y ANUIES realizaron la aplicación de un cuestionario a 582 instituciones públicas y privadas de todo el país con el objetivo de identificar las acciones implementadas por las IES para mantener los servicios educativos ante el COVID-19. Con este estudio como base, se realiza un análisis documental para la caracterización del fenómeno,

mediante una investigación exploratoria y descriptiva se evalúan las acciones implementadas por las IES durante la pandemia y se construye una categorización de las mismas. Adicionalmente se analizan las estrategias específicas implementadas, los procesos de toma de decisión al interior de las IES, los retos y la forma en la cual éstos fueron enfrentados así como un análisis general de la continuidad de la actividad docente.

Este estudio brinda información para comprender la forma en la que las IES enfrentan la pandemia desde su realidad individual, las modalidades de enseñanza han debido cambiar y es necesario identificar como se realiza su construcción, así como caracterizar los factores que influyen en este proceso evolutivo hacia una nueva realidad.

#### Población objetivo

El presente proyecto de investigación tiene como población objetivo las Instituciones de Educación Superior que operan en México.

#### Muestra

La muestra está compuesta por 582 instituciones públicas y privadas de todo el país, que contestaron un cuestionario en dos etapas de levantamiento.

#### Técnica e Instrumentos de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos consiste en un cuestionario institucional, contestado por medios electrónicos por las IES mexicanas en dos etapas de levantamiento, la primera de ellas teniendo como fecha límite el 8 de mayo de 2020 y la segunda el 8 de junio de 2020.

El cuestionario está conformado de ítems que corresponden a las variables determinadas en los objetivos de investigación. Las variables son:

- Planeación de las acciones frente a la contingencia
- Metodologías para el consenso en la toma de decisiones
- Dificultades para la planeación y comunicación de acciones
- Problemas y acciones para solucionarlos
- Continuidad en la actividad docente
- Acciones para el fortalecimiento del trabajo docente a distancia
- Capacidades informáticas
- Trabajo estudiantil

#### Resultados

En la Tabla 1 se presentan las Instituciones participantes en el estudio clasificadas por región, mostrando que las regiones con mayor participación es centro-sur con el 27 % y Sur-sureste con el 23 %, sin embargo se cuenta con una participación de todas las regiones, lo que nos permite confirmar que los resultados corresponden a la opinión de las Instituciones de Educación Superior de todo el país.

**Tabla 1. Instituciones participantes por región**

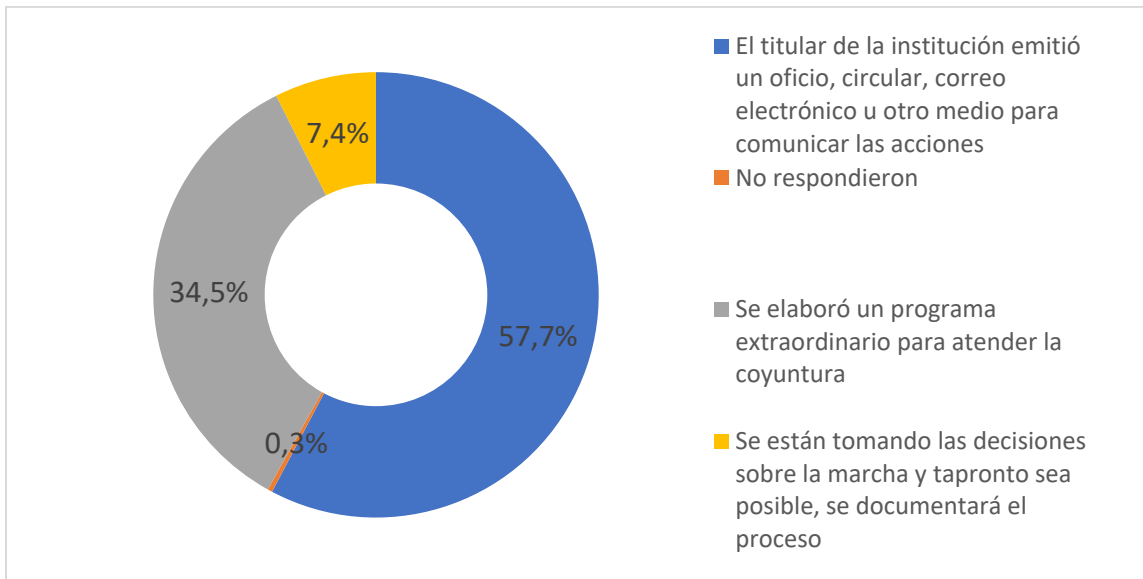
Regiones ANUIES	Participación de Instituciones por región
-----------------	-------------------------------------------

Centro – Sur	27 %
Centro – Occidente	18 %
Noroeste	12 %
Metropolitana Valle de México	6 %
Sur – Sureste	23 %
Noreste	15 %
<b>Total</b>	<b>100.00 %</b>

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2020b)

En la Figura 1 se muestran los mecanismos utilizados por las IES para planear y comunicar las acciones frente a la contingencia sanitaria siendo el más común que el titular de la institución emitió un oficio, circular, correo electrónico u otro medio para comunicar las acciones con el 57.7 %; la elaboración de un programa extraordinario para atender la coyuntura con el 34.5 % y finalmente la toma de decisiones sobre la marcha y tan pronto sea posible con el 7.4 % de las respuestas.

**Figura 1.** Mecanismos utilizados por las IES para planear y comunicar las acciones frente a la contingencia sanitaria



Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2020b)

Esta información nos permite comprender cómo es el proceso de comunicación de acciones al interior de las IES; así como utilizar los canales de comunicación natural respecto a la toma de decisiones institucional.

Se identificaron las principales acciones realizadas por las IES para enfrentar la contingencia sanitaria, encontrando que las tres principales acciones son la implementación de acciones de seguimiento académico con 82.5% de las instituciones que lo realizaron; la modificación del proceso de evaluación a los estudiantes con 77.3% y el establecimiento de canales oficiales de comunicación con la comunidad universitaria con 65.3% de ocurrencia; esto nos permite identificar las acciones principales o con mayor prioridad para las IES.

En un análisis general de estas respuestas encontramos que el seguimiento académico fue la prioridad principal con 4 acciones prioritarias, la continuidad administrativa con 3 acciones, 2 actividades relacionadas con la prevención de la salud y una más relacionada con la comunicación institucional, como se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2. Principales acciones que realizaron las instituciones para enfrentar la emergencia sanitaria**

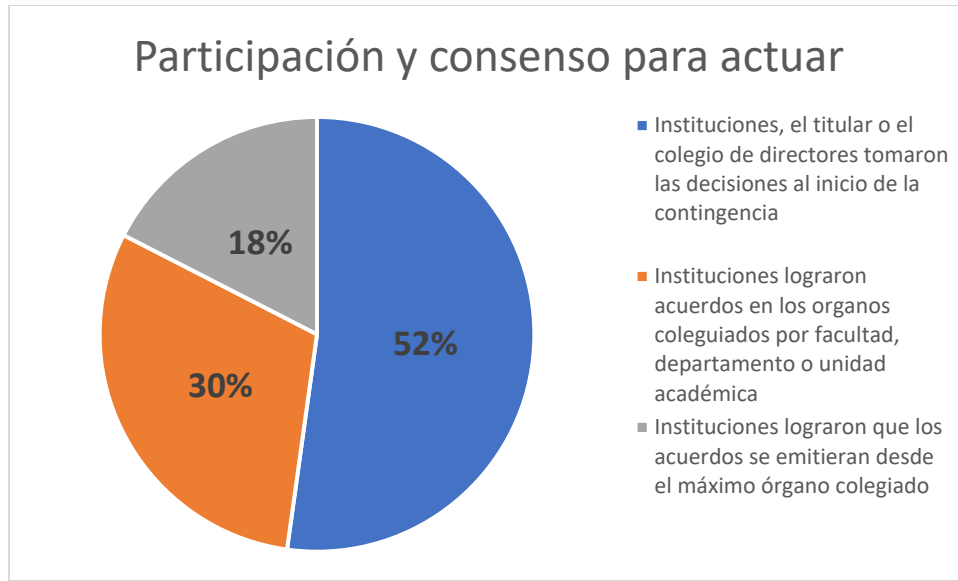


	<b>Respuesta</b>	<b>Número de instituciones</b>	<b>% de instituciones</b>	<b>Clasificación General</b>
1	Durante el proceso de educación a distancia se implementaron acciones de seguimiento académico	480	82,5 %	Seguimiento académico
2	La institución modificó el proceso de evaluación a estudiantes	450	77,3 %	Seguimiento académico
3	Se establecieron canales oficiales de comunicación con la comunidad universitaria (páginas web, correos electrónicos y redes sociales institucionales) para informar las decisiones y difundir distintos materiales audiovisuales sobre el COVID-19	380	65,3 %	Comunicación Institucional
4	Se asignaron responsabilidades y tareas específicas a las áreas administrativas generales, de facultades, de escuelas y también a docentes	366	62,9 %	Continuidad Administrativa
5	Se creó una comisión de salud y atención al COVID-19, incluyendo autoridades administrativas de la institución y en su caso a docentes de las facultades de áreas de la salud	225	38,7 %	Acciones de Prevención Sanitaria
6	Se realizaron acciones especiales para atender a alumnos en desventaja económica	190	32,6 %	Seguimiento académico
7	Se consideraron actividades de apoyo para la salud de la comunidad y la sociedad: fabricación de gel antibacterial, estudios científicos sobre COVID-19, adecuación de laboratorios para diagnóstico, asesoría sobre salud emocional y apoyos a la sociedad	152	26,1 %	Acciones de Prevención Sanitaria
8	Se elaboraron procesos/manuales/materiales de capacitación para docentes y alumnos con el fin de migrar a la educación a distancia	82	14,1 %	Seguimiento académico
9	Para fortalecer la planeación, la institución se puso en comunicación con las autoridades educativas y de salud federales, estatales o locales	51	8,8 %	Continuidad Administrativa
10	La planeación tomó en cuenta la necesidad de modificar el calendario escolar	43	7,4 %	Continuidad Administrativa

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2020b)

Otro factor a estudiar es la forma en la cual las IES tomaron las decisiones para hacer frente a la contingencia sanitaria por COVID-19, y como se muestra en la Figura 2, el principal órgano para la toma de decisiones es el titular o el colegio de directores con el 52 % de los casos, en el 30 % de los casos se buscó lograr acuerdos por órganos colegiados a nivel facultad, departamento o unidad académica y en el 18 % de los casos con decisión del máximo órgano colegiado.

**Figura 2.** Participación y consenso para actuar



Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2020b)

Desde una perspectiva diferente, el estudio pretendió identificar las principales dificultades para la planeación y la comunicación, mostrando que la principal problemática enfrentada era la resistencia o falta de preparación para mitigar la educación a distancia en primer lugar con el 37.7 % y la falta de información oportuna y clara por parte de las autoridades federales, estatales y municipales en segundo lugar con el 21.5 % de ocurrencia, lo anterior se muestra en la Tabla 3. Cabe mencionar que en este aspecto en particular, es posible que algunas IES reportaran presentar más de una dificultad, por lo que el porcentaje se muestra totalizado con la finalidad de realizar un análisis general y priorizar las problemáticas descritas.

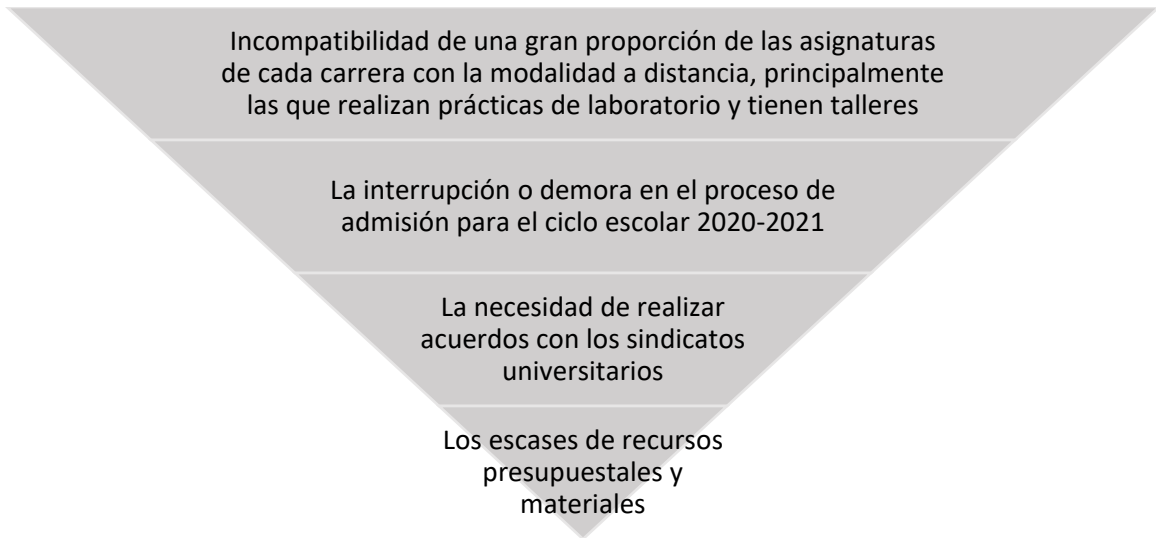
**Tabla 3. Principales dificultades para la planeación y la comunicación**

Lugar	Dificultad	% de instituciones
1	Resistencia o falta de preparación para mitigar a educación a distancia	37.7,%
2	Problemas de comunicación a distancia con los equipos de trabajo (técnicos, logísticos o de adaptación)	19.6,%
3	Poco tiempo para reaccionar, tomar decisiones y adecuar procesos	12.4,%
4	Incertidumbre sobre la duración de la contingencia	8.8 %
5	Falta de información clara y oportuna, e incluso incompatibilidad de la misma, de las autoridades federales, estatales y municipales	21.5 %

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2020b)

También se identificaron los problemas enfrentados que mencionan las mismas Instituciones de Educación Superior jerarquizando los más comunes, siendo el principal la incompatibilidad de las asignaturas para modalidades a distancia, principalmente en el caso de los programas educativos en los que se realizan prácticas de laboratorio o talleres prácticos, como se muestra en la Figura 3.

**Figura 3. Otros problemas mencionados por las IES**



Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2020b)

Finalmente, estos problemas tuvieron que ser enfrentados, por lo que en el estudio también se consideran las principales acciones realizadas para solventar los problemas especificados con anterioridad, lo cual se desarrolla en la Figura 4, en donde el establecimiento de canales de comunicación adecuados es una de las medidas más comunes.

**Figura 4. Principales acciones que realizaron para solventar los problemas**



Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2020b)

El aspecto de la continuidad de la actividad docente, se mide por Entidad Federativa de las IES evaluadas, encontrando que el promedio nacional es del 71% de continuidad durante la pandemia por COVID-19 y siendo Tlaxcala, Colima y Nuevo León los estados con un mayor porcentaje de continuidad en esta actividad y siendo Quintana Roo y Baja California las entidades que presentan un porcentaje menor como se muestra en la Tabla 4.

**Tabla 4. Continuidad de la Actividad Docente por Entidad**

Entidad	% de Atención	Entidad	% de Atención
Tlaxcala	86 %	Sonora	71 %

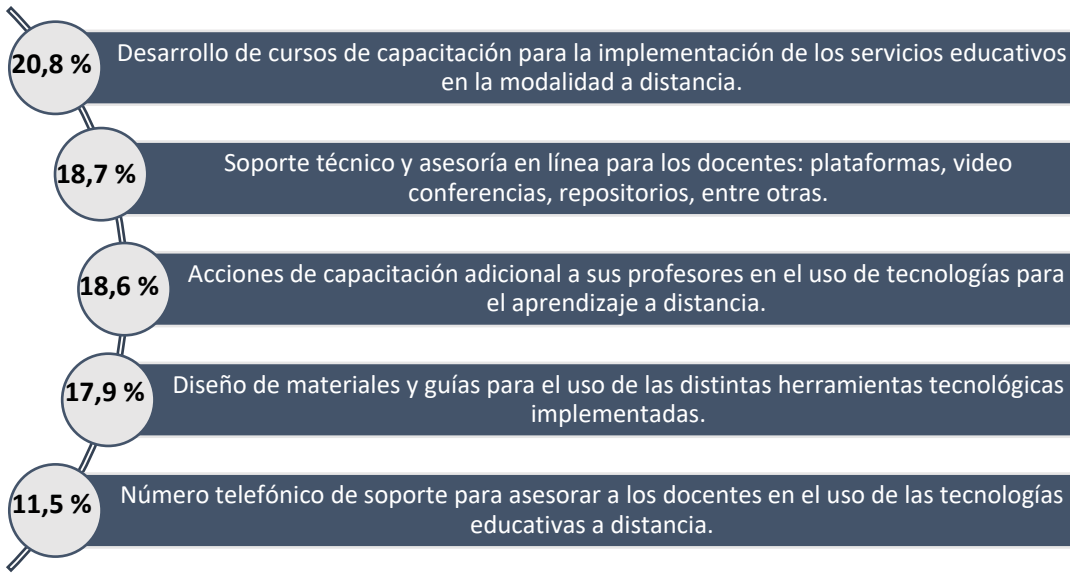
Colima	85 %	Chihuahua	71 %
Nuevo León	85 %	Veracruz	70 %
Guerrero	78 %	Durango	69 %
México	78 %	Yucatán	69 %
Zacatecas	78 %	Michoacán	69 %
Aguascalientes	75 %	Ciudad de México	68 %
Campeche	75 %	Jalisco	68 %
Morelos	75 %	Tamaulipas	65 %
Guanajuato	74 %	Querétaro	63 %
Tabasco	74 %	Sinaloa	63 %
Coahuila	73 %	Nayarit	63 %
San Luis Potosí	73 %	Oaxaca	62 %
Puebla	73 %	Baja California Sur	62 %
Hidalgo	72 %	Quintana Roo	60 %
Chiapas	72 %	Baja California	60 %
		<b>Promedio nacional</b>	<b>71 %</b>

El 100% de las IES reportaron que durante la emergencia sanitaria continuaron con sus actividades académicas ahora en la modalidad a distancia	
En promedio las instituciones reportan atención a alumnos en modalidad a distancia:	
Corte al 8 de mayo:	<b>92 %</b>
Corte al 8 de junio:	<b>71 %</b>

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2020b)

Por otro lado, fue necesario que las IES implementaran acciones específicas que permitieran el fortalecimiento del trabajo docente a distancia; estas acciones particulares se muestran en la Figura 5.

Figura 5. Acciones para el fortalecimiento del trabajo docente a distancia



Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2020b).

En un análisis de capacidad institucional, la totalidad de las instituciones están utilizando una o varias plataformas informáticas para dar continuidad al trabajo académico, en una primera instancia, la estrategia más común, con el 52.1% de IES es el uso de herramientas digitales, gratuitas o de pago, de uso público.

Es importante destacar que todas las instituciones realizaron un esfuerzo por dar continuidad académica a sus cursos, independientemente de la diversidad de plataformas o mecanismos tecnológicos elegidos; estas decisiones fueron tomadas en un entorno de emergencia, lo que implicaba una necesidad de que las decisiones o planes fueran implementados de manera acelerada con poco tiempo para la planeación.

Como se muestra en la Tabla 5, las diversas instituciones eligieron una o varias plataformas informáticas con características diferentes y cuya elección obedecía a las posibilidades financieras y de acceso de cada institución.

**Tabla 5. Uso de plataformas informáticas para la continuidad del trabajo académico**

Características de las plataformas informáticas	%
Instituciones utilizan una plataforma diseñada exclusivamente para ellas.	13.2 %
Instituciones adquirieron la licencia de una plataforma comercial.	34.7 %
Instituciones utilizan herramientas digitales, gratuitas o de pago, de uso público.	<b>52.1 %</b>
Las instituciones reportaron que, en promedio, el <b>69 %</b> de sus docentes están preparados para continuar sus labores académicas en la modalidad no escolarizada.	

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2020b)

El implementar el uso de plataformas informáticas trajo consigo problemáticas que aun teniendo la capacidad de ser pronosticadas, se presentaron como resultado de la urgencia en la implementación. Lo que se muestra en la Tabla 6 es la jerarquización de estas carencias con la distinción de si se trata de una institución pública o privada, encontrando que es mayor el porcentaje de instituciones privadas que reportan insuficiente infraestructura tecnológica y saturación en el uso de las plataformas, mientras que en las instituciones públicas los principales obstáculos tienen que ver con carencias de equipo

de cómputo, desconocimiento de alumnos y docentes en el uso de las plataformas y la poca disponibilidad de materiales y herramientas digitales.

De lo anterior podemos deducir que aunque las instituciones privadas presentan una menor capacidad o infraestructura tecnológica, muestran un mejor acceso a equipos de cómputo, herramientas y materiales así como una mayor preparación de sus respectivas comunidades educativas que las IES públicas.

**Tabla 6. Obstáculos o carencias informáticas de las IES Públicas y Privadas**

Obstáculos o carencias informáticas de las instituciones	Instituciones Públicas		Instituciones Privadas	
	Número de instituciones	% de instituciones	Número de instituciones	% de instituciones
Falta total o insuficiente de infraestructura tecnológica.	265	50 %	33	58 %
Saturación de la red para el uso de las plataformas o mala calidad de la señal de Internet.	206	39 %	28	49 %
Carencia de equipo de cómputo o internet / equipo inservible para la realización de las actividades.	197	38 %	11	19 %
Desconocimiento de alumnos o docentes en el uso y manejo de las plataformas utilizadas para educación a distancia.	163	31 %	10	18 %
Poca disponibilidad de materiales y herramientas digitales.	140	27 %	8	14 %

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2020b)

Además de la implementación de plataformas informáticas con el fin de continuar con las labores docentes, las instituciones realizaron diferentes actividades con los docentes y alumnos como son:

- Asistencia técnica para el uso de las plataformas a docentes y alumnos utilizando diversos medios de comunicación: videoconferencia, teléfono, correo electrónico, entre otros.
- Capacitación a docentes y alumnos para uso de las plataformas informáticas.
- Implementación de nuevos procesos para el seguimiento y la evaluación del trabajo académico, tanto para docentes como para estudiantes.
- Elaboración y facilitación de nuevos materiales académicos y de bibliotecas digitales.
- Préstamo de equipos de cómputo tanto a docentes como alumnos que los requieran.
- Implementación de trámites administrativos y procesos de titulación en la modalidad a distancia.

En lo referente a la extensión, se identificó que las IES realizaron otras actividades académicas, administrativas y de extensión que continuaron durante la contingencia siendo la más común el establecimiento de procesos de capacitación docente (32 %) y la continuidad de los servicios escolares (27 %) como se muestra en la Tabla 7.

**Tabla 7. Otras actividades académicas, administrativas y de extensión que continuaron durante la contingencia**

Actividades	Número de instituciones	% de instituciones
Procesos de capacitación docente.	185	32 %
Servicios escolares (constancias, procesos de titulación, servicio social, prácticas y residencias profesionales, becas, etc.)	156	27 %
Proceso de ingreso y egreso de estudiantes.	123	21 %
Procesos de investigación no ligados a la práctica.	96	16 %
Actividades formación integral a distancia: cultural, deportivas y extracurriculares.	75	13 %
Servicios en laboratorios y áreas prioritarias en riesgo.	67	12 %
Actividades en laboratorios y áreas prioritarias en riesgo.	35	6 %
Cursos de lenguas extranjeras.	33	6 %
Educación continua.	45	8 %
Procesos para la evaluación y acreditación de programas académicas.	28	5 %

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2020b)

Desde una perspectiva distinta, también se realizó el análisis del porcentaje de la población estudiantil que las instituciones estiman que han logrado atender durante la contingencia sanitaria encontrando que en la mayoría de los estados se ha atendido por lo menos al 90 % de la población estudiantil, encontrando algunos estados cuya cobertura fue del 80 al 89 %. La pandemia y la presencialidad restringida ha impactado de manera directa en la continuidad de los estudiantes y si un 80 % de matrícula con continuidad no es una cifra negativa, considerando el escenario de emergencia, aún está pendiente la atención del 10 o 20 % en cada estado; población que se puede considerar como vulnerable o en riesgo de deserción. Es importante que las instituciones continúen midiendo y desarrollando sus capacidades en la prestación de servicios educativos, que permitan no solo la continuidad en la enseñanza-aprendizaje sino también en la calidad de estos servicios alcanzando el fin último de cualquier universidad, el aprendizaje de sus estudiantes (Ver Figura 6).

**Figura 6.** Población estudiantil atendida durante la contingencia

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2020b).

En la última sección de este cuestionario se identificaron las principales acciones emprendidas por las instituciones y sus docentes para apoyar a los estudiantes que por su condición económica no tienen acceso permanente a una computadora o tableta y a Internet, lo que les permitiría la continuidad a sus estudios durante la contingencia considerando que, derivado de la presencialidad restringida se ha migrado hacia modalidades a distancia como principal estrategia de enseñanza renta de emergencia.

Las principales acciones son:

- Comunicación vía telefónica, correo electrónico y a través del uso de WhatsApp, para mantener la continuidad académica.
- Flexibilidad en tiempos de entrega de trabajos y tareas.
- Implementar en verano cursos de regularización
- Préstamo de equipos de cómputo y gestiones para dotar de Internet en las casas de los alumnos
- Acceso a los laboratorios de cómputo de la institución, conservando la sana distancia
- Otorgar facilidades financieras para pago de cuotas y servicios
- Apoyos económicos y becas

Finalmente, se analizaron las principales acciones de las IES para contribuir en el tema de la salud y el bienestar de la sociedad en general, encontrando que la principal contribución es la divulgación de disposiciones oficiales para el aislamiento físico con el 56 % y la promoción de hábitos para prevenir el contagio con el 50 %; en una menor medida, algunas instituciones realizaron una serie de actividades distintas como se muestra en la Tabla 8. Las dos principales acciones realizadas por las IES están relacionadas con aspectos de comunicación en el contexto de la pandemia.



**Tabla 8. Principales acciones en apoyo a la salud y bienestar de la sociedad en general**

Acciones	IES	Porcentaje
Divulgación de disposiciones oficiales para el aislamiento físico.	326	56 %
Promoción de buenos hábitos para prevenir el contagio.	289	50 %
Elaboración de investigaciones y difusión de información científica sobre el COVID-19.	203	35 %
Difusión y análisis de estadísticas locales de la evolución de la pandemia.	189	32 %
Fabricación, acopio o mantenimiento de insumos, equipamiento y pruebas diagnósticas.	103	18 %
Apoyo a personas afectadas por la contingencia (alimentos y otros recursos).	95	16 %
Divulgación de recomendaciones para el bienestar personal (deporte, nutrición, cultura, etc.).	68	12 %
Apoyo médico, psicológico, legal al público en general.	45	8 %

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2020b)

## Discusión

En este estudio se contó con la representación de Instituciones de Educación Superior públicas y privadas de las 6 regiones geográficas clasificadas por la ANUIES, lo que permite inferir que hay una representatividad de las diferentes áreas geográficas, sectores y diferentes instituciones del territorio nacional, lo que a su vez contribuye a la generalidad de los resultados del estudio para el análisis situacional e incluso para la toma de decisiones.

Un aspecto fundamental en la situación de pandemia y frente a una presencialidad restringida como resultado de las recomendaciones de las diferentes autoridades sanitarias del país, es la suspensión de actividades presenciales en las diversas IES sin distinción de ser públicas o privadas; pero estas decisiones deben emanar de las autoridades universitarias; la principal estrategia es mediante la emisión de oficio, circular, correo electrónico u otro medio para comunicar las acciones, lo que permite a la comunidad universitaria contar con información con algún grado de oficialización. Sin embargo en el 34.5 % de los casos, las decisiones se fueron tomando sobre la marcha, lo que anula un ejercicio eficiente de la planeación ya de por sí afectada por la emergencia sanitaria.

Pero la comunicación de acciones, si bien representa un aspecto importante, lo son más aún las acciones implementadas de forma institucional para enfrentar la pandemia. En cuanto a prioridades, encontramos que el seguimiento académico fue la prioridad principal para las IES, seguida de la continuidad administrativa y posteriormente la prevención de la salud y la comunicación institucional como jerarquía de prioridades. Este comportamiento quizás podría interpretarse como natural, ya que como instituciones educativas, su perspectiva obedecería al desarrollo de su actividad principal que es la formación académica de los estudiantes.

Ahora bien, otro aspecto fundamental es la comprensión de los procesos por medio de los cuales las IES toman las decisiones para hacer frente a la contingencia sanitaria, mostrando que el 52 % fue el colegio de directores y el 30 % acuerdos por órganos colegiados a nivel facultad, departamento o unidad académica; esto nos permite comprender de mejor manera la

forma en la cual las decisiones son tomadas al interior de las instituciones y en términos generales comprender quienes son los responsables de la toma de decisiones.

El estudio permitió identificar las principales dificultades para la planeación y la comunicación, mostrando que la principal problemática enfrentada era la resistencia o falta de preparación para mitigar la educación a distancia en primer lugar con el 37.7 %, y la falta de información oportuna y clara por parte de las autoridades federales, estatales y municipales en segundo lugar con el 21.5 % de ocurrencia.

El principal problema enfrentado por las IES para la continuidad de la educación ahora a distancia o con presencialidad restringida, es la incompatibilidad de las asignaturas para modalidades a distancia, principalmente en el caso de los programas educativos en los que se realizan prácticas de laboratorio o talleres prácticos. Y contrasta con las acciones realizadas para solventar los problemas entre los que se encuentran: establecer canales de comunicación adecuados para la comunidad universitaria, atender las indicaciones de la secretaría de Educación a nivel Federal o Estatal, o del subsistema al que pertenecen, designar o buscar expertos en salud y asesores en la planificación de las estrategias y reasignar responsablemente el presupuesto institucional para la resolución de los problemas surgidos durante la contingencia.

Un aspecto destacable es que el 100 % de las IES reportaron que durante la emergencia sanitaria continuaron con sus actividades académicas, ahora en la modalidad a distancia con un promedio de atención del 71 % en cuanto a la continuidad académica de sus estudiantes, lo que nos deja un 29 % de estudiantes que no fueron atendidos o a quienes no se les pudo dar seguimiento; estos estudiantes son población vulnerable para las IES, quienes deben identificar a los estudiantes que se encuentran en esta situación para diseñar mecanismos alternativos que les permitan la continuidad y mitigar la deserción.

En un análisis de capacidad institucional, la totalidad de las instituciones están utilizando una o varias plataformas informáticas para dar continuidad al trabajo académico. Todas las instituciones realizaron un esfuerzo por dar seguimiento académica a sus cursos, independientemente de la diversidad de plataformas o mecanismos tecnológicos elegidos.

En un análisis de las carencias, con la distinción de si se trata de una institución pública o privada, muestran que aunque las instituciones privadas presentan una menor capacidad o infraestructura tecnológica, muestran un mejor acceso a equipos de cómputo, herramientas y materiales así como una mayor preparación de sus respectivas comunidades educativas que las IES públicas.

Al estudiar la forma en la que fueron desarrolladas otras actividades académicas, administrativas y de extensión que continuaron durante la contingencia, se encontró que el establecimiento de procesos de capacitación docente (32 %) y la continuidad de los servicios escolares (27 %) son las principales, como prioridades complementarias de las IES mexicanas. En lo general, en temas de cobertura, se puede entender que en la mayoría de los estados se ha atendido por lo menos al 90 % de la población estudiantil aunque aún está pendiente la atención del 10 o 20 % en cada estado; población que se puede considerar como vulnerable o en riesgo de deserción.

Un aspecto a destacar es que en términos generales, las IES consideran que el 80 % de la población estudiantil está siendo atendida, sin embargo existe una brecha respecto al promedio de continuidad académica de sus estudiantes del 71 % lo que demuestra que hay brechas de atención a estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Es entonces cuando se analizaron las principales acciones emprendidas por las instituciones y sus docentes, para apoyar a los estudiantes que por su condición económica no tienen acceso permanente a una computadora o tableta y a internet, mostrando que la comunicación con medios alternativos, la flexibilidad en tiempos de entrega, la oferta de cursos de regularización, el préstamo de equipos de cómputo, el acceso a laboratorios de cómputo y apoyos financieros o becas en el costo de cuotas y servicios, son las principales actividades institucionales para contribuir a la disminución de las brechas de desigualdad o factores de vulnerabilidad de los estudiantes.

En el tema de contribuciones institucionales a la salud y el bienestar de la sociedad en general, se mostró que la divulgación de disposiciones oficiales para el aislamiento físico con el 56 % y la promoción de hábitos para prevenir el contagio con el 50 % representan las principales actividades institucionales al respecto, sin embargo se realizan diversas acciones de difusión, investigación o actividades sociales o contribuciones de apoyo para el público general en temas relativos a las universidades.

## Conclusiones

La pandemia trajo consigo la presencialidad restringida, las autoridades responsables de la salud en nuestro país suspendieron las clases presenciales en todos los niveles, y a nivel mundial se tuvo que migrar a modalidades de ERT con la finalidad de continuar con la impartición de servicios educativos, situación de la cual México no es la excepción.

La comprensión de los procesos de toma de decisión al interior de las IES permite establecer los mejores canales de comunicación y construcción de políticas institucionales; llama la atención que el 34.5 % de las instituciones toman

decisiones sobre la marcha lo que permite un grado de incertidumbre y la imposibilidad de construir un plan a mediano y largo plazo.

Por otro lado, es importante destacar que el seguimiento académico fue la prioridad principal, y la continuidad administrativa el segundo lugar como las principales acciones realizadas por las IES para enfrentar la contingencia sanitaria.

Un aspecto relevante es que el 100 % de las IES reportaron que han continuado con sus actividades académicas en modalidades alternas a la presencial, alcanzando un promedio de atención nacional del 71 % de sus matrículas; aunque este porcentaje varía de una entidad a otra. Es positivo el hecho de que se tiene identificada a la matrícula que no ha seguido con sus estudios, lo que permite a las IES el diseño de estrategias alternativas que permitan la continuidad académica de esta población, la tarea fundamental sería quizás la identificación en lo particular y la comunicación para la construcción de un diagnóstico institucional de estudiantes con vulnerabilidad, y evaluar así de forma objetiva acerca de las posibles acciones a implementar por la institución para la regularización de estos estudiantes y evitar la deserción escolar.

Ante un escenario tan revolucionado como es esta transición de la educación presencial a modalidades a distancia, solamente el 32 % de las IES han decidido establecer procesos de capacitación docente, que acompañen los procesos de migración hacia plataformas digitales. Las actividades académicas, administrativas y de extensión han cambiado la forma de hacer las cosas, con ello surge la necesidad de programas de capacitación que habiliten a los profesores para impartir clase y a los miembros de la comunidad educativa para que se utilicen correctamente las herramientas; esta capacitación es entonces un área de mejora para las IES mexicanas que no lo han implementado.

Un aspecto a destacar es que en términos generales, las IES consideran que el 80 % de la población estudiantil está siendo atendida, sin embargo existe una brecha respecto al promedio de continuidad académica de sus estudiantes del 71 %.

El presente estudio sienta las bases para la comprensión de la dinámica de la toma de decisiones y la caracterización de los programas institucionales, que a su vez pueden ofrecer en lo general una guía de las mejores prácticas a nivel nacional para las IES, como resultado de su actividad durante la pandemia por COVID-19; el compromiso es la formación académica y lograr el aprendizaje de los estudiantes.

El camino es largo y el horizonte no es fácil de prever, pero es necesario contar con información relevante para la construcción de estrategias institucionales en tiempos de Covid-19.

### **Referencias:**

- ANUIES (2020a). Anuario estadístico ciclo escolar 2019-2020. Población escolar en Educación Superior.
- ANUIES (2020b). Acciones Realizadas por las Instituciones de Educación Superior para mantener los servicios educativos ante el COVID-19, así como contribuir a la salud y bienestar de la sociedad. Trabajo conjunto SEP-ANUIES.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019). Artículo 3°, Última reforma mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo de 2019.
- Ley General de Educación, LGE (2019). Artículos 2 y 9, Decreto por el que se expide la Ley General de Educación publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019.
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior, LCES (1978). Artículos 3 y 4. Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1978.
- Marmolejo, F. (2020). Webinar “La presencialidad restringida. XVIII Asamblea General Virtual de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES). 24 septiembre 2020.
- Secretaría de Educación Pública (2018). ACUERDO número 18/11/18 por el que se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 27 de noviembre de 2018.
- UNAM (2020). Tutorial de estrategias de aprendizaje. Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de: <https://tutorial.cch.unam.mx/>
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, octubre, París. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>.

## Las y los jóvenes confinados. Tensiones genéricas cotidianas durante el encierro estudiantil

The Confined Youth. Everyday Generic Stresses during the Student Lockdown

O jovem confinado. Tensões genéricas do dia a dia durante o bloqueio de alunos

Silvia Ochoa Ayala<sup>20</sup>

Recibido: 09/01/2021

Aceptado: 08/03/2021

### Resumen:

De acuerdo a Hinde (2004) la etnografía virtual en el ciberespacio, pone en tensión articulaciones como el rol del tiempo y del espacio, el lugar de las comunicaciones y de los medios de comunicación, así como las dualidades real/virtual, verdad/ficción, tecnología/naturaleza, hombre/mujer. Hoy, un pequeño ser ni vivo ni muerto ha *hackeado* el orden social construido, ha permitido la mirada que focaliza el cuestionamiento de la lucha artificial entre lo natural y lo social (Latour, 2008), entre información y conocimiento, ha develado las desigualdades con mayor crudeza, creando poros por donde se filtra lo posible. Las prácticas académicas cotidianas son la capa que nos muestra qué ha sucedido con las estrategias propuestas para dar vida a lo escolar en casa. Por otra parte, el espacio ocupado por las relaciones de género, ha producido redes nuevas que muestran el reto a la dicotomía heteronormativa. 210 alumnos y alumnas (99 mujeres y 111 hombres) que cursan el segundo semestre de bachillerato en el Instituto Politécnico Nacional, han construido un relato virtual sobre su experiencia durante el autoconfinamiento a través de imágenes y breves descripciones, solicitadas a través del ciberespacio escolar.

Las narraciones juveniles dibujan diversas formas de enfrentar los cambios en la cotidianeidad, las imágenes que compartieron son cuadros que sostienen en el tiempo y espacio esta diversidad. Las y los jóvenes develan la posibilidad de una vida en común más cercana, con tensiones, con luchas por los lugares personales y compartidos y la revaloración del lugar de la escuela en su proyecto de vida. Este trabajo busca dar cuenta de algunos aspectos de la cotidianidad genérica juvenil en el confinamiento y sus esfuerzos por mantener el vínculo con la escuela.

**Palabras Clave:** Jóvenes, Confinamiento, Estrategias estudiantiles, Cotidianidad, Género.

### Abstract:

According to Hinde (2004), virtual ethnography in cyberspace puts in tension articulations such as the role of time and space, the place of communications and the media, as well as the real / virtual, truth / fiction dualities, technology / nature, man / woman. Today, a small being neither alive nor dead has hacked the constructed social order, has allowed the gaze that focuses the questioning of the artificial struggle between the natural and the social (Latour, 2008), between information and knowledge, has revealed the inequalities with greater rawness, creating pores through which as much as possible is filtered. Daily academic practices are the layer that shows us what has happened to the proposed strategies to bring school to life at home. On the other hand, the space occupied by

<sup>20</sup> Profesora de Tiempo completo en el Instituto Politécnico Nacional. Doctora en Ciencias por el DIE Cinvestav. Contacto: sochoa@cinvestav.mx.

gender relations has produced new networks that show the challenge to the heteronormative dichotomy. 210 students (99 women and 111 men) who are in the second semester of high school at the National Polytechnic Institute, have built a virtual story about their experience during self-confinement through images and brief descriptions, requested through school cyberspace.

The youthful narratives draw different ways of facing the changes in daily life, the images they shared are paintings that sustain this diversity in time and space. Young people reveal the possibility of a closer life in common, with tensions, with struggles for personal and shared places and the revaluation of the place of school in their life project. This work seeks to give an account of some aspects of the generic youth daily life in confinement and their efforts to maintain the link with the school.

**Key Words:** Youth, Confinement, Student strategies, Daily life, Gender.

### **Resumo:**

Segundo Hinde (2004), a etnografia virtual no ciberespaço coloca em tensão articulações como o papel do tempo e do espaço, o lugar das comunicações e dos meios de comunicação, bem como as dualidades real / virtual, verdade / ficção, tecnologia / natureza, homem / mulher. Hoje, um pequeno ser nem vivo nem morto hackeado a ordem social construída, permitiu o olhar que enfoca o questionamento da luta artificial entre o natural e o social (Latour, 2008), entre a informação e o conhecimento, revelou as desigualdades com maior cruzeza, criando poros pelos quais é filtrado o máximo possível. As práticas acadêmicas cotidianas são a camada que nos mostra o que aconteceu com as estratégias propostas para dar vida à escola em casa. Por outro lado, o espaço ocupado pelas relações de gênero tem produzido novas redes que mostram o desafio à dicotomia heteronormativa. 210 alunos (99 mulheres e 111 homens) que estão cursando o segundo semestre do ensino médio no Instituto Politécnico Nacional, construíram uma história virtual sobre sua experiência durante o autocontrole por meio de imagens e breves descrições, solicitadas por meio do ciberespaço escolar.

As narrativas juvenis traçam diferentes formas de enfrentar as mudanças do cotidiano, as imagens que compartilharam são pinturas que sustentam essa diversidade no tempo e no espaço. Os jovens revelam a possibilidade de uma convivência mais próxima, com tensões, com lutas por lugares pessoais e compartilhados e a revalorização do lugar da escola em seu projeto de vida. Este trabalho procura dar conta de alguns aspectos do cotidiano genérico dos jovens em reclusão e seus esforços para manter o vínculo com a escola.

**Palavras-chave:** Juventude, Confinamento, Estratégias do aluno, Cotidiano, Gênero.

### **Introducción**

La etnografía virtual ofrece posibilidades de acercamiento al objeto de estudio que, en estos momentos, son muy valiosas para mantener la investigación de condiciones educativas excepcionales, la mirada juvenil muestra las tensiones y contradicciones familiares, académicas y sanitarias en que se vive la pandemia.

La posibilidad de realizar trabajo etnográfico en un período como el actual, donde el espacio confinado limita el acceso a la convivencia presencial con las comunidades, lleva a buscar desde otro lugar la cercanía que permita conocer y sentir el ritmo vital de las personas y las condiciones materiales que acompañan las dinámicas de grupos e individuos. La etnografía virtual en el ciberespacio que de acuerdo a Hinde (2004) pone en tensión articulaciones como el rol del tiempo y del espacio, el lugar de las comunicaciones y de los medios de comunicación, así como las dualidades real/virtual, verdad/ficción, tecnología/naturaleza y autentico/fabricado, constituye un espacio en que la información fluye imbricando las dualidades aparentes y brindando otras formas de acceder a la cotidianidad juvenil. En el ciberespacio, se contribuye con el desdibujamiento de la asimetría humano-sujeto/no

humano-objeto Latour (2008). La relación asimétrica que impide la integración de diversos tipos de conocimiento produce la emergencia de contradicciones, es decir, presenta al ciberespacio como una red de producción ambigua (Rueda, 2014). Hoy, un pequeño ser ni vivo ni muerto ha *hackeado* el orden, ha promovido la mirada que focaliza el cuestionamiento de la lucha artificial entre natural y social, entre información y conocimiento, ha permitido enfocar las desigualdades sociales y materiales con mayor crudeza, creando poros por donde se filtran diversas posibilidades.

Por otra parte, el uso del ciberespacio como lugar para producir relaciones sociales significativas y multimodales tiene como participantes a varias generaciones, es una espiral de constante cuestionamiento entre lo viejo y lo nuevo, donde ningún punto permanece inmóvil (Urresti, 2015). En este escenario se entrelaza la pandemia como evento emergente que pone en tensión la complejidad de las posibilidades de la red cibernética, las necesidades vitales de la humanidad y las estrategias tradicionales y novedosas.

La escuela se descoloca de lo presencial como su principal sitio de producción de vínculos, ha construido a regañadientes estrategias tecnológicas, esta vez no para ciertos sectores o profesionales, sino para todos (al menos discursivamente). Las prácticas académicas son la capa que nos muestra qué ha sucedido con las estrategias propuestas permitiendo, además, el abordaje de las experiencias que han tenido estudiantes y docentes. Esta investigación busca dar cuenta de algunos aspectos de la cotidianidad genérica juvenil en el confinamiento y sus esfuerzos por mantener el vínculo con la escuela. ¿Qué vivencias han experimentado las y los jóvenes en su entorno y en lo escolar durante esta pandemia? ¿Qué saberes han apprehendido entre una escuela arrebatada y un hogar que abre sus puertas retando una parte de la construcción binaria íntimo- público?

Por medio de imágenes y breves descripciones, 210 alumnos y alumnas (99 mujeres y 111 hombres) que cursaban durante el mes de junio el segundo semestre de bachillerato en el Instituto Politécnico Nacional, y cuyas edades se encuentran entre 15 y 16 años, han construido un relato virtual sobre su experiencia durante el autoconfinamiento resultado de las medidas de prevención ante el contagio. En las narraciones juveniles se dibujan diversas formas de enfrentar los cambios en la cotidianidad, las imágenes son cuadros que sostienen en el tiempo y espacio esta diversidad. Las y los jóvenes develan la posibilidad de una vida en común más cercana, con tensiones, con luchas por los lugares personales y compartidos.

Puertas adentro, el cuidado como conjunto de actividades que sustentan el bienestar y la vida se ve iluminado por las necesidades que la pandemia a develado, ahora dentro de casa, estas actividades invisibles emergen con todo su valor, no es posible ignorarlas, forman parte de lo cotidiano compartido cuestionando el orden patriarcal que se había dado por hecho y por correcto. Un concepto que contribuye a explicar las fracturas y continuidades en el orden de los roles de género durante el confinamiento dentro de los hogares, es el de trabajo de cuidados, el cuidado es un concepto clave para la red de protección social, se propone como el cuarto pilar del bienestar social (Batthyány y Genta, 2018), Siendo un trabajo conlleva una serie de actividades y acciones sobre el entorno, se ha naturalizado como propio de las mujeres, en buena parte de nuestra región no es remunerado, se lleva a cabo sin reconocimiento y sin valoración social (Aguirre, 2014). El cuidado es fundamental en el bienestar de las personas, en la vida cotidiana y en el desarrollo colectivo. De acuerdo a Batthyány (2015) el cuidado implica hacerse cargo no sólo de las condiciones materiales de niños y niñas, ancianas y ancianos además de personas con (dis)capacidad permanente o temporal, sino también del cuidado psicológico. Esta forma de trabajo establece vínculos afectivos entre quién cuida y quién es cuidado. Los matices en cuanto a formas de actividad varían si existe intercambio monetario o no (Durán, 2017). Durante la pandemia las labores dentro del hogar hacen evidente la dinámica interna, actividades que las y los jóvenes no habían llevado a cabo antes, hoy se hacen visibles, también se hace visible la desigualdad propia del trabajo de cuidado tanto en el ámbito de quehaceres domésticos, como en el ámbito de los vínculos que se establecen entre las personas que cuidan y son cuidadas.

La asimetría política en los países latinoamericanos coloca a los seres ubicados en “el lugar de lo femenino” en franca desventaja, el tiempo ocupado para el cuidado es significativamente mayor, principalmente para las mujeres con pequeños y pequeñas que atender (Scuro y Vaca, 2017). Los trabajos informales tienen un importante sostén en la fuerza laboral femenina, la atención a niños, niñas, jóvenes y ancianos hace que las mujeres cubran

trayectorias de viaje poligonales que les llevan mayor cantidad de tiempo y esfuerzo y además, agreguemos la exigencia de mostrar actitud positiva, ser pulcra e higienizante y ser amorosa, todo en un periodo que con altibajos en cuanto a la intensidad, obligan a las mujeres a sobreexplotar (se) con los recursos disponibles (Tronto, 2013).

Este tipo de trabajo que ha sido invisibilizado y que generalmente es asumido por las mujeres, durante esta pandemia ha encontrado en las y los jóvenes, aliados para llevarse a acabo, dinámica hogareña se reestructuró en cuanto a estas labores de cuidado, persiste el sesgo de género, pero los matices han proliferado. La intervención de las y los jóvenes en estas actividades les han permitido explorar otras formas de relación y el ritmo vital adquiere nuevos tiempos, nuevas tonalidades. Las narraciones de las y los alumnos muestran en el discurso cómo el binarismo femenino/masculino se adelgaza a través del filtro de la convivencia cotidiana.

## Desarrollo

Las y los estudiantes que participaron en este estudio, son parte de la población del Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Al intercambiar comentarios y relatos de algunas y algunos de ellos durante la entrega de tareas y sesiones de zoom, fue claro que la cotidianidad juvenil busca atajos, nuevos caminos y diversas formas de comunicarse y (re)construir(se) en este periodo de confinamiento, además de expresar su malestar. Para documentar estas experiencias, se comentó a las alumnas y alumnos pertenecientes a la clase de Orientación Juvenil y Profesional II, la intención de llevar a cabo un trabajo de corte etnográfico virtual solicitando su participación y permiso informado. La petición para las y los estudiantes consistió en la escritura de un breve texto en formato abierto, donde se permitieran expresar discursivamente su sentir libremente y que acompañaran sus relatos con fotografías que documentaran este proceso, el envío se hizo a través del correo electrónico asociado a la plataforma classroom y al correo institucional del IPN. La respuesta fue generosa y pronta. La recopilación de estos relatos se llevó a cabo durante el mes de junio al finalizar su evaluación semestral, por otra parte, se contó con la disposición de las y los alumnos para recuperar fotografías poco claras, textos inconclusos y experiencias ampliadas.

Por medio de imágenes, fotografías propias y breves narraciones personales, 210 alumnos y alumnas (99 mujeres y 111 hombres) que cursaban, el segundo semestre de bachillerato en el Instituto Politécnico Nacional durante el período enero-junio de 2020 y cuyas edades se encontraban en ese periodo entre 15 y 16 años, han construido un relato virtual sobre su experiencia durante el autoconfinamiento resultado de las medidas de prevención ante el contagio del COVID-19. En las narraciones juveniles se dibujan diversas formas de enfrentar los cambios en la cotidianidad, las imágenes son cuadros que sostienen en el tiempo y espacio esta diversidad. Las y los jóvenes develan la posibilidad de una vida en común más cercana, con tensiones, con luchas por los lugares personales y compartidos. La sombra de una enfermedad que puede atentar contra su vida, los ha vuelto más precavidos ante las medidas higiénicas y también más reflexivos respecto a la salud de sus familiares. Ante el temor del contagio, varios padres tomaron la decisión de enviar a sus hijos e hijas fuera de la ciudad y en esos casos, la vida rural ofreció a las y los jóvenes alternativas de recuperación cultural inesperadas.

Por otra parte, se presentaron situaciones no tan positivas, la conectividad deficiente ha dificultado el andamiaje escolar al no contar con los dispositivos que permitieran la elaboración de trabajos, videollamadas y asesorías. La violencia intrafamiliar se ha sumado a la ansiedad del encierro y las tareas no cumplidas.

Otros estudiantes crearon su propia rutina, establecieron horarios para dar continuidad a sus actividades y produjeron sus propios espacios de aprendizaje extraescolar. Nuevos instrumentos musicales y nuevas habilidades corporales se sumaron a la producción artística. El trabajo de cuidado ha sido compartido por las y los hijos mayores quienes fungieron como mediadores académicos de los pequeños, realizaron labores domésticas, acudieron por los insumos alimenticios y prepararon alimentos. A continuación, se presentan los relatos e imágenes compartidas por las y los estudiantes. Los relatos se muestran en tiempo presente porque el

confinamiento se ha mantenido hasta hoy, la pausa escolar de julio y septiembre brindó paso al ciclo escolar actual el 28 de septiembre 2020 en modalidad virtual.

### *El inicio*

En la escuela las y los jóvenes quinceañeros exploran y construyen interrelaciones con las y los otros en espacios diversos y con docentes diversos también, surge la diferencia vestida de conflicto, de fraternidad, de rivalidad o admiración. El reconocimiento del otro, en sentido no masculino sino del *ser* otro, se entreteje brindando múltiples diseños en la red interrelacional. El viernes 13 de marzo un aviso escolar suspendió el hilado y a partir de entonces no más amistades ni rivalidad ni coqueteo, el silencio en las aulas imperó en el plantel. En casa las chicas y chicos pelean por los espacios disponibles, la casa se hizo pequeña de repente y ahí, los descubrimientos emergieron de maneras no pensadas con antelación. Alumnos y alumnas comparten en relatos cortos sus actividades, sus tareas, sus reclamos sobre profesores y profesoras poco familiarizados con la educación a distancia. Comparten su sentir, sus problemáticas, sus salidas, su temor y sus formas de enfrentarlo. La familia tan lejana meses atrás, hoy se presenta como ese otro que en la escuela tenía ecos profundos, la familia es (re) conocida reflejando lo propio, reelaborando vínculos dejados atrás en la infancia. Los hermanos y hermanas siendo más jóvenes, se han transformado en aquellos a quienes se cuida y se protege, a quienes se enseña e incluso se alimenta. (Figura 1).

Las actividades domésticas se comparten, se ubican como parte de la vida dentro de casa, se cocina, se limpia sin detenerse en roles preestablecidos, se cuida y se toma tiempo para el autocuidado, derecho que muchas veces es desvalorizado (Pautassi, 2018).

Los padres, si viven juntos, trabajan fuera de casa casi siempre, la economía se ha debilitado, estos padres inventan negocios de todo tipo, discuten como antes no lo hacían por el dinero que no llega. Padres levantando nuevos muros en casa para aumentar el espacio para los hijos e hijas. El hogar como espacio material en este periodo es protagonista en el encierro, cada lugar se ha resignificado, nuevos acomodos, lugares pequeños y grandes son ahora los lugares secretos, íntimos. La privacidad se pone en juego ganando espacios propios y también comunes. Los padres viven cercanamente la necesidad de dislocar los espacios establecidos creando otros alternativos, la diada íntimo-común dentro del hogar, también matiza su dicotomía.

Un colchón en medio de la sala para dar intimidad entre hermanos o cuidar que aquél que trabaja fuera de casa, no contagie al quinceañero que se esmera a diario con las tareas escolares, funcionando sincrónica y asincrónicamente en la misma habitación.





Figura 1, Carlos con su pequeño hermano, revisando las clases de primer grado. (Foto aportada por Carlos, 16 años, estudiante)

Las labores domésticas cotidianas fueron compartidas por los jóvenes quienes muestran en diversas fotos sus actividades de colaboración hogareña, unos haciendo comida, otros jugando con las y los hermanos. Los padres encuentran en las y los jóvenes aliados en la casa, acuden al trabajo sabiendo que sus hijas e hijos han dejado de ser niños, siendo hoy quienes revisan tareas de los más pequeños, salen de casa muy protegidos para llevar alimentos e incluso cuidan de los ancianos en casa. Las y los jóvenes antes receptores de cuidados, son ahora cuidadores eficientes.

El trabajo de cuidado se lleva a cabo en la mayoría de las veces sin reconocimiento y sin valoración social (Aguirre,2014) en un porcentaje muy alto es realizado sin remuneración y por mujeres. Es fundamental en el bienestar de las personas en general, en la vida cotidiana y en el desarrollo colectivo. Es en estas actividades *puertas adentro*, en que los jóvenes han participado de manera relevante constituyéndose en un respiro importante para

aquellas mujeres que llevan sobre sus hombros la responsabilidad del cuidado y además llevar el sustento al hogar. Consideramos también que de acuerdo a los estudios de la CEPAL (2016) las mujeres que tienen pareja e hijos son quienes ocupan mayor tiempo en trabajo de cuidado. Las condiciones han contribuido en el cambio genérico de roles; no obstante, como veremos más adelante, algunos se han mantenido incrementando la violencia intrafamiliar.

Al inicio de la pandemia la relación intrafamiliar no resultaba armónica del todo, las y los jóvenes refieren diferencias y pleitos territoriales con los hermanos, presas del insomnio y horarios no controlados, ellas y ellos se han sentido solos y ansiosos<sup>21</sup>. La añoranza por las amistades escolares no es lo primero que admiten, sino la ruptura con su rutina diaria, la sorpresa del encierro ha jugado diversas formas de entender los tiempos y los espacios. Abigail (figura 2) comparte una fotografía que, a través del color y su expresión, muestra este vacío experimentado como duelo ante la pérdida de la red juvenil material y relacional. En sus relatos, la furia provocada por la incertidumbre se desdibuja convertida en apatía y sueño. El miedo a un ser invisible se asoció a la repentina muerte de sus abuelos ocurrida durante el mes de marzo. Las crisis de ansiedad que experimenta Abigail, se presentaron de manera contingente a la necesidad de salir de su hogar para acompañar a la abuela que enviudó recientemente, la lejanía de sus referentes escolares y hogareños ahondaron la tristeza y opresión que acompañan a Abigail en este período.

<sup>21</sup> Cray (2015) advierte sobre la sobreexigencia pre-pandemia a trabajar 7/24 y el trastocamiento del tiempo de sueño, en este período la percepción subjetiva del tiempo es inestable, una parte de las y los jóvenes no han estabilizado horarios afectando su ritmo circadiano. Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789



Figura 2. Abigail en la pandemia (Selfie aportada por Abigail, 16 años, estudiante)

Algunas compañeras y compañeros han compartido la sensación de falta de tiempo, hoy que el tiempo de transporte se ha eliminado y las prisas matutinas no forman parte de lo cotidiano, se han descolocado las marcas de la rutina, los rituales son espectros que en el tiempo juvenil son vividos como ausencia sin remedio, paradójicamente el tiempo ganado se perdió entre el sueño prolongado/arrítmico y la falta de concentración. El enojo, el aburrimiento, la intolerancia, se han abierto paso en hogares que ya presentaban conflictos previos. La reestructuración absorbe energía, los cambios pueden provocar incertidumbre y frustración, este período a puesto en juego las estrategias familiares y colectivas para la adaptación y sobrevivencia, así como la creatividad y resistencia juvenil.

### *El hogar, los nuevos saberes y los reencuentros*

El reencuentro con los integrantes de la familia es atravesado por la reubicación de los tiempos de uso para los dispositivos con que se contaba en casa, la presencia en los lugares disponibles del hogar para las demás actividades y la

participación en la vida doméstica, sea en los quehaceres, en la elaboración de alimentos y el encuentro con habilidades no exploradas anteriormente.

Con el paso de los días las y los jóvenes narran como la convivencia en casa mejoró en una buena parte de ellos y ellas, relatan aprendizajes variados y el descubrimiento de talentos que no habían desarrollado antes, como tocar instrumentos, leer lo que nunca habían leído y dibujar, muchas y muchos muestran con orgullo sus dibujos.

El cuidado del cuerpo ocupó para otros un lugar especial, el ejercicio y la alimentación cuidada son actividades que antes no habían considerado con la intensidad de hoy, los chetos y las papitas fritas ya no son la alternativa para el desayuno. Sandra narra el descubrimiento de la chef que hay en ella, Juan canta mientras toca la guitarra y Eli crea coreografías con su música preferida (Figura 3).



Figura 3. Eli ensayando la coreografía de creación personal. (Fotografía proporcionada por Eli, 16 años, estudiante)

Por otra parte, entre las y los estudiantes, hay quienes cuentan con familiares que viven en el interior de la república, los estados de Puebla, Oaxaca, Guerrero, Hidalgo y Estado de México son los más relevantes en cuanto a la presencia de este vínculo familiar. Quienes tuvieron la oportunidad, se dirigieron hasta estos espacios con abuelos y tíos, llevando a cabo actividades del ambiente rural, entre vacas y sembradíos muy abundantes, las imágenes muestran el placer de ellas y ellos en la participación de estas labores. Parece que lo rural fortalece la oportunidad de convivir con la naturaleza y sus ritmos, con la comida elaborada de forma distinta a lo habitual y las historias relatadas por tíos y abuelos que les permitieron conocer más de las costumbres de sus antepasados. Para ellas y ellos la pandemia no es vivida como en la ciudad, no usan protecciones sanitarias ni viven el temor de contagios<sup>22</sup>, en palabras de Néstor (estudiante, 15 años): ¡Soy libre! (Figura 4).

Fay (2007) en su estudio ciberetnográfico (nombrado así por la autora) sobre las formaciones feministas en académicas *nómades*, enfatiza el continuum on line-off line como modos de estar complementarios que conforman la integración de identidades complejas. Fay muestra en su estudio la capacidad que tienen estas mujeres de adaptarse a las cosmovisiones de diversos países, la comprensión de las diversas formas de pensar actúa en ellas como un on-line donde el contacto fluye, cuando regresan a casa o no se encuentran dentro de comunidades extranjeras, ellas acuden al off-line y recuperan la cosmovisión de la cual son parte originaria, este mecanismo de conservación les permite identificar su identidad original sin negar la experiencia recuperada de su amplio trabajo académico de alto nivel.

<sup>22</sup> En el momento de recuperación de los datos de este trabajo el número de contagios en varias regiones lejanas de la Ciudad de México no era significativo para los jóvenes, ellas y ellos manifestaron sentirse seguros en un ambiente rural. Sus familiares adoptaron medidas de cuidado tardíamente. Hasta el momento (diciembre, 2020), no se reportaron contagios entre las y los jóvenes específicamente. Los contagios de que se ha tenido noticia se refieren a padres y familiares adultos.

En el período actual, el proceso on line-off line fluye entre las y los jóvenes, estableciendo redes de información y recuperación. La conexión virtual, es complementada por nuevas conexiones entre vivencias rurales e identificación de la historia familiar. Las tensiones entre espacios son resueltas por estas y estos jóvenes a través del manejo consciente de las diversas formas de vincularse, en un ir y venir que nutre su experiencia sin romper el reto de la escolarización citadina.

Por otro lado, Noemi comenta sobre sus padres:



Figura 4. ¡Soy libre! (fotografía proporcionada por Néstor, alumno 15 años)

En este periodo de confinamiento he llorado, he reído, he descubierto cosas que nunca pensé que podía hacer, pero lo que más me llevo de este periodo es valorar a todas estas personas que siempre me han sacado adelante día con día, que gracias a ellos tengo un techo, salud y soy la persona que soy, ellos son mis papás que diario salen a trabajar arriesgando su salud para darme todo lo que tengo. (Noemi, alumna 16 años)

### ***De las mujeres en la pandemia: entre el trabajo de cuidado y la violencia***

La violencia doméstica ha tomado rehenes en casa, en México, se ha incrementado notablemente en los hogares, siendo las mujeres y los niños los principales afectados. Durante la pandemia el número de llamadas al 911 denunciando violencia intrafamiliar dirigida a las mujeres, ha incrementado en el 55 %<sup>23</sup>. La casa durante el confinamiento lejos de ser un hogar se ha convertido en una trampa no sólo para las mujeres, sino para jóvenes, niños y niñas violentadas. La violencia de todo tipo siendo una condición preexistente para muchas mujeres se ha

<sup>23</sup> 26,171 llamadas al 911 fueron llevadas a cabo en el mes de marzo para denunciar violencia hacia las mujeres, la cifra más alta alcanzada en este servicio. En mayo disminuyó levemente, para incrementarse nuevamente en el mes de julio a 23, 386. Hasta hoy estas son las cifras más altas registradas por la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana.

Información obtenida a través del sitio web oficial de la Secretariado del Sistema Nacional de Protección Pública. Información sobre violencia hacia las mujeres Centro Nacional de Información.

Corte al 31 de Julio de 2020. Disponible en la dirección electrónica:

[https://drive.google.com/file/d/1GvyelfjdWBV9f\\_ZOb\\_sZRwuPiMGBaVRr/view](https://drive.google.com/file/d/1GvyelfjdWBV9f_ZOb_sZRwuPiMGBaVRr/view)

Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789

exacerbado, la falta de recursos, el hacinamiento y la vulnerabilidad, encontraron en este espacio confinado un nicho para el dolor femenino y de los demás seres dependientes como es el caso de Iván:

Ya no aguanto vivir con un borracho como mi padre, llega todas las noches con la misma necesidad y violencia, un día casi me rompe una taza en la cabeza porque defendí a mi mamá de sus insultos... ¡ya no quiero que regrese!  
(Iván, alumno, 16 años)

La carencia de recursos abonó en las condiciones de tensión y sufrimiento familiar. Iván relata que además, al perder el trabajo constantemente, su padre permanece más tiempo en casa. Las situaciones de fricción aumentaron siendo el ambiente familiar muy difícil para él, su hermano menor y su madre. La concentración para trabajar en sus tareas escolares disminuyó de manera muy importante.

En otros casos, la enfermedad dentro de los hogares construye cercos y profundiza la incertidumbre, Mario relata como su mamá enfermó tras una fiesta de cumpleaños para la abuela, la señora confinada bajo una escalera (Figura 5), espera proteger a su familia del contagio. Su tío ya está intubado en el hospital. La incredulidad sobre la pandemia de algunos miembros de la población, ha contribuido al incremento en los contagios. En el caso de la madre de Mario, el reconocimiento y festejo de la vida de la abuela, contrastó con la enfermedad y la posibilidad de muerte que este festejo arrastró.

Las prácticas de los pueblos originarios en este caso Tlalpan, tensionan las medidas de seguridad, al igual que las reuniones familiares cotidianas y los festejos, por ejemplo, del día 5 de mayo en que algunos vecinos de CDMX se congregaron sin protección alguna.



Figura 5. Madre de Mario, enferma por COVID-19, cursa la cuarentena bajo la escalera del patio posterior de casa.



Las narraciones de las y los jóvenes que participaron en este estudio, mostraron precaución, temor y prácticas de autocuidado constantes, específicamente para quienes aún tienen a su cargo adquirir los insumos necesarios para el hogar y los que trabajan fuera de casa<sup>24</sup>.

Otra joven, Cecilia, alternó jornadas de cuidado con su madre para atender a su padre en el hospital y hacer ahí las tareas escolares.

Karla contribuyó con el cuidado del hermano menor a quien preparó los alimentos y revisó tareas, el aseo doméstico es compartido por ambos, ella vive a diario con el temor constante del contagio: su mamá es enfermera (Figura 6).



Figura 6. Madre de Karla, enfermera y jefa de familia. (Fotografía proporcionada por Karla, 15 años. alumna)

La rutina del baño antes de acercarse a ella o a su hermano al llegar del trabajo, se enlaza con las conversaciones sobre el dolor que pervive en el hospital, la muerte, la sospecha, la desesperación...la mamá cae rendida a diario por la sobrecarga de trabajo y la sobrecarga emocional.

Es importante señalar que las personas que conforman el sector salud, particularmente las enfermeras, han sufrido ataques provocados por la consideración de ser una fuente de contagio potencial, lo que suma una condición negativa adicional a la madre de Karla quién también es madre soltera.

### *De las prácticas escolares a la distancia: Docentes nóveles y jóvenes desiguales*

<sup>24</sup> Me refiero a ellos en masculino porque son ellos los encargados de esta labor, en el caso de las jóvenes sus padres atienden esta necesidad.

La conectividad para varias y varios jóvenes no resultó un problema ya que cuentan con dispositivos y conexión suficiente, para otros, se ha convertido en aislamiento e indefensión. Algunas y algunos estudiantes se enfrentaron a la decisión de cubrir la renta del hogar o contar con internet. La intermitencia en la conectividad introduce el factor de incertidumbre que agudiza la preocupación estudiantil.

Las palabras escritas en el teléfono celular de Adriana que muestran la respuesta de la plataforma classroom: “Operación rechazada por el servidor” (Figura 7), abren una brecha, que no siempre se puede franquear.

Aldo no cuenta con internet en casa, pero su vecino le permitió conectarse empleando su señal, Aldo trabaja en la calle, sentado en la banqueta, ha entregado todos sus trabajos (Figura 8).

No es la intención de este apartado resaltar la construcción de un héroe juvenil romantizado, sino mostrar las estrategias que usan los chicos y chicas para no desvincularse de la escuela, la búsqueda constante de los tiempos compartidos con hermanos, la lucha contra la ruptura del ritmo escolar y la intermitencia del ciberespacio, habla de jóvenes que consideran la escuela un vínculo esperanzador para el futuro; desde el rancho, la ciudad y la sierra buscan la vinculación con docentes y pares. No importa lo fugaz de la señal, el tiempo es percibido de otros modos, lo importante es la conexión con el otro (escuela) a distancia, no perder la oportunidad de *ser alguien*<sup>25</sup>.

El dispositivo lap top con que cuenta Aldo para sus trabajos ha sido resultado de un préstamo familiar temporal.



Figura 7. Copia de pantalla de teléfono celular que muestra la falla de conectividad que afecta la entrega puntual de tareas escolares. (Adriana, 15 años, alumna)

Por otra parte, encontramos a quién se cuestiona el papel de la escuela:

Algo de que me di cuenta es que, no todo es escuela, eso me lo dijo mi hermano y también lo pensé, por ejemplo, ¿quién me enseña educación financiera?, nadie. El día que alguien me golpee, y yo no sepa defenderme, ¿de qué sirvió la geometría?, ¡Absolutamente para nada! (Antonio, 15 años, alumno)

<sup>25</sup> La expresión *ser alguien* es empleada con frecuencia por las y los jóvenes al igual que sus padres para enfatizar la importancia de obtener un título profesional que les proporcione prestigio y mejore la calidad de vida, como familia, la conclusión escolar de las hijas e hijos implica también el cumplimiento de las funciones parentales.



Figura 8. Aldo, joven politécnico trabajando sentado en la banqueta para tomar la mejor señal de su vecino. (Aldo, 15 años, alumno)

Por otro lado, la conectividad ha mostrado las desigualdades en el acceso de las y los jóvenes, Leonardo no cuenta con internet constante ya que está viviendo en un espacio rural muy apartado, enviar sus tareas ha sido un ejercicio muy complicado. Elabora sus trabajos a mano y envía los archivos a través de fotografías. La saturación de la señal no se hace esperar, Leonardo espera pacientemente el regreso de la señal para enviar algo más que su esfuerzo académico: su deseo por salvar el último semestre del bachillerato. Leonardo es, dentro de este grupo de participantes, el mayor y uno de los que muestra mayores desigualdades. (Figura 9)



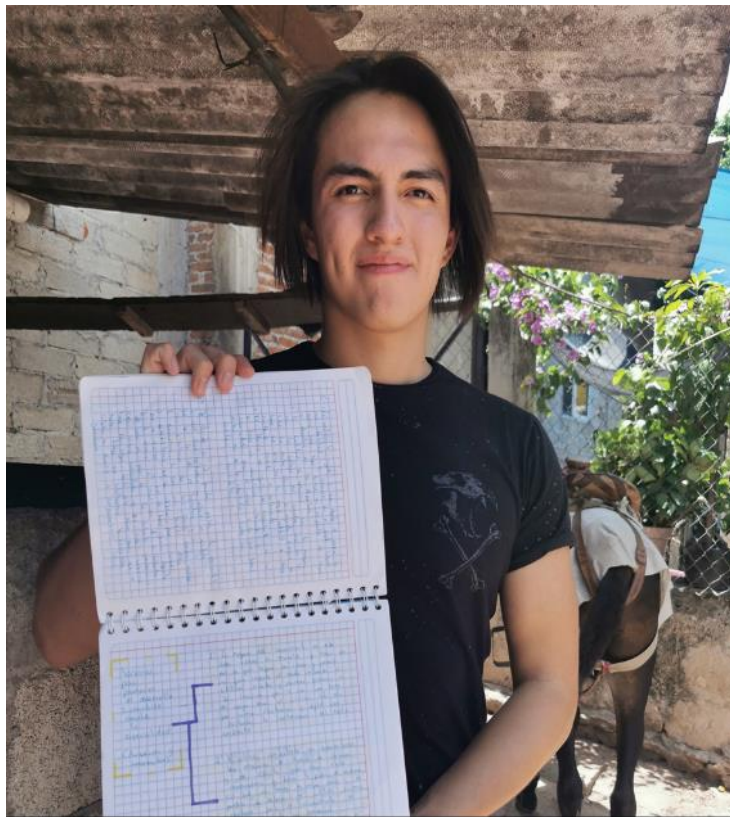


Figura 9. Leonardo mostrando el trabajo enviado a su profesor desde un ambiente rural precario digitalmente. (Fotografía aportada por Leonardo, 17 años, alumno)

### *Una nota final*

Las desigualdades han aflorado de manera más clara en la pandemia, entraron en tensión la vida y la muerte para mostrar que lejos de ser opuestos forman un profundo continuum en que las relaciones entre humanos y no humanos, complejizan las desigualdades de las que acabamos de dar cuenta. Las y los jóvenes se encontraron en soledad y con un cúmulo abundante de tareas sin contar con la explicación cercana y amplia de sus docentes, las risas, los regaños, el hincapié académico construido con el tono de voz y los gestos adultos, los tiempos y los recesos, incluso la negociación seductora de quién busca ganar tiempo para las entregas tardías. Los actantes que Latour pone en juego para explicar las asimetrías son los dispositivos electrónicos y la conectividad que marcaron la distancia más grave en la formación académica y esta distancia cobró cuota entre la exigencia institucional por evaluar y la añoranza juvenil, la adaptación a los ritmos y la percepción de sobrecarga experimentada. A pesar de las desigualdades, la agencia juvenil buscó atajos para disminuir la lejanía, para (re)encontrar(se) a través de actividades olvidadas o redescubiertas. La profunda añoranza por la cotidianidad dentro del plantel, los torneos de fútbol y de basquetbol, la comida compartida y los juegos con amigas y amigos, se mitigó con una pequeña pantalla que encendió la alegría juvenil.

Y aunque pudiera no ser mencionado en otras experiencias escolares, estas chicas y chicos extrañan sus clases, afirman que requieren de las y los maestros para aprender mejor, la queja que surge es por la abundancia de las tareas, no por la docencia. Las y los docentes se han revalorado como importantes para aprender.

En esta pandemia, el trabajo híbrido (actividades de cuidado y trabajo realizadas simultáneamente) en que las mujeres en casa, asumen la responsabilidad de cuidar infantes y jóvenes incluso ancianos, trabajar en casa (el

denominado office home) o bien salir exponiéndose a contagios, atender las tareas que las y los docentes dejan a las y los estudiantes vigilando que se envíen en tiempo y forma, ha presentado cambios. Además de los trabajos domésticos, también han tenido que lidiar con la opresión de un espacio reducido o con pocas oportunidades de privacidad (Palomar, 2020). Por otra parte, como culturalmente se espera que tengan una actitud positiva y amorosa, el estrés, la inseguridad y la ira emergen como producto de esta sobrecarga con los sentimientos de culpa posteriores. Afortunadamente la presencia juvenil ha contribuido a que esta tensión disminuyera, ya que el acompañamiento y apoyo que varias y varios jóvenes han proporcionado un respiro para ellas. La adaptación al hogar como espacio único de relación no se ha consolidado sin tensiones, varias son las manifestaciones de violencia en México y en otros países de la región latinoamericana que ponen en crisis los vínculos familiares y cuestionan los roles que la posición patriarcal ha favorecido.

Para las y los jóvenes de este estudio, la experiencia es multifacética, la escuela, los roles de género y la violencia dentro y fuera de casa son explorados desde un lugar que no habrían imaginado. Han producido estrategias para afrontar emociones negativas y recuperar las positivas, han mirado lo que había permanecido invisible: la vida puertas adentro en plenitud con contradicciones y sentidos comunes.

Queda pensar que aprendizajes se recuperarán, que cuestionamientos se formularan, el lugar del cuidado tendrá como derecho al bienestar común y la ruptura con prácticas familiares que sedimentan las desigualdades privadas que ahora son públicas.

La cuarentena causada por la pandemia es, después de todo, una cuarentena dentro de otra. Superaremos la cuarentena del capitalismo cuando seamos capaces de imaginar el planeta como nuestro hogar común y a la naturaleza como nuestra madre original a quien le debemos amor y respeto. No nos pertenece. Le pertenecemos a ella. Cuando superemos esa cuarentena, seremos más libres ante las cuarentenas provocadas por las pandemias.

Boaventura De Sousa Santos. *La cruel Pedagogía del virus*.

## Referencias:

- Batthyany D. K. (2020) *Introducción*. En: Miradas latinoamericanas a los cuidados / Irma Arriagada Acuña [et al.]; coordinación general de Karina Batthyany.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Siglo XXI, México.
- Batthyány D. K. (2015) *Las políticas y el cuidado en América Latina Una mirada a las experiencias regionales* Serie: Asuntos de Género 124. Publicación de las Naciones Unidas Santiago de Chile.
- Boaventura De Sousa Santos (2020) *La cruel pedagogía del virus* 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. CLACSO.
- CEPAL (2016) *Clasificación de Actividades de Uso del Tiempo para América Latina y el Caribe*. (CAUTAL). Naciones Unidas Santiago de Chile.
- Crary, J. (2015) *24/7 El capitalismo tardío y el fin del sueño*. 1ª Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Duran, M. A. (2017) *Las cuentas del cuidado*. Recuperado el 23 de noviembre 2020 de: [file:///C:/Users/dellxps/Downloads/1%20Dur%C3%A1n%20María%20Angeles%20-%20Las%20cuentas%20del%20cuidado%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/dellxps/Downloads/1%20Dur%C3%A1n%20María%20Angeles%20-%20Las%20cuentas%20del%20cuidado%20(2).pdf)
- Fay, M. (2007) *Mobile Subjects, Mobile Methods: Doing Virtual Ethnography in a Feminist Online Network*. Forum: Qualitative Social Research. Volume 8, No. 3, Art. 14 – September 2007. Revisado el 20 de agosto de 2020. Disponible en: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/278/611>
- Hinde, C. (2004) *Etnografía virtual*. Ed UDC. Barcelona, España.
- Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789

- Latour, B. (2008) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del Actor-Red*. 1a. Ed Manantial. Buenos Aires Argentina.
- Palomar V.C. (2020) *La academia desde casa. Ciencia, género y cuidados en el contexto del confinamiento por COVID19*. Revista Debate feminista, sección: Debates en paralelo. ISSN: 2594-066X. Recuperado el 18 de diciembre de 2020 de: <https://debatefeminista.cieg.unam.mx/articulo-academia-casa.php>
- Pautassi (2018) *El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas*. En: Ferreyra, coord. El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas ONU Mujeres. México
- Rueda, O. R. (2014) *(Trans)formación sociotécnica, subjetividad y Política*. Pedagogía y Saberes No. 40. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2014, pp. 11-22.
- Scuro, L. y Vaca, T.I. (2017) Capítulo IV. *La distribución del tiempo en el análisis de las desigualdades en las ciudades de América Latina*. En: Rico, M. y Segovia O. (eds.) ¿Quién cuida en la ciudad? Aportes para políticas urbanas de igualdad, Libros de la CEPAL, N° 150 (LC/PUB.2017/23-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Secretariado del Sistema Nacional de Protección Pública. Información sobre violencia hacia las mujeres Centro Nacional de Información. Corte al 31 de Julio de 2020. Disponible en la dirección electrónica: [https://drive.google.com/file/d/1GvyelfjdWBV9f\\_ZOb\\_sZRwuPiMGBaVRr/view](https://drive.google.com/file/d/1GvyelfjdWBV9f_ZOb_sZRwuPiMGBaVRr/view)
- Tronto, J. (2013) *Caring Democracy Markets, Equality, and Justice*. New York and London. New York University Press [www.nyupress.org](http://www.nyupress.org)
- Urresti, M.; Linne, J. y Basile, D (2015) *Conexión total. Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Primera edición. Grupo Editor Universitario Buenos Aires Argentina.

## **Innovación educativa ante el Covid-19: una perspectiva comparada en el contexto mexicano**

**Educational innovation due to Covid-19: a comparative perspective in the Mexican context**

**Inovação educacional diante da Covid-19: uma perspectiva comparada no contexto mexicano**

**Noé Abraham González-Nieto<sup>26</sup>, Juan Manuel Fernández-Cárdenas<sup>27</sup>**

Recibido: 10/01/2021

Aceptado: 04/03/2021

### **Resumen**

La contingencia sanitaria por Covid-19 ha modificado la manera de conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI. Así, en este artículo se presenta una sistematización de experiencias educativas de dos entornos universitarios durante la pandemia: la Universidad Autónoma Metropolitana (Ciudad de México, México) y el Tecnológico de Monterrey (Monterrey, México). Partiendo de una conceptualización de la innovación como práctica de adaptación social (González-Nieto, Fernández-Cárdenas y Reynaga-Peña, 2019) y de las comunidades de aprendizaje en entornos virtuales (Garrison, Anderson y Archer, 2000), se abordan las prácticas educativas innovadoras de dos profesores desde una perspectiva metodológica comparada (Manzon, 2018). Esta investigación retoma los principios de la investigación-acción-participativa (Ander-Egg, 2003) como referente para llevar a cabo un proceso de sistematización del entorno universitario (Jara, 2018), con el propósito de informar las prácticas docentes exitosas que puedan incorporarse en otros contextos y periodos académicos. Para realizar el análisis se tomaron en cuenta factores como el origen de financiamiento de la universidad (público/privado), su nivel educativo (licenciatura/posgrado), las plataformas tecnológicas, las temáticas abordadas, las formas de evaluación, las estrategias didácticas y la política educativa de cada institución educativa. Los resultados indican que la comparación en educación es un elemento clave para fomentar el trabajo colegiado y la innovación educativa, que la formación de comunidades de aprendizaje incide positivamente en la formación de identidades digitales y su correspondiente éxito académico, y que el uso y diseño interactivo de las plataformas tecnológicas incide en las buenas prácticas de la docencia remota. Este estudio, por tanto, responde a la urgente necesidad de replantear el paradigma educativo, por lo cual se convierte en un punto de partida para sistematizar nuevas experiencias pedagógicas y sus correspondientes potencialidades en contextos de emergencia, tal como lo es el de la contingencia sanitaria por Covid-19.

**Palabras clave:** Covid-19, pandemia, innovación educativa, educación comparada, posgrado.

### **Abstract:**

The health contingency due to Covid-19 has changed the way teaching and learning are conceptualized in the 21st century. This article presents a systematization of educational experiences in two university settings during the pandemic: Universidad Autónoma Metropolitana (Mexico City, Mexico) and Tecnológico de Monterrey

<sup>26</sup> Profesor en la Universidad Autónoma Metropolitana. Contacto: [ngonzalez@cua.uam.mx](mailto:ngonzalez@cua.uam.mx)

<sup>27</sup> Profesor del Tecnológico de Monterrey. Contacto: [j.m.fernandez@tec.mx](mailto:j.m.fernandez@tec.mx)

(Monterrey, Mexico). Starting from a conceptualization of innovation as a practice of social adaptation (González-Nieto, Fernández-Cárdenas & Reynaga-Peña, 2019) and from community inquiry networks (Garrison, Anderson and Archer, 1999), this article addresses the innovative educational practices of two teachers drawing from a comparative methodological perspective (Manzon, 2018). This research considers the principles of participatory-action research (Ander-Egg, 2003) as a reference to carry out a process of systematization of the university environment (Jara, 2018), with the purpose of informing the successful teaching practices that can be incorporated in other contexts and academic periods. To carry out the analysis, factors such as the funding origin of the university (public / private), its educational level (undergraduate / postgraduate), technological platforms, the topics addressed, the forms of evaluation, the pedagogic strategies, and the educational policy of each educational institution. The results indicate that the comparison in education is a key element to promote collegiate work and educational innovation, that the formation of learning communities has a positive impact on the formation of digital identities and their corresponding academic success, and that the use and interactive design of technological platforms affects the good practices of remote teaching. This study, therefore, responds to the urgent need to rethink educational paradigms, which is why it becomes a starting point to systematize new pedagogical experiences and their corresponding capabilities in emergency contexts, such as that of health contingency by Covid-19.

**Keywords:** Covid-19, Pandemic, Educational innovation, Comparative education, Postgraduate

### **Resumo:**

A contingência de saúde devido ao Covid-19 mudou a forma de conceituar o ensino e a aprendizagem no século XXI. Assim, este artigo apresenta uma sistematização de experiências educacionais em dois ambientes universitários durante a pandemia: a Universidad Autónoma Metropolitana (Cidade do México, México) e o Tecnológico de Monterrey (Monterrey, México). Partindo de uma conceituação de inovação como uma prática de adaptação social (González-Nieto, Fernández-Cárdenas & Reynaga-Peña, 2019) e de comunidades de aprendizagem em ambientes virtuais (Garrison, Anderson e Archer, 2000), as práticas são abordadas em estudos educacionais inovadores de dois professores de uma perspectiva metodológica comparada (Manzon, 2018). Esta pesquisa assume os princípios da pesquisa-ação participativa (Ander-Egg, 2003) como referência para realizar um processo de sistematização do ambiente universitário (Jara, 2018), com o objetivo de informar as práticas de ensino exitosas que podem ser incorporados em outros contextos e períodos acadêmicos. Para realizar a análise, fatores como a origem do financiamento da universidade (pública / privada), seu nível de escolaridade (graduação / pós-graduação), plataformas tecnológicas, os temas abordados, as formas de avaliação, as estratégias didáticas e a política educacional de cada instituição de ensino. Os resultados indicam que a comparação na educação é um elemento chave para promover o trabalho colegiado e a inovação educacional, que a formação de comunidades de aprendizagem tem um impacto positivo na formação de identidades digitais e seu correspondente sucesso acadêmico, e que o uso e design interativo de as plataformas tecnológicas influenciam as boas práticas de ensino à distância. Este estudo, portanto, responde à necessidade urgente de repensar o paradigma educacional, razão pela qual se torna um ponto de partida para sistematizar novas experiências pedagógicas e suas correspondentes potencialidades em contextos de emergência, como o da contingência de saúde de Covid-19.

**Palavras chave:** Covid-19, Pandemia, Inovação educacional, Educação comparada, Pós-graduação.

### **Introducción**

En marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno Federal de México anunciaron el cese temporal de actividades académicas presenciales por motivo de la contingencia sanitaria vinculada con la pandemia por SARS CoV 2 (coronavirus Covid-19). Al igual que sucedió con el resto de los países del mundo,

las instituciones educativas a nivel local y nacional transformaron sus tareas de docencia, investigación y difusión de la cultura para llevarlas a cabo en un contexto a distancia, en muchos casos mediado por las tecnologías de información y comunicación.

La pandemia evidenció los avances y carencias de los sistemas sociales y educativos en el mundo. Aquellos que presentaban rezago educativo o amplias brechas digitales, acentuaron sus niveles de desigualdad socioeconómica y se prevé que esto incremente en el largo plazo (Neidhöfer, 2020). Otros, por el contrario, se adaptaron con mayor facilidad gracias a las acciones de prevención que gobiernos y ministerios de educación habían implementado para brindar sistemas educativos híbridos en sus escuelas desde antes de la llegada de la pandemia. Uno de los ejemplos de esto se da con Uruguay, país que con el Programa Ceibal ha equipado desde 2006 a los estudiantes de nivel básico de escuelas públicas con una computadora o tableta, con el fin de promover acceso a la informática en un marco de equidad (Organización de Estados Iberoamericanos, 2020; Plan Ceibal, 2020). Además, durante la pandemia, distribuyó cien mil dispositivos para hacer frente a los retos de conectividad de profesores y estudiantes (Presidencia de Uruguay, 2020).

En su último reporte sobre la educación en el contexto de la pandemia, la UNICEF (2020) reportó que 97 de cada 100 estudiantes en América Latina no habían podido continuar con su proceso de escolarización habitual durante la pandemia. Factores como el acceso a medios tecnológicos, una conexión a internet estable y su correspondiente alfabetización digital, los programas de alimentación que se encuentran en riesgo y la violencia que los niños y jóvenes viven en casa, se postulan como temas pendientes en la agenda pedagógica en el mundo, con especial énfasis en América Latina. En esta región geográfica, por ejemplo, se ha encontrado que tres cuartas partes de los estudiantes de escuelas privadas pueden acceder a educación, mientras que en escuelas públicas esta cifra disminuye a la mitad (UNICEF, 2020). Por otro lado, en la región únicamente tres de cada diez niños del nivel socioeconómico bajo tienen acceso a una computadora, en comparación con el 95 % de los niños en el nivel socioeconómico alto (Grupo Banco Mundial, 2020, p. 14).

Una situación similar a la observada con la educación básica se presenta en el nivel educativo superior. Estadísticas sobre las condiciones en educación superior en el contexto de la pandemia indican que, al menos 23.4 millones de estudiantes y 1.4 millones de profesores se han visto afectados por los cierres de instituciones educativas en América Latina. Estas cifras representan más del 98 % del total de actores que forman parte de los entornos universitarios (UNESCO, 2020). En este contexto, prácticas como la planificación de programas académicos en línea, los portafolios de opciones académicas y los nuevos enfoques en metodologías activas para el aprendizaje han sido implementados con el objetivo de disminuir las desigualdades sociales, económicas y educativas que enfrenta la región latinoamericana (Paredes-Chacín, A. J., Inciarte González, A., y Walles-Peñaloza, D., 2020). Sin embargo, queda pendiente evaluar la práctica de la innovación educativa que profesores de la región han implementado en sus contextos cotidianos.

Al considerar este caso y el de la educación básica en América Latina es evidente que resulta urgente reflexionar sobre las acciones y pautas de innovación educativa para redefinir la tarea docente que fomente la equidad y la justicia social. Además, los debates actuales revelan la necesidad de renovar las tareas docentes para “aplicar soluciones que faciliten el acceso de los alumnos a la tecnología que les permita afrontar el aprendizaje en contextos virtuales” (Dávila, 2020, p. 16). Esta investigación se presenta a partir del imperativo de fomentar una docencia cimentada en las necesidades sociales, económicas y de acceso equitativo a educación en el contexto de la pandemia por Covid-19. La metodología involucra un análisis cualitativo comparado de dos cursos de posgrado en el contexto de la pandemia por Covid-19. Los casos de estudio que se retoman para este artículo son:

- (1) Un curso de posgrado en la Maestría en Diseño, Información y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa (Ciudad de México, México).
- (2) Un curso de posgrado en el Doctorado en Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey (Monterrey, México).

Tomando como referencia la experiencia de los dos profesores que participaron en la labor de sistematización de sus prácticas educativas, se partió del siguiente objetivo de investigación: Explorar las prácticas de innovación educativa de dos profesores de posgrado para sistematizar y reflexionar sobre las estrategias docentes que permitieron llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento. El propósito final de este ejercicio estriba en la posibilidad de que estas reflexiones sirvan para informar a otros espacios y actores educativos que requieran transformar e innovar en su práctica docente mediada por tecnología en contextos de emergencia, como lo es el de la pandemia por Covid-19, con el fin de disminuir los “desafíos no resueltos enfrentados, tales como crecimiento sin calidad, inequidades en el acceso y logro, y la progresiva pérdida de financiamiento público [en educación]” (UNESCO, 2020, p. 11), los cuales interfieren directamente en la práctica docente de innovar.

## Marco teórico

Esta investigación parte del reconocimiento de la innovación como una práctica social que responde a las necesidades de un entorno dado y permite la adaptación de los actores para hacer frente a los retos que plantea su presente y futuro (González-Nieto, Fernández-Cárdenas y Reynaga-Peña, 2019). Dado que la pandemia por Covid-19 replanteó los retos educativos, la innovación se propuso como una respuesta situada que permitió que, tanto estudiantes como profesores, hicieran frente a la tarea de enseñar y aprender en un contexto distinto al que estaban acostumbrados.

La innovación suele ocurrir de manera gradual en un entorno social y en el ámbito de la educación esto “implica recurrir de forma creativa y novedosa a teorías, concepciones, prácticas y tecnologías educativas de vanguardia” (Aguiar, Velázquez y Aguiar, 2019). A pesar de que la innovación puede planearse de antemano y requiere de una implementación procesual, en el caso de la pandemia no ocurrió de esta manera, ya que de un momento a otro se tuvo que redefinir la manera de educar a partir de los retos que planteaba el contexto social, configurándose así una ruptura con los paradigmas pedagógicos previos y generando una innovación disruptiva de procesos tradicionalmente llevados a cabo en la educación presencial. Así, los profesores se han actualizado en temas de nuevas tecnologías aplicadas a educación, han implementado sus clases en sistemas de gestión del aprendizaje o plataformas tecnológicas y han redefinido sus secuencias didácticas para hacer frente al reto sanitario.

Por lo tanto, el contexto en el que se realizaron las innovaciones docentes fue el de la educación en emergencias. Este periodo ha estado definido por desafíos sanitarios, de conectividad y acceso a las plataformas digitales, así como de promoción de la calidad educativa en un entorno altamente cambiante y con incertidumbre. De acuerdo con estudios previos en la disciplina de educación en emergencias, el derecho a la educación debe estar fundamentado en tres criterios: (a) acceso a la educación, (b) aprendizaje, y (c) protección y bienestar general (Burde, Kapit, Wahl, Guven y Skarpeteig, 2017). Al reconocer estos elementos, es evidente que la tarea de innovar en educación no viene únicamente de las instituciones educativas y sus gestores, sino también de los profesores y padres de familia, quienes pueden dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en un periodo de confinamiento.

Durante la pandemia por Covid-19, la innovación en educación en emergencias ha estado cimentada en la generación de entornos educativos a distancia (muchos de ellos apoyados por las nuevas tecnologías digitales), que permitieran dar continuidad a las labores de enseñanza y aprendizaje a las que ha sido necesario dar continuidad al aprendizaje, a pesar de la falta de presencia física. En la literatura sobre el tema, se ha estudiado cuáles son las prácticas que permiten promover el éxito académico y de permanencia educativa de estudiantes en entornos virtuales. Uno de los conceptos que surge en este ámbito es el de comunidades de aprendizaje o indagación en entornos virtuales, que en su idioma original es *community of inquiry*. Garrison, Anderson y Archer (2000), autores de esta conceptualización, indican que el éxito de una comunidad virtual de aprendizaje consiste en promover una experiencia educativa que considere tres tipos de presencia e interacción entre sus miembros:



presencia social (relación entre los miembros de una comunidad educativa), presencia cognitiva (relación con los contenidos de aprendizaje) y presencia del profesor (relación con el docente que diseña los ambientes de aprendizaje). La interrelación de estos tres componentes resulta en la creación de experiencias educativas que permiten la construcción de aprendizajes significativos.

Al considerar las interacciones de las distintas presencias propuestas por Garrison, Anderson y Archer (2000) se obtienen beneficios para la construcción de entornos de aprendizaje productivos para los estudiantes en entornos virtuales. En primera instancia se encuentra la relación entre presencia social y presencia del profesor, la cual *establece el ambiente* para el aprendizaje a partir de factores como la exploración de relaciones sociales, la instrucción directa y la cohesión del grupo. La relación entre presencia del profesor y presencia cognitiva favorece la *selección de contenidos* que sean sensibles a las necesidades del contexto. Finalmente, la relación entre presencia cognitiva y presencia social permite la *construcción del discurso educativo* al considerar los temas que es necesario explorar y los formatos de colaboración mediante los cuales esto se puede llevar a cabo. Dicha interacción se observa en la Figura 1:



**Figura 1.** Las experiencias educativas en los ambientes de aprendizaje en línea (Garrison, Anderson y Archer, 2000)

La interacción entre las distintas presencias permite que los estudiantes, profesores y contenidos construyan aprendizajes significativos a partir del establecimiento de objetivos diferenciados. En el contexto de la pandemia, es necesario que los profesores redefinan sus arquitecturas pedagógicas a partir de componentes como los descritos previamente para que los estudiantes encuentren valor y pertinencia a sus trayectorias escolares y, con esto, se involucren en la construcción de ambientes educativos que les permitan desarrollar competencias para el mundo incierto y cambiante que les ha tocado experimentar.

Finalmente, se recupera en este estudio la propuesta teórico-conceptual de la educación comparada, la cual permite, desde lo disciplinar, lo metodológico y lo pedagógico, llevar a cabo una tarea de posicionalidad reflexiva sobre las acciones que es necesario implementar para hacer frente a la pandemia desde el ámbito educativo (Jara, 2018; Jean-Francois, 2020). De acuerdo con Jean-Francois (2020), la educación comparada contribuye a mejorar las condiciones de la práctica educativa en la educación de adultos por medio de los siguientes pautas: (a) *Benchmarking* de las mejores prácticas de una región que pueden informar a otra, (b) Aprendizaje desde el exterior, al reconocer que los retos entre diversos sistemas educativos pueden ser compartidos, (c) Trasferencia



de conocimiento y procedimientos, y (d) Promoción de la cooperación entre actores educativos. De esta manera, los estudios comparados en educación y pedagogía no limitan su nivel de influencia al ámbito científico y académico, sino que también lo hacen en la transformación de prácticas educativas en contextos de emergencia, como el de la pandemia por Covid-19. De esta manera, dichos estudios conectan a los científicos e investigadores en el área con actores del campo o *practitioners* para mejorar sus actividades educativas.

Con base en los argumentos y conceptos previos, es posible proponer que este estudio tiene un compromiso con la reflexión y generación de conocimiento pedagógico situado en la región latinoamericana, con una mirada decolonial que provenga de las prácticas y necesidades de los actores locales (Santos, 2010) y que, además, brinde perspectivas de innovación desde y para el Sur Global. Por otro lado, contribuye con nuevos modelos de análisis en educación comparada a partir de los contextos locales y se inserta en la discusión teórico-conceptual sobre la pertinencia del análisis comparado en educación. Así, al considerar la historiografía y el discurso de la educación comparada contemporánea (Manzon, 2018), este artículo se incorpora al debate sobre cómo hacer la comparación en educación desde un país del Sur Global (México) con métodos cuyo fin es recuperar las experiencias situadas de actores que sistematizan y dan sentido reflexivo a su práctica educativa. Se invita, por tanto, al lector a hacer suyo este texto, a cuestionarse los retos conceptuales y metodológicos de las innovaciones en educación y continuar el proceso reflexivo sobre los caminos para la transformación educativa.

## Método

La perspectiva metodológica de este estudio se basó en tres pilares: (a) la investigación acción participativa, (b) la sistematización de experiencias, y (c) la comparación en educación. En primera instancia, esta investigación tuvo como objetivo recuperar la tradición epistemológica, metodológica y conceptual de la investigación acción participativa (Ander-Egg, 2003) para promover procesos de innovación educativa en las prácticas pedagógicas de dos profesores de posgrado en dos universidades mexicanas. Considerando que “la pedagogía es más un verbo que un sustantivo” (Walsh, 2014, p. 22), es decir, que sus principios se vuelven tangibles por medio de estrategias, metodologías, prácticas y saberes aplicados, este proyecto partió de reconocer la importancia de investigar la práctica educativa desde una actitud reflexiva. En este proyecto se partió de las condiciones educativas presentes en la pandemia por Covid-19, las cuales exigieron de docentes y estudiantes una traducción de prácticas que tradicionalmente se habían pensado para la presencialidad y que, de un día para otro, se trasladaron a un contexto virtual.

Con el fin de poner en práctica el paradigma de la investigación acción participativa se recurrió al uso de la sistematización de experiencias educativas (Jara, 2018). En este sentido, los dos profesores-investigadores que formaron parte del proceso realizaron un ejercicio de abstracción de sus prácticas educativas con el fin de vincular teoría y práctica para fomentar un proceso de mejora continua. Así, la investigación y la acción se convirtieron en un solo proceso de carácter participativo que permitió transformar, desde dentro del aula virtual, las creencias, conceptos y prácticas de lo que significa educar en un contexto de emergencia. Las fases de aplicación de la sistematización de experiencias educativas se delimitaron de la siguiente manera:

- 1) El punto de partida: la experiencia

Esta investigación se fundamentó en la experiencia de docencia de dos profesores del contexto mexicano en el nivel de posgrado. La experiencia de sistematización ocurrió durante el periodo de enero-junio de 2020.

- 2) Formular un plan de sistematización

El objetivo de sistematización de la experiencia consistió en documentar las experiencias de innovación educativa que surgieron en las clases de dos profesores de posgrado en dos universidades mexicanas en el contexto de la pandemia por Covid-19. El plan de sistematización se fundamentó en la identificación de criterios de comparación que permitieran dar un marco de referencia común a los dos casos analizados.

### 3) Recuperar el proceso vivido

En esta fase se ordenó y clasificó la información recabada por medio de un conjunto de reuniones sincrónicas por videoconferencia, en las que los profesores reflexionaron sobre su tarea docente y organizaron los materiales didácticos y de organización universitaria que se produjeron durante este periodo. Adicionalmente, se incluyeron ejemplos de material didáctico utilizado en el periodo de confinamiento, con el fin de hacer un análisis de los contenidos y formatos.

### 4) Reflexiones de fondo

Las reuniones sincrónicas permitieron un análisis situado sobre las necesidades de los estudiantes de posgrado ante la pandemia por Covid-19. Estas reflexiones fueron grabadas y analizadas posteriormente, con el fin de dar sentido a los hallazgos por parte de los docentes, a la luz de los conceptos abordados y las necesidades identificadas en México y América Latina.

### 5) Puntos de llegada

En esta etapa final se formularon conclusiones y propuestas de innovación educativa para ser implementadas en los contextos educativos de posgrado. Además, se identificaron los factores contextuales que pueden apoyar procesos de aprendizaje significativo en este nivel educativo. Por otro lado, se evaluó el impacto de la política educativa de cada universidad en la labor que cada uno de los docentes llevó a cabo.

Finalmente, como tercer componente metodológico, se retomaron los siguientes paradigmas: (a) el cubo de comparación en educación de Bray y Thomas (1995), y (b) las fases de la comparación de Bereday y Hilker (Addick, 2018), las cuales se detallan a continuación:

#### 1) Cubo de comparación en educación (Bray y Thomas, 1995).

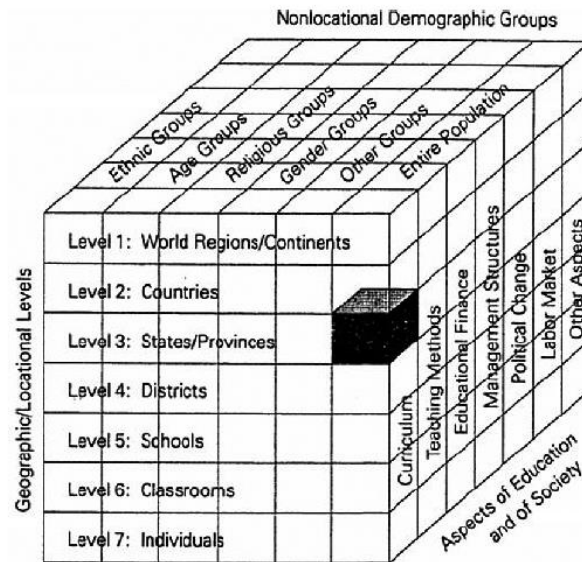


Figura 2. Marco de la comparación en educación (Bray y Thomas, 1995)

A partir del marco de comparación en educación de Bray y Thomas (1995) (Figura 2), se delimitaron los siguientes criterios de comparación:

- **Nivel geográfico:** Estados (Ciudad de México y Nuevo León) y Universidades (Universidad Autónoma Metropolitana y Tecnológico de Monterrey) de México
- **Grupos demográficos:** Profesores y estudiantes de posgrado

- **Aspectos de la educación y la sociedad:** Prácticas de innovación educativa en el contexto de la pandemia por Covid-19

Las fases de la comparación en educación que fueron tomadas en cuenta para el ejercicio de análisis e interpretación de los datos fueron:

- **Descripción** individual de las prácticas de innovación educativas de los profesores de posgrado.
- **Interpretación** de las prácticas de innovación educativa de los profesores de posgrado con base en los componentes sociales, económicos, políticos e históricos de la pandemia por Covid-19, así como los componentes que integran la educación en emergencia (acceso, aprendizaje y protección).
- **Yuxtaposición** de las prácticas de innovación educativa a partir de las semejanzas y diferencias de ambas universidades.
- **Comparación** de las prácticas de innovación educativa tomando como referencia los criterios de comparación y la prospectiva de transformación educativa proveniente de la reflexión conjunta. Los criterios de comparación se dividieron en tres categorías, como se detalla en la Tabla 1:

**Tabla 1.** *Criterios de comparación*

<b>Criterios institucionales</b>	<b>Criterios didácticos</b>	<b>Criterio interdisciplinario</b>
Historia y componentes financieros de la institución educativa	Plataformas tecnológicas que dieron soporte a la educación virtual	Influencia de la política educativa en el rol docente
Componentes y estadísticas de los programas de posgrado	Características de los cursos de posgrado	
Modelos de transición a la educación virtual	Temáticas abordadas en los cursos de posgrado	
	Estrategias didácticas en los cursos de posgrado	
	Mecanismos de evaluación en los cursos de posgrado	

### **Resultados (Descripción e interpretación)**

El ejercicio comparativo presentado en este estudio da cuenta de un proceso de reflexividad crítica con respecto a la labor de innovación docente en contextos de emergencia. A continuación, se presentan los principales

dominios de comparación, junto con los elementos propios de cada contexto; esto, con el fin de dar cuenta de las condiciones socioculturales que dieron lugar a la innovación en cada una de las universidades.

### a. Caracterización de los espacios universitarios

En este dominio de análisis se identificaron las circunstancias de fundación de cada institución, su régimen de sostenimiento económico, su cobertura geográfica, así como la manera en la que se establecieron las políticas educativas de transición a la vida académica durante la pandemia. Es de llamar la atención la manera antagónica en la que fueron implementadas las prácticas de transición hacia la educación mediada por herramientas virtuales. La horizontalidad permitió más autonomía en la toma de decisiones de los ajustes, mientras que la verticalidad facilitó la extensión de la implementación para más clases universitarias.

**Tabla 2.** *Caracterización de los espacios universitarios*

<b>Universidad Autónoma Metropolitana</b>	<b>Tecnológico de Monterrey</b>
Fundada en 1974	Fundada en 1943
Universidad pública federal	Universidad privada
Cinco unidades	Treinta campus
Horizontalidad y heterogeneidad en la transición	Verticalidad y homogeneidad en la transición

### b. Mecanismos de transición a la educación virtual

En este dominio de análisis se compilaron las diferentes estrategias de tipo tecnológico y pedagógico para para afrontar la nueva manera de interacción educativa a través de la virtualidad. Es interesante hacer notar la manera en la que el acceso a Internet de manera dedicada permeó en las diferentes decisiones de planeación y vivencia de actividades asincrónicas y sincrónicas.

**Tabla 3.** *Mecanismos de transición a la educación virtual*

<b>Universidad Autónoma Metropolitana</b>	<b>Tecnológico de Monterrey</b>
Adaptación por las condiciones de conexión / perspectiva social.	Se requirió que los estudiantes cumplieran con el acceso permanente a Internet para tener clases sincrónicas.
Beca en especie para hacer frente a la brecha digital.	Uso de <i>breakout rooms</i> para fomentar el diálogo y colaboración.
No se exigió la presencia de estudiantes en la sesión sincrónica como criterio de evaluación.	La institución solicitó un porcentaje menor de horas sincrónicas, sin embargo, se dieron las horas totales.
Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER)	HyFlex + Tec

A continuación, las Figuras 3 y 4 muestran las páginas web institucionales que sirvieron de enlace con los distintos actores educativos (personal administrativo, profesores, estudiantes y padres de familia).



**Figura 3.** Página web de la Universidad Autónoma Metropolitana con su Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER) (<https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/peer.html>)



**Figura 4.** Página web del Tecnológico de Monterrey con su Programa HyFlex+Tec (<https://tec.mx/es/hyflex-tec>)

**c. Plataformas tecnológicas para el aprendizaje (sistemas de gestión del aprendizaje)**

En este dominio se presenta de manera comparada las decisiones de uso de plataformas y herramientas digitales de aprendizaje. En un caso, la actividad se focaliza en una sola plataforma de aprendizaje, mientras en el otro, se utilizan un conjunto de herramientas que se complementan entre sí, dependiendo del tipo de actividad.

**Tabla 4.** Plataformas tecnológicas para el aprendizaje (sistemas de gestión del aprendizaje)

Universidad Autónoma Metropolitana	Tecnológico de Monterrey
------------------------------------	--------------------------

Base: Moodle (Ubicua) ( <a href="http://ubicua.cua.uam.mx/">http://ubicua.cua.uam.mx/</a> )	Base: Canvas ( <a href="https://experiencia21.tec.mx/">https://experiencia21.tec.mx/</a> )
Plataformas adicionales: Zoom, redes sociales (Twitter) y Google Suite	Plataformas adicionales: Zoom, Microsoft Teams y Google Groups
Moodle: Software de libre acceso que promovió el proceso de interacción asincrónico.	Canvas y Teams: Interfaz más limpia en comparación con Blackboard, se busca una atención al cliente en tiempo real, se renuevan formatos que se habían utilizado en Blackboard.
Modificación del formato de instrucción y arquitectura pedagógica: 1 hora semanal.	

A continuación, las Figuras 5 y 6 muestran los diseños instruccionales, las plataformas tecnológicas y las estrategias de comunicación que fueron empleados por los profesores durante el periodo de confinamiento.

The screenshot displays the LMS interface for the course '20-I Comunicación, desarrollo y sociedad'. On the left, a sidebar shows the user profile 'Noé Abraham' and navigation options like 'Mis cursos', 'Mi agenda', 'Blog', 'Participantes', 'Calificaciones', 'Usuarios inscritos', 'Inscripciones', 'Grupos', and 'Banco de preguntas'. The main content area is divided into three sections:

- Top Section:** Titled '¡Bienvenidos! Datos Generales de la UEA'. It includes a welcome message and a list of activities: 'Avisos Generales', '¡Bienvenidos!', 'Programa curricular', 'Plan de asesoría', and 'Semanas y actividades sincrónicas'. A '+ Añadir una actividad o recurso' button is at the bottom right.
- Middle Section:** Titled '¿Cómo trabajaremos en esta UEA?'. It explains the use of synchronous and asynchronous media. Activities listed include 'Videoconferencia (martes de 10:00 a 11:00 h)', 'Grabaciones de videoconferencias', 'Calificaciones', and 'Recursos de apoyo al PEER'. A '+ Añadir una actividad o recurso' button is at the bottom right.
- Bottom Section:** Divided into two units:
  - Unidad 1: Teorías del desarrollo y la perspectiva comunicativa.** Includes 'Temas, documentos de apoyo y actividades de aprendizaje de la Unidad 1: Teorías del desarrollo y la perspectiva comunicativa, que comprende el periodo del 18 al 31 de mayo de 2020.' Activities: 'Introducción a la Unidad 1', 'Documentos de apoyo', 'Actividad 1.1', 'Actividad 1.2 (Instrucciones)', and 'Actividad 1.2'.
  - Unidad 2: Política y desarrollo en América Latina durante el siglo XX.** Includes 'Temas, documentos de apoyo y actividades de aprendizaje de la Unidad 2: Política y desarrollo en América Latina durante el siglo XX, que comprende el periodo del 1 al 14 de junio de 2020.' Activities: 'Introducción a la Unidad 2', 'Documentos de apoyo', 'Actividad 2.1 (Instrucciones)', 'Actividad 2.1: América Latina en el siglo XX', and 'Actividad 2.2'.

Figura 5. Sistema de gestión de aprendizaje de la Universidad Autónoma Metropolitana

The screenshot displays the Canvas LMS interface. On the left, there is a navigation sidebar with icons for 'Cuenta', 'Tablero', 'Cursos', 'Calendario', and 'Bandeja de entrada'. The main content area shows an email titled 'Fecha de seminario de investigación I en Canvas'. The email is from Juan Manuel Fernández Cárdenas, Francisco Javier Rocha Estrada, and Francisco Javier Rocha Estrada, Juan Manuel Fernández Cárdenas. The email content includes a greeting, a message about a date change for a seminar, and a request to update a task deadline. Below the email, there are two responses from Juan Manuel Fernández Cárdenas. The first response, dated 13 de feb., expresses pleasure in meeting the students and provides information about a template update and a forum. The second response, dated 20 de mar., asks if students are ready for flexible and digital learning and mentions an attached file.

**Figura 6.** Estrategias de comunicación y diseño instruccional del Tecnológico de Monterrey

#### d. **Temáticas abordadas y relación con el plan de estudios**

Este dominio aborda las diferentes temáticas y su relación con el programa académico cursado por los estudiantes de ambas instituciones. Además, se describen la utilización de una o varias estrategias didácticas que se complementan entre sí para los diferentes propósitos instruccionales. Es interesante en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, en el dominio anterior se describió el uso de una sola plataforma, y en este dominio se reporta la implementación de varias estrategias didácticas. De manera comparada, en el Tecnológico de Monterrey se identifica el uso de varias herramientas digitales, pero con una sola estrategia didáctica: el aprendizaje basado en la resolución de problemas.



**Tabla 5.** *Temáticas abordadas y relación con el plan de estudios*

<b>Universidad Autónoma Metropolitana</b>	<b>Tecnológico de Monterrey</b>
Curso: Comunicación, desarrollo y sociedad (posgrado-maestría del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología)	Curso: Metodología de investigación cualitativa II (posgrado-doctorado Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología)
Maestría con perspectiva en interdisciplinariedad	Doctorado con perspectiva en innovación educativa
Proyecto enfocado en la transformación social por medio de la comunicación.	Se modificó el trabajo de campo a partir de los retos de la educación en contextos de pandemia.
Aprendizaje diferenciado con múltiples estrategias didácticas.	La estrategia didáctica es la elaboración de un proyecto.

e. **Mecanismos de evaluación**

En cuanto a los mecanismos de evaluación, en ambas instituciones se aprecia la instrumentación de una política flexible de evaluación en la que los alumnos pueden tomar decisiones y elegir los productos que pueden ser presentados para ser calificados. Este dominio es uno de los que demuestra un mayor nivel de ajuste a las nuevas circunstancias de la vida académica en confinamiento, así como una mayor similitud ante la necesidad de flexibilización en las instituciones.

**Tabla 6.** *Mecanismos de evaluación*

<b>Universidad Autónoma Metropolitana</b>	<b>Tecnológico de Monterrey</b>
Personalización y flexibilización de estrategias de aprendizaje y evaluación.	Presentación en seminario
Presentación en seminario.	Participación en foro de discusión
Participación en el foro de discusión y wiki.	Trabajo de campo con participantes y técnicas de recolección y análisis cualitativo / Realización de scoping review
Diálogo en torno a preguntas detonadoras.	Escritura de un manuscrito IMRD / escritura de reporte de scoping review
Autoevaluación.	Examen de conocimiento con preguntas abiertas
Evaluación formativa	Autoevaluación

A continuación, las Figuras 7 y 8 muestran ejemplos de actividades de aprendizaje y su respectiva evaluación.

Figura 7. Actividades de aprendizaje y evaluación en la Universidad Autónoma Metropolitana

ED6014 Metodología de Investigación Cualitativa II / Dr. Juan Manuel Fernández Cárdenas  
Puntuación de trabajos prácticos / criterios de evaluación

Nombre del estudiante	Trabajo No.						Calificación:			
	100	85	84	70	69	55	54	40	39	0
<b>Introducción</b>	Fundamentada en el modelo CARS de Swales		Presenta al menos dos de los siguientes: Territorio, Nicho y Ocupar el nicho		Presenta al menos uno de los siguientes: Territorio, Nicho y Ocupar el nicho		Tentativa de presentación de: Territorio, Nicho y Ocupar el nicho			Muy pobre o ausente
<b>Planteamiento</b>	Inicia con posicionamiento personal y describe de manera empírica el Territorio, Nicho y Ocupar el nicho		Desarrolla al menos tres de los siguientes: Posicionamiento, Territorio, Nicho y Ocupar el nicho		Desarrolla al menos dos de los siguientes: Posicionamiento, Territorio, Nicho y Ocupar el nicho		Desarrolla al menos uno de los siguientes: Posicionamiento, Territorio, Nicho y Ocupar el nicho			Fracasa en describir las bases del estudio
<b>Marco teórico</b>	Describe paradigmas o teorías y su poder explicativo para Ocupar el nicho		Describe paradigmas o teorías útiles para el estudio		Tentativa de presentar algunos paradigmas o teorías		Alguna confusión entre paradigmas, teorías y estudios empíricos del Territorio			Fracasa en describir la perspectiva conceptual del estudio
<b>Pregunta de investigación</b>	Preguntas expuestas explícita y precisamente. Ocupan el nicho del estudio.		Preguntas expuestas claramente		Tentativa moderada de exponer el punto central del estudio		Exposición débil del objetivo			No hay pregunta expuesta
<b>Método</b>	Claro exhaustivo y conciso. Incluye: Participantes, Escenario, Instrumentos, Procedimiento de recolección y del análisis, describe con detalle el enfoque cualitativo utilizado		Puntos clave cubiertos		Aceptable, pero faltan algunos detalles		Solamente información básica: replicación sería difícil			Muy vago con incomprensión

## Discusiones

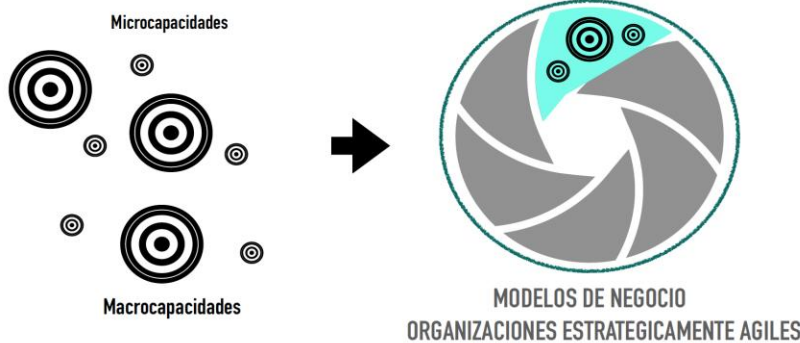


Figura 8. Actividades de aprendizaje y evaluación en el Tecnológico de Monterrey

### f. Estrategias didácticas

En este dominio es evidente que cada profesor en su respectiva institución tomó decisiones de implementación de estrategias didácticas que eran posibilitadas por las circunstancias tecnológicas y de acceso a Internet de parte de los estudiantes. En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, las estrategias son más asincrónicas; los alumnos del Tecnológico de Monterrey participaron tanto en actividades de tipo sincrónico como asincrónico.

**Tabla 7. Estrategias didácticas**

Universidad Autónoma Metropolitana	Tecnológico de Monterrey
Más espacios asincrónicos de interacción, con el fin de no contribuir a la brecha digital.	Aprendizaje centrado en la resolución de problemas de tipo metodológico (trabajo de campo con participantes) y bibliográfico ( <i>scoping review</i> )
Se brindó flexibilidad en el proceso.	Presentación de ejemplares metodológicos cualitativos a manera de seminario, cada alumno se encargó de presentar un ejemplar a través de un artículo.
Actividades que promovieron el aprendizaje social y la lectura crítica de los contenidos.	Presentación de avances del proyecto en seminario.
Proyecto final de aplicación de conocimientos, competencias y valores de comunicación para la transformación social, desde una perspectiva decolonial.	Curso más sincrónico, en paralelo se dan los foros de tipo asincrónico.
Aprendizaje diferenciado a partir de los estilos de aprendizaje de cada estudiante (las actividades tenían diversos formatos de entrega, los cuales podían ser elegidos por el estudiante).	Reflexión de la transición: de lo asincrónico (línea) a lo sincrónico (presencial) y ahora a lo sincrónico pero en línea.

### DISCUSIÓN (Yuxtaposición y comparación)

El estudio comparado en educación permitió identificar las buenas prácticas y los retos por resolver en educación a distancia y por medios visuales durante el confinamiento por Covid-19. Como primer elemento a discutir se encuentra que la transición hacia la educación virtual en ambas universidades estuvo permeada por las *condiciones sociales y políticas de cada institución educativa*. En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, la horizontalidad de procesos y democratización de toma de decisiones permitió que los profesores encontraran distintas maneras de diseñar sus contenidos de clase, siendo sensibles a las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, en el Tecnológico de Monterrey, la verticalidad y homogeneización de procesos, permitió una transición ordenada a la virtualidad, que permitió que hubiera claridad en el uso de las nuevas tecnologías.

Estas *transiciones en innovación* evidencian las maneras en que los objetivos institucionales y de la política educativa permean en las decisiones que buscan el cambio educativo. Además, se vio cómo estos factores pueden habilitar o constreñir la participación de los profesores y estudiantes en la mejora de sus condiciones para enseñar y aprender. Así, en esta investigación se identificó que la *innovación en un contexto de emergencia necesita tomar en cuenta a los actores educativos* que forman parte del cambio, pues a partir de su conocimiento, experiencias y

aprendizajes personales se vuelven significativas las estrategias implementadas. Por tanto, los canales de comunicación que existan entre los líderes educativos (administrativos) y los profesores son claves, pues sólo así será posible brindar respuestas situadas y sensibles a cada espacio escolar.

Otro aspecto por resaltar consiste en el *diseño de ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías*. Tanto en la Universidad Autónoma Metropolitana como en el Tecnológico de Monterrey, los profesores tuvieron un equilibrio en las distintas presencias que involucran la enseñanza y aprendizaje virtuales: social, cognitiva y del profesor (Garrison, Anderson, y Archer, 2000). En lo *social*, los profesores motivaron la interacción de estudiantes por medio de sesiones sincrónicas semanales, las cuales daban un sentido de cercanía, camaradería y confianza para sobrellevar la pandemia con los otros. En lo *cognitivo*, se brindaron herramientas diversas y flexibles para que los estudiantes se acercaran de múltiples formas a los contenidos disponibles, tomando en cuenta elementos como los estilos de aprendizaje y las condiciones de conexión de cada estudiante. Finalmente, los *profesores* estuvieron disponibles para responder dudas, conversar con estudiantes y estar al pendiente de las necesidades académicas y personales que pudieran surgir en el proceso.

También se aprendió que *compartir experiencias con otros profesores resulta benéfico en la tarea de innovar*, pues se reconocen las fortalezas y herramientas que otros docentes han implementado y que pueden ser de utilidad para otros entornos. En este caso, se halló que el uso de herramientas de videoconferencia como Zoom o Teams, así como de múltiples plataformas para el aprendizaje como Moodle o Canvas pueden apoyar a que el estudiante se sienta más seguro y acompañado en el proceso. Estos aprendizajes fueron construidos gracias a la interacción que los dos profesores hicieron por medio del proceso de sistematización de experiencias.

En ambos casos hubo sensibilidad a las necesidades de los estudiantes y profesores ante la contingencia, por lo que se adaptaron y flexibilizaron los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto confirma la importancia de ver a la innovación como una práctica social que responde a las necesidades de adaptación a contextos nuevos y, en ocasiones, inciertos. Tanto lo ocurrido con la Universidad Autónoma Metropolitana como con el Tecnológico de Monterrey, la innovación disruptiva que se experimentó tuvo un resultado positivo para sus actores. Esta innovación, además, partió de los profesores y estudiantes, y de sus circunstancias; no recibieron indicaciones específicas sobre qué se debía hacer con cada clase, sino que, a partir de sus conocimientos y experiencias previas, adaptaron sus espacios para hacerlos relevantes para lo que se requería. Así, fueron creativos y novedosos al momento de imaginarse espacios alternativos para llevar a cabo la tarea sustancial de educar (Aguilar, Velázquez y Aguiar, 2019).

Ambos programas mantuvieron su orientación social con enfoque innovador e interdisciplinario, con el fin de promover espacios de aprendizaje significativo. Los dos profesores se comprometieron con un proceso de *posicionalidad reflexiva* que los llevó a mejorar e innovar su práctica docente: innovación como práctica social desde dentro. Tal como comenta Jean-Francois (2020) en su análisis sobre las contribuciones de la educación comparada en la formación de adultos, esta investigación cumplió con la posibilidad de abrir vías de cooperación de los profesores involucrados, así como de transferencia de conocimientos de un entorno a otro. Los aprendizajes “del exterior” previnieron a los docentes de implementar estrategias que tuvieron poco éxito en otras universidades o, por el contrario, de retomar prácticas exitosas que han tenido un valor probado con otros estudiantes. Esto no solo modifica la relación entre estudiantes y profesores, sino entre profesores con otros profesores, ya que se posicionan como colegas capaces de contribuir al crecimiento profesional de la educación y la pedagogía desde una mirada comparada.

Finalmente, con el fin de que los resultados de este tipo de ejercicios comparados tengan mayor alcance, es necesario que estos textos sean socializados con *actores educativos y tomadores de decisión en política pública*, con el fin de sistematizar las experiencias de profesores de múltiples contextos. En ámbitos de emergencia donde se requiere tomar decisiones para asegurar el acceso a la educación, el aprendizaje y la protección de los estudiantes, se vuelve necesario tomar decisiones informadas en procesos sistemáticos y ordenados, así como convocar a los distintos agentes educativos en la construcción de modelos pedagógicos alternativos que permitan dar respuesta a las retos sociales, económicos y sanitarios que se prevén para los próximos meses y años. La tarea

de sistematizar, investigar y transformar en educación apenas ha comenzado y llevará a los profesores y padres de familia a apropiarse de sus contextos educativos para diseñarlos a partir de sus necesidades locales.

## Conclusiones

La ejecución de esta investigación representó un proceso transformador para la práctica educativa y de innovación que experimentaron los docentes encargados de este estudio comparativo. En primera instancia, reconocieron que la innovación en educación es un proceso que proviene de la tarea de reflexividad de la propia práctica, así como del compromiso por superar los paradigmas y creencias personales. Además, los profesores pudieron reaprender y desaprender a partir de compartir sus experiencias con el otro. Esto derivó en una transformación personal y profesional de los docentes, quienes se reconocieron como individuos sociales capaces de responder al contexto de manera eficaz, pues lograron implementar estrategias educativas mediadas por tecnologías sin perder el componente relacional de la educación.

Quedan numerosos temas por discutir en el transcurso de la pandemia y el confinamiento. Uno de ellos consiste en los efectos a corto, mediano y largo plazo del cierre de escuelas en América Latina. A diferencia de muchas otras regiones del mundo donde se ha regresado a las aulas en modelos híbridos o reducidos, en México y otros países de la región las escuelas han permanecido en su mayoría cerradas desde el inicio de la pandemia (UNICEF, 2020). Si bien las medidas precautorias para evitar la expansión del coronavirus han permitido que el sistema de salud no se desborde, diversos educadores, periodistas y políticos se han cuestionado si esta decisión es la mejor, considerando que América Latina presenta altos índices de desigualdad social, así como brechas digitales y económicas que dejan a muchos individuos a la deriva (Reuters Staff, 2020; Villalpando, 2020).

Otros temas pendientes en la agenda educativa consisten en la disparidad de género, que ha dejado a la mujer como receptora de actividades del cuidado de los hijos en el periodo de confinamiento (García, 2020). El estrés que conlleva la falta de corresponsabilidad en las tareas del hogar ha dejado a este grupo en una situación de vulnerabilidad para dar una atención integral a los niños y jóvenes en edad escolar, así como para que las mujeres continúen con sus actividades de desarrollo personal y profesional. Instituciones educativas y gobiernos deben ser sensibles a estas inequidades y brindar opciones de formación para que padres de familia atiendan de manera adecuada a las generaciones más jóvenes.

Durante el año 2020 los docentes experimentamos una etapa de transición de un paradigma educativo a otro, todo esto en menos de un año. En la actualidad, las tareas de educación comparada, sistematización de experiencias, reflexividad práctica y de investigación acción participativa con visión decolonial permiten al profesor renovar su práctica docente al percatarse que los retos que se viven en muchos espacios son comunes, y que las estrategias y herramientas de distintos entornos pueden informar sobre cómo mejorar la propia práctica. Se invita a cada docente, investigador y ciudadano a hacer suyos estos aprendizajes, que buscan ser inclusivos y abiertos. Estamos juntos en un proceso de transformación que ha significado un crecimiento personal y profesional para quienes nos dedicamos a la tarea de educar.

## Fuentes de información:

Adick, C. (2018). Bereday and Hilker: origins of the ‘four steps of comparison’ model. *Comparative Education*, 54(1), 35-48. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1396088> .

Aguiar, B. O., Velázquez, R. M., y Aguiar, J. L. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. *Revista ESPACIOS*, 40(2).

Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Grupo editorial Lumen Hvmanitas.

- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in Emergencies: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Dávila, M. (2020). Informe especial: «La educación superior en contextos de emergencia». *Revista de Educación Superior del Sur Global*, 9-10(2020).
- García, C. (2020). Las madres de menores que teletrabajan son las que más estrés soportan en el confinamiento. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2020/05/06/mamas\\_papas/1588747482\\_017346.html](https://elpais.com/elpais/2020/05/06/mamas_papas/1588747482_017346.html)
- Garrison, D. R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education* 2(2-3), 87-105.
- González-Nieto, N. A., Fernández-Cárdenas, J. M., y Reynaga-Peña, C. G. (2019). Aprendizaje y práctica de la innovación en la universidad: actores, espacios y comunidades. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 10(19), 239 - 256. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i19.716](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.716)
- Grupo Banco Mundial (2020). Covid-19: Impacto en la Educación y Respuestas de Política Pública. Banco Mundial. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Jara, O (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Jean-Francois, E. (2020). Influence of Comparative Education on Comparative Adult Education Research and Practice. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 41-54.
- Manzon, M. (2018). Origins and traditions in comparative education: challenging some assumptions. *Comparative Education*, 54(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1416820>
- Neidhöfer (2020). Consecuencias de la pandemia del COVID-19 en las desigualdades sociales en el largo plazo. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de <https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/blog/2020/consecuencias-de-la-pandemia-del-covid-19-en-las-desigualdades-s.html>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2020). A 13 años del Plan Ceibal: su rol en Uruguay, en la región y en tiempos de pandemia, contado por sus hacedores. Recuperado de <https://panorama.oei.org.ar/a-13-anos-del-plan-ceibal-su-rol-en-uruguay-en-la-region-y-en-tiempos-de-pandemia-contado-por-sus-hacedores/>
- Paredes-Chacín, A. J., Inciarte González, A., y Walles-Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XXVI(3), 98-117.
- Plan Ceibal (2020). ARC 360: Uruguay presenta su experiencia en educación durante la pandemia en cumbre internacional. Recuperado de <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/arc-360-uruguay-presenta-su-experiencia-en-educacion-durante-la-pandemia-en-cumbre-internacional>
- Presidencia de Uruguay (2020). Plan Ceibal entregó 100.000 dispositivos electrónicos durante la pandemia. Recuperado de <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/ceibal-folgar-dispositivos-anep-plan>
- Reuters Staff (2020). Lockdowns in Europe avoidable, vaccines 'not a silver bullet' - WHO Europe. *Reuters*. Recuperado de <https://www.reuters.com/article/uk-health-coronavirus-who-europe-idUKKBN27Z1B0?edition-redirect=uk>
- Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Publicaciones.

- UNESCO (2020). Covid-19 and Higher Education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations. IESALC-UNESCO.
- UNICEF (2020). EDUCACIÓN EN PAUSA: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Villalpando, I. (2020). De la apertura de escuelas en México. *Nexos: Distancia por Tiempos. Blog de Educación*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2753>
- Walsh, C. E. (2014). Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>

## Producción académica en la formación docente. Experiencia educativa durante el COVID-19

Academic Production in Teacher Training. Educational Experience during COVID-19

Produção acadêmica na formação de professores. Experiência educacional durante o COVID-19

Juan Sánchez García<sup>28</sup>, Hilda Alicia Guzmán Elizondo<sup>29</sup>, Benito Delgado Luna<sup>30</sup>

Recibido: 09/01/2021

Aceptado: 22/02/2021

### Resumen:

En este artículo se presentan los resultados de una investigación desarrollada en una Escuela Normal de Nuevo León, México. La perspectiva principal está orientada por la *alfabetización académica* en la formación inicial de maestros con apoyo a los procesos del conocimiento a través de *literacidad múltiple*. Además, un colegiado docente rescata el rediseño del curso optativo: *Taller de Producción de Textos Académicos* impartido en el sexto semestre de la licenciatura en educación preescolar y educación primaria. Mediante la investigación-acción con intervención educativa se presenta una experiencia educativa en una *comunidad de práctica* durante el ciclo escolar 2019-2020. El plan de acción establece estrategias de enseñanza con actividades y evidencias de aprendizaje para: conocer los géneros discursivos; identificar los diferentes tipos de documentos académicos; buscar y seleccionar fuentes; y, poner en práctica un taller de escritura académica mediante el diseño, elaboración, revisión y difusión de producción escrita. Dentro de los principales resultados se encuentra que la *alfabetización académica* contribuye al desarrollo de competencias del perfil de egreso relacionadas con el pensamiento crítico para resolver problemas y tomar decisiones educativas. Entre las conclusiones se destaca que, ante las condiciones emergentes de la pandemia, el trabajo colegiado en la producción de textos se asume como un capital profesional que fortalece la relación entre investigación educativa y práctica pedagógica. El producto final del curso optativo está dirigido hacia la elaboración de anteproyectos de investigación para las modalidades de titulación.

**Palabras clave** (Tesauro de la Unesco): formación de docentes, escritura, investigación pedagógica, investigación sobre el currículum.

### Abstract:

This article presents the results of research developed at a Normal School in Nuevo León, Mexico. The main perspective is oriented by *academic literacy* in the initial training of teachers with support for knowledge processes through multiple literacy. In addition, a teacher group rescues the redesign of the elective course: *Academic Text Production Workshop* taught in the sixth semester of the bachelor's degree in preschool education and primary education. Research-action with

<sup>28</sup> Profesor de la Escuela Normal "Miguel F. Martínez", Centenaria y Benemérita (ENMFM). Doctor en Ciencias Sociales con Orientación en Desarrollo Sustentable por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Contacto: juan.sanchez@enmf.edu.mx.

<sup>29</sup> Profesora de la Escuela Normal "Miguel F. Martínez", Centenaria y Benemérita (ENMFM). Doctorante en Educación Inclusiva por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Contacto: hilda.guzman@enmf.edu.mx.

<sup>30</sup> Profesor de la Escuela Normal "Miguel F. Martínez", Centenaria y Benemérita (ENMFM). Doctorante en Educación Inclusiva por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Contacto: benito.delgado@enmf.edu.mx.



educational intervention presents an educational experience in a practice community during the 2019-2020 school year. The action plan establishes teaching strategies with learning activities and evidence to know discursive genders; identify the different types of academic documents; search and select fonts; and implement an academic writing workshop through the design, elaboration, review and dissemination of written production. Among the main results is that academic literacy contributes to the development of egress profile competencies related to critical thinking to solve problems and make educational decisions. Among the conclusions is that, in the face of the emerging conditions of the pandemic, collegial work in the production of texts is assumed as a professional capital that strengthens the relationship between educational research and pedagogical practice. The final product of the elective course is aimed at the development of research blueprints for the modalities of qualification.

**Key words** (UNESCO's Thesaurus): Teacher Education, Writing, Educational Research, Curriculum Research.

### Resumo:

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma Escola Normal de Nuevo León, México. A perspectiva central é orientada pela alfabetização acadêmica na formação inicial de professores com apoio aos processos de conhecimento por meio da alfabetização múltipla. Além disso, um grupo de professores resgata o redesenho da disciplina optativa: Oficina de Produção de Texto Acadêmico ministrada no sexto semestre do curso de bacharelado em educação infantil e fundamental. Pesquisa-ação com intervenção educativa apresenta uma experiência educacional em uma comunidade de prática durante o ano letivo 2019-2020. O plano de ação estabelece estratégias de ensino com atividades de aprendizagem e evidências para conhecer os gêneros discursivos; identificar os diferentes tipos de documentos acadêmicos; pesquisar e selecionar fontes; e implementar uma oficina de redação acadêmica por meio da concepção, elaboração, revisão e divulgação da produção escrita. Dentre os principais resultados está que o letramento acadêmico contribui para o desenvolvimento de competências do perfil de egresso relacionadas ao pensamento crítico para a resolução de problemas e tomada de decisões educacionais. Entre as conclusões está que, diante das condições emergentes da pandemia, o trabalho colegiado na produção de textos assume-se como um capital profissional que fortalece a relação entre a pesquisa educacional e a prática pedagógica. O produto final da disciplina optativa visa o desenvolvimento de projetos de pesquisa para as modalidades de qualificação.

**Palavras-chave** (UNESCO Thesaurus): formação de professores, escrita, pesquisa educacional, pesquisa currículo.

### Introducción

El propósito del presente trabajo es presentar los resultados de un estudio<sup>31</sup> realizado en una Escuela Normal del Área Metropolitana de Monterrey sobre el rediseño, impartición y valoración del curso: *Taller de Producción de Textos Académicos* de la licenciatura en educación primaria y la licenciatura educación preescolar del plan de estudios 2012 de la Secretaría de Educación Pública (Diario Oficial de la Federación [DOF] 2012a y 2012b) de México desarrollado en el contexto de la pandemia COVID-19.

El curso taller corresponde a un conjunto de cuatro cursos optativos, considerados como espacios de flexibilidad curricular. En estos espacios, las escuelas normales atienden necesidades de formación inicial de maestros de manera sistemática, diversificando con opciones curriculares. Con estas opciones formativas se busca consolidar la atención a necesidades e intereses de los estudiantes en función de su pertinencia con los enfoques, orientaciones y tendencias educativas que se reclaman en el contexto donde desempeñarán el ejercicio profesional. Se consideran también los proyectos, diseños y posibilidades que cada institución tiene para el desarrollo de estos cursos.

La perspectiva principal de la investigación está orientada por la noción de *alfabetización académica* (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2017) en la formación inicial de maestros, con apoyo a los procesos del conocimiento a través de *literacidad múltiple* (Cope & Kalantzis, 2015). La presente investigación se asume en el contexto de los procesos de formación de los estudiantes durante los primeros semestres de su formación, así como de la visión sobre los procesos que viven al elaborar o producir sus documentos de titulación.

---

<sup>31</sup> Los autores presentaron los resultados del estudio como ponencia en el *IV Encuentro de Educación Internacional y Comparada. La Formación Docente: Un Reto ante la Contingencia por el COVID-19* que se efectuó del 23 al 27 de noviembre de 2020. Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789

Se partió de la necesidad de contribuir al desarrollo de las capacidades para producir textos académicos, desde una perspectiva en la que se coincide con Ochoa (2015) sobre los resultados o consecuencias limitadas que tendría realizar cursos de formación complementaria desvinculados de las razones y contextos en que tiene sentido leer y escribir. El trabajo se enfocó en procesos de lectura crítica, de análisis y valoración de estructuras y convenciones de escritura en los que el bagaje de experiencias, concepciones, prácticas y visiones de cada estudiante le dieron sentido a lo que leían y a lo que escribían, asumiendo "...la necesidad de trabajar los aspectos de comprensión y transformación de los conocimientos disciplinarios a través de la escritura" (Ochoa, 2015, p. 55).

De acuerdo con Zanotto, Monereo y Castelló (2011), todo académico, como candidato a incorporarse a una comunidad académica, tiene como requisito indispensable la evaluación de sus producciones escritas por un equipo de expertos, previo seguimiento y autorregulación de normas y parámetros compartidos o convenidos por los grupos correspondientes a un determinado campo o disciplina. "Todo candidato o integrante de la comunidad académica ve sometida a evaluación su producción escrita... debe evaluar de manera efectiva sus propios textos y los textos de otros, actividades sustanciales para la integración y permanencia en dicho contexto" (p. 11).

Esta situación implica el conocimiento de las normas, principios y criterios que enmarcan las características de las producciones escritas, así como el desarrollo de competencias para la búsqueda, encuentro, selección y uso de información por distintas vías, de lectura o de hechos de la vida en comunidad, social o de otros tipos.

En este sentido, se asume la *alfabetización académica* desde una perspectiva de *literacidad*, como una forma de aprovechamiento contextual de la lectura y la escritura, como capacidades que sólo pueden desarrollarse de forma plena en el marco de esos contextos, visiones y prácticas de quienes leen y escriben, pero conociendo y desarrollando los saberes y competencias que cumplen con las normas, principios y criterios convenidos por los académicos y expertos en el ámbito de ejercicio de la profesión o las tareas académicas correspondientes.

La lectura crítica o literacidad crítica, nutre las prácticas de cada uno de los profesionales, de los académicos y, de acuerdo con Vargas (2015), es irremplazable en la formación de lectores contemporáneos, por lo que debe ser enseñada e investigada en todos los ámbitos y niveles de la educación, porque implica asumir una diversidad compleja de modos de leer en la actual sociedad, hoy plagada de información y conocimientos nuevos en muchos y renovados contextos y desde muchos y renovados lectores.

La alfabetización permite a las personas incorporarse a los procesos que implican aprender a lo largo de toda la vida, desde la vida y para la vida. De acuerdo con la UNESCO (2014), es la base para el desarrollo de sociedades sostenibles, donde se aprende a vivir en paz y con prosperidad, porque el desarrollo de competencias de lectura, escritura y matemáticas son fundamentales, junto con otros saberes y capacidades, para la conformación de un pensamiento crítico en el contexto de la vida civilizada, de participación social, de una relación sostenible con la naturaleza y del progreso fincado en la reducción de la pobreza y la calidad de vida de todos.

## Metodología

El presente estudio es cualitativo de corte exploratorio. Se parte de preguntas de investigación para abordar la experiencia empírica, considerando una propuesta de trabajo y el análisis de los sucesos como proceso continuo de retroalimentación. Considerando las experiencias de los participantes como referente de nuevas acciones que permitan ir perfeccionando esas experiencias.

Mediante el proyecto de investigación-acción con intervención educativa, la experiencia se llevó a cabo en una *comunidad de práctica* integrada por seis profesores formadores de docentes con los grupos de sexto semestre de las licenciaturas en educación primaria y en educación preescolar durante el ciclo escolar 2019-2020. Los estudiantes que participaron fueron los 440 que integran la generación 2017-2021.

Con respecto a la investigación acción se concibe como la innovación, mejora y transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes; de acuerdo con Elliot (2000) ésta se relaciona con los problemas prácticos y dificultades que viven los profesores en su vida cotidiana, para analizarlos y buscar su superación. Se enfoca en la comprensión que el docente puede tener de los problemas que vive para plantear posibles alternativas de solución. Comprender los hechos implica encontrar la relación entre las intervenciones del docente y las consecuencias que se tienen en los procesos de aprendizaje y de mejora

continua de los estudiantes, desde el propio punto de vista de los actores involucrados. Para Elliot (2000) “lo que ocurre” se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben” (p. 24). Con respecto a la concepción de la *comunidad de práctica*, Rodríguez-Mena (2011) la concibe como “historias compartidas de aprendizaje”, destaca el hecho de que se aprende en el proceso mismo de participar en una práctica continua. Además, alude a la dinamicidad como condición para el aprendizaje en la práctica.

El procedimiento metodológico partió de la discusión del diseño curricular con los estudiantes, previamente se establecieron los niveles de desempeño para las acciones y se programaron las reuniones colegiadas semanales, para discutir entre los profesores sobre los avances, dificultades y el rediseño de estrategias para lograr los propósitos y competencias del curso, basados en las condiciones de los grupos participantes.

En el plan de acción se establecieron estrategias de enseñanza con actividades y evidencias de aprendizaje para: conocer los géneros discursivos; identificar los diferentes tipos de documentos académicos; buscar y seleccionar fuentes; y, poner en práctica un taller de escritura académica mediante el diseño, elaboración, revisión y difusión de producción escrita. Ante las condiciones institucionales se planteó revisar el diseño del curso optativo, inicialmente se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Cómo construir un diseño curricular contextualizado para mejorar las competencias de los estudiantes normalistas en la elaboración de textos?
- ¿Cuáles son las etapas por seguir en una propuesta de intervención educativa sobre producción de textos académicos?
- ¿Cómo se pueden valorar los resultados educativos de esta propuesta?
- ¿De qué manera se pueden socializar las experiencias de aprendizaje relacionadas con el curso optativo?

El desarrollo de competencias para la producción de textos incluyó la recuperación de un enfoque de enseñanza centrado en los estudiantes, en sus procesos de escritura, en las formas de recuperar sus experiencias en los procesos de formación que vivieron en los diversos cursos por los que transitaron. Las tareas para desarrollar se desplegaron en trabajo colegiado a partir de propuestas, en torno a los siguientes referentes del curso taller:

1. El conocimiento de los distintos géneros discursivos (estructura, características, fases y ejemplos): monografía, ensayo, ponencia, artículo de investigación, proyecto de intervención socioeducativa, diario, portafolio, reporte de prácticas.
2. Análisis de textos, de acuerdo con cada género discursivo del ámbito académico en el que se forman.
3. Valoración de textos ya elaborados por ellos, su construcción, reconstrucción o ajustes necesarios, de acuerdo con los géneros trabajados en el curso.
4. La búsqueda, selección, organización y uso de la información a partir de diversas fuentes (digitales, de experiencias, del contexto de la práctica profesional o de otras fuentes), desde el uso de diversidad de fuentes de información y la producción de información.
5. La problematización de la práctica profesional, la elección de temas de investigación, los procesos de investigación y la producción de diversos textos desde lo investigado, para difusión o titulación: diseño, elaboración, revisión, reelaboración, difusión o presentación de producciones realizadas.

Se consideró partir de las experiencias que los estudiantes tenían en la producción de textos para conjugar el conocimiento de los distintos géneros discursivos y la generación de nuevas producciones con la expectativa de los procesos de elaboración de alguno de los tipos de documentos que se requieren para sus procesos de titulación, como referentes de la producción sistemática y contextualizada de sus proyectos de documento; así como, primeros esbozos y borradores de escritos en esta dirección.

En cuanto a las etapas por seguir en la propuesta de intervención educativa sobre producción de textos académicos, se consideró un doble proceso. Por un lado, el planteamiento del problema; antecedentes; preguntas de investigación; justificación, objetivos, marco conceptual o teórico; hipótesis o supuestos; diseño metodológico; calendario de trabajo; y por el otro, la producción de textos académicos: planificación (objetivos, generación de contenidos y organización de contenidos), producción (estructuras sintácticas y procesos léxicos) y revisión (claridad de ideas, significados y convención de la escritura, en relación con los objetivos de sus producciones).

La valoración de los resultados educativos de la propuesta se planteó en tres direcciones.

1. Como procesos de producción de escritos: elaboración, revisión y reelaboración en continua mejora, como estrategia metacognitiva de formación para asumir lo inacabado de todo escrito, y los procesos de regulación y autorregulación de sus producciones.
2. Como producciones con posibilidades de difundirse en espacios académicos, con el rigor correspondiente al cumplir con los requisitos de estructura, características y claridad de los contenidos de sus documentos. La contingencia mundial desde marzo de 2020 orilló a que se realizarán foros de presentación de sus proyectos de investigación.
3. Como contribución a las experiencias de trabajo con las distintas modalidades de titulación de las dos licenciaturas: *informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de Investigación*.

Otro indicador fueron las sesiones colegiadas de la *comunidad de práctica* realizada por los profesores formadores de docentes encargados del curso; la frecuencia fue semanal y se recabó una ficha por reunión durante 15 semanas. En las fichas, denominadas “Hojas de trabajo” se registraron logros, dificultades y estrategias propuestas. Este referente también se constituyó en seguimiento por la institución para el control de los resultados del curso optativo. Entre los instrumentos utilizados fueron un *formulario de Google*, validado por expertos, para explorar los resultados de la propuesta en los estudiantes participantes de ambas licenciaturas. Se organizó en cuatro apartados: datos personales, trabajo académico, el aprendizaje digital y el grado de satisfacción con respecto al curso.

## Resultados

Los resultados se organizaron en dos rubros, en primer término, lo concerniente a *la comunidad de práctica* integrada por los formadores de docentes y en segundo término el con *las voces de los estudiantes participantes*.

### La comunidad de práctica

El equipo que integró la *comunidad de práctica* asistió en un 100 % a las 16 sesiones que se desarrollaron durante el curso, se rotaron las responsabilidades y comisiones haciendo a todos corresponsables de su desarrollo. En el trabajo integraron los informes del desarrollo de las actividades de los estudiantes logrando la acreditación del 99.51 % de la población.

Con respecto a los procesos de trabajo con la producción de textos, se consideró el desarrollo de habilidades para buscar, encontrar, organizar y utilizar información con la finalidad de hacer uso reflexivo de esta, de lo que conocían y de sus experiencias, considerando narrativas, investigaciones, descripciones, explicaciones, comparaciones, contrastaciones y reconstrucciones de sus ideas y de sus vivencias.

En cada sesión se analizaron las hojas de trabajo para observar logros, dificultades e incidencias y se tomaron como referentes para enriquecer las siguientes acciones a realizar. A medida que se avanzó en el semestre fueron disminuyendo los estudiantes que no participaban o bien no entregaban trabajos. Se observó que algunos estudiantes de forma recurrente fallaban en los tiempos de entrega de las tareas, sin embargo, no fue muy distinto de los resultados previos a la contingencia, en el tiempo de sesiones presenciales.

Se detectaron diferentes niveles de análisis en los productos de trabajo, éstos se enriquecieron con el acompañamiento asincrónico y con el registro de observaciones en la plataforma semanalmente. Entre las estrategias planteadas para mantener la comunicación directa que fuera viable y conveniente para todos fue el uso de: *WhatsApp, Zoom, Correo electrónico, Classroom y Google Drive*. Esto último permitió apoyar a los estudiantes que por situaciones familiares requirieron salir a trabajar, lo que les complicaba participar en sesiones sincrónicas.

Derivado de las discusiones de cada sesión se construyó un *formulario de Google* para escuchar las voces de los estudiantes, a pesar de que durante el desarrollo del curso se diagnosticaron necesidades con respecto a la conectividad y las oportunidades de participación, estos indicadores se concretaron también en el formulario.

El análisis de la experiencia evidencia que la información que leían, en el sentido de la literacidad crítica (Vargas, 2015), permitía enriquecer sus observaciones, la comprensión de los sucesos educativos y las perspectivas sobre sus propias prácticas docentes. Se tenía este sentido crítico en la medida en que las lecturas sirvieron para fundamentar sus ideas y la valoración de las acciones o sucesos que se analizaron. Esto les dio sentido a sus experiencias educativas, a la producción de textos y a la idea de socializarlos o difundirlos mediante sus producciones escritas, participando en los foros.

Entre los logros se identifica que la socialización de las experiencias de aprendizaje se vivió desde las primeras actividades del curso taller, en el trabajo en equipos, en el diálogo, en la confrontación de diferentes perspectivas sobre temas o problemáticas que se tenían en común, en las discusiones al participar en foros con sus compañeros, donde presentaron sus proyectos de documentos para la titulación, previos procesos elaboración, revisión y corrección o reelaboración, para compartir su contenido con los docentes y compañeros de sus grupos.

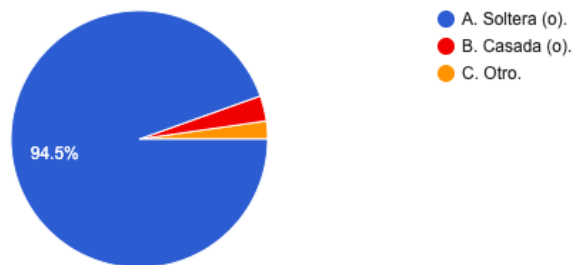
La *comunidad de práctica* no sólo permitió enriquecer el trabajo académico, sino que se convirtió en un grupo que se apoyó en medio de una situación extraordinaria, que afectó económica, social y afectivamente a profesores y alumnos.

### Las voces de los estudiantes participantes.

El formulario se integró por cuatro aspectos: 1. *Datos personales*, 2. *Trabajo académico*, 3. *Aprendizaje digital* y 4. *Grado de satisfacción* sobre el trabajo con el curso. Con respecto al primero, *Datos personales*, se identificó que el 78 % de los estudiantes se ubicaba entre las edades de 19 a 22 años, aunque el máximo de edad fue de 33 años. El 94.5 % de los estudiantes son solteros (ver figura 1), solamente un 3.2 % son casados y el 2.3 % corresponde a otros, entre ellos unión libre o divorciados.

**Figura 1.**

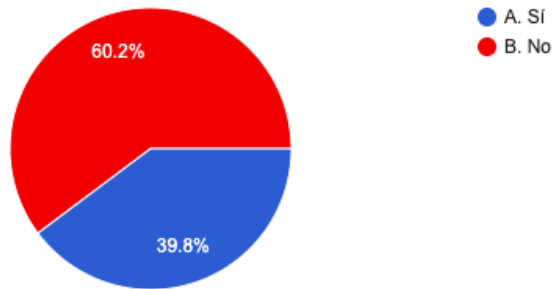
*Estado civil*



*Nota:* Encuesta a estudiantes normalistas. Curso: Taller de Producción de Textos Académicos. Ciclo escolar 2019-2020.

Con relación a la situación laboral el 39.8 % señaló que trabajaba mientras que el 60.2 % indicó que solo estudiaba; este último dato puede estar sesgado porque por contar con becas, muchos estudiantes no admiten estar trabajando (ver figura 2), para seguir contando con este beneficio. Finalmente, el 53 % de la población está integrada por estudiantes de la licenciatura en educación primaria y el 47 % de la licenciatura en educación preescolar.

**Figura 2.**  
*Situación laboral*



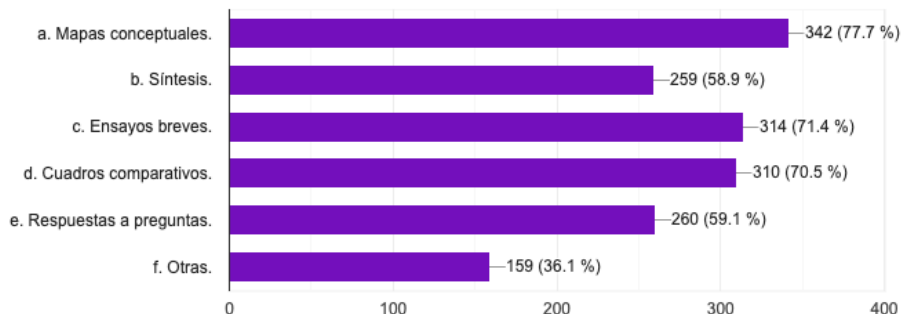
*Nota:* Encuesta a estudiantes normalistas. Curso: Taller de Producción de Textos Académicos. Ciclo escolar 2019-2020.

El segundo aspecto corresponde al *Trabajo académico*, se encontró que el 80.9 % estuvo de acuerdo en que se lograron los propósitos del curso, solamente un 0.9 % estuvo en desacuerdo. El 79.5% estuvo de acuerdo en el logro de las competencias previstas, contra un 5.5 % que estuvo parcialmente de acuerdo y un 0.5 % en desacuerdo. En ambos indicadores poco más del 14 % se manifestó en una postura neutra.

En cuanto a las estrategias de trabajo para la alfabetización o el logro de los propósitos y aprendizajes del curso, se consideró como de acuerdo y totalmente de acuerdo por un 77.3 % de los estudiantes, un 14.1 % neutrales respecto a esta cuestión y un 2 % estuvo totalmente en desacuerdo.

Sin embargo, los resultados reflejaron que sólo el 74.3 % estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las experiencias de aprendizaje fueron efectivas, el 5.5 % parcialmente de acuerdo, el 18 % se mantuvo neutro y un 2.3 % se asumió como totalmente en desacuerdo, lo cual refleja que lo trabajado no satisfizo sus expectativas de aprendizaje sobre la producción de textos. Aun así, ellos identificaron como principales evidencias de aprendizaje (ver figura 3), los mapas conceptuales (77.7 %), ensayos breves 71.4 % y cuadros comparativos 70.5 %, lo cual muestra los tipos de trabajos que consideraron relevantes. En menor medida se consideraron las síntesis, respuestas a preguntas y otras evidencias.

**Figura 3.**  
*Evidencias de trabajo utilizadas*



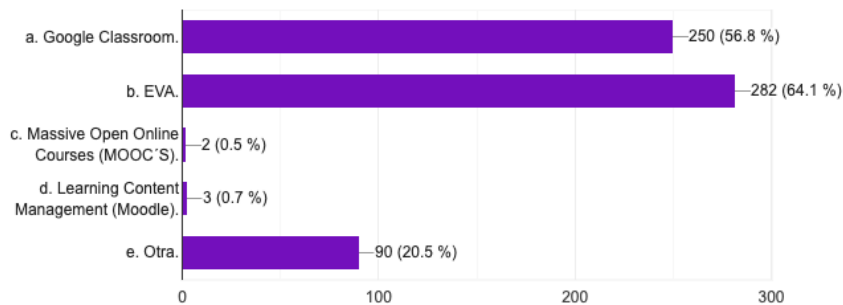
*Nota:* Encuesta a estudiantes normalistas. Curso: Taller de Producción de Textos Académicos. Ciclo escolar 2019-2020.

Por otro lado, se consideró que la evaluación fue objetiva, como de acuerdo o totalmente de acuerdo por el 85.1 % de los estudiantes, el 3.2 % estuvo parcialmente de acuerdo, el 10.9 % no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo y un 1.8 % estuvo

en desacuerdo. Sobre las referencias de lecturas que se abordaron, el 90.4 % estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 2.3 % parcialmente de acuerdo, un 6.8 % neutro y un 0.5 % totalmente en desacuerdo.

Con respecto al tercer rubro, *Aprendizaje digital*, se puede afirmar que la creación de estos ambientes de aprendizaje de forma virtual se constituyó en una herramienta fundamental en el logro de los propósitos del curso, sin experiencias previas en este sentido ni en esa magnitud. De acuerdo con los estudiantes, las plataformas que más se utilizaron (ver figura 4) fueron las de *Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA)* en un 64.1 % y la de *Google Classroom* en un 56.8 %, lo cual refleja que en algunos casos los estudiantes utilizaron ambas plataformas, además de otras plataformas en un 20.5 %. Las *MOOC'S* fueron las menos utilizadas, registrando solo un 0.5%, lo anterior puede obedecer al desconocimiento de su uso por los profesores.

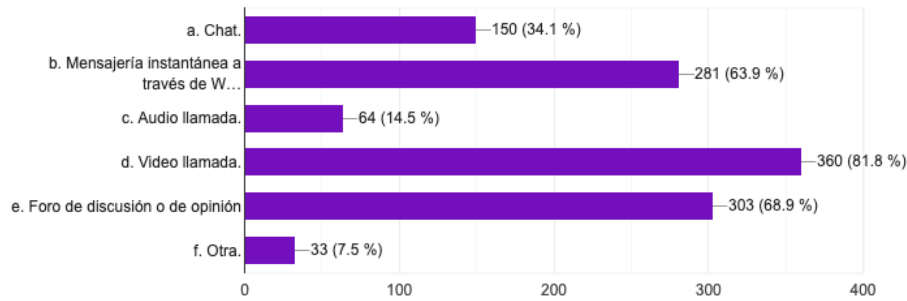
**Figura 4.**  
*Plataformas utilizadas*



*Nota:* Encuesta a estudiantes normalistas. Curso: Taller de Producción de Textos Académicos. Ciclo escolar 2019-2020.

Sobre las actividades sincrónicas la videollamada fue la más utilizada (ver figura 5), mientras la llamada de audio la menos utilizada con un 14.5 %). Para la mayoría de los estudiantes (87.8 %) el uso de las plataformas fue sencillo y práctico, sólo el 0.7 % que representa a tres estudiantes no estuvo completamente de acuerdo con esto, el 4.1 % estuvo parcialmente de acuerdo y el 7.5 % se mantuvo con una apreciación neutral sobre esta cuestión. Aunque es necesario reconocer que por las condiciones de falta de recursos tecnológicos o de acceso permanente a la red se tuvieron diversas dificultades en cada uno de los grupos de clase.

La comunicación constante en tiempo real o de forma sincrónica fue una constante (ver Figura 5), principalmente por video llamadas en un 81.8%, por foros de discusión y de opinión en un 68.9 % y por *WhatsApp* en un 63.9 %, en menor medida fue por chat con un 34.1 %, audio llamadas con un 14.5 % y por otros medios un 7.5 %. En cuanto a la comunicación asincrónica fue más para foros de discusión o de opinión con un 60 %, mensajes por correo electrónico en un 55.2 % y mensajes por teléfono móvil con un 33.2 % y otras formas con un 13.2 % de los casos.

**Figura 5.***Actividades sincrónicas*

*Nota:* Encuesta a estudiantes normalistas. Curso: Taller de Producción de Textos Académicos. Ciclo escolar 2019-2020.

La mayoría de los estudiantes consideran que sus competencias en habilidades tecnológicas van de buenas (27.3 %) a muy buenas (43 %) y a excelentes (25.5 %). Los menos se consideraron como regular (3.9 %) y mala (0.5 %). Coincidentemente estos porcentajes son semejantes a las valoraciones bajas de los estudiantes con respecto a, por ejemplo, el logro de los propósitos del curso, de las competencias del perfil de egreso, lo adecuado de las estrategias o el desarrollo de experiencias efectivas de aprendizaje, que en estos casos serían sustentadas por su relación con estas mismas condiciones de competencia en las habilidades tecnológicas.

Los problemas de conectividad fueron una constante y se reportan así por el 43.4 % con problemas de espacio para trabajar en casa lo reportó el 25.5% y los que no tuvieron un ambiente adecuado para trabajar fue un 17 % de ellos. En general, los estudiantes consideraron que los docentes que les impartieron el curso tuvieron competencias en habilidades digitales en una medida buena el 16.8 %, muy buena en un 37.3 % y excelente en un 40.5 %, lo cual suma un 94.6 %, un 4.5 % de regular y un 0.9 % de mala.

Con respecto al último rubro, *Grado de satisfacción*, los alumnos opinaron sobre lo planeado y se consideraron muy satisfechos o totalmente satisfechos en un 81 % de los casos, algo satisfecho en el 16.6 %, pero insatisfecho o completamente satisfecho en un 2.5 %, según sus respuestas al instrumento. Lo mismo sucede con respecto a los recursos utilizados para el aprendizaje con un 82.7 % muy satisfechos o totalmente satisfechos, algo satisfechos un 15.9 % e insatisfechos o totalmente insatisfechos con un 1.4% de estudiantes.

En cuanto a las forma de evaluar, el 79.3 % estuvo muy satisfecho o totalmente satisfecho, el 21.1 % algo satisfecho, pero el 2.9 % insatisfecho o totalmente insatisfecho, probablemente porque asumen como poco valorados sus esfuerzos y que sus evaluaciones deberían ser mejor valoradas. Sobre el producto final del curso optativo, el 72.9 % manifestó estar muy satisfecho o totalmente satisfecho, el 21.1 % algo satisfecho y el 5.9 % insatisfecho o totalmente insatisfecho.

El 83 % se consideró muy satisfecho o totalmente satisfecho con los ajustes razonados o adecuaciones que se llevaron a cabo por los docentes, algo satisfechos el 13.9 %, mientras que el 3.1 % se consideró insatisfecho o totalmente insatisfecho con ellas. Se valoró altamente el trabajo presencial realizado al inicio del semestre durante febrero y medio mes de marzo, con un 84.3 % de satisfechos o muy satisfechos, un 13.9 % de algo satisfechos y 1.9 % insatisfechos o totalmente insatisfechos.

Se consideró que el trabajo a distancia durante la contingencia debida al COVID 19 era muy satisfactorio o totalmente satisfactorio en un 67.2 %, algo satisfactorio en un 27.5 % y un 5.2 % se consideró insatisfecho o totalmente insatisfecho. En general, todos los datos tienden a mostrar un grado de satisfacción mayor al 80 %.

Los resultados que se presentan reflejan el trabajo realizado en el curso desde la percepción de profesores y alumnos. La alfabetización académica, como se plantea en Navarro y Brown (2014), desde la propuesta inglesa, representa "... el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos, requeridas para aprender en la universidad" (p. 90). En esta propuesta ellos distinguen dos situaciones, una sincrónica y otra diacrónica. Sincrónica porque se consideran las normas, principios, prácticas y formas de representación que distinguen las producciones académicas de la comunidad a la que se pertenece o



se busca incorporarse en un momento específico, el “tiempo presente” en el que se asumen las convenciones dadas a conocer por la comunidad de académicos. Y diacrónica porque se asume el proceso que implica el desarrollo de los saberes en un tiempo de continuidades que conjuga las prácticas de lectura y escritura y las competencias que se ponen en juego hasta ingresar a la comunidad académica cubriendo cada uno de los requisitos, de las prácticas del lenguaje escrito, oral y de interacción que implica cada grupo académico.

Para el caso específico de esta investigación, se asume la literacidad en este sentido, pero incorporando la reflexión crítica y el aprovechamiento contextual de lo que se lee, más allá de una perspectiva técnica o instrumental que se ciña a la aplicación de estrategias o formas de lectura y escritura ajenas a los procesos propios de cada estudiante. En este sentido, la alfabetización académica contribuye al desarrollo de competencias del perfil de egreso relacionadas con el pensamiento crítico para resolver problemas y tomar decisiones educativas.

Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes consideró que los propósitos planteados en el curso se lograron, el 36.6 % estuvo totalmente de acuerdo y el 44.3 % De acuerdo, sólo el 0.9 % de los estudiantes estuvieron en desacuerdo con este logro, y el resto estuvo parcialmente de acuerdo con el logro. En esta misma dirección se valoró por los estudiantes el logro de las competencias del perfil de egreso, aunque aquí apenas el 0.5 % de los participantes estuvieron completamente en desacuerdo.

En cuanto a las estrategias de trabajo para la alfabetización o el logro de los propósitos y aprendizajes del curso, se consideró como de acuerdo y totalmente de acuerdo por más de tres cuartas partes de los estudiantes, pocos expresaron una valoración neutral respecto a esta cuestión y mucho más pocos estuvieron completamente en desacuerdo. Esto muestra que no se atendieron a todos los alumnos según sus expectativas o que, aunque siendo pocos los que no valoraron el trabajo como adecuado es necesario revisar sus situaciones específicas, de condiciones en tecnología, tiempo de atención a sus necesidades, intereses y expectativas.

Además, se asume la importancia del desarrollo de esas competencias en procesos de consenso y disenso, de discusión, de diálogo, de análisis y de retroalimentación dialéctica, como una práctica de los docentes del *Taller de producción de textos académicos* ante las condiciones emergentes de la pandemia del COVID-19, considerando que, si el trabajo colegiado en la producción de textos es un capital profesional que fortalece la relación entre investigación educativa y práctica pedagógica, es a la vez un referente de enriquecimiento de las experiencias de los estudiantes, para asumir una práctica similar, de trabajo colaborativo entre ellos, de diálogo informado, de propuestas y decisiones que pueden plasmar en sus producciones, pero que es necesario fortalecer y constituir en una cultura de trabajo colaborativos, en comunión.

La información hasta aquí desglosada muestra que se avanzó en la creación de ambientes de aprendizaje para que los estudiantes se fueran apropiando de estrategias, nociones y prácticas disciplinares y del discurso propias de la producción de textos, en congruencia con sus valoraciones, pero que a la vez se tienen retos para incorporar de forma significativa a estudiantes cuyos procesos no se ven reconocidos por ellos mismos como valiosos. Una de las razones puede estar en que las condiciones de la pandemia obligaron al uso de las tecnologías y de sistemas de conectividad que no siempre fueron óptimos para los estudiantes, afectando sus procesos de trabajo colaborativo.

Los estudiantes produjeron distintos tipos de textos y a partir de ellos participaron en foros y en intercambios de experiencias sobre ellas, con los profesores titulares del curso y sus compañeros. Los medios tecnológicos posibilitaron el trabajo constante desde cada uno de los hogares, aun cuando algunos alumnos se dedicaban a otras actividades laborales, lo cual les complicaba aún más estar en contacto, aun así se tuvieron oportunidades flexibles para que desarrollaran habilidades sobre la búsqueda, selección y uso de información de distinto tipo, aún con los problemas de conectividad y de espacios inadecuados para el trabajo, el proceso vivido mostró el esfuerzo que realizaron y el desarrollo de sus producciones escritas.

## Discusión

Las producciones iniciales en diversos géneros discursivos se fueron orientando a la escritura del producto final del curso optativo, dirigido hacia la elaboración de anteproyectos de investigación para las modalidades de titulación: Informe de Prácticas Profesionales, Portafolio de Evidencias o Tesis de Investigación, de acuerdo con las orientaciones emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014) mediante la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Se trabajó en varios ámbitos, el del conocimiento de los géneros discursivos, el de la producción, revisión y reelaboración de textos en algunos de esos géneros académicos, propios del contexto de la docencia, y el de la elaboración de sus anteproyectos de investigación como primer paso hacia la configuración de los proyectos de investigación y producción que se viven en el último año de su formación como profesionales de la docencia.

El desarrollo de este proyecto implica trabajar con la investigación-acción como método que implica procesos de planeación, la operación o actuación en base a lo planeado, la observación de lo que acontece durante las intervenciones, espacios de reflexión y diálogo para comprender, explicar y reconstruir los acontecimientos y diseñar un nuevo plan de intervención. Esta metodología es muy consistente con los procesos de formación docente, la producción de textos académicos y enriquecimiento de las experiencias de los estudiantes desde sus prácticas profesionales.

De acuerdo con Juárez & Olgún (2020), la metodología impulsada por el proyecto RECREA asume el proceso de enseñanza-aprendizaje desde tres ejes: “1) la educación basada en competencias a partir del pensamiento complejo, 2) la investigación dentro del aula, y 3) las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).” (p. 61). En este contexto queda clara la forma en que se abordó el proceso de diseño del curso taller, las etapas del trabajo con los géneros discursivos, las tareas de recuperación de experiencias, de revisión, de planeación, producción o corrección de los escritos y los momentos metacognitivos que se buscó generar en el trabajo que se desarrolló, así como las valoraciones que los estudiantes realizaron de los procesos formativos que vivieron con respecto a la producción de textos académicos y la elaboración de su anteproyecto de titulación en el contexto de contingencia por el COVID 19.

La formación inicial de docentes es un campo abierto para la innovación educativa. Si bien se reportan avances en el mejoramiento de la producción escrita de los estudiantes, hacen falta estrategias institucionales para aprovechar el trabajo colegiado transversal en las licenciaturas. La conjugación de esfuerzos docentes por un trabajo transversal entre distintos cursos del plan de estudios contribuirá a enfocar los procesos formativos de manera integral, holística e inclusiva.

La propuesta de trabajo con el Taller de producción de textos académicos se asume como un proceso inacabado, constante y de largo alcance, cuyos frutos iniciales pueden consolidarse en la medida en que sus resultados se convierten en textos compartidos, como se hizo en diversos debates, pero que están en vías de mejora constante porque, en muchos casos, se despertó el interés por investigar y compartir experiencias académicas en distintos espacios académicos. La socialización de esas producciones requiere de apoyos que consoliden las competencias de los estudiantes, para escribir e impactar más en sus próximas incursiones en la docencia. Estas experiencias son muy significativas y valiosas institucionalmente, porque enriquecen las perspectivas académicas de sus futuros egresados.

La comunidad de práctica permite desarrollar una cultura de colaboración dirigida a la innovación, aprovechando talentos y circunstancias para el logro de los propósitos educativos. Establece la posibilidad de integrar los saberes de otros a los ya construidos por los miembros, socializando el saber y mejorando las posibilidades de acción en la práctica educativa.

Las tecnologías de la información y la comunicación se constituyen como la oportunidad y la posibilidad para llegar de forma sincrónica y asincrónica a los estudiantes, sin embargo, exigen por un lado conectividad y espacios propicios para el aprendizaje y por otro, el dominio para su uso de los profesores. El profesorado de las escuelas normales enfrenta el desafío de minimizar o erradicar las barreras para el aprendizaje y la participación que sus estudiantes experimentan debido a la heterogeneidad que los caracteriza, destacando que las estrategias deben ser incluyentes para lograr la equidad e inclusión en las prácticas educativas.

## Conclusiones

Este abordaje de la producción de textos académicos como oportunidad constante de construir aprendizajes complejos implicó asumir las tareas como un proceso constante de construcción y reconstrucción, dialéctico, en espiral progresiva y proactiva, asumiendo la autorregulación de la tarea por los propios estudiantes, desde la perspectiva de cada participante del proceso que se estaba viviendo. Estos procesos comprenden una unidad que permitió avanzar en el conocimiento que tenían sobre: los géneros discursivos, los procesos y etapas de su construcción, la revisión y la reescritura, así como el contexto de referencia de sus escritos, ya fuera el trabajo sobre la educación en general, en la escuela, en el aula, con el grupo escolar o con alumnos en específico.

En este sentido, por el proceso continuo de planear, producir, revisar y reconstruir el las experiencias de escribir, desde los propios contextos de los estudiantes, podemos afirmar que el propósito del curso optativo *Taller de Producción de Textos Académicos* da cuenta de resultados congruentes con el rediseño que se hizo de éste, su impartición e impacto en los procesos alfabetización académica en el contexto de la pandemia COVID-19.

Sin embargo, su desarrollo requiere de procesos de continuidad vinculados con la investigación acción, la producción de textos y el enriquecimiento de las experiencias en ambos sentidos, por un lado con el desarrollo de procesos de intervención sobre la realidad que se investiga, y por el otro con la producción académicas de escritos. En este sentido, el diseño curricular contextualizado vinculó el desarrollo de competencias profesionales docentes con el de competencias específicas de la alfabetización en la producción de textos académicos.

Las etapas a seguir en una propuesta de intervención educativa sobre producción de textos académicos implican partir del contexto de experiencias de los estudiantes, generar procesos de literacidad múltiple desde la lectura crítica, de análisis y apropiación de los principios académicos de la escritura asumiendo ideas, concepciones y visiones que tiene cada estudiante. La tarea es comprender su realidad y formarse transformando sus saberes en una diversidad de tipos de textos académicos en esa sucesión de etapas que se concretan en planear, buscar, encontrar y organizar la información, producir textos, revisarlos y reelaborarlos a la luz de las realidades que viven en el contexto de la docencia.

### Referencias:

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: an introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design* (Bill Cope & Mary Kalantzis editors) Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/304983829\\_The\\_Things\\_You\\_Do\\_to\\_Know\\_An\\_Introduction\\_to\\_the\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies/link/5783dbb108ae3f355b4a39ac/download](https://www.researchgate.net/publication/304983829_The_Things_You_Do_to_Know_An_Introduction_to_the_Pedagogy_of_Multiliteracies/link/5783dbb108ae3f355b4a39ac/download)
- DOF (20 de Agosto de 2012a). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012)
- DOF (16 de Agosto de 2012b). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>
- Elliot (2000). *La investigación-acción en educación* (Cuarta edición). España: Morata.
- Guzmán-Simón F. y García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>
- Juárez, S. y Olguín, R. (2020). RECREA: Una Innovación Educativa Nacional en la Educación Superior en México. *Lenguas en contexto*, Año 10, agosto 2019 a julio de 2020, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 61-68. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/341098017\\_RECREA\\_Una\\_Innovacion\\_Educativa\\_Nacional\\_en\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Mexico/link/5eacdab5299bf18b958e37ad/download](https://www.researchgate.net/publication/341098017_RECREA_Una_Innovacion_Educativa_Nacional_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico/link/5eacdab5299bf18b958e37ad/download)
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014.
- Ochoa, D. (2015). Competencia para producir textos académicos. El caso de la Maestría en Docencia en Enseñanza Media Superior (reporte de investigación). *Perfiles Educativos*; vol. XXXVII, número especial, IISUE-UNAM, 55-68.
- Pacheco-Cortés, A. y Alatorre, E. (2018) Proyecto RECREA Nodo Jalisco. En *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación. Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. Murillo, F (Coord.). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). México: Universidad de Guadalajara, 610-613
- Rodríguez-Mena, M. (2017). *Comunidades de Práctica y Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de: <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiX-LG6koPuAhVBGM0KHcxEC0UQFjADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fjlsobranisg.files.wordpress.com%2F>
- Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789

F2017%2F07%2F19112012175234-cp-y-ca-se1.pdf&usg=AOvVaw1ORn-5CMZiw0x3wxnLcxWj

SEP. (2012a) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México: SEP.

SEP. (2012a) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.

SEP. (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. SEP. México.

Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades Folios, Segunda época* (42); 139-160. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3165/2800>

UNESCO. (2014). Día Internacional de la Alfabetización 2014. “Alfabetización para el desarrollo sostenible”. Recuperado de: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/noticias/dia-internacional-de-la-alfabetizacion-2014-alfabetizacion-para-el-desarrollo-sostenible>

Zanotto, M; Monereo, C. y Castelló, M. (2011). *Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico*. *Perfiles Educativos* 10, XXXIII, 133, IISUE-UNAM, 10-29.

## Un nuevo mundo se hace necesario: Educación y Buen Vivir<sup>32</sup>

A New World is Necessary: Education and Good Living

Um novo mundo é necessário: educação e boa vida

Diana María Rodríguez González<sup>33</sup>, Elba Consuelo León Mora<sup>34</sup>, María Teresa Holguín Aguirre<sup>35</sup>

*Tú no tienes vida, tú eres la vida.*

*Tú no estás separado del todo  
eres uno con el sol, la luna y las estrellas*

Eckhart Tolle

Recibido: 18/12/2020

Aceptado: 04/01/2021

### Resumen:

Este artículo presenta reflexiones que permiten establecer relaciones sobre los diferentes aspectos que favorecen una visión de futuro, las cuales proponen visibilizar la cohesión y articulación de todos los actores implicados en los procesos del acto educativo con el fin de atender, repensar y construir relaciones basadas en solidaridad, justicia, distribución adecuada de la riqueza, activación de los derechos humanos fundamentales y así fortalecer una moralidad abierta, es decir, creativa y con amplio sentido de responsabilidad.

Se usó como estrategia metodológica la mirada hermenéutica fenomenológica mediante tres grandes movimientos que van de lo general a lo particular contrastando las comprensiones y vivencias desde la praxis investigativa centrada en tres grandes categorías, la bioética, la literatura y la sostenibilidad en espacios-tiempos educativos agenciados por la salud, la educación misma y las dinámicas del actuar económico en nuestra América.

<sup>32</sup> Este artículo de reflexión se realiza en el marco del IV encuentro de Educación Internacional y Comparada. Reúne la mirada de tres investigadoras colombianas de la Universidad Libre Multicampus Colombia.

<sup>33</sup> PhD en Bioética de la Universidad El Bosque. Ms. en Orientación y Asesoría Educativa de la Universidad Externado De Colombia. Grupo de Investigación Estudios en Bioética, Biopolítica y Ecología Humana de la Facultad Ciencias de Salud de la Universidad Libre. Contacto: dianam.rodriguez@unilibre.edu.co.

<sup>34</sup> Doctorado en curso Multiversidad Edgar Morin Pensamiento complejo; Ms. en Lingüística aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de Investigación Grupo Gestión Informática y Calidad Educativa. Contacto: elba.leon@unilibre.edu.co

<sup>35</sup> PhD. en Desarrollo Sostenible de la Universidad de Manizales. Magister en Educación con Énfasis en Gestión Educativa de la Universidad Libre. Grupo de investigación Gestión Organizaciones y Sociedad de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Contables de la Universidad Libre, Bogotá (Colombia). Contacto: mariat.holguina@unilibre.edu.co

Invita a crear nuevas prácticas educativas, sociales, económicas y políticas para la construcción de un nuevo mundo donde primen los desarrollos del ser sobre el tener; es decir, un desarrollo humano ocupado en la cultura del vivir sobre el consumir desafortunadamente. Reivindica la mirada ancestral del mundo que reconoce la relación armónica necesaria ser humano-naturaleza, donde el humano es uno más de la trama de la vida, quien requiere mantener la conexión entre pensamiento, cuerpo y espíritu para entender la conexión de sí mismo con el todo, y así forjar una cultura de equidad, solidaridad, respeto por sí mismo, el otro y lo otro, que procure el sostenimiento equilibrado del sistema planetario para propender por el Buen Vivir de todos.

**Palabras Clave:** Educación, Buen Vivir, desarrollo humano.

### **Abstract:**

This article presents reflections that allow establishing relationships on the different aspects that favor a vision of the future, which propose to make visible the cohesion and articulation of all the actors involved in the processes of the educational act in order to attend, rethink and build relationships based on solidarity, justice, adequate distribution of wealth, activation of fundamental human rights and thus strengthen an open morality, that is, creative and with a broad sense of responsibility.

The phenomenological hermeneutical gaze was used as a methodological strategy through three large movements that go from the general to the particular, contrasting the understandings and experiences from the investigative praxis centered on three large categories, bioethics, literature and sustainability in linked educational spaces-times for health, education itself and the dynamics of economic action in our America.

Invites to create new educational, social, economic and political practices for the construction of a new world where the development of being prevails over having; that is, a human development occupied in the culture of living over consuming outrageously. It vindicates the ancestral view of the world that recognizes the harmonic relationship necessary to be human-nature, where the human is one more of the fabric of life, who requires maintaining the connection between thought, body and spirit to understand the connection between himself and himself. everything, and thus forge a culture of equity, solidarity, respect for oneself, the other and the other, which seeks the balanced maintenance of the planetary system to promote the Good Living of all.

**Key Words:** Education, Good Living, Human Development.

### **Resumo:**

Este artigo apresenta reflexões que permitem estabelecer relações sobre os diferentes aspectos que favorecem uma visão de futuro, que se propõem a tornar visível a coesão e articulação de todos os atores envolvidos nos processos do ato educativo para atender, repensar e construir relações a partir da solidariedade, justiça, distribuição adequada da riqueza, ativação dos direitos humanos fundamentais e, assim, fortalecer uma moralidade aberta, ou seja, criativa e com amplo senso de responsabilidade.

O olhar fenomenológico hermenêutico foi utilizado como estratégia metodológica por meio de três grandes movimentos que vão do geral ao particular, contrastando as compreensões e experiências da práxis investigativa centrada em três grandes categorias, bioética, literatura e sustentabilidade em espaços-tempos educacionais vinculados para a saúde, a própria educação e a dinâmica da ação econômica em nossa América.

Convida a criar novas práticas educativas, sociais, econômicas e políticas para a construção de um novo mundo onde prevaleça o desenvolvimento do ser sobre o ter; isto é, um desenvolvimento humano ocupado na cultura de viver consumindo escandalosamente. Reivindica a visão ancestral do mundo que reconhece a relação harmônica necessária ao ser humano-natureza, onde o humano é mais um do tecido da vida, que requer manter a conexão entre pensamento, corpo e espírito para compreender a conexão entre ele e ele mesmo. tudo, e assim forjar uma

cultura de equidade, solidariedade, respeito de si, do outro e do outro, que busque a manutenção equilibrada do sistema planetário para promover o bem viver de todos.

**Palavras-chave:** Educação, bem viver, desenvolvimento humano.

## **Introducción**

Actualmente, la humanidad necesita de miradas unificadoras con conceptos vivos desde nuestra América como lo es el Buen Vivir para equilibrar la naturaleza y la cultura hacia nuevas alternativas de vida. Igualmente, en este momento histórico que nos correspondió vivir, es necesario el cuestionar y fortalecer una educación centrada en la inclusión de la emocionalidad donde se conjugan espiritualidades y sensibilidades que potencian el sentido de felicidad como factor que impulsa la inteligencia a la toma de decisiones a favor de la dignidad de la vida. Hay saberes que se requieren incluir, dejar de ser negados o rechazados hasta legitimarlos, como son los estéticos centrados en narrativas u otras lógicas que complementan las ya existentes para validar el conocimiento.

Es necesario acabar con las miradas fragmentadas que generan comportamientos sociales sin principios, e introducir al sistema estructuras que motiven a vivir la vida de manera solidaria, pues la propuesta es comprender el desarrollo de manera constitutiva y no lineal. La Invitación que reconfirma estos tiempos de pandemia por el Covid-19 es movilizar nuevas posibilidades de sentido para conectar con modos de vida ancestrales o de sabiduría milenaria y aprehender a reconocer esa experiencia, sus mensajes de integración con el todo y el respeto a la vida como fenómeno esencial que supera al propio conocimiento, ya que con él o sin él la vida misma continua y lo que se devela es la fragilidad de nuestra especie ante sus manifestaciones.

Sólo el ser humano, es capaz de confrontar su propio conocimiento y superar una conciencia que lleva a la dualidad, sólo él mismo puede acceder a la consciencia reflexiva de sí en referencia a la consciencia del todo que nos permita vivir en la verdad, el amor, la justicia y la libertad. Por eso un nuevo mundo se hace necesario. No podemos Ser realmente sin aprender a vivir en conexión con el todo en actitud de respeto, humildad y aceptación como principio donde la vida debe tener prioridad por sobre los intereses de la ciencia que cosifica y fragmenta la existencia misma.

El proceso metodológico estuvo centrado en la mirada comprensiva que supera lógicas instrumentales y lleva a valorar otras lógicas discursivas como las narrativas dadas por pensadores de diferentes lugares del globo terráqueo y que de fondo se caracterizan por mostrar la importancia de educar desde la reflexión, la vivencia, la convivencia. No solamente se consideraron pensadores reconocidos en el mundo de la academia sino se establecieron reflexiones desde las narrativas dadas por comunidades que marcan sus estilos de vida desde prácticas y saberes basadas en la ancestralidad. A partir de allí, la triada lograda entre pensadores, formas de vida e interpretaciones de las autoras de esta reflexión, enmarcadas en lo hermenéutico fenomenológico para con ello interpretar lo que acontece para la educación actual.

## **Retos y desafíos de la educación en los tiempos actuales en perspectiva bioética**

Actualmente, la educación necesita en sus prácticas de estrategias pedagógicas que resignifiquen (Ayala Aragón, 2013) las palabras mismas en toda su esencia; del compromiso con el cuidado de la vida en todo su sentido con el fin de crear y recrear visiones de mundo que fomenten nuevos escenarios educativos donde se potencien actitudes a favor del beneficio colectivo y del necesario cuidado de lo vivo durante el transitar como especie por nuestro planeta tierra.

Ante este reto y desafío de los tiempos actuales se requiere crear rutas que consoliden nuevas didácticas y pedagogías frente al conocer, saber conocer, saber ser y saber hacer; lo que en perspectiva bioética y de sostenibilidad (Daly & Cobb, 1997) significa provocar e invitar a recrear para sacar lo mejor de adentro como reto esencial de la educación; esta propuesta la lleva de suyo la cultura del Buen Vivir (Gudynas, 2011) como herencia de nuestra América por ser un saber estar para Ser lo que se es (Cullen A, 2009). Esta actitud hermenéutica fenomenológica implica atender y crear escenarios nuevos y mejores para la educación garantizando la generación de tiempos y espacios apropiados para fortalecer la capacidad de reflexión, menos procesos acelerados, más posibilidades de conversar, de escucha de los sentires y formas de comprender para que florezcan las capacidades (Nussbaum, 2012) que se poseen y se active un saber-hacer en clave creativa, estética, sensible, cuidadosa, prudente a favor de la vida de acuerdo con los contextos que se transitan.

Cuando se camina de esta manera, emerge un verdadero saber-conocer que permite un hacer genuino, lo que en términos de Orlando Fals Borda (2009) lleva a una perspectiva metodología de investigación conocida como IAP - Investigación Acción Participación, desde la capacidad sentipensante-actuante heredada ancestralmente como espacio, la cual retoma Eduardo Galeano (2005). En este sentido la demanda va hacia potenciar modelos educativos que desarrollen en los educandos y en sus comunidades la oralidad para saber interactuar y comprender los sentires, la corporeidad para reconectar con el otro y con lo otro, para valorar lo que se vive y la experiencia como vivencia para lograr aprehender a reconocer lo que es necesario reparar hasta recuperar las posibilidades que se han alcanzado con la evolución frente al hecho de conocer, hacer y dar uso a las ciencias sin descuidar la fragilidad de la vida y lo vivo pues se reconoce que es de esta manera como se logra el saber habitar nuestra Casa Común (SS Francisco, 2015), nuestra Gaia caracterizada por ser independiente, seductora y dinámica .

Para lograr lo expuesto, en clave de una educación comparada e intercultural es fundamental comprender las prácticas de lo señalado desde lo esencial, abriendo espacios para que desde la cultura ancestral del Buen Vivir (Mejía, 2020), es decir desde las tradiciones, alimentación, estilos de cuidado, ceremonias, ritos se reconstruya lo que implica el actuar respetuoso, cuidadoso y sanador de la propia estructura natural de todo lo que está contenido para una vida centrada en modelos de desarrollo que lleven a un saber estar en armonía.

El modelo cultural dado por el Buen Vivir requiere reconocerse e incluirse para lograr en perspectiva bioética un asumir la vida como invitación y desafío que recupere la forma de transitar el espacio, tiempo, la corporeidad en la formación de las nuevas generaciones hasta entender que somos parte de ello (Hellinger, 2013), somos vida y ella siempre continúa con o sin nosotros. Esta manera de educar y educarnos da visión de futuro, fomenta la cohesión, la participación y el obrar correcto de todos los agentes de cada comunidad. De esta manera, se potencia la creatividad para dar las soluciones a los retos de cada época pues la articulación de todos los actores de una comunidad se centra en el atender, repensar y construir relaciones y decisiones basadas en la solidaridad, la justa distribución de la riqueza, la activación de derechos fundamentales debido a que se cultiva una moralidad abierta que potencia la creatividad y un amplio sentido de responsabilidad.

Estas acciones de acercamiento y comprensión a comunidades originarias centradas en la cultura del Buen Vivir, permite posibilitar una educación que fortalecida en tres planos constitutivos: las ideas como formas de concebir el mundo, los discursos como formas de expresarlo, pensarlo y las prácticas para interpretar y valorar lo que implica ser naturaleza o valorarla, garantiza que la cultura potencie nuevas alternativas de vida, por ende nuevas alternativas de desarrollo; es decir, recuperar la cultura de la vida donde se parta de principios que fomenten el reconocimiento social y cultural, se comprenda la importancia de códigos de conductas éticas e incluso dinámicas espirituales en la relación sociedad-naturaleza. En otras palabras, se atiendan los cuatro esquemas de referencia para todo fenómeno social, los cuales según el sociólogo Alfred Schutz (2003) son: personalidad social, acto social, grupo social y relaciones sociales.

Lo señalado toma relevancia en este momento histórico de la pandemia por el Covid-19 ya que esta situación cuestiona y moviliza hacia una educación centrada en la inclusión de la emocionalidad debido a que se enfrentan miedos, angustias, reconocimientos de como la vida continua sin la existencia de nuestra especie y cuestionamientos de para qué la vida. Por tanto, ahora se han develado como se conjugan espiritualidades y



sensibilidades que llevan a examinar el sentido de felicidad y a su vez la exigencia de una inteligencia sentiente (Zubiri, 1983) para la toma de decisiones a favor de la dignidad de la vida.

Hay saberes que se requieren, como los promovidos por culturas de fuerte arraigo indígena que siempre han sabido mirar (se) como parte de la naturaleza y en relaciones de conexión profunda con ella; incluir esta cosmovisión es reconocerles y lograr con estos acercamientos un crecimiento cultural basado en la ética del cuidado. Es momento de entendernos como sistema donde la misma especie tiene matices que aportar para favorecer la vida, siempre anclados al principio de prudencia y precaución (Riechmann & Tickner, 2002) si no se quiere extinguir así misma o maltratar su casa común.

Es momento también de afianzar la educación intercultural que permita comparar y compartir saberes con el fin de apoyar desarrollos suficientes y necesarios (Carrasco Aquino & A, 2016) en contexto. Es importante dejar de negar estas comunidades de aprendizaje y procurar que se realicen desde la verdadera esencia de cada cultura. Es necesario legitimar el conocimiento intercultural hacia el reanimar la mirada sensible de nuestra especie que favorece la perspectiva estética de las cosas o asuntos a resolver en este caminar la vida. Es menester para las nuevas didácticas y pedagógicas aumentar los espacios y tiempos para los discursos centrados en narrativas u otras lógicas hasta legitimarlos y así comprender que la lógica imperante centrada en una razón instrumental debe sucumbir pues descuida la primacía de un saber hacer para ser, deteriorando y olvidando la importancia de la primacía de los bienes de la excelencia por sobre los bienes de la efectividad (Aristóteles, 2008).

Los signos de los tiempos señalan que es preciso acabar con la mirada fragmentada que genera comportamientos sociales vacíos de principios que motivan a vivir la vida en un sin sentido que abrumba, deprime y nos aleja del goce, del disfrute cuando se logra la autorrealización plena, la felicidad. La propuesta es comprender el desarrollo humano, de manera constitutiva, eliminar lo establecido como un conocer parcelado, consecutivo y por ende lineal; la interacción para lograrlo requiere estar centrada en relaciones que lleven a la solidaridad entre culturas, entre ciencias como posibilidad de sentido para que las relaciones se centren en apoyos, ayudas, complementos en lo que se conoce o se está conociendo; se hace necesario aprender a tomar este proceder como base en el hacer.

En consecuencia, la propuesta es movilizar nuevas posibilidades de sentido, como las promovidas por la cultura del Buen Vivir para superar las incomprensiones que malinterpretan modos de vida centradas en prácticas que no respetan los ritmos de la naturaleza para reproducirse o reconstituirse en la producción de alimentos, la reproducción de animales; al igual que las prácticas básicas diversas que asistidas con tecnología pueden mejorar siempre sobre la base de no perder su razón de ser, así se mantiene como principio que la tradición con su fuerza no puede ser arrasada por el afán de innovar, por el deseo de consumir y, en muchas circunstancias, no deben ser remplazadas del todo. La evolución lograda hasta esta época nos indica que al desarrollar la capacidad de ser humanos (Nussbaum, 2005) somos capaces de confrontar las imbricaciones entre conocimiento y conciencia, sólo nosotros como especie podemos acceder a la consciencia reflexiva de sí en referencia a la consciencia del todo (Naranjo, 2017). Lo anterior ratifica la necesidad de movernos con nuevos modelos educativos para que las nuevas generaciones transiten en el reto de crear un nuevo mundo que se compenetre con el saber vivir armónicamente con la vida misma.

Por tanto, la cultura del Buen Vivir trae desafíos e incertidumbres para la educación y para los modos de estar en la vida cotidiana, más aún si se ha estado alejado de la mirada del reconocer la importancia de la herencia ancestral como complemento y sentido de identidad para una comunidad, sociedad o nación como tiende a pasar en bastantes países de nuestra América (Marti, 2002).

Es importante comprender el Buen Vivir como ruta esencial que favorece el desarrollo de las comunidades, ya que esta práctica cultural de los ancestros indígenas de nuestra América trae de suyo la importancia de no centrar la fuerza de la vida en la dimensión económica pues como ha venido aconteciendo en la vida social ésta oculta el verdadero sentido de la vida por un consumo desbordado donde se prioriza el tener sobre el Ser (From, 1980). Lo que se debe lograr es consolidar una cultura del obrar bien donde prime el beneficio colectivo o como lo señala

Rodríguez (2016) en perspectiva bioética *conseguir* un obrar social que asuma en sentido virtuoso la justicia social. Este reclamo se confirma ante los retos y desafíos actuales en salud pública, salud mental, dados por la pandemia Covid-19 y las alteraciones climáticas de gran impacto en diversos territorios del planeta.

### **Acercamientos al Buen Vivir para su imbricación como una práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo: aporte a los modelos educativos actuales.**

El Buen Vivir en educación es un tema de gran actualidad en especial en este siglo XXI, lleno de desafíos e incertidumbres. Hablar sobre el Buen Vivir, es hablar sobre el ser, sobre la vida, sobre el viajar, aprender, compartir, leer, trabajar, pensar, descansar, comer, reír, disfrutar. Es hablar también de la cultura y del arte en todas sus manifestaciones, de historia, de la naturaleza, de la salud física y de la salud emocional, de la afectividad y de la espiritualidad, de la amistad, del ocio y la alegría. Es traer a la memoria sensaciones placenteras que ofrecen, por ejemplo, el aroma del café recién hecho, del pan recién horneado, así como del olor de los árboles y de las plantas, de las frutas, de la naturaleza en general. Sonidos como el del agua cuando corre, cuando está en movimiento; el de muchos instrumentos musicales, el saxofón, el piano, por ejemplo. También, oraciones como: el vivir simple; una buena conversación y una copa de vino; una puesta de sol, el arte, la poesía. Sobre esto Morin (s/f) expresa “vivo para conocer, conozco para vivir, vivo para amar, amo para vivir; estoy en el círculo jugar, gozar, actuar, explorar, buscar, conocer, y este juego rotativo se finaliza con la búsqueda de la verdad” (pág. 526).

El “Buen Vivir – Vivir Bien” como lo expresa Huanacuni (2010), proviene de las palabras indígenas Sumak Kawsay (en Quechua) y Suma Qamaña (en Guaraní), que significan vida en plenitud, en armonía y equilibrio con la naturaleza y en comunidad, también algunos lo traducen como “el Buen Convivir”, así mismo es una visión del mundo centrada en el ser humano dentro de un entorno natural y social, basada en la espiritualidad de los pueblos, es el encuentro con uno mismo, es una forma de vida que se percibe desde la práctica cotidiana de valores como el respeto para todo lo que existe y, de esa manera, se contribuye a la construcción de una sociedad basada en los sentimientos, tal como lo expresa Fals Borda (2015) cuando habla sobre el hombre sentipensante “que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón” (pág. 9).

En Buen Vivir está en estrecha relación con la complejidad (León, 2020), en cuanto que la vida se asume como un tejido; si algo en dicho tejido se daña, o se rompe, ese daño o rompimiento afecta a todo el tejido. Morin (2002) dice que hay complejidad cuando "no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo y cuando existe tejido interdependiente, interactivo e inter retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes." (pág.14) Por otro lado, Morin y Delgado (2014) plantean que:

Reformar la vida es, en primer lugar, la conquista de un arte de vivir. Sea la búsqueda de los antiguos o la representación del Buen Vivir de los pueblos andino-amazónicos, la conquista de un arte de vivir implica reducir el poder del dinero y el afán de lucro. Debería reconocer que la calidad es más importante que la cantidad, que el ser es más importante que el tener, que se deben asociar las necesidades de autonomía y comunidad, así como recuperarse la poesía de la vida. (pág. 88)

Muy cercano al pensamiento de Morin y Delgado, está Bauman (2013) quien dice que “los objetos de consumo sirven para satisfacer una necesidad, un deseo o las ganas del consumidor.” (pág. 63) Sin embargo, cuando se haya satisfecho dicha necesidad, generalmente viene un sentimiento de vacío, de ansiedad, de tristeza. De acuerdo con estos autores, se debería trabajar para que se reduzca nuestra adicción al consumo y se mantenga una producción equilibrada sin arruinar el entorno, ideas que están en relación con Bauman (2008) cuando afirma que

en un planeta abierto a la libre circulación del capital y de las mercancías, cualquier cosa que ocurra en un lugar repercute sobre el modo en que la gente vive, espera vivir o supone que se vive en otros lugares. Nada puede considerarse de veras que permanezca en un “afuera” material. Nada es del todo indiferente a cualquier otra cosa, nada permanece intacto o sin contacto. El bienestar de un lugar repercute en el sufrimiento de otro (pág. 14)

Es por ello por lo que los seres humanos tenemos una gran responsabilidad al desarrollar cada acción, por pequeña que ella sea, porque va a tener repercusiones que ni siguiéramos imaginamos o lo que es peor, de las que no somos conscientes. Cuatro aspectos del Buen Vivir son muy importantes para tener en cuenta en las situaciones descritas anteriormente: el amor y lo que él implica, el trabajo, la cultura y la amistad. El hacer algo que merezca la pena, de lo que se sienta satisfecho(a) y orgulloso(a), requiere de sacrificio, de voluntad, de persistencia, de resiliencia y estas son características que todos los seres humanos debiéramos cultivar. Para lograrlo la persona necesita requiere buscar respuestas a preguntas tales como ¿quién soy yo? ¿para dónde voy? ¿Por qué y para qué hago algo? Esto lleva a una reflexión sobre nosotros mismos, en torno a qué queremos, qué es importante para nosotros, qué o quiénes nos proporcionan felicidad, soy yo portador de felicidad para los demás, qué planes tengo, qué estoy haciendo para que dichos planes se hagan realidad, qué impacto tienen ellos en mi vida, en la de los demás, en la naturaleza.

El ser humano, especialmente en este momento histórico que le correspondió vivir, tiene que detenerse y preguntarse acerca de cómo se siente, cómo está. Algunas personas, a pesar de la preocupación por la salud de ellos mismos, de sus familias y de la humanidad en general, han visto aspectos positivos derivados de la pandemia, como el poder compartir con sus seres queridos, conocerlos más, saber de sus gustos, de sus aversiones; por otro lado, tener algún tiempo extra para cultivar sus aficiones, la lectura, por ejemplo, para cambiar de muchas maneras la forma en que desarrollan sus trabajos, de cómo se tuvo que aprender otras maneras de comunicarse, de resolver problemas. También se ha sentido soledad, vacío, incertidumbre, ya que es evidente que se han transformado muchos aspectos de la vida.

El Buen Vivir emerge no sólo de una concepción filosófica, o educativa, emerge también de una dimensión espiritual tal como expresa Huanacuni (2010) cuando concibe el Buen Vivir como “el volver a la maloca que es el retornar hacia nosotros mismos, es valorar el saber ancestral, la relación armoniosa con el medio. Volver a la maloca es buscar y rescatar las enseñanzas que equilibran la calidad, en la simplicidad, marca de la existencia sana de nuestros ancestros” (pág. 16). Se requiere entonces una educación en la cual el crecimiento económico no sea la única forma de medir la economía de un país, se requiere también el desarrollo del ser humano, su formación integral, lo que va a dar frutos más perdurables y, sobre todo, más felicidad, más tranquilidad, más justicia social; tal como lo expresa Freire (1988) al definir la educación como “un proceso permanente en el cual se desarrolla la capacidad del diálogo verdadero, en la cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, sobre todo en su respeto, es la forma de estar siendo coherentemente exigida por seres que, inacabados, asumiéndose como tales, se tornan radicalmente éticos.” (pág. 59)

Por otro lado, para Freire (1992) la educación es realmente humanista “en la medida en que procure la integración del individuo a la realidad nacional, en la medida en que no le tenga miedo a la libertad, en la medida de que logre crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y también de solidaridad.” (pág. 14)

Roa y Pacheco (2014) y la OCDE (2019), coinciden en la importancia de una educación que tenga en cuenta las competencias necesarias para vivir en el siglo XXI, las cuales tienen que contribuir al desarrollo de habilidades para gestionar la relación con uno mismo, la autonomía personal y la relación con los demás y con la naturaleza, brindándole a la comunicación un papel importante en la formación de personas que aprenden para toda la vida y que al mismo tiempo son responsables, resilientes, tolerantes y críticos, con respeto por sí mismos, por los demás y por el ambiente, con competencias socioemocionales que le permitan comunicarse de manera asertiva, tal como lo expresan la Unesco en la Agenda 2030 y Maturana (2001) cuando dicen que las instituciones

educativas se deben transformar "de un espacio de reproducción a un espacio de creación de opciones de crecimiento integral enmarcadas en el contexto histórico, cultural y geográfico donde se asienta." (pág. 67)

La educación para el Buen Vivir debe preparar a los ciudadanos para vivir en un mundo incierto y cambiante en el cual el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades, que permitan brindarle soluciones a los problemas del contexto, así como que puedan plantear problemas que den espacio para la sensibilidad, la creatividad, el emprendimiento, la alegría, así como el acercamiento a la naturaleza, a su disfrute y su protección. Un fragmento del poema Canto a mí mismo del Libro Hojas de Hierba escrito por el poeta estadounidense Walt Whitman (Nueva York, 1819 - Nueva Jersey, 1892), llamado el poeta de la conciencia universal, refleja la comunión del ser humano con la naturaleza.

“Me celebro y me canto.  
Me entrego al ocio y agasajo a mi alma,  
me tiendo a mis anchas a observar  
un tallo de hierba veraniega.  
Clara y pura es mi alma,  
y claro y puro es todo aquello que no es mi alma.  
Estoy satisfecho: veo, bailo, me río, canto.”

### **Sustentabilidad y Buen Vivir: armonía con el “otro” naturaleza**

Como se planteaba anteriormente el Buen Vivir implica una relación armónica entre todos los seres de la naturaleza donde el ser humano es solo uno más de la trama de la vida. Por ello, el momento actual de crisis ambiental global plantea la imperante necesidad de priorizar la conservación la naturaleza, sus ecosistemas, su biodiversidad y cada uno de los elementos que en ella coexisten (agua, aire, suelo). Dicha crisis al parecer originada en el *egocentrismo* propio de la cosmovisión *antropocéntrica* (ser humano centro de todas las cosas), se ha desviado a una cierta visión *econocentrista* (economía centro de todo), conduciendo a la sociedad a una priorización del crecimiento económico como meta de desarrollo humano y social y, en consecuencia, a la explotación de los recursos naturales con alteraciones irreparables de los ecosistemas, así como de los ciclos biogeoquímicos, que han originado fenómenos como el cambio climático alterando el equilibrio planetario y en consecuencia amenazando la continuidad de muchas especies, entre ellas la humana.

Se requiere cuestionar permanentemente el paradigma predominante, y revisar otras cosmovisiones para analizar la relación ser humano-naturaleza-sociedad, que buscan romper la visión antropocéntrica, por ejemplo, el biocentrismo (valoración intrínseca de todas las formas de vida) o el ecocentrismo (valor de la naturaleza que considera integralmente los ecosistemas, la biosfera y la Tierra).

De allí que, para reflexionar sobre Buen Vivir-educación y sustentabilidad, se retoma un hermoso texto con tendencia biocéntrica y ecocéntrica, la carta del jefe indio Seattle de la tribu Suwamish en 1855 al presidente de los Estados Unidos, Franklin Pierce, en respuesta a la oferta de compra de sus tierras. Y de ella, recordar algunos fragmentos de lo hermoso, y no de lo triste que, aunque escrita hace 165 años sus enseñanzas alcanzan a las pasadas, presentes y futuras generaciones.

El contenido de esta carta permite reflexionar sobre la profundidad del saber ancestral, un conocimiento producto de la conexión entre el corazón, el pensamiento y el espíritu que sabe leer el territorio, sus relaciones ecosistémicas

y que comprende la íntima conexión de sí mismo con el todo, que trasciende de lo físico y mecanicista, a lo inmaterial, a lo estético, a lo holístico, a lo complejo, en una comunicación perfecta y consciente con esa energía vital que anima la vida.

En este contexto, un primer fragmento de la carta se refiere a la tierra y todo lo que en ella existe como algo sagrado, invaluable, majestuoso, innegociable y además en una fraterna relación del ser humano con los demás seres:

...habéis de saber que cada partícula de esta tierra es sagrada para mi pueblo. Cada hoja resplandeciente, cada playa arenosa, cada neblina en el oscuro bosque, cada claro y cada insecto con su zumbido son sagrados en la memoria y la experiencia de mi pueblo. La savia que circula en los árboles porta las memorias del hombre de piel roja. Somos parte de la tierra y ella es parte de nosotros. Las fragantes flores son nuestras hermanas; el venado, el caballo, el águila majestuosa son nuestros hermanos. Las praderas, el calor corporal del potrillo y el hombre, todos pertenecen a la misma familia (Jefe Piel Roja Seattle, 1855).

Un problema a considerar para abordar el Buen Vivir en la educación desde las culturas no ancestrales es la ruptura de dicha relación de hermandad de los humanos con la naturaleza. El antropocentrismo se expresa en la sed de los seres humanos por el poder y el dominio sobre todas las cosas, su principal causa, es el deshumanizante modelo de desarrollo que cambia los valores de respeto, responsabilidad, solidaridad, fraternidad, justicia, equidad, honestidad, lealtad, amor, por un único valor, el económico, del cual se ha creado una dependencia a la sociedad programada por los grandes poderes y monopolios, donde se presenta la felicidad y realización de los humanos, como sinónimo de crecimiento económico, y muchas veces la misma educación se pone al servicio de replicar dicho modelo.

Hablar de Buen Vivir y educación, implica entonces la necesidad de que la sociedad entre en diálogo con el “otro” naturaleza, reconozca sus derechos como sujeto que coexiste, que requiere sus propios espacios, sus propios intercambios de materia y energía, que por ejemplo, el agua tiene derecho a recorrer el planeta, y a que se respeten sus causas, a dar vida a muchas especies, pues cuando los límites de la naturaleza se sobrepasan, esta los reclama y la consecuencia son los desastres naturales en su mayoría forzados por las actividades humanas.

En contraste, con la carta del Jefe Piel Roja, muchos llamados del mundo académico y no académico se vienen haciendo a la sociedad en relación con la cultura antiecológica que avasalla al *mundo*, entre ellos las reuniones y acuerdos de Naciones Unidas desde 1972, hasta nuestros días con las Convenciones de Cambio de Climático. Un texto relativamente reciente Laudato Si, publicado por el Papa Francisco (2015) coincide con la reivindicación de la relación de los humanos con la naturaleza, al presentar a la Tierra como *Nuestra Casa Común*, inspirado entre otras cosas, en San Francisco de Asís, conocido como el Padre de la Ecología por su manifiesto amor por las diversas formas de vida:

Esta hermana clama por el daño que le provocamos a causa del uso irresponsable y del abuso de los bienes que Dios ha puesto en ella. Hemos crecido pensando que éramos sus propietarios y dominadores, autorizados a expoliarla. La violencia que hay en el corazón humano, herido por el pecado, también se manifiesta en los síntomas de enfermedad que advertimos en el suelo, en el agua, en el aire y en los seres vivientes (SS. Francisco, 2015, 2 p.).

Las discusiones de los últimos siglos han llevado a algunos autores a leer la tradición judiocristiana, como contradictoria a la conservación de la naturaleza pues pareciera que desde el Libro Sagrado se dio a los humanos un cierto poder de dominio y autoritarismo para explotar la tierra a su antojo. No obstante, es necesario reconocer que las traducciones e interpretaciones de dicho libro también son históricas y marcadas por las creencias de los pueblos en cada época. Lo cierto es que una creación tan sinigual, no podría haber sido entregada con tanta

dedicación y magnificencia por el Creador para que sea destruida por sus hijos. Lo anterior se reafirma desde la apuesta transformadora de la espiritualidad mundial que propone Papa Francisco en *Laudato Si*, con el llamado a todos y cada uno de colaborar en el cuidado de la creación, desde sus propias vivencias, capacidades, iniciativas y su cultura.

Sobre ello, señalaba sabiamente y con una infinita sensibilidad el Jefe Pielroja,

la tierra no pertenece al hombre, sino que el hombre pertenece a la tierra. El hombre no ha tejido la red de la vida: es sólo una hebra de ella. Todo lo que haga a la red se lo hará a sí mismo. Lo que ocurre a la tierra ocurrirá a los hijos de la tierra. Lo sabemos. Todas las cosas están relacionadas como la sangre que une a una familia. Esta tierra es preciosa para Él y el causarle daño significa mostrar desprecio hacia su Creador.

Entender que el sistema natural y el sistema humano se encuentran entrelazados por la cultura, es fundamental, y que de allí yace la racionalidad científica y la racionalidad económica que rompen permanentemente el equilibrio de los sistemas naturales en los que se soporta la vida en el planeta. Por ello, es necesario cuestionar las bases éticas y epistemológicas de la racionalidad científica y económica en las cuales se basa el proyecto de modernidad que ha desembocado en la actual crisis ecológica (Leff, 2002). Como lo señalara Delors & otros (1996) en el Informe *La Educación Encierra un Tesoro*, “se requiere reflexionar sobre la necesidad de un nuevo modelo de desarrollo que sea más respetuoso con la naturaleza y con los ritmos del humano” (p.33).

La ponderación de la economía en la sociedad actual cuestiona incluso el llamado antropocentrismo, pues si este concepto conduce a privilegiar la calidad de vida humana sobre las demás especies, dicha racionalidad debería ser capaz de comprender el papel preponderante de cada una de las especies y de los diversos factores del medio en el equilibrio de todo el sistema, y en consecuencia propender por su estabilidad, que a la vez es propender por la estabilidad del ser humano en sí mismo. En otras palabras, si alterar el equilibrio del sistema ecológico altera el sistema social (sociedad, economía, cultura, política) entonces el antropocentrismo debería llevar a ponderar su propio equilibrio. Pero no es así, pareciera que más bien se ponderara la economía como único factor prioritario del desarrollo humano, de lo que se deduce que la sociedad está más anclada en el *econocentrismo* (Holguín 2019) que en el antropocentrismo en sí mismo.

El ser humano requiere comprender que la naturaleza es el centro de todo, que él mismo es parte de ella, y que garantizar su cuidado es garantizar su propia supervivencia, pues es de la naturaleza que dependen sus alimentos, su calidad de aire, su provisión de agua, su oxígeno, en general su salud y calidad de vida como lo afirma UNESCO (2017) “Lo natural, lo social, y lo económico no constituyen tres esferas separadas con un cierto nivel de solapamiento; estos sistemas están integrados unos dentro de los otros”.

Algunos autores presentan serias discusiones sobre la equivocada idea del desarrollo sostenible que asumieron economistas y políticos, señalando que la clarificación conceptual requiere bajar la idea del crecimiento económico como algo mundialmente necesario, deseable e irrenunciable y advertir que más allá de ello, la sostenibilidad implica sobre todo decisiones sobre la equidad actual e intergeneracional (Naredo, 2004).

No puede existir un verdadero desarrollo si es a costa de la explotación indiscriminada de la naturaleza, las nuevas conceptualizaciones de desarrollo invocan la necesidad de alcanzar un desarrollo sostenible sano, sin destrucción, compatible con la capacidad de carga de la biosfera, con la conservación y mejora de los sistemas ecológicos, que son la base de cualquier tipo de desarrollo humano. Las tensiones del concepto desde el punto de vista socioeconómico invitan a una concepción de desarrollo sistémico, estructural, dialéctico, fundamentado en la superación de las contradicciones (Serna, 2004).

Tradicionalmente el concepto de desarrollo sostenible desde el Informe Brundtland (1987), reconoce tres dimensiones ambiental, social y económica, donde además implican la palabra equilibrio, para describirlo. Sin embargo, cuando el concepto se representa esquemáticamente en círculos e intersecciones, se separa lo social, de

lo económico, cuando en realidad la dimensión económica es una dimensión social. Igual sucede con el círculo que representa a lo social separado de la naturaleza, pues la sociedad es naturaleza (Ángel-Maya, 2013). Diferentes formas de adoptar el concepto cambian el orden de las palabras y en algunos documentos se encuentra que ponderan en primera instancia el desarrollo económico, después lo social y después la naturaleza, situación que también representa las prioridades de los autores y organizaciones que usan el concepto.

Replantear el esquema usualmente aceptado para representar el desarrollo sostenible, es necesario. El esquema tradicional reposiciona a la naturaleza con un enfoque totalizante, la sociedad está inmersa en la naturaleza, la cultura como la forma de adaptación del ser humano a su entorno y la economía como parte de la cultura, no son entes separados.

En cualquier caso, trascender del paradigma de desarrollo (capitalismo, economía, mercados, financiarización) a uno de sustentabilidad, implica más allá que transformar un concepto, requiere no sólo la ampliación de nuestras percepciones y modos de pensar, sino también de nuestros valores (Capra, 1998). El establecimiento de una nueva ética, una ética de la vida, en el cual la sociedad pueda entender que las necesidades propias están irremediamente ligadas a la convivencia y al reconocimiento de los límites que nos impone la naturaleza (Mayr, 2002).

La sustentabilidad debe trascender el concepto de desarrollo, para considerar al humano y las demás especies como el fin principal de la existencia y no el medio para crecer económicamente, aun a costa de la estabilidad y el equilibrio de todo el sistema. Por tanto, se espera que el desarrollo priorice la vida por encima del capital económico y la sociedad humana por encima de la sociedad de consumo, que considere la justicia social como el principio que debe regir la extracción y uso de los recursos naturales en la sociedad para garantizar que las generaciones futuras puedan satisfacer sus propias necesidades, solo un de desarrollo así, podría considerarse sustentable (Holguín, 2017).

De lo expresado anteriormente, se considera la sustentabilidad un concepto fundante cuando se trata de hablar de educación y Buen Vivir, las visiones del mundo que deben trascender a las presentes y futuras generaciones se forjan en buena parte en los procesos educativos; el papel de la educación superior es fundamental en la transformación social de la cultura hacia la sustentabilidad teniendo en cuenta que es uno de los escenarios donde se desarrolla el pensamiento crítico, donde se formula y reformula el conocimiento, donde se gestan los avances tecnológicos, donde se potencia el liderazgo político de los jóvenes, con responsabilidades, en la transformación del pensamiento y la construcción de la conciencia crítica de la cultura sobre los problemas del desarrollo (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible; Subdirección de Educación y Participación, 2016).

## **Conclusiones**

El Buen Vivir es un concepto ancestral que está cobrando vigencia en el mundo actual, dado el momento de transformaciones sociales y planetarias que estamos viviendo, como el COVID 19, Cambio Climático, la pérdida de la biodiversidad, entre otras, las cuales reclaman del ser humano formas diferentes de estar en el mundo consigo mismo, con el otro y con los otros.

La naturaleza ha sufrido permanentemente daños y maltratos que necesariamente repercuten en las condiciones que los seres vivos enfrentamos día a día. Es por ello urgente plantearnos una educación que desarrolle en las personas sentido de pertenencia, de amor, de responsabilidad para cesar la depredación y en cambio restaurar y mantener la naturaleza como sujeto de derechos y proveedora del equilibrio necesario para garantizar la vida.

Es necesario actuar unidos para lograr modelos de desarrollo educativos y económicos comprometidos con un paradigma centrado en el respeto a la vida misma como reconocimiento de que ella es más grande. Lo anterior implica comprender y asumir como especie animal racional interdependiente que la evolución creativa lograda

hasta ahora requiere considerar que la vida debe tener prioridad sobre los intereses de las ciencias, un actuar a la luz de principios de humildad, justicia social, precaución y prevención.

El camino es el cultivo (prácticas) de un nuevo mundo donde se fortalezca el Ser por sobre el tener, así los modelos de educación requieren centrarse en comprender lo que la sabiduría ancestral señala sobre el respeto, el amor, la generosidad y la conexión que somos como naturaleza. Este modo de relacionarnos con lo conocido y por conocer hará que todas las generaciones de acuerdo con sus contextos creen alternativas en su SER, ESTAR Y CONVIVIR siempre a la luz de disfrutar potenciando sus experiencias en contexto; es decir, se dará espacio a una cultura del vivir donde la ciencia esté al servicio de la vida en contextos de orden cultural, social, político, educativo y económico.

## Bibliografía

- Aristóteles. (2008). *Ética a Nicomaco*. Madrid: Alianza.
- Ayala Aragón, O. (Noviembre de 2013). La deconstrucción como movimiento de transformación. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV(47), 79-93. doi:ISSN: 0327-5566 cdyt@uner.edu.ar
- Ángel-Maya, A. (2013). *El reto de la vida Ecosistema y Cultura, Una Introducción al Estudio del Medio Ambiente*. (Segunda ed.). Colombia. Obtenido de <file:///C:/Users/MARIA%20TERESA/OneDrive%20-%20Universidad%20Libre/Mar%C3%ADa%20Teresa%20Doctorado/Proyecto%20de%20Doctorado/Proyecto%20Mar%C3%ADa%20Teresa/Documentos%20de%20fundamentaci%C3%B3n/Ecolog%C3%ADa%20y%20Ambiente/Augusto%20Angel%20Maya%20-%20El%2>
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Ciudad de México: Tusquets editores.
- Bauman, Z. (2013). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad e los vínculos humanos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Barcelona: España. Recuperado el Marzo de 2015
- Cullen A, C. (2009). *Autonomía moral, participación democrática y ciudadanía del otro*. ISBN 978987538.
- Daly, H., & Cobb, J. (1997). *Para el bien común. Reorientando hacia la comunidad el ambiente y el futuro sostenible*. México: Fondo de Cultura Económica ISBN 958-38-0061-9.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. (UNESCO, Ed.) Madrid, España. Recuperado el Agosto de 2019
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Ciudad de México: Clacso-Siglo Veintiuno editores.
- Fals-Borda, O. (2009). *Una sociología Sentipensante para América Latina*. Bogotá: Soglo del Hombre editores <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160308051848/09como.pdf>
- Freire, P. (1992). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá: Presencia.
- From, E. (1980). *¿ Tener o ser?* Bogotá: Fondo de cultura económica.
- From, E. (1980). *¿ Tener o ser?* Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Galeano, Eduardo (2005) *Mitos de memoria del fuego*. Ed. ANAYA. Bogotá, Colombia.
- Gudynas, E. (2011). *Buen Vivir: germinando alternativas al desarrollo*. América Latina en Movimiento, 1-20 <https://www.alainet.org/publica/462.phtml>.
- Hellinger, B. (2013). *Mística cotidiana*. Alma Lepik ISBN 9871522185.
- Holguín, M. T. (2017). *Inclusión de la dimensión ambiental desde la perspectiva sistémica en la educación superior. Estudio de caso de la Universidad Libre como referente para un modelo institucional*. (U. Libre, Ed.) Bogotá D.C., Colombia: Universidad Libre. Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2017/siaulmt.pdf>
- Holguín, María T. (2019) *Análisis sobre la inclusión de la dimensión ambiental y la sustentabilidad en universidades de Bogotá que tienen sistema ambiental institucional, basado en el modelo Ecológico de*



- Bronfenbrenner. Informe de investigación para optar por el título de Doctor en Desarrollo Sostenible de la Universidad de Manizales, Colombia. (253 p).
- Huanacuni, F. (2010). Buen Vivir / Vivir Bien Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Recuperado de <http://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/1>
- Hellinger, B. (2013). *Mística cotidiana*. Alma Lepik ISBN 9871522185.
- Jefe Piel Roja Seattle (1855) Carta del jefe indio Seattle al presidente de los Estados Unidos, Franklin Pierce, en respuesta a la oferta de compra de sus tierras. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/carta.PDF>.
- Leff, E. (2002). *Saber Ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. (Segunda ed.). (P. UNAM, Ed.) México, México: Siglo XXI Editores. Recuperado de [https://books.google.com.co/books/about/Saber\\_ambiental.html?id=k5LtOJyQIIQC&printsec=frontcover&source=kp\\_read\\_button&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books/about/Saber_ambiental.html?id=k5LtOJyQIIQC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- León, Elba (2020) *El Buen Vivir en Educación*. Gaceta Pedagogía y Educación en Prensa. Universidad Libre. Bogotá Colombia.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mayr, J. (2002). *Hacia una ética para la sustentabilidad*. En E. Leff, *Ética Vida y Sustentabilidad*. Mexico, D.F, Mexico. Recuperado el Enero de 2016, de <file:///C:/Users/MariaTeresa/Dropbox/María%20Teresa%20Doctorado/Proyecto%20de%20Doctorado/Documentos%20por%20leer/Etica%20y%20Sustentabilidad%20Enrique%20Leff.pdf>
- Marti, J. (2002). *Nuestra América*. Guadalajara: Gráfica Nueva.
- Mejía B, X. (5 de Noviembre de 2020). *Ecojardín Medicinal*. Obtenido de Mama Luna Ancestral EcoSpa, LaboratorioTropical y Cultivos: <http://www.ecojardinmedicinal.com/contact/>
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible; Subdirección de Educación y Participación. (2016). *Formación de Ciudadanía Responsable: Hacia una Cultura Ambiental Sostenible para Colombia*. Encuentro Nacional Interuniversitario. Calidad y excelencia en la formación y la Educación Ambiental: retos para la universidad en el marco del postconflicto, la paz y una nueva ciudadanía ambiental en Colombia. Bogotá, Colombia: MADS.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (s/f) *El Método II*. Recuperado de <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-metodo-ii-al-iv.html>
- Morin, E. y Delgado, C. (2014). *Reinventar la educación: Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Hermosillo: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin
- Naciones Unidas. (16 de Junio de 1972). *Declaración de Estocolmo sobre Medio Ambiente Humano*. Recuperado de <https://www.dipublico.org/conferencias-diplomaticas-naciones-unidas/conferencia-de-las-naciones-unidas-sobre-el-medio-humano-estocolmo-5-a-16-de-junio-de-1972/>
- Naciones Unidas; Comisión Brundtland. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo "Nuestro Futuro Común"* (PNUMA ed.). Nairobi, Kenia. Recuperado de [http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf) OECD . *Trends Shaping in Education*. Paris: OECD Publications.
- Naranjo, C. (2017). *Ensayos de la psicología de los eneatis*. ISBN 9788416145423.
- Naredo, Jose (1996) *Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible. Ciudades para un Futuro más Sostenible*. Recuperado de <http://habitat.aq.upm.es/select-sost/aa1.html>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. propuesta para el desarrollo*. Barcelona: Espasa Libros ISBN 978-84-493-0988-5.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Paidós ISBN 8449317703.
- Riechmann, J., & Tickner, J. (2002). *El principio de precaución*. Barcelona.
- Roa, A. y Pacheco, I. (2014). *Educación Superior en Colombia: Doce propuestas para la próxima década*. Barranquilla: Universidad del Norte.

- Rodriguez, Diana (2016). *Biética Ecología de Saberes. ¿La vida debe tener prioridad sobre los intereses de la Ciencia?* Universidad Libre. Recuperado en <https://redbioetica.com.ar/la-bioetica-ecologia-de-saberes/>
- Schutz, A. (2003). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires- Madrid: Amorrortu.
- Serna, C. (2004). *Desarrollo Sostenible, Economía Ambiental y Economía Ecológica*. Manizales, Colombia. S.S. Francisco. (2015). *Laudato Si'. Sobre el Cuidado de la Casa Común*. Ciudad del Vaticano. Recuperado de [http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)
- Naciones Unidas. (2018). *Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollos Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago. Obtenido de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/19/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/19/S1801141_es.pdf)
- UNESCO. (2017). *Introducción a la Sostenibilidad*. Guión de la sesión 1.2 de la formación para el liderazgo en EDS.
- Whitman, W. (2003). *Hojas de hierba*. Bogotá: Editorial Solar.
- Zubiri, X. (1983). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza.

EL PEDAGOGO UNIVERSITARIO EN MÉXICO  
UNA IDENTIDAD *IM-POSIBLE*



**El pedagogo universitario en México. Una identidad *im*-posible,  
de Zaira Navarrete Cazales**

**The University Pedagogue in Mexico. An Impossible Identity,  
by Zaira Navarrete Cazales**

**O pedagogo universitário no México. Uma identidade impossível,  
de Zaira Navarrete Cazales**

**Fabio Fuentes Navarro<sup>36</sup>**

Recibido: 10/03/2021.

Aceptado: 10/04/2021

Navarrete-Cazales, Z. (2018) El pedagogo universitario en México: Una identidad *im*-posible. México: Plaza y Valdés Editores / Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación. 181 pp.

**Interpretación y construcción del lector**

<sup>36</sup> Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Veracruzana. Doctor en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica (ULASALLE, San José, Costa Rica). Contacto: ffuentes@msev.gob.mx.  
Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789

Para reseñar el libro de Zaira Navarrete Cazales uso dos categorías que Umberto Eco desarrolla en su artículo “El bautizo de la rosa” (1984) con referencia su novela “El nombre de la rosa”. Una es la *interpretación* y la otra es *construcción del lector*. En cuento a la primera, señalo que mis enunciaciones acerca del contenido del libro *El pedagogo universitario en México. Una identidad im-posible* son interpretaciones personales, articuladas por referentes teóricos de diversa procedencia, preguntas acerca de la realidad y la biografía propia; interpretaciones que dan cuenta de un *locus de enunciación*, y que en términos de Cabrera y Carbajal (2012) configuran emplazamientos teóricos, conceptuales y analíticos.

Acerca de la segunda categoría, la *construcción del lector*, hago propias las inquietudes que Eco formula bajo el epígrafe “Construir al lector” en el “El bautizo de la rosa”, sobre todo cuando cuestiona acerca del lector potencial. Pregunta Eco: “¿Para quién se escribe?, ¿para uno mismo? Claro que no —responde él mismo—, se escribe pensando en un lector”, enfatiza. Entonces, ¿para quiénes se escribió *El pedagogo universitario en México. Una identidad im-posible*?, ¿en quienes pensó la autora como los potenciales lectores de esta obra?, ¿a quienes tenía en mente cuando entretejió aportes teóricos y conceptuales de diversa procedencia disciplinar para dar cuenta de la im-posibilidad de la identidad del pedagogo universitario? En el acto mismo de la lectura, se descubre que *El pedagogo universitario en México. Una identidad im-posible* es un libro que no solo está pensado para lectores inscritos en el campo de la educación o en la disciplina de la pedagogía, aunque de inicio, por su título, pudiese parecer que sus contenidos están dispuestos para ser leídos por pedagogos y educadores, o quizá psicopedagogos; pero no es así, ya que el despliegue de nociones y conceptos diversos refieren a campos de conocimiento muy específicos —currículum universitario, historia de la educación, formación de investigadores, historia de las profesiones—, lo cual no implica asumir la idea de que la revisión y análisis de la obra pueden soslayarse en los procesos y prácticas relativas a la formación profesional de educadores, pedagogos y psicopedagogos. En el acto de lectura, se advierte que la autora fue construyendo a sus potenciales lectores en función del entramado teórico, del referencial empírico y de la perspectiva analítica que enuncia desde la introducción; también se devela que el lector se reconstruye continuamente como tal durante el lapso inmerso en este acto.

En esa reconstrucción continua como lector, expongo cuatro breves comentarios del libro de Zaira Navarrete Cazales. En el primero doy cuenta de la importancia de la obra en el ámbito de la investigación educativa, en el segundo destaco su relevancia en la historia del campo de la pedagogía en México, el tercero muestro la significatividad de sus aportes en los estudios sobre la identidad, la identidad profesional y la identidad del pedagogo, y en el cuarto expreso sucintamente la relevancia del Análisis Político de Discurso como perspectiva para el análisis de la educación y lo educativo. Finalizaré mi intervención con tres breves comentarios.

### **Importancia en el campo de la investigación educativa**

En cuanto a la importancia del libro *El pedagogo universitario en México. Una identidad im-posible* en el campo de la investigación educativa, menciono tres aspectos que aportan solidez al trabajo de Zaira Navarrete Cazales. El primero de ellos es que el contenido del libro procede de un trabajo investigativo de largo alcance en el campo de la educación y en el de la pedagogía. Destaco lo anterior en función de que es lugar común asumir por dado, por normal, que el saber acerca de la educación y de la pedagogía, que el conocimiento sobre la *identidad*, la *identidad profesional*, la *identidad del pedagogo*, por ejemplo, ya están agotados; es decir, que aquello que se debe saber —en términos deontológicos— acerca de la pedagogía como disciplina, como campo de estudio o como identidad profesional ya está inscrito prescriptivamente en algún plan de estudios, en alguna historiografía de la disciplina o algún discurso filosófico de la misma. La investigación que expone en el libro Zaira Navarrete Cazales da cuenta precisamente de lo contrario. Desde la analítica que utiliza se advierte de la imposibilidad de una sutura final de la pedagogía como disciplina, de un cierre estructural del discurso pedagógico; así también de la irreductibilidad de la identidad, de la identidad profesional y de la identidad del pedagogo a las lógicas del currículum, de los planes de estudios, de los perfiles profesionales.

El segundo aspecto es la relevancia del prólogo elaborado por Rosa Nidia Buenfil Burgos, Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav), en el cual —consecuente a la lógica investigativa que ha desarrollado en México desde la década de los noventa, el Análisis Político de Discurso— avizora los aspectos nodales de la problematización de la investigación expuesta en el libro. En términos de Buenfil, la postura ontoepistémica asumida por la Zaira Navarrete Cazales le permitió formular interrogantes que no anhelaban la búsqueda de un fundamento último de aquello que se concibe como identidad, de un contenido positivo, de

Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º11 Enero - julio 2021 – ISSN 2393-6789

una materialidad óptica que definiera la identidad de una vez y para siempre, sino más bien indagar respecto a los “procesos de constitución de las identidades, y, al hacerlo —enfatisa Buenfil— [reconocer] el carácter plural no suturable, precario, abierto y flexible de este proceso y de la subjetividad que resulta.” (Buenfil, 2018: 16).

El tercer aspecto refiere a la dimensión metodológica, es decir a la organización de los contenidos en una estructura expositiva ordenada y consistente con el proceso de investigación, lo cual constituye un valor adicional en el terreno de la formación de investigadores educativos. En la introducción, por ejemplo, se explicitan aquellos elementos formales de la investigación —preguntas, objetivos, emplazamiento analítico, técnicas de acumulación de información, sujetos de investigación, etcétera— que dotan de sentido el quehacer de la investigación científica; incluso se muestra como la autora construyó el objeto de estudio:

La construcción del objeto de estudio involucró: 1) *Preguntas de investigación*, formuladas al inicio del planteamiento del problema, pero durante la realización de la investigación se fueron modificando y delimitando; 2) *referente teórico*, conformado por categorías conceptuales-analíticas, algunas fueron secundarias, pero también emergieron otras; y 3) *referente empírico*, constituido por una selección de informantes, tópicos, entrevistas y documentos. La construcción del objeto de estudio fue un proceso que implicó ajustes durante la investigación de principios etimológicos y ontológicos, estrategias analíticas, articulación de resultados (Buenfil, 2006, 2008). Por ejemplo, en este estudio se fueron produciendo categorías como: *Identidad profesional, ethos profesional, sujeto profesional* (Navarrete, 2018, p. 29).

Destaco lo anterior en función de que la sistematicidad, profundidad y exhaustividad con la que se tratan los temas y objetos mostrados en libro, expresan la calidad del trabajo investigativo que realiza Zaira Navarrete Cazales en el campo de la investigación educativa y la investigación en las ciencias sociales.

### **Relevancia de la obra en el ámbito de la historia de la pedagogía en México**

Además de la consistencia investigativa, *El pedagogo universitario en México. Una identidad im-posible* es un libro que se destaca por el análisis comparativo realizado acerca de la identidad profesional de los egresados de la carrera en pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Universidad Veracruzana (UV) en las décadas de 1950, 1970 y 1990. Sin detenerme en los resultados de este análisis —corresponde al lector interpelado hacerlo—, focalizo en dos puntos claves: el valor en la historiografía de la investigación a partir de utilizar un estudio comparado —método que la autora expone sucintamente en el apartado 1.5 del capítulo 1— y el trabajo genealógico de la emergencia de la pedagogía en México.

En cuanto al primer punto, Zaira Navarrete Cazales realiza una breve historiografía del campo de la pedagogía en México; específicamente da cuenta de la emergencia de la pedagogía en el ámbito universitario a partir una lógica genealógica en la que entrama acontecimientos disruptivos y fundantes con actores clave, políticas educativas, corrientes de pensamiento y énfasis pedagógicos de manera situada, es decir en una historia, cultura y espacios físicos específicos. En el prólogo de la obra, Buenfil menciona que el ejercicio genealógico realizado se logró por el entretrejo en tres dimensiones: a) la interrogación progresivamente refinada sobre todo el proceso; b) el acopio de herramientas teóricas que afinan la mirada; y c) el análisis de documentación y testimonios de dos momentos en la fundación universitaria de la profesión pedagógica en México a mediados del siglo XX, el caso de la UV y el de la UNAM (pág. 19).

La seriedad investigativa que ha distinguido y caracterizado el trabajo de Zaira Navarrete Cazales, se muestra en este libro con una genealogía que inicia con el abordaje epistemológico acerca la polémica entre pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación. Genealogía que no oculta que el término *pedagogo*, previo a su abordaje por Comenio en el siglo XVII, se utilizaba como un dicitio (insulto), y que posterior a la Didáctica Magna, la pedagogía fue concebida ya como una disciplina, contribuyendo con ello a la ciencia de la educación.

No sobra mencionar que, en este ejercicio genealógico de la fundación universitaria de la profesión pedagógica en México, se muestra también la mirada micropolítica de la autora, pues devela —y permite visibilizar— las relaciones de poder que se configuraron entre los actores clave de la dinámica universitaria de la UV y los de la UNAM en cada década tratada (50,

70, 90) en torno a lo académico. Sin embargo, debo señalar también que esta micropolítica no se redujo solo a las dinámicas conflictivas acerca de qué materias incluir o excluir en un plan de estudios, o de qué grado otorgar o no —licenciatura, maestría o doctorado— en la carrera de pedagogía, o del tipo de énfasis en la formación identitaria del pedagogo, por ejemplo. La mirada micropolítica de Zaira Navarrete Cazales pone de relieve la integración/desintegración de grupos académicos de poder, la inclusión/exclusión de actores en esos proyectos y las alianzas/negociaciones en la toma de decisiones institucionales, decisiones afectadas por el tipo de afectividad entre los actores y la identificación con uno u otro proyecto académico o político.

Este ejercicio genealógico acerca de la fundación universitaria de la profesión pedagógica en México también es relevante toda vez que se aleja de las enunciaciones cronológicas y asépticas de conflictividad con la que se ha romantizado la historia de la educación y de la pedagogía.

### **Significatividad en los estudios sobre identidad, identidad profesional e identidad del pedagogo**

*El pedagogo universitario en México. Una identidad im-posible* es un libro que se destaca, sobre todo, por el rigor intelectual, exhaustividad investigativa y profundidad analítica con los que Zaira Navarrete Cazales aborda temáticas como *identidad, identidad profesional e identidad del pedagogo*.

Si bien en México han cobrado notoriedad los estudios que tratan la identidad y la identidad profesional, el trabajo de Zaira Navarrete Cazales condensa el creciente interés de la investigación social y la investigación educativa por la *subjetividad*, el *sujeto* y la *identidad*, primordialmente porque se distancia, en términos de Treviño (2015), de aquellos supuestos y posturas de carácter esencialista, racionalista o fundacionalista en los que se asume apriorísticamente que la construcción de la *subjetividad*, la constitución del *sujeto* y configuración de la *identidad* son operaciones imposibles, en el entendido de que la *subjetividad*, el *sujeto* y la *identidad* son entidades ya *dadas* en la realidad, con un contenido óntico, un soporte material o una esencia o fundamento que determina sus sentidos de una vez y para siempre.

La postura ontoepistémica de la autora, si bien la enuncia en la introducción y la deja en claro en las articulaciones que realiza y desarrolla a lo largo de la obra, en el capítulo titulado “Entramado conceptual para el análisis de la identidad profesional” la argumenta con suma precisión: desde el eclecticismo teórico que le posibilita el Análisis Político de Discurso explica a la noción identidad en una lógica articuladora de aportes de diversos ámbitos disciplinares, lo cual no debe entenderse como un mero aglomerado de significados acerca de la noción *identidad* sin algún vínculo ontológicamente primario que coligue a unidades de sentido equivalentes. Este eclecticismo teórico le permitió recuperar aportaciones sobre *identidad, sujeto y subjetividad* de la sociología, la antropología, el psicoanálisis y la teoría política a partir de autores que comparten de manera análoga la misma postura acerca de la realidad, y en especial acerca de la identidad: del ámbito de la sociología, Bourdieu, Dubet; de la antropología, Hall, Bhabha y Grossberg, del psicoanálisis teórico (no clínico), Freud, Lacan y Žižek; y de la teoría política, Laclau y Mouffe y Foucault.

La configuración del entramado conceptual para analizar la identidad profesional requirió, consecuentemente, una observancia epistemológica continua, constante, casi al punto del fantasma de Derrida (1993), de aquella presencia de la ausencia que asedia, que asecha. Los aportes expuestos ahí son referentes ineludibles en los trabajos investigativos al respecto.

### **Relevancia de la perspectiva del Análisis Político de Discurso**

Un trabajo investigativo como el que presenta Zaira Navarrete Cazales en su libro, en el que se entraman, articulan y hacen compatibles categorías, conceptos y posturas acerca de la realidad, son posibles por dos razones: por la disciplina del investigador y de quienes le acompañan en estas tareas y por la perspectiva analítica que se utiliza en la investigación. En cuanto a la primera, a la disciplina del investigador, la lectura de *El pedagogo universitario en México. Una identidad im-posible* implicó inexorablemente evocar a su autora en el tránsito de horas de lectura, análisis y escritura, y a la vez significar la identidad del investigador educativo.

En cuanto a lo segundo, un trabajo de este tipo requiere tratarse desde perspectivas analíticas más sofisticadas y precisas, que articulen herramientas de análisis igualmente sofisticadas y precisas; sin embargo, lo que más requiere son habilidades

altamente desarrolladas en el uso de esas herramientas. En esta lógica destaco la potencialidad analítica del Análisis Político de Discurso desarrollado por Rosa Nidia Buenfil Burgos en México desde la década de los noventa.

El horizonte analítico al que apostamos se nutre de la exploración y profundización tanto de las huellas de autores y corrientes [...] como de la creatividad y nuevas exploraciones y articulaciones analíticas que pueden vislumbrarse y potencializarse no solo a partir de la profundización teórica y los referentes empíricos [...], sino también de qué y cómo nos preguntamos sobre su emergencia, procedencia y trayectoria. Aquí no solo las dimensiones afectivas, epistémicas y políticas están evidentemente en juego, sino también las condiciones institucionales y éticas propias de nuestro ejercicio del oficio investigativo. (Buenfil, 2017: 42).

El APD participa [...] de los debates contemporáneos en torno a las grandes ilusiones de la Ilustración, pone en tela de juicio su confianza irrestricta en los poderes de “la razón”, “la historia”, “el sujeto” y los demás grandes puntales de la edificación del Iluminismo.” (Buenfil, 2017: 28).

Esta manera de hacer investigación social y educativa ha logrado aportes significativos al campo de la investigación educativa en México y América Latina.

### Comentarios finales

El libro *El pedagogo universitario en México. Una identidad im-posible* resulta un texto de gran utilidad, tanto para profesores y estudiantes universitarios, como para profesores y estudiantes normalistas; también para quienes realizan trabajo investigativo en el área de la formación de sujetos, configuraciones identitarias y producción de la subjetividad.

Es una obra de notable relevancia para quienes realizan investigación educativa desde lógicas no esencialistas, deterministas ni finalistas; sobre todo para quienes desean incursionar en el terreno de la investigación educativa a partir de la articulación —consistente— entre teorías de distinta procedencia disciplinar, primordialmente para quienes el eclecticismo teórico puede constituir un potencial horizonte de intelección de la realidad social y educativa.

La obra de Dra. Zaira Navarrete Cazales constituye ya un referente ineludible no solo para comprender la emergencia y consolidación de la pedagogía universitaria en México, sino particularmente para comprender la identidad, el sujeto y la subjetividad; la identidad profesional y la identidad del pedagogo.

### Referencias

- Buenfil, R. N. (2017). “Análisis Político de Discurso: huellas teóricas y horizonte de intelección”. En M. P. Padierna Jiménez y M. García Contreras (coords.). *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigación desde el Análisis Político de Discurso* (pp. 21-48). México. Plaza y Valdés Editores.
- Derrida, J., Alarcón, J. M., & Peretti della Rocca, C. D. (1993). *Espetros de Marx: el estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Trotta.
- Eco, U. (1984). “El bautizo de la rosa”. *Revista Nexos*. Recuperado el 10 de diciembre de 2020 de <https://www.nexos.com.mx/?p=4399>
- Navarrete, Z. (2018) *El pedagogo universitario en México: Una identidad im-posible*. México: Plaza y Valdés Editores, 181 pp. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/332098770\\_El\\_pedagogo\\_universitario\\_en\\_Mexico\\_Una\\_identidad\\_imposible](https://www.researchgate.net/publication/332098770_El_pedagogo_universitario_en_Mexico_Una_identidad_imposible)
- Treviño, E. (2015). “Introducción”. En E. Treviño Ronzón y J. Carvajal Romero (coords.), *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa* (pp. 11-20). México: Plaza y Valdés Editores.





## **Formación de doctores en Ciencias Humanas y Sociales en la Universidad Mayor de San Simón**

**Training of doctors in Human and Social Sciences at Universidad Mayor de San Simón**

**Formação de doutores em Ciências Humanas e Sociais na Universidad Mayor de San Simón**

**Ramón J. Daza Rivero**

Entrevista



Ramón Justino Daza Rivero, es Magister Scientiarum (M.Sc.) en Planificación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Mayor de San Simón (UMSS, Cochabamba, Bolivia) y Doctor Honoris Causa, por la Universidad Latinoamericana de Cochabamba, (Bolivia).

Ejerció importantes cargos públicos, entre ellos el de Prefecto (Gobernador) del Departamento de Cochabamba y el de Viceministro de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, desempeñando un rol activo en materia de cooperación en espacios regionales en la Comunidad Andina de Naciones y el en el Sector Educativo del MERCOSUR.

Se desempeñó asimismo como Decano Nacional de Posgrado y Vicerrector Académico Nacional de la Universidad Privada del Valle, Cochabamba, Bolivia.

Fue Decano Fundador de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) y protagonista en diversos cargos académicos en la Universidad Mayor de San Simón, a lo largo de treinta años de servicio académico. Es actualmente el Coordinador del primer Programa de Doctorado en Ciencias Humanas que se imparte en el Departamento de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de esta institución. Así mismo coordina otros Programas en el Área de Formación Docente como los de Maestría en Educación Universitaria y Gestión de la Educación Superior Universitaria.

El programa, iniciado en 2021, formará doctores académicos e investigadores en áreas sociales y humanas con el propósito de potenciar la formación avanzada de alto nivel en Bolivia.

RESUR entrevistó a Ramón J. Daza Rivero (RJDR) a propósito del doctorado y de la educación superior en Bolivia.

### **RESUR - ¿Cuál es la situación actual de la educación superior en Bolivia?**

RJDR – Es una pregunta muy difícil, complicada y especialmente, delicada de responder, pero puedo atreverme a decir que la educación superior universitaria en mi país atraviesa por una acentuada crisis, no me refiero a la causada por la pandemia del Covid 19, sino a la incertidumbre provocada por la inquietud y zozobra existentes en los campos institucional, constitucional y legal los que a su vez dan lugar a una terrible inquietud en lo académico. Así, las Universidades Públicas y Autónomas tienen a su máxima autoridad institucional, el Congreso Nacional de Universidades, parado, detenido, postergado, desde hace dos años, *sine die* para su reanudación por asuntos político gremiales, sin haberse atendido urgentes asuntos como la elección de los Secretarios Nacionales del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, sin lograr tratarse la actualización y modernización de su Estatuto Orgánico, la renovación de sus envejecidos programas de estudio, la puesta al día de las metodologías de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la utilización con carácter permanente y regular de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, más allá de la utilización actual, de plataformas Moodle, Zoom, Google, Meet, etc., obligadas por las circunstancias de la pandemia y el renacer de la modalidad de educación a distancia, en su versión de educación virtual. Está pendiente la aprobación del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología y la incorporación de las Universidades Públicas y Autónomas, en el Sistema Estatal de Ciencia y Tecnología.

Creo que en los términos tan generales que he explicado, sin entrar en más detalles, se muestra la honda crisis de las Universidades Públicas y Autónomas que conforman la Universidad Boliviana.

Las Universidades Privadas sobre quién el Ministerio de Educación ejerce tuición a través del Vice Ministerio de Educación Superior, desarrollan sus actividades en cumplimiento de la Constitución Política del Estado y del Reglamento General de Universidades Privadas. Sobre ellas puedo decir que sufren permanentemente la incertidumbre causada por la continua movilidad de autoridades ministeriales y por la variable, irracional y disparatada interpretación de la norma, realizada por quienes ocasional y temporalmente, ejercen los cargos de Vice Ministros o de Directores Generales de Educación Universitaria.

Pese a todo lo señalado, a las dificultades e incertidumbres, las universidades y bolivianas, públicas y privadas, con el concurso de sus autoridades, docentes, estudiantes y administrativos realizan los máximos esfuerzos para que la formación profesional, la generación y divulgación de conocimientos que, en cumplimiento de su misión constitucional realizan, estén orientados al desarrollo integral de la sociedad boliviana.

**RESUR - Los subsistemas que componen la educación superior boliviana (el Sistema de la Universidad Boliviana, las universidades privadas, los Institutos Técnicos y las nuevas universidades indígenas) ¿tienden a converger en un sistema, o conforman subsistemas diferenciados?**

RJDR – Desde el punto de vista constitucional, legal, estatutario y reglamentario, la educación superior en Bolivia forma parte del Sistema Educativo Plurinacional. Este está integrado por sub sistemas estos so, el subsistema de educación regular; el subsistema de educación alternativa y especial y el sub sistema de educación superior de formación profesional. A este subsistema pertenece la educación superior universitaria pero también lo integran la educación superior de maestros y maestras, la educación superior técnica y tecnológica y la educación superior artística.

La educación superior universitaria integrante del subsistema de educación superior de formación profesional está conformada por las denominadas Universidades del Estado Plurinacional de Bolivia. Estas son: Las Universidades Públicas y Autónomas (Universidad Boliviana); Universidades Privadas, Universidades Indígenas y Universidades de Régimen Especial. Lo anterior de acuerdo con la Constitución y a la Ley de Educación.

En los hechos, las Universidades Públicas y Autónomas forman su propio sistema, el Sistema de la Universidad Boliviana; las Universidades Privadas son eso, privadas reconocidas por el Estado Plurinacional pero, no forman ningún sistema, integran el subsistema de la educación superior de formación profesional. Las Universidades Indígenas forman parte de la Universidad Indígena de Bolivia (Pública financiada por el Estado) y las de Régimen Especial son la Universidad Policial y la Universidad Militar que dependen de sus respectivos ministerios, Interior Gobierno y Defensa, respectivamente, son financiadas por el Estado y supervisadas por el Ministerio de Educación.

**RESUR - ¿Cuáles han sido las respuestas ensayadas por el sistema de educación superior en Bolivia respecto al aseguramiento de la calidad? En particular ¿Cuál ha sido la evolución del CONAES desde su creación en 2005 y de su sucesora, la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria -APEAESU?**

RJDR – El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, CONAES, después de un largo proceso de creación académica e institucional, nunca llegó a funcionar por acción entorpecedora de carácter político, institucional, financiero y personal, ejercido por las autoridades de las universidades públicas y privadas y de algunos sectores políticos que desde el Poder Ejecutivo y del Parlamento, pusieron las trabas más inverosímiles, para que nazca, muerto.

La Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación, (APEAESU) fue aprobada como ente nacional de aseguramiento de la calidad mediante la Ley 070, Ley de la Educación. Después de sancionado y promulgado el instrumento legal señalado, no funcionó nunca; en mi opinión, debido al desinterés de sectores interesados en desdeñar todas las acciones académicas relativas al mejoramiento y aseguramiento de la calidad académica de las universidades bolivianas. (Universidades del Estado Plurinacional).

Para cumplir exigencias internacionales, especialmente las provenientes del Sector Educativo del MERCOSUR, el Gobierno Boliviano, las Universidades Públicas y Autónomas a través del CEUB (organismo coordinador del Sistema de Universidades Públicas y Autónomas) y las Universidades Privadas, acordaron crear una instancia transitoria que, en tanto se ponga en funcionamiento la APEAESU, cumpliera las funciones de gestionar los procesos de evaluación y acreditación de carreras y programas de formación profesional que participan de las convocatorias lanzadas por la Reunión de Ministros de Educación del Mercado Común del Sur, mediante su organismo técnico. El ente transitorio recibe el nombre de Comisión Nacional de evaluación y Acreditación y es dependiente del Ministerio de Educación.

**RESUR - La mayor parte de la investigación y la enseñanza se realiza en el sistema público, ¿qué desafíos enfrenta este sistema en los próximos años?**

RJDR – Efectivamente, el 90 % de la investigación científica y tecnológica que se realiza en Bolivia, es ejecutado por las Universidades Públicas y Autónomas; el diez por ciento restante, se desarrolla en las Universidades Privadas y en instituciones especializadas dependientes del Gobierno Nacional y de los Gobiernos Departamentales. Sin embargo, la investigación científica y tecnológica en mi país, se encuentra frente a grandes desafíos, entre los cuales me permito citar los siguientes: 1. La necesidad de aprobar una Ley de Ciencia y Tecnología previamente consensuada y que cuente, para su ejecución, con el respaldo financiero del Gobierno Nacional. 2.- La puesta en marcha del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología. La creación y arranque del Sistema Estatal de Ciencia y Tecnología. 3. La aprobación de un Presupuesto Nacional para el financiamiento de planes, proyectos y programas de investigación científica y tecnológica. 4. La formación y capacitación de investigadores. 5. El equipamiento de laboratorios, bibliotecas, conexiones a Internet, la firma de acuerdos internacionales de vinculación con centros de investigación estatales, privados y universitarios del mundo entero.

Más que un desafío, es un sueño mío, se trata la creación de un Ministerio en el Órgano Ejecutivo del país, el *Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología* que cumpla similares funciones a las que tienen ministerios o secretarías de igual o parecida denominación que funcionan en Argentina, Costa Rica, Chile, Cuba, Venezuela y en otros países de América Latina. *Un Ministerio de Educación Superior de Ciencia y Tecnología* destinado a promover las condiciones necesarias para el desarrollo de la educación superior y los requisitos para la consolidación y avance de la investigación científica, tecnológica y la innovación, además del desarrollo tecnológico de Bolivia. Un *ministerio* no burocratizado que apoye al avance del conocimiento, del crecimiento económico y el mejoramiento de la calidad de vida de todo el pueblo boliviano.

**RESUR – Ramón, tu tuviste un activo rol en la fundación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). ¿Cuáles fueron los logros y las enseñanzas de ese proceso de creación institucional?**

RJDR – Sí, trabajé intensamente para lograr la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón, trabajo que logró positivos resultados, con la aprobación del proyecto de creación, por la instancia nacional responsable, el 11 de diciembre de 1976. No trabajé sólo, por el contrario, conté con el apoyo de un grupo cualificado de académicos quienes contribuyeron con sus ideas, conocimientos y experiencias en la elaboración de la documentación exigida. La Facultad se creó con tres carreras, Pedagogía, Psicología e Idiomas. Hoy ha crecido tanto que cuenta con las carreras de Ciencias de la Educación, Psicología, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, Música, Comunicación, Servicio Social y Deportes.

La Facultad, hasta finales de 1999 y principios del 2000, especialmente, ha influido grandemente en la consolidación de las Direcciones Universitarias de Investigación Científica, de Planificación Académica y en la creación de la Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación. Documentos esenciales para el mejoramiento académico de San Simón y de todo el Sistema Público de Universidades han surgido de sus aulas y de su claustro de profesores. Las ideas sobre el mejoramiento de la calidad académica en la Universidad han sido el resultado de los estudios, análisis y decisiones de sus autoridades, docentes y estudiantes, al igual a la documentación académica que conjuntamente con la Dirección de Planificación académica, “alimentó” las deliberaciones del I Congreso Institucional Interno de la Universidad Mayor de San Simón.

**RESUR – En la Facultad acaba de crearse el Doctorado en Ciencias Humanas de UMSS. ¿Cómo surge este programa de formación avanzada de investigadores y cuáles son sus objetivos?**

RJDR – Gracias el entusiasmo y decisión del Director del Departamento de Posgrado y M.Sc Marcelo Arancibia Guzmán, ante la necesidad social de formar investigadores y eruditos con formación avanzada de alto nivel, se

aprobó el Programa de Doctorado en Ciencias Humanas, el mismo que, luego de un periodo de reflexión, trabajo y larga preparación, una vez aprobado por la Escuela Universitaria de Posgrado, empezó a funcionar en enero de este año 2021. Cuenta con un equipo sólido de académicos con el grado de doctores (PhD) nacionales e internacionales, entre estos últimos se destacan la figura de los académicos uruguayos Claudio Rama Vítale y tu persona Enrique Martínez Larrechea y otros provenientes de universidades panameñas y mexicanas.

El Doctorado en Ciencias Humanas está dirigido a dos tipos de población, la primera, *interna*, profesionales docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y, la segunda, *externa*, profesionales del medio, del área de las ciencias humanas que desean continuar su formación basada investigación en las humanidades.

De manera general, la finalidad del Doctorado en Ciencias Humanas es promover experiencias formativas orientadas al desarrollo de competencias investigativas en las humanidades, que, además, permita incrementar progresivamente el porcentaje de docentes con grado de doctorado en la Facultad a corto y mediano plazo (3 a 6 años). El doctorado en Ciencias Humanas, como establece la Guía para la Elaboración de Programas Doctores de la Escuela Universitaria de Posgrado Grado, está centrado en la investigación y en un proceso autónomo de formación, mediante la realización de actividades académicas formativas complementarias a las áreas de formación de los profesionales partícipes y actividades de investigación, de producción e interacción con el medio.

Hoy contamos con 25 doctorandos en plena actividad y espero que todos ellos culminen sus estudios y obtengan, en los plazos establecidos, el Doctorado en Ciencias Humanas con el grado académico de PhD.

**RESUR - ¿Cómo visualizas a la educación superior en el contexto post pandemia; qué lecciones nos deja y cuál es tu reflexión al respecto?**

RJDR - La pandemia ha sorprendido al sector educativo boliviano, en todos sus subsistemas y modalidades, sin preparación alguna. Ministros de Educación se limitaron a suspender las labores educativas en virtud de las decisiones tomadas por las autoridades del Ministerio de Salud. Los Rectores y sus Consejos Universitarios, también suspendieron las labores académicas al influjo de las iniciativas gubernamentales. Total, escuelas, colegios, institutos y universidades, sin clase y sin actividad docente educativa ni procesos de aprendizaje. Poco a poco, a iniciativa y entusiasmo de estudiantes, padres de familia y profesores, se fueron estableciendo mecanismos de educación a distancia de carácter virtual, aprovechando de la tecnología instalada. En las instituciones universitarias, como dije al principio, empezaron a utilizarse las plataformas, el Skype, Google, Meet y el Zoom para favorecer la interacción docente-estudiante. Así, en el tiempo, se ha superado la inactividad académica pero no la relación de ciertos pero importantes procesos académicos como la capacitación docente en las nuevas tecnologías y en la metodología del proceso educativo. La evaluación de los aprendizajes es la víctima propiciatoria de esta situación, debido a las consecuencias de los resultados, aún no conocidos ni menos medidos y, por último, la carencia de interacción social estudiante-estudiante, docente-docente y estudiante-docente.

Una vez se pueda controlar los terribles efectos de la pandemia, con la aplicación masiva de vacunas, deberían en las Universidades del Estado Plurinacional en general y de las Universidades Públicas y Autónomas y las Privadas en particular, procederse a la elaboración de un modelo educativo tendiente a superar las deficiencias en la formación profesional, provocada por las situaciones educativas producto de la pandemia, modelo sustentado en la capacitación y actualización de los docentes universitarios en las áreas profesionales de formación a su cargo y, en el uso científico de las tecnologías aplicadas a la educación superior, en la formación basada en competencias, la integración de las nuevas tecnologías en los planes de estudio, la investigación científica y tecnológica y la interacción social, en la transformación y modernización del curriculum y los planes de estudio y, por último, en aspectos tecnológicos como la conectividad y las comunicaciones, tan necesarios en la sociedad del conocimiento. Caso contrario, no por pesimista sino por realista, pereceremos como institución de educación superior.