

# Reflexiones y experiencias en tres campos educativos relevantes:

Principios filosóficos

Tutoría y orientación

Práctica docente en línea



Coordinador  
Fernando Carreto Bernal

**Reflexiones y experiencias en tres campos educativos relevantes: Principios filosóficos, Tutoría y orientación, Práctica docente en línea.**

**Coordinador**

Fernando Carreto Bernal

**Diseño de portada y edición de interiores**

Marlen Flores Galván

Primera edición electrónica junio de 2023 Toluca, México

**ISBN:**978-607-98820-1-3

Producción Académica de la RedCA de la UAEM, Facultad de Geografía, Cerro de Coatepec, Ciudad Universitaria Toluca México

El contenido de esta obra es responsabilidad de los autores. El libro fue dictaminado positivamente por pares académicos mediante el sistema doble ciego para su publicación y fue sometido a un proceso de identificación de coincidencias mediante el Software iThenticate.

**Agradecemos a:** Todos los autores de cada capítulo por su colaboración en la Investigación Educativa para la generación de la producción científica en la RedCA

# Índice

<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>Primera parte:</b>	<b>9</b>
Reflexiones filosóficas, conceptuales y metodológicas en los procesos académicos	
<b>Capítulo 1</b> ¿El giro a la filosofía de la educación? Historiar las ideas de las pedagogías anarquistas a principios de Siglo XX en nuestra América, el caso de México, Chile, Argentina y Uruguay.	<b>10</b>
<i>Jorge Hernández Martínez</i>	
<b>Capítulo 2</b> Reflexiones desde la particularidad de los planos ónticos	<b>27</b>
Antonio Lira Rangel	
<b>Capítulo 3</b> El enfoque inclusivo en grupos heterogéneos para desarrollar una pedagogía diferenciada	<b>45</b>
Gabriela Villaseñor Carmona Raquel Valerio Tapia	
<b>Capítulo 4</b> La construcción categorial: elementos para su discusión	<b>60</b>
Gabriel Renato Reyes Jaimes Macario Velázquez Muñoz	
<b>Capítulo 5</b> Estrategias Reflexivas en el Proceso de Aprendizaje del inglés en Secundaria	<b>76</b>
Areli Denisse Cerdán Leonardo Víctor Manuel Galán Hernández	

<b>Segunda parte:</b>	<b>89</b>
Relevancia de la tutoría, la orientación educativa y el alineamiento constructivo en las competencias investigativas	
<b>Capítulo 6</b> Estrategias para el Fortalecimiento del Modelo Organizativo del Plan de Acción de Tutoría Académica Universitaria a partir de la Contingencia Sanitaria.	<b>90</b>
Elizabeth Urrutia Sanabria	
<b>Capítulo 7</b> Vínculos entre Subdirección Académica y Orientación Educativa: Encuentros y Desencuentros	<b>103</b>
Mónica Areuza Alarcón García Antonio Lira Rangel	
<b>Capítulo 8</b> El empleo profesional de los egresados de licenciatura de la UAEM: El papel de la orientación educativa	<b>118</b>
Rubén Gutiérrez Gómez María de los Ángeles Carmona Zepeda Emma González Carmona Martín Rodríguez Peñaloza	
<b>Capítulo 9</b> Enseñanza y adquisición de competencias metodológicas de investigación bajo el alineamiento constructivo para el estudiante de bachillerato.	<b>136</b>
Martín José Chong Campuzano Rosa María Hernández Ramírez Ariel Sánchez Espinoza	
<b>Tercera parte:</b>	<b>153</b>
Inteligencia artificial y experiencias del trabajo docente en línea	
<b>Capítulo 10</b> La inteligencia artificial y sus implicaciones en el siglo XXI	<b>154</b>
Alfredo Ángel Ramírez Carbajal Fernando Carreto Bernal	
<b>Capítulo 11</b> Experiencias de trabajo en línea en el Colegio de Geografía del plantel 1 “Gabino Barreda” de la Escuela Nacional Preparatoria	<b>173</b>

Alejandro Ramos Trejo  
Eva Luz Irene Luna-Vargas

**Capítulo 12** Problemáticas de la educación a distancia síncrona que no ocurren en la educación presencial desde el ámbito del docente universitario **193**

David Alfredo Domínguez Pérez  
Francisca Susana Callejas Ángeles

**Capítulo 13** De lo presencial a lo virtual: la paradoja del aprendizaje significativo en los alumnos de la Facultad de Turismo-UAEMex. **220**

María Magdalena Munguía Reyes  
Martha Garduño Mendoza

**Capítulo 14** El perfil ético del docente en la enseñanza virtual. Propuesta. **233**

María del Rocío García de León Pastrana.  
Leticia Laura Reyes Rosales.

## **Introducción**

El libro Reflexiones y experiencias en tres campos educativos relevantes: - Principios filosóficos-Tutoría y orientación-Práctica docente en línea. Lo integran cinco capítulos, en el Capítulo 1 ¿El giro a la filosofía de la educación? Historiar las ideas de las pedagogías anarquistas a principios de Siglo XX en nuestra América, el caso de México, Chile, Argentina y Uruguay, del autor Jorge Hernández Martínez, cuyo objetivo es historiar las ideas de los proyectos libertarios/anarquistas en educación, que se suscitaron a principios de Siglo XX en México, Chile, Argentina y Uruguay, para identificar su conciencia pedagógica con respecto al proyecto de la modernidad occidental y visualizar la posibilidad de una modernidad alternativa o no. En el Capítulo 2 Reflexiones desde la particularidad de los planos ónticos de Antonio Lira Rangel, quien reflexiona sobre la manera en la cual el sujeto profesionalista docente construye su práctica en su cotidianidad conjuntando diversos elementos pertenecientes a las coordenadas en las cuales se desenvuelve, así como diferentes contingencias que se le presentan a lo largo de su vida y trayectoria laboral. En el Capítulo 3 El enfoque inclusivo en grupos heterogéneos para desarrollar una pedagogía diferenciada de Gabriela Villaseñor Carmona y Raquel Valerio Tapia, cuyo objetivo es, Analizar el esquema lineal de enseñanza desde el enfoque inclusivo, quienes diseñaron una herramienta diagnóstica que permita integrar la información del contexto y sus características, siendo esta un instrumento referente que permita planear para el grupo en el cual el docente se inserta. En el Capítulo 4 La construcción categorial: elementos para su discusión de Gabriel Renato Reyes Jaimes y Macario Velázquez Muñoz, quienes se plantean como propósito, orientar la interpretación de la construcción de las categorías hacia un ejercicio de investigación educativa; éstas, siguiendo a Zemelman, podían dividirse en dos tipos, según la forma de concreción y el plano de realidad al que estaban dirigidas. La vía se caracteriza por el énfasis en la reflexión. En el Capítulo 5 Estrategias Reflexivas en el Proceso de Aprendizaje del inglés en Secundaria, de Areli Denisse Cerdán Leonardo y Víctor Manuel Galán Hernández, plantearon como propósitos conocer en qué medida los estudiantes son reflexivos en su

aprendizaje y establecer estrategias que los motivaran a ser analíticos para generar un aprendizaje reflexivo y significativo.

En la segunda parte: La tutoría y orientación educativa

Se integran cuatro capítulos, en el Capítulo 6 Estrategias para el Fortalecimiento del Modelo Organizativo del Plan de Acción de Tutoría Académica Universitaria a partir de la Contingencia Sanitaria, de Elizabeth Urrutia Sanabria, quienes comparten sus experiencias en tiempos de pandemia, que obligaron a establecer nuevas formas de trabajo del Plan de Acción de Tutoría que se adaptaran a las condiciones que se estaban teniendo a raíz de la contingencia sanitaria. En el Capítulo 7 Vínculos entre Subdirección Académica y Orientación Educativa: Encuentros y Desencuentros de Mónica Areuza Alarcón García y Antonio Lira Rangel, analizan la experiencia de los agentes que desarrollan las funciones de Subdirección Académica y la Coordinación de Orientación Educativa, obtenida por medio de las interacciones cotidianas y un conversatorio entre los sujetos. En el Capítulo 8 El empleo profesional de los egresados de licenciatura de la UAEM: El papel de la orientación educativa de Rubén Gutiérrez Gómez María de los Ángeles Carmona Zepeda, Emma González Carmona y Martín Rodríguez Peñaloza, quienes exponen los resultados globales de la trayectoria de empleo de egresados, en torno a las categorías de análisis: características socio-académicas, condición laboral, así como su formación y trabajo profesional. En el Capítulo 9 Enseñanza y adquisición de competencias metodológicas de investigación bajo el alineamiento constructivo para el estudiante de bachillerato, de Martín José Chong Campuzano, Rosa María Hernández Ramírez y Ariel Sánchez Espinoza, quienes diseñan para el perfil del bachiller una estrategia de aprendizaje de competencias metodológicas de investigación bajo el modelo de alineamiento constructivo para responder a las interrogantes ¿cómo se pueden enseñar? ¿cómo las puede adquirir el estudiante del bachillerato? ¿Qué resultados pueden ser obtenidos mediante la utilización del alineamiento constructivo?

En el tercer apartado: La práctica docente en línea

Se integran cinco capítulos, en el Capítulo 10 La inteligencia artificial y sus implicaciones en el siglo XXI de Alfredo Ángel Ramírez Carbajal y Fernando Carreto Bernal, quienes plantean una aproximación a una explicación sobre las implicaciones del estado actual de la inteligencia artificial (IA). Para lo cual, se recabaron evidencias de distintos países y de diversas regiones del mundo, así como de México. Se hace énfasis en describir la relación entre la IA y la investigación y el desarrollo (I+D), la educación, los planes estratégicos y la inversión en los sectores productivos. La exposición de su contenido se divide en tres apartados: la introducción, la discusión de los resultados y las conclusiones. En el Capítulo 11 Experiencias de trabajo en línea en el Colegio de Geografía del plantel 1 “Gabino Barreda” de la Escuela Nacional Preparatoria, de Alejandro Ramos Trejo y Eva Luz Irene Luna-Vargas, quienes muestran las principales actividades académicas realizadas en el Colegio de Geografía del Plantel 1 “Gabino Barreda” de la ENP para continuar con las clases en línea, respondiendo a las interrogantes ¿Qué retos enfrentaron los docentes para actualizarse en ámbitos técnicos y pedagógicos?, ¿Qué apoyos institucionales recibieron?, ¿Cuáles han sido las fortalezas y debilidades de las experiencias de trabajo realizadas?. En el Capítulo 12 Problemáticas de la educación a distancia síncrona que no ocurren en la educación presencial desde el ámbito del docente universitario, de David Alfredo Domínguez Pérez y Francisca Susana Callejas Ángeles, quienes describen y analizan las principales problemáticas que se presentaron a un grupo de docentes de nivel superior en varias instituciones educativas privadas, al transitar de una modalidad presencial a una modalidad a distancia, primeramente asíncrona y después a una síncrona, describiendo como se fueron dando estos cambios, lo que significó para ellos en lo académico como en lo emocional, durante el periodo de la suspensión de clases presenciales, en la contingencia y antes de regresar a la presencialidad. En el Capítulo 13 De lo presencial a lo virtual: la paradoja del aprendizaje significativo en los alumnos de la Facultad de Turismo-UAEMex, de María Magdalena Munguía Reyes y Martha Garduño Mendoza, quienes reflexionan sobre la experiencia en el aula al regresar de un proceso de formación a distancia-

virtual, en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación, partiendo del supuesto de que los estudiantes enfrentaron situaciones personales y económicas que transformaron sus vidas y por ello, la virtualidad como modalidad de aprendizaje no fue lo que se esperaba., en el Capítulo 14.El perfil ético del docente en la enseñanza virtual. Propuesta, de María del Rocío García de León Pastrana y Leticia Laura Reyes Rosales, a partir de plantearse las siguientes interrogantes ¿si realmente los docentes están siendo justos? ¿equitativos? ¿respetuosos? ¿incluyentes? ¿objetivos? ¿si aceptan las actividades fuera de la fecha estipulada o no? ¿si permiten que no prendan su cámara? ¿Qué pregunte y nadie conteste a sabiendas de que están “en la clase”? o ¿no llamar a la atención por vestir pijama y desaliñados? interrogantes que en la enseñanza virtual abren la gran pregunta en cada docente ¿estoy siendo ético? Consideran necesario establecer una descripción y definir conductas que contribuyan a la construcción de un perfil ético que, ante todo, coadyuven a la enseñanza virtual que llegó para quedarse, sin afectar la calidad de la enseñanza y seguir favoreciendo el aprendizaje significativo.

Los aportes en estos tres apartados, Reflexiones filosóficas, conceptuales y metodológicas en los procesos académicos, Relevancia de la tutoría, la orientación educativa y el alineamiento constructivo en las competencias investigativas e Inteligencia artificial y experiencias del trabajo docente en línea, sin duda aportan al conocimiento educativo producto de las investigaciones de posgrado, de la práctica docente y de las elucidaciones filosóficas, los cual fortalece la identidad y sentido de pertenencia al gremio de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa.

## **Primera parte:**

Reflexiones filosóficas,  
conceptuales y metodológicas en  
los procesos académicos

# Capítulo 1 ¿El giro a la filosofía de la educación? Historiar las ideas de las pedagogías anarquistas a principios de Siglo XX en nuestra América, el caso de México, Chile, Argentina y Uruguay.

Jorge Hernández Martínez<sup>1</sup>

## Resumen

La presente ponencia es producto de mis estudios de doctorado, en la cual presento mis avances investigativos, puntualmente el planteamiento del problema. En ese tenor, la investigación tiene por objetivo historiar las ideas de los proyectos libertarios/anarquistas en educación, que se suscitaron a principios de Siglo XX en México, Chile, Argentina y Uruguay, para identificar su conciencia pedagógica con respecto al proyecto de la modernidad occidental y visualizar la posibilidad de una modernidad alternativa o no. Esto derivado de plantear a la modernidad occidental como problema pedagógico. Es decir, problematizar ¿Si hemos sido un eco pedagógico de occidente? y como causalidad de ello, abordar las implicaciones resultantes. Situación que nos hace un llamado urgente a repensar la educación desde nuestra circunstancia, en nuestra América<sup>2</sup>. Esto porque la base ontológica-epistémica de la civilización occidental, su metafísica, se encuentra dentro de una

---

<sup>1</sup>Jorge Hernández Martínez es licenciado y maestro en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Cuenta con diplomados de especialización, entre ellos: (i) “Innovación Educativa (Tic)” por la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, CUAIEED-UNAM, (ii) “Filosofía de la educación en América Latina”, por el Centro de Investigaciones Sobre América Latina y el Caribe, CIALC-UNAM. Tiene experiencia como formador de formadores en proyectos de educación continua de la Universidad Nacional Autónoma de México, y de la Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Cuajimalpa, así como experiencia docente en otros niveles educativos: básico y medio superior. Es miembro del comité académico de la Red Pedagógica Contemporánea, y miembro del Seminario Permanente “Historia de las ideas” del Centro de Investigaciones Sobre América Latina y el Caribe. Actualmente cursa sus estudios de doctorado en Pedagogía en el área de filosofía de la educación por la Universidad Nacional Autónoma de México y es profesor adjunto en el seminario “Pedagogía Contemporánea y Didáctica Holística” del posgrado de pedagogía de la misma universidad. Sus líneas de trabajo son la filosofía de la educación, la formación pedagógica, la didáctica y la teoría pedagógica. Correo electrónico: [jorgepr77@gmail.com](mailto:jorgepr77@gmail.com)

<sup>2</sup> El término nuestra América responde a un posicionamiento filosófico y sociopolítico, el cual tiene sus orígenes en una larga tradición filosófica que puede rastrearse en pensadores como Juan Bautista Alberdi, Juan José Eguiara y Eguren, José Martí, Simón Rodríguez, Francisco Romero, entre otros. Pero que con José Martí y su ensayo titulado “Nuestra América” publicado originalmente en enero de 1891, en la Revista Ilustrada de Nueva York, expone la preocupación por buscar la identidad cultural del continente: ¿Quiénes somos?, y aún más ¿Hacia dónde vamos?, de tal manera que la expresión nuestra América queda bajo el funcionamiento de dicha premisa, la cual forma un corpus categorial para pensar las problemáticas de este lado del mundo en una tensión dialéctica con la totalidad.

crisis y en inminente colapso sociopolítico Para dicho ejercicio se utiliza como método de investigación la *historia de las ideas latinoamericanas*<sup>3</sup>.

## Planteamiento del problema

### 2.1 Introducción

Si asumimos a la pedagogía como la disciplina que tiene por objeto a la educación en su sentido más amplio, y con ello la formación del ente en cuanto humano, la denominada disciplina de la antropogonía<sup>4</sup>, resulta necesario revisar sus fundamentos primeros y últimos, lo que precisa un estudio de su discurso y de su práctica. En ese tenor, la presente ponencia, tiene la particularidad de emanar desde el actual contexto pandémico, lo que representa respirar los síntomas del problema, en sentido metafórico y en sentido literal, y con ello, un llamado urgente a repensar la educación pedagógicamente desde nuestra circunstancia, en nuestra América. Esto porque la base ontológica-epistémica de la civilización occidental, su metafísica<sup>5</sup>, se encuentra dentro de una crisis y en inminente colapso sociopolítico. Esto es, el orden trascendental de la modernidad, es decir, la razón que guía al hombre blanco hacia el progreso y la civilización, a partir de un sistema de producción y un sistema político con sus configuraciones culturales dominantes, nos siguen proyectando signos de que continuamos vivenciando una época de grandes transformaciones con lo que respecta a la manera en cómo habitamos el planeta y la manera en cómo configuramos nuestra relación existencial como parte de todo lo existente. Que en primera y última instancia es la construcción metafísica que funda la realidad, particularmente la de la modernidad occidental como el relato imperante de nuestra época. Consideración no menor, debido a que todo ello afecta al fenómeno de la educación y a la pedagogía en todas sus dimensiones, ya que se

---

<sup>3</sup> Cfr. **HORACIO CERUTTI Y MARIO MAGALLÓN**, *Historia de las ideas Latinoamericanas ¿Disciplina Fenecida?*, México, 2003.

<sup>4</sup> Cfr. **MÓNICA SÁNCHEZ VÁZQUEZ**, *Proyecto pedagógico contemporáneo para la infancia y la niñez*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, 2022.

<sup>5</sup> El término metafísica hace alusión a la ciencia filosófica que se busca, es decir, lo que transversalmente existe o proporciona las bases de aquello que llamamos como realidad. La metafísica es la filosofía primera de la cual deviene todo lo existente instaurando en cada época un *verum transcendental*. Cfr. **XAVIER ZUBIRI**, *Estructura de la metafísica*, Madrid, 2016.

vuelven sus condiciones fundantes o condiciones de educabilidad<sup>6</sup>, es decir, su estructura metafísica en donde se despliega el fenómeno de la educación. De tal forma que establecer como punto de partida a la modernidad occidental como problema pedagógico, implica preguntarse acerca del sentido más profundo de la educación desde la pedagogía, lo que, a su vez supone realizar un giro a la filosofía de la educación para pensar en los principios metafísicos con los cuales se funda este relato civilizatorio.

Así pues, pensar la educación pedagógicamente es sin duda reflexionar acerca de las posibilidades de existencia y las posibilidades de mundo, es una aventura del pensamiento hacia las problemáticas que nos aquejan, primero como sociedad mexicana, después como habitantes de nuestra América y finalmente como habitantes del mundo y de la totalidad inmersos e inmersas en una metafísica que guía nuestro acontecer cotidiano. Por lo que pensar la educación y la pedagogía desde nuestra circunstancia, es intentar dar respuesta a dicha crisis ontológica y epistémica, así como al posible colapso sociopolítico. Para lo cual, resulta necesario desde nuestro lugar de enunciación, estudiar y analizar entre otros aspectos, la historia educativa en América y lo fenoménico de nuestra propia identidad americana<sup>7</sup>. Esto es, voltear al pasado, problematizando el presente, para mirar hacia el futuro, todo ello como un ejercicio pedagógico, que se pregunta por las bases metafísicas que sostienen este relato civilizatorio.

En resumen, la ponencia que a continuación presento, versa acerca de plasmar a la modernidad occidental como problema pedagógico, para ir configurando un rizoma onto-epistémico de lo que ello representa en la pedagogía misma.

## 2.2 La modernidad como forma ontológica de mundo

La modernidad tiene su origen en la elocución latina **modernus**, que nace en el siglo V y hace referencia “a lo más actual”, he ahí la primera complicación del término. Ya que al designar a la modernidad como lo más nuevo o lo más actual, corre el riesgo de diluirse en el tiempo y en el espacio. Y con ello, se precisa una

---

<sup>6</sup> Cfr. FRANCISCO LARROYO, *Sistema de la filosofía de la educación*, México, 1977.

<sup>7</sup> Cfr. MARIO MAGALLÓN, *Los caminos del pensar la radicalidad de nuestra América*, México, 2020.

dificultad para delimitarla o encontrarla en una precisión espacio-temporal, porque siempre será lo más reciente. Sin embargo, siguiendo Mario Magallón, una de las formas más precisas para estudiarla es abordarla como un problema filosófico, que a mí entendimiento se convierte en un problema pedagógico, debido a que la modernidad “es una forma de conciencia moral, filosófica, estética, política, científica y tecnológica, nacida en la cultura europea, con gran tradición histórica occidental”<sup>8</sup>, que surgió como movimiento en Siglo XVII, y por ende posee una intencionalidad de mundo que le antecede a su conciencia pedagógica.

En otras palabras, abordar la modernidad como problema pedagógico, requiere hacerle frente al reto de analizar el sentido educativo que le precede al de su conciencia filosófica de mundo o filosofía de la educación. Esto porque toda idea de mundo supone una filosofía de la educación, que nos proporciona, entre otros elementos, una antropología educativa, una idea de sociedad, una idea axiológica educativa, una episteme que guía el proceso del conocimiento, etcétera. Por tanto, abordar la crisis de la modernidad como problema pedagógico, es asumir a conciencia las bases ontológicas y epistémicas que le brindan funcionamiento al proyecto educativo de la modernidad occidental. Y con ello, comprender los problemas educativos que nos aquejan como habitantes de México, de nuestra América y de la totalidad dentro de una interacción dialéctica.

Así pues, continuando con el anclaje conceptual, Mario Magallón quien a su vez sigue la idea Leopoldo Zea<sup>9</sup>, nos dicen que la modernidad se va formando en la historia de Occidente como un entramado de confluencias filosóficas, por tanto, posturas metafísicas, teológicas y científicas<sup>10</sup>. Las cuales postulan un univocismo de mundo, que se construye en la transición de la Edad Media a la Edad Moderna. Teniendo como principales características lo individual, el racionalismo, y el empirismo, a saber:

---

<sup>8</sup> **MARIO MAGALLÓN**, *Modernidad Alternativa: viejos retos y nuevos problemas*, op. cit. pp. 23 y 24.

<sup>9</sup> Cfr. **LEOPOLDO ZEA**, “Superbus Philosophus”, en *Ensayos sobre filosofía en la historia*, México, 1948, pp. 75-103.

<sup>10</sup> Cfr. **MARIO MAGALLÓN**, “Del renacimiento a la modernidad”, en *José Gaos y el crepúsculo de la filosofía latinoamericana*, México, 2003, pp. 21-62.

*Del nominalismo de la baja escolástica se toma el aprecio por el raciocinio, lo cual promoverá el racionalismo; y el aprecio por lo individual y los consiguientes estudios experimentales, con lo cual se promoverá el empirismo; sobre todo, se ve la disociación entre la razón y los sentidos, de modo que no pueden ensamblarse perfectamente, y esto hará que el racionalismo y empirismo sean dos vertientes separadas, sino a veces enemigas<sup>11</sup>.*

Gestando así una nueva forma de mundo, por tanto, de hacer filosofía y pensar la educación de manera pedagógica. Es el nacimiento de la pedagogía en la modernidad:

*Ya desde el ocaso medieval y, sobre todo, en el renacimiento, hay un profundo cambio en la mentalidad. El hombre pasa a tener el lugar que antes tenía Dios, a saber, el centro de la reflexión, abre paso al esoterismo y, sobre todo, al platonismo, que congenia con el afán humanista de buscar una recuperación o renacimiento del mundo antiguo<sup>12</sup>*

Es así como se va configurando el proceso histórico de la modernidad, desde el Renacimiento, pasando por el Humanismo, hasta llegar al Siglo de las Luces. Y que, con la filosofía moderna y sus dos corrientes, **(i)** el racionalismo, de René Descartes a Wilhelm Leibniz, **(ii)** y el empirismo de Francis Bacon a David Hume va a seguir constituyéndose<sup>13</sup>. Pero es en el periodo Ilustrado, en donde la modernidad se afirma, ya que toma a la razón como la base ontológica de la existencia para darse

---

<sup>11</sup> **MAURICIO BEUCHOT Y MIGUEL SOBRINO**, *Historia de la Filosofía moderna y contemporánea*, México, 2003, p. 9, citado por **MARIO MAGALLÓN**, *José Gaos...*, op. cit. pp. 21 y 22.

<sup>12</sup> **MARIO MAGALLÓN**, "Del renacimiento a la modernidad", en *José Gaos y el crepúsculo de la filosofía latinoamericana*, México, 2003, p. 22.

<sup>13</sup> Cfr. **MARIO MAGALLÓN**, "Del renacimiento a la modernidad", en *José Gaos...*, op. cit. pp. 21-62.

para sí un mundo. Es decir, se realiza una recuperación del ser humano como centro de la intencionalidad de mundo<sup>14,15</sup>.

Comienzan a configurarse el nuevo método del conocimiento y su razón instrumental<sup>16</sup>, en donde la filosofía moderna se divide en disciplinas, y con ello, el mundo y sus problemáticas se organizan bajo parámetros homogéneos, a saber: “bajo aspectos de validez en razón, verdad, normatividad moral, autenticidad, belleza, identidad, individuo, sujeto, libertad, progreso, asimilación, superación, diversidad, utopía”<sup>17</sup>. Estableciendo así, una forma de verdad universal que debe extenderse por todo el mundo, a través de la transmisión de la cultura:

*El proyecto de la modernidad formulado en siglo XVIII por los filósofos de la Ilustración consistió en su esfuerzo para desarrollar una ciencia objetiva, una moralidad y leyes universales y un arte autónomo acorde con su lógica interna. Los filósofos de la Ilustración propugnaban el enriquecimiento de la vida cotidiana, es decir, la organización racional de la vida social cotidiana*<sup>18</sup>

En ese mismo engranaje de ideas, se desarrollan posturas como el Criticismo, que con su máximo exponente Immanuel Kant, establece las condiciones epistémicas del método de la modernidad, y que con Friedrich Hegel se desarrolla una conciencia histórica de sus finalidades. Con lo que respecta a la primera conjetura, Kant, realizó una síntesis entre empirismo y racionalismo, abogando a que la construcción de realidad no era más que la creación del sujeto en su interacción con el objeto<sup>19</sup>. Una verdadera revolución epistemológica, ya que antes de Kant, la epistemología que se reflexionaba/practicaba dentro de la filosofía escolástica,

---

<sup>14</sup> Vale la pena mencionar que dentro de la modernidad occidental se va afirmando el Patriarcado como un sistema de dominación y que con la Ilustración se instaure en todas las esferas de la vida. Cfr. **KARINA OCHOA**, “Apuntes sobre la ausencia de la noción de *sujeto político* femenino” en Revista Andamios, Volumen 9, número 20, septiembre-diciembre, 2012, pp. 323-356.

<sup>15</sup> Dentro de la filosofía y el filosofar ha existido una relevancia de las mujeres que ha sido olvidada intencionalmente por la historia oficial. Cfr. **INGEBORG GLEICHAUF**, *Mujeres filósofas en la historia. Desde la antigüedad hasta el siglo XXI*, Barcelona, 2010.

<sup>16</sup> Cfr. **MAX HORKHEIMER**, *Crítica de la razón instrumental*, Madrid, 2002.

<sup>17</sup> **MARIO MAGALLÓN**, *Modernidad Alternativa: viejos retos y nuevos problemas...*, op. cit. p. 24.

<sup>18</sup> **JURGÜEN HABERMAS**, *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, 1989, p. 102, citado por **MARIO MAGALLÓN**, *Modernidad Alternativa: viejos retos y nuevos problemas...*, op. cit. p. 26.

<sup>19</sup> Cfr. **IMMANUEL KANT**, *Crítica de la razón pura*, México, 2019.

abogaba por una realidad dada por los objetos que el sujeto debía conocer. Así pues, dentro de este giro epistemológico, que transforma la manera en cómo se piensa la realidad, se asume que se conoce por medio de la razón y de los sentidos sin que ellos nos muestren lo que verdaderamente existe, todo mediado por juicios a priori<sup>20</sup>. Y como condición de ello, el sujeto es meramente construcción de su propia realidad que es finita. Al respecto Magallón nos menciona que:

*El siglo de la Crítica ilustra dos dimensiones de la modernidad, la primera, remite a la función del ser humano en cuanto a las posibilidades de su saber y de su acción. De la misma manera, no se enfoca en el incremento de sus conocimientos, sino más bien en la afirmación del método, aquel en donde la razón se interroga a sí misma y trata de establecer las condiciones de validez de su uso. Es una auto fundación que Kant establece desde un a priori antropológico como norma, porque es necesario evitar todo juicio transcendente de la razón pura<sup>21</sup>*

Y la segunda dimensión es la que instauro dentro de la teleología. Es decir, es asumir a conciencia una finalidad de la intención de mundo, en este caso **el progreso**. Lo cual implica ir de una sociedad en estado de barbarie a una sociedad civilizada, es ir de un estado animal a un estado humano guiado por la racionalidad. Es el denominado espíritu absoluto:

*La ascensión del espíritu objetivo, es la ascensión de una sociedad primitiva natural a una espiritual, es decir, histórica. En esta ascensión a la espiritualidad se escucha el rumor tremolante y espectral de la historia. Dice Hegel “La razón sigue el mundo y de que, por tanto, también la historia universal ha transcurrido racionalmente. Es lo universal que sacrifica lo particular, lo contingente y lo individual<sup>22</sup>*

Produciendo así una historia que tiene su origen en Europa con gran carga occidental, y que de acuerdo a la visión moderna tiene que irse expandiendo por

---

<sup>20</sup> Cfr. IMMANUEL KANT, “Introducción”, en *op. cit.*, pp. 37-58.

<sup>21</sup> MARIO MAGALLÓN, *Modernidad Alternativa: viejos retos y nuevos problemas...*, *op. cit.* p. 28.

<sup>22</sup> MARIO MAGALLÓN, *José Gaos y el crepúsculo de la filosofía latinoamericana...*, *op. cit.* p. 30.

todo el mundo, ya que la razón es la forma ontológica de la verdad que nos guiará hacia el progreso y por ende hacia a la civilización.

Es así como se desarrolla y se instaura el proyecto de la modernidad, en donde la razón guía las formas de civilización y de progreso, estableciendo una nueva forma de dominación a través del Estado moderno que nace con la Ilustración. Ya que “el espíritu objetivo se realiza a través de los cambios de la historia por medio del Estado”<sup>23</sup>. Configurándose así, los Estados-nación por todo el mundo, separando lo público y lo privado como razón política, arrebatando la capacidad de lo político a las personas y a la sociedad. Ya que en el Estado es en donde convergen las voluntades individualidades en pro del bien común y la defensa de los derechos individuales por encima de la colectividad. De tal manera que la modernidad, “al intentar dismantelar el mundo viejo, el de la escolástica, ha desarrollado un nuevo mito, situando al hombre como sujeto del mundo guiado por la razón, para lo cual tiene que costear su cuota por ocupar el lugar de Dios”<sup>24</sup>. Esto es, el reconocimiento del principio de mando-obediencia o dominación política como fundamento de la existencia. Y en el terreno económico se instaura un nuevo sistema de producción basado la propiedad privada, la acumulación de la riqueza y el dominio de la naturaleza.

En síntesis, la relación del sistema-mundo que propone la modernidad, puede entenderse en dos grandes sentidos: (i) El filosófico que presenta al hombre blanco como centro del mundo que es guiado por la razón hacia el progreso y la civilización como verdad universal. (ii) Y el político-económico, que, a partir de sus dos principales estructuras, el Estado y el capitalismo, van a garantizar el progreso hacia dicho proyecto de mundo.

## 2.2 La posmodernidad como parte de la modernidad

La dificultad para definir el concepto de modernidad, es similar a la que se enfrenta el concepto de posmodernidad, ya que existen cientos de textos que intentan delimitar qué es la posmodernidad, que hasta como propia ironía, cada autor/autora

---

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>24</sup> **MARIO MAGALLÓN**, *Modernidad Alternativa: viejos retos y nuevos problemas...*, op. cit. p. 91.

tiene su definición correspondiente<sup>25</sup>, <sup>26</sup>. Sin embargo, el término posmodernidad tiene sus orígenes a finales del Siglo XIX, cuando se le acuñó el prefijo *pos* para posicionarla después de la modernidad. Situación que ha producido una serie de confusiones, contingencias e inconsistencias epistemológicas que perduran hasta nuestros días<sup>27</sup>. Por tanto, es de suma importancia brindarle una serie de cualidades para ir configurando el término posmodernidad como parte del planteamiento del problema.

Es necesario tomar como punto de partida, el entendimiento de que posmodernidad tiene como objetivo central la crítica al universalismo de mundo de la modernidad. Es decir, es poner en cuestión a la razón como la única forma ontológica de verdad, dejando entre dicho, la posibilidad de las múltiples posturas de mundo que explican la existencia desde otras posibilidades. Al grado de que algunos posicionamientos han llegado a declarar la muerte de la ontología, la muerte del sujeto y/o la muerte de la historia. Esto porque, la posmodernidad afirma que la intención ontológica de la modernidad no puede ser universal, sino que, por el contrario, existe una diversidad de interpretaciones de mundo que no responden a los fines perseguidos por la modernidad occidental.

Para comprender lo anterior, haremos uso del análisis que realiza Heidegger para identificar en qué términos se construye la crítica a la modernidad y cómo ello da paso a la afirmación de la posmodernidad. Cuando Heidegger declaró *la muerte de metafísica y la muerte de la filosofía*<sup>28</sup>, hacía referencia a que los problemas más relevantes dentro de la filosofía moderna, se estaban alejando de las preguntas por el ser en tanto existencia y por ende, en tanto a las posibilidades de mundo. Para dar paso al ejercicio situado en la utilidad técnica de los entes, es decir, en la existencia de los entes que le es dada por la utilidad práctica con respecto al proyecto de la modernidad occidental.

---

<sup>25</sup> Cfr. **DAVID HERLEY**, *La condición de postmodernidad*, Argentina, 1998.

<sup>26</sup> Cfr. **HAL FOSTER** (comp.), *La posmodernidad*, Barcelona, 2010

<sup>27</sup> Cfr. **MARIO MAGALLÓN**, "Modernidad, vaguedad y sujeto histórico", en *José Gaos...*, op. cit., pp. 63-106.

<sup>28</sup> Cfr. **MARTIN HEIDEGGER**, *Sendas Perdidas*, Buenos Aires, 1960

Lo anterior llevado al terreno de la educación, lo podemos ejemplificar de la siguiente manera: Dentro de los discursos y prácticas pedagógicas hegemónicas que acontecen oficialmente por los diversos Estados-Nación que conforman la Organización de Naciones Unidas, se puede identificar que, dentro de su ejercicio educativo, no suelen preguntarse por lo que es la educación como posibilidad de ser y posibilidad de mundo, es decir por su sentido educativo, sino que desarrollan políticas mundiales con miras hacia el progreso, evidenciando el olvido ontológico y metafísico del ejercicio educativo, y poniendo énfasis en la utilidad técnica que le brinda la educación al proyecto de la modernidad<sup>29,30</sup>. En síntesis, las preguntas metafísicas y ontológicas por la educación que debe realizarse la pedagogía como base de cualquier proyecto educativo, quedan relegadas:

*En la metafísica se opera la reflexión sobre la esencia de lo existente y una decisión sobre la esencia de la verdad. La metafísica funda una época al darle un fundamento de su figura esencial mediante una determinada interpretación de lo existente y mediante una determinada concepción de la verdad. Este fundamento domina todos los fenómenos que caracterizan la época. Viceversa, en esos fenómenos debe poderse reconocer el fundamento metafísico, para una reflexión suficiente sobre ellos.*<sup>31</sup>

Es así como se va prefigurando la muerte del sujeto dentro de la filosofía moderna, que no pregunta por su esencia-existencia como posibilidad de mundo. Sino que se ve preocupado/preocupada por lo exterior a él/ella, en busca de una individualización que le permita reafirmarse en el mundo de la modernidad. De lo cual puedo comenzar a trazar la línea de análisis de que: la intención ontológica de la posmodernidad, como forma metafísica de mundo, tiene unas implicaciones en la manera en cómo entendemos la educación y el ejercicio pedagógico.

Hasta aquí puedo afirmar que, la posmodernidad desmiente el mito de la verdad universal propuesta por la modernidad, para dar paso a un relativismo ontológico,

---

<sup>29</sup> Cfr. **FAZAL RIZVI y BOB LINGARD**, *Políticas educativas en el mundo globalizado*, Madrid, 2013.

<sup>30</sup> Cfr. **JURJO TORRES**, *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*, Madrid, 2017.

<sup>31</sup> **MARTIN HEIDEGGER**, *Sendas... op. cit*, P. 69

que propone la existencia de los entes a partir de su utilidad técnica. Trayendo consigo: **(i)** La muerte de la metafísica, porque al olvidarse del ser ontológico, no hay inquietud por el ser como posibilidad de existencia, ni mucho menos de mundo. **(ii)** Y la muerte de la historia, porque al no existir una verdad universal, sino relatos fragmentarios, ya no existe un meta-relato universal, sino verdades fragmentadas que se sostienen por su utilidad técnica en el mundo de la modernidad.

En síntesis, puede decirse que la posmodernidad como parte de la modernidad debe entenderse: **(i) Como problema filosófico**, ya que, en la era posmoderna, se realiza un desplazamiento de la razón como criterio de verdad universal, a la instrumentalización de las racionalidades técnicas. Y con ello, la muerte del sujeto y de cualquier forma de ontología y metafísica. **(ii) Como problema sociopolítico**, ya que, al derribarse los grandes relatos históricos que validan ontológicamente el mundo, la organización sociopolítica se estructura bajo criterios de eficiencia y de eficacia.

### El giro a la filosofía de la educación desde nuestra América

La base ontológica que permiten entender y existir en el relato civilizatorio de la modernidad occidental, se encuentra en crisis debido a sus propias maneras de habitar el planeta. Sumado a que la posmodernidad vino a poner en tela de juicio dicha verdad ontológica, para dar paso a las racionalidades técnicas que persiguen su horizonte: el progreso. En ese sentido ¿En dónde posicionamos a la pedagogía ante tal escenario? O mejor aún ¿Cómo abordar la crisis ontológica-epistemológica de la modernidad occidental como problema pedagógico? Lo que sin duda nos encamina al escenario de las preguntas fundamentales que le dan razón de ser al fenómeno de la educación. Esto es, realizar el giro a la filosofía de la educación, pero pensada desde nuestra circunstancia americana. No como una reivindicación espacio/temporal, sino como una condicionante histórica que ha configurado las maneras de ser y estar en el mundo.

Así pues, pensar en filosofar en nuestra América como posibilidad de una filosofía de la educación, requiere asumir, primeramente, una conciencia en la historia. Es decir, es tener presente que la historia de nuestra América ha sido casi un eco de

la historia de occidente<sup>32</sup>. Implicación que se ve reflejada en que se debe asumir una existencia desde las cualidades esperadas por la modernidad occidental, de lo contrario quedas reducido a la nada, al servicio de la utilidad técnica. Lo que finalmente se traduce en la negación de la identidad del ser americano/americana: ¿Quiénes somos? ¿Somos lo que la utilidad técnica del proyecto de la modernidad quiere que seamos? O ¿Quiénes somos? ¡Vaya problema filosófico y pedagógico!

En ese sentido, pensar en una filosofía de la educación desde nuestra circunstancia, es encontrarnos con el problema de la identidad, el cual se vuelve un problema filosófico y por tanto en un problema pedagógico. Que, de acuerdo con Magallón<sup>33</sup>, para dicha elucidación, pueden irse trazando líneas de análisis en dos grandes momentos históricos, a saber: **(i) En la primera mitad de siglo XX**, surge lo que Francisco Romero denominó *normalidad filosófica*, que era una preocupación por no ser meros repetidores o repetidoras de lo que se hacía en Europa, sino producir una filosofía propia<sup>34</sup>. Cabe rescatar que en este primer periodo se va desarrollando la conciencia del nosotros y de lo nuestro<sup>35</sup>. Es decir, una conciencia histórica, que permite darse para sí un horizonte propio en búsqueda de una *identidad original*. **(ii) En la segunda mitad del siglo XX**, también el interés filosófico se encuentra en la búsqueda del ser americano/americana y de su propia historicidad. Pero con la diferencia, de que se busca el reconocimiento de la alteridad radical: de lo indígena, de lo negro, de ser mujer, etcétera. Todo ello como reivindicación ontológica del nosotros y nosotras como humanidad. Condición que ha sido negada por siglos de colonialismo y colonialidad de Occidente a América.

En ese sentido, y a partir de la postura adoptada en el presente trabajo, el análisis se ancla en la línea trazada por la escuela filosófica del circunsocialismo inaugurada por José Ortega y Gasset, continuada por José Gaos, posteriormente por Leopoldo Zea y finalmente por Mario Magallón. Quienes, entre otros aspectos

---

<sup>32</sup> Cfr. LEOPOLDO ZEA, *América como conciencia*, México, 1993.

<sup>33</sup> Cfr. MARIO MAGALLÓN, "Medio siglo de filosofía latinoamericana", en *Discurso filosófico...* op. cit. pp. 59-80.

<sup>34</sup> Cfr. MARIO MAGALLÓN, "La filosofía latinoamericana del siglo XX", en *Discurso filosófico...* op. cit. pp. 81.

<sup>35</sup> Vale la pena mencionar que este intento de producir un pensamiento auténtico, no es exclusivo de siglo XX, sino que pueden encontrarse registros un siglo atrás con pensadores Juan Bautista Alberdi, José Martí, Simón Rodríguez, Gabriela Mistral, Juan José Eguíara y Eguren, entre otros y otras.

reivindican el hacer una filosofía auténtica desde esta parte del mundo, lo que trae consigo la pregunta de la autenticidad de las pedagogías que hemos practicado, las que se siguen practicando, y más aún, las que practicaremos en los tiempos venideros. No obstante, dicha tarea no debía/debe limitarse a pensar solo particularmente, sino buscar trascender a lo meramente humano/humana. Considerando lo nuestro americano no como un fin, sino como una condicionante de la propia historia. Al respecto:

*Así, hablar sobre las posibilidades de una filosofía americana no tiene ni puede tener otro sentido que el de hablar sobre la necesidad de que nosotros los americanos hagamos auténtica filosofía. Esto es, sobre la necesidad de que filosofemos en forma semejante a la forma como lo han hecho los auténticos filósofos. Sobre la necesidad de que nos planteemos auténticos problemas para dejar de ser eco y reflejo de ajenas vidas, tal como nos reprochaba Hegel. Los problemas deben ser nuestros, no sólo en la medida en que se nos dan como americanos, sino en la medida más universal en que se nos dan como hombres. Para un europeo no tiene sentido plantearse el problema sobre una filosofía europea, ya que éste hace filosofía sin más, aspirando en cada caso a encontrar lo universal. Para un americano sí tiene sentido plantearse este problema porque no ha hecho auténtica filosofía. Y no es que se niegue la posibilidad de que los problemas y soluciones de esta filosofía no puedan también serlo nuestros; de lo que se trata es de no ser racionalista, simplemente, porque está de moda el racionalismo; ni de sentirnos angustiados simplemente porque sea una moda el existencialismo. Si hemos de ser racionalistas o existencialistas ha de ser porque estas posturas resuelven o nos dan los elementos de una posible solución de nuestros problemas<sup>36</sup>*

Por ello resulta necesario historiar a América como un lugar en la historia universal, pero desde un horizonte propio<sup>37</sup>. Es decir, es reflexionar lo que hemos sido para presentar un horizonte de lo que queremos ser<sup>38</sup>. Por tanto y como lo menciona Zea,

---

<sup>36</sup>Cfr. LEOPOLDO ZEA, *América como conciencia...* op. cit., p. 5.

<sup>37</sup>Cfr. EDMUNDO O'GORMAN, *La invención de América* (2ª ed.), 1977.

<sup>38</sup>Cfr. LEOPOLDO ZEA, *América en la Historia*, México, 1957.

nuestro filosofar americano se distingue no en el método sino por las circunstancias históricas<sup>39</sup>. Y esto llevado al ámbito de la educación, nos remite a preguntarnos ¿Somos meros repetidores pedagógicos de occidente?

Así pues, pensar en filosofar sobre la educación desde nuestra circunstancia, requiere asumir a América como conciencia, para filosofar sobre la educación y así pensar y actuar pedagógicamente. Lo que implica preguntarse por la intencionalidad ontológica de América como parte de la totalidad, lo que nos lleva a preguntarnos por el denominado sentido de la educación: la esencia, valores y sus finalidades<sup>40</sup>. Puntualmente, hacer filosofía de la educación desde nuestra América es intentar hacer frente a las problemáticas propias desde un horizonte propio, lo que requiere de respuestas propias que pueden ser compartidas. En ese mismo sentido, nuestra problemática concreta es la crisis ontológica y epistémica que ha producido el proyecto de la modernidad, al declarar la muerte de la metafísica, en donde la existencia se reduce a la utilidad técnica del relato civilizatorio imperante. Limitando, pedagógicamente hablando, el acto educativo al acontecer técnico de la eficiencia y eficacia, que no se pregunta por sus posibilidades de existencia como posibilidad de mundo.

De tal manera que, pensar desde dicha premisa es hacer una recuperación histórica del sujeto, desde la crítica a la modernidad y posmodernidad, pero con un horizonte propio, horizonte que se vuela ético-político-económico y ontológico-epistémico derivado de nuestra historicidad.

Finalmente realizar un giro hacia la filosofía a la educación, es asumir como problema pedagógico el estudio de la esencia, valores y finalidades de la educación del proyecto de modernidad occidental para problematizar el horizonte pedagógico que perseguimos dentro de nuestras sociedades. Y en ese sentido, desde la postura del circunstancialismo filosófico, requiere arrojar a la pedagogía a la historia. De tal manera que el interés por historiar las ideas de los proyectos de educación libertaria, que se suscitaron a principios de Siglo XX en Nuestra América. El caso de México,

---

<sup>39</sup> Cfr. **LEOPOLDO ZEA**, *América como conciencia...* op. cit.

<sup>40</sup> Cfr. **FRANCISCO LARROYO**, *op. cit.*

Chile, Argentina y Uruguay, se circunscribe en dichos términos, en la posibilidad de otras posibilidades de existencia, en otras posibilidades de mundo. El de una nueva antro poética que nos deleve una reivindicación del ser humano: “como un proceso dialéctico en la construcción de un horizonte libre y humano. Ello conduce a plantear un modelo filosófico, político y social de la filosofía latinoamericana, que transita hacia la recuperación del ser humano éticamente valioso”<sup>41</sup>. Es una filosofía comprometida para la liberación de todos y todas sin exclusión en nuestra América y a nivel mundial, lo que requiere de unas pedagogías auténticas. Ideas que, han sido/son practicadas en diversos momentos de la historia, las cuales deben ser estudiadas como un reflejo dialéctico de lo que somos, es un mirar al pasado desde el presente para proyectarnos al futuro

### Referencias

Cerutti, Horacio y Magallón, Mario, *Historia de las ideas Latinoamericanas ¿Disciplina Fenecida?*, México, Universidad de la Ciudad de México, 2003.

Dilthey, William, *Teoría de las Concepciones del Mundo*, México, Alianza Editorial, 1990.

Gaos, José El pensamiento hispanoamericano, México, El Colegio de México, 1943.

Gleichauf, Ingeborg, *Mujeres filósofas en la historia. Desde la antigüedad hasta el siglo XXI*, Barcelona, La Desclosa, 2010.

Foster, Hal (comp.), *La posmodernidad (4ª ed.)*, Barcelona, Editorial Kairos, 2010

Foucault, Michel, *Nacimiento de la biopolítica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.

Heidegger, Martin, *Los conceptos fundamentales de la metafísica*, Madrid, Alianza Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_, *Sendas Perdidas*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1960.

Herrera, Diego “Escuelas libertarias en la Argentina (1898 – 1915)”, *Instituto de Investigaciones Gino Germani*, 5º Jornadas de Jóvenes Investigadores, 4, 5 y 6 de noviembre de 2009.

---

<sup>41</sup> MARIO MAGALLÓN, *Discurso filosófico y conflicto social en Latinoamérica...* op. cit, p. 104.

Herley, David, *La condición de postmodernidad*, Argentina, Amorrortu editores, 1998.

Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura*, México, Editorial Gredos, 2019.

Larroyo, Francisco, *Sistema de Filosofía de la educación (2ª ed.)*, México, Editorial Porrúa, 1977.

Lyotard, Jean-François, *La condición postmoderna Informe sobre el saber*, Argentina, Ediciones Catedra, 1991.

Magallón, Mario, *Aventuras dialécticas de la modernidad alternativa radical*, México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2017.

\_\_\_\_\_, "De la educación en general a la de nuestra América en particular, en el mundo de hoy", en Ramírez, Edith (comp.), *Voces de la filosofía de la educación*, México, Ediciones Del Lirio, 2015.

\_\_\_\_\_, *Miradas filosóficas latinoamericanas: Antropoética política de la educación y de la universidad en la crisis global*, México, Editorial ISCEEM, 2012.

\_\_\_\_\_, *Discurso filosófico y conflicto social en Latinoamérica*, México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2007.

\_\_\_\_\_, *Modernidad Alternativa: viejos retos y nuevos problemas (2ª ed.)*, México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, 2006.

\_\_\_\_\_, "Filosofía de la educación para la liberación en la América Latina del Siglo XXI: Entender la realidad del siglo XX y su proyección hacia siglo XXI", en *Revista Latinoamérica 40*, México, 2005/1, pp. 55-72.

\_\_\_\_\_, *José Gaos y el crepúsculo de la filosofía latinoamericana*, México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, 2003.

\_\_\_\_\_, *Filosofía política de la educación en América Latina*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993

\_\_\_\_\_, *Dialéctica de la Filosofía Latinoamericana. Una filosofía en la historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1991.

Ochoa, Karina "Apuntes sobre la ausencia de la noción de sujeto político femenino" en *Revista Andamios*, Volumen 9, número 20, septiembre-diciembre, 2012, pp. 323-356.

O'Gorman, Edmundo, *La invención de América (2ª ed.)*, Fondo de Cultura Económica, 1977.

Quijano, Aníbal, *Antología Esencial: de la dependencia histórico cultural a la colonialidad/decolonialidad del poder*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2014.

Sánchez Vázquez, Mónica, *Proyecto pedagógico contemporáneo para la infancia y la niñez, México*, Tesis de doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, 2022.

Taibo, Carlos, *Colapso. Capitalismo terminal, transformación ecosocial y ecofascismo*, España, Editorial Carata, 2016, pp. 29-50.

Torralla, Francisco, *Los maestros de la sospecha: Marx, Nietzsche, Freud*, España, Fragmenta, 2007.

Vatimo, Gianni, *El fin de la modernidad. Nihilismo en la cultura posmoderna (2ª ed.)*, Barcelona, Gedisa, 1987.

Zea, Leopoldo, *Filosofía de la Historia Americana*, México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2019.

\_\_\_\_\_, *América como conciencia*, México, Cuadernos Americanos, 1976.

\_\_\_\_\_, *La Filosofía americana como sin filosofía sin más*, México, Siglo Veintiuno, 1969.

\_\_\_\_\_, *América en la Historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1957.

\_\_\_\_\_, *Introducción a la filosofía*, México, Imprenta Universitaria, 1953.

\_\_\_\_\_, "Superbus Philosophus", en *Ensayos sobre filosofía en la historia*, México, Stylo, 1948, pp. 75-103.

Zubiri, Xavier, *Estructura de la metafísica*, Madrid, 2016.

## Capítulo 2 Reflexiones desde la particularidad de los planos ópticos

Antonio Lira Rangel

### Introducción

En el presente trabajo se profundiza en una propuesta desarrollada en el documento de tesis de maestría del autor, titulado *Sujeto Profesionalista Docente: Desplazamientos ópticos desde la ontología de la docencia* (Lira, 2022), donde se buscó reflexionar sobre la manera en la cual el sujeto profesionalista docente construye su práctica en su cotidianidad conjuntando diversos elementos pertenecientes a las coordenadas en las cuales se desenvuelve así como diferentes contingencias que se le presentan a lo largo de su vida y trayectoria laboral.

Se abordan algunos aspectos presentes en la cotidianidad de los sujetos profesionalistas docentes que permiten mirar la práctica docente como un entramado de relaciones entre diversos elementos que la rodean. Para lograr este fin se pensó que este sujeto transita entre diferentes coordenadas sociales, a los cuales se han nombrado como *planos óptico/ontológicos* los cuales articulan diversos elementos de su contexto personal, profesional, social e institucional.

Se analiza la experiencia vivida compartida por un conjunto de sujetos profesionalistas docentes del nivel medio superior técnico, utilizando como principal herramienta de intelección la relación entre la ontología de La Docencia y las construcciones ópticas de los propios docentes, partiendo de entrevistas conversacionales que se realizaron con ellos dentro del contexto institucional.

Concluimos temporalmente que a través de estos *planos óptico/ontológicos* el sujeto profesionalista docente tiene la posibilidad de construir *lo docente* de manera óptica, respondiendo a la relación entre la universalidad y la particularidad sirviendo de herramienta para interpretar el referente empírico construido a partir de la información proporcionada por los docentes en las entrevistas conversacional

## **Desarrollo**

La reciente experiencia vivida de la humanidad sobre el tema de la salud, la contingencia sanitaria y las consecuentes modificaciones sobre la vida en sociedad son circunstancias que han abierto posibilidades para la generación de conocimiento que permita acercarnos al entendimiento del entramado de relaciones sociales en las cuales se desenvuelven los sujetos.

En el campo de lo educativo entender la influencia que estas circunstancias ha tenido en los procesos educativos institucionales ha requerido la creación de herramientas de *intelección*<sup>1</sup> que amplíen la mirada sobre las prácticas que se construyen al interior de las instituciones.

En el presente desarrollo se piensa en un *sujeto profesionalista docente* (Lira, 2022) como aquel en el que se puede convertir un profesionalista que ingresa a ejercer la docencia construyendo distintas posiciones ópticas; los cuales, a pesar de la diferencia existente entre las personas, podrán ubicarse con diferentes matices y variantes.

Se abordan algunos aspectos presentes en la cotidianidad de los sujetos profesionalistas docentes que permiten mirar la práctica docente como un entramado de relaciones entre diversos elementos que la rodean. Para lograr este fin se pensó que este sujeto transita entre diferentes coordenadas sociales, a los cuales se han nombrado como *planos óptico/ontológicos* los cuales articulan diversos elementos de su contexto personal, profesional, social e institucional.

## **Recorrido metodológico**

Consideramos una postura que entiende lo metodológico como un proceso en constante construcción, como un conjunto diverso y complejo de momentos los cuales dirigen al investigador hacia la comprensión del problema que le preocupa; y que además no se encuentran limitados a pasos secuenciales bajo una lógica de reglas a seguir para obtener solamente información empírica.

<sup>1</sup> Por *herramienta de intelección* entendemos el uso de elementos teórico-conceptuales que, articulados con referentes empíricos permiten el análisis de un objeto de investigación desde diversas ópticas.

De acuerdo con Razo (2009) es necesario considerar una reflexión metodológica a fin de determinar si las reglas establecidas por el modelo positivista para las ciencias naturales, donde el conocimiento ha de corroborarse por medio de la validación empírica de la teoría, aún responden a la exigencia del campo de saber en las ciencias sociales cuyas características son distintas. Tal como lo explica Buenfil (2011) “el positivismo como paradigma rector del conocimiento científico pasó de ser considerado como el paradigma supremo de validez universal, tanto de las ciencias duras como de las sociales, a ser cuestionado en sus criterios constitutivos más profundos” (p. 7).

Esta reconsideración metodológica conlleva a pensar que “aún no se ha consolidado una metodología afín a esta perspectiva” (Borsani, 2014, p. 162), que sin embargo supera, como enuncia Buenfil (2011, p. 14), “una noción de metodología como técnica de recolección de datos”, entendiéndola como “un proceso de articulación y ajuste permanente” (Buenfil,2011, p.

12). Este ajuste consideró necesario construir una nueva visión del referente empírico que estuviera basado en la experiencia que viven los sujetos profesionistas docentes a través de sus propias palabras.

Para la búsqueda de esta información empírica, explicada por Buenfil (2011) como “la delimitación del referente empírico documentado, que involucra la elección de formas y estrategias de recuperación de la información.” (p. 13) se partió de la experiencia vivida de los profesores que se encuentran ejerciendo su práctica en el área de formación tecnológica de un bachillerato tecnológico.

Centrarse en el análisis de la experiencia vivida del profesor sobre la docencia, permitió develar el significado que le asigna, a fin de comprender las posiciones que va desarrollando dentro de su práctica cotidiana. De acuerdo a Dilthey (en Van Manen: 2003, p. 55) la experiencia vivida “implica una conciencia de vida inmediata y prerreflexiva”, lo que puede entenderse como aquella situación que vive una persona sobre cualquier aspecto de su cotidianidad, de la cual se puede extraer su significado por medio de un ejercicio reflexivo posterior a su vivencia

Para Larrosa (2009), una experiencia es “eso que *me pasa*” haciendo énfasis en que El lugar de la experiencia soy yo. Es en mi (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar” (p. 16).

De esta manera encontramos también en la experiencia vivida por un *sujeto profesional docente* un contenido subjetivo derivado de características y coordenadas que le son particulares, distanciándolo de una idea ontológica del ser, explicado por Larrosa (2009) como el <principio de subjetividad> que

supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio. (p. 16)

Reunir las experiencias vividas de los profesores del área profesional que laboran en la institución resultó enriquecedor ya que “acumulan importancia hermenéutica cuando nosotros [quien quiera que sea], al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas. Por medio de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones y otros actos interpretativos asignamos significado a los fenómenos de la vida vivida” (Van Manen, 2003, p. 57)

Tales experiencias se convirtieron en fuente de información valiosa que condujo a las distintas posiciones donde se colocan como *sujetos profesionales docentes* y le asignan un sentido a su práctica. Obtener de ellos las descripciones de sus experiencias a través de la escritura y la interacción personalizada, permitió reunir el material experiencial, utilizando la descripción personal de la experiencia y la entrevista conversacional, como se describe a continuación

## **La construcción del referente empírico a través de la experiencia vivida del profesor**

La búsqueda del significado que construye el profesor sobre su práctica, identificando las distintas posiciones en las cuales se ubica, requirió de métodos que permitieron obtener los datos de su propia experiencia. La fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2003) ofrece caminos para lograr tal propósito, siendo la escritura y el diálogo las dos formas que se eligieron por considerarlas apropiadas para contactar más íntima, personal y reflexivamente, con los profesores.

En primer lugar, se consideró la escritura de protocolos, como “la producción de textos originales sobre los cuales el investigador puede trabajar” (Van Manen, 2003, p. 81) ya que partieron de la experiencia vivida por el profesor y permitieron la reflexión en tanto que la persona se encuentra a sí mismo en su pasado.

El protocolo solicitado a los profesores (véase *Figura 1*) fue el pretexto para iniciar con ellos una relación de búsqueda de sentidos y posiciones a partir de su práctica cotidiana, por lo que únicamente se ocupó para generar confianza y reflexión sobre su práctica. El trabajo que continuó fue con las entrevistas conversacionales considerándolas como la fuente principal de información empírica.

Se les solicitó que escribieran dónde habían trabajado antes de ingresar a la docencia, hace cuánto tiempo ingresaron a dar clase, así como una descripción de su práctica en donde comentaran cómo imparten clase, qué significa para ellos dar clase, qué características deben destacar a un profesor y cómo es su relación con la institución. Todos los profesores invitados a participar en la investigación en un principio aceptaron realizar su escrito, sin embargo, solamente seis fueron los que entregaron después de dos semanas, que fue el tiempo que se les proporcionó. Se pudo observar que solamente dos profesores realizaron su ejercicio en los primeros días, lo que se constató con la fecha de entrega, los otros cuatro lo hicieron posterior a la fecha acordada, debiéndoles recordar que era importante su participa

## Figura 1

### *Protocolo de descripción personal de la experiencia*

Directrices generales	
Describir la experiencia tal como la vive o la ha vivido. Evite tanto como le sea posible las generalizaciones o las interpretaciones abstractas. Describa la experiencia desde dentro, por así decirlo; como si se tratara casi de un estado mental: los sentimientos, el estado de ánimo, las emociones; etc. (Van Manen, 2003)	
Ejes analíticos	Directrices
Trayectoria laboral	Escribe una narración en la cual menciones dónde trabajaste antes de ingresar a la docencia, hace cuánto tiempo ingresaste a dar clase, así como una descripción de tu propia práctica en donde comentes cómo das clase, qué significa para ti dar clase, qué características consideras que deben destacar a un profesor y cómo es tu relación con la institución.
Posiciones constitutivas del sujeto docente	
Área de desempeño docente	

Posterior a la lectura de los escritos entregados por los profesores, se estructuraron preguntas a fin de proceder con la entrevista conversacional (véase *Figura 2*), las cuales se orientaron a profundizar en las experiencias mencionadas en el protocolo; se les explicó que la intención perseguida con la conversación era indagar en el significado de lo que habían compartido, ya que para Van Manen (2003) la entrevista

cumple unos propósitos muy específicos: 1) se puede utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano y 2) la entrevista puede usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado sobre el significado de una experiencia. (p. 84)

Las entrevistas conversacionales se llevaron a cabo en diferentes espacios de la institución, como un cubículo destinado para tutorías, el taller de máquinas herramientas, una oficina del servicio de orientación educativa, y solamente en un caso el encuentro se realizó en otro plantel donde la profesora también labora. Los espacios brindaron comodidad y privacidad tanto para

el entrevistador como para el entrevistado, los encuentros se realizaron sin contratiempos y con una duración aproximada de treinta y cinco minutos en promedio.

Se personalizaron algunas preguntas de acuerdo con la particularidad de cada profesor, aunque la mayoría fueron similares para todos los participantes con la finalidad de encontrar ideas comunes que permitieran entender de manera general el problema de investigación. Se realizaron las entrevistas por medio de grabación de voz en formato digital conservando el archivo de audio, de los cuales se han transcrito en su totalidad dos de ellos y de los otros cuatro se extrajeron solamente ideas clave, para su análisis a profundidad

## Figura 2

### *Protocolo de entrevista conversacional*

Directrices Generales Con base en la narrativa escrita, profundice sobre los ejes analíticos abordados a partir de las siguientes preguntas.	
Ejes analíticos	Preguntas
Trayectoria laboral	¿Qué le impulsó a estudiar la carrera en la que se tituló? ¿En qué lugares trabajó previo a su ingreso a la docencia?
Área de desempeño docente	Dentro de la institución, ¿se desempeña en la especialidad técnica en la cual ha sido formado?
Posiciones constitutivas del sujeto docente	¿Qué elementos de la docencia considera que lo constituyen en su práctica diaria?

### **Consideraciones ontológicas sobre la subjetividad**

Utilizando la explicación ofrecida por Laclau (2017) sobre la ontología hegeliana y la relación entre la universalidad y la particularidad, realizamos una interpretación que se expresó bajo la forma *óntico/ontológico*, y más específicamente para la investigación como *lo docente/La Docencia*

En esta relación se entendió la universalidad como un elemento determinado estructuralmente por el sistema hegemónico dominante, es decir, el ordenamiento de prácticas, relaciones, proyectos y acciones que son ideales para el ejercicio de *la docencia* y que se convierten así en un mandato simbólico de lo que “debe hacerse” en las instituciones escolares.

Por otro lado, abordar la particularidad contempló la construcción de identificaciones, propia de los sujetos, partiendo de la base de su sistema de intereses y experiencias pertenecientes a su situación biográfica. El carácter óptico de las identificaciones se materializó, también, en diversidad dentro de una *comunidad de subjetividades*<sup>2</sup> a través de las experiencias vividas en donde se persigue un objetivo en común junto con otros sujetos.

Desde nuestra interpretación se trata de una estrecha relación entre lo universal y lo particular, entre lo individual y lo estructural donde emergen desplazamientos entre la determinación ontológica universal y las construcciones ópticas particulares elaboradas por los *sujetos profesionistas docentes*.

Para esta investigación se consideró, además, que el sujeto y su subjetividad se encuentran inmersos en un marco social, que se alimenta de las características subjetivas de cada individuo, permitiendo así la intersubjetividad y esta *comunidad de subjetividades*. Bajo esta lógica hemos pensado la relación *las subjetividades/la subjetividad*, donde observamos una construcción universal hegemónica de la subjetividad generada por la estructura del sistema a la par de las construcciones que se manifiestan en las experiencias vividas de manera particular por los sujetos.

Para entender esta relación acudimos a la explicación de Dario Sztajnszrajber (2015) sobre la imposición del sistema económico capitalista vista desde el marxismo, que dice: “estamos enajenados todo el tiempo porque creemos que cuando pensamos libremente, somos nosotros los que estamos pensando, pero en realidad estamos pensando lo que el sistema necesita que pensemos” (2h 37’17”). Observamos que los ideales de sujeto y sociedad se construyen a partir de necesidades de un sistema social y económico que busca su legitimidad y reproducción y que, como hemos dicho

anteriormente, transfiere esas necesidades hacia el sistema educativo, específicamente al nivel medio superior técnico.

También acudimos al análisis hecho por Isabel Rauber (2018) sobre el papel del Estado, descrito por Gramsci, en la conformación de la conciencia, la cual dice “no es el reflejo directo de la realidad, o sea, la refleja sí, pero mediada por categorías cultural, histórica y socialmente construidas con las herramientas que el ser humano cuenta en cada momento” (p. 84), siendo estas herramientas la educación y la herencia cultural, entre otros.

Entendemos con estas ideas, que la determinación estructural descrita en los documentos normativos guía la acción de los *sujetos profesionistas docentes* hacia la reproducción hegemónica y a la subjetividad como producto de una construcción sistémica, determinada ontológicamente por esta estructura. Por medio de esta universalidad hegemónicamente impuesta, los sujetos son encaminados para la reproducción de formas y prácticas culturales.

Sin embargo, también reconocemos la posibilidad que el sujeto tiene de construir su propia subjetividad de acuerdo a diferentes contingencias e identificaciones. La particularidad de la subjetividad puede observarse en distintos planos ónticos que configuran sus posiciones de acuerdo a la situación biográfica, sistema de intereses y ubicación en la estructura social.

### **Construcción de subjetividades dentro de planos ónticos particulares**

Se piensa la construcción de la subjetividad en *planos óntico/ontológicos* que condesan componentes o elementos de diversa índole, como discursos, recuerdos, relaciones, prácticas, entre otros que se interconectan en la experiencia vivida del sujeto, es decir se relacionan intrínsecamente en diversos momentos, eventos y contingencias por las que atraviesa el ser humano, ya que éstos emergerían indistintamente conforme a la experiencia vivida por el sujeto a fin de generar acciones (conductas, discursos, relaciones) permitiéndole interactuar con su entorno inmediato.

La presente categorización se pensó únicamente con la finalidad de organizar nuestro propio entendimiento de la subjetividad constitutiva del sujeto y no necesariamente pertenece a alguna disciplina teórica.

<sup>2</sup> Se utiliza este término, de manera personal, para pensar y nombrar al conjunto de docentes que pertenecen a la comunidad escolar y que en su relación cotidiana ponen en juego sus subjetividades por medio de acciones, deseos, proyectos, sentimientos, etc

A través de ellos, el *sujeto profesionalista docente* tiene la posibilidad de construir *lo docente* de manera óptica, respondiendo a la relación entre la universalidad y la particularidad sirviendo de herramienta para interpretar el referente empírico construido a partir de la información proporcionada por los docentes en las entrevistas conversacionales.

El primer plano óptico/ontológico es referido a lo *psicológico-cognitivo-emocional*, en donde se conciben diversos componentes propios de mecanismos y procesos que permiten hacer uso de la información recibida por el sujeto, así como la forma en que es traducida en “productos” observables con los que se interactúa con los semejantes o con el entorno, tales como la conducta, procesos de pensamiento, discursos, memorias y decisiones.

Un segundo plano ubica lo *histórico-social-político*, ya que es posible entender al sujeto como un entramado de relaciones y posiciones con respecto de otros sujetos. Es histórico debido a que, tanto en su individualidad como en sus interrelaciones, posee un conjunto de experiencias previas que le permiten asignarle un sentido a sus acciones. Así mismo, visto desde un aspecto político, el papel del sujeto va más allá de un papel reproductor de las condiciones de vida determinadas por el sistema social, sino que tiene la posibilidad de modificarlas por medio de su acción, como lo abordamos en ideas precedentes.

El tercer plano contempla lo *contextual-cultural-ético* como un conjunto de características propias de la geografía, momento histórico, así como culturales que determinan la subjetividad del sujeto. Consideramos que pensar al sujeto requiere situarlo en las coordenadas en las cuales se desenvuelve, ya que ahí se generan distintas formas culturales como el lenguaje, o diversas prácticas que se transmiten e interiorizan. Otro de los aspectos que intervienen en las relaciones entre los sujetos y que forman parte de su subjetividad es la ética. La consideramos componente subjetivo por el respeto a la dignidad y responsabilidad que conlleva la relación con el otro; situarse frente al semejante supone una carga emocional, entender que se encuentran en lugares (Aquí-Allí) y tiempos (Ahora) distintos<sup>3</sup> y

dirigir la acción tomando como referencia al otro.

Con base en esta multiplicidad de elementos y componentes<sup>4</sup> podemos reconocer un “mosaico heterogéneo de sujetos con sus identidades, culturas, subjetividades, pertenencias, historias, aspiraciones, creencias, búsquedas, horizontes diversos” (Rauber, p. 36), presentes también en una institución educativa que reflejan las determinaciones estructurales y los desplazamientos que construyen ópticamente las prácticas cotidianas de los sujetos que interactúan en ellas.

La pretensión fue rastrear algunos de estos planos que se imaginaron, y sus componentes, en la referencia empírica reconociendo que su prevalencia es variable para cada sujeto e incluso que algunos no se visibilizan de manera clara. Nos guiamos por la idea de que el *sujeto profesionalista docente* posee y desarrolla características subjetivas que signan su acción docente y las relaciones que establece con los otros dentro del marco de las determinaciones estructurales pero que le permiten agregar características particulares a lo largo de su permanencia dentro de la docencia.

### **El referente empírico y los planos óptico/ontológicos**

Como se ha dicho, el uso de estos planos ópticos/ontológicos, ideados para comprender la acción del *sujeto profesionalista docente*, nos permitió obtener un panorama acerca de la construcción de las subjetividades que realizaron con respecto de su práctica a lo largo de su permanencia en la institución.

<sup>3</sup> Alfred Schütz (1962/1995) en su *tesis general de la existencia del alterego (El problema de la realidad social*, p. 170 y sigs.) profundiza en la aperccepción del otro y en su explicación incluye que su reconocimiento comienza con ubicarse a sí mismo en un Aquí y en un Ahora como unidad psicofísica y en un segundo momento se reconoce que “el Otro es como yo, capaz de actuar y pensar” (p. 170). Si realizamos una interpretación de esta tesis sobre el alterego, es posible decir que la subjetividad se encuentra en estas condiciones personales que presentan tanto el Yo como el Otro.

<sup>4</sup> Estos componentes mencionados en cada plano han sido estudiados ampliamente por teóricos y disciplinas muy variadas; por ejemplo, al lenguaje lo han estudiado Wittgenstein y Saussure, las prácticas culturales las han estudiado Schütz, Bergson y Luckmann, el discurso se ha abordado entre otros por Ernesto Laclau. La idea de mencionarlos no pretende profundizar sobre sus postulados, sino solamente visibilizar su presencia con el afán de reconocer su aportación a la subjetividad construida por los sujetos.

En el referente empírico construido observamos, que el primer plano *psicológico-cognitivo- emocional* se encuentra en distintos comentarios de los profesores, específicamente en cuanto a lo psicológico y lo emocional.

El componente psicológico se entiende como los rasgos de personalidad que incluyen, como lo explica Warren (citado en Baz, 1998) siendo las “características cognoscitivas, afectivas, volitivas y físicas de un individuo tal como se manifiesta a diferencia de otro” (p. 54), y que podrían ser aquellas características que nos diferencian de los demás atrayendo la atención de los alumnos, tal como lo explica la profesora García “*lo que más impacta en el alumno es la persona, a lo mejor la forma de hablar, de comportarnos o la forma de ser*” (18´ 01´´), por medio de las cuales, el estudiante tiene la posibilidad de identificarse con el *sujeto profesionalista docente* dentro de la relación que establecen en el aula.

También puede observarse lo mencionado por el profesor Ramón “*las presiones que uno trae, la carga de trabajo [...] el cansancio, provocaron que en un grupo muy inquieto la forma en la que me comporte con ellos fue agresiva (sic)*” (21´ 06´´) dado que el docente se desenvuelve también en su ambiente familiar<sup>5</sup> manteniendo una estrecha relación con cualquier otro ámbito social de desarrollo. Las tensiones laborales, familiares, profesionales se manifiestan en las acciones de los *sujetos profesionalistas docentes* y en la forma en la que interactúan con los otros y que son interpretadas con un carácter valoral subjetivo, ya sea de manera positiva o negativa referido como deseable o no deseable.

Por otro lado, al abordar el tema de la trayectoria profesional de los docentes, Marchesi (2007) destaca el malestar que se va gestando como un “agotamiento emocional, que supone sentirse por las exigencias y por las tensiones emocionales” (p. 65). Esto lo observamos en los comentarios del profesor Martínez que explica “*hace dos años o tres años yo te podría decir yo venía contento a trabajar, a mi trabajo, y actualmente me cuesta trabajo, vengo hasta con cierta pesadez, de - ¡ay! otra vez ir a lo mismo- y se afecta directamente la parte con que tanto gusto o disgusto hagas tu trabajo (sic)*” (21´ 35´´) y en lo mencionado por la profesora García “*se refleja en clase que no se da el 100 %, sino el 50 o el 60%*”

(21' 20''). Este malestar se manifiesta en la interpretación que realiza el propio *sujeto profesionalista docente* de su práctica y que le permite desplazarse desde los objetivos institucionales hacia su sistema de intereses personales.

Encontramos una relación entre los planos *psicológico-cognitivo-emocional* y el *histórico- social-político*, debido a que el *sujeto profesionalista docente* experimenta su práctica a lo largo de su trayectoria profesional, como parte de su biografía personal, observándose cambios importantes en su sistema de intereses, en las motivaciones que le permiten permanecer en ella y en las emociones que esto representa; es decir, su contexto de significado cambia a lo largo de su historia personal de vida. Un ejemplo de esto lo ofreció el profesor Feregrino al comentar “*tiene que ver la experiencia, la forma de ser de maestro, la parte intrínseca de cada uno (sic)*” (17' 57'') ya que su experiencia vivida se encuentra en un continuo cambio, así como la interpretación que hace de su práctica.

Como se mencionó anteriormente, la determinación ontológica por parte de la estructura institucional permitió al *sujeto profesionalista docente* identificarse con características personales, incluyendo las mencionadas en los programas de estudio, que se reflejan en las prácticas que llevan a cabo en la cotidianidad. Esta determinación la ubicamos dentro del plano *histórico- social-político* debido a que la institución escolar es una estructura que pertenece a la organización social, y en ella se desempeña la práctica docente.

La construcción óptica que genera un docente en su práctica, lejos de deberse a una dislocación o ruptura con la estructura, puede complementarse por medio de la interpretación personal que cada uno de ellos realice de las determinaciones institucionales agregando un toque particular a su acción *apasionado, uno se vuelve investigador, analítico, cómplice de los conocimientos para llegar al resultado (sic)*” (25' 26''), por lo que se puede decir que ha construido *lo docente* de su práctica que no representa , tal como lo menciona el profesor Ramón

<sup>5</sup> Álvaro Marchesi en su libro “*Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*” hace mención, en el segundo capítulo “La historia profesional de los docentes”, del paralelismo que existe entre la vida profesional y la personal en los que se desenvuelve cualquier docente. En cada uno de ellos se desarrollan componentes afectivos cuya influencia es notoria, puesto que son constitutivos del sujeto y no es posible separarlos.

*“para ser docente se debe uno sentir un desplazamiento significativo con respecto a las determinaciones de La Docencia.*

Dentro del referente empírico construido se pudieron encontrar comentarios de los profesores ubicados dentro del plano óntico/ontológico *contextual-cultural-ético*, sobre todo en la relación que los compromete con el otro, con el alumno, donde el primero también es impactado por el segundo por medio de la interacción cotidiana, como lo expresa la profesora García *“a mí me gusta dar clase, estar frente a grupo, vives esa interacción, esa adrenalina de estar parado ahí enfrente, de que te cuestionen, te digan cosas, de que te enfrentes a un grupo de 60 personas y que todos te pongan atención”* (26’ 41’’), o como lo expresa el profesor Ramón *“actualmente me siento más docente que administrador por todo el aprendizaje que me llevo, el hecho de estar frente a un grupo de alumnos que cada vez me enseñan más por sus experiencias y actitudes”* (27’ 30’’), porque la relación que se establece es bidireccional, de crecimiento e impacto mutuo con algunos alumnos, lo que permite considerar que algunos de los *sujetos profesionistas docentes* se sienten comprometidos con su práctica por el componente de las relaciones intersubjetivas, con un carácter ético presente en la dedicación de cada uno de ellos al interior de las aulas.

### **Discusiones y conclusiones temporales**

Como se pudo observar, la subjetividad es un elemento constitutivo de los *sujetos profesionistas docentes* que se visibiliza en las posiciones que cada uno de ellos construye para asignarle un significado a su práctica y a las relaciones que establece con los otros. Lo que se ha destacado en este trabajo es sólo una pequeña parte de esa *comunidad de subjetividades* que interactúa dentro del marco institucional, lo cual puede invitar a continuar indagando diversas construcciones ónticas de los sujetos, ya que no ha sido la pretensión agotar las expresiones subjetivas del conjunto de docentes que laboran en un bachillerato tecnológico del Estado de México.

Se abordaron algunos aspectos presentes en la cotidianidad de los sujetos profesionistas docentes que articulados entre sí permiten mirar la práctica docente

como un entramado de relaciones entre diversos elementos que la rodean.

Pensamos la construcción de lo docente en planos óptico/ontológicos que condesan componentes o elementos de diversa índole, como discursos, recuerdos, relaciones, prácticas, entre otros que se interconectan en la experiencia vivida del sujeto, es decir se relacionan intrínsecamente en diversos momentos, eventos y contingencias por las que atraviesa el ser humano, ya que éstos emergerían indistintamente conforme a la experiencia vivida por el sujeto a fin de generar acciones (conductas, discursos, relaciones) permitiéndole interactuar con su entorno inmediato.

A través de ellos, el sujeto profesionalista docente tiene la posibilidad de construir lo docente de manera óptica, respondiendo a la relación entre la universalidad y la particularidad sirviendo de herramienta para interpretar el referente empírico construido a partir de la información proporcionada por los docentes en las entrevistas conversacionales

#### **Fuentes de consulta**

**Baz, M.,** Fernández, L. Jaidar, I., Perrés, J., Vargas, L. (1998) *Tras las huellas de la subjetividad.*

México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco

**Borsani, M** (2014) Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. En Revista Astrolabio, No. 13. Recuperado de

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/viewFile/9028/10729> Fecha de Consulta: 04 de septiembre de 2018

**Buenfil, R.** (2011) *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social, consideraciones metodológicas e investigación social.* USA: Editorial Académica Española.

**Laclau, E.** (2017) Posición de sujeto, dislocación y falta. En María del Pilar Padierna Jiménez y Mónica García Contreras (coordinadoras). *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el análisis político de discurso.* México: Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación: Plaza y Valdés

**Lira, A.** (18 al 22 de noviembre de 2019). Configuración del sujeto docente del bachillerato tecnológico estatal. [Ponencia] XV Congreso Nacional de Investigación Educativa,

- Acapulco, Guerrero, México. Recuperado de:  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0349.pdf> Fecha de consulta: 14 de febrero de 2021
- Lira, A.** (2022) *Sujeto Profesionalista Docente: Desplazamientos ópticos desde la ontología de la docencia*. Tesis de Maestría. Estado de México: ISCEEM
- Marchesi, A.** (2007) *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial
- Rauber, I.** (2018) *Descolonizar la subjetividad. Hacia una nueva razón utópica indo-afro-latinoamericana*. Primera edición digital. La Habana: Editorial filosofi@.cu. Recuperado de <https://rebellion.org/docs/254320.pdf>. Fecha de consulta: 28 de julio de 2020
- Razo, J.** (2009) *Metodología Hermenéutica e investigación educativa*. Estado de México: ISCEEM.
- Schütz, A.** (1995) *El problema de la realidad social*. Argentina: Amorrortu
- Skliar, C. y Larrosa, J.** (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Editores
- Sztajnszrajber, D.** (01 de agosto de 2015) Marx por Darío Sztajnszrajber [Archivo de video]. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=RC9DFphrblc>
- Van Manen, M.** (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books, S.A.

### **Capítulo 3 El enfoque inclusivo en grupos heterogéneos para desarrollar una pedagogía diferenciada**

*Gabriela Villaseñor Carmona<sup>1</sup>*

*Raquel Valerio Tapia<sup>2</sup>*

#### **Resumen**

El proyecto de innovación docente surgió a partir de la metodología de investigación acción, se aplicaron instrumentos para el análisis del contexto escolar (entrevista al directivo y docente, guía de observación, cuestionario a padres de familia), así como, la recopilación de información para detectar y jerarquizar problemáticas.

La problemática detectada es: el ejercicio de prácticas homogeneizadoras en un grupo heterogéneo por el docente. Los factores que se asocian con esta modalidad de trabajo se relacionan con causas a nivel estructural, contextual e individual. Sin embargo, la responsabilidad de atender las características y necesidades de los alumnos recae en el docente y es este quien debe modificar su práctica y planear en función del contexto; se estableció como objetivo general de investigación *Analizar el esquema lineal de enseñanza desde el enfoque inclusivo.*

Se diseñó una herramienta diagnóstica que permita integrar la información del contexto y sus características, siendo esta un instrumento referente que permita planear para el grupo en el cual el docente se inserta. Retomado el enfoque inclusivo que plantea una visión global de oportunidades de aprendizaje y no solo atiende a la población vulnerable o con alguna discapacidad (Casanova, 2002; Blanco, 2011; Tomasevsky, 2003; Reimers, 2002).

Se concluye que en el enfoque inclusivo cobra relevancia el análisis y sistematización de los instrumentos utilizados para el diagnóstico. Entorno a la práctica docente, se renuncia a la idea de percibir el diagnóstico como un proceso administrativo a utilizarlo como herramienta medular del inapropiado estándar que en la educación ocasiona la reproducción del esquema lineal de la enseñanza y asume la homogeneidad en los grupos heterogéneos.

## **Introducción**

El contexto nacional se caracteriza por la desigualdad relacionada con el poder adquisitivo, los cuales aseguran las necesidades básicas para preservar y salvaguardar la integridad de los individuos, por otro lado, es una sociedad segmentada, motivo por el cual las brechas sociales se agudizan.

De acuerdo con Guijarro (2011) plantea que la educación es una condición que puede favorecer a la disminución de las desigualdades sociales, sin embargo, al ser una condición de equidad social es necesario asegurar las condiciones básicas para garantizar el aprendizaje y que este sea de calidad. Por otra parte, es necesario que la educación se convierta en el mecanismo de equiparación de oportunidades para detener la reproducción de las brechas sociales.

En este tenor, Casanova (2002) sostiene que, para lograr una sociedad integrada, la educación debe ser integradora. El medio por el cual los individuos de una sociedad aprenden a convivir con lo diferente, asegurando la educación para todos, hay que formarse en la heterogeneidad, asumir la diversidad y ser capaz para atender las particularidades de cada uno de los niños y fortalecerse con las diferencias.

Reimers (2002) “una manera de cerrar las brechas en oportunidades consistiría en garantizar que las condiciones con que se enfrenten los chicos en las escuelas no reflejen las brechas sociales” (pág. 10). Es decir, para disminuir dichos problemas sociales, es necesario crear un espacio ecuánime, donde se disipen o disuelvan las barreras de aprendizaje, con la finalidad de generar las oportunidades para todos los grupos sociales.

La existencia de la diversidad no es un problema es una condición latente de la sociedad, sin embargo, invisibilizar las necesidades que dicha heterogeneidad representa segmenta las oportunidades de aprendizaje y desenvolvimiento. Blanco (2011) declara la eliminación de las brechas sociales y la exclusión, como el objetivo fundamental de la educación inclusiva.

Tomasevsky (2003) defiende la educación como un derecho humano fundamental para todos y no únicamente para los hombres y mujeres privilegiadas. La progresión de la educación como derecho humano se resumen en tres etapas fundamentales: educación especial, integración y finalmente se requiere una transformación del sistema educativo en el cual contemple y satisfaga las características y las necesidades de todos los niños y niñas.

De acuerdo con el índice para la inclusión (Booth, 2015) este enfoque se basa en principios para la mejora de la educación y la sociedad, dicha postura comprende mitigar o reducir prácticas de exclusión las cuales limitan y obstaculizan la participación de los individuos, y plantea la formulación de una escuela para todos.

### **Metodología**

El proyecto de innovación docente es el resultado del proceso diagnóstico de investigación el cual se desarrolla en una Escuela Primaria, ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. La investigación se enmarca bajo el enfoque cualitativo de investigación, Alvarez-Gayou (2014) resalta la importancia de explicar fenómenos sociales y analizar de manera holística el universo de estudio. Monje, C. (2011) propone cuatro fases para la investigación cualitativa, las cuales son preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

De acuerdo con Mari (2001) menciona que el objetivo de realizar un diagnóstico en el ámbito educativo no es la atención a las deficiencias de los educandos, desde esta perspectiva el diagnóstico no se refiere en subsanar algunos aspectos del sujeto, más bien implica reconocer el contexto de manera holística.

Para contextualizar y obtener información del objeto de estudio, se realizó un diagnóstico grupal, en el cual se aplicaron algunos instrumentos: guía de observación, test de estilos de aprendizaje, cuestionario a padres de familia, aplicación de la herramienta SISAT. En el análisis de dicha información se observan alumnos con distintos estilos y ritmos de aprendizaje, los cuales se desenvuelven en una vivienda compartida con un tipo de familia diferente, de acuerdo con los integrantes que la compone, distinto poder adquisitivo de esta, niños con vínculos o

forma de relacionarse diversa, entonces ¿El problema de aprendizaje de los alumnos se reduce al contexto? No, el problema no es el contexto de los niños y esa es su realidad, el problema reside en el trato que se le da a esa realidad.

Por otro lado, se diseñó una encuesta a docentes con la finalidad de analizar la práctica docente y contrastar la compatibilidad y congruencia en función a la atención de las necesidades de los niños y salvaguardar el derecho a la educación con perspectiva de inclusión diversidad, integralidad e interculturalidad.

Las siguientes nubes de palabras se configuran a partir de las respuestas de la encuesta realizada a los docentes frente a grupo.

Figura1. Preguntas de contraste sobre el diagnóstico.



Figura 1. Se realizaron preguntas de contraste en el cuestionario para analizar la vinculación del diagnóstico desde lo conceptual y los recursos utilizados. Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas obtenidas de la encuesta.

Como se observa en la nube de palabras circular las categorías que los docentes enuncia para la cuestión ¿cuál es la función del diagnóstico? Mencionar reconocer las condiciones sociales y académicas del grupo/alumnado para identificar conocimientos, habilidades y oportunidad en el trabajo, conocer y evaluar las características, fortalezas áreas de oportunidad, observar contexto de los alumnos, conocimientos previos, competencias de los educandos, identificar el desarrollo de los niños.

Como se observa de manera conceptual se identifican aspectos relacionados con los alumnos y dentro de los recursos que los docentes utilizan para recuperar información se encuentran estrategias, recursos, materiales; como rubricas, aprendizajes esperados, tareas, sisat, cuestionarios a docentes, alumnos y padres de familia, test de estilos de aprendizaje, etc.

Sin embargo, en el análisis entre la información que recaban los profesores en el proceso diagnóstico y la información que utilizan para tomar decisiones para el diseño de la planeación, se reduce a cuatro atributos: aprendizajes previos, aprendizajes esperados, test estilos de aprendizaje y necesidades de los alumnos.

Se observa una problemática en el desempeño de la práctica docente, ya que, en el proceso de la toma de decisiones para atender a un grupo diverso, se retorna a prácticas homogeneizadoras, donde el esquema de evaluación se reduce a elementos cuantitativos o a pruebas estandarizadas en las cuales se evalúa si se logró o no el aprendizaje en cuestión.

Como resultado del diagnóstico, se delimitó y definió el planteamiento del problema; en la siguiente tabla se sintetiza dicho proceso de detección.

Problematización	Ejercicio de prácticas homogeneizadoras en un grupo heterogéno
Preguntas de investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Existe heterogeneidad en la población del objeto de estudio?</li> <li>○ ¿Existe compatibilidad social del modelo homogeneizador?</li> <li>○ ¿Existen alternativas de enseñanza favorecidas por el enfoque inclusivo?</li> </ul>
Objetivo general	Analizar el esquema lineal de enseñanza desde el enfoque inclusivo
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Evidenciar la heterogeneidad del objeto de estudio</li> <li>○ Analizar la compatibilidad social del modelo homogeneizador.</li> <li>○ Proponer una herramienta diagnóstica, desde el enfoque inclusivo</li> </ul>

Tabla 1. Síntesis de la detección del problema Fuente: Elaboración propia.

Se detecta que en el contexto se asume la homogeneidad en un grupo con una configuración heterogénea el cual permea en el acto educativo debido a que estas prácticas sustraen a los niños de la dinámica escolar, sin considerar sus condiciones particulares. Dicho planteamiento toma relevancia debido a que el enfoque inclusivo tiene una visión global de oportunidades de aprendizaje y no solo atiende a la población vulnerable o con alguna discapacidad.

Debido a que los individuos son seres dinámicos con una influencia contextual importante en la conformación de su cosmovisión, la personalización de la educación y el respeto por las características propias adquieren relevancia de acuerdo con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en el cual se promueve el respeto, la equidad y la inclusión para todos.

El cambio de paradigma propuesto en la NEM surge a partir de las desigualdades sociales, económicas, culturales, toma relevancias los postulados de la educación para todos. “La necesidad de avanzar en la democratización efectiva de las

oportunidades educativas para todos se puede basar en el concepto de inclusión para orientar las políticas y las estrategias nacionales” (UNESCO, 2008, pág. 5). Cuando se habla de educación inclusiva, suele acuñarse el término a la educación para la atención a los educandos con necesidades especiales, sin embargo, internacionalmente el concepto comprende una concepción más amplia, el objetivo de la educación inclusiva pretende y exige la eliminación de las desigualdades sociales en términos de etnias, raza, clase social, género e incluso capacidades y aptitudes.

### **Propuesta de intervención**

la propuesta de intervención que surge a partir del diagnóstico, en el cual se evaluaron y sistematizaron los datos recabados del objeto de estudio. Teppa (2006) define dicha etapa como elaboración del plan, o bien la planificación de un proyecto de intervención que responda a la resolución de la problemática planteada.

Se propone una metodología para diagnosticar en la diversidad con un enfoque inclusivo, donde se retomen todos los elementos del contexto del alumno en una representación de primer impacto, en donde por medio de una sistematización adecuada se analice el contexto de los alumnos de manera global, y no al realizar el diagnóstico, el análisis de la información se realice de manera aislada.

Dicha propuesta comprende dos fases: la primera fase que se relaciona con el acercamiento al campo de estudio, en el cual se realizaran tres procesos importantes la recopilación de información mediante la aplicación de instrumentos, el análisis de la práctica docente en función de el esquema de enfoque inclusivo y finalmente la construcción de la Gráfica de Análisis Basado en la Inclusión.

Para la elaboración de la metodología se definen dos momentos importantes: el primero es la recopilación de información, en el que se determina la prueba de estilos de aprendizaje de acuerdo a las características del nivel en cuestión y el diseño del cuestionario para recabar información del contexto de los niños, y el segundo es la construcción del Gráfico de Análisis Basado en la Inclusión.

### A) Primer momento: Recopilación de la información

En este momento se da el primer acercamiento al objeto de estudio, se realizan dos instrumentos como base para el desarrollo del segundo momento.

El primer instrumento que se realiza es la prueba de estilos de aprendizaje, se considera la prueba debido a que comprenden los procesos cognitivos que emplean los individuos para aprender, en ellos se configura la forma en como las personas construyen y configuran su conocimiento. El segundo instrumento que se desarrolla es un cuestionario, el destinatario es el tutor del alumno y se subdivide en diferentes secciones: datos del alumno: datos del tutor, integrantes de la familia, características de la vivienda y acceso.

### A) Segundo momento:

En esta etapa de la construcción de la herramienta se utiliza los datos obtenidos en la recopilación de la información para sistematizarlo, dicho proceso consta de 5 pasos los cuales se describen a continuación:

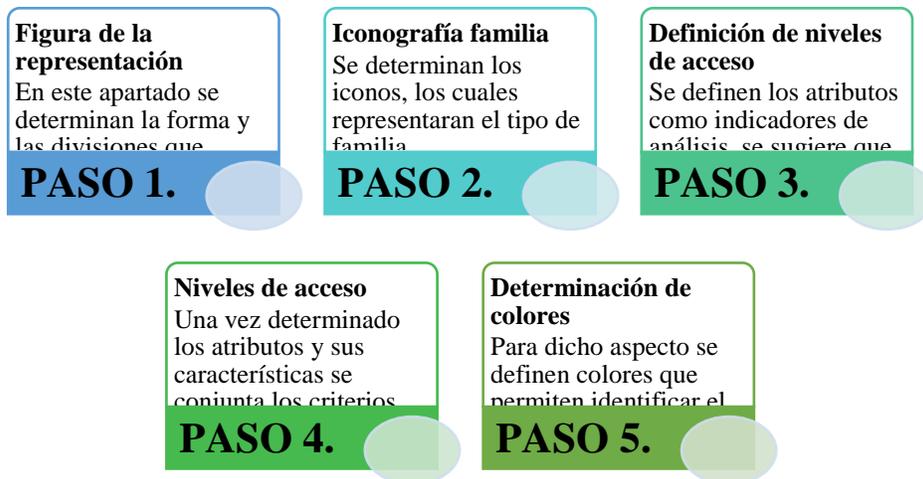


Figura 2. Pasos de la metodología propuesta. Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Pasos de la metodología propuesta. Fuente: Elaboración propia.

La metodología descrita anteriormente propone algunos pasos específicos para realizar un diagnóstico desde el enfoque inclusivo, para ello se contó con

experiencia previa de la aplicación de algunas de estas actividades y técnicas. Así como conocimiento teórico previo para construir y deconstruir otros instrumentos y generar esta propuesta.

## Hallazgos

De acuerdo con el manual del método propuesto en el presente trabajo, se realizó la sistematización de los elementos para obtener la representación del grupo objeto de estudio.

Para realizar la representación de la heterogeneidad existente en el objeto de estudio, de acuerdo con la metodología del Gráfico de Análisis Basado en la Inclusión se aplicaron dos instrumentos de diagnóstico, el primero es una prueba de estilos de aprendizaje y el segundo un cuestionario dirigido a los padres de familia, ya que la finalidad de dicho instrumento es recabar información del contexto de los alumnos, el entorno familiar, el sistema de apoyo con el que cuenta los niños.

Después de realizar la recopilación de información, se realizó la sistematización de los pasos para obtener el Gráfico de Análisis Basado en la Inclusión, el cual se estructuró en la siguiente tabla considerando los atributos y los sujetos pertenecientes al objeto de estudio.

Tabla2. Sistematización de atributos por estudiantes.

Alumnos	Estilo de aprendizaje	Nivel de Acceso	Tipo de familia	Color representativo
Sujeto 1	Kinestésico	Medio	▶	Negro
Sujeto 2	Visual	Medio	★	Rojo
Sujeto 3	Kinestésico	Medio	▶	Negro
Sujeto 4	Kinestésico	Alto	▶	Negro
Sujeto 5	Visual	Bajo	★	Rojo
Sujeto 6	Visual	Bajo	▶	Negro

Sujeto 7	Kinestésico	Medio	▶	Negro
Sujeto 8	Auditivo	Medio	★	Rojo
Sujeto 9	Visual	Medio	🍷	Rojo
Sujeto 10	Kinestésico	Medio	▶	Negro
Sujeto 11	Visual - Kinestésico	Alto	▶	Negro
Sujeto 12	Auditivo	Medio	★	Rojo
Sujeto 13	Auditivo	Alto	▶	Negro
Sujeto 14	Visual - Kinestésico	Alto	▶	Negro
Sujeto 15	Visual - Kinestésico	Medio	▶	Rojo
Sujeto 16	Kinestésico	Medio	▶	Negro
Sujeto 17	Kinestésico	Medio	▶	Negro
Sujeto 18	Visual	Medio	▶	Negro
Sujeto 19	Visual	Medio	★	Rojo
Sujeto 20	Kinestésico	Medio	▶	Rojo
Sujeto 21	Kinestésico	Medio	▶	Negro

Tabla 2. Sistematización de atributos por estudiantes de acuerdo con los resultados obtenidos. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior el primer elemento que se agrupo fue el estilo de aprendizaje de cada uno de los alumnos, posteriormente el nivel que obtuvo en relación con la tabla de acceso a la educación, después el tipo de familia, de acuerdo con las personas que viven con los niños y finalmente el color que representara al sexo de los integrantes. Como resultado del manual se obtuvo la siguiente **Gráfica de análisis basado en la inclusión para los alumnos de 3º C de la Escuela Primaria.**

Figura 3. Representación de la heterogeneidad del grupo. Fuente: Elaboración propia.

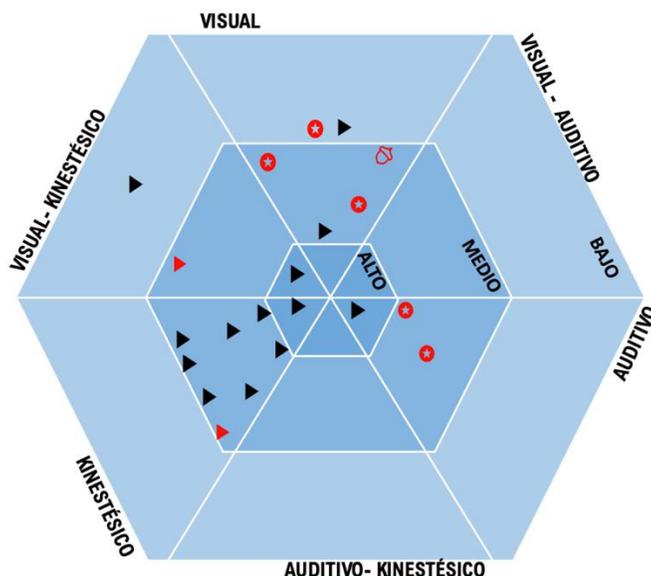


Figura 3. Representación de la heterogeneidad del grupo como resultado de la metodología propuesta. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la representación de la heterogeneidad del grupo, se perciben una población mayor de varones en el objeto de estudio, de los 21 alumnos, 13 de ellos son niños y 8 niñas, por otro lado, predominan familias complejas o extendidas donde los cohabitantes son tíos, primos, abuelos, hermanos, padres y solo hay un caso donde la conformación familiar es monoparental. Por su parte el 71% de los alumnos se encuentra en un nivel medio, donde las familias, aunque cuentan con recursos tecnológicos para insertarse en la modalidad de educación a distancia, el número de integrantes que requiere el uso de estos es mayor para realizar homeoffice o bien tomar clase. Así mismo, los entornos son compartidos por lo que no hay espacios específicos para el estudio, descanso, convivencia, esto ha generado cambios en la dinámica familiar, en adicción a ello, los alumnos también se enfrentan con estímulos y distractores diferentes que un ambiente de aprendizaje escolar.

En función de dicho diagnóstico se realizaron ajustes en la práctica docente, en la forma de planificar, debido que las sesiones deben ser efectivas, productivas,

estimulantes y retadoras, a continuación, se enuncian principales decisiones que se modificaron o incluyeron para atender y responder a las necesidades del contexto.

- Las sesiones de trabajo se estructuraron en dos bloques lunes, miércoles y viernes se llevó a cabo sesiones de trabajo sincrónica, martes y jueves se trabajó de manera individual para mitigar las brechas de aprendizaje y atender a aquellos alumnos que requiere apoyo.
- Se establecieron dos horarios de trabajo matutino y vespertino, ya que en el grupo donde se intervino los alumnos tienen hermanos en diferentes grados, es decir dentro del mismo núcleo familiar hay integrantes que requieren el uso de los dispositivos para realizar sus actividades cotidianas, con la finalidad de no quitar u obstaculizar las oportunidades de acceso, se abrieron dos horarios para facilitar la conexión de acuerdo con las necesidades de cada alumno.
- Se incluyeron múltiples formatos de presentación, para respetar el estilo de aprendizaje de los alumnos.
- Diversos medios y modos de comunicación. Un reto importante en la modalidad de educación a distancia es el desarrollo de sesiones virtuales sincrónicas, ya que existen múltiples factores que intervienen o funcionan como distractores, así mismo la interferencia o problemáticas de conexión repercuten en el desempeño de estas. Sin embargo, dicha modalidad permitió ampliar las maneras y medios de participación por lo que contemplar los diversos recursos incrementa y motiva a los alumnos a expresarse.
- Diferentes canales sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses y preferencias
- Actividades que promuevan la autonomía, la motivación, la personalización y la variedad.
- El diagnóstico no se percibe como un momento único e inamovible, debido a que el contexto es dinámico, las relaciones y condiciones de cada alumno se modifica, es importante una constante retroalimentación del diagnóstico.

La modificación de la práctica docente para la atención a las necesidades de los alumnos, impacto directamente con la relación y el desempeño de los alumnos. Dentro de las transformaciones evidentes es el incremento de la asistencia a las sesiones de trabajo, la participación en las sesiones virtuales ya que la variedad de recursos para comunicarse posibilitaba elegir la forma de expresarse desde el estilo y la preferencia de los alumnos.

## **Conclusiones**

la responsabilidad de atender las características y necesidades de los alumnos recae en el docente y es este quien debe modificar su práctica y planear en función de la realidad del contexto, brindando así oportunidades equitativas de aprendizaje. El enfoque inclusivo plantea una visión global de oportunidades de aprendizaje y no solo atiende a la población vulnerable o con alguna discapacidad.

Debido a que los individuos son seres dinámicos con una influencia contextual importante en la conformación de su cosmovisión, la personalización de la educación y el respeto por las características propias adquieren relevancia de acuerdo con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en el cual se promueve el respeto, la equidad y la inclusión para todos.

Por lo tanto, se diseñó una herramienta diagnóstica que permita integrar la información del contexto y sus características, siendo esta un instrumento referente que permita planear para el grupo en el cual el docente se inserta, de acuerdo con sus necesidades y características.

En función de las preguntas de investigación se concluye lo siguiente:

- En el enfoque inclusivo cobra relevancia el análisis y sistematización de los instrumentos utilizados para el diagnóstico, dichos procesos tienen mayor impacto y efectividad, que la aplicación de excesivos instrumentos o pruebas con poco análisis.
- Entorno a la práctica docente, se renuncia a la idea de percibir el diagnóstico como un proceso administrativo y utilizarlo como herramienta medular para

planificar de acuerdo con el contexto y las necesidades del grupo que se atiende, así mismo, es la práctica docente la cual debe modificarse para la atención a la diversidad y las necesidades del grupo, ya que estas condiciones son propias de la realidad y no un problema, la no atención a dichas características coarta el acceso a la educación.

- Algunas de los elementos que se utilizan para atender a las necesidades de contexto desde el enfoque inclusivo comprende: incluir múltiples formas de presentación para favorecer distintos estilos de enseñanza, considerar el contexto como punto de partida para la planeación con la finalidad de no generar brechas de aprendizaje en el acceso a la educación, modificar los procesos de evaluación de un modelo estandarizado a un modelo cualitativo.

### **Literatura citada**

Álvarez-Gayou, J. L. (2014). La investigación cualitativa. 2. Hidalgo: Escuela Superior De Tlahuelilpan.

Blanco, R. (2011). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, & J. &. Tedesco, *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. España: OEI- Santillana.

Booth, T. y. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: FUHEM y OEI.

Casanova, M. (2002). La atención a la diversidad y la calidad educativa. *EduPsykhé. Revista de psicología y psicopedagogía*, 1(2), 203-224. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/280867.pdf>

Guijarro, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Participación educativa no 18. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes*, 46-59.

Marí, R. (2001). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Reimers, F. (2002). La lucha por la igualdad de oportunidades educativas en América Latina como proceso político. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(1), 9-70.

Teppa, S. (2006). *Investigación Acción participativa en la praxis pedagógica diaria*. Barquisimeto: UPEL-IPB.

. Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Obtenido de [https://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD\\_1231064373/Contenido%20y%20vigencia.pdf](https://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Contenido%20y%20vigencia.pdf)

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO. Obtenido de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONF\\_INTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONF_INTED_48-3_Spanish.pdf)

## Capítulo 4 La construcción categorial: elementos para su discusión

*Gabriel Renato Reyes Jaimes*

*Macario Velázquez Muñoz*

### RESUMEN

El propósito de esta comunicación consiste en orientar la interpretación de la construcción de las categorías hacia un ejercicio de investigación educativa; éstas, siguiendo a Zemelman, podían dividirse en dos tipos, según la forma de concreción y el plano de realidad al que estaban dirigidas. La vía se caracteriza por el énfasis en la reflexión.

Desde ese emplazamiento, en el trayecto de la investigación educativa, se tomó la decisión de transitar de los problemas del método hacia la construcción de una estrategia metodológica, a partir del configuracionismo (De la Garza, 2018); así como de la descripción articulada (Zemelman, 1987). Así, en la estrategia se partió de la identificación de categorías muy generales o fundantes que fueron trabajadas para derivar de ellas otro tipo de categorías, ahora denominadas de análisis. Con estas últimas hacer posible una mirada intencionada hacia el objeto de estudio.

Entre los principales resultados está la reconfiguración de la realidad a partir de la inclusión del sujeto, en tanto instalación con su realidad; dicho ejercicio conlleva al reconocimiento de la función apropiadora-simbolizadora de la misma; es decir, la reconstrucción articulada de espaciamentos reales (Zemelman, 1989) que, de sí, obliga a articular los objetos de estudio antes que descomponerlos en unidades de análisis parceladas e inconexas.

Así, se concluye que en la práctica de la investigación se requiere asumir la necesidad de categorizar antes que conceptualizar lo que la realidad nos presenta como movimiento. En el proceso de la construcción de las categorías para interpretar la realidad, las denominadas como analíticas tienen un aporte significativo por dos razones: en primera instancia, por su mayor proximidad con los datos a interpretar, contribuyendo al avance del proceso; en segunda instancia, por

cuanto hacen posible una lectura más fina de las dimensiones o planos del fenómeno abordado.

### **Condición previa de la idea de configuración categorial**

El interés de reflexionar en torno a la situación de las categorías se debe a las exigencias que se hacen presentes en el ámbito de la investigación educativa. La noción “construcción categorial”, en sí misma, anuncia diversos aspectos que se sobrentienden; pero, uno en particular no se desea dejarlo que transcurra en el plano de lo implícito. En todo caso, ese aspecto se constituye en un prerrequisito que puede verse con un alto grado de obiedad, por lo cual se puede entrar inmediatamente al tratamiento central del tema de esta ponencia. Permítase entonces este momento para destacar esta consideración.

Desde este emplazamiento, en un proceso de investigación la “construcción categorial” da por descontada la necesidad de pensar si es o no pertinente de recurrir a la teoría para una lectura promisorio de los procesos educativos. En tal sentido, se toma distancia de toda perspectiva que elogia el conocimiento directo de la realidad, sin recurrir a ningún elemento teórico para no sesgar el conocimiento:

Aquellas investigaciones en las que el investigador cree poder acceder a la realidad libre de cualquier representación de la misma o de todo interés por hallar en ella respuestas concretas, deseando sencillamente saber todo lo que ocurre en su ámbito de competencia, son tan serviles como las que se conforman con simples datos (Adorno, 2001a, p. 51).

Optar por una indagación en contacto inmediato con la realidad implicaría exhibir sus limitaciones. En estas condiciones el conocimiento se caracteriza por el arribo a resultados “estériles, periféricos, meras informaciones para fines administrativos, a menos que se integren en planteamientos teóricos relevantes” (Adorno, 2001b, p. 127). A partir de esto último, se da un giro, ya que el reconocimiento de los aportes teóricos lleva a un plano diferente el conjunto de datos, para no dejarlos como mera “información”.

El cuestionamiento hace referencia a la autosuficiencia de los datos empíricos como la expresión de un conocimiento de la realidad que, a pesar de su carácter directo e inmediato, tiene sustento en las aportaciones de una teoría. La resignificación de lo que empíricamente se conoce deviene de su articulación con “planteamientos teóricos”.

A partir de lo anterior, en el tratamiento de las categorías se asumen tesis como la siguiente: “Así como sin teoría no es posible comprobar nada, toda comprobación culmina en la teoría” (Adorno 2001a, p. 51). Sin por ello postular a la teoría con un carácter determinista del conocimiento. De esa manera, el problema no se resuelve, en tanto que el simple desplazamiento del conocimiento inmediato de la realidad, en sentido estricto, no encuentra su superación al trasladar la mirada a la lectura del fenómeno desde la teoría. Desde otro ángulo, las limitaciones de la primera perspectiva quedan irresueltos al decidir trasladar el enfoque unilateral de la teoría. En última instancia, la efectiva superación deviene de una mirada dialógica, la cual establece que “dicha construcción debe confrontar permanentemente aquel concepto con el material y volverlo a modificar en contacto con éste” (Adorno, 2001c, p. 20).

En la reflexión del proceso de investigación se manifiesta el ir y venir de lo empírico a lo teórico, en un fluir permanente. Todo ello surge en el denominado: momento de la investigación. Poner atención a este movimiento permite la identificación de la serie de ajustes que deberá hacerse ante las exigencias de una mejor articulación entre la teoría y los datos empíricos, según los momentos del proceso por los que se vayan transitando.

Una alternativa es la capacidad para ir más allá de las unilateralidades:

Las investigaciones empíricas son legítimas y necesarias [...] Pero no es lícito hipostasiarlas ni considerarlas como clave universal. Deben culminar ellas mismas en el conocimiento teórico. La teoría no es un simple vehículo que resulte superfluo tan pronto como se poseen los datos (Adorno, 1993a, p. 122).

Bajo el interés por lograr una mejor comprensión de la realidad investigada, la parte empírica esta exigida a articularse con una parte teórica. En la lógica de desbordar las unilateralidades, los aportes de la teoría no pueden quedar solo como un medio o como un mal necesario del que, incluso, podría prescindirse una vez obtenidos los datos.

Ante la tendencia reduccionista de considerar el conocimiento empírico como la “clave universal” se amerita su complejizarían, desplegando su diálogo con los elementos teóricos asumidos. Establecer un horizonte distinto, con las guías proporcionadas por la teoría, implicaría apropiarse del desacuerdo de “aceptar pasivamente en cada caso lo dado” (Adorno, 1993b, p. 165). La imagen de lo dado se transforma al tensarlo con un elemento teórico, haciendo posible la intencionalidad de ir más allá de la inmediatez y superficialidad de lo que se investiga. Entonces, las condiciones de posibilidad de una construcción categorial tienen como prerequisite el reconocimiento de la necesidad de construir un núcleo teórico para orientar la experiencia de investigación.

En general, resuelto el prerequisite para abordar la cuestión de las categorías en la investigación, se abre un debate en torno a la visión que se tiene de ellas. Esta polémica, con intensidades variables en épocas y comunidades de investigadores, se particulariza en las concepciones de las categorías organizadas en sistemas cerrados o en sistemas abiertos.

### **Categorías en sistemas cerrados**

La visión dominante establece que las categorías tienen un contenido delimitado en el marco de la teoría de la que forman parte. Por esa razón, el uso de una categoría transcurre por el modo de la hipóstasis, en el cual el contenido está definido y el investigador decide aplicarla a un nuevo fenómeno de la realidad. En dicho proceder, el investigador, al hacer uso de alguna categoría, tendrá que admitir los postulados de la teoría de tal modo que una no pueda separarse de la otra.

La relación entre categoría y teoría queda esbozada en planteamientos como el siguiente: “En la investigación corriente, teoría equivale a un conjunto de proposiciones acerca de un campo de objetos, y esas proposiciones están relacionadas unas con otras, que de alguna de ellas pueden deducirse las restantes” (Horkheimer, 1990, p. 223). Al quedar delimitadas por el tipo de relación, las categorías forman parte de un sistema; esta condición no puede pasarse por alto. Los planteamientos anteriores conducen a tres cuestiones que conviene subrayar. La primera radica en el carácter proposicional como la nota distintiva de una teoría. La segunda destaca un enfoque relacional de los elementos, traducido en la identificación del estrecho vínculo de las proposiciones. La tercera constituye el modo de relación de las partes: la factibilidad de deducir algunas de ellas a partir de otras.

Con respecto a las condiciones de posibilidad de la relación, Edmundo Husserl, concibe la teoría como un “sistema cerrado de proposiciones” (2009, p. 154). Así es que la formulación de una teoría toma el cauce de la lógica de un sistema que, en aras de evitar posibles inconsecuencias, requiere una vigilancia estricta, “El que todas las partes, sin excepción y sin contradicciones, estén encadenadas las unas con las otras, es la exigencia básica que debe cumplir cualquier sistema teórico” (Horkheimer, 1990, p. 225). Considerar el principio de coherencia como guía tiene como objetivo el trabajo tenaz para organizar los elementos de la teoría, de modo que cada uno se encuentre lógicamente articulado a los demás. Cabe señalar que los aportes de esta intencionalidad por encadenar los elementos de la teoría marcarán el trayecto que se ha de seguir en posteriores procesos de investigación.

En una nueva experiencia de construcción de conocimiento, el aporte de una teoría, en tanto “sistema cerrado”, se orienta hacia la aplicación de las categorías que refieren a la realidad. En ese sentido, la teoría conlleva la hipótesis para desplegar la experiencia de investigación. Como habrá de recordarse, al proseguir en esa vía se da curso al modelo hipotético-deductivo en la investigación socio-empírica, donde las categorías tienen el contenido que se les ha asignado en su

correspondiente teoría; el cual habrá de verificarse con el conjunto de datos empíricos obtenidos.

En contraste con el uso verificacionista de la teoría, aparecen otras reflexiones acerca de los problemas del conocimiento. En específico, interesa incursionar en la perspectiva de las categorías formando parte de un sistema abierto.

### **Categorías desde un sistema abierto**

La investigación da un giro interesante cuando en lugar de decidir utilizar las categorías con un contenido predeterminado se opta por la construcción de categorías articuladas según las exigencias de la realidad. Optar por esta segunda perspectiva implica hacer uso de la teoría desde una actitud crítica. Ahora, las categorías se retomarán, pero sin comprometerse con los parámetros que les han sido fijados; por lo que se requiere construirles su contenido.

En el cambio de visión, se acusa un desapego de la teoría, porque se asume que el papel de las “categorías [...] reconstituye la realidad en un orden abstracto, surgiendo desde la misma realidad (no desde las ideas)” (Dussel, 1991, p. 56). El horizonte que se abre al investigador permite el desarrollo de un proceso de construcción de las categorías en diálogo con la realidad. Vale decir que del “despliegue de un método dialéctico que irá construyendo, en orden, las categorías necesarias para dar cuenta de la realidad” (Dussel, 1991, p. 82). Una mutua determinación habrá de tejerse entre las categorías y los datos empíricos. Desde una labor abierta, prácticamente las categorías ingresan a un taller para la elaboración de su propio contenido. En ese sentido, las categorías superan el sentido hipotético-deductivo para perfilarse hacia la construcción de teorías; ya no se trata de mantener la teoría como sistema cerrado, sino como una experiencia de construir nuevas teorizaciones.

En la elección de la opción constructivista, el enfoque retoma las aportaciones devenidas de los pensadores que contribuyeron con la elaboración de los principios de esta perspectiva: “Hegel define como “*Übergang*” el pasaje dialéctico de un

concepto a otro en el camino hacia la Idea absoluta. Para Marx, igualmente, es un *pasaje* de una categoría a otra, de las más simples y abstractas a las más complejas y concretas” (Dussel, 1991, p. 63). El investigador transitará de una categoría a otra; pero no desde un procedimiento deductivo, sino por la vía de ir construyendo el contenido acorde con las demandas trazadas por la realidad. En buena medida, parte de la investigación estará constituida por el *pasaje* continuo de categorías. Por supuesto, en el trayecto se trazarán distinciones entre esas categorías, tal como se explicita en el planteamiento, considerando la necesidad de ir de las categorías simples a las complejas.

La investigación en esta parte se lleva a cabo con un lento proceso de construcción que tiene a su base un permanente ir y venir del ámbito conceptual al empírico, abriéndose un amplio abanico categorial entre las citadas categorial simples y las complejas. En tal sentido, la organización de las categorías se visualiza a la manera de una red y ya no como sistema cerrado.

### **Las intenciones metodológicas**

Más que hablar de un método, para la construcción categorial se apela a construir una estrategia metodológica, a partir del configuracionismo (De la Garza, 2018) y de la descripción articulada (Zemelman, 1987); entonces se parte de la identificación de categorías muy generales o fundantes, que, al ser trabajadas en su articulación, derivan en concreciones más específicas, otro tipo de categorías, ahora denominadas de análisis. Estas últimas, permiten el regreso a la realidad con una óptica distinta y con intenciones específicas.

Zemelman hace notar la idea de intención y expone que todo conocimiento es una aprehensión “como lógica que suscita el despertar del pensar por sobre el saber, transformando el saber en nuevas formas de pensar” (1987, p. 149). Refiere que aprehender en este sentido es hacer un uso crítico de la teoría (Zemelman, 1987) a partir de “una problematización de los fenómenos y sus diversas conceptualizaciones, de modo tal que nos permita definir un campo de relaciones posibles” (Zemelman, 1989, pp. 29-30,) antes de establecer una relación de

definición o conceptualización. Para realizar este acto, se requiere convertir la razón en una acción que transforme las relaciones con la realidad, así como ubicar las herramientas idóneas para dicha acción. Resulta insuficiente identificar el concepto que define la relación analizada, ya que no rompe con los parámetros de su propia definición. Así, “el distanciamiento respecto de los encuadres teóricos del razonar se cimienta en la lógica de pensar desde lo externo y lo ignorado en base a relaciones posibles” (Zemelman, 1987, p. 149). Esto permite diferenciar lo conceptual de lo categorial. El primero está ligado a los corpus teóricos determinados; en cambio el segundo hace referencia a lo epistemológico, como apertura a la indeterminación y la posibilidad.

El pensar epistémico no solo se distingue de lo teórico en la forma de utilizar el lenguaje, sino en la necesidad de categorizar antes de conceptualizar. En la realidad se presenta como una reconstrucción permanente (De la Garza. 2012, 238), que genera una apropiación/instalación de lo real en el marco del conocimiento que se va construyendo. En esta reconstrucción permanente las categorías juegan un papel especial; que ya en Hegel representaban “un puente, una unificación de la razón” (Pérez, 2013, p. 161). Para Marx siguen siendo “una síntesis, pero no de un contenido empírico dado, sino de las determinaciones que van surgiendo en las relaciones, sea dentro de la estructura, sea dentro de la historia de tales relaciones de producción” (Pérez, 2013, p. 220).

Las categorías resultan formas del pensamiento que se llenan de contenido en las transformaciones históricas del objeto. Es “a la vez, determinación esencial del objeto y una elaboración conceptual, un puente entre el ser objetivo y el pensamiento, pues sintetiza en ella dos procesos: un proceso histórico real y un proceso de pensamiento” (Pérez, 2013, p. 258). Teniendo en ello una condición especial: no se concibe su elaboración de manera independiente, una a una, sino que “cada una está igualmente determinada por las otras en una trama sistemática de la teoría” (Pérez, 2013, p. 255).

Lo concreto, entendido como lo dado en tanto determinación, requiere de “organizaciones conceptuales abiertas a través de la desestructuración de los corpus teóricos preexistentes” (De la Garza, 2012, p. 240), en donde “la conciencia humana es «reflejo», y, al mismo tiempo, «proyección»; registra y construye, toma nota y planifica, refleja y anticipa; es al mismo tiempo receptiva y activa” (Kosik, 1967, p. 45). Aquí, las categorías se desarrollan como posibilidad y apertura hacia lo potencial, rompiendo con jerarquías o contenidos teóricos cosificados. Para ello se han considerar las situaciones emergentes como fenómenos en los que “se articulan distintos momentos y niveles de la realidad” (Zemelman, 2000, 133). Entonces surge el movimiento intrínseco de la categoría para entender sus determinaciones y lo más importante, advertir sus potencialidades, pues “en todo fenómeno se tiene que distinguir su condición de enlace entre lo que puede determinar y lo que, a su vez, el fenómeno determina: esto es, su doble condición de producto y de productor” (Zemelman, 2000, p. 133). Así, se entiende que las categorías no remiten a la pasividad conceptual-teórica, sino a la dinámica histórica de la propia realidad “el límite así entendido se refiere a un contenido posible al abrirse a lo no incluido con base en una exigencia de objetividad” (Zemelman, 2000, p. 135).

Este proceder implica reconocer que “las conexiones con la realidad no pueden reducirse al ámbito de factores explicativos; por el contrario, deben ser expresiones de la capacidad de reconstruir lo objetivo del momento, la coyuntura, que, en vez de reducir lo posible a lo dado, abre lo dado a lo posible” (Zemelman, 2000, p. 43). Así, la verdad no es algo que esté dado para siempre, sino que resulta una construcción en un devenir histórico determinado; la verdad se desarrolla, tiene sus propias etapas y su propia historia. Es mediante la abstracción que se puede avanzar en la destrucción de la *pseudoconcreción* (Kosik, 1967), pero esta abstracción no es sólo la contemplación del fenómeno, sino una actividad de la praxis humana que al conocer crea la realidad, como captación y sentido de los distintos modos y mundos en que vive el hombre. Aquí, “cada abstracción es el producto de la reproducción de lo concreto en la realidad, su expresión sintetizada y abstracta en la conciencia. «Reducir» la plenitud concreta de lo real a su expresión

abstracta en la conciencia, es la condición *sine qua non* de toda investigación” (De la Garza, 2018, p. 81).

A decir de Kosik “El hombre solo conoce la realidad en la medida en que *crea la realidad* humana y se comporta ante todo como ser práctico” (1967, p. 40). La categorización entonces es un tipo de actividad que permite aprehender el mundo y relacionarlo, creando a su paso las condiciones para comprenderlo. Así, como actividad, rompe con la inmovilidad de los conceptos al utilizarlos en su “potencia epistemológica: como instrumentos para la construcción de conocimiento” (Zemelman, 1998).

Como instrumentos, las categorías adquieren el carácter de *cosas para sí* (Kosik, 1967) en el marco de un ejercicio de apropiación de lo real; están sometidas a la instalación ante un mundo que requiere y exige ser significado en la praxis misma de la construcción humana. Por ello las categorías nacen en la impronta de la acción pensante y no remiten a la mera contemplación o reflexión ingenua de los fenómenos. Como ya se apuntó líneas atrás, resulta cándida la tradición heredada del fisicalismo positivista de pensar que la realidad se puede aprehender mediante la simple observación, bajo “un determinado modo de asimilación del mundo como el único auténtico” (Kosik, 1967, p. 43). Este mismo autor nos recuerda que “no es posible captar de inmediato la estructura de la cosa o la cosa misma mediante la contemplación o la mera reflexión. Para ello es preciso una determinada *actividad*” (Kosik, 1967, p. 40). El conocimiento del objeto se logra a través de su reconstrucción dialéctica y la recuperación categorial que intencionan la mirada y otorgan sentido.

Cabe aquí el cuidado de no considerar a las categorías como abstracciones sin sentido de los objetos o fenómenos de la realidad, “las categorías no son simples entidades mentales mediante las cuales el pensamiento «señala» o «reproduce» los objetos reales; [ni] formas vacías que el entendimiento poseería a priori, mediante las cuales constituye una representación fenoménica que deja intacto el nómeno externo” (Pérez, 2013, p. 43).

## **Dos niveles categoriales: las categorías fundantes y las de análisis**

Bajo lo dicho, a decir de Zemelman se pueden distinguir dos momentos en el proceso de construcción de conocimiento, cada uno de estos con sus propias exigencias de categorización “el momento caracterizado por el rasgo de lo inacabado de los fenómenos” (Zemelman, 1998, p. 94) y el momento “caracterizado por la relación presente-futuro” (Zemelman, 1998, p. 94). A las categorías que se generan en el primer momento las denomina fundantes; mientras que, a las del segundo momento le llama de transformación; estas últimas en nuestro caso se identifican también como de análisis.

El punto de partida para esta diferenciación entre las categorías es la contextualización del ámbito de concreción al que están referidas. Las categorías fundantes, al estar insertas en el ámbito de lo indeterminado “recuperan la presencia de los supuestos epistemológicos más generales del pensamiento” (Zemelman, 1998, p. 99). Así, estas categorías tendrán diferentes rangos de abstracción e incluso temporalidad (De la Garza, 2018) y es precisamente a partir de ellas que se pueden preparar “las bases para enunciados hipotético-explicativos alternativos” (Zemelman, 1998, p. 98), que el marco de lo dicho son nuevas categorías más cercanas para el análisis o la transformación.

Con ello, las categorías fundantes permiten “formular enunciados de contenidos posibles, alternativos a lo dado, e inclusivos de nuevos ámbitos de realidad, sin que sean dependientes de significados que se identifiquen con una denotación, esto es, con un uso determinado” (Zemelman, 1998, p. 99). Si bien, a cada categoría “se le introduce en la trama inteligible de la experiencia” (Pérez, 2013, p. 161), no con ello se le asigna una función única y cerrada, sino que se recupera el ejercicio dialéctico de “exigencia de objetividad sin dejar fuera a la articulación de esa delimitación con otras posibles articulaciones” (Zemelman, 1998, pp. 98-99).

Más que encuadrar lo posible a una definición distinta, las categorías fundantes son ámbitos de problematización que privilegian el espacio de lo indeterminado: “un espectro de objetivos posibles dentro de los cuales sean factibles varias opciones

estratégicas” (Zemelman, 1989, p. 33). En este tenor, son cuatro los criterios para su construcción:

- a) Romper con los mecanismos formalizados o cristalizados, es decir, con las definiciones cerradas que impiden el ejercicio del pensamiento y encuadran tanto al lenguaje como a las vías para la comprensión de lo real.
- b) Dejar de ser afirmaciones sobre la realidad, ya que las categorías fundantes son elementos de problematización, proposiciones problema y no enunciados solución.
- c) Convertirse en guías para la lectura de lo empírico. Estas categorías generan las categorías de análisis para el acercamiento a la realidad, desde ellas podemos leer sin determinar de manera apriorística o aislada.
- d) Permitir planos de abstracción distintos en los cuales se pueda mostrar dimensiones de lo posible articuladas al fenómeno.

Bajo estos criterios las categorías fundantes se convierten en “ángulos de razonamiento y de lectura de la realidad” (Zemelman, 1998, p. 110), con los cuales se genera un entramado de significantes potenciales, que en palabras de Conde forja un proceso de innominación/nominación, el cual significa “la posibilidad de abrir formal y explícitamente un/os posible/s y nuevo/s proceso/s discursivo/s, de abrir un nuevo espacio en cuanto a la forma de pensar, de hablar, de abrir nuevas disciplinas científicas o nuevos campos de desarrollo del pensamiento” (2007, pp. 105-106).

En esta relación expuesta desde Marx y retomada por Kosik, podríamos pensar que las categorías fundantes están en la relación concreto-abstracto “como estructura significativa” (Zemelman, 1989, p. 16) y que estos nuevos posibles resultan también categorías, ahora de análisis o transformación, pero con un grado de concreción más específico. Aquí no solo se trata de disminuir la complejidad de lo indeterminado, sino de objetivar las vías de lo pensado en espacios y tiempos definidos que permitan regresar al concreto con elementos para resignificarlo y por lo tanto estar en la lógica del concepto-indicador “para el posible desarrollo y constitución posterior de cualquier actividad de articulación” (Conde, 2007, p. 106).

Las categorías de análisis, como ya se había apuntado, nos instalan en la relación presente futuro y enfrentan “una lógica de contextualización que consiste en incorporar la exigencia de sentido para la construcción de proposiciones que puedan transformarse en enunciados de predicados; sentido que al ser manifestación de un contexto plantea saber resolver la relación con éste” (Zemelman, 1998, p. 95). En este mismo contexto, estas categorías sirven para situar y moldear los sentidos y significados inmersos en las categorías fundantes, al dotarlas de sustancialidad y “en función de un para qué, es decir, de un sentido de realidad que plantea exigencias de significaciones posibles” (Zemelman, 1998, p. 97). Así, las categorías de análisis son un *acontecimiento específico* (Pérez, 2013, p. 51), irrepetible en tanto la construcción de horizontes contextualizados e históricos.

La principal función de este tipo de categorías está en que “refieren a un recorte de observables posibles, susceptibles de transformarse en base de teorización” (Zemelman, 1998, p. 105), pues a partir de ellas, la organización y análisis para la construcción de observables adquiere un carácter “de realidad producida en términos de cierta dinámica” (Zemelman, 1998, p. 105).

Así, cada categoría de análisis es un universo problemático (Zemelman, 1998), que conlleva en su seno un universo de observables posibles como “mediación de las posibilidades de transformación” (Zemelman, 1998, p. 106) y esto implica la determinación activa de los objetos de conocimiento en su apropiación práctica (Pérez, 2013).

Podríamos plantear siguiendo a Pérez (2013) que cada categoría fundante es presentación parcial e inacabada del pensamiento ante sí mismo; por ello, las categorías de análisis fundan una forma más lograda, a partir de su necesidad de realidad, y de la objetivación de los observables. Por ello, “no basta con afirmar que existe una categoría, por ejemplo «causa»; es preciso mostrar *por qué* debe haber tal categoría, su razón de ser, su necesidad” (Pérez, 2013, p. 102).

Regresamos así a la actividad que implica la construcción categorial. Si las categorías fundantes requerían de la activación del pensar para romper los

parámetros del concepto, las categorías de análisis emergen como punto de partida para el análisis y transformación de la realidad misma, donde “la relación entre un concepto más abstracto y otro más concreto es de reconstrucción en una situación concreta, que implica la inclusión de determinantes adicionales a aquellas que definen al concepto” (De la Garza, 2012, p. 256).

## **CONCLUSIONES**

Si bien resulta básico el reconocimiento del trayecto que va de las categorías simples a las complejas, con su correlato de lo abstracto a lo concreto, la invitación es abrirse a la polémica para reflexionar el proceso de conocer. El debate desplegado plantea decidir si solo se consideran las categorías de la investigación por su papel técnico o se vinculan con una determinada idea de realidad y de conocimiento. La propuesta al apoyarse en los aportes del configuracionismo y la descripción articulada tiene como criterio la tesis de superar (*aufheben*), dialécticamente, las determinaciones cognitivas de la construcción del conocimiento, para incardinarlas a un horizonte ético-epistémico.

Así, en lugar de quedar presos solo por la vigilancia de la correspondencia entre la categoría y lo empírico se demanda estar atentos para hacer presentes las “relaciones posibles” a las que se puede conducir la realidad. Por supuesto, para ello se requiere de categorías con capacidad para tensar el presente y el futuro; sin soslayar el pasado. En este sentido, la opción es por unas categorías que más que cumplir una función teórica, se orienten hacia un compromiso ético-epistémico, teniendo como exigencia la reconstrucción permanente de los procesos socioeducativos.

Al asumir los desafíos de la reconstrucción, las categorías encuentran una doble determinación: lógica e histórica, desde donde se repiensen los criterios de objetividad, que no puede realizarse al margen de la subjetividad.

La inclinación por categorías con vocación por la historicidad de toda problemática socioeducativa siempre será pensada en su articulación con otras categorías, tal

como lo demanda una reconstrucción desde la totalidad, haciendo efectivo el criterio de una descripción articulada.

Ahora, desde la racionalidad del configuracionismo, la totalidad del fenómeno se conoce en la tensión de categorías fundantes y de transformación, o también categorías analíticas. De igual modo, el trayecto de unas categorías a otras se configura como un sistema abierto, siempre atento a las articulaciones de todas ellas.

En general, el tránsito de estas categorías adviene como una configuración que hace manifiesta los emplazamiento ético-epistémico, en términos de alentar la dimensión de futuro para reconstruir otra realidad socioeducativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. (1993a). Experiencias científicas en Estados Unidos. En Adorno, T. W. (1993). *Consignas* [Tr. Ramón Bilbao]. España: Amorrortu.

Adorno, T. W. (1993b). Notas marginales sobre teoría y praxis. En Adorno, T. W. (1993). *Consignas* [Tr. Ramón Bilbao]. España: Amorrortu.

Adorno, T. W. (2001a). Sobre la situación actual de la investigación social empírica en Alemania. En Adorno, T. W. (2001). *Epistemología de las ciencias sociales*, España: Cátedra.

Adorno, T. W. (2001b). Investigación social empírica. En Adorno, T. W. (2001). *Epistemología de las ciencias sociales*, España: Cátedra.

Adorno, T. W. (2001c). Sociología e investigación empírica. En Adorno, T. W. (2001). *Epistemología de las ciencias sociales*, España: Cátedra.

Conde, F. (2007). Procesos e instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real: procesos de institucionalización/reificación social en la praxis de la investigación social. En Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan.

(Editores) (2007). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis. pp. 100-120.

De la Garza, E. (2012). La metodología marxista y el configuracionismo en América Latina. En De la Garza, E. y Leyva, G. (eds.) (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: FCE.

De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. México: Gedisa.

Dussel, E. (1991). *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México: Siglo XXI.

Horkheimer, M. (1990). Teoría tradicional y teoría crítica. En Horkheimer, M. (1990). *Teoría crítica*. España: Amorrortu.

Husserl, E. (2009). *Lógica formal y lógica trascendental. Ensayo de una crítica de la razón lógica*. [Tr. Luis Villoro], Ciudad de México: UNAM.

Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

Pérez, S. (2013). *La razón en la historia. Hegel, Marx, Foucault*. México: UAM.

Zemelman, H. (1987). *El Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.

Zemelman, H. (1989). *Crítica epistemológica de los indicadores*. México: El Colegio de México.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos-UNAM.

## **Capítulo 5 Estrategias Reflexivas en el Proceso de Aprendizaje del inglés en Secundaria**

*Areli Denisse Cerdán Leonardo*

*Víctor Manuel Galán Hernández*

### **Introducción**

El contexto de los últimos años ha llevado a las escuelas a adaptar sus actividades a un modelo de enseñanza que busca de los estudiantes una revisión a su propio proceso de aprendizaje; sin embargo, en una escuela secundaria ubicada en Metepec, Estado de México esto no siempre se logró en la asignatura de inglés, debido a que había alumnos que sólo realizaban las actividades solicitadas si el docente les indicaba paso a paso lo que debían hacer, por lo que no necesariamente se alcanzaban los aprendizajes esperados. Esta situación generó la inquietud por llevar a cabo un proceso de investigación con el propósito de promover, a partir de los aportes teóricos de Daros (1992), aprendizajes significativos a través de estrategias reflexivas.

La investigación siguió el planteamiento metodológico de la investigación-acción, desde el modelo de Elliot (Latorre, 2004), en el que se plantea un plan de acción que busca la solución de la situación identificada a través de la aplicación de técnicas de investigación como la observación, entrevistas y cuestionarios aplicados a docentes y a estudiantes de un grupo de primer grado.

A partir de la información de los instrumentos, se encuentra que los estudiantes se sienten atraídos por las actividades planteadas en la clase de inglés si además se les cuestiona sobre su percepción a propósito de las actividades, si son conscientes de lo que aprenden y su aplicabilidad, además de que se identificó la mejora del proceso reflexivo de los alumnos. De ello, se concluye la importancia de que el docente logre acuerdos con los alumnos y exista un acompañamiento a lo largo del proceso de reflexión; lo que promueve, entre otros, mejores resultados en el aprendizaje del inglés

## **Materiales y método**

En este documento se encontrarán las bases para implementar las estrategias que permitan promover entre los estudiantes un aprendizaje reflexivo, que su aprendizaje va solo, pero a la vez dirigido a través de la enseñanza del maestro. El interés por este tema surge a partir de la situación que se generó a nivel mundial como resultado de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2.

Diciembre de 2019 se caracterizó por una serie de casos de pacientes hospitalizados con una nueva enfermedad por neumonía e insuficiencia respiratoria, causada por un nuevo coronavirus (SARS-CoV-2). Estos casos fueron reportados en un inicio, en la provincia de Hubei, China. El 11 de febrero de 2020, La organización Mundial de la salud nombró a este agente etiológico como COVID-19 (Coronavirus Disease, 2019).

Posteriormente, a pesar de las amplias medidas de contención, la enfermedad continuó avanzando hasta afectar al resto de países de Asia, Oriente Medio y Europa. El 11 de marzo, el COVID-19 fue declarado una pandemia en una conferencia de prensa global por Tedros Adhanom Ghebreyesus, Director General de la Organización Mundial de la Salud (Ferrer, 2020).

La pandemia modificó la vida cotidiana de todos los ciudadanos. El nuevo brote de coronavirus se propagó por diferentes países, que, entre otras medidas, al igual que México, tuvieron que optar por cambiar los métodos de enseñanza para no afectar el proceso de aprendizaje en los estudiantes.

Cuando pasó toda la situación de la pandemia, la falta de interés y complicaciones en el aprendizaje de los estudiantes empezaron a identificarse, entre otras razones, por la falta de estrategias de enseñanza que respondieran al nuevo contexto, e incluso de comunicación entre el profesor y el alumno. Esto provocó que los alumnos tuvieran una deficiencia en el aprendizaje de las materias; ya que hubo malos resultados en la evaluación, exámenes y calificaciones de los estudiantes al

no haber interés y los estudiantes no estaban preparados para aprender por sí mismos y no reflexionaban su propio aprendizaje.

Por ello, los propósitos de la investigación fueron conocer en qué medida los estudiantes son reflexivos en su propio aprendizaje y establecer estrategias que los motivaran a ser analíticos para generar un aprendizaje reflexivo y significativo.

Puede afirmarse que la promoción del aprendizaje reflexivo no siempre sobresale entre las instituciones educativas, debido a que se han observado carencias por parte de los estudiantes. Además, los resultados que se obtienen en diferentes evaluaciones no han sido satisfactorios, ya que no hay interés por parte de los estudiantes por aprender, o simplemente hacen únicamente lo que les dice el docente, pero no necesariamente hay evidencia de sus aprendizajes.

La institución, donde a partir de febrero de 2021 se llevó a cabo la investigación, es una escuela secundaria federalizada ubicada en el municipio de Metepec, en el Estado de México. En ella, se observó que los estudiantes dependían de lo que les decía el maestro, que no siempre trabajaban en clase, a menos que el docente les dijera exactamente qué hacer. Además, no reflexionaban sobre sus actividades, ni sobre lo que aprendían. Eso claramente afectó su proceso de aprendizaje.

Es posible que algunos de los factores que provocaban la problemática identificada hayan sido la falta de comunicación entre docentes y alumnos, además de la situación económica y las carencias que los estudiantes experimentaban en el seno familiar como consecuencia de la pandemia, entre otros. Todo ello se vería reflejado en el rendimiento académico e interés de los estudiantes.

A partir de los instrumentos aplicados, así como de las diferentes evaluaciones que presentaron los estudiantes, se encuentra que el nivel de desarrollo de la reflexión en el aprendizaje, por parte del estudiante de nivel básico, dista mucho de lo esperado; ya que se pretende que el estudiante sea reflexivo y muestre la capacidad de pensar y reflexionar sobre su propio aprendizaje, lo que aprendieron, cómo están aprendiendo y para qué sirven tales aprendizajes en su vida estudiantil y cotidiana.

En cuanto al aprendizaje reflexivo, según Morales (2007), se refiere al grado de intervención del alumno en su propio proceso, estableciendo objetivos, procedimientos, recursos, momentos de evaluación y aprendizaje desde el papel activo que deben tener ante las necesidades formativas actuales. El estudiante puede y debe contribuir con sus conocimientos y experiencias previas, a partir de las cuales se pretende revitalizar el aprendizaje y darle sentido al reflexionar sobre él.

Este tipo de aprendizaje es relevante cuando este proceso se asume con un sentido emancipador, un sentido crítico (Morales, 2007). Es decir, de forma considerable, los estudiantes aprenden a autorregularse para identificar fortalezas y debilidades con respecto a las habilidades a desarrollar, hábitos de estudio aprendiendo estrategias; madurez emocional, inteligencia existencial, ética, inteligencia de relaciones interpersonales. Por otra parte, la criticidad abarca no sólo lo intelectual, sino también la moral, entendida como un aprendizaje con sentido de responsabilidad social que contribuye a una relación de respeto y sana convivencia comunitaria.

El aprendizaje reflexivo debe ser analizado como el aprendizaje que condiciona el desarrollo de estudiantes, posición que se asume a partir de las consideraciones que Castellanos (2002) y Rico (2002) mencionan sobre el aprendizaje del estudiante.

El aprendizaje reflexivo está diseñado para lograr la transformación de los estudiantes. Un docente necesita actualizar sus estrategias y métodos de enseñanza, ya que debe adaptarse a la forma de aprender de los estudiantes, y guiarlos para que aprendan por sí mismos, y no darles todo a mano. De manera similar, un maestro necesita herramientas para guiar a los estudiantes a lograr un aprendizaje reflexivo.

Cuando un alumno intenta aprender, incluso más de lo que el profesor le enseña, siempre trata de investigar por su cuenta, pero para eso se necesita interés y que

el propio docente le brinde las herramientas necesarias para lograr un aprendizaje reflexivo y un aprendizaje significativo.

Si los maestros enseñan a un estudiante a ser reflexivo sobre su propio aprendizaje, ayudándolo a ser responsable, a tener mayor confianza en sí mismo, a tener fuerza de voluntad, a ser disciplinado y a estar tranquilo; el sentido de la responsabilidad se puede adquirir a través de la experiencia y la práctica, ya que el estudiante debe tomar decisiones en conciencia.

José Ortega y Gasset (1967) dice que la reflexión surge de una necesidad humana en duda. Las ideas generan una situación de persuasión o creencia de quietud y seguridad, por lo que el hombre considera que ha entendido lo que son las cosas. Pero cuando surge la duda, la disparidad comienza la necesidad de pensar; es decir, de volver a las cosas problemáticas y a uno mismo, de estimar, apreciar, sopesar conocimientos, poder salir de la duda al menos con una nueva interpretación, hipótesis o teoría.

En el aprendizaje reflexivo, el alumno pasa de un estado inicial a uno final, debido a su actividad reflexiva y, por tanto, de la regulación del propio proceso de aprendizaje, desde controlando y evaluando tanto la ejecución de sus acciones, como los resultados que obtiene el alumno.

Para llevar a cabo la investigación, se necesitó de instrumentos y técnicas que ayudaron a obtener información y desarrollar actividades específicas para lograr los productos finales con el propósito de fomentar el aprendizaje reflexivo y, por ende, que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo.

Las técnicas e instrumentos aplicados en este trabajo fueron los medios para obtener información para llevar a cabo el proceso de diagnóstico. Las técnicas aplicadas durante el proceso fueron la observación a través de un guía que consistía en observar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y si los estudiantes tuvieron un aprendizaje significativo durante sus actividades en inglés.

Lo primero que se hizo para obtener información fue a través de una guía de observación donde se incluyeron aspectos para conocer la percepción de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, cómo aprendieron la lengua extranjera, cuál era su relación con el profesor de inglés en el aula para lograr el aprendizaje esperado, si los estudiantes eran reflexivos, si aprendieron inglés y, también, por qué los estudiantes no tuvieron un aprendizaje significativo.

Posteriormente, se realizaron charlas informales para obtener información más detallada sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la forma en que aprendieron inglés, así como los problemas que los alumnos presentaron, como que acudían constantemente a los maestros para realizar actividades y no podían hacerlo por sí mismos.

Se aplicó un cuestionario con la finalidad de conocer si los estudiantes aplicaban estrategias normalmente durante el proceso de aprendizaje. Los resultados mostraron que no tenían idea lo que era ser un estudiante reflexivo, por lo que lo consideraron sin importancia para su crecimiento académico.

Además, se notó que tenían un concepto erróneo sobre la reflexión, ya que consideró que era un conjunto de actividades que el docente aplicaba para reforzar lo que estaban viendo en la clase. En otras palabras, pensaron que la reflexión era un conjunto de ejercicios de inglés.

Por otro lado, para evaluar si los estudiantes estaban adquiriendo un aprendizaje reflexivo a través de la realización de diferentes actividades reflexivas. El modelo CIPP, de Stufflebeam (2002), se implementó para evaluar y monitorear las actividades que los estudiantes realizaban y comprobar que hubo un aprendizaje reflexivo en los estudiantes y, además, un aprendizaje significativo en la materia de inglés.

De igual manera, se desarrolló el análisis de los resultados de las actividades de aprendizaje reflexivo en el aula, a partir del modelo CIPP:

El primer paso es la evaluación del contexto, es decir, sobre la manera en que las características del aula, la escuela y el contexto social influyeron en el ejercicio reflexivo del plan de acción. El proceso de entrada es el segundo paso y se refiere a toda la información, materiales y herramientas que se utilizaron y necesitaron para llevar a cabo el plan. El tercer paso es el proceso. En este paso se evalúan los resultados del plan de acción, es decir, el análisis y evaluación detallada de la ejecución de las actividades. El último paso es el producto. Aquí está la demostración de los resultados que se obtuvieron a lo largo de todo el plan de acción.

Stufflebeam (2002) considera que la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de metas; la planificación, realización e impacto de un objeto dado, para servir de guía para la toma de decisiones; resolver problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos involucrados. Los aspectos clave del objeto a evaluar incluyen sus objetivos, su planificación, su realización y su impacto. La importancia de esta investigación radica en la evaluación de los resultados que se obtuvieron.

La evaluación se estructura en función de las decisiones que se deben tomar, donde se evalúa cada uno de los aspectos. para lograr el objetivo general, que es que los estudiantes obtengan aprendizaje significativo a través del aprendizaje reflexivo como estrategia. De la misma manera, la totalidad de proceso reflexivo que fue obtenido por los estudiantes a través de las actividades realizadas en la asignatura de inglés.

Explicación de los pasos del modelo de evaluación CIPP.

Aquí se lleva a cabo el análisis del contexto, cada cosa que influyó para desarrollar el plan de acción. En este caso, el grupo donde la investigación se desarrolló fue el primer grado, grupo "C", de una escuela secundaria federalizada del municipio de Metepec, en el Estado de México.

El grupo de primer grado "C" está integrado por un total de 30 alumnos de los cuales 14 son hombres y 16 mujeres. Sin embargo, al comienzo del ciclo escolar, debido a la pandemia, el grupo se dividió en dos grupos de 15 estudiantes. Al principio era una ventaja por el control de grupo, aunque con el tiempo, las actividades previstas se retrasaron una semana y, poco después, ya no fueron tan consecutivas.

Cada grupo estaba compuesto por alumnos de entre doce y trece años y se caracterizaba por ser grupos moldeables a la hora de aprender y recibir instrucciones. En otras palabras, era un grupo muy respetuoso, lo que permitía el control de grupo.

Dentro del aula había diferentes estilos de aprendizaje. el estilo de aprendizaje dominado en el aula era el auditivo, esto se sabe gracias a una prueba de estilo de aprendizaje aplicado a los alumnos del primer grupo C. La ventaja que tuvo el grupo es que el estilo de aprendizaje que dominó fue el auditivo. Esto permitió que los estudiantes prestaran atención hacia el maestro.

Aspectos del contexto que favorecieron la realización del plan de acción de la investigación en este grupo fueron que la mayoría de los estudiantes estaban tomando clases de inglés en diferentes escuelas de idiomas. Esta situación promovió la motivación de los estudiantes que no cursaban inglés, pues trataban de aprender y no se excluían de las actividades que se realizaban.

Para la realización de estas actividades, donde el alumno debía obtener un aprendizaje reflexivo para que el conocimiento que adquirieron fuera significativo, se hizo un análisis de lo que sabían sobre la reflexión y cuánta reflexión tenían al momento de aprender.

En el siguiente paso del modelo CIPP, se considera todo lo que se necesitó para llevar a cabo el plan de acción y todo lo que estaba al alcance y lo que no. En este paso se planeó implementar las actividades con la ayuda de materiales, herramientas y espacios que se necesitaban, dependiendo de la actividad.

Stufflebeam (2002) menciona que el paso de entrada en el modelo CIPP es muy importante ya que habla de todas aquellas herramientas comunes que son indispensables para llevar a cabo una investigación y evaluación.

En un principio, las actividades se planificaron considerando el uso de la sala de medios, ya que los estudiantes estaban más interesados en realizar actividades que incluyeran tecnología. Sin embargo, debido a que los docentes de la institución preferían trabajar en el salón de clases, el trabajo en la sala no era frecuente.

Por otro lado, estaba el aula de inglés, donde había espacio y luz para conectar un proyector, por lo que la computadora portátil y el proyector personal, se utilizaron como material para realizar actividades como ver videos sobre el tema que se estaba aprendiendo. Otros materiales que se utilizaron durante la ejecución de la acción eran materiales básicos, tales como hojas, copias, marcadores, cuadernos.

A continuación, se describe el proceso y la realización más detallada de estas actividades. El tercer paso del modelo CIPP comenzó con la implementación de diferentes estrategias y actividades realizadas en el aula.

La realización de este tercer paso en el modelo CIPP se basa en el plan de acción, utilizando modelo de Elliot para llevar a cabo las actividades y lograr los objetivos generales y específicos de la investigación.

El modelo de Elliot (1993) establece la necesidad de identificar la situación o problema para luego realizar un análisis y así llevar a cabo el plan de acción. Luego, el primer paso del plan de acción, en este caso, fue la identificación el papel de la reflexión en los estudiantes, si es que saben qué es la reflexión, si reflexionan sobre su propio aprendizaje, si utilizan la reflexión durante su proceso de aprendizaje.

Las actividades que se realizaron para identificar si los estudiantes tenían un aprendizaje reflexivo fueron: primero con una serie de preguntas, a modo de diagnóstico, con la finalidad de evaluar su rendimiento académico reflexivo en la materia de inglés.

Para incentivar la primera actividad, los alumnos anotaron las siguientes preguntas en su cuaderno: “¿Qué aprendí en la clase?, ¿de qué sirve lo que he aprendido?, ¿cuál es el uso del inglés en un futuro?, ¿te gustó la clase?, ¿por qué?, ¿te gusta que el profesor dé la clase para que aprendas más?” Finalmente, reflexionaron sobre lo que aprendieron en la clase de inglés.

A partir de lo anterior, se identificó que las respuestas de cada estudiante eran muy cortas y que sólo respondían sin pensar en lo que comentaban. No obstante, al llevar a cabo esta actividad de manera constante, se observó una mejora en sus respuestas y en su reflexión.

Para continuar, el siguiente paso fue la segunda actividad donde se reflejaron los resultados de su examen de inglés en el segundo trimestre del ciclo escolar, con el propósito de analizar las respuestas que tenían los estudiantes.

Se observó que los estudiantes estaban algo preocupados por sus resultados, ya que mientras se revisaba el examen, hacían expresiones de frustración porque recordaron lo que se les había enseñado, y luego repasaron sus notas y lo afirmaron.

El paso tres de la acción fue una actividad donde se realizaron una serie de preguntas donde los estudiantes reflexionaban sobre su aprendizaje cada semana, hasta el final del periodo. Asimismo, al final de este período, se realizó una evaluación del rendimiento académico en la asignatura de inglés para verificar si lo que se aprendido fue significativo.

La actividad de las preguntas al final de la clase se siguió implementando cada semana, y los estudiantes ampliaban sus respuestas cada vez más. Además, las preguntas iban cambiando. Se observó que los estudiantes, a medida que iban avanzando el tiempo, ya sabían cómo debían responder a sus preguntas. Puede afirmarse que incluso, esta actividad fue utilizada como herramienta de apoyo para lograr mejores aprendizajes.

En el cuarto paso del modelo CIPP, se muestran los resultados obtenidos del plan de acción, así como los productos que se realizaron, si estos eran los esperados o no.

En la primera actividad del ciclo 1, los estudiantes mostraron deficiencias en el conocimiento de la asignatura de inglés, así como una imposibilidad para generar una reflexión sobre su proceso de aprendizaje.

En la actividad número dos del ciclo uno, de igual manera los estudiantes mostraron deficiencia en su conocimiento del idioma, ya que el examen que se realizó arrojó resultados reprobatorios en muchos estudiantes de 1 "C".

Sin embargo, al momento de realizar la actividad de reflexión, hubo cierta motivación y al mismo tiempo preocupación por saber la respuesta a las preguntas planteadas por el examen, pero como el aprendizaje que obtuvieron no fue significativo, no recordaron los temas que se habían visto antes.

## **Resultados**

A lo largo del proceso de cada una de las actividades se observó una mejora por parte de los estudiantes y su gusto por el idioma inglés; ya que al reflexionar sobre lo aprendido se convirtieron en una competencia entre ellos, porque querían sobresalir y también enseñar sus compañeros de clase lo que habían aprendido.

La actividad de las preguntas al final de la clase se siguió implementando cada semana. Cada semana, al final de la última sesión de la semana, los estudiantes ampliaban más lo que decían. De igual manera, las preguntas iban cambiando y se iban haciendo más específicas; se observó que los estudiantes, a medida que continuaban, ya sabían cómo debían responder.

## **Conclusión**

Las actividades realizadas de manera continua se lograron evaluar y se observó un cambio en el desempeño de aprendizaje del estudiante del idioma inglés. Los estudiantes se mostraron interesados en el idioma, e interesados en mejorar sus resultados a partir de sus actividades de reflexión.

Se observó, a través de los resultados de los alumnos tanto en sus exámenes de inglés como en sus resultados de reflexión de cada actividad, una mejora y un cambio satisfactorio tanto en su desarrollo de la reflexión, como en la obtención de aprendizajes significativos en la asignatura de inglés.

A lo largo de las intervenciones educativas, los docentes en formación han estado en diversos contextos. Las prácticas profesionales son muy importantes para ellos, ya que a través de estas experiencias pueden desarrollar o mejorar habilidades para un mejor proceso de enseñanza que no tenían frente a grupo, y desarrollar resultados satisfactorios en el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos, y en este caso en la materia de inglés.

## **Referencias**

Cruickshank, D. R. y Applegate, J. H. (1981). Reflective teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership*.

Carrasco, F. J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *Ciencias, Empresa, investigación y pensamiento crítico*, 52-60.

Castellano, D. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. Pueblo y educación.

Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. DC Health and Company.

Morales, J. I. (2007). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje*. Universitat de Girona.

Stufflebeam, D. L y Shinkfield, A. J. (2002). *Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica*. Paidós Ibérica

## **Segunda parte:**

Relevancia de la tutoría, la  
orientación educativa y el  
alineamiento constructivo en las  
competencias investigativas

## **Capítulo 6 Estrategias para el Fortalecimiento del Modelo Organizativo del Plan de Acción de Tutoría Académica Universitaria a partir de la Contingencia Sanitaria.**

*Elizabeth Urrutia Sanabria*

### **Resumen:**

Más allá de una simple atención a las inquietudes que surgen de los alumnos, se debe entender que la tutoría es el vínculo más cercano que existe al estudiante y, éste responde a las necesidades reales del educando durante su formación universitaria.

Sin embargo, el propósito de este trabajo es compartir las experiencias a las que nos enfrentamos como Facultad en tiempos de pandemia, las que nos obligaron a establecer nuevas formas de trabajo del Plan de Acción de Tutoría que se adaptaran a las condiciones que se estaban teniendo a raíz de la contingencia sanitaria. Esta implementación del nuevo modelo exige procesos organizados y estructurados que minimicen las dificultades con las que los estudiantes pueden encontrarse en su trayectoria, así como mejorar la función del tutor. El objetivo del estudio es: ¿Cómo desaprender las formas tradicionales de asesorar y orientar a los estudiantes a partir de la contingencia? La metodología es recuperar un enfoque interpretativo con la intención de captar los significados en la acción tutorial brindada a los estudiantes. Los resultados obtenidos han permitido innovar de manera satisfactoria el actual modelo del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Contaduría y Administración que se tenía antes de la contingencia sanitaria; sin embargo, en conclusión, podemos decir que tenemos claro que la implementación de este nuevo modelo organizativo, está consolidándose de manera paulatina, pero con muy buenos resultados, ya que se está produciendo un cambio significativo en la función tutorial.

## **Introducción:**

Sin duda alguna, podemos afirmar que la educación al paso de los años ha experimentado una serie de cambios, debido a distintos factores como son socioculturales, educativos, políticos, económicos y actualmente de salud. De ahí que la tutoría adquiere mayor relevancia, al ser considerada como una de las estrategias principales de apoyo a los estudiantes universitarios.

Es importante destacar que, durante el paso del tiempo, han existido una serie de estudios en donde diferentes autores buscan explicar la relevancia e importancia que tiene la acción tutorial en la universidad, como una herramienta básica en la formación integral del estudiante. Por tanto, la tutoría académica surge como un intento de dar respuesta a las nuevas necesidades que presentan los estudiantes universitarios a través de una atención más personalizada, que sea capaz de asumir su diversidad y multiculturalidad y se convierta en un soporte a la educación superior. De ahí, que la acción tutorial es considerada como un elemento capaz de agregar valor a la educación superior de universitario por cuanto va a proporcionar información, formación y orientación sobre su proceso formativo, como de su desarrollo personal. De ahí que para fortalecer a la Tutoría Académica Universitaria se requiere ir más allá de establecer estrategias claras, específicas y estructuradas ya que el éxito de todo Plan de Acción, no sólo reside en su contenido y su filosofía, sino que hay que tomar en cuenta otros indicadores como son: la manera de organizarse, la coherencia en las políticas institucionales, la aplicación y cumplimiento de la normatividad, así como el establecimiento de acciones preventivas y remediales.

El Programa de Tutoría Académica juega un papel significativo dentro del proceso educativo, además funge como el vínculo más cercano entre el tutor y el tutorado, que mediante actividades de asesoría y orientación da seguimiento a la formación integral del estudiante, pero también busca responder a las necesidades de la comunidad universitaria. Sin embargo, es necesario renovar y redefinir nuevas estrategias que permitan llevar a cabo el Plan de Acción de Tutoría ante la Contingencia Sanitaria, sin perder el sentido que tiene la tutoría como un proceso de acompañamiento y orientación mutuo entre profesores, alumnos y autoridades,

donde los alumnos deben ser el eje central del proceso educativo, el cual tiene como propósito orientar a los alumnos hacia una educación integral universitaria y al mismo tiempo la finalidad de evitar la reprobación, deserción, rezago y aumentar los índices de eficiencia terminal.

El objetivo del presente trabajo es el de compartir las experiencias vividas ante la Contingencia Sanitaria del Covid 19, en donde las instituciones educativas se vieron forzadas en una primera instancia a enfrentar el desafío de sobrevivir que le permita continuar con la enseñanza aprendizaje de los alumnos a pesar del confinamiento, viéndose en la necesidad de apoyarse fuertemente del Programa de Tutoría Académica considerado como el medio más cercano que existe hacia los estudiantes, para ello fue indispensable: ¿Cómo desaprender las formas tradicionales de asesorar y orientar a los estudiantes ante la contingencia? No obstante, tenemos muy presente que las problemáticas que se tuvieron que enfrentar nos dieron las directrices para ir fortaleciendo el Programa de Tutoría Académica; sin embargo, es importante tener claro que todo cambio por mínimo que éste sea, no es tarea fácil y peor aun cuando no se tiene previsto el enfrentar un confinamiento por salud lo que trajo como consecuencia entre muchas más: primeramente la falta de salud, posteriormente la pérdida de seres queridos, falta de empleo, restricciones para evitar salir de casa, la falta de equipo de cómputo e internet, el desconocimiento de plataformas educativas, el tomar clases a distancia, problemas académicos, personales y emocionales.

Este hecho nos permitió visualizar la problemática desde otro enfoque, lo cual nos obligó a realizar sobre la marcha nuevas propuestas que nos permitan hacer frente a esta nueva realidad que ignorábamos completamente, pero que a su vez nos fuera posible el poder continuar brindando el acompañamiento y orientación a los estudiantes, además, que se adaptara a las políticas que tiene el espacio académico, que se ajustara a la labor que viene desempeñando cada tutor como a las propias políticas y lineamientos del programa de tutoría, y aprovechar en la medida de lo posible los recursos que se tenían en ese momento a la mano.

## **Metodología**

La población beneficiada al inicio del semestre 2020 A cuando comenzó la pandemia, era aproximadamente de más de 3,400 alumnos y más de 130 docentes que participaban como tutores dentro de la Facultad de Contaduría y Administración, asumiendo que somos el espacio académico más grande de la UAEMéx.

En este sentido, al considerar el tamaño del espacio académico y las problemáticas que surgían día con día, se puede compartir que la metodología que se adoptó fue de carácter interpretativo, debido a que el contexto era tan incierto y cambiante, que fue necesario una orientación a redefinir las acciones que ya se tenían establecidas al inicio del semestre, adecuándolas de tal forma que nos permitieran cumplir con lo que marca el Programa de Tutoría Académica y, que a su vez fuera a la par para cubrir las necesidades que se presentaban tanto con tutores para poder orientar a los tutorados como las que se generaban en los alumnos y aunado a ello los requerimientos que las autoridades solicitaban.

Se busco mantener en la medida de lo posible una comunicación constante con los tutores a través de los distintos medios, que permitieran ir identificando las distintas necesidades, inquietudes, limitaciones como situaciones y problemáticas que se iban generando en relación a la comunidad universitaria.

A partir de esas experiencias diarias que iban surgiendo, nos dimos a la tarea de ir recuperando un enfoque interpretativo con la intención de captar los significados de dichas situaciones ante la contingencia sanitaria; esto nos dio los parámetros para realizar las construcciones y reconstrucciones que se implementaron en tiempo real para el fortalecimiento del Plan de Acción de Tutoría para apoyar a la comunidad universitaria de nuestro espacio académico y que a su vez se cumpliera en tiempo y forma, con los objetivos que indica dicho programa.

## **Cambios y acciones implementadas**

En primer término, viendo la necesidad que era eminente ante la cual no nos podíamos cruzar los brazos ante tal realidad, nos dimos a la tarea de continuar

brindando la atención y orientación a los estudiantes quienes en ese momento ya no eran los únicos también se sumaban los tutores, pese a ello, teníamos encima los requerimientos por parte de nuestras autoridades, lo que nos orilló a buscar establecer una propuesta que permitiera el continuar con nuestra labor y finalidad con la cual fue creado, para ello, teníamos que respetar los lineamientos que ya se tienen establecidos y aprobados siendo considerado un proceso certificado, sin embargo, al encontrarnos en esta situación a pesar de lo comentado anteriormente, pudimos vislumbrar un nuevo camino, que nos permitió Fortalecimiento del Plan de Acción del Programa de Tutoría Académica en Tiempos de Contingencia Sanitaria, SARS COV-2., que involucra principalmente a profesores, estudiantes y a la coordinación de tutoría como una necesidad inminente de un incremento en la calidad de la educación superior lo que se considera tendrá repercusiones positivas para toda la comunidad.

Para ello, se pensó en realizar los siguientes pasos:

1. Se observaron las necesidades y problemáticas presentadas
2. Se realizó una planeación, que determinara las líneas de acción para la Innovación del Programa de Tutorial, así como la manera de involucrar a tutores y alumnos en el proyecto.
3. Se fundamentaron los siguientes puntos:
  - a) Se estableció un Plan Estratégico para el seguimiento en los lineamientos de manera oportuna al proceso del Programa de Tutoría debido a la contingencia sanitaria.
  - b) Se informó a la comunidad universitaria del medio de contacto para dar contestación y aclaración de situaciones académicas como de salud y otros casos. (Para tutores y otro para alumnos).
  - c) Se planearon, organizaron y se desarrollaron las reuniones periódicas de tutoría mediante videoconferencias (Zoom y Teams), para dar a conocer los nuevos lineamientos a seguir por los docentes en los procesos de la

tutoría académica, además se compartió vía correo electrónico dicha información.

- d) Seguimiento constante de las situaciones académicas que presentaron los estudiantes o que fueron reportadas por los tutores o ambos elementos.
- e) Se apoyó al claustro de tutores por los diferentes medios (vía telefónica, correo electrónico, WhatsApp y videoconferencias, entre otros) sobre las acciones de tutoría académica como de reportes de los estudiantes en situaciones académicas críticas o de riesgo.
- f) Se capacitó a los tutores de nuevo ingreso mediante vía telefónica y videoconferencias por parte de la Coordinación de tutoría, en relación al proceso y a la documentación correspondiente para su desempeño tutorial.
- g) Se indicó a los tutores los procesos a seguir, para llevar a cabo el procedimiento interno, facilitando las entregas a los tutores y las revisiones correspondientes a la coordinación.
- h) Se aclaró de manera puntual e individual a cada tutor, para que este pueda desempeñar su procedimiento interno, tal como se indicó y buscar la congruencia en todo el claustro.
- i) Se llevaron a cabo reuniones con los mentores académicos, para establecer lineamientos, ver avances, entrega de documentación y aclaración de dudas para que puedan seguir brindando su asesoramiento.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos nos permitieron comprobar que las propuestas implementadas para el fortalecimiento del Plan de Acción de Tutoría Académica a partir de la contingencia sanitaria, y pese a las limitaciones presentadas, se logró obtener el 94% de cumplimiento general en dicho programa, considerando que esta Universidad como ya se comentó en párrafos anteriores, que cuenta con el mayor número de alumnos matriculados, con un gran número de docentes quienes participan como tutores, con dos espacios académicos como sedes, con seis distintas licenciaturas de las cuales cuatro son modalidad presencial y dos de ellas modalidad distancia.

Sin embargo, el resultado alcanzado en este semestre, fue fruto de un arduo trabajo colaborativo llevado a cabo, para poder lograr alcanzar ese nivel de cumplimiento, en donde fue indispensable la participación de toda la comunidad universitaria, para ello, se requirió del apoyo y disponibilidad del claustro de tutores, la cooperación de los alumnos y el cumplimiento de los lineamientos de trabajo establecidos por la Coordinación de Tutoría, que en todo momento estuvo pendiente de las situaciones, brindó en todo momento el apoyo y además con una excelente actitud de servicio.

Demostrado que a pesar de las circunstancias y retos que puedan afectar a la educación el programa de Tutoría Académica es una herramienta básica en la vida de los estudiantes la cual no tiene límites ni fronteras. En la que se pudo ver reflejado al cierre del semestre que sí se consiguió dar el seguimiento a dicho programa y que esté a su vez cumpliera con su objetivo el cual se vio manifestado en los resultados alcanzados como institución, además, se pudo brindar respuesta a los problemas planteados y, lo mejor fueron los comentarios positivos de la comunidad universitaria, así como con el reconocimiento al trabajo realizado por parte de los Organismos Externos que están involucrados directamente con dicho programa.

Sin embargo, sabemos y somos conscientes que la dinamización y potencialización que se estableció en las propuestas de mejora para el desempeño del programa de tutoría académica en tiempos de contingencia sanitaria, está consolidándose de manera paulatina, pero con pasos firmes, pero con excelentes resultados, con la intención de mejorar de manera continua el desempeño de tutores y tutorados.

En la Tabla 1 se muestra un estadístico descriptivo, en el que se muestra los resultados alcanzados en este periodo 2020 A, cuando dio inicio a la pandemia de Covid 19. Como se observa en la tabla, para lograr el 100 % de cumplimiento cada categoría debía ser cubierta al 100%, es decir, que de acuerdo al número de tutores registrados en ese semestre cada uno de ellos, debería haber cumplido con tres actividades importantes que se registran en el sistema de dicho programa, en relación al desempeño de sus funciones: Registro del plan de trabajo, registro representativo de las actividades realizadas con los alumnos y registro del reporte final.

Tomando en cuenta las especificaciones anteriores en esta ocasión el total de tutores con los que forman el claustro de tutores, correspondiente a la Facultad de Contaduría y Administración, son de 130 docentes que fungieron como tutores en ese periodo, sin embargo, hay que considerar que precisamente en ese semestre el coordinador de dicho departamento contaba con 2 grupos de tutoría para dar cumplimiento a lo que señala en reglamento, cuando dice todos los estudiantes inscritos tienen derecho a tener un tutor.

Tabla 1. Niveles de actividades alcanzados en el semestre por los tutores

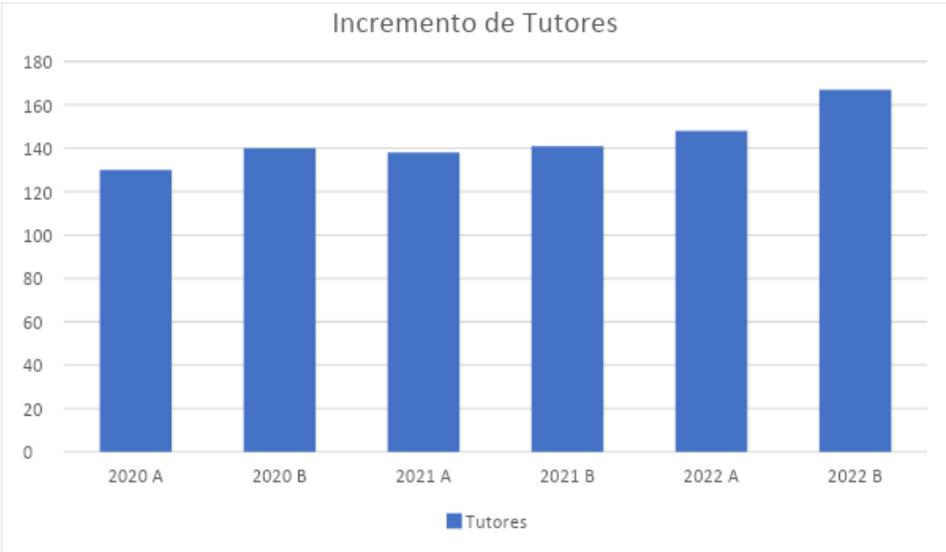
Actividades	Resultados
Registro del plan de trabajo	131
Actividades realizadas	124
Registro del reporte final	124

Con ello se pretende mostrar que, a pesar de las circunstancias y las problemáticas que se presentaron, si se puede cumplir con las metas en la medida de lo posible y que la tutoría no tiene límites ni fronteras para seguir brindando la atención y asesoramiento a los estudiantes. Sin embargo, es importante hacer mención que, aunque existieron tutores que no pudieron registrar en plataforma su trabajo, eso no limitó la posibilidad de que llevaran a cabo sus actividades y de seguir brindando la atención oportuna a sus tutorados. Además, es importante destacar que los tutores no estuvieron exentos de no enfermarse, existieron casos al igual que decesos por lo que el coordinador de tutoría, tuvo que hacer frente para dar continuidad a dicho programa y poder atender a los estudiantes de esos grupos.

Desde este enfoque, podemos apreciar que todo cambio por mínimo que sea, puede verse reflejado en los resultados ya sea de forma positiva o de manera negativa según sea el caso. En esta ocasión nos vimos beneficiados en el cumplimiento de actividades que marca el programa y además nos hemos visto beneficiados en el aumento del número de tutores que forman el claustro de tutores.

El incremento del número de tutorados se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Incremento de tutores a partir de la contingencia.



Fuente: Elaboración propia con base en datos de Sitaa

## **Discusión**

A pesar de las situaciones que actualmente se siguen viviendo ante la pandemia de covid 19 considerada como una Contingencia Sanitaria y de acuerdo a las experiencias que nos vimos forzados a enfrentar, se vislumbraba que el objetivo sería difícil de alcanzar debido a las circunstancias primeramente de salud que se presentaron y que aún persisten pero en una menor intensidad; a la falta de contacto físico, a las carencias de medios de comunicación para algunos estudiantes, así como a la operación de plataformas educativas y situaciones académicas, además, teníamos presente que el proceso a trabajar en este periodo no se podía aplicar como se había planeado al 100 % desde un inicio; pero sí se pudo observar en los resultados que se superaron las expectativas que se pronosticaban, que la metodología que se implementó fue la adecuada a pesar que se realizó en tiempo real y sobre la marcha; se pudo migrar de cierta forma a una modalidad virtual o e-learning, ya que se dependió del uso y manejo de herramientas tecnológicas, del uso de nuevas aplicaciones como el manejo de dispositivos móviles, todo lo cual permitió facilitar el trabajo y que la comunicación se mantuviera, no obstante y, a pesar de la distancia.

## **Conclusiones**

Se puede concluir que a pesar de que se contara con una planeación anticipada que se formuló para poder alcanzar los objetivos establecidos, nos hemos dado cuenta que la vida puede cambiar en un instante; que si queremos seguir adelante, tenemos que adaptarnos a las circunstancias y emplear lo que se tenga a la mano; sin embargo, en este momento podemos compartir que fue totalmente un desafío para todos y, no se diga para el sector educativo el encontrar nuevas formas de enseñanza aprendizaje de manera virtual y en específico para Tutoría representó un gran reto pues asumía un gran responsabilidad con los estudiantes y a pesar de ello nos permitió alcanzar en alto porcentaje en el cumplimiento de los lineamientos que establece dicho programa, desaprender las formas tradicionales de asesorar, orientar y dirigir a los estudiantes e ir generando las mejores condiciones para que, el tutor y el tutorado se reencuentren en un acompañamiento proactivo y de

corresponsabilidad. Todo ello se realizó mediante el fortalecimiento del Plan de Acción de Tutoría Académica que se implementó en esta ocasión y del trabajo colaborativo que cada uno aportó. Esto nos impulsa a pensar que este es el primero de los muchos pasos que tendremos que recorrer para seguir creando nuevas formas de trabajo, enfrentar nuevos retos y solucionar problemas, pero que al mismo tiempo nos permitan fortalecer los lazos entre el tutor y el alumno, también detectar a tiempo las necesidades y condiciones de riesgo que presentan los estudiantes, obtener un mejor rendimiento académico y, promover la participación activa del tutorado para que logre alcanzar su eficiencia terminal hasta llegar a sumarse al mundo laboral.

Para ello es necesario ampliar y consolidar el sistema de tutoría académica que tiene la universidad, para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes al mismo tiempo buscar que las acciones que se implementen en el Plan de Acción de Tutoría Académica de acuerdo a las necesidades y que estas a su vez, impacten de manera positiva en la permanencia, rendimiento y egreso de todos nuestros alumnos, evitando la deserción y el rezago.

Para lograr todo esto, se requiere la implementación adecuada de estrategias que van encaminadas a las necesidades de cada espacio académico como de su propia comunidad universitaria, para ir avanzando en el proceso de tutoría académica y que además permita indudablemente que sean los estudiantes el centro de la atención de la vida universitaria. De ahí la necesidad de pensar para que todo modelo de Plan de Acción Tutorial tenga éxito va a requerir un cambio de rol del profesorado, para que este sea más centrado en el aprendizaje del alumnado, pero que permita una mayor variedad y combinación de habilidades que logren la implicación activa del alumnado, el aprendizaje como trabajo cooperativo, el trabajo autónomo, el uso de medios tecnológicos y de recursos variados, la resolución de problemas vinculados con el aprendizaje y cuestiones académicas, la dimensión profesional, la comunicación efectiva entre los diferentes actores.

Además, es imprescindible que el profesorado esté preparado para afrontar estos nuevos retos. A su vez, es importante potenciar la figura del departamento de

tutoría, como una pieza clave en el modelo organizativo y funcional de la tutoría académica.

## Referencias

Álvarez P.R. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Qurrriculum*,26, 73-88.

Bautista, G., Borges, F., y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Duran y Vinyet (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo, para la diversidad en secundaria*, Barcelona: Grao.

Figuera, P. y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28 (54), 31- 49.

García, E., Conejero, J. A., Díez, J. L. (2014). La entrada en la universidad: un reto para la orientación académica. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 255-280.

Latapí, P. (1988), "La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad", *Revista de la Educación Superior*, vol. XVII, núm. 68, pp. 5-19.

Lobato, C. (2004). La función tutorial universitaria: estrategias de intervención. *Papeles salmantinos de educación*, 3, 31-58.

Lobato, C., Arbizu, F. y Del Castillo, L. (2004). Claves de la tutoría entre pares en las universidades anglosajonas. *Revista Enfoques Educativos* 6, 1, (en prensa)

Muñoz, P. (2013). Evaluación del impacto del servicio de asesoría para alumnos universitarios en riesgo por bajo rendimiento académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 91-110.

Martínez, G. A. et al. (2005). *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la UNAM*, México: UNAM. Monereo.

Vázquez, F., & Cuevas, A. (2014). Una experiencia de análisis de necesidades de la acción tutorial en la Universidad de Guanajuato. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Wolters Kluwer España.

## **Capítulo 7 Vínculos entre Subdirección Académica y Orientación Educativa: Encuentros y Desencuentros**

*Mónica Areuza Alarcón García*

*Antonio Lira Rangel*

### **Introducción**

El presente trabajo centra su mirada en la formalización de los diversos vínculos establecidos entre la Subdirección Académica y el Servicio de Orientación Educativa en un bachillerato tecnológico del Estado de México. A lo largo del presente trabajo se busca abordar las relaciones establecidas tomando como base las determinaciones normativas y las construcciones particulares que cada uno de los sujetos desarrolla de acuerdo a su función, así como la manera en la que se viven y van generando encuentros y desencuentros.

Se analiza la experiencia de los agentes que desarrollan las funciones de Subdirección Académica y la Coordinación de Orientación Educativa, obtenida por medio de las interacciones cotidianas y un conversatorio entre los sujetos. Se articulan los sentidos que cada uno le asigna a su práctica con la mirada de la normatividad misma, las construcciones particulares e incluso los sentires que se involucran como parte de una subjetividad inherente a cada uno de ellos.

Las determinaciones estructurales emanadas de la normatividad institucional son el marco que regula las relaciones entre las áreas funcionales de las escuelas del nivel medio superior. Dentro de él interactúan un conjunto de posiciones que se construyen por cada uno de los sujetos y esto le da vida a la institución. Se observan encuentros y acuerdos, pero también se viven desencuentros y tensiones dentro de la cotidianidad y la realización de las funciones y actividades propias de cada uno de los roles, reflexionar analíticamente sobre ellos brindará la oportunidad de (de) construir y (re) construir la práctica dentro de las instituciones de educación media superior.

## Desarrollo

Las funciones de la Subdirección Académica y el servicio de Orientación Educativa (OE) se vinculan cotidianamente dentro del marco institucional para dar atención a un sinnúmero de situaciones y problemáticas, fines y retos propios de la labor educativa que se viven en el CBT No. 1 Dr. Jorge Jiménez Cantú, Tecámac, como institución de educación media superior técnica perteneciente a la Dirección General de Educación Media Superior del Estado de México.

A lo largo del presente trabajo, se busca abordar las relaciones establecidas tomando como base las determinaciones normativas que se encuentran en documentos oficiales y que enmarcan el conjunto de actividades que ambas funciones desempeñan, así como también la manera en la cual se conectan en beneficio de la comunidad estudiantil.

Pero también se centra la mirada en aquellas construcciones particulares que cada uno de los sujetos desarrolla conforme a la experiencia vivida a lo largo de su trayectoria laboral, lo cual permite asignar un significado muy personal a su práctica y a la manera de interpretar los vínculos que se gestan en la relación con el otro, con la *otra* función.

De esta manera se busca entender que este entramado de relaciones y funciones, aparte de un contenido determinado institucionalmente, poseen también un carácter subjetivo, cuyo origen se encuentra en perspectivas e interpretaciones personales, en sobre determinaciones culturales, pero sobre todo en la cotidianidad en la cual los sujetos viven su práctica.

Se parte de la propuesta realizada en un trabajo previo (Lira, 2022) sobre todo utilizando algunas herramientas intelectivas para lograr el acercamiento al análisis y reflexión sobre los vínculos entre estas dos funciones vitales del bachillerato tecnológico mexiquense, las cuales se desarrollan a continuación

## Consideraciones metodológicas

Entendemos lo metodológico como un proceso de construcción constante, como un conjunto diverso y complejo de momentos que dirigen al investigador hacia la comprensión del problema que le preocupa; y que además no se encuentran limitados a pasos secuenciales bajo una lógica de reglas a seguir para obtener solamente información empírica.

Para la búsqueda de esta información empírica, explicada por Buenfil (2011) como “la delimitación del referente empírico documentado, que involucra la elección de formas y estrategias de recuperación de la información” (p. 13). Se partió de la experiencia vivida de los sujetos que se encuentran ejerciendo su práctica en las áreas de la Subdirección Académica y la coordinación del servicio de Orientación Educativa.

Se piensa como un referente teórico que centrarse en el análisis de la experiencia vivida de estos agentes sobre su práctica, permitió develar el significado que le han asignado, a fin de comprender las posiciones que desarrollan dentro de lo cotidiano. De acuerdo a Dilthey (en Van Manen: 2003, p. 55) la experiencia vivida “implica una conciencia de vida inmediata y prerreflexiva”, lo que puede entenderse como aquella situación que vive una persona sobre cualquier aspecto de su cotidianidad, de la cual se puede extraer su significado por medio de un ejercicio reflexivo posterior a su vivencia.

Para Larrosa (2009), una experiencia es “eso que *me* pasa” haciendo énfasis en que

*El lugar de la experiencia soy yo. Es en mi (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar” (p. 16).*

De esta manera encontramos también en la experiencia vivida por un *sujeto profesionalista docente* un contenido subjetivo derivado de características y coordenadas que le son particulares, distanciándolo de una idea ontológica del ser, explicado por Larrosa (2009) como el <principio de subjetividad> que *supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de*

*nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio (p. 16).*

Reunir las experiencias vividas de los sujetos que desempeñan las funciones de subdirección y coordinación de orientación educativa en la institución resultó enriquecedor, ya que “acumulan importancia hermenéutica cuando nosotros [quien quiera que sea], al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas. Por medio de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones y otros actos interpretativos asignamos significado a los fenómenos de la vida vivida” (Van Manen, 2003, p. 57).

Tales experiencias se convirtieron en fuente de información valiosa que condujo a las distintas posiciones donde se colocan como *sujetos profesionistas docentes* y le asignan un sentido a su práctica. Obtener de ellos las descripciones de sus experiencias a través de la interacción personalizada utilizando la entrevista conversacional, permitió reunir el material experiencial que dio forma al referente empírico

### **La Subdirección Académica y la Orientación Educativa, mirada desde las determinaciones normativas institucionales**

En una diversidad de documentos es posible encontrar descripciones acerca de los objetivos y funciones que se realizan dentro del servicio de Orientación Educativa, los cuales se convierten en el referente contextual dentro del cual se construye la práctica cotidiana.

Al menos cuatro documentos normativos han sido determinantes en la construcción de la práctica orientadora en el Estado de México para los planteles pertenecientes a la Dirección de Educación Media Superior en los subsistemas de Bachillerato General y Bachillerato Tecnológico, como se muestra en la Tabla 1. Dos de ellos provienen de instancias federales y dos de administraciones estatales, los cuales han sido incorporados por el personal que labora en la institución para la construcción de estrategias de atención hacia la comunidad estudiantil a través de la atención personalizada y grupal.

El servicio de Orientación Educativa en el CBT No. 1 Dr. Jorge Jiménez Cantú, Tecámac, vincula, por medio de actividades diversas a todos los agentes inmersos en los procesos educativos institucionales, ver Tabla 2. En general, todas las actividades tienen como objetivo común coadyuvar en la formación del estudiante a través de acciones relacionadas al proyecto de vida personal y profesional, al desempeño académico en las distintas materias que conforman el plan de estudios, el desarrollo psicoemocional y habilidades sociales que les permitan hacer frente a los retos de su vida futura, así como integrarse al mercado laboral.

La relación existente entre las funciones de OE y la Subdirección Académica se basan en la organización, coordinación, seguimiento y evaluación de las actividades que tienen un carácter primordialmente académico; sin embargo, como puede verse, un gran número de actividades también están relacionadas con aspectos de carácter administrativo que forman parte de la estructura organizacional de la institución, aunque no tengan una incidencia directa en la formación de la comunidad estudiantil

Tabla 1

Documentos normativos de la Orientación Educativa

Instancia	Año	Documento rector	Generalidades sobre Orientación Educativa
Departamento de Bachillerato Tecnológico (DGEMS, SECyBS)	2005	Programa General de Orientación Educativa (PROGEO)	Entiende al servicio de OE como servicio académico que participa en la formación integral del estudiante, ofreciéndole un conjunto de alternativas para que permanezca en la escuela con un adecuado nivel de calidad; proporcionándole asesoramiento en el proceso de elección vocacional y profesional y ofreciéndole estrategias para mejorar las habilidades sociales, con el propósito de favorecer su convivencia cotidiana.
Dirección General de Bachillerato (SEP)	2010	Programa de Orientación Educativa	Tiene como propósito el desarrollo integral del bachiller y procura atender factores que ayudan a consolidar su personalidad para que se vincule con su contexto social y económico de manera crítica y constructiva.
Departamento de Bachillerato Tecnológico (DGEMS, SEGEM)	2011	Plan Maestro de Orientación en Educación Media Superior.	Se conceptualiza a la OE como una práctica social con sentido ético para contribuir en la formación integral del alumno y potenciar sus capacidades cognitivas, socioafectivas, sus habilidades académicas y profesionales al servicio de la vida y del trabajo creativo, de tal forma que le permita saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir en el marco de la sociedad actual
Comité Directivo de Sistema Nacional de Bachillerato (CEPEEMS, SEP)	2013	Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato	Los programas de OE en el nivel medio superior deben ser contruidos de manera integral [...] deben tomar en cuenta los factores psicológicos, sociales y culturales que influyen en los alumnos de manera permanente a lo largo del proceso educativo. De esta forma se contribuirá al desarrollo integral de los estudiantes, a fin de que cuenten con los elementos necesarios para tomar decisiones pertinentes para su desarrollo personal, educativo y laboral.

Tabla 2

*Actividades realizadas por el servicio de Orientación Educativas*

Estudiantes	Madres y Padres de Familia	Profesores/Grupos	Actividades administrativas	Proyectos institucionales
Motivación	Atención Disciplinaria	Seguimientos académicos.	Revisión de datos de inscripción (Nuevo ingreso).	Atención a otros proyectos expedidos por autoridades educativas (INE, INAI).
Atención a la autoestima	Atención al rezago académico y	Revisión de calificaciones.	Cotejo de datos para documentación final.	Realización de actividades de los proyectos prioritarios.
Atención psicológica	Seguimiento de alumnos irregulares	Observaciones de clase.	Recepción de cuotas de inscripción, reinscripción, extraordinarios y constancias.	Seguimiento de actividades de los proyectos prioritarios.
Atención disciplinaria	Atención a la normatividad escolar	Apoyo en las estrategias de enseñanza.	Seguimiento de Seguro facultativo.	Informe de actividades de los proyectos prioritarios.
Atención de conflictos intrapersonales e interpersonales	Información académico-administrativa (horarios, seguimientos académicos, procesos académicos, administrativos, documentación, cuotas)	Apoyo en las estrategias de regularización.	Seguimiento de becas.	Seguimiento de actividades de los proyectos prioritarios.
Atención pedagógica		Diagnóstico grupal.	Estadística de salud	Informe de actividades de los proyectos prioritarios.
Atención al rezago académico		Atención al rezago académico con padres y estudiantes.	Registro de Asistencia de alumnos y docentes.	Seguimiento de proyectos académicos (olimpiadas, convocatorias).
Adaptación al medio académico		Coordinación de trabajo académico en ausencia docente.	Generación y atención de grupos en redes sociales.	Difusión escolar.
Atención a intereses vocacionales		Atención a grupos.	Proceso de credencialización y entrega de credenciales.	Apoyo en filtros sanitarios.
Seguimiento a trayectoria académico laboral		Participación en jornadas de acompañamiento académico.	Seguimiento de Irregulares (calificaciones y pagos)	Apoyo en guardias de ingreso de alumnos a la institución.
		Realización y socialización de concentrado de calificaciones e indicadores.	Documentación académica (Cuadros F1 y F2)	Realización de guardias en receso.
			Entrega de promedios académicos para elaboración de constancias.	
			Seguimiento a las disposiciones disciplinarias del reglamento escolar.	

Respecto al papel del Subdirector Académico, el Reglamento Interno de las Escuelas Preparatorias Oficiales y Preparatorias Incorporadas (SE, s/a), en su artículo 18, menciona que “es la segunda autoridad jerárquica de la escuela de Tipo media Superior, asumiendo la responsabilidad general del área académica” (p. 9), por lo que mantiene una estrecha relación con Orientadores Educativos, al contribuir con la formación integral de los jóvenes de rangos de edad entre 15 y 18 años.

Dentro de sus funciones se encuentra el “proponer y organizar actividades académicas que contribuyan a elevar y consolidar la vida escolar” (p. 9), aspecto que comparte con el servicio de orientación, posibilitando espacios de intercambio documental, pero sobre todo experiencial.

De manera permanente su labor va encaminada a “apoyar a los docentes orientadores [...] en la metodología y estrategias didácticas requeridas por los programas de estudio” (p. 9), es decir, con la interacción directa y en correlación con

orientación por medio de los objetivos formativos, se generan acciones que permiten el fortalecimiento de los aprendizajes en los estudiantes.

El perfil del Subdirector Académico se compone de cinco dominios, los cuales definen los criterios e indicadores que establecen las características deseables de este personal, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3

<b>Dominios del perfil del Subdirector académico</b>	
<b>1</b>	Desarrollo de la identidad directiva.
<b>2</b>	Coordina condiciones para la enseñanza y el aprendizaje con excelencia y equidad.
<b>3</b>	Gestiona la participación activa de la comunidad académica de acuerdo al marco normativo vigente.
<b>4</b>	Coordina el trabajo colegiado y el fortalecimiento de una cultura de colaboración.
<b>5</b>	Establece su trayectoria de formación, actualización y desarrollo profesional, en función de sus necesidades profesionales.

Para comprender a profundidad la relación estrecha entre orientación y subdirección académica, es necesario reconocer que actualmente nos encontramos dentro de un contexto en constante cambio, donde las ideas (sujetos y objetos), se ponen en manos de un sentido o sin sentido, en las mentes con distintos enfoques, en los cuerpos de experiencias varias, en las sociedades que han transitado por un pasado y un presente, donde nada es de nadie. En este mundo paradójico donde la única verdad es que la verdad no existe, es que, como docentes orientadores y docente subdirector, pero ante todo como seres humanos, se debe comprender al otro, y no sólo en sus acciones como meros comportamientos, sino desde aquello que en su interior se originó.

Lo importante es saber interpretar a aquellos que nos rodean, sobre todo a percibir lo que con sus palabras quieren expresar, pero tomando en cuenta que muchas de las

ocasiones, lo que emiten no es propio, sino producto del contexto en el que se desenvuelven y de las instituciones sociales que les permiten hacerlo. Queda claro con esto, que la adaptación a esta era en nuestro actuar diario, nos permitirá la inserción en un universo más complejo tal vez, pero con mayores posibilidades de construir conclusiones personales, luego del análisis de las perspectivas de los demás.

Es preciso ir más allá de las enunciaciones literales, de los códigos, haciendo uso de las inferencias, ironías, metáforas, analogías, entre otros recursos, de tal forma que se de objetividad a las acciones a partir de la subjetividad, que se presente un carácter coherente y comprensivo de lo que se manifiesta, es decir, que nos transformemos en seres integrales.

El ir más allá de lo que a simple vista se manifiesta (metavisible: verbal, escrito o actitudinal), es estar en constante atención de lo que ocurre a nuestro alrededor, permitiéndonos ser más analíticos, reflexivos, coherentes, constructivos y, por ende, propositivos. El manejo de un análisis, implica flexibilidad, apertura y entendimiento de realidades distintas a las propias, características todas, de un investigador social de calidad.

### **Análisis del referente empírico con relación a la vinculación de dos dimensiones académicas desde la experiencia vivida**

Para la conformación del referente empírico dentro de esta investigación se recurrió principalmente a las voces de quienes son encargados de dirigir y coordinar las áreas de la subdirección académica y de orientación educativa, por medio del diálogo en un conversatorio que tuvo lugar en las instalaciones propias del plantel, tratando de profundizar en los momentos durante los cuales ambas funciones se integran para la consecución de los objetivos institucionales.

La experiencia vivida por aquellos que desempeñan las funciones de subdirección académica y de orientación educativa cobró especial relevancia al reflexionar sobre el contenido subjetivo que se encuentra inmerso en las relaciones que establecen estos sujetos, ya que se logró un acercamiento al significado que cada uno de ellos asigna no solamente a la función institucional que realizan, sino al reconocimiento del *Otro*

como elemento constitutivo de la propia práctica y que enriquece el trabajo institucional.

Sin embargo, también se reconoció que existen factores que afectan directamente a la convivencia y al desarrollo de las actividades entre las dos áreas, ya que en algunos momentos la cantidad de actividades cotidianas, las indicaciones que requieren de atención inmediata emitidas por las autoridades educativas, así como el tiempo disponible para su realización generan tensiones entre los sujetos.

Para la persona encargada de la coordinación del equipo de trabajo del servicio de Orientación Educativa

*La vinculación que existe entre la subdirección académica y el equipo de orientadores siempre ha sido muy cercana desde hace ya varios ciclos escolares, siempre buscando el logro de los objetivos que nos hemos planteado al inicio de cada semestre. Nos reunimos continuamente para dar y escuchar propuestas y ponernos de acuerdo. (A. Lira, comunicación personal, 1 de septiembre de 2022)*

Destacando que el trabajo colegiado, en conjunto con los demás integrantes, utiliza el diálogo como principal herramienta para la construcción de acuerdos y establecimiento de metas, pero también advierte que

*En ocasiones no es fácil, hay ocasiones en que el cansancio y todo lo que tenemos que hacer nos lleva a extremos de intolerancia y molestia. Somos personas que además tenemos preocupaciones personales que en muchas ocasiones se tienen que priorizar sobre el trabajo que realizamos, pero creo que, nuevamente, la comunicación como equipo de trabajo nos permite entendernos y entender que esos roces (sic) son temporales, no son con intención de lastimar o molestar. (A. Lira, comunicación personal, 1 de septiembre de 2022)*

Las tensiones son visibles en la cotidianidad, aunque se busca la manera en que las mismas no generen conflictos permanentes que vulneren la cohesión del grupo de trabajo. Si bien es cierto, en una institución educativa todas las relaciones, vínculos

*El trabajar en equipo implica tener acuerdos y diferencias, lo significativo es comprender al otro desde su perspectiva, mantener una actitud abierta ante las propuestas y generar un liderazgo compartido. Sin duda alguna no es lo mismo dirigir que liderar (M. Alarcón, comunicación personal, 1 de septiembre de 2022).*

Lo anterior, implica que las características de personalidad de orientadores y subdirector escolar, encuentren sentido, se vuelvan flexibles, que a través de la confianza y la motivación ambos sujetos puedan expresar sus ideas, considerando de esta forma la diversidad; convertirse en facilitadores de la comunicación, siendo éstos activos, prácticos, vivenciales, y no reducidos a conceptualizaciones – teóricas, pensando siempre en pro de potencializar las capacidades que se ponen en juego al momento de atender las problemáticas de una comunidad escolar como la que se encuentra en la institución donde se labora.

### **Reflexiones permanentes y cierres temporales**

Dentro de esta investigación se encontró que esta integración de dos áreas funcionales de la institución genera vínculos de trabajo sólidos y estables donde las voluntades y características personales sirven de marco para la realización de estrategias que apoyan en la formación de la comunidad estudiantil, partiendo de una base de respeto entre los diferentes sujetos.

También se hizo necesario reconocer que existen en esa cotidianidad momentos en los que se debe recurrir a un diálogo que reconozca las necesidades y sentimientos de los *Otros* que se encuentran en tensión debido a factores inherentes a la condición humana, pero también a otros que son externos como las indicaciones de las autoridades educativas o las exigencias de los mismos estudiantes.

Se percibió, por lo tanto, que estos vínculos están sujetos a *encuentros* que buscan generar estrategias efectivas de trabajo, con base en propuestas y

acuerdos, pero que también se viven bajo *desencuentros* que se convierten en retos cotidianos, que requieren de respeto, escucha y diálogo entre los diferentes sujetos que construyen la práctica educativa institucional.

El ir más allá, culmina en el examen de la articulación de los discursos en la praxis social (ilocutivo: decir y mostrar), donde la interpretación (decir sin decir), excede la codificación, corrigiendo y no sólo completando el significado literal de las expresiones. La actividad inferencial dentro de la práctica educativa, interviene en esa producción de racionalidad de las acciones, por la que los agentes socio semióticos convierten la vida social en una realidad comprensible y coherente.

Cabe mencionar que parte de las inferencias la constituyen los presupuestos (supuesto: central y periférico), los cuales se consideran como una condición de verdad en caso de ser lógico – semántica, desde diversas perspectivas: existencial, factivo (hecho), verbal y adverbial; como una condición de normalidad, si es pragmática, o general si se refiere al contexto temático. Pero rebasar los límites del contenido informativo proposicional requiere de la teoría de la implicatura (conversacional), atendiendo cantidad, cualidad (sinceridad), relación (pertinencia) y modo, donde la responsabilidad última sobre el sentido del enunciado se deja al interlocutor.

Es menester mencionar que muchas de las palabras que emiten los sujetos en cuestión, desde la postura de Habermas (1992), no son a título personal, sino que son la construcción que se genera de la unión entre el discurso, quien las pronuncia y la institución que autoriza pronunciarlas (voces socio discursivas). Pero por otro lado se encuentra la teoría de la polifonía textual donde se cuestiona la unidad y la homogeneidad de los sujetos, quienes deben ser positivos y fronterizos (individual y social): aplicando sin menoscabo la polifonía (varias voces hablan en todo discurso).

Es preciso ir más allá de las enunciaciones literales, de los códigos, haciendo uso de las inferencias, ironías, metáforas, analogías, entre otros recursos lingüísticos, de tal forma que se dé objetividad a las acciones a partir de la subjetividad, que

se presente un carácter coherente y comprensivo de lo que se manifiesta, es decir, que nos transformemos en seres socio semióticos.

## **Bibliografía**

**Ayala, R.** (2008) La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 2, pp. 409-430. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf> Fecha de Consulta: 30 de noviembre de 2018.

**Borsani, M** (2014) Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. En *Revista Astrolabio*, No.13. Recuperado de

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/viewFile/9028/10729>

Fecha de Consulta: 04 de septiembre de 2018

**Buenfil, R.N.** (2008) La categoría intermedia. En *Investigación social: Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*. Ofelia Cruz Pineda y Laura Echavarría Canto, coordinadoras. México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación: Casa Juan Pablos.

**Buenfil, R.** (2011) *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social, consideraciones metodológicas e investigación social*. USA: Editorial Académica Española.

**Buenfil, R.N.** (2012) La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En *Investigación Educativa. Huellas metodológicas*. Marco Antonio Jiménez, coordinador. México: Juan Pablos Editor

**Buenfil, R.N.** (2019) *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO

**González, M y Lira, A.** (2020) La posición ética del docente como posibilidad de cambio en la educación media superior. *Revista Educ@rnos: Nueva época*, Año 9, núm. 36, Enero- marzo 2020 Recuperado de <https://revistaeducarnos.com/revista-educarnos-num-36-formar-para-la-investigacion-enero-marzo-de-2020/> Fecha de consulta:28 de julio de 2020

**Habermas, Jürgen** (1992). *Racionalidad de la acción y racionalización social*. España: Taurus.

**Lira, A.** (18 al 22 de noviembre de 2019). *Configuración del sujeto docente del bachillerato tecnológico estatal*. [Ponencia] XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero, México.

Recuperado de:  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0349.pdf>  
Fecha de consulta: 14 de febrero de 2021

**Lira, A.** (2020) *Revisión histórica de teorías pedagógicas y su vigencia actual*. Ponencia presentada en el 13° Foro de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional.

**Lira, A.** (2022) Sujeto Profesionalista Docente: Desplazamientos ónticos desde la ontología de la docencia. Tesis de Maestría. Estado de México: ISCEEM

**Orozco, B.** (2012) La problematización en la investigación socioeducativa en Marco A. Jiménez García (coordinador) *Investigación educativa. Herramientas metodológicas*. México: Juan Pablos.

**Razo, J.** (2009) *Metodología Hermenéutica e investigación educativa*. Estado de México: ISCEEM.

**Secretaría de Educación (s/a).** *Reglamento Interno de Escuelas Preparatorias Oficiales*. Estado de México: SE.

**Secretaría de Educación Pública** (2010). *Programa de Orientación Educativa*. México: DGB

**Secretaría de Educación Pública** (2013). *Acuerdo número 14/CD/2013 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: SEP

**Secretaría de Educación Pública** (2021). *Proceso de selección para la promoción a cargos con funciones de dirección en Educación Media Superior. Subdirector académico. Ciclo escolar 2021-2022*. México: SEP

**Skliar, C. y Larrosa, J.** (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Editores.

**Subdirección de Bachillerato Tecnológico**, (2018), *Plan de Estudios para los Centros de Bachillerato Tecnológico del Estado de México 2018*. Toluca, Estado de México

**Sztajnszrajber, D.** (01 de agosto de 2015) *Marx por Darío Sztajnszrajber* [Archivo de video]. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=RC9DFphrb1c>

**Van Manen, M.** (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books, S.A.

## **Capítulo 8 El empleo profesional de los egresados de licenciatura de la UAEM: El papel de la orientación educativa**

*Rubén Gutiérrez Gómez  
María de los Ángeles Carmona Zepeda  
Emma González Carmona  
Martín Rodríguez Peñaloza*

### **RESÚMEN**

El siguiente trabajo es un subproducto del proyecto de investigación “ORIENTACIÓN EDUCATIVA, MERCADO LABORAL Y GLOBALIZACIÓN: perspectivas de empleo de los programas educativos que ofrece la UAEM hacia los jóvenes universitarios”.

El escrito expone los resultados globales de la trayectoria de empleo de egresados, en torno a las categorías de análisis: características socio-académicas, condición laboral, así como su formación y trabajo profesional.

La metodología del estudio se sustenta en una perspectiva dialéctica, empírica y documental, en la que se trabajó la información relacionada con las categorías de análisis mencionadas

El escrito destaca la importancia de conocer el impacto de los egresados de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) que tienen en el ámbito social, económico y productivo del que forma parte. Esto ha propiciado el cuestionar lo que pasa con sus egresados respecto a sus posibilidades de empleo, niveles de remuneración, requisitos de cualificación, sectores productivos en los que se ubican, así como el tipo de profesional que requiere el mercado de trabajo.

En ese sentido, el estudio reconoce la importancia de estudiar la relación universidad-mercado laboral-orientación educativa, ubicando las tendencias de la demanda de profesionistas a fin de conocer su dinámica en la estructura socioeconómica del Estado de México, así como problematizar y caracterizar teóricamente dicha relación, aportando elementos conceptuales hacia la elección vocacional en el campo de la orientación educativa (OE).

A partir de lo anterior, se ha podido otorgar y reflexionar con el estudiante de nivel medio superior, la información que debe tomar en cuenta al momento de elegir su carrera profesional, en la perspectiva de construir racionalmente su plan de vida y carrera.

Esto lleva a cuestionar el ejercicio de la OE en su área vocacional, incorporando una perspectiva que apoye dicha construcción, en tanto uno de los aspectos fundamentales que debe contener la información de carrera en el servicio de orientación de la UAEM, es el de las posibilidades de empleo de cada una de las licenciaturas que ofrece la educación superior.

## **1. Introducción**

El siguiente escrito es un subproducto del proyecto de investigación **“ORIENTACIÓN EDUCATIVA, MERCADO LABORAL Y GLOBALIZACIÓN: perspectivas de empleo de los programas educativos que ofrece la UAEM hacia los jóvenes universitarios”** del cual forma parte. En él se exponen los resultados encontrados en la encuesta a egresados de nivel licenciatura del Programa de Trayectorias de Empleabilidad Profesional, aplicada por la Dirección de Apoyo Académico a Estudiantes y Egresados, mismos que son una fuente básica de información para el proyecto de investigación mencionado.

Con el fin de contextualizar la información vertida en este trabajo, se comentan los objetivos y la metodología planteada en el proyecto de investigación señalado, aclarando que los resultados aquí expuestos, corresponden a la etapa metodológica de la construcción cuantitativa de la información.

La importancia de la temática abordada, reside en la necesidad de conocer la forma en que el mercado de trabajo en sus distintos sectores productivos, absorbe y evalúa a los egresados de los distintos programas educativos de nivel superior que ofrece la UAEM. A su vez, esta información debe ser conocida por el estudiante de bachillerato, a fin de apoyar con elementos objetivos y basados en procesos sistemáticos y científicos, su proceso de elección vocacional de manera analítica y razonada, evitando los mitos que socioculturalmente se forman a lo largo de su

desarrollo educativo respecto a las distintas opciones educativas de nivel licenciatura (Rascovan, 2014).

La ponencia se estructura de la siguiente manera. En primer término, se comenta el proceso metodológico planteado en el proyecto de investigación, incorporando sus objetivos generales y específicos. Dentro de este mismo apartado se menciona el proceso de estructuración, integración y obtención de los resultados.

En segundo lugar, se describen los resultados encontrados, considerando las categorías de análisis definidas. Con esto se estructura la presentación de los mismos, considerando las gráficas y cuadros que destacan los datos significativos del estudio.

Finalmente se mencionan algunas conclusiones generales, mismas que hacen referencia a los resultados de manera integral.

## **2. Propósitos del estudio**

### Generales

Estudiar la relación universidad-mercado laboral, ubicando las tendencias de la demanda de profesionistas a fin de conocer su dinámica en la estructura socioeconómica del Estado de México, problematizando dicha relación.

Reflexionar en torno a la relación entre orientación educativa y mercado laboral, en la perspectiva de la construcción del plan de vida y carrera del estudiante de nivel medio superior bajo los principios de las competencias de autoconocimiento, innovación e iniciativa en la toma de decisiones.

### Específicos

Conocer e informar la demanda laboral que tiene cada uno de los programas educativos de nivel licenciatura de la UAEM, con el fin de apoyar la elección profesional del estudiante de nivel medio superior y clarificar su plan de vida y carrera.

Confrontar la relación entre la demanda de ingreso a la UAEM y la demanda de profesionales en el mercado laboral, con el propósito de orientar vocacionalmente

al estudiante mediante procedimientos reflexivos que contribuyan al alcance de sus objetivos y metas profesionales.

Apoyar al estudiante de bachillerato en su decisión profesional, facilitando el desarrollo y análisis crítico de sus competencias relacionadas con el autoconocimiento, innovación e iniciativa en la toma de decisiones.

Construir un proceso de actualización y consulta de la demanda de empleo profesional en el Estado de México para apoyar la elección profesional del estudiante de nivel medio superior, así como a la formación y desempeño del orientador educativo de dicho nivel.

### **3. Metodología**

La metodología empleada en el proyecto se desarrolla a partir de las siguientes etapas, siguiendo una lógica empírica (Sánchez, 1995, Bisquerra, 1989, Gutiérrez Pantoja, 1986) y dialéctica (Mardones y Ursua, 1987, Guba y Lincoln, 1989, Arellano y Morales, 2013), conformada por tres etapas generales:

#### *Aproximación teórica al objeto de investigación*

En esta etapa se realiza una revisión bibliohemerográfica y electrónica que ha permitido construir teóricamente las relaciones entre orientación, educación superior, mercado laboral y globalización. Con ello se podrá profundizar en los sustentos que explican dichas relaciones.

#### *Construcción cuantitativa de información*

La propia naturaleza del objeto a investigar, lleva a generar datos cuantitativos de información relacionada con el mismo, estos datos se han venido construyendo a partir de cuatro fuentes básicas:

Los periódicos El Sol de Toluca, El Universal y Excélsior

Información electrónica obtenida de dos páginas de internet

Agenda Estadística de la UAEM

Programa de Trayectorias de Empleabilidad Profesional UAEM-DAAEE

Estudio de Opinión de Empleadores UAEM-DAAEE.

Para el caso de esta ponencia, se trabajó la información cuantitativa del Programa de Trayectorias de Empleabilidad Profesional de la DAAEE con fines exclusivamente informativos.

De la información expuesta en los mismos, se definieron las categorías de análisis y las variables correspondientes, a fin de dar coherencia y estructura a dicha información (tabla 1).

**Tabla 1. Categorías y variables analizadas**

<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	<b>VARIABLES</b>
<b>CARACTERÍSTICAS SOCIOACADÉMICAS DE LA MUESTRA</b>	Género
	Condición de titulación
	Calificación UAEM
	Estudios de posgrado
	Información de apoyo para su desarrollo profesional
<b>2. CONDICIÓN LABORAL</b>	Trabaja en la actualidad
	Entidad donde trabajan y principales 5 municipios
	Salario mensual
	Tiempo que tardo en obtener su primer empleo
	Forma en que se vinculó a su empleo

	actual
	Régimen de la empresa
	Sector económico
	Razones de desempleo
<b>3. FORMACIÓN Y TRABAJO PROFESIONAL</b>	Satisfacción en la formación recibida.
	Regresar a estudiar a la UAEM.
	Relación trabajo y formación profesional
	Grado de satisfacción sobre el desarrollo profesional.
	Grado de valoración de sus jefes sobre su trabajo.

### Reconstrucción integral del objeto de investigación

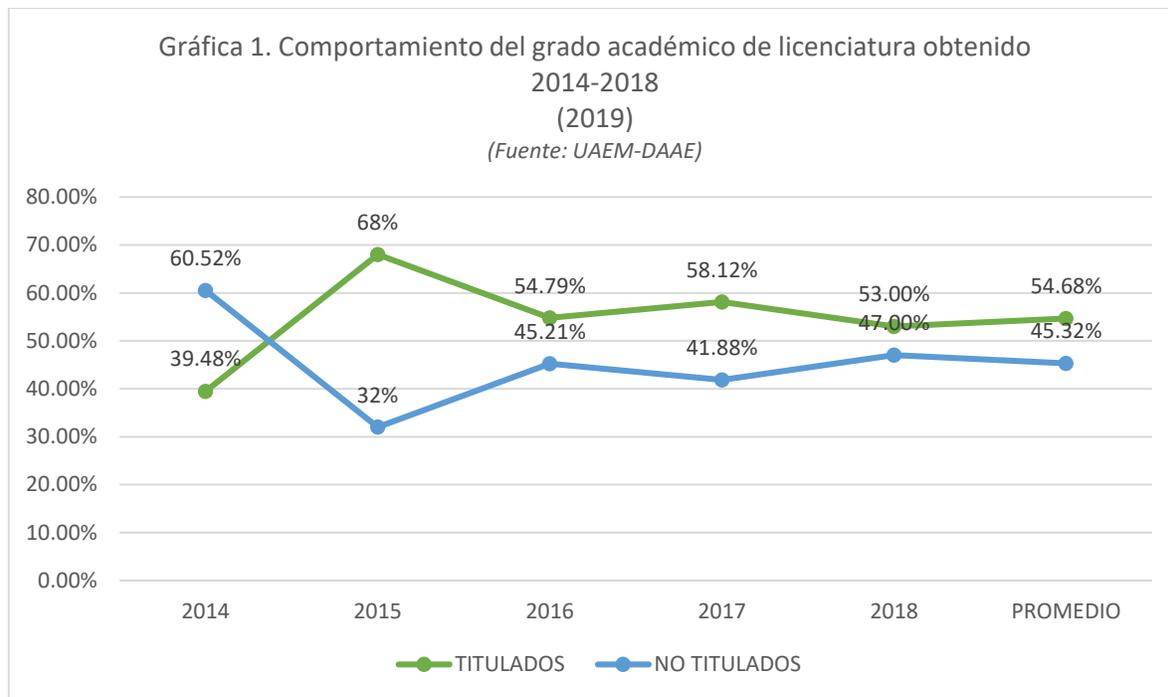
Bajo una visión holística, dialéctica e integral (Feyerabend, 1975, Arellano, 2000), se recupera la información obtenida, con el fin de deconstruir/reconstruir las relaciones entre orientación, educación superior, mercado laboral y globalización económica, articulando los elementos teóricos y empíricos que favorezcan la construcción de aportes y conocimientos hacia el objeto de investigación.

### **3. Resultados**

#### 3.1. Características socio-académicas

La distribución por género, se distribuyó tendencialmente hacia las mujeres (62%), es decir, fueron poco más de dos terceras partes las egresadas quienes contestaron la encuesta enviada.

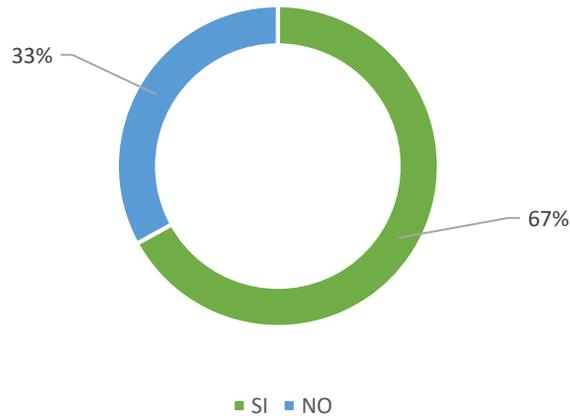
En relación al grado académico obtenido por el egresado, se encuentra un porcentaje promedio del 55% para los titulados, y el resto (45%) para los no titulados (gráfica 1).



Es decir, casi existe una proporción similar de los titulados y no titulados, aunque en el informe 2014 la proporción de titulados era hasta en un tercio menor, y es a partir de 2015 en donde se amplía la brecha, alcanzándose hasta un 68% de titulación; los años subsecuentes muestran una distribución más equilibrada, pero prevaleciendo el título en mayor proporción.

Ahora bien, en los últimos años la credencial educativa se ha ido incrementando y el posgrado se ha convertido en una opción necesaria tanto para la demanda laboral por parte del sector productivo, como para la oferta de formación de los egresados de educación superior (Dettmer, 204 y Didriksson, 1997). En el caso de los egresados de este estudio se encuentra una proporción baja con estudios de posgrado (4%) de los cuales la mayoría (85%) cuentan con estudios de maestría, seguidos de la especialidad (11%) y el doctorado (3%). Sin embargo, las expectativas de continuar estudios de posgrado son altas y además, lo cursarían en la propia Universidad (67%).

Gráfica 2: Proporción de egresados que han considerado realizar un posgrado en la UAEM (2019)  
(Fuente: UAEM-DAAE)



En relación a la valoración que realiza el egresado de los servicios curriculares brindados en su espacio académico (Muñoz Varela, 2012), sobresalen los siguientes elementos, que los egresados ubican con una calificación buena y excelente:

Académicos: los contenidos curriculares, la capacidad y cumplimiento de la planta docente, que los profesores cuenten con estudios de posgrado y experiencia profesional.

Infraestructura: instalaciones, talleres, laboratorios y material biblio-hemerográfico.

Programas: tutoría académica, movilidad académica, y el acceso a equipos de cómputo.

Servicios: apoyo a la titulación, servicio social, prácticas profesionales y, servicios de control escolar.

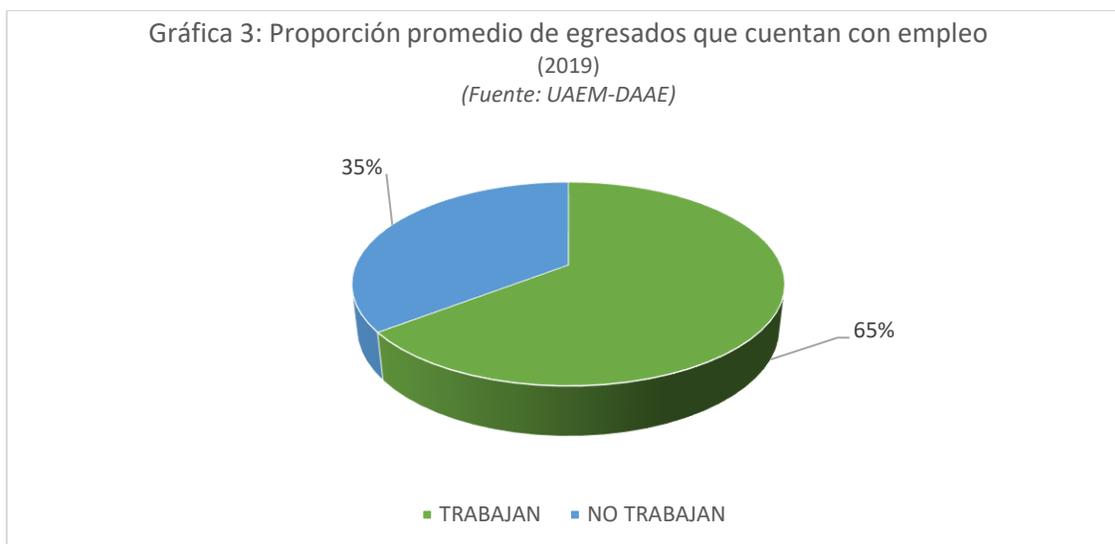
No obstante, los esfuerzos institucionales, uno de los aspectos que resalta como de más baja valoración, es la infraestructura para la actividad física y la recreación.

Otro de los aspectos curriculares que resalta con una valoración baja y/o insatisfactoria, es la promoción de la bolsa de trabajo de la Universidad, la cual juega un papel importante como información de apoyo en el desarrollo profesional del egresado. Sin duda, esta información requiere desarrollarse institucionalmente a

través de acciones como las que realiza la DAAEE con el seguimiento de egresados y/o proyectos de investigación como el aquí presentado, que permitan sistematizar información del empleo profesional para cada uno de los programas educativos de licenciatura que ofrece la UAEM. Esta propuesta coincide con la información que resulta de interés para el egresado, es decir, los cursos de empleabilidad.

### 3.2. Condición laboral

Poco más de dos terceras partes de egresados encuestados, menciona tener un empleo remunerado (gráfica 3), lo cual es un dato significativo para nuestra Universidad. En relación a ello, el egresado tarda en promedio, menos de seis meses en obtener su primer empleo (67%), lo cual indica un acceso al mercado relativamente corto (Navarro, 2014 y Gómez, 1982).



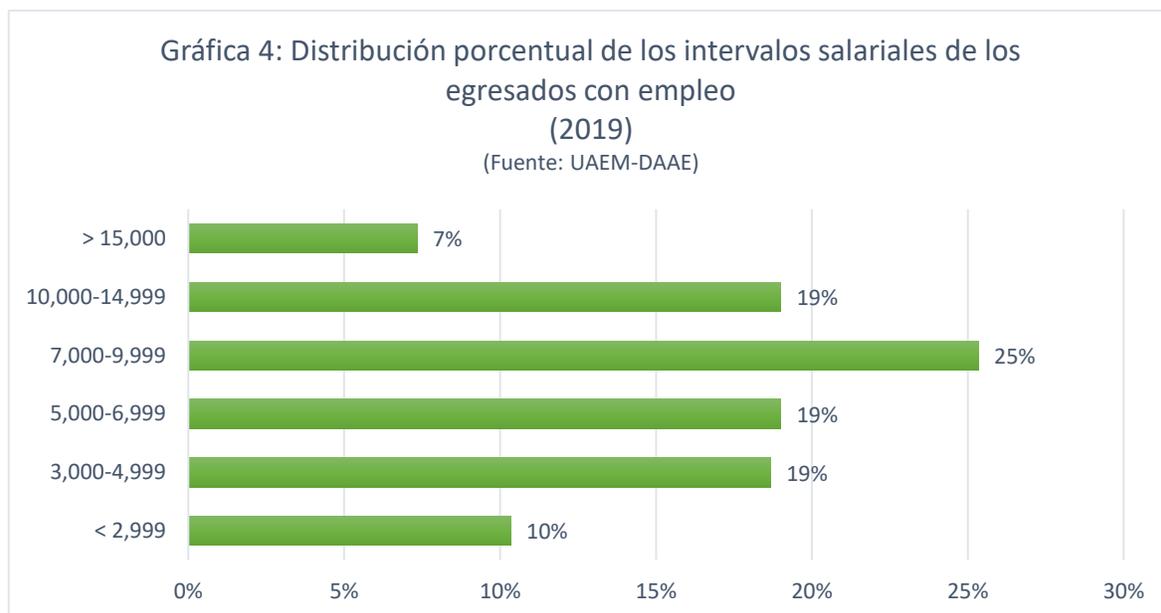
De la Entidad Federativa en la que se ubica su centro de trabajo, sobresalen cinco en el siguiente orden de distribución: México, Ciudad de México, Querétaro, Hidalgo, Quintana Roo y Michoacán.

Quienes laboran en el Estado de México, se ubican en los siguientes municipios como los más significativos:

VALLE DE TOLUCA	VALLE DE MÉXICO
Metepec	Tlalnepantla
Toluca	Naucalpan
Lerma	Texcoco
Atlacomulco	Atizapan de Zaragoza
Zinacantepec	Cuautitlán Izcalli
Tenancingo	Cuautitlán

Como se puede observar, dichos municipios corresponden a los de mayor proceso de industrialización y servicios, tanto para el Valle de México como para el de Toluca

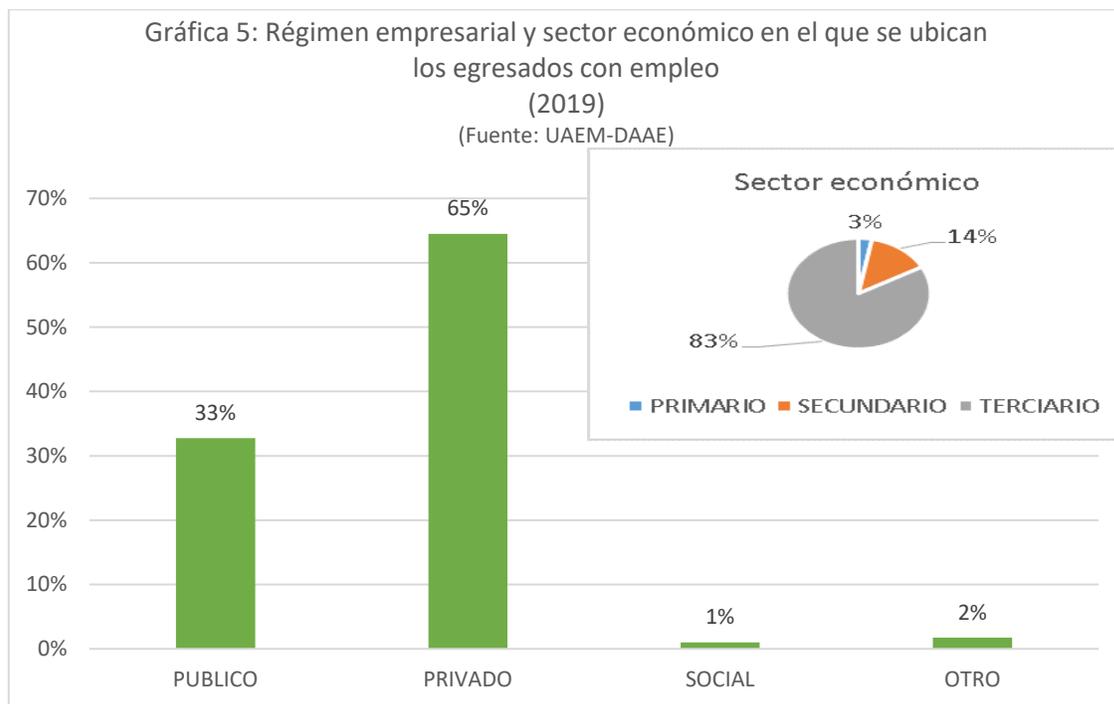
Los ingresos económicos a los que acceden los egresados se distribuyen de la siguiente manera:



De acuerdo al promedio ponderado, en la gráfica 4 se aprecia una distribución del 25% para el intervalo de \$7,000 a \$9,999 pesos mensuales. Sin embargo, si agrupamos el segundo y tercer intervalo salarial, tenemos que el 38% se ubica entre los \$3,000 y \$6,999 pesos, es decir, más de una tercera parte no supera los \$7,000 pesos. Asimismo, únicamente el 7% de los egresados obtiene un ingreso salarial

superior a los \$15,000 pesos. Evidentemente estos salarios deben actualizarse a los tiempos actuales posteriores a la pandemia.

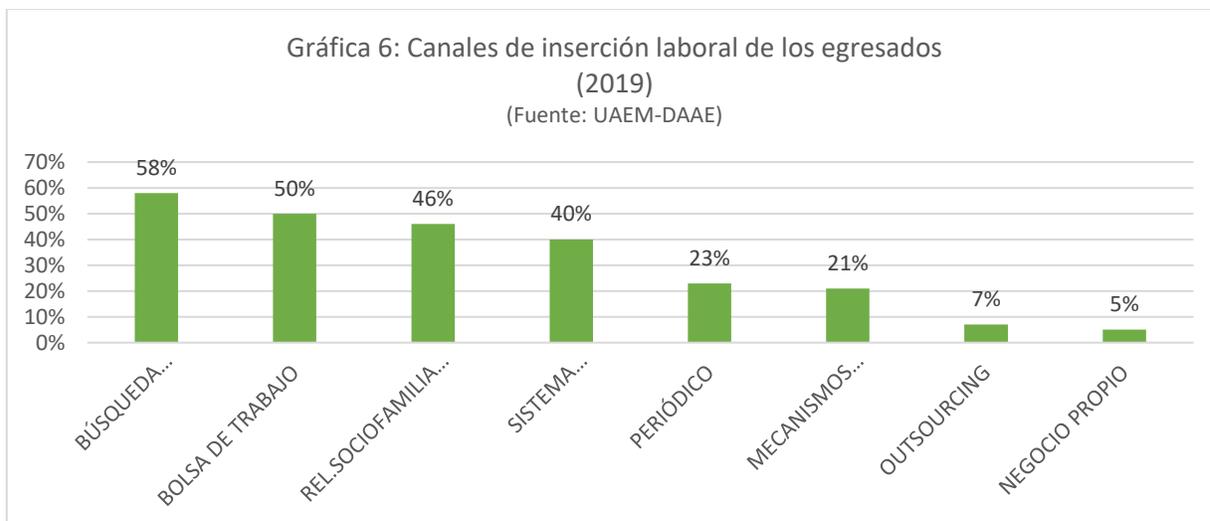
El régimen de la empresa en la que laboran los egresados es principalmente el privado (65%) como se aprecia en la gráfica 5. De este régimen, más del 80% corresponde al sector servicios, mientras que en el industrial se localiza el 14% y en el primario (agricultura y ganadería) solamente el 3%. Esta distribución, de alguna manera explica la concentración de la matrícula en programas educativos más relacionados con el sector terciario.



Los canales de inserción laboral permiten identificar los medios que emplean los egresados para obtener trabajo (Navarro, 2014). Los estudios de egresados revisados en esta investigación muestran que dichos canales son principalmente de manera personal, es decir, el egresado envía o entrega personalmente su solicitud de empleo, o bien lo realiza a través de bolsas de trabajo incluyendo el servicio universitario de empleo (Mungaray, 2001).

Este dato se vincula con lo mencionado anteriormente en relación a la valoración del egresado sobre los aspectos curriculares de su profesión, en la que mencionan

como insatisfactoria, la promoción de la bolsa universitaria de trabajo institucional, la cual debe reforzarse y trabajarla con el estudiante como información previa a su egreso.



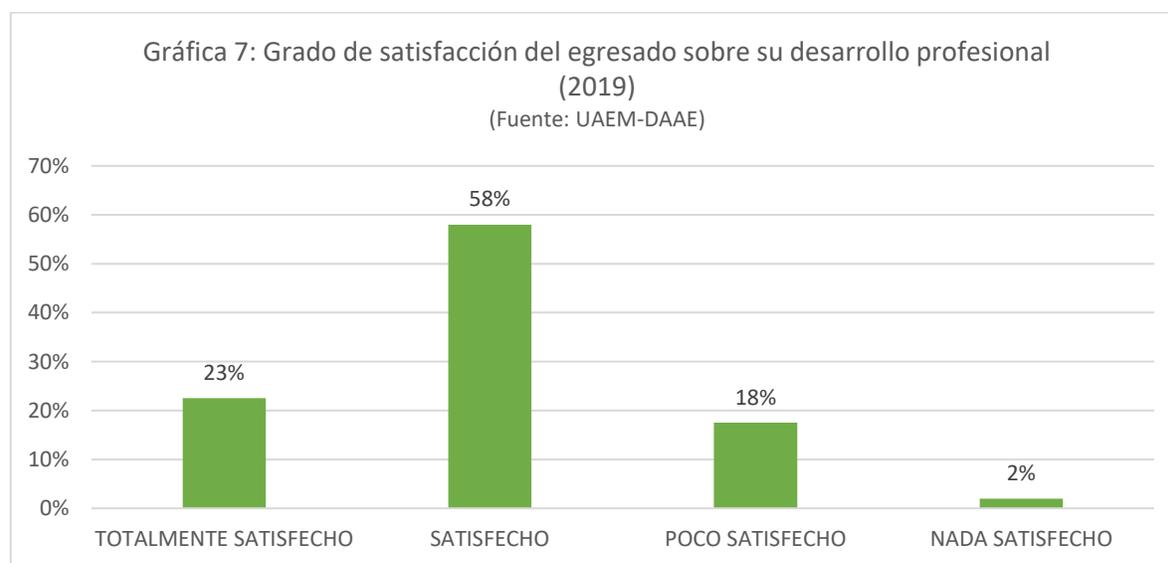
En el caso de los egresados sin empleo, indican que las razones principales (79%) son la falta del título profesional, de experiencia profesional y pocas o no atractivas oportunidades de empleo en el mercado de trabajo. La primera, muestra como el sector productivo toma en cuenta la credencial educativa como un requisito primordial para la contratación de los egresados, el cual incluso tiene que ver con los estudios de posgrado. Esto implica reforzar los mecanismos de titulación en los distintos espacios académicos de nivel superior. En este mismo sentido, precisamente los egresados mencionan que se encuentran realizando trámites de su evaluación profesional, con el fin de obtener su título.

La experiencia profesional también se convierte en un obstáculo para la obtención de empleo, situación que ha llevado a las Instituciones de Educación Superior (IES) a implementar complementariamente al servicio social, los programas de prácticas profesionales con el fin de que el estudiante antes de terminar sus estudios desarrolle y fortalezca sus competencias profesionales en una actividad laboral concreta. Sin embargo, se requiere implementar otros mecanismos de apoyo a la misma desde y durante la formación académica, las cuales deberán formalizarse a través de documentos institucionales que corroboren la experiencia y pueda ingresarse al currículum vitae del estudiante o egresado (Agudín, 2015).

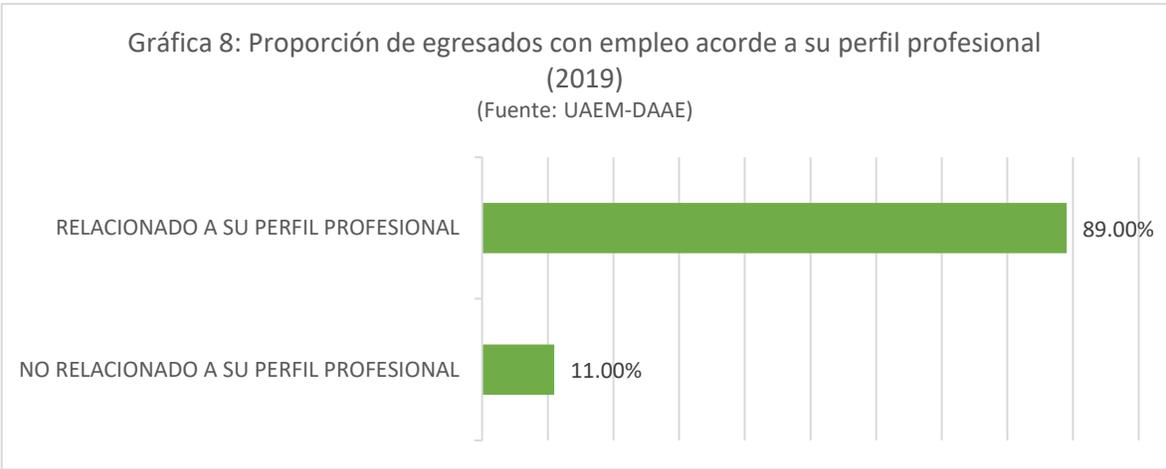
En relación a las pocas oportunidades de empleo, refuerza la situación que se vive en la economía nacional e internacional en relación al empleo, el cual cada vez más se contrae y deja pocas posibilidades a los egresados de educación superior, propiciando la subvaloración de las profesiones en términos salariales y de actividad realizada. En ese sentido, los estudios sobre el funcionamiento del mercado, han demostrado que existe competencia profesional con la educación técnica, en la que las condiciones salariales y de puesto se vuelve equivalente en ambos perfiles educativos.

### 3.3. Formación y trabajo profesional

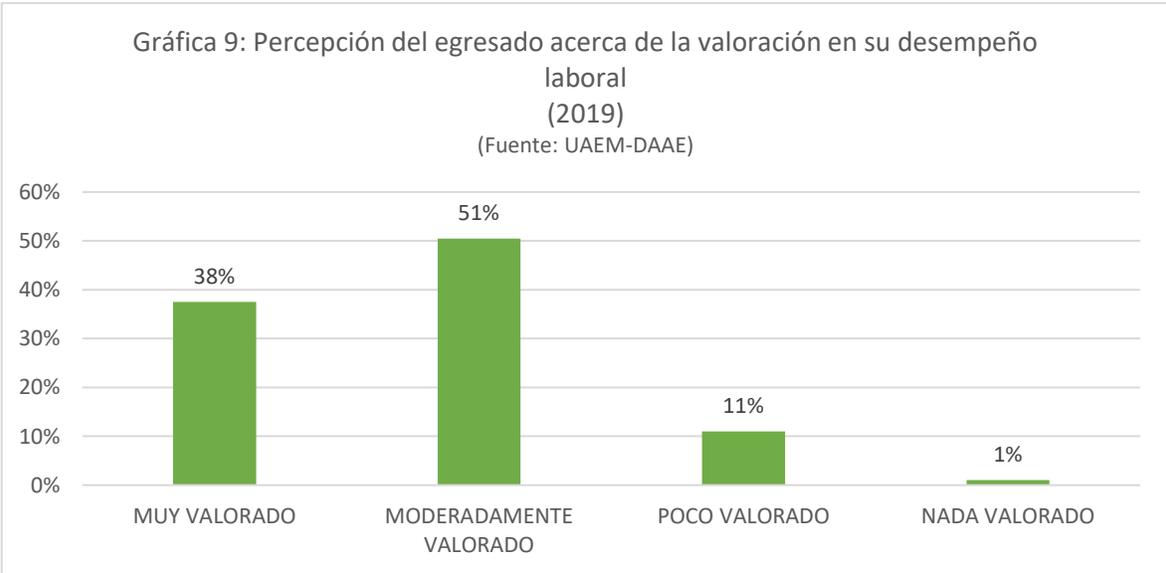
En términos generales, el egresado de la UAEM considera que la formación recibida durante sus estudios de licenciatura es satisfactoria (61%), y más aún 2 de cada 10 de ellos también la consideran como totalmente satisfactoria (gráfica 7). Por esas razones, el 88% de egresados, si tuvieran o quisieran continuar estudios de licenciatura o posgrado, elegirían nuevamente hacerlo en nuestra Universidad (Pescador, 1985).



Casi un 90% de egresados con empleo, realizan actividades laborales relacionadas con su perfil profesional para el que fueron formados (gráfica 7), elemento que valida la valoración que tiene el egresado acerca de su formación. Este dato muestra cómo la oferta profesional de la UAEM, concuerda con las necesidades del mercado de trabajo hacia los programas educativos estudiados aquí.



El hecho de que el egresado se ubique laboralmente en un puesto que tiene relación con su formación profesional, sin duda propicia un alto grado de satisfacción en ellos respecto a su desarrollo profesional (gráfica 8), lo cual es motivante para su permanencia y promoción laboral (Hernández, 2012 y Muñoz Varela, 2012)). En ese mismo sentido, el nivel de percepción que tiene el egresado en lo relacionado a la valoración de la empresa sobre su desempeño laboral es favorable, ya que más de una tercera parte (38%) lo considera como muy valorado (Márquez, 2011), como se puede observar en la gráfica 9.



#### **4. Conclusiones**

De los resultados presentados resalta el hecho de que existe una intencionalidad importante en los egresados por la obtención del título de licenciatura y cursar estudios de posgrado, incluso éstos últimos en la propia UAEM, lo cual beneficiaría su formación y desarrollo laboral. Esta situación se vincula precisamente a los egresados sin empleo, quienes ubican a la falta del título, como una razón principal de no acceso al trabajo remunerado.

En general, el egresado valora positivamente los servicios institucionales brindados en su espacio académico, aunque relacionado con su situación laboral, recomiendan fortalecer la promoción de la bolsa universitaria de trabajo, a fin de contar con otra fuente de acceso al mercado de trabajo. En ese mismo sentido, el egresado se siente satisfecho con la formación recibida durante sus estudios de licenciatura, y percibe que su espacio laboral valora considerablemente su desempeño en el trabajo (Casttels, 1994).

Asimismo, se puede concluir que existe un porcentaje significativo de egresados que logran insertarse favorablemente al mercado laboral en un espacio en el que su desempeño se relaciona con su perfil profesional (Dettmer, 2004). La ubicación de sus centros de trabajo es en áreas geográficas altamente industrializadas del país, es decir, su movilidad laboral la realizan principalmente en la zona centro del país. El régimen de su centro de trabajo es el privado principalmente y corresponde al sector terciario –servicios- (Didriksson, 1997).

En relación a la parte salarial, se encuentra que el mayor porcentaje de egresados, se ubican en el intervalo de \$7,000 a \$9,999 pesos mensuales, el cual está por debajo del promedio nacional, que correspondía a \$11,000 pesos en 2019. De hecho, el 73% tiene un rango salarial que va de los \$3,000 a los \$9,000 pesos mensuales.

A partir de esta información, ahora lo importante es compartirla con el estudiante de bachillerato en apoyo a su elección vocacional (Magaña, 1992, Cásares, 1996), trabajando reflexivamente todos los elementos que entran en juego en su proceso

de elección de carrera, es decir, personales, sociales, económicos, culturales, familiares y políticos que entran en juego en el mismo (Cásares, 1996 y Bohoslavsky, 2000), apoyando la construcción de su plan de vida y carrera (Frankl, 2003 y Cásares, 1996).

## 5. Referencias bibliográficas

Arellano Hernández, Antonio. (2000). La Filosofía de Michel Serres: una Moral de Base Objetiva. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* [en línea] , 7 (septiembre ) : [Fecha de consulta: 26 de septiembre de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502302>> ISSN 1405-1435. Toluca, México. UAEM.

Arellano, Hernández A. y Laura M. Morales Navarro. (2013) La construcción de capital sociotécnico: fabricación de materiales híbridos y transformaciones profesionales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* [en línea]. 20 (Enero-Abril) : [Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10524674003>> ISSN 1405-1435

Argudín, Vazquez Y. (2015). Educación basada en competencias. [Fecha de consulta: 16 de septiembre de 2016] Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html>.

Bisquerra, Rafael. (1989). *Métodos de investigación educativa, guía práctica*. España. CEAC.

Bohoslavsky, Rodolfo. (2000). *Lo vocacional, teoría, técnica e ideología*. Buenos Aires. Búsqueda.

Casares Arrangoiz, D. y Alfonso Siliceo Aguilar. (1996). *Planeación de vida y carrera: vitalidad personal y organizacional, desarrollo humano y crisis de madurez, asertividad y administración del tiempo*. México. Limusa.

Castells, M. et. al. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. España. Paidós.

Dettmer, J. (2004). Globalización, convergencia y diferenciación de la educación superior, una revisión conceptual. *Revista de la educación superior*. Vol. XXXII, No. 132, octubre-diciembre. México. ANUIES.

Didriksson, Axel. (1997). *La universidad en la transferencia de conocimientos hacia la sociedad. Políticas públicas y educación superior*. México. ANUIES.

Feyerabend, Paul K. (1975). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona. Ariel.

Frankl, Víktor (2003): *El hombre en busca de sentido*. Barcelona. Herder.

Gómez, Campo V. M. (1982). Relaciones entre educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación. *Revista de la Educación Superior*. Enero-Marzo, No. 41, vol. XI, pp. 5-43. México. ANUIES.

Guba, E. y Y. Lincoln. (1989). *Fourth generation evaluation*. London. New Delhi Sage Publications.

Gutiérrez, G. R. (1999). La oferta y la demanda de los egresados de la UAEM: hacia otra perspectiva de la elección vocacional. *Tiempo de educar, revista interinstitucional de investigación educativa*. Julio-Diciembre, No. 2, pp. 31-69. Toluca, México. UAEM.

Gutiérrez, Pantoja G. (1986). *Metodología de las ciencias sociales II*. México. Harla.

Hernández, Garibay Jesús (1986). *La Orientación Vocacional y el Impacto de la crisis en el Empleo Profesional*. Mimeo. México. UNAM.

Hernández, Laos Enrique. (2012). *Mercado laboral de profesionistas en México: diagnóstico 2000-2009 y prospectiva 2010-2020, informe final*. México. ANUIES.

Magaña, Vargas Héctor. (1992). *Lo que Todo Orientador Educativo Debe Conocer Sobre la Situación Actual y el Futuro de las Profesiones en México*. Cuarto Nivel. Toluca, México. Escuela Normal Superior del Estado de México.

Mardones, J.M. y N. Ursua. (1987). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México. Fontamara.

Márquez Jiménez, Alejandro (2011). La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México. Una breve contextualización. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIII. pp. 169-185. México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Mungaray Lagarda, Alejandro (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 3, núm. 1, mayo. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California

Muñoz, Riverhol Bernardo y Jesús Hernández Garibay. (1992). "Problemas y Perspectivas del Mercado de Trabajo Profesional a Luz del TLC: el contexto histórico y el impacto a la orientación educativa". *Cuarto Nivel*. Toluca, México. Escuela Normal Superior del Estado de México.

Muñoz Varela, Luis (2012). Enfoque por competencias y mercado de trabajo. Nuevas tendencias para la educación universitaria. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 12, núm. 2, mayo-agosto, pp. 1-30. Costa Rica. Universidad de Costa Rica.

Navarro, Cedejas José. (2014). *La inserción laboral de los egresados universitarios: perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación*. México. ANUIES.

Pescador, Ozuna José Angel. (1985). *Teoría del Capital Humano: exposición y crítica*. Mimeo. México.

Rascovan, Sergio. (2014). *Orientación vocacional, una perspectiva crítica*. México. Paidós.

Ruíz del Castillo, A. (2001). Educación superior y globalización, educar ¿Para qué?. México. Plaza y Valdéz.

Sánchez, Puentes R. (1995). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades. México. ANUIES.

Tobón, Sergio. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca. Proyecto Mesesup.

## Capítulo 9 Enseñanza y adquisición de competencias metodológicas de investigación bajo el alineamiento constructivo para el estudiante de bachillerato.

*Dr. Martín José Chong Campuzano*

*Dra. Rosa María Hernández Ramírez*

*Dr. Ariel Sánchez Espinoza*

### **Resumen**

Es fundamental que el estudiante de bachillerato, como parte de su formación integral y de calidad, adquiera los conocimientos y procedimientos en el área de la investigación la cual será aplicada en todas las disciplinas de su vida profesional. Así, surgen las interrogantes en el ámbito de las competencias de investigación: ¿cómo se pueden enseñar? ¿cómo las puede adquirir el estudiante del bachillerato? ¿Qué resultados pueden ser obtenidos mediante la utilización del alineamiento constructivo? De ahí deriva el objetivo de mostrar una estrategia de aprendizaje de competencias metodológicas de investigación bajo el modelo de alineamiento constructivo.

En cuanto a la primera pregunta, es vital que el profesor posea, a su vez, competencias didácticas para que enseñe los conocimientos y procedimientos de su disciplina. Para esta propuesta nos apoyamos en el principio del *alineamiento constructivo* propuesto por Biggs (2005) quien establece que un sistema de enseñanza idóneo se encuentra bajo un esquema de correspondencia entre los **objetivos, la evaluación y las actividades de aprendizaje**. Los objetivos indican el nivel de logro, las actividades o tareas deben estar relacionadas con los objetivos y la evaluación por igual. Para dar cuenta de los niveles de logro se propone la taxonomía *Structure of the Observed Learning Outcome* (SOLO, por sus siglas en inglés).

La estrategia junto con ejemplos representativos se muestra en el texto ampliado ya que son resultado de la experiencia de su aplicación en los diferentes cursos de metodología de la investigación que los autores hemos desarrollado. Ello ha culminado en numerosos trabajos de investigación tanto en nivel bachillerato y en

algunos casos, de término de licenciatura. Se ha llegado a la conclusión que el docente que desarrolla los contenidos mediante el alineamiento constructivo comprueba las competencias adquiridas por el estudiante mediante el producto de investigación elaborado.

### **Enseñanza y adquisición de competencias metodológicas de investigación bajo el alineamiento constructivo para el estudiante de bachillerato.**

Esta propuesta está dirigida a la comunidad académica de Nivel Medio Superior (NMS en adelante) en las asignaturas de investigación, aunque puede aplicarse en las de corte experimental e incluso, en los estudios profesionales. Desde hace algunos años, en los diferentes niveles educativos se incorporó la Educación Basada en Competencias (EBC en adelante). En *El Diario Oficial de la Federación* del mes de agosto de 2011, se publicó el Acuerdo 592 en el cual se define la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, en adelante), como:

Una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión (SEP, 2011a, p. 9).

Para la Educación Media, se publicó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, en adelante), e igualmente Secretaría de Gobernación ([SEGOB], 2008) en el *Diario Oficial de la Federación* del mes de octubre, en el Acuerdo 444 señala las competencias que constituyen el Marco Curricular Común (MCC en adelante) del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB, en adelante). En dicho documento se señala la necesidad de “Elevar la calidad educativa” y para ello se requiere actualizar los programas de estudio, sus contenidos, métodos y materiales. De este modo se elevaría su pertinencia y relevancia -dimensiones que forman parte de la calidad educativa- en aras del desarrollo integral del estudiantado.

Como se puede observar el discurso de la calidad educativa se asocia con el desarrollo de competencias en el estudiantado en el NMS. Ahora bien, es adecuado definir someramente calidad educativa. En la década de los noventa, Schmelkes (1995, p.7) definió calidad educativa en función de cuatro rubros: *La equidad*, entendida como la capacidad de ofrecer una cobertura que atienda las circunstancias de desigualdad en el acceso, considerando las necesidades y oportunidades de los diversos grupos sociales, pero sobre todo a los de condiciones diferentes (posteriormente y hasta la fecha se habla de escuelas integradoras o incluyentes); y *la eficiencia*, se refiere a la relación entre los productos obtenidos y los recursos utilizados para lograrlo., su indicador es la eficiencia terminal, es decir la relación positiva entre el número de sujetos que egresan con respecto a los que ingresan; *la eficacia* alude a que el mayor número de alumnos alcancen los objetivos formulados en el plan de estudios respectivo y *la relevancia o pertinencia*, que se refiere a que la educación ofrezca y proporcione conocimientos actuales que propicien la adquisición de aprendizajes significativos y útiles para la vida, de manera tal que le permitan al alumno una mejor comprensión de su entorno, pero al mismo tiempo su inserción social y laboral. Por ello, se señala que debe atender las necesidades sociales, no solo las productivas, sino las de formar ciudadanos y seres humanos que impulsen el desarrollo social.

Actualmente, el término de calidad de la educación y sus componentes no han cambiado mucho. El INEE (2016, citado en INEE, 2018, s/p) la define así: “La calidad del sistema educativo, es la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad”. Cabe mencionar que, a partir del 2009, esta idea ha sido recuperada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y a Cultura (OREALC-UNESCO, por sus siglas en inglés).

Entonces la *pertinencia* se refiere a la congruencia entre las necesidades individuales del alumnado y las sociales; la *relevancia* estará presente si atiende el respeto a los derechos humanos, el desarrollo de la ciencia, el cuidado del medio ambiente y la preservación de la diversidad cultural. Es de *impacto* si consigue que los aprendizajes obtenidos por el alumnado son apropiados en forma duradera y origina comportamientos sociales que como ciudadano debe practicar. Para lograrlos, se debe contar con los recursos materiales y humanos necesarios y suficientes, pero también que evite el dispendio, es decir que sea *eficiente*. Sea *equitativo*, mediante la atención diferenciada al estudiantado, ofreciéndoles el servicio según sus características, pero al mismo tiempo proporcionar los apoyos necesarios para que alcance los niveles máximos de aprendizaje. Finalmente, que la mayor proporción de personas acceda a la escuela (*cobertura*), permanezca y concluya sus estudios (*eficacia externa*); pero también que los egresados alcancen los objetivos de aprendizaje (*eficacia interna*).

En este último componente de la calidad es en el que se circunscribe la propuesta, porque se sitúa en la operatividad del currículo; porque lo que se pretende es que el estudiante logre los objetivos planteados, que se traducen en los aprendizajes esperados en el currículo, en nuestro caso del Curriculum del Bachillerato Universitario (CBU, en adelante). Estos aprendizajes, en los últimos años, serían las multicitadas competencias, pero ¿qué son las competencias? ¿Qué componentes las integran?

Empecemos por tratar de definir el término de competencia. La OCDE (Citado en SEMS-SEP, 2008, p.51) la define: “Una competencia es más que conocimientos y habilidades, implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandoo recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular.”

Significa que una competencia se compone de conocimientos y de habilidades, aunque debe decirse que éstas se alcanzan después de adquirir o manejar los procedimientos y métodos. La repetición de la aplicación del procedimiento permite en un momento dado alcanzar la habilidad en su aplicación para adquirir la competencia. Ambos componentes -conocimientos y habilidades- se tienen que transferir para resolver situaciones o problemas que están dentro y fuera del aula, de manera tal que se evidencie su dominio. Lo anterior debe ir acompañado por actitudes y valores que guíen el actuar.

En este sentido, la transferencia de la competencia al mundo real se refiere a dar solución a las situaciones o problemas. Claro es que el logro de la habilidad implica gradualidad y por lo tanto un nivel de eficacia. Por ello, se considera que la eficacia es un atributo de la competencia, aunque si se es pretencioso, debería ser la efectividad, que involucra la eficacia y la eficiencia.

La definición de competencia, que reconocemos que se publicó hace más de 15 años, pero que consideramos que sigue vigente, y que emplearemos es la que aporta Gutiérrez (2005, p. 1), al citar:

Llamamos competencia a una actuación o desempeño eficaz (esto es, que logra lo que se propone) y eficiente (esto es, que lo logra con el mínimo de recursos, incluyendo entre ellos tiempo e información), merced a lo cual se realiza con éxito **una tarea concreta (que puede ser mental o motora, o más a menudo, una combinación de ambas)** [negritas nuestras], en cuya ejecución quien realiza la tarea pone en práctica conocimientos, actitudes, procedimientos, valores, sentimientos, destrezas y habilidades mentales y motoras; tal actuación o desempeño es evaluable y transferible a otras personas.

Significa que la competencia enfatiza en la acción o desempeño exitoso y que cumpla su cometido, para lo cual se apoya de saberes de distinta índole, desde los conceptuales hasta los actitudinales.

Ahora bien, en el Acuerdo Secretarial 442 por el que se establece el SNB, se define competencia como:

La integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes y programas de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS (DOF, 2008, p. 2).

En los Acuerdos Secretariales en los que se determina la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en específico el Acuerdo 444 y el 447, se establecen las competencias del estudiante y las competencias del docente respectivamente. Las competencias del docente guardan estrecha relación con las del estudiante; primero las debe adquirir o poseer el docente para que esté en condiciones de desarrollarlas en el alumnado. Por eso, se parte de la premisa siguiente: El docente debe dominar las competencias de su disciplina y también las asociadas a enseñarla, debido a que no se puede enseñar lo que no se domina (conocimientos, habilidades y actitudes); el que las posea, le otorgará las condiciones para que las desarrolle en el estudiantado y estos a su vez la podrán transferir a situaciones de contexto específicas.

Las competencias se constituyen por saberes declarativos o conceptuales, procedimentales y actitudinales. Lo que deriva en el Saber-saber (conocimientos); saber-hacer (procedimientos) y el saber-actuar (actitudes). Ésta última dáda remite a la transferencia de los dos primeros saberes, asumiendo que se pondrán en práctica con los valores implícitos en ello. Por lo tanto, es fundamental que el estudiante adquiera o aprenda los conocimientos y procedimientos en un marco de valores. Así, surgen las interrogantes: ¿Cómo se pueden enseñar y desarrollar? ¿Cómo las puede adquirir el estudiante?

En cuanto a la primera pregunta, es vital que el profesor posea competencias didácticas para que enseñe los conocimientos y procedimientos de su disciplina. Para nuestra propuesta nos apoyaremos en el principio del *Alineamiento constructivo* propuesto por Biggs (2005) quien establece que un sistema de enseñanza idóneo se encuentra bajo un esquema de alineamiento constructivo cuando existe correspondencia entre los **objetivos, la evaluación y las actividades de aprendizaje**. Los objetivos indican el nivel de logro, las actividades o tareas deben estar relacionadas con los objetivos y la evaluación por igual, ésta última se expresa mediante un producto. El verbo que se utilice es la guía para el nivel de logro. Para dar cuenta de los niveles de logro propone la Taxonomía *Structure of the Observed Learning Outcome* (SOLO, por sus siglas en inglés), que significa **Estructura del Resultado Observado del Aprendizaje** [negritas nuestras]. Biggs (2005) considera que el aprendizaje de los estudiantes muestra fases, en el Cuadro 1 se observa que inicia desde las que van de un conocimiento superficial hasta los de creciente complejidad; se empieza por aspectos únicos, al que se le van adicionando otros de manera tal que cada vez son más atributos, sin que necesariamente medie una correspondencia; por eso se alude a respuestas de tipo cuantitativo; pero que a medida que aumenta la cantidad de aspectos, ésta se va relacionando, por lo que el aprendizaje cambia a formas cualitativas, de manera que se exprese mediante juicios y argumentos.

En el Cuadro 1

#### Taxonomía SOLO

Conocimiento Superficial ▼			Conocimiento Complejo	
Preestructural	Uniestructural	Multiestructural	Relacional	Abstracto ampliado
Erróneas o desconocimiento	Un solo aspecto	Varios aspectos	Aspectos vinculados	Trasciende lo dado
Fases Cuantitativas			Fases cualitativas	

Fuente. Elaborado a partir de Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. (2ª. Ed.). Narcea.

Agrega que esta taxonomía puede emplearse para definir objetivos curriculares, que, por un lado, describan dónde deben estar operando los estudiantes y, por el otro, para evaluar los resultados del aprendizaje. La intención es que el profesor pueda saber en qué nivel concreto se están desarrollando.

Ahora bien, si se parte de que las competencias se conforman de conocimientos, procedimientos y actitudes, entonces habrá competencias de diferente complejidad y alcance, por ello, se clasifican en genéricas y específicas.

Nuestra propuesta recupera las nociones de competencia, pero también del alineamiento constructivo. En cuanto a la competencia, ésta se constituye por la tríada: Saber saber - saber hacer - saber actuar. El *saber saber* da respuesta al ¿qué es? se refiere a que los conocimientos son saberes o aprendizajes de tipo declarativo en tanto que se tienen que comprender o apropiarse para ejecutar el conocimiento procedimental, pero también cumplen la función de crear la base conceptual o los conocimientos previos para construir el nuevo conocimiento y por añadidura su aprendizaje.

El procedimental responde a la pregunta ¿cómo hacerlo? y se constituye por el conjunto de actividades sucesivas e interrelacionadas que se deben ejecutar para realizarlas y por ende lograrlas. Resulta factible anotar su concepto: Conjunto de actividades lógicamente ordenadas que se realizan en forma similar, bajo condiciones similares, para obtener resultados similares (Chong, 2016, p. 41), sería lo más parecido a un algoritmo.

La última, *saber actuar*, es la ejecución de ambos saberes, al transferirse a situaciones de contexto, en un primer momento guiadas u organizadas por el profesor, pero en el nivel más complejo ejecutadas por el estudiante. En este componente se pone de manifiesto la competencia o el grado de alcance o dominio de ella vinculado estrechamente con su esfera actitudinal. Finalmente, es necesario

que los tres conocimientos estén alineados para crear las condiciones óptimas para que el estudiante no pueda evitar aprender (Por alineados se refiere a que sean coherentes).

Ahora bien, ¿Cómo lograr el objetivo/competencia? Para ello se requiere de una planeación docente, en este sentido se recurre a lo propuesto por Estévez (2005), que en su modelo propone 5 momentos:

Elaboración de objetivos (coincide con Biggs).

Esbozo de contenido.

Organización y desarrollo del contenido.

Diseño de estrategias didácticas

Formular el sistema de evaluación (coincide con Biggs)

De este modelo se adoptan algunos componentes para construir nuestra propuesta de enseñanza, misma que quedaría así:

-Formulación de los objetivos (Alcance de la competencia).

-Selección de los contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

-Organización congruente de los contenidos.

-Diseño y aplicación didáctica de los procedimientos.

-Evaluación. Producto obtenido en correspondencia con el objetivo y el procedimiento.

Ahora bien, en el Currículum de Bachillerato Universitario 2015 de la Universidad Autónoma del Estado de México, en la asignatura de Metodología de la investigación I, en el módulo II, tema 2.2, establece que el alumno **elabore un proyecto de investigación a partir de un problema detectado u observado**, el que servirá de pauta para implementar la propuesta. En general, el proyecto de

investigación se constituye de 10 actividades, mismas que se les suele llamar pasos:

Elección del tema

Planteamiento del problema

Hipótesis

Objetivos

Justificación

Marco teórico referencial

Esquema de trabajo

Metodología

Cronograma

Fuentes documentales

Se propone este orden, con la intención de apoyarnos en el alineamiento constructivo que no solamente es horizontal, nosotros aseveramos que también puede ser vertical. A manera de ejemplo, aplicaremos nuestra propuesta en el componente 3 del proyecto de investigación para visualizar su comprensión y para dar cuenta del alineamiento constructivo y la noción de competencia. Véase el cuadro siguiente:

Cuadro 2

Tríada Objetivo-Método-Evaluación

Objetivo (Competencia)	Método	
	Saberes conceptuales	Evaluación (Producto)
	Saberes procedimentales	
Elabora la hipótesis de su proyecto de investigación.	Concepto sobre hipótesis. Procedimiento para elaborar la hipótesis de su proyecto de investigación.	Hipótesis elaborada de su proyecto de investigación.

Fuente. Elaboración propia.

Aplicando el modelo, el **objetivo** es *Elabora la hipótesis de su proyecto de investigación*. El **producto** por obtener y que será evaluado es la *hipótesis de su proyecto de investigación*, que debe resultar de la correspondencia entre el objetivo y el procedimiento. En cuanto al **método**, que implica tres componentes: la selección de los contenidos curriculares (saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales); su organización y el diseño y aplicación didáctica de los procedimientos.

Objetivo (Competencia)	Método Saberes conceptuales y Saberes procedimentales	Evaluación (Producto) Saber actuar
El estudiante operacionaliza la hipótesis de su proyecto de investigación.	<p>Concepto de Operacionalización de las variables de la hipótesis.</p> <p>Proceso que consiste en deducir las consecuencias empíricas de la(s) variable(s) que ésta contiene, a estas consecuencias se les da el nombre de indicadores (Castañeda, 1996, p.51).</p> <p>Los indicadores son aspectos observables o medibles en la realidad.</p> <p>Procedimiento para operacionalizar, según Tamayo (2012):</p> <p>Definición nominal de la variable. Nombre de la variable.</p> <p>Definición real de la variable. Identificar los planos, dimensiones o momentos de la realidad en los que se manifiesta la variable.</p> <p>Definición operacional. Actividad para obtener los indicadores.</p>	Hipótesis operacionalizada

Si el objetivo o competencia es operacionalizar la hipótesis de su proyecto de investigación, el estudiante, al término de un tiempo establecido deberá entregar por escrito la hipótesis operacionalizada, misma que deberá contener los indicadores señalados en un procedimiento ético. Entonces, para realizarla, necesita ejecutar el procedimiento para elaborarla.

A continuación, se desarrollan los tres elementos del Método:

### **Saberes conceptuales**

Los contenidos esenciales son concepto de hipótesis y sus elementos, y de apoyo sería características, condiciones y tipos. En este sentido, se señala la noción de ella:

**Hipótesis.** En el medio académico se define como la respuesta tentativa a nuestro problema, misma que tendrá que ratificarse con nuestra investigación. Además, no es suficiente con establecer la respuesta, sino que ésta necesariamente tiene que someterse a la prueba de la experiencia, misma que proporcionará elementos de confirmación o de rechazo de la suposición (Baena, 2004), noción que coincide con Sabino (2014) al referir que la hipótesis se define como un intento de explicación “provisional” a un fenómeno.

La hipótesis formulada, en su estructura debe contener:

Las unidades de observación o análisis. Son las entidades sujetas al estudio o investigación.

Las variables. Definidas como los cambios cualitativos o cuantitativos que se presentan en los atributos en las unidades de observación y que son susceptibles de ser medidas. Se suelen llamar variables independiente y dependiente, para fines

didácticos se propone denominarlas variable respuesta y variable problema para que estén en correspondencia con la primera actividad del proyecto de investigación: el planeamiento del problema.

Elementos lógicos, se refiere a la relación congruente de las variables entre sí y la que guardan con las unidades de análisis. En las ciencias experimentales y por su enfoque cuantitativo, las relaciones que usualmente se utilizan son:

A mayor X menor Y

A mayor X mayor Y

A menor X mayor Y

A menor X menor Y

Si X entonces Y

X sí Y.

En las ciencias sociales, por lo general se emplean las dos últimas. Puede profundizarse en el tema según las necesidades del nivel educativo y del campo científico. Es conveniente señalar que el tipo de relación lógica que se emplee puede vislumbrar la posibilidad de que la investigación sea experimental

### **Saber procedimental**

En diferentes fuentes documentales se buscó si existían procedimientos para formular o elaborar la hipótesis, sin embargo, solamente se encontró una fuente que lo menciona (Véase Rivas, 2019, 14 de septiembre), por ello se acudió a Chong (2021, pp. 51, 52) que de manera didáctica propone el siguiente procedimiento para elaborar la hipótesis:

Se transcribe la pregunta de investigación contenida en el planteamiento del problema.

Se identifican las variables respuesta y problema. (se pueden subrayar o encerrar en un recuadro) y las unidades de análisis que están presentes en el planteamiento.

En el siguiente renglón o línea se transcriben, dejando un espacio entre variables.

Se escribe el o los conectores lógicos.

Se anotan las unidades de análisis u observación después de la primera variable.

Veamos el siguiente ejemplo concreto:

Tema de investigación. Aplicación de la comprensión lectora en niños de una Escuela Primaria Oficial de la Ciudad de Toluca para propiciar el desarrollo de sus capacidades para comunicarse a través de la lengua hablada y escrita.

*Paso 1. Se transcribe la pregunta del problema de investigación.*

¿La aplicación de la comprensión lectora propicia que los niños de una Escuela Primaria Oficial de la Ciudad de Toluca desarrollen sus capacidades para comunicarse a través de la lengua hablada y escrita?

*Paso 2. Se identifican las variables y unidades de análisis.*

¿La aplicación de la comprensión lectora propicia que los niños de una Escuela Primaria Oficial de la Ciudad de Toluca desarrollen sus capacidades para comunicarse a través de la lengua hablada y escrita?

*Paso 3. Se transcriben dejando un espacio entre las variables.*

Aplicación de la comprensión lectora \_\_\_\_\_ desarrollo de sus capacidades para comunicarse a través de la lengua hablada y escrita.

*Paso 4. Se escribe el conector lógico.*

La aplicación de la comprensión lectora sí propicia el desarrollo de sus capacidades para comunicarse a través de la lengua hablada y escrita.

*Paso 5. Se anotan las unidades de análisis*

La aplicación de la comprensión lectora en niños de una Escuela Primaria Oficial de la Ciudad de Toluca sí propicia que desarrollen sus capacidades para comunicarse a través de la lengua hablada y escrita.

### **Saber actitudinal**

El estudiante aplica el procedimiento de elaboración de hipótesis en su proyecto de investigación a partir de su planteamiento del problema, de manera particular al ser elaborada desde su propio conocimiento y experiencia, sin plagio de otros trabajos, es decir, se le está enseñando a proceder con honestidad. Además de ello, debe dar crédito a los autores teóricos de su tema como a los autores de esta metodología con lo que se fomenta el actuar ético.

Finalmente se puede observar que sí es posible lograr que el estudiante adquiera la competencia mediante la aplicación del modelo propuesto. Es menester señalar que los saberes: conceptual y procedimental, los puede enseñar el docente, pero debe puntualizarse que lo conceptual puede acompañarse de actividades de investigación documental por parte del estudiante; pero lo procedimental es obligación del docente, como un saber experto. La ejecución (el saber actuar) lo ejercita el estudiante, bajo el entendido que su repetición significativa le proveerá de un dominio gradual hasta lograr la competencia y en su propio actuar ético, como ya se mencionó.

A manera de conclusión, esta propuesta contribuye de alguna manera al logro de los objetivos de aprendizaje, y en consecuencia las competencias académicas; pero al mismo tiempo promueve la eficacia del proceso educativo mejorando la calidad educativa en la formación del estudiantado del NMS e incluso del Superior.

## Fuentes documentales

### Bibliográficas

Baena, Guillermina. (2004). *Instrumentos de investigación: Manual para elaborar trabajos de investigación*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Biggs, John. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. (2ª. Ed.) España: Narcea.

Castañeda, J. (1996). *Métodos de investigación II*. México: Mc Graw Hill.

Chong, M. (2016). *Metodología de la investigación I*. México: UAEM.

Chong, M. (2021). *Metodología de la investigación I*. México: UAEM.

Estévez, H.E. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México: Paidós editores.

Gutiérrez Vázquez, Juan Manuel. (2005). Competencias y educación. *La Jornada de Michoacán*. México: La jornada.

Schmelkes, Sylvia. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Biblioteca para la actualización del magisterio.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. Primer grado*. México: SEP.

Secretaría de Gobernación. (2008, 26 de septiembre). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. En: *Diario Oficial de la Federación*.

Tamayo, M. (2012). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.

### Cibergráficas

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2007). *Informe: Una educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*. Recuperado el 30 de agosto de 2022, de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>

Rivas, A. (2019, 14 de septiembre). Cómo hacer una hipótesis paso a paso. En: *Guía Norma APA*. Recuperado el 20 de agosto de 2022, de: <https://normasapa.in/como-hacer-una-hipotesis/>

Sabino, C. A. (2014). *El proceso de investigación*. Décima edición. Editorial Episteme: Guatemala. Recuperado el 29 de septiembre de 2022, de: [https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion\\_carlos-sabino.pdf](https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion_carlos-sabino.pdf)

Schmelkes, Sylvia. (2018, 01 de marzo). *Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Recuperado el 27 de septiembre de 2022, de <https://www.inee.edu.mx/definiciones-de-calidad-de-la-educacion-en-el-instituto-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion/>

## **Tercera parte:**

Inteligencia artificial y experiencias  
del trabajo docente en línea

## **Capítulo 10 La inteligencia artificial y sus implicaciones en el siglo XXI.**

*Alfredo Ángel Ramírez Carbajal*

*Fernando Carreto Bernal*

La ponencia tiene por objetivo aproximar una explicación sobre las implicaciones del estado actual de la inteligencia artificial (IA). Para lo cual, se recabaron evidencias de distintos países y de diversas regiones del mundo, así como de México. Se hace énfasis en describir la relación entre la IA y la investigación y el desarrollo (I+D), la educación, los planes estratégicos y la inversión en los sectores productivos. La exposición de su contenido se divide en tres apartados: la introducción, la discusión de los resultados y las conclusiones.

### **Introducción**

El origen de la IA data de la década de los años 50. Los trabajos pioneros fueron surgiendo en forma paralela al avance de la computación. De igual forma, desde su nacimiento existe la controversia de si las computadoras tienen inteligencia. Para los expertos dedicados a la IA, la respuesta es contundente y es no. Lo que ocurre es que se han desarrollado aplicaciones para inferir respuestas o realizar ciertos procesos, que en algunos casos superan el trabajo del humano, por ejemplo, la velocidad y precisión de cálculo.

Se hace notar que la parte correspondiente al desarrollo del software lo realiza una persona o equipo de personas. Aquí es donde surge otra polémica, la cual hace referencia a que hay programas que generan las líneas de código, sin embargo, el programa antes fue ideado por un desarrollador. Es así como se entablan las controversias, las inconformidades, la desconfianza o se generan nuevas dudas ante el avance de la IA.

Dichas aplicaciones se basan en modelos matemáticos. Se respaldan en la estadística y la probabilidad o disponen de bases de datos para precisar patrones,

los cuales posteriormente dan respuesta a una serie de requerimientos o problemas específicos para lo cual fueron diseñados.

La velocidad en el procesamiento de respuesta y su exactitud es sin lugar a duda sorprendente. Otra parte de la controversia en la IA es quererle asignar ciertos atributos que son de naturaleza humana. Esto conduce a afirmar categóricamente que la IA tiene límites y que no va más allá de las computadoras, que son únicamente hardware y software.

De acuerdo a lo anterior, existe un consenso a nivel mundial de que el estado actual en que se encuentra la IA, está muy distante de lograr una real IA, la cual sea capaz de razonar como lo hacen los humanos. Baste mencionar que no realizará por sí sola ni el más mínimo cálculo, a menos que se lo solicitamos. Al día de hoy y desde el punto de vista biológico no es posible reproducir la inteligencia.

Por lo tanto, las aplicaciones generadas en el campo de la IA corresponden a objetivos de áreas específicas donde son utilizadas. Han sido desarrolladas para satisfacer requerimientos únicos. Por tal motivo, se pueden crear, diseñar, simular o implementar –según sea el caso- diversos tipos de programas computarizados con ese fin. Su fundamento técnico y fortaleza reside en los modelos. Algunos de ellos son: análogos, simbólicos, determinísticos, estocásticos, dinámicos de redes, de optimización, de decisión y muchos más. La mayoría son sumamente sofisticados y capaces de realizar actividades similares a la de los humanos, pero no iguales.

Es así, que, en el campo de la IA, actualmente se utilizan herramientas, lenguajes o aplicaciones, pero estas siguen siendo pensadas y mejoradas para alcanzar el nivel que tiene la inteligencia humana y que, por cierto, le llevo de miles de años su evolución. En este campo del saber se requiere mucho más de lo que actualmente se dispone.

De acuerdo con los elementos anteriormente relacionados, así como de factores éticos, económicos, sociales -entre otros- y con el fin dirigir los esfuerzos de la

comunidad vinculada con la IA, se han creado programas a nivel país, los cuales tienen objetivos a mediano y largo plazo. En ellos reside la capacidad de respuesta a las necesidades regionales y globales sobre la disciplina que nos ocupa.

**El Método.** El siguiente apartado se circunscribe a la pregunta de ¿Cuáles son las expectativas y acuerdos de los principales países en: ¿I+D, educación, planes estratégicos y la inversión al inicio del siglo XXI que contribuyen al desarrollo de la IA?

De acuerdo con el citado planteamiento, la ponencia reporta la investigación de datos e información relacionada con la inteligencia artificial a nivel país o región. La población, corresponde a todos los países en donde se investiga, desarrolla o aplica la IA. La muestra se circunscribe a los países que reportan posiciones preponderantes en las áreas de educación, publicaciones en revistas indexadas e inversión.

La técnica usada es la correspondiente a una investigación de carácter documental. Se diseñaron documentos de trabajo con la finalidad de concentrar los datos, por lo que no fue necesario algún tipo de instrumento. El trabajo es transversal y de tipo descriptivo.

## **Discusión de los resultados**

### **Investigación y desarrollo**

En referencia a la I+D en la disciplina, se puede decir que es la piedra angular que detona el avance de la inteligencia artificial (IA). Por lo tanto. Este primer apartado se construye con datos recabados sobre la investigación publicada en diversas revistas científicas. En ellas se observa su comportamiento de los últimos años y destacando las contribuciones de los países que lideran en este campo del saber. Por el contrario, no se revisa las contribuciones de países que por diversas razones no han destacado y que en algunos casos solo reciben el conocimiento que es producido en otras regiones.

Esto último, crea una brecha tanto técnica como tecnológica o científica. Son asimetrías entre países, que con el paso del tiempo se van creando. Son difíciles de superar y que ante la falta de I+D o de una estrategia-país se acentúan cada vez más.

De acuerdo a lo anterior, se investigaron los datos respecto a las publicaciones de IA registradas en Scimago Journal & Country Rank. Para lo cual, específicamente se obtuvieron los datos sobre los documentos publicados en el área de IA.

Como se señala en el sitio Web de Scimago Journal & Country Rank (SJR, s.f.) del cual se recopilan las siguientes características: es un portal que incluye indicadores para la evaluación de revistas científicas y países, basado en la información contenida en la base de datos de Scopus (Elsevier). La plataforma es desarrollada por el grupo de investigación SCimago. SJR permite obtener datos de revistas desde el año 1996.

En la misma, se pueden localizar datos de revistas con una temática determinada y de un determinado país o región. Los rankings pueden ordenarse en función diversos indicadores bibliométricos, como el indicador SJR o el índice H. SJR proporciona un índice de calidad relativo (factor de impacto) de las revistas incluidas en la base de datos SCOPUS.

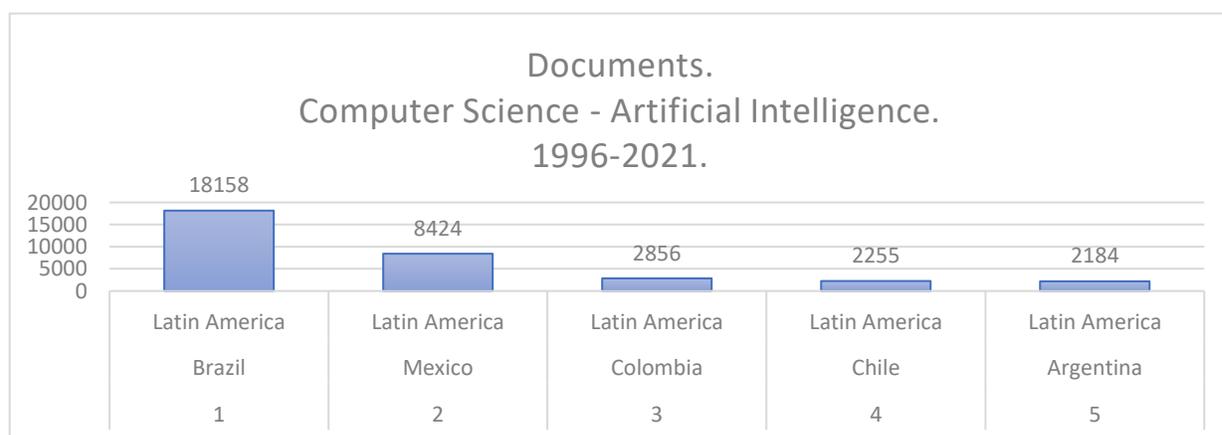
El indicador de SJR se calcula a partir del número de citas recibidas por las revistas en un periodo de 3 años. Otorgando un peso mayor a las revistas de mayor prestigio. Existe una diferencia con respecto a Journal Citation Report (JCR), donde se analiza un periodo de dos años, no elimina auto citación en el cálculo del factor de impacto y no otorga más peso a unas citas que otras (JCR, s.f.).

Los resultados son ordenados por cuartiles e información del país respectivo. Contienen herramientas comparativas y permite obtener tablas y gráficos ilustrativos de la situación de una revista, país o determinada disciplina científica. De su sitio Web se obtienen los datos para analizar lo referente a los artículos publicados en relación con la IA.

Obsérvese en la figura no.1 los valores correspondientes a los documentos registrados en el Country Rankings para Latino América en ciencias de computación – IA. Para tal efecto, se seleccionaron los primeros 5 lugares. Destaca en primer lugar Brasil, seguido de México. Si se suman únicamente las publicaciones de estos países, México tendría el 24.8%.

Al seleccionar la región latinoamericana, se observa que Brasil, México, Colombia, Chile y Argentina reflejan su desempeño económico. Los otros países de la región y acorde a sus trayectorias, económicas, educativas, etc., convergen en el escaso desarrollo de la IA. El derrotero de sus propias necesidades económicas, sociales, educativas –por mencionar algunas- establece otras prioridades.

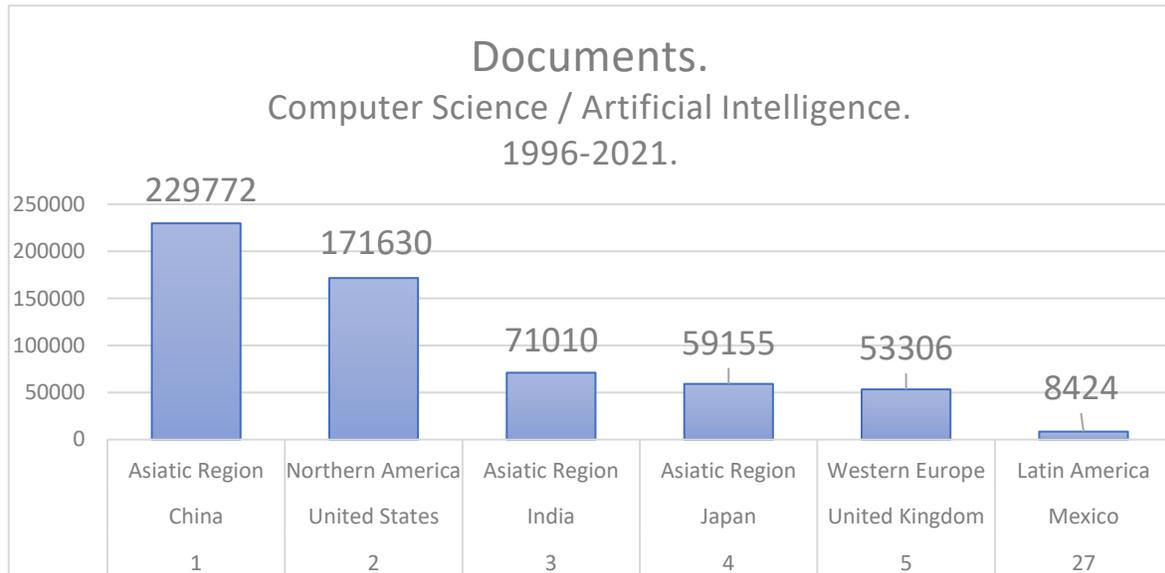
Figura No. 1. Clasificación de países / Latin America.



Fuente: Scimago Journal & Country Rank.

En la siguiente figura no. 2, los valores corresponden a los documentos registrados en la clasificación por países para todas las regiones en ciencias de computación – inteligencia artificial. Se seleccionaron los primeros 5 lugares y además a México. Sobresale en primer lugar China. México ocupa el lugar no 27. Al comparar la producción de estos dos países, México representa el 3.7 % con respecto a China.

**Figura No. 2. Country Rankings / All regions.**



**Fuente: Scimago Journal & Country Rank.**

En la tabla no. 1, los valores corresponden a SJR, Journal Rankings / All Journals y se encuentran ordenados por H index para todas las regiones en Ciencias de Computación – IA. Se seleccionaron los primeros 5 lugares. Destaca en forma sobresaliente IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence, quien tiene el H index más alto.

**Tabla No.1 Journal Rankings / All Journals**

No.	Title	Type	SJR	H index	Total Docs. (2021)	Total Docs. (3 years)	Country
1	IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence.	Journal	8.269	377	794	739	USA

2	Expert Systems with Applications	Journal	2.070	225	1493	2091	UK
3	IEEE Transactions on Neural Networks and Learning Systems	Journal	4.222	221	1317	1358	USA
4	Journal of Machine Learning Research (open access).	Journal	2.393	221	290	605	USA
5	Pattern Recognition	Journal	3.113	218	501	1187	USA

**Fuente: Scimago Journal & Country Rank.**

En la tabla no. 2, los valores corresponden a SJR, Journal Rankings / Only Open Access Journals, los cuales se encuentran ordenados por H index para todas las regiones en Ciencias de Computación – IA. Se seleccionaron los primeros 5 lugares.

En primer lugar, se encuentra Journal of Machine Learning Research, quien tiene el H index más alto.

**Tabla No. 2. Journal Rankings / Only Open Access Journals**

No.	Title	Type	SJR	H index	Total Docs. (2021)	Total Docs. (3years)	Country
1	Journal of Machine Learning Research	journal	2.393	221	290	605	USA
2	Journal of Memory and Language	journal	1.784	156	69	179	USA
3	Journal of Artificial Intelligence Research	journal	1.485	123	106	226	USA
4	Computational	journal	1.170	103	19	71	USA

	Linguistics						
5	IEEE Robotics and Automation Letters	journal	2.206	63	1112	2013	USA

---

**Fuente: Scimago Journal & Country Rank.**

### **La IA y la Educación.**

En este segundo apartado, se analiza la IA y la educación. Para tal efecto, se recabaron los datos de la encuesta de AI Index realizada en 2022. En esta se describe (Zhang, et al, 2022) como las Universidades de distintas regiones del mundo han incrementado paulatinamente los programas de estudios en IA. La atención en la formación de recursos humanos se inicia desde el nivel técnico hasta el posgrado.

Con repercusiones en la movilidad estudiantil a nivel internacional. Adicionalmente, el interés de los alumnos ha venido a modificar la tendencia en la matriculación en las áreas de informática y computación.

Consecuentemente, se tiene el efecto de que los egresados de los respectivos programas de las instituciones educativas tienen un impacto actual, al modificar las tasas de empleo en los sectores público y privado.

Por otra parte, y de acuerdo con la sociedad mexicana de inteligencia artificial, (SMIEA, s.f) entre las áreas de interés se encuentran las siguientes: Agentes computacionales, ambientes inteligentes, aplicaciones de la inteligencia artificial, aprendizaje computacional, búsqueda y recuperación de información, creatividad, planificación, minería de datos, evaluación de sistemas de inteligencia artificial, filosofía de la inteligencia artificial, historia de la inteligencia artificial, inteligencia artificial distribuida, programación de juegos, lógicas, procesamiento de lenguaje natural, razonamiento bajo incertidumbre, reconocimiento de patrones, redes neuronales, representación del conocimiento, robótica, sistemas multiagente, sistemas basados en el conocimiento, sistemas basados en el comportamiento,

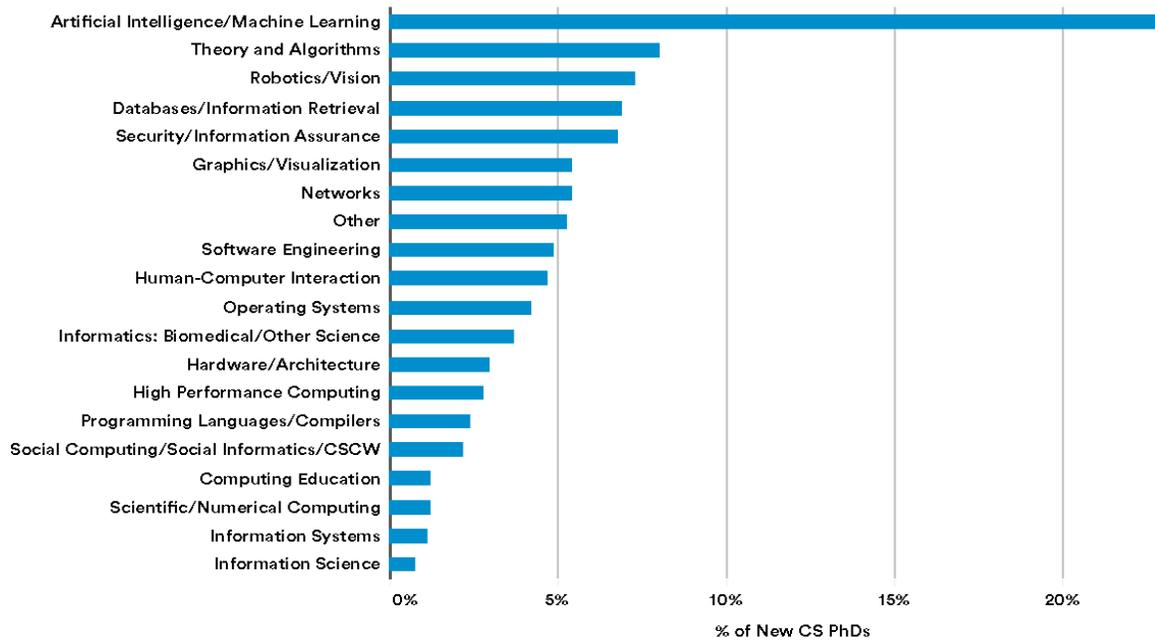
sistemas ubicuos, tutores inteligentes, vida artificial, visión computacional, demostración automática de teoremas, razonamiento automático.

En la figura No. 3 se observa que, entre los graduados de programas Doctorales en informática en 2019, corresponden las siguientes cifras: el 22,8% a inteligencia artificial/aprendizaje automático, el 8,0% a teoría y algoritmos, el 7,3% a robótica / visión. La especialidad de IA/aprendizaje automático (machine learning) ha sido la de mayor demanda en los últimos años. Respecto a robótica/visión, paso del octavo lugar en 2018 a la tercera en 2019.

Cabe mencionar que el concepto generalmente aceptado de aprendizaje automático es el de un sistema informático que aprende a gobernarse así mismo. El cual mejora su desempeño, a medida que se utiliza. Además, la construcción de sus algoritmos permite que mejore su eficiencia con el paso del tiempo. Existen dos tipos: el supervisado, que ayuda a entender las relaciones y dependencias entre sus elementos y el no supervisado, que usa patrones de detección y modelos de descripciones (pp.12-13).

“Los tipos más exitosos de algoritmos de aprendizaje automático son aquellos que automatizan los procesos de toma de decisiones a partir de ejemplos conocidos. En esta configuración, lo que se conoce como aprendizaje supervisado, el usuario proporciona al algoritmo pares de entradas y salidas deseadas, y el algoritmo encuentra una manera de producir la salida deseada; dada una entrada” (Muller y Guido, 2017, p.2). Relacionado con lo anterior y como lo señala Deisenroth, Faisal, y Soon (2019) el aprendizaje automático implica diseñar algoritmos que extraen automáticamente información valiosa de los datos (p.11).

**Figura no. 3. New CS Phds (% of total) in the United States by speciality, 2019**



**Fuente: CRA Taulbee Survey, 2020 | Chart: 2021 AI Index Report.**

### **La fiabilidad de la IA.**

Esta tercera sección se ocupa de la fiabilidad de la IA. Es un tema controvertido. Considere que antes como ahora, existe una discusión en distintos ámbitos con relación a la fiabilidad en la inteligencia artificial. En los años recientes se han incorporado elementos tecnológicos al servicio de las personas para automatizar ciertas actividades.

Son elementos -por llamarlos genéricamente- con los que interactuamos diariamente, entre ellos un reloj de pulsera que nos reporta ciertas condiciones de salud, un teléfono celular que posibilita la conexión a internet, la computadora personal, la cual dependiendo de la IP donde se conecta, puede identificar ciertas preferencias de lecturas, alimentos o lugares que frecuentamos. Por mencionar algunas opciones de entre decenas.

Por otra parte, existen posturas intelectuales divididas: unos a favor y otros en contra respecto a la seguridad en la IA. De acuerdo con (Vázquez, 2022, p.15) señala que lo importante es considerar que, si bien no podemos confiar en la Inteligencia Artificial pensada como herramienta tecnológica, sí podemos confiar en la Inteligencia Artificial pensada como sistema que involucra una relación multiagente que asegura en su conjunto el funcionamiento de las tecnologías y posibilita una segura dependencia en ellas.

Seguramente la controversia permanecerá en el futuro, pero también se favorecerá el desarrollo de esquemas que aseguren la seguridad que propicien su fiabilidad. En forma análoga, es equivalente a lo que ocurre con los virus y antivirus informáticos. Surge un nuevo virus y al menor tiempo posible aparece el antivirus.

### **La IA y los planes estratégicos**

En cuarto lugar, se relacionan los principales planes estratégicos. Ante la oferta y la demanda de desarrollos en IA, distintos países han realizado esfuerzos para presentar acuerdos multilaterales relacionados con estrategias de IA. Como lo señala Luger (2012) el aspecto más emocionante del trabajo en inteligencia artificial es ser coherente y contribuir al esfuerzo que se requiere para hacer frente a estos temas (p. 853).

Desde que Canadá publicó la primera estrategia nacional de IA del mundo en 2017, más de 30 países y regiones han publicado documentos similares. A continuación, se describen algunas de los planes estratégicos de los gobiernos, en los cuales se podrá observar cuáles son los propósitos y la forma en que cada país ha establecido los lineamientos tecnológicos y científicos para poder visualizarlos como retos. Son acuerdos logrados entre todas las organizaciones públicas y privadas, que implican su cumplimiento.

**Tabla No. 3. Planes estratégicos por país publicados.**

País / año / Plan	
Canadá. / 2017 / Pan Canadian AI Strategy	La estrategia canadiense enfatiza el desarrollo de la futura fuerza laboral de IA de Canadá, apoyando los principales centros de innovación de IA y la investigación científica, y posicionando al país como un líder intelectual en las implicaciones económicas, éticas, políticas y legales de la inteligencia artificial.
Japón /2017 /Artificial Intelligence Technology Strategy	La estrategia establece tres fases discretas de desarrollo de IA. La primera fase se enfoca en la utilización de datos e IA en las industrias de servicios, la segunda en el uso público de la IA y la expansión de las industrias de servicios, y la tercera en la creación de un ecosistema general donde se fusionan los diversos dominios.
China / 2017 / A Next Generation Artificial Intelligence Development Plan	La estrategia de IA de China es una de las más completas del mundo. Abarca áreas que incluyen I+D y desarrollo de talento a través de la educación y la adquisición de habilidades, así como normas éticas e implicaciones para la seguridad nacional. Establece objetivos específicos, que incluyen alinear la industria de la IA con los competidores para 2020; convertirse en el líder mundial en campos como vehículos aéreos no tripulados (UAV), reconocimiento de voz e imagen para 2025; y emergiendo como el centro principal para la innovación de IA para 2030.
Unión Europea / 2018 / Coordinated Plan on Artificial	Este documento de estrategia describe los compromisos y acciones acordados por los miembros de la UE así como Noruega y Suiza para aumentar la inversión y construir su fuente de talento de IA. Destaca el valor de asociaciones público-privadas, creando datos europeos y desarrollando principios éticos.

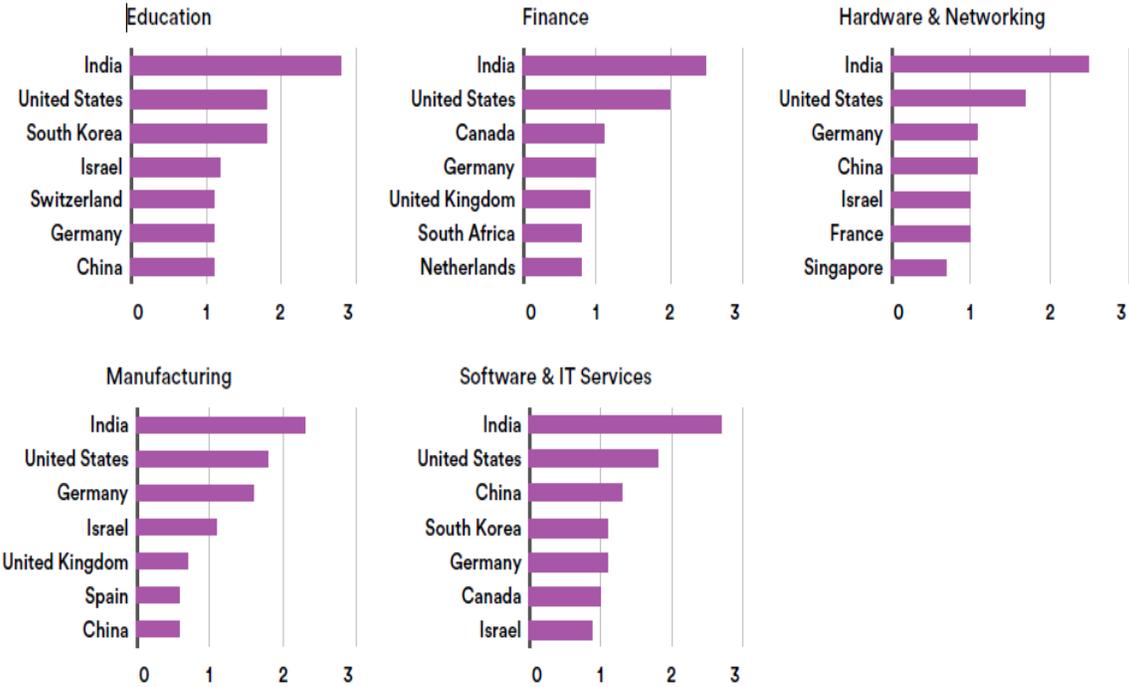
Intelligence	
Francia / 2018 / AI for Humanity: French Strategy for Artificial Intelligence	Los temas principales incluyen el desarrollo de una política de datos agresiva para big data; apuntando a cuatro sectores estratégicos, a saber, salud, medio ambiente, transporte y defensa; impulsar los esfuerzos franceses en investigación y desarrollo; planificar el impacto de la IA en la fuerza laboral; y garantizar la inclusión y la diversidad dentro del campo.
México / 2018 / Artificial Intelligence Agenda MX	Como primera potencia de América Latina, la estrategia mexicana se enfoca en desarrollar un marco de gobernanza sólido, mapear las necesidades de IA en varias industrias e identificar las mejores prácticas gubernamentales con énfasis en desarrollar el liderazgo de IA de México.
India / 2018 / Nacional Strategy on Artificial Intelligence: #AIforAll	La estrategia india se centra en el crecimiento económico y las formas de aprovechar la IA para aumentar inclusión social, al mismo tiempo que se promueve la investigación para abordar cuestiones importantes como la ética, el sesgo y la privacidad relacionada con la IA. La estrategia enfatiza sectores como la agricultura, la salud y la educación, donde los servicios públicos la inversión y la iniciativa del gobierno son necesarias.
Estados Unidos / 2019 / American AI Initiative	La Iniciativa Estadounidense de IA prioriza la necesidad de que el gobierno federal invierta en I+D de la IA, reduzca las barreras a los recursos federales y garantice estándares técnicos para el desarrollo, las pruebas y el despliegue seguro de las tecnologías de IA. La Casa Blanca también enfatiza el desarrollo de una fuerza laboral lista para la IA y señala un compromiso de colaborar con socios extranjeros mientras promueve el liderazgo de EE. UU. en IA. Sin embargo, la iniciativa carece de detalles sobre el cronograma del programa.

**Fuente: Artificial intelligence index report 2021.**

**La IA y la inversión en los sectores productivos**

En este apartado se describe la relación entre la IA y los sectores productivos por país. Se analizan los datos de los principales países. Además, con el fin de analizar el comportamiento sectorial en relación con las habilidades de IA se presentan en la figura no 4, los datos agregados de los cinco principales países. En esta se presenta, la mayor penetración de habilidades de IA a nivel mundial de los últimos cinco años en los sectores de educación, finanzas, hardware y redes, manufactura, software y tecnología. Se destaca, que la India tiene la mayor penetración relativa de habilidades de IA, mientras que Estados Unidos ocupa el segundo lugar de la lista.

**Figura No 4. Tasa relativa de penetración de habilidades de IA por industria, 2015-20**



**Fuente: LinkedIn, 2020 | Gráfico: Informe del índice de IA de 2021**

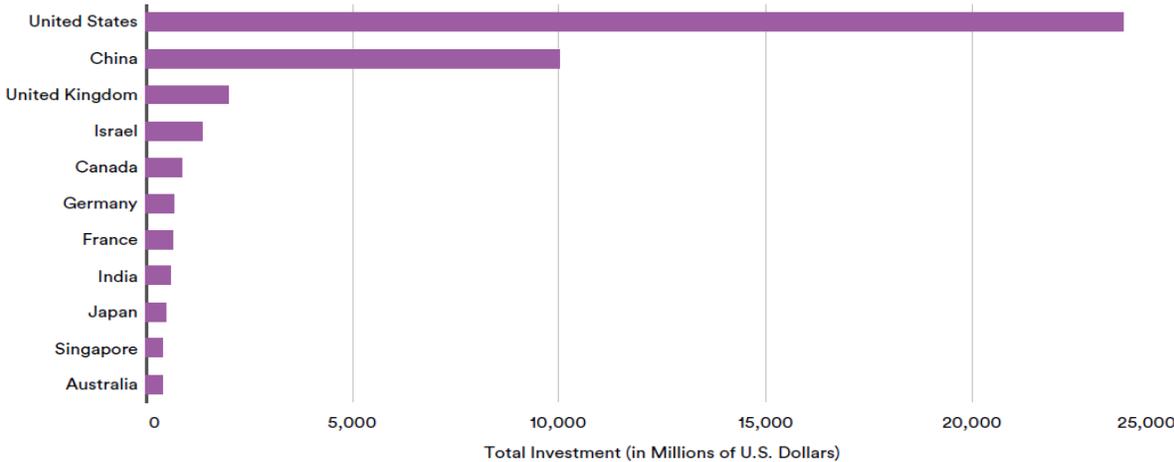
Con base a la figura no. 4 y de acuerdo a las experiencias de los principales países, se observa que gradualmente se van modifican los puestos de trabajo, por lo que

Knickrehm (2019) señala que los ejecutivos que quieran posicionar sus empresas para prosperar en el futuro de la IA deben establecer los objetivos de: usar la tecnología para aumentar las habilidades humanas, redefinir los trabajos, repensar el diseño organizacional y por último, hacer que los empleados construyan la inteligencia empresa (p.106).

Esta última sección, corresponde a la inversión por país. En la Figura 4, Estados Unidos es el principal destino de la inversión privada, con más de USD 23,6 mil millones en financiamiento en 2020, seguida por China con 9,9 mil millones de dólares y el Reino Unido con 1,9 mil millones de dólares.

La comparación entre los países de Estados Unidos, China y la Unión Europea confirma la posición preponderante de los Estados Unidos en términos de la inversión privada en IA. Mientras que, en China, su nivel de inversión en 2020 es menos de la mitad comparada con los Estados Unidos. Se observa en los datos recopilados, que China orienta principalmente sus inversiones públicas en I+D de IA.

**Figura no. 4. Inversión privada en IA por país, 2020**



**Fuente: Cap IQ, Crunchbase y NetBase Quid, 2020 | Gráfico: Informe del índice de IA de 2021**

## **Conclusiones**

La IA, tiene sus orígenes en la década de los años 50 del siglo pasado. Desde su aparición han surgido una serie de recursos que han favorecido su desarrollo. Existe entre sus aplicaciones -algunas más avanzadas que otras- la tarea de simular las actividades de los humanos, con rapidez y precisión.

Los resultados discutidos, se obtienen de la muestra conformada por los países que lideran las publicaciones en revistas indexadas, al igual que en las áreas de I+D, educación e inversión. Respecto a las publicaciones se tomó la muestra de Scimago Journal & Country Rank, la cual reporta que China es el país que ocupa el primer lugar a nivel global y Brasil a nivel de Latinoamérica. El Journal donde más se publican artículos relacionados con IA, es IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence. En acceso abierto, es Journal of Machine Learning Research.

Respecto a la matriculación en programas de posgrado relacionados con la IA, el área que actualmente tiene la mayor cantidad de egresados es Aprendizaje automático. Por otra parte, la fiabilidad en las aplicaciones de IA demanda una mayor seguridad por lo que seguirá desarrollándose. Son ampliamente reconocidos los temores, pero también hay aplicaciones que son fiables.

Existen planes estratégicos que los principales países han logrado acordar entre los sectores, gubernamentales, la comunidad académica y el sector privado, por mencionar a algunos. Los documentos son públicos y entre ellos se encuentran los de: Canadá, China, Estados Unidos, Japón, La Unión Europea, México, entre otros.

Respecto a la habilidad o dominio de la IA por país, se destaca a la India en primer lugar en los sectores de: educación, finanzas, hardware, redes, manufactura y Software. Por último, Se destaca la inversión que realiza los Estados Unidos, siendo este país en ocupar el primer lugar en el destino de inversión privada. Tanto la I+D como la inversión destinada a la IA de este país lo hace un líder preponderante.

De acuerdo a las evidencias recopiladas, se puede explicar que es altamente probable que los futuros avances tecnológicos de la IA, surjan de los países que ocupan los primeros lugares en las clasificaciones (ranking's) mencionadas. Serán los que realicen la mayor cantidad de publicaciones en los Journals respectivos. La bibliografía que respalda los programas académicos será escrita por sus comunidades científicas.

La parte normativa seguirá modificándose con relación al avance de la tecnología. La brecha tecnológica se acentuará en aquellos países que destinen escasos recursos. Por si no es suficiente, tendrán gran influencia -debido a las inversiones- en el comportamiento de la oferta y demanda de la IA.

\* \* \*

## Referencias

Deisenroth, P., Faisal, A. y Soon Ch. (2019). Mathematics for Machine Learning. Cambridge University Press.

Del Pozo, Claudia May, Gómez Mont, Constanza and Martínez Pinto, Cristina, eds. (2020). Artificial Intelligence in Mexico: A National Agenda. The Agenda in Brief. Mexico: IA2030Mx.

China, State Council for the People's (2019). A Next Generation Artificial Intelligence Development Plan. Disponible en: <http://fi.china-embassy.gov.cn> › eng › kxjs

Franace, (2019). Ministry for Higher AI for Humanity: French Strategy for Artificial Intelligence. Disponible en: <https://www.aiforhumanity.fr/en/>

HBR. (2021). Artificial intelligence: the insights you need from Harvard Business Review. Harvard Business Press.

Germany, Federal Ministry of Education and Research; Federal Ministry for Economic Affairs and Energy; Federal Ministry of Labour and Social. (2019). AI

Made in Germany, Artificial Intelligence Strategy. Disponible en: [https://www.ki-strategie-deutschland.de/home.html?file=files/downloads/Nationale\\_KI-Strategie\\_engl.pdf](https://www.ki-strategie-deutschland.de/home.html?file=files/downloads/Nationale_KI-Strategie_engl.pdf)

Japan, Strategic Council for AI (2019). AI Strategy: Artificial Intelligence Technology Strategy. Disponible en: [https://ai-japan.s3-ap-northeast-1.amazonaws.com/7116/0377/5269/Artificial\\_Intelligence\\_Technology\\_StrategyMarch 2017.pdf](https://ai-japan.s3-ap-northeast-1.amazonaws.com/7116/0377/5269/Artificial_Intelligence_Technology_StrategyMarch%202017.pdf)

JCR (s.f.). Journal Citation Reports. <https://jcr.clarivate.com/jcr/home>. Consultado el 15/06/2022.

Knickrehm, M. (2019). Artificial intelligence: the insights you need from Harvard Business Review. Harvard Business Press.

Luger, G. (2007). Artificial Intelligence Structures and Strategies for Complex Problem Solving. Addison Wesley.

Muller, A. y Guido, S. (2017). Introduction to Machine Learning with Python. Reilly Media, Inc.

SJR (s.f.). Scimago Journal & Country Rank. <https://www.scimagojr.com>. Consultado el 24 /06/2022.

SMIA (s.f.). Sociedad Mexicana de Inteligencia Artificial. <http://smia.mx/>. Consultado el 17 /06/2022.

México IA. (s.f.) disponible en: <https://www.gov.uk/government/publications/artificial-intelligence-sector-deal/ai-sector-deal>

UK, Office for Artificial Intelligence -OAI. (2019).Industrial Strategy: Artificial Intelligence .USA. (2019). USA. (s.f.) Artificial Intelligence for the American People. Disponible en: <https://trumpwhitehouse.archives.gov/ai/>

Union Europea, European Commission (2018). Coordinated Plan on Artificial Intelligence.

Zhang, D. Maslej, N. Brynjolfsson, E. Etchemendy, J. Terah Lyons, Manyika, J. Ngo, H. Niebles, J., Sellitto, M., Sakhaee, E., Shoham, Y., Clark, J. y Perrault, R. (2022). The AI Index 2022 Annual Report, AI Index Steering Committee, Stanford Institute for Human-Centered AI, Stanford University.

Zweben, S y Bizot, B. (2021). 2020 Taulbee Survey Bachelor's and Doctoral Degree Production Growth Continues but New Student Enrollment Shows Declines. Computing Research Association. Disponible en: <https://cra.org/resources/taulbee-survey/>

## **Capítulo 11 Experiencias de trabajo en línea en el Colegio de Geografía del plantel 1 “Gabino Barreda” de la Escuela Nacional Preparatoria**

*Alejandro Ramos Trejo*

*Eva Luz Irene Luna-Vargas*

### **RESUMEN**

El resguardo social y la sana distancia limitaron la movilidad de la población por la difusión de la pandemia del COVID 19, sin embargo, la actividad académica continuó de manera virtual, tal como sucedió en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde marzo de 2019 hasta mayo de 2022.

Este trabajo mostrará las principales actividades académicas realizadas en el Colegio de Geografía del Plantel 1 “Gabino Barreda” de la ENP para continuar con las clases en línea. ¿Qué retos enfrentaron los docentes para actualizarse en ámbitos técnicos y pedagógicos?, ¿Qué apoyos institucionales recibieron?, ¿Cuáles han sido las fortalezas y debilidades de las experiencias de trabajo realizadas?

El trabajo se estructura en tres secciones: a) Planteamiento central a partir de las preguntas reflexivas iniciales y los referentes teóricos y metodológicos consultados, b) Explicación de las actividades académicas realizadas en los ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022, c) Análisis de las ventajas y desventajas de las experiencias del trabajo en línea desarrolladas por el Colegio de Geografía del plantel.

El apoyo institucional fue con asesorías, cursos, seminarios, webinars, tutoriales y difusión de información, a través de estos, fue posible capacitar en ámbitos disciplinarios, tecnológicos y emocionales al personal docente y al alumnado. Asimismo, la búsqueda personal y el aprendizaje colegiado fue importante para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y fomentar actitudes en este nuevo escenario escolar.

Estas experiencias habilitaron a la comunidad preparatoriana para el manejo de plataformas educativas virtuales, programas de videoconferencias, bases de datos, herramientas digitales para continuar con el desarrollo de los contenidos de las asignaturas geográficas y apoyar en la formación del alumnado de bachillerato, ante un contexto inédito de trabajo en línea. Estamos conscientes que este modelo tiene ventajas y desventajas, que es perfectible y requiere ajustes para tener un mayor alcance en la educación.

## **Introducción**

Debido a la difusión mundial de la pandemia del coronavirus, responsable de la enfermedad de COVID 19, desde finales de 2019 se implementaron diversas acciones para limitar su propagación. En México, el gobierno impulsó el resguardo social y la sana distancia durante algunos meses del año 2020, con el fin de reducir la movilidad de la población y ello ocasionó consecuencias en diversos ámbitos. Para Tan-Choi, A., *et al.* (2020) en el caso del educativo, se cerraron las instituciones escolares en todos sus niveles y se transitó de una educación presencial a una a distancia.

Es así como los docentes y alumnos, de manera individual o a través del apoyo institucional, adquirieron bases para el uso de herramientas tecnológicas o recibieron atención psicológica para continuar con las actividades educativas correspondientes. Asimismo, la iniciativa personal y el aprendizaje colegiado fue importante para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y fomentar actitudes en este nuevo escenario escolar.

## **Retos de transitar de una educación presencial a una en línea entre 2020 y 2022**

La pandemia del coronavirus se ha difundido rápidamente por el mundo desde 2019 y ha ocasionado múltiples problemas en diversos ámbitos. En cuanto al educativo se han enfrentado diversos retos, ante el cierre temporal de las instituciones escolares en todos sus niveles, como parte de una estrategia implementada por el

gobierno mexicano para contener el riesgo de contagio de la enfermedad COVID-19, sugerida por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Ello ocasionó la incorporación de diversas acciones para transitar de una educación presencial a una en línea y avanzar con los planes y programas educativos correspondientes. Autoridades, docentes, alumnos y padres de familia debieron asumir su compromiso para avanzar, a pesar de las limitaciones económicas, técnicas y psicológicas.

En este contexto, en un primer momento y de manera individual o colaborativa una parte importante de los docentes, que desconocía o no utilizaba de forma eficiente las herramientas digitales para comunicarse o trabajar, aprendieron a utilizarlas mediante asesorías o tutoriales. Un tiempo después, las instituciones educativas como la UNAM ofrecieron cursos, materiales y herramientas de capacitación en línea (UNAM, 2020a, 2020b).

La comunidad académica del plantel 1 “Gabino Barreda” asumió el nuevo desafío, pues durante el periodo interanual entre junio y septiembre de 2020 se capacitó de forma autónoma con tutoriales y trabajo colaborativo o a través de programas institucionales impulsados por la ENP y la UNAM mediante su asistencia a cursos, talleres, *webinars*, seminarios en línea, no sólo en el ámbito disciplinar, sino en el uso de diversas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y herramientas digitales para la organización y la comunicación de sus cursos en línea (ENP, 2020).

Es así, como en los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022 los profesores del plantel transitaron a la impartición de clases en línea con apoyo de plataformas de aulas virtuales, videoconferencias, correo electrónico y la incorporación de las redes sociales de acuerdo con sus habilidades y capacidades adquiridas, entre otras herramientas. Lo importante es que el trabajo escolar continuó y el compromiso universitario se mantuvo para avanzar con la formación académica en el plantel.

En este sentido, la encuesta ECOVID-ED 2020 elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) registró una modificación en el ciclo escolar 2020-2021 comparado con el ciclo escolar anterior (2019-2020) en el comportamiento de uso de aparatos o dispositivos electrónicos, pues hubo un descenso en los distintos niveles de escolaridad del uso del celular inteligente y un incremento en el uso de la computadora portátil, principalmente en el nivel de educación media superior y superior, además, el celular inteligente disminuyó su uso conforme se incrementa el nivel educativo, lo utilizaron el 53.3 % en la media superior y el 31.8 % en la superior; mientras, la computadora portátil 30.9% en la media superior y 55.7% en la superior (INEGI, 2021).

Los docentes han utilizado diversos recursos didácticos desde los tradicionales y, más recientemente, emplean una amplia gama de Tecnologías de la Información, de la Comunicación y para el Aprendizaje (TIC y TAC). Por consiguiente, hoy en día, los recursos digitales ofrecen múltiples ventajas para la enseñanza y el aprendizaje en disciplinas como la Geografía. El estudio del territorio y la sociedad, así como de las repercusiones espaciales de múltiples procesos físicos, socioeconómicos, culturales, políticos y ambientales se apoyan en diversos textos digitales, audiovisuales y herramientas interactivas.

### **Principales actividades para el cierre de cursos del ciclo escolar 2019-2020**

Los profesores del plantel 1, terminaron el ciclo escolar con actividades de acuerdo con los recursos tecnológicos disponibles, algunos usaron correo electrónico, otros más las redes sociales, mensajes de texto mediante sus teléfonos móviles.

Ante la situación de emergencia se pensó, en un primer momento, que sería difícil para la mayoría de los profesores concluir su curso, sobre todo, para los que su modelo de enseñanza era completamente presencial, cabe señalar que algunos docentes ya implementaban en sus métodos de enseñanza plataformas educativas como *Moodle* o *Classroom*, así como, herramientas de la *G Suite* (*Drive*, *e-mail*, *Hangouts*) en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y, muchos de ellos, lo hacían de forma muy básica o como apoyo a la modalidad presencial.

La UNAM a través de la Dirección General de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC) estableció estrategias de apoyo para concluir los cursos presenciales en línea en todos los planteles de la ENP y para ello retomó la experiencia de los maestros de Biología del plantel 9 que contaban con aulas en *Moodle*, porque se encontraban en un paro estudiantil de actividades. Es así como algunos docentes incorporaron actividades a través de *Moodle* para continuar con sus cursos a distancia, se tomaron esas aulas como modelo para desarrollar las actividades finales de cada una de las asignaturas y se invitó a los profesores de distintos colegios y planteles para implementar estrategias que abarcaran las dos últimas unidades de los cursos, permitieran evaluarlos y concluirlos. Las aulas se pusieron a disposición de los profesores de la ENP para que de forma opcional fueran utilizadas.

Para la aplicación de exámenes finales y extraordinarios, los profesores aprendieron a usar videoconferencias con el fin de que los alumnos pudieran hacer sus exámenes; en tanto, otros docentes optaron por un trabajo final para evaluarlos. El ciclo escolar que en la ENP terminaba en abril se extendió hasta junio, debido al resguardo nacional.

### **Actividades interanuales para la planeación y actualización docente en 2020**

La UNAM aprovechó su infraestructura física y humana para empezar a organizar materiales, tutoriales, cursos con el afán de ofrecer herramientas y estrategias digitales a su personal académico para transitar a una educación en línea. Por otra parte, los profesores que tenían mayor experiencia de trabajo con las herramientas de la *G Suite* y en *Moodle* implementaron cursos que sirvieron de apoyo a los profesores que tenían poca experiencia en el uso de estas herramientas.

Por lo tanto, durante el periodo interanual, entre junio y septiembre de 2020, los profesores desde sus hogares se conectaron a cursos, talleres, conferencias, seminarios, con el fin de aprender las bases de herramientas digitales para comunicación o bien para reforzarlas. La UNAM obtuvo licencias con empresas tecnológicas para otorgar cuentas académicas a sus docentes e investigadores.

Debido a la ampliación de la Jornada de Distanciamiento Social ante la presencia de la COVID-19, la Dirección General de la ENP diseñó un Plan de Actividades para el Periodo Interanual 2019-2020 con el objetivo de generar opciones para el desarrollo académico de los docentes y estudiantes, mediante el uso de las herramientas digitales que la UNAM puso a disposición de su comunidad con la invaluable colaboración de la DGTIC, a través de la Coordinación de Tecnologías para la Educación H@bitat Puma, entre otras instancias universitarias. Así para docentes se organizaron actividades específicas para realizarse durante la fase general del Seminario de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza (SADE), así como cursos de actualización docente, mientras para alumnos hubo cursos y actividades de recuperación (ENP, 2020).

Las actividades del SADE general del ciclo escolar 2019-2020, entre mayo y junio, para el Colegio de Geografía se centraron en la elaboración de aulas modelo para ser implementadas en *Moodle*, para lo cual, se organizaron los cerca de 57 profesores participantes en tres equipos de trabajo por cada asignatura (Geografía, Geografía Económica y Geografía Política) coordinados por líderes de proyecto. Estos equipos se subdividieron en 15 grupos pequeños para trabajar los contenidos básicos de cada unidad correspondiente a las asignaturas, a través del diseño de una actividad general integradora (proyecto, estudio de caso o solución de un problema del entorno próximo) desglosada en actividades específicas que orientan el trabajo de los estudiantes e incluyen instrucciones, fuentes de consulta, recursos electrónicos, materiales requeridos (si es el caso) y el instrumento de evaluación correspondiente.

Durante el SADE general entre el 30 de junio y 1 de julio de 2020 se presentó la versión preliminar de las aulas virtuales de Geografía, Geografía Económica y Geografía Política, asimismo hubo conferencias sobre los retos del trabajo docente en situaciones complejas e inciertas, el uso de plataformas y herramientas digitales, así como la presentación de libros digitales, entre otras.

## **El trabajo académico en línea durante los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022**

El reto de trabajar en línea entre 2020 y 2022 permitió reforzar el trabajo individual y colaborativo que los profesores del Colegio de Geografía del plantel 1 “Gabino Barreda” de la ENP de la UNAM han realizado tradicionalmente en el ámbito de la educación presencial. Durante este periodo las clases se dieron en forma virtual de manera sincrónica y asincrónica como resultado de un acuerdo oficial del Consejo Técnico de la ENP; para la primera modalidad se implementó el uso de videoconferencias por *Zoom* o *Meet* y para la segunda se recurrió al uso de las aulas virtuales de *Classroom* y *Moodle*.

En el Colegio de Geografía del plantel 1 laboran cuatro profesoras y dos profesores quienes cubren los grupos en los cuales se imparten las asignaturas de Geografía, Geografía Económica y Geografía Política. Entre 2020 y 2022, todos los docentes del plantel utilizaron el aula virtual de *Classroom*, mientras tres emplearon el software de videoconferencias de *Zoom*, dos el de *Google Meet* y una profesora alterna en ambas plataformas.

Los profesores de Geografía del plantel 1 tuvieron sesiones periódicas de videoconferencias de forma sincrónica, durante estas sesiones se explicaban temas con apoyo de presentaciones digitales o bien se realizaban estrategias didácticas con base en el libro de texto de los alumnos, ejercicios en el cuaderno de notas o se empleaban algunas herramientas digitales para realizar organizadores gráficos, infografías, presentaciones, videos o ejercicios prácticos. En algunas ocasiones se favorecía el análisis e interpretación de noticias, videos, mapas, gráficas, cuadros estadísticos o fotografías, mientras en otras hubo exposiciones individuales o grupales de tareas, proyectos de investigación, estudios de caso, entre otros realizados por los alumnos de forma previa. Asimismo, en otras sesiones se aplicaron cuestionarios, exámenes y se realizaron autoevaluaciones o bien se favoreció la reflexión crítica de los temas y actividades realizadas mediante foros o participación directa.

El trabajar durante videoconferencias implicó varios retos para los docentes, pues se requería tener bien organizadas las sesiones de clase, disponer de conexión eficiente de internet y hacer un esfuerzo por trabajar frente a una pantalla, en la cual no se podía obligar a los alumnos a encender su cámara, por disposición oficial; por ello, la limitada comunicación audiovisual “cara a cara” fue una de las desventajas de trabajar a distancia.

Las aulas modelo desarrolladas durante el SADE anterior sólo fueron utilizadas como apoyo por los profesores, debido a que la clonación de las aulas para el acceso de cada profesor se implementó ya que había iniciado el curso y la mayoría de los profesores decidieron utilizar *Classroom*, porque se les facilitó el uso, además era una modalidad más accesible, ya que la mayoría de los alumnos tenían la experiencia de su utilización por cursos anteriores.

En este sentido, los profesores del Colegio de Geografía del plantel utilizaron aulas virtuales para enviar mensajes, compartir materiales, también, en la mayoría de los casos, los profesores subieron instrucciones para que los alumnos hicieran sus tareas o trabajos, los cuales subían a la misma plataforma para ser evaluados.

El reto de trabajar con aulas virtuales implicó tiempo de planeación de parte de los docentes para organizar sus actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluarlas, además tales aulas ofrecieron ventajas como la visualización de tareas, trabajos, mensajes y dar retroalimentaciones, pero entre las desventajas se puede mencionar la saturación de actividades, la sobrecarga de trabajo, cansancio, ansiedad y problemas de salud en los profesores y alumnos.

Por otro lado, además de impartir clases, algunos profesores participaron en actividades académico-administrativas, pues son coordinadores de docencia, consejeros técnicos del plantel, miembros de comisiones revisoras de programas de estudio o bien supervisaron la estación meteorológica del plantel que forma parte del Programa de Estaciones Meteorológicas del Bachillerato Universitario (PEMBU). Otros participaron en publicaciones como autores o editores de libros, revistas, gacetas o boletines.

Además, los docentes colaboraron en la organización de reuniones académicas, presentaron ponencias fueron moderadores o asistentes. Otros participaron en proyectos institucionales para elaborar materiales didácticos, ser tutores individuales o grupales, realizar investigaciones educativas o bien impartir asesorías permanentes para preparar exámenes extraordinarios o participar en concursos.

### **Actividades en el SADE local y general durante el ciclo 2020-2021**

EL SADE se realizó entre abril y junio de 2021 de forma virtual con el objetivo de realizar un proceso de evaluación global de las Aulas Virtuales Modelo de la ENP realizadas en el ciclo escolar anterior en la plataforma de *Moodle*, a partir de la experiencia docente y el trabajo colegiado, con el fin de transformarlas en Aulas Virtuales Institucionales ENP y constituir una propuesta metodológica integral de abordaje de los contenidos de los programas de estudio.

En esta ocasión, en la primera etapa del SADE realizada por plantel, los profesores evaluaron cada una de las Aulas Virtuales Modelo ENP, con base en la aplicación de un instrumento de evaluación diseñado exprofeso por la DGTIC, lo cual permitió proponer los ajustes y la estructura de cada aula. Mientras, en la segunda etapa del SADE, las evaluaciones de las aulas virtuales fueron canalizadas con los equipos de profesores que realizaron la versión preliminar en el ciclo escolar anterior para que, a partir de las observaciones y sugerencias, elaboraran guiones didácticos modificados o de nueva creación de cada unidad específica de las asignaturas de Geografía, Geografía Económica y Geografía Política.

Finalmente, el SADE general se realizó el 9 de junio de 2021 y el programa incluyó dos conferencias tituladas “Los nuevos escenarios de la docencia universitaria” y “La difusión del Atlas Nacional de Corea”. También se presentaron los resultados de un diagnóstico de los programas actualizados del Colegio de Geografía de la ENP aplicado en 2019 y por último cada uno de los 15 equipos de trabajo presentaron los guiones didácticos finales de las asignaturas geográficas correspondientes.

## Participación en actividades extracurriculares durante el ciclo 2020-2021

Por otro lado, el Colegio de Geografía del plantel 1 colaboró en algunas actividades extraescolares de forma virtual como concursos, conferencias, exposiciones y jornadas académicas (véase Cuadro 1), en las cuales no sólo han participado alumnos y docentes del plantel, sino han sido invitados otros universitarios y profesionistas animosos por compartir sus experiencias y conocimientos en múltiples actividades disciplinarias y multidisciplinarias en línea.

Cuadro 1. Actividades académicas extracurriculares en las cuales participaron alumnos del plantel 1 de la ENP en el ciclo 2020-2021

Actividad	Título	Tema	Fecha/periodo	Organización
Festival	Geópolis 2.0	Charlas, conversatorios y actividades culturales para la difusión de la Geografía	24 a 26 de noviembre de 2020	Instituto de Geografía, UNAM
Conferencias	Ciclo de conferencias de Geógrafas feministas	“Por un espacio libre de violencia para todas las mujeres”	25 de noviembre al 2 de diciembre de 2020	Facultad de Filosofía y Letras/Colegio de Geografía ENP
Talleres	Terramovil	Atmósfera, cambio climático y	26, 28 y 29 de enero de 2021	Instituto de Geología,

		oceanografía		UNAM.
Concurso	Concurso interpreparatorio "Dr. Jorge A. Vivó"	Análisis e interpretación de mapas	Entre diciembre de 2020 y marzo de 2021	Dirección General de la ENP-Colegio de Geografía
Concurso	Concurso interpreparatorio "Dr. Ángel Bassols Batalla"	Infografía con el tema: "Impactos económicos y políticos causados por la pandemia COVID 19 y sus manifestaciones espaciales"	Entre diciembre de 2020 y marzo de 2021	Dirección General de la ENP-Colegio de Geografía
Conferencias y presentaciones de trabajos	Jornadas Geográficas 2020-2021	Año Internacional de la Economía Creativa para el desarrollo sostenible 2021	17, 18 y 19 de marzo de 2021	Colegio de Geografía, Plantel 1.

Encuentro	14° Encuentro de la Red de Estaciones Meteorológicas e la ENP	Proyectos de investigación de estudiantes con el uso de datos del PEMBU	26 de febrero de 2021	Red de Estaciones Meteorológicas de la ENP
Conferencia	Ciclo de Diálogos Geográficos	La Geografía: una opción de carrera profesional	6 de mayo de 2021	Colegio de Geografía, Plantel 1

Fuente: elaborado con base en las convocatorias e información correspondiente.

Asimismo, se participó en el Programa Institucional de Dominó TIC-TAC, donde los alumnos de cuarto año organizados por equipos de tres integrantes realizaron una breve investigación sobre estructura y movilidad de la población, con la cual mostraron sus resultados a través de un video en la 8a. Feria Estudiantil organizada anualmente. Además, los alumnos del mismo grado participaron en el 14° Encuentro de la Red de Estaciones Meteorológicas en la ENP y en el 10° Encuentro PEMBU, que organiza el Instituto de Ciencias de la Atmósfera, en el marco del Día Meteorológico Mundial.

### **Actividades en el SADE local y general durante el ciclo 2021-2022**

El SADE del ciclo escolar 2021-2022 también se realizó en línea y tuvo como objetivos principales reflexionar sobre las experiencias en la educación a distancia, a partir de las prácticas emprendidas por los profesores en la transición a lo virtual y construir proyectos de aprendizaje mediante la identificación de las prácticas que ofrecen oportunidades de ser incorporadas a la clase, en la que convivan actividades presenciales y virtuales.

Es así, como en una primera etapa (entre octubre de 2021 y enero de 2022) cada profesor del Colegio de Geografía del plantel compartió una estrategia didáctica aplicada durante su experiencia de educación a distancia en alguna de las asignaturas impartidas. La presentación de la estrategia se organizó con base en la siguiente estructura: Identificación de situación o problema, fundamentos y recursos utilizados para plantear la posible solución, desarrollo de la estrategia de solución, resultados y autoevaluación.

A partir de las experiencias presentadas por los profesores, en una segunda etapa realizada entre febrero y marzo de 2022, se seleccionó una por asignatura, la cual se adaptó para ser usada por todos los docentes en un proyecto colegiado en el cual se integraron, tanto la modalidad de trabajo presencial como en línea. Ese proyecto incluyó los siguientes apartados: título, objetivo del proyecto, contenidos del programa, aprendizajes esperados y descripción del producto a obtener.

Por su parte, durante el SADE general realizado de forma virtual el 26 de abril de 2022 se presentaron los 15 proyectos colegiados de las asignaturas de Geografía (7), Geografía Económica (6) y Geografía Política (2), también se hizo un emotivo homenaje por la irreparable pérdida del Dr. Álvaro Sánchez Crispín, un muy estimado profesor que participó en la formación de muchos geógrafos en la UNAM y falleció hace unos meses. Asimismo, se presentó una conferencia titulada “La Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística y la institucionalización de la Geografía en México” y se mostraron avances de un proyecto académico denominado “*Nos Propomos*”. Además, fue presentada la versión preliminar del Programa de Geografía Física y Humana como parte del proceso de Modificación Curricular de Iniciación Universitaria que es el plan de estudios de bachillerato de seis años que se imparte en el Plantel 2, "Erasmus Castellanos Quinto", de la ENP. Finalmente se realizaron cuatro micro talleres de los cuales en tres se mostró el uso de herramientas digitales como *Quantum Gis*, *ArtSteps* y para elaborar materiales interactivos y en otro se abordaron estrategias para el manejo del estrés.

## Participación en actividades extracurriculares durante el ciclo 2021-2022

Por segunda ocasión, durante el ciclo escolar 2021-2022 las actividades académicas extracurriculares se realizaron en línea y el Colegio de Geografía del plantel 1 organizó o favoreció la participación de alumnos en algunas actividades extraescolares de forma virtual como concursos, conferencias, exposiciones y jornadas académicas, las cuales se muestran en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Actividades académicas extracurriculares en las cuales participaron alumnos del plantel 1 de la ENP en el ciclo 2021-2022

Actividad	Título	Tema	Fecha/período	Organización
Charlas	Ciclo de Pláticas Meteorológicas del Instituto de Ciencias de la Atmósfera y Cambio Climático	Charlas sobre crecimiento poblacional, ciclones tropicales, tiempo y clima, pronóstico del tiempo y cambio climático	Septiembre-octubre 2021	Programa de Estaciones Meteorológicas del Bachillerato Universitario
Festival	Geópolis 3.0	Charlas, conversatorios y actividades culturales para la difusión de la Geografía	5, 6 y 7 de octubre de 2021	Instituto de Geografía, UNAM

Olimpiada	Décima Olimpiada Universitaria del Conocimiento 2021. Bachillerato	Olimpiada de conocimientos en 8 campos disciplinarios, incluida el área de Geografía.	Septiembre y noviembre de 2021.	Dirección General de Orientación y Atención Educativa, Secretaria General, UNAM
Conferencias	Segunda Jornada de conferencias de Geógrafas feministas	“Por un espacio libre de violencia para todas las mujeres	22, 23, 24, 25 y 30 de noviembre de 2021. 6 de diciembre de 2021	Facultad de Filosofía y Letras/Colegio de Geografía ENP
Concurso	Concurso interpretatorio año “Dr. Jorge A. Vivó”	Infografía con el tema: “Riesgos y desastres: conceptos básicos y casos representativos del 2021”	Entre diciembre de 2021 y marzo de 2022	Dirección General de la ENP-Colegio de Geografía
Concurso	Concurso interpretatorio año	Presentación electrónica del tema: “Componentes	Entre diciembre de 2021 y marzo	Dirección General de la ENP-Colegio

	“Dr. Ángel Bassols Batalla”	del espacio geográfico y desarrollo sostenible”	de 2022	de Geografía
Conferencias y presentaciones de trabajos	Jornadas Geográficas 2021-2022	Año Internacional de la Pesca y la Acuicultura Artesanales	1 al 3 de marzo de 2022	Colegio de Geografía, Plantel 1.
Conferencia	Ciclo de Diálogos Geográficos	Una mirada al campo profesional de la Geografía	28 de marzo de 2022	Colegio de Geografía, Plantel 1

Fuente: elaborado con base en las convocatorias e información correspondiente.

Por su parte, también una profesora del plantel 1 colaboró en el proyecto PAPIIT Alianza B@UNAM, CCH & ENP ante la pandemia: un estudio de impacto en docentes y estudiantes, con la elaboración de contenidos para el curso de Geografía, con fines de regularización y nivelación de los alumnos que lo requirieron.

Mientras, algunos alumnos de sexto año participaron en el Programa Institucional de Dominó TIC-TAC, con su investigación sobre las vacunas de COVID-19, con lo cual elaboraron una revista electrónica y explicaron cómo lo hicieron a través de un video que presentaron en la 9ª. Feria estudiantil de este programa.

Por último, algunos alumnos de cuarto año participaron en el 11° Encuentro PEMBU 2022 con su investigación con datos sobre radiación solar y temperatura recuperados de la Estación Meteorológica del Plantel 1, para lo cual tuvieron que

elaborar un video y participar en un concurso organizado por el Instituto de Ciencias de la Atmósfera de la UNAM.

### **Análisis de las ventajas y desventajas de las experiencias del trabajo en línea desarrolladas por el Colegio de Geografía del plantel**

Tanto para los docentes como para los estudiantes este tránsito de una educación presencial a una no presencial ha implicado muchos retos, pues no todos contaban con herramientas tecnológicas, así como acceso directo y eficiente a internet. Hubo quienes se desplazaron con amigos y familiares para conectarse a sus clases; otros realizaron inversiones económicas para adquirir materiales y equipos o pagaron un servicio óptimo de acceso a internet; algunos más tuvieron que compartir espacio y herramientas de trabajo con sus familiares. Además de lo anterior, la pandemia provocó enfermedades, fallecimientos y tensiones emocionales a varios integrantes de la comunidad de nuestro plantel. Ante tales circunstancias, la UNAM ha promovido programas de apoyo tecnológico y emocional, de acuerdo con sus capacidades a varios integrantes del plantel.

En este contexto, nuestros alumnos también asumieron el reto de estudiar desde su casa o lugar de trabajo, conectarse a sus clases, realizar sus tareas, investigaciones y trabajos individuales o en equipo. Asimismo, se revaloró el uso de la tecnología para su formación escolar, aprendieron nuevas posibilidades de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes y lo más valioso es que muchos de ellos entendieron el potencial que ofrece el trabajo colaborativo.

El trabajo en línea limitó los contagios de COVID-19, se evitaron los largos desplazamientos de la casa a la escuela y hubo rapidez en la comunicación entre profesores y alumnos por el uso de herramientas tecnológicas.

Entre las desventajas entre los docentes al inicio de la pandemia estuvo el desconocimiento de las herramientas y su aplicación, la interferencia del servicio de energía eléctrica e internet; tampoco se diferenciaron los espacios laborales de las

actividades personales, así como familiares, además de que los docentes expusieron que las jornadas de trabajo fueron más largas.

Los alumnos ante la gran cantidad de horas frente al monitor les generó distracciones, falta de socialización y con ello se propiciaron trastornos emocionales, abandono escolar, individualismo y la falta de infraestructura, en varios casos ocasionó el incremento de la brecha digital.

## **Conclusiones**

A partir de la información expuesta en este trabajo y en la cual se explican los retos y las actividades académicas que los profesores del Colegio de Geografía del Plantel 1 de la ENP tuvieron que afrontar ante una pandemia que ocasionó el tránsito de una educación presencial a una en línea, se puede señalar lo siguiente:

Aún con las dificultades el proceso educativo avanzó, los docentes se capacitaron para llevar a cabo diferentes actividades que cubrieran los contenidos del curso, mientras los alumnos hicieron su mejor esfuerzo para cumplirlas e incluso participar en diversas actividades extracurriculares en línea implementadas entre 2020 y 2022.

Si bien, hubo comentarios que descalifican el trabajo y trataron de minimizar el esfuerzo de de todos los actores implicados en el proceso educativo, a través del presente trabajo se deja claro a los escépticos que un amplio sector de los docentes de la ENP y su población estudiantil, desarrolló sus actividades, a pesar de las complejas circunstancias y cumplieron con lo planeado en los diferentes ciclos escolares.

Es posible que los logros alcanzados no muestran la mayor eficiencia en los aprendizajes adquiridos por los alumnos, pero es un hecho que aprendieron a ser resilientes ante situaciones adversas y apreciaron la importancia del trabajo colaborativo para cumplir los objetivos propuestos. Mientras, los profesores aceptaron el reto de ser autodidactas y aplicaron una diversidad de estrategias para

que lo planeado en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje pudiera lograrse.

Entre los apoyos institucionales hubo becas económicas para alumnos, préstamos de equipos de cómputo para trabajar en casa, o en espacios controlados y seguros dentro de varios planteles de la ENP. También se dieron facilidades para que los alumnos pudieran darse de baja temporal, sin afectar su derechos universitarios y retomar en corto o mediano plazo sus estudios. Asimismo, se proporcionó atención diferenciada para alumnos en aspectos psicológicos; no obstante todo lo anterior no fue suficiente para mantener a los alumnos y se presentó una significativa deserción escolar.

## Referencias

ENP. (2020). *Plan de Actividades para el Período Interanual 2019-2020*. [Archivo PDF]. Escuela Nacional Preparatoria. Documento no publicado.

INEGI. (23 de marzo de 2021). INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020. Datos nacionales. *Comunicado de Prensa*. 185. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED\\_2021\\_03.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf)

Tan-Choi, A., Tinio, V., Castillo-Canales, D., Lim, C. y Modesto, J. (2020). Guía docente para el aprendizaje remoto durante el periodo de cierre de escuelas y más allá. *Perfiles Educativos*, (XLII) 170. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n170/0185-2698-peredu-42-170-188.pdf>

UNAM. (2020a). *Evaluación del y para el aprendizaje a distancia: Recomendaciones para docentes de educación media superior y superior*. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular UNAM. [https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Recomendaciones\\_Evaluacion\\_Educativa\\_a\\_distancia.pdf](https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Recomendaciones_Evaluacion_Educativa_a_distancia.pdf)

UNAM. (2020b). *Recomendaciones para la transición a la docencia no presencial*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cuaieed.unam.mx/descargas/Recomendaciones-para-la-transicion-a-la-docencia-no-presencial.pdf>

UNAM. (2020c). *Agenda estadística*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/disco/#>

UNAM-CUAIEED. (2021). *La educación remota y digital en la UNAM, durante la pandemia. Panorama general*. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, UNAM. [https://cuaieed.unam.mx/url\\_pdf/educacion-remota-digital\\_V06-29-10-21.pdf](https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital_V06-29-10-21.pdf)

## **Capítulo 12 Problemáticas de la educación a distancia síncrona que no ocurren en la educación presencial desde el ámbito del docente universitario**

*David Alfredo Domínguez Pérez*

*Francisca Susana Callejas Ángeles*

### **Resumen**

La presente investigación es de campo de tipo cualitativa que se llevó a cabo durante los ciclos del 2021 con los docentes que impartieron clases en los programas de las licenciaturas de Administración y Contaduría pública del Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas, en la modalidad virtual debido a la contingencia sanitaria, se recabaron sus experiencias de su labor docente en un entorno de educación a distancia de tipo síncrona clasificando las problemáticas que describen en dos rubros:

I) críticos: a) como son los problemas de la autenticidad de los alumnos que interactúan en esta modalidad, ya que la sesión virtual solo registra un nombre a veces con fotografía pero se desconoce quien realmente está detrás del dispositivo digital, b) los problemas de salud ocasionados por el sedentarismo y la falta de movilidad, algunos problemas con las articulaciones y la espalda, ocasionados por malas posiciones, c) contar con la seguridad de que el estudiante realmente realice sus actividades, y no solo las copie de internet o que se la pasen sus compañeros por medio de los dispositivos digitales, d) la falta del conocimiento por parte del docente para el uso de la plataforma de videoconferencia Zoom y de algunas aplicaciones para realizar exámenes en línea.

II) los problemas no tan críticos: a) los problemas de adaptación de un espacio adecuado dentro del hogar, para poder llevar a cabo esta actividad académica, b) el de la resolución de dudas de los alumnos, porque no se sabe si entendieron la explicación o solo dicen que sí, c) contar con luz, conexión internet y la aplicación para poder dar clase, d) Al impartir la clase que no sea molestado por algún miembro de su familia, lejos de ruidos externos cotidianos provenientes de la calle que puedan interferir con la clase.

## **Introducción**

El presente trabajo es describir y analizar las principales problemáticas que se presentó a un grupo de docentes de nivel superior en varias instituciones educativas privadas, al transitar de una modalidad presencial a una modalidad a distancia, primeramente asíncrona y después a una síncrona, describiendo como se fueron dando estos cambios, lo que significó para ellos en lo académico como en lo emocional, el periodo a revisar es durante la suspensión de clases presenciales, en la contingencia y antes de regresar a la presencialidad

Los alcances es establecer las experiencias que pudieran ser útiles para quienes incursionan en la educación a distancia por primera vez, para que no tengan las mismas problemáticas, pero también a las instituciones educativas de que deben elaborar, revisar y actualizar sus planes de contingencia por sí se vuelve a presentar otra contingencia sanitaria, para evitar que se dé otra vez una solución improvisada, ya que tuvieron que aprender en la marcha a utilizar plataformas educativas o aplicaciones de videoconferencia, tanto los docentes, sus estudiantes e incluso administrativos de las escuelas durante esta pandemia.

### **Las instituciones educativas ante la contingencia sanitaria**

La educación presencial o también denominado el modelo tradicional es el que impera actualmente en nuestro sistema de educación en todos sus niveles, desde hace ya mucho tiempo de desarrollarlo el cual ha paso por diversas adecuaciones, pero debido al aumento natural de la población, trae consigo un incremento en una mayor demanda por espacios educativos, sobretodo en su nivel superior, pero ante la poca respuesta que han dando las instituciones educativas públicas que imparten estos niveles, ya que no crecen en su infraestructura instalada por falta de presupuesto, el aumento cada vez en la población entre los que egresan y quienes buscan una segunda oportunidad.

Lo costoso que resulta para la mayoría de la población el acceder a la educación privada que en su gran mayoría también imparte la modalidad presencial y responde al igual que la educación pública a capacidades y cupos de sus instalaciones, que conlleva sus componentes que la integran: estudiantes y profesor compartiendo un mismo espacio físico y un tiempo prefijado. Si bien la educación requiere modernización, esto implica inversión y actualización, ya que la educación presencial ha sido por muchos años la única forma de enseñanza, como también las más difundida y aceptada social y laboralmente (Domínguez,2006)

Pero como consecuencia de las necesidades de la sociedad de tener que trabajar y con el poco tiempo para prepararse en una institución educativa, se desarrollaron las modalidades de enseñanza abierta, la cual se convirtió en una alternativa de mayor flexibilidad, donde los alumnos trabajan al mismo tiempo que estudian, en donde el alumno tiene que desarrollar la habilidad de auto dirección, se da posteriormente paso a la educación a distancia tradicional en donde se imparte el aprendizaje por medio de libros y otro tipo de material escolar (audio casetes, videoconferencias) apoyado por un asesor o tutor que resuelve las dudas que se van presentando en el aprendizaje

Al ir buscando mejores formas, se encontró que utilizando las innovaciones de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's), que por medio del establecimiento de una pequeña red en las instituciones educativas, que se desarrollaba, o adquiriría el material educativo en forma de presentación que puede ser de multimedia, *PowerPoint* u otra herramienta, los cuales se cargaba en un servidor, mientras las demás computadoras se utilizaban como terminales, posteriormente se pasa a la educación *online*, que actualmente es una forma de educación a distancia (Domínguez,2007)

Educación en línea (*online*) es aquella que involucra cualquier medio electrónico de comunicación, incluyendo la videoconferencia y la audioconferencia. En sentido más específico, la educación en línea significa enseñar y aprender a través de computadoras conectadas en red (CUAED, 2000). Con el desarrollo de las TIC's y

en especial del Internet, se pasó a otra dinámica de procesos educativos que muchos autores llaman educación virtual, donde se utilizan plataformas adecuadas para soportar los contenidos académicos, el tránsito de comunicación, la carga y descarga de información en tiempos de respuesta muy cortos.

El origen de la educación a distancia mencionan algunos autores como Ramírez (2004) que el primer sistema de educación a distancia fue el libro, ya que ofrece una educación asíncrona, en donde la interacción entre el alumno y el profesor no coinciden en el tiempo ni en el espacio, pero contiene la información que transmite el maestro al alumno sobre una temática específica, cada vez que el alumno la puede y quiera consultar estará a su disposición, sin necesidad de estar en un salón y mucho menos en el horario de clases donde el maestro impartirá dicha información y que obviamente no tiene a su alcance.

La ANUIES (2006) denomina a la educación a distancia como una modalidad que permite el logro de objetivos de aprendizaje mediante una relación no presencial, cualitativa, distinta a la del sistema convencional y con una combinación de medios diversos que facilitan el desarrollo del aprendizaje, para las personas que no pueden estar sujetas a condiciones rígidas de calendario, espacio y tiempo. tiene una estructura curricular, material de aprendizaje estructurado, estrategias y tácticas instruccionales como de aprendizaje, diversas formas de apoyo, fuentes externas y herramientas, para las personas que no pueden estar sujetas a condiciones rígidas de calendario.

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América (IESALC) define a la educación virtual como aquella modalidad de enseñanza que utiliza redes y computadoras para ser impartidas y que abarca en distintas formas y grados, los cuales pueden tener la totalidad de las actividades de enseñanza – aprendizaje, tales como la entrega de contenidos en formato electrónico, actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, resolución de dudas de contenidos, trabajo colaborativo entre otros (Silvio,2000).

Para las instituciones de educación de nivel superior, ofrecer el sistema de educación virtual, se puede convertir en una solución a la creciente demanda de aspirantes, sin tener que ampliar sus campus, ni tener que crear más instalaciones en los ya existentes, lo cual realizando un análisis costo-beneficio, resulta mejorar desarrollar la infraestructura de información. La cual está compuesta por: las instalaciones físicas, servicios y la administración que apoya a todos los recursos de cómputo en una organización o institución,

La cual tiene componentes principales: el equipo y sus accesorios (hardware), los programas de cómputo, aplicaciones, plataformas, etc. (software), redes e instalaciones de comunicación, bases de datos y personal de administración de la información, requiere también integración, operación, documentación y mantenimiento (Turban et al, 2001), Pero esta modalidad requiere de ciertas aptitudes, habilidades y conocimientos específicos, tanto de los profesores que desarrollan los contenidos temáticos como de los estudiantes que tomarán esta modalidad educativa

Dada la rapidez con la que se tuvo que hacer frente para dar continuidad con el desarrollo de los ciclos académicos que quedaron suspendidos debido a la pandemia de Covid, donde muchas instituciones educativas que nunca habían transitado en alguna modalidad a distancia, tuvieron que implementar de la forma más conveniente como terminar sus ciclos académicos, el cual quedó prácticamente a la mitad debido a la suspensión de clases presenciales, algunas estaban mejor organizadas que otras, para las que no lo estaban fue un proceso de improvisación muy largo, el cual mejoraron al siguiente ciclo que ya fue totalmente a distancia con el cierre de escuelas.

Tuvieron que aprender empíricamente junto con sus docentes, ya que la institución desconocía si sus maestros sabían manejar alguna plataforma educativa o si conocían sobre aplicaciones de videoconferencia, porque no era necesario que lo supieran, dado que su modelo educativo es presencial, por lo que se preocupaban más por otras habilidades como el manejo y control de grupo, el saber impartir su

clase, las estrategias didácticas, el dominio de su materia, etc., para muchos docentes fue un aprendizaje obligado el saber usar de manera correcta las aplicaciones o plataformas que propusieran las institución educativas donde laboraban

### **E-learning sincrónico otra alternativa de la educación a distancia ante la pandemia**

La educación a distancia comenzó en un formato asíncrono dado que era el texto lo que se privilegiaba, al avanzar la multimedia permitió integrar otros medios como imagen, sonido y video, que se sumaron, pero seguían en tiempo diferido, los problemas de aprendizaje de los estudiantes sobre la retroalimentación y resolución de dudas, por lo que se decidió en probar la interactividad en tiempo real para las asesorías sin perder el beneficio de la infraestructura de la educación virtual, los resultados de poder tener un contacto con el docente motivo y mejoro el proceso de aprendizaje dando esa relación de comunidad entre profesor y estudiantes.

Se trató de una solución urgente, de ruptura, abrupta, de crisis, de emergencia, precipitada, sin diseño o, mejor aplicando una pedagogía en línea o en remoto, basada en un diseño pedagógico para la presencia. En muchos casos, se trató de volcar lo que se venía haciendo en el aula presencial, fue una enseñanza de emergencia en remoto (Hodges et al., 2020); la rapidez con la que hubo que preparar los contenidos para presentarlos en la sesión virtual provocó que estuvieran incompletos, con algunos datos erróneos, con equivocaciones, con faltas de ortografía en algunos casos, con muchas letras y casi ninguna imagen que ayudará a entender mejor el contenido.

La educación de emergencia en remoto como se le comenzó a llamar, en donde no hubo una correcta planificación, existieron graves problemas de conectividad, no se sabía si los equipos que tenía el profesor serían útiles para dar la clase, no hubo como tal plan de capacitación en el uso de las plataformas, aplicaciones o programas que usarían (García, 2021), esto aumentaba conforme se alejaban de

los centros urbanos, ya que en las provincias no se tiene ni siquiera la infraestructura de cobertura de internet, la fallas de la energía eléctrica se volvieron también una constante en esos momentos, la escasez y el alto costo de los equipos digitales tampoco ayudo a la situación.

Hodges et al (2020) menciona que el tiempo necesario para preparar un curso en línea con una calidad mínima no era posible debido a la urgencia que se presentó de dar la clase; debido a la falta de preparación en aplicaciones digitales los docentes usaron lo que conocían, lo que los llevo a excederse en la utilización de PowerPoint donde se hicieron la mayoría de los contenidos, algunos lo hicieron en Word; Shepherd (2008) el *e-learning* sincrónico involucra el uso del internet o intranet para brindar a los estudiantes la posibilidad de comunicarse en tiempo real, éste puede ir desde el uso del chat o la mensajería instantánea, el uso de software de conferencia virtual.

Hyder, Kwinn, Miazga y otros (2007) definen el *e-learning* sincrónico como el aprendizaje que toma lugar a través de medios electrónicos, el cual facilita la instrucción y la interacción para el aprendizaje-guiado en tiempo real, cuyas características son:

- 1) Se realiza en tiempo real usualmente es una actividad programada pero también puede darse improvisadamente.
- 2) Se realiza de forma colectiva y usualmente colaborativa.
- 3) Cuenta con la presencia virtual simultánea ya sea de otros estudiantes, facilitadores o instructores.
- 4) Experiencia de aprendizaje simultánea con otros; señalan los ejes de preparación

La tecnológica, del presentador y de los participantes se requiere preparación tecnológica: Verificar si los participantes de la actividad cuentan con los medios para establecer la sesión, como usuarios y claves de acceso a la herramienta; probar todos los medios que va a usar durante la sesión, los enlaces y los materiales, entre otros; contar con una buena conexión de red; Realizar pruebas de audio, sonido y de grabación del evento; confirmar una adecuada configuración del software que se

va a emplear para la sesión. Preparación del presentador que puede contar con invitados o copresentadores, todos deben estar preparados.

Debe haber una planeación del orden de las intervenciones, un conocimiento mínimo de la tecnología que se va a emplear, cada uno debe planear la forma en la cual va a atrapar la atención de los participantes y de los materiales que va a emplear, debe pensar cómo realizar una buena ejecución instruccional, prever las preguntas que pueden realizar los participantes e idear preguntas hacia ellos, para que se dé una sesión más interactiva y no solo se trate de un monólogo que da el presentador, volviendo la sesión tedioso y aburrida.

Preparación de los participantes: instalar y probar previamente el software que se va a emplear para establecer la sesión síncrona; deben chequear el audio y el sonido (que la cámara encienda y esté conectada con la aplicación, que el micrófono se oiga al momento de hablar). Se les debe enviar una invitación con la adecuada anticipación como mínimo una hora antes (esta se puede enviar por medio un grupo de *WhatsApp*, ya sea un coordinador, alguien de servicios escolares o el mismo profesor), el medio de encuentro para la sesión (especificar el día y la hora de la sesión con claridad para evitar confusiones o malentendidos) y la agenda de lo que se verá en la sesión.

El proceso al pasar del presencial al virtual, pero no perdió las formas propias de las clases presenciales como sincronización del espacio tiempo, actividades, retroalimentación, horarios rígidos, el mismo número de contenidos de los programas bajo este esquema es muy limitado al no explotar las opciones y aplicaciones que hay en internet; la principal diferencia con la educación virtual tradicional es que no existe ningún contacto humano, todo se realiza por medio de la computadora, donde los alumnos jamás conocieron a sus maestros ó compañeros

### **Los docentes de nivel superior durante la pandemia: su forma de continuar**

Los docentes de nivel superior normalmente son egresados de diversas licenciaturas, muy diferentes a los que si estudiaron alguna licenciatura relacionada

con la docencia, como: Educación, Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía, o los que provienen de normales, que cuentan con conocimientos y habilidades para enfrentarse a dar una clase, dado que en su carrera tuvieron materias relacionadas, pero la gran mayoría vienen de otras áreas del conocimiento, carecen de habilidades y estrategias didácticas, sus referentes son sus propios maestros de los que toman lo que consideran la mejores prácticas que tuvieron con ellos, estas las desarrollan con el tiempo.

Antes de la pandemia ya algunos de estos docentes ya habían tenido contacto con algunas instituciones educativas que impartían la modalidad a distancia o virtual, por lo que ya poseían ciertas habilidades y conocimientos de como trabajarlas, no importando la plataforma educativa que usaron (algunos manejaron *Moodle* o *Blackboard*), ya sabían cómo usar el chat de manera adecuada, las entregas de las actividades y sobretodo el ser claros al momento de dar las indicaciones por escrito para realizar los trabajos, ya que fue uno de los puntos que varios docentes tuvieron problemas al no expresar adecuadamente lo que solicitaban en sus trabajos o tareas.

Pero estos docentes estaban acostumbrados a la parte asíncrona de la educación a distancia, es decir, los contenidos ya están elaborados no hay que hacerlos (puede ser que hayan colaborado en su desarrollo, pero la mayoría no están involucrados con esta parte) están en la plataforma educativa, para que el alumno los revise cuando crea conveniente no tienen un horario específico para ello, pero si una fecha, solo se limitan a contestar dudas o inquietudes de los contenidos presentados, por lo que no estaban acostumbrados a tener que hacer los contenidos y mucho menos tenerlos que presentar a los alumnos en una sesión síncrona, por lo que fue nuevo para ellos.

En este nivel superior en su gran mayoría los docentes complementan sus gastos dando clases, pero no es su principal fuente de ingreso, aunque algunos solo se dedican a la docencia, con la pandemia muchos de estos docentes solo les quedo

este ingreso ya que como profesionistas independientes como: contadores o abogados al cerrar las empresas o los juzgados se quedaron sin su fuente de ingreso principal, otros se quedaron sin trabajo; hay quienes lo hacen por gusto dado que su situación económica está resuelta, ya que cuentan con una jubilación; la inestabilidad económica fue otro factor estresante ya que no se sabía cuando se volvería a una normalidad.

Lo que ayudo es que también en cierto punto bajaron los gastos, ya que no tenían que gastar en transporte, pero en cambio aumentaron otros, como la comida, el recibo telefónico y de la luz, la gran mayoría de los docentes de este nivel se encuentran casados, por lo que son parte fundamental del sustento de sus familias, también revisaron las necesidades de los hijos y adecuarse a las exigencias de las escuelas para continuar con su formación académica, tuvieron que organizarse para optimizar el uso de equipo, revisando cuantos había en la casa, los horarios en que iban a estar en clase y los lugares designados en la casa buscando que tuvieran la mejor conexión en internet.

Situación que fue aprovechada por varias instituciones educativas al cambiar la relación laboral con los docentes, ya que en la presencialidad eran otras condiciones, pero en este entorno a distancia se exigieron mayores controles, aumentar la disponibilidad del tiempo en horarios más amplios para atender asuntos relacionados con la escuela, con la cuestión de que debían de estar en casa, además de estar en contacto todo el tiempo mediante el celular por medio de grupos de *WhatsApp* organizados por las escuelas, algunas también por correo electrónico, se cambiaron las condiciones de pago lo más usual fue disminuir el pago por hora de clase impartida, fue lo que más les molesto

Los docentes se dieron cuenta de que el trabajo a distancia es menos apreciado, mucho más laborioso que el presencial, conlleva más tiempo el poder preparar las clases y mayor disponibilidad de tiempo, a pesar de que se den lineamientos de las fechas de entrega, ya que los estudiantes siempre se excusan de que algo paso,

que va desde que: no hubo luz, se cayó la conexión de internet, de problemas con el correo electrónico, de que estuvieron enfermos, cuidando a un familiar, por cuestiones laborales, etc., las coordinaciones generalmente avalan estas situaciones de que puedan entregar a destiempo y que cuenten en su evaluación.

En la mayoría de las escuelas ignoraban si sus docentes contaban con el equipo digital necesario, la conexión a internet adecuada para poder dar clases en línea y la capacidad para manejar los programas para hacerlo, ya que al inicio de la contingencia no apoyaron ni con equipo ni con capacitación para ello, (después hubo una mayor concientización por parte de las autoridades educativas, algunas instituciones educativas apoyaron tanto a los docentes como a los estudiantes al proporcionar equipos y capacitación), cuestión que muchos maestros sintieron como una obligación que tenían que resolver de la mejor manera según sus posibilidades económicas.

Algunos tuvieron que contratar mejores planes de internet, incluso requirieron comprar mejores equipos a los que tenían ya que no contaban con una computadora o laptop, solo con un celular que no sería lo más adecuado para dar una clase en línea, es por ello que algunos decidieron ya no continuar y se retiraron de la docencia, otros se excusaron de no poder dar clases en línea por diversos motivos, esperando a regresar cuando pasará la contingencia sanitaria, esperando no ser sancionados por la escuela por su negativa de no querer dar clases en esos momentos que se requería.

Incluso hubo escuelas que dejaron que fueran sus docentes que decidieran como iban a trabajar, la mayoría selecciono plataformas o aplicaciones gratuitas con sus limitantes de tiempo y poca capacitación, ya que la mayoría de las escuelas no apoyo económicamente con los costos de contratar alguna aplicación o programa, ni siquiera con el pago del internet; por lo que muchos optaron solo por recibir trabajos por medio de correos electrónicos no impartieron clase como tal, solo daban resúmenes o indicaban que contenidos debían revisar los alumnos; otros

usaron servicios web educativo gratuitos como *Google Classroom*, e incluso la más usada fue la aplicación de videoconferencia *Zoom* que en su modalidad gratuita solo daba un determinado tiempo

Pocos docentes buscaron actualizarse en el manejo de aplicaciones que incluso se dieron cursos por la plataforma México X, en la cual ofrecía cursos de actualización para docentes en el rubro de las competencias digitales a través de cursos masivos abiertos en línea (*MOOC*), estos cursos buscaron preparar en el uso de apps y plataformas para enfrentarse al nuevo reto, el gobierno mexicano solo se limitó a observar como lo resolvían las escuelas, dar ciertas pautas o lineamientos de acción Covid-19 para las instituciones públicas de educación superior, como medidas de prevención de contagio, contar con un repositorio nacional para compartir los materiales y tener comunicación.

### **Caso de una universidad privada como continuo ante el cierre y durante la pandemia**

En el caso del Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas (*Cescijuc*) se seleccionó un sistema de conferencias web de código abierto que fue *Big Blue Button*, la cual no es muy usada por otras instituciones educativas, esto fue durante la primera etapa de la suspensión de las clases presenciales, en la cual como en todas las instituciones educativas hubo docentes que se retiraron decidieron no continuar dando clases, ya que no quisieron participar de este cambio a la modalidad a distancia ya que lo consideraron muy complicado y poco claro, algunos de ellos esperarían a que se volvería a una normalidad y que se abrieran nuevamente las escuelas.

En esta primera etapa de la pandemia organizaron de manera voluntaria a los maestros, de quienes deseaban grabar las clases que serían asíncronas mediante *Big Blue Button* y quienes elaborarían los contenidos como infografías, resúmenes, cuestionarios y actividades para evaluar a los alumnos dando su correo para ello, para lo cual se conformaron grupos de diez maestros encargados a una

coordinación, pero también se conformó otro con los docentes que grabarían clase se usaron grupos de *Whatsapp*; para la comunicación, llevar el seguimiento de las entregas de los materiales que eran reportados a una coordinación escolar, que era un director de alguno de los planteles.

Quienes grababan su clase deben ingresar a la página institucional <https://univirtual.saecescijuc.com/> para poder seleccionar su materia y poder comenzar a grabar, pero hay confusión con la carga de materias en la plataforma institucional, ya que en la parte de horario aparece el grupo, la modalidad (aparece si es presencial o en línea) y el plantel, algunos docentes solo tienen materias presenciales, otros ambas modalidades; la problemática surgió con los docentes que deben grabar clase y no les aparece la modalidad en línea que fue la designada para esa tarea.

A los maestros que decidieron grabar se les dieron las siguientes indicaciones: no deben saludar, ni mencionar algún horario, no pueden utilizar apoyos que no sean los propios, se les asignó un horario determinado para grabar la sesión, hubo ciertas reuniones de capacitación para que se conociera y manejara la plataforma, se les dio un manual, pero aun así hubo muchas dudas y problemas para grabar la clase tienen tres días, pero persisten los problemas como que no deja poner la fecha la da por default, no permite cancelar o cambiar la activación, no se puede cambiar la hora ya que está determinada por la institución

La mayoría de las grabaciones se hacían por la noche para comodidad de los docentes esperando que hubiera menos ruido externo, además de que el internet no estuviera más rápido, algunos que ya pudieron grabar su clase, quedaban con dudas de si se grabó la clase, dado que no sabían cómo revisarlo o si no hubo errores en la grabación, se les dijo que había quien validaba las clases, pero en la práctica no se sabe de algún maestro que le hayan dicho que debía volver a grabar, se entendía que si estaba cubierta en la plataforma del profesor junto con el link de Youtube estaba bien, se pensó que quien hacía esta tarea por parte de la institución era informáticos que solo veían la parte del video más no del contenido.

De los problemas en la práctica que más se reportaron fueron que no se grabó la clase, de que no permitió entrar en el horario establecido para grabar la sesión, de que se cortó o se cayó el enlace de internet, problemas técnicos con algunos de los dispositivos como la cámara que no encendió, o el micrófono que no se activó al momento de grabar la clase, se quejaban de que el apoyo técnico era nulo, de que si quieres solucionar tus problemas debías volverte autodidacta, buscando tutoriales en internet tanto para ver porque no encendía la cámara o el micrófono, incluso para poder manejar la aplicación *Big Blue Button*

Finalmente se tuvieron que cerrar los planteles, por lo que la institución anunció que la plataforma ya funcionaba correctamente, la creación de nuevos grupos de *WhatsApp* ahora divididos por las materias, se pueden grabar las clases aunque haya pasado el tiempo para hacerlo, los alumnos ingresaban a las 17:00 a revisar sus sesiones; se prometió proporcionar soporte técnico, se pidió al docente dar la clase designada, aunque tengan otras materias cargadas, las materias marcadas como V no aplican para la grabación del video; los maestros que no se les asigno materias favor de no intentar entrar en el link para evitar confusiones entre los maestros.

Dado que los maestros no contaban con un correo uniforme o institucional, se les tuvo que proporcionar uno, esto fue por medio de *Webmail*, se crearon las respectivas cuentas a todos los maestros activos e incluso las coordinaciones de los planteles, proporcionaron los correos y claves, ahora pero no todos saben usarlo dado que es un correo poco convencional que no se parece a los correos electrónicos más usados como *Yahoo*, *Gmail*, *Outlook* o *Hotmail*, entre sus principales problemáticas es que se debe estar depurando constantemente los correos sino estos no llegan y son rechazados, que después fue motivo de queja de los alumnos al mandar los trabajos.

Las experiencias de esa etapa que los docentes comentaron: se sentía como hablar a la computadora era una sensación muy rara, era como una especie de disertación sin que nadie te esté escuchando, se debían de aprender bien las clases, ya que no había posibilidad a errores o equivocaciones con la información que se

proporcionaba a los alumnos, ya que como eran grabadas de entre 20 a 30 minutos, se debía de cumplir con todo el temario nuevamente al inicio ya que no se sabía en donde se habían quedado los alumnos, no sabía si estaban comprendiendo lo que impartía en la clase, no había ninguna retroalimentación si las clases las estaban entendiendo o no por parte de los alumnos.

No se sabía cómo poner una diapositiva de PowerPoint o un video en la sesión, por lo que toda la clase era hablada, me imagino que para los alumnos fue tedioso solo el escucharnos, sin poder preguntar sus dudas, lo cual no hubo ningún formato para ello, si se quería presentar un esquema o un diagrama el maestro lo tenía que elaborar en hojas blancas o cartulinas para después ponerlos ante la cámara para que los alumnos pudieran verlos y copiarlos, en un inicio hubo maestros que dejaban actividades pero los alumnos no tenían los datos de contacto de los maestros que estaban dando la clase grabada, ya que esto se hizo para todos los planteles de la escuela.

Se tuvo que contratar un soporte técnico externo para que administrara esta plataforma como las clases grabadas de los maestros, que se tuvo que pasar a *Youtube* para que quedará en un lugar accesible para los alumnos, algunos maestros grabaron sus clases desde su casa, pero después lo tenían que mandar a la escuela, la problemática es que eran muy pesados los videos por lo que había que comprimirlos, y tardaba mucho en hacerlo y había que contratar programas específicos para ello, por lo que la escuela para evitar ese problema de que llegaran o no los videos, por lo que acondicionaron algunos salones de clase para que ahí grabaran la sesión los maestros

Los que decidieron no grabar mandaban semanalmente sus actividades relacionadas con las materias que impartían, que comprendieron a infografías, periódico mural, artículos, gacetas y problemas, pero también debían realizar veinte reactivos en un formato específico donde se anotaba de que licenciatura era, la asignatura, el tema, el subtema, el nivel taxonómico, después viene la base del reactivo, junto con cuatro opciones de respuesta, indicando la respuesta correcta, y la argumentación de esa respuesta, al igual que las argumentaciones de las otras

tres opciones que deben ser distractores plausibles, la bibliografía que apoye y quien lo elaboró.

Los que mandaban las actividades desconocían lo que los alumnos habían visto en la clase grabada, ya que no existía una interacción con quienes grabaron las clases que no siempre fueron quienes estaban dando la materia, por lo que no siempre veían los mismos temas entre lo que revisaban de la clase grabada con las actividades que debían resolver, por lo que algunos maestros al ver que no había manera de saber que estaban dando los otros maestros, optaron por dar una breve explicación sobre el tema de que trataba la actividad para que los alumnos tuvieran la oportunidad de poderlas contestar, sin tener el pretexto de que no lo habían visto en la clase grabada.

Ante las quejas de los alumnos de que no había coherencia entre lo que veían en las clases grabadas con lo que se les mandaba de materiales, incluso la desincronización que había entre las clases grabadas con las actividades, eran gran parte de las problemáticas la institución escolar decidió cambiar a otro esquema dejar la parte asíncrona y pasar a una a otra modalidad que fue la síncrona apoyadas con una aplicación de video llamada para lo cual se eligió a *Zoom*, la institución fue quien lo contrato por lo que los docentes solo debían instalar la aplicación en sus equipos de cómputo, y probar la aplicación ya que no se dio ninguna capacitación para su uso fue autodidacta.

Los maestros que habían grabado anteriormente clase fueron los primeros a quienes se les invito a dar cursos de nivelación por cuatrimestre y licenciatura, que duró de cuatro o cinco sesiones de cuatro horas diarias, dando repastos de las materias del cuatrimestre anterior, o revisando conceptos básicos, teorías o temas que hubo dudas, temas que no se vieron, o que no se explicaron bien, dado que fue con la aplicación de *Zoom* ya permitió la interacción con los alumnos, para la institución sirvió de pilotaje para probar esta nueva aplicación, al observar el comportamiento de los estudiantes y el desenvolvimiento de los maestros.

En el siguiente ciclo se dejó una materia por día excepto el viernes, con una duración de tres horas hubo mayor control ya que las sesiones con sus respectivos *links* eran controlados desde las coordinaciones académicas, éste se mandaba por medio de grupos de *WhatsApp* ahora divididos por licenciatura, donde estaba de que carrera era, la materia, el docente, el horario y la liga de *Zoom*, se solicitaba la conformación del docente; no había un horario como tal para recibir el link a veces cuando no llegaba y era ya tarde se tenía que solicitar a la coordinación, ya que por carga laboral a veces se le olvidaba mandarlos, o pensaba que si los había mandado a todos sus maestros.

Los mayores problemas que se dieron en este ciclo por parte del maestro se le olvidaba volver a activar el micrófono cuando lo silenciaba, porque había mucho ruido externo en donde él estaba, o porque le hablaban de su familia o trabajo, o que a veces lo sacaba la aplicación sin ninguna razón aparente o se iba la luz, o no sabía cómo quitar un cuadro amarillo que aparecía en las presentaciones que luego no permitía ver la información, se quiso estandarizar con un fondo de pantalla institucional pero no todos supieron cómo ponerlo o tuvieron problemas por la versión de sus aplicaciones o pedía que hubiera un fondo verde para poder hacerlo.

Al principio casi nadie de los docentes sabían realizar exámenes en línea por medio de alguna aplicación, así que se presentaba el examen por medio de presentaciones de *PowerPoint* o de *Word* que se proyectaba en la sesión programada para tal efecto, calculando un tiempo para que los alumnos copiaran las preguntas o respondieran esas preguntas, aun así se les daba un tiempo después de la sesión, para que lo mandarían contestado ya sea escaneado en PDF o por medio de fotos al correo del maestro, para que pudiera evaluarlo, quien tenía que abrir los correos y revisar cada uno de los exámenes enviados.

Para el siguiente ciclo ya se instituyó usar alguna aplicación para realizar la evaluación en este caso la que más se uso fue *Google Forms* ya que permitía autocalificarse de manera inmediata una vez que se enviaba, la única condición es

que el alumno debía tener una cuenta de Gmail y entrar una sola vez, por indicaciones de las autoridades de la escuela se les daba la retroalimentación inmediatamente después de aplicar su examen, el alumno sabía su calificación y donde se equivocó, pero esto lo usaron mal ya que alguien llenaba el examen con un nombre falso para obtener las respuestas correctas y obtener buenas calificaciones, por lo que se tuvo que cambiar.

Para los siguientes exámenes se retiró la opción de retroalimentación por lo que los alumnos ya no podían saber su calificación inmediatamente y si estaban bien o no, incluso algunos lo intentaron pero la plataforma ya tenía el antecedente de que había mandado un examen y después ya no permitía mandar otro, los alumnos que lo hicieron así incluso le preguntaban al maestro del porque no podían mandar su examen, a lo que normalmente le contestaba que saliera y volviera a ingresar, pero no siempre resulto tenían que ingresar con otra cuenta, los maestros fueron perfeccionando sus exámenes con ayuda de tutoriales que enviaban algunos coordinadores para tal efecto.

La duración del examen fue el mismo tiempo que se le daba a una sesión de clase, a menos de que el docente diera un poco más de tiempo, pero después cerraba la posibilidad de recibir exámenes, los alumnos que no entraron ese día a la sesión tenían problemas con su calificación, ya que por diversas causas a veces técnicas no les fue posible conectarse, pero la situación es como validar que efectivamente paso y no fue porque el alumno no se preparó adecuadamente, solo las excepciones a esta situación eran las que se informaban a los coordinadores para dar otra alternativa de evaluación, como en el caso de estar enfermos de COVID, o que laboraban ese día.

Se exigió a los alumnos que cuando entrarán a la sesión primero pusieron su nombre para permitirles el ingreso a la clase, después se les pidió que pusieran una foto para saber si eran realmente ellos, posteriormente se les pidió que pusieran las iniciales de su plantel para facilitar el pase de lista y poderlos identificar de una

manera más rápida, en caso de que no guarde compostura en la sesión, en un inicio tenían acceso abierto al chat, pero después empezó haber problemas con algunos que buscaban sonsacar al grupo para hacer grilla, por lo cual se decidió quitar la opción de chat abierto y solo tenían contacto con el coordinador o con el maestro.

### **Metodología**

El presente trabajo es una investigación de campo de tipo cualitativa descriptiva, que se llevó a cabo en el ciclo 2021 a los docentes que imparten materias en línea en sesión síncrona por medio de la aplicación *Zoom* de las licenciaturas de Administración y Contaduría, siendo unos 65 maestros a nivel nacional, se realizó una entrevista estructurada por medio de *Google Forms*, en donde expresaran sus experiencias, las cuales se clasificaron en problemas críticos y problemas no críticos, se consideró como: problemas críticos los que de no resolverse de manera satisfactoria pueden poner en duda la validez y certidumbre tanto del aprendizaje como de la enseñanza por esta modalidad dejándola en duda, y la otra clasificación fue la de problemas no críticos siendo aquellos que son propios de la misma estructura de la modalidad virtual síncrona, que tendrán que irse solucionando en la práctica, es decir error-prueba, quizás con una mejor comunicación o entendiendo del porque surgen.

La entrevista que se envió fue:

#### A) Problemas considerados como críticos

- 1) Consideras que tuviste alguna molestia física ocasionada al cambio de dar clases, usando la computadora, como molestias o dolores.
- 2) Cómo sabes si tus alumnos estaban realmente atendiendo la clase
- 3) Cómo saber si estaban realizando las actividades académicas que se dejaban
- 4) Como te sentiste al usar la aplicación de *Zoom* al inicio
- 5) En tu experiencia como evaluarías la carga laboral entre la educación virtual con la presencial
- 6) Cómo te descontrola la situación con los horarios de las clases con tu ritmo de vida durante la pandemia

7) Tuviste que realizar alguna adecuación para poder la clase virtual

B) problemas considerados como no tan críticos

1) Cuando explicabas una duda realmente te quedas satisfecho de que los alumnos habían entendido

2) Sabías como se encontraban anímica tus estudiantes durante la sesión de clase

3) Sabías que pasaba con el estudiante que se ausentaba de la sesión

4) Cómo se mantenía el control y orden de la sesión de clase

5) Esta modalidad en línea que exigía de los alumnos

## **Resultados**

### **A) Problemas críticos**

1) Los problemas físicos (que se pueden traducir en médicos si son muy recurrentes) que se generaron a causa del uso continuo de la computadora, el teclado y el mouse, ya sea desarrollando los contenidos, o realizando los reportes de evaluaciones, o evaluando las actividades, fue dolor de extremidades aunado a la mala postura de la piernas y muñecas principalmente, de la vista por el tiempo expuesto a la luz de la computadora, pero también al no parpadear tanto, en la espalda por estar en posiciones incorrectas, ya que nunca se les dijo cuál era la postura correcta para trabajar en la computadora.

2) La autenticidad de los alumnos que cursan esta modalidad no se puede saber con certeza es complicado, ya que no se sabe si realmente están atendiendo a la clase o solo entran a la sesión y se dedican hacer otras cosas, ya que como no prenden la cámara durante la sesión, no se sabe quién realmente la tome, porque en la sesión muchas veces solo es una foto con nombre o solo su nombre lo que aparece.

3) Al igual pasa con las actividades o las evaluaciones no se puede tener la seguridad de que realmente el estudiante realice sus actividades, y no solo las copie

de internet o que se la pasen sus compañeros por medio de los dispositivos digitales por medio del *WhatsApp* o *Facebook* o correo electrónico, realmente se notó una falta de responsabilidad, compromiso y honestidad, observando cinismo y poco esfuerzo en sus trabajos, sobre todo cuando eran evaluados con menor calificación

4) La falta del conocimiento en el uso de la aplicación para impartir esta modalidad, me sentí muy inseguro, desconfiado, esperando que fallará en cualquier momento y no saber qué hacer, me estresaba mucho que a veces no dormía el día anterior de la clase, no hubo ningún apoyo por parte de la institución nunca impartió un curso introductorio, se tuvo que aprender en la marcha a base de prueba y error, y eso lo notaron los alumnos, algunos por iniciativa propia buscaron tutoriales en *Youtube* para usar la aplicación, o se preguntaban entre ellos para ver que habían hecho cuando pasaba cierta situación, la más común era eliminar un cuadro amarillo que aparecía de repente

5) De una sobrecarga laboral dado que se deben revisar las actividades que enviaban los alumnos a pesar de que se les diera lineamientos de entrega en cualquier horario, por la cuestión de flexibilidad, se deben retroalimentar en un plazo determinado de tiempo para que sepan sí estuvieron bien o no, había grupos muy numerosos en ciertas materias, en otras no eran tan amplios, a parte había que estar buscando ejemplos más didácticos, y rehacer en algunas partes la materia a este nuevo formato, aunque ya se tenía preparada para presencial no todo el material era compatible en virtual, y más que se extendiendo a todos los campus de la escuela. Sobre todo, con los ejemplos.

6) El descontrol en cuanto a los tiempos que dedique para preparar las actividades, evaluaciones y en si las clases, ya no se regían por un horario fijo, sino que se amplió dado que no había otra cosa que hacer o a donde ir, los días eran muy parecidos uno al otro, no había diferencia entre ellos, solo porque en unos tenía que dar clase, pero si fueron momentos complicados emocionalmente hablando ya que no estábamos preparados para estar tanto tiempo encerrados, nos dio la frustración, el enojo y el fastidio (que no ayudaban en nada al momento de preparar la clases), aunado a la situación de la enfermedad y al miedo del contagio, al tener familiares cercanos que se contagiaron y fallecieron (los duelos mal llevados).

7) El tener un lugar adecuado para impartir clases en la modalidad síncrona, el buscar y acondicionar, porque a lo mejor había que poner cable para que llegue la señal del módem, o una extensión más larga, el buscar que no salgan ciertas cosas de la casa, el buscar un ángulo con la cámara, no ser molestado por algún miembro de la familia, lejos de ruidos externos que puedan interferir con la clase (como cuando pasa el de la basura, el que vende tamales, el agua, el que compra fierro viejo, la vecina que pone su música a todo lo que da, etc.), o para trabajar revisando las tareas sin ningún tipo de distracción, que reciba buena señal de internet, no fue fácil hubo que buscar en la clase, hacer acuerdos familiares para evitar las interrupciones, aunque a veces provoque problemas con la familia porque no siempre era posible, acabando en enojos y reclamaciones, buscando no interferir con las actividades de los demás miembros de la familia, ya que también los hijos tenían clases en línea y la pareja tenía que atender asuntos laborales, y podía coincidir haciendo que la señal de internet se volviera lenta.

## **B) Problemas no críticos**

1) Dentro de la estructura del modelo en esta modalidad síncrona cuando los alumnos tienen preguntas o dudas estas muchas veces no pueden ser resueltas en el momento en que surgen, porque a veces son grupos muy numeroso que preguntan al mismo tiempo, sea por el chat o en la sesión, que se pierden entre tantas inquietudes, o se arrebatan la palabra y ya no se sabe a quién contestarle, pero también pasa que uno como profesor después de explicar la duda me quedo con la inquietud si realmente el estudiante entendió o no, ya que no hay manera de ver el lenguaje corporal que muchas veces ayudaba.

2) Sinceramente no sabía cómo se encontraban mis estudiantes, si estaban aburridos, o si estaban entendiendo porque tenían apagadas la cámaras, o casi no participaban eran muy apáticos, pero tampoco fomentamos que expresaran como se sentían, porque no estábamos preparados para manejar situaciones complicadas, como en el caso de que un estudiante aunque no se les preguntará expresaba que acababa de perder a un familiar y se ponía llorar en la clase, o se

ponían a pelear en la sesión por el hartazgo que tenían de estar encerrados y tenían que sacarlo de alguna manera siendo la sesión de clase el lugar para hacerlo, era complicado manejar este tipo de situaciones, o cuando se ponían a quejar de que la institución no los atendía en sus inquietudes o situaciones, o determinado maestro no les califico de manera justa, o que no les enseñó nada.

3) Uno de los problemas es que la asistencia no fue muy claro, ya que según era responsabilidad de las coordinaciones, los maestros rara vez pasaban lista, pero finalmente la asistencia no era tan importante porque se grababan las sesiones y se subían a la plataforma de la escuela, donde el alumno podía revisar la sesión que se dio, pero tampoco sabíamos si esto lo hacían los alumnos que faltaban, a menos de que coordinación o el mismo alumno nos notificará de que tenía problemática que por lo general se trataba de alguna cuestión laboral o de enfermedad

que se generó era saber si el alumno no ingreso a la sesión por

4) El control de la sesión era responsabilidad más del docente que de los coordinadores, ya que si la clase estaba bien preparada era dinámica, los alumnos ponían atención y no se distraían, pero si el maestro permitía que los alumnos no alzarán la mano para tomar la palabra, se le iba de las manos la clase porque todos empiezan a opinar o a decir cualquier cosa, y en lo que se vuelve a retomar la clase ya se perdió tiempo valioso, también el maestro les preguntaba a solo determinados alumnos para obligar a que pongan atención a la sesión, es por ello que si se preguntaba a un alumno y este no respondía podía ser expulsado de la sesión, aunque luego por el chat se disculpará de que su micrófono no funcionaba.

5) Los alumnos deben ser más auto disciplinados y autodidactas, porque como no cuentan con apoyos como bibliotecas o libros especializados en su casa, no saben tampoco como buscar en internet buenas fuentes de consulta que sean fiables y serias; además deben de tener un buen uso del tiempo para planificar sus tareas de las materias ya que al no existir directamente la presión o recordatorio de los docentes, dejan todo para el último, se tornan menos responsables, después están buscando las prórrogas para entregar extemporáneamente, la mayoría de los

alumnos no poseen estas habilidades, ya que están acostumbrados a salirse con la suya o que los maestros les van a pasar todo (desde que la tarea se copió más de una vez o que cometieron plagio) y darles buenas calificaciones, por ello la calidad de sus trabajos es tan deficiente dejando mucho que desear.

## **Conclusión**

La pandemia del COVID planteó nuevos retos en la educación e hizo ver que la educación presencial puede tener una pausa, por lo que las instituciones educativas deben buscar alternativas para continuar operando de manera óptima, sin tener que volver a pasar por un periodo de improvisación como se dio, por no haber pensado en tener opciones en caso de que se cierren las escuelas, como sucedió, ya que muchos escuelas pensaban que sería algo pasajero como ocurrió con el AHN1 que solo fueron unas semanas y se volvió a la normalidad, pero no se tomó en serio, y no se prepararon no hubo planes de contingencia para tal situación

Ahora muchas escuelas tuvieron que desarrollar planes alternativos no siempre con buenos resultados ya que hubo mucha improvisación y desorganización, no se sabía qué hacer y cómo continuar, pero la mayoría tuvieron sus curvas de aprendizaje, muchos docentes también les paso lo mismo tuvieron que tomar decisiones de continuar con las escuelas en esta nueva perspectiva de las educación a distancia por cualquiera de las modalidades que hayan escogido, o retirarse definitivamente o parcialmente de la docencia como algunos lo hicieron, también hubo maestros que murieron por el COVID, pero hubo otros que se arriesgaron a continuar

Determinaron que debían ampliar sus habilidades con las aplicaciones y plataformas que apoyaron a la educación, el saber dar una clase en un modelo síncrono no es igual que una clase presencial, tiene ciertos elementos que pueden ser común pero definitivamente los medios son diferentes, la preparación también no solo se requiere del manejo de los contenidos, sino también de las habilidades para resolver problemas técnicos en el momento y no solo de ellos mismos, sino

incluso de sus alumnos porque varias escuelas no tenían equipos de soporte, entonces el maestro se convirtió en el único contacto que los los alumnos tenían.

En el caso de la escuela privada paso por un periodo de aprendizaje donde probaron dos modelos de educación a distancia, el primero asíncrono pero vieron que no dio los resultados esperados, no superó las expectativas para mejorar el aprendizaje, por lo que pasaron a otro modelo lo más parecido a la presencialidad que es el modelo síncrono, en donde aunque hay una pantalla de por medio hay una interrelación en tiempo real entre el maestro con sus estudiantes, y entre ellos mismos, las clases se pasaron en formato de presentaciones de PowerPoint en su gran mayoría y se cambió los discursos grabados sin poder preguntar o aclarar dudas

Los problemas que se dieron fueron propios de esta modalidad, algunos se fueron corrigieron de un ciclo a otro cuando eran detectados, como los exámenes que pasaron a ser digitales, y éstos se volvieron más complejos para evitar que los alumnos encontrarán la manera de pasarlos sin haber estudiado, el usar otras plataformas para la entrega de actividades y no solo los correos electrónicos, el manejar mejor el lenguaje escrito que fue de las primeras fallas que tuvieron algunos docentes al dar sus indicaciones para hacer las actividades, el dar instrucciones más precisas, para evitar confundir a los alumnos

Sigue siendo un grave problema como detectar cuando los alumnos mienten que tienen fallas en su equipo, conexión o periféricos (como cámara y micrófono) y cuando realmente si hay estas situaciones, como también como saber que si se enfermaron y cuando solo lo decían para no entregar o ganar tiempo para hacer las actividades, o buscar una mejor evaluación buscando la empatía del docente a su situación, en este punto solo quedaba creer en su honestidad y cuando había comprobantes médicos, pero se sabe que estos también se podían falsificar, es por ello que se dudaba, ya que las escuelas no tenían muy claro cómo proceder ante

estos casos, se lo dejaban a los coordinadores o directamente a los maestros que lo resolvieran.

La falta de capacitación por lo improvisado del proceso y la mayor preocupación que era el continuar con el proceso educativo, hizo que se pasará por alto muchas cosas, que en una situación con mejor planeación y organización hubiera dado mejores resultados y evitado tantos problemas y mal entendidos como los hubo, pero toda esta experiencia debe servir tanto para las escuelas como para las instituciones y contar con planes de contingencia en caso de volver a cerrar las escuelas, incluso algunas escuelas abrieron su opción de estudios en línea, basados en lo que se desarrolló en la pandemia.

## Referencias

CUAED Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (2000)

*Glosario de educación a distancia* recuperado de

<http://www.cuaed.unam.mx/wwwed/glosaed.htm>

Domínguez, Pérez David Alfredo (16 de noviembre, 2006) *Las modalidades educativas como un intento de solución a las distorsiones del modelo presencial: un breve análisis comparativo*, [Sesión de conferencia] Primera Reunión Educativa Internacional Virtual de Modalidades Alternativas, México.

Domínguez, Pérez David Alfredo (25 de mayo, 2007) *La coexistencia de la modalidad presencial con la educación a distancia, en un modelo de transición usado por una institución educativa superior privada: El caso de las asignaturas en red*, [Sesión de conferencia] VIII Reunión Nacional de Educación Superior a distancia: Prácticas educativas en educación a distancia, México

García Aretio Lorenzo (2021) COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento, *RIED* 24 (1) 9-25

Hyder K., Kwinn A., Miazga R. y otros (2007) *The eLearning Guild's Handbook on Synchronous e-Learning. The eLearning Guild's.* recuperado de <http://www.elearningguild.com/content.cfm?selection=doc.542>.

Ramírez, Guillermo (2004) Algunas consideraciones acerca de la educación virtual, recuperado de [http://www.colegiovirtual.org/pr04\\_page.html](http://www.colegiovirtual.org/pr04_page.html)

Shepherd, C. (2008). Exploding the myths of synchronous e-learning. Inside Learning Technologies, recuperado de <http://www.cedma-europe.org/newsletter%20articles/IT%20Training/Exploding%20the%20myths%20of%20synchronous%20e-learning%20%28Nov%2008%29.pdf>

Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad: ¿cómo transformar la educación superior con la tecnología?*, IESALC- UNESCO, Caracas.

Turban Efraim et al (2001) *Tecnologías de información para administración*, editorial CECSA, México

## **Capítulo 13 De lo presencial a lo virtual: la paradoja del aprendizaje significativo en los alumnos de la Facultad de Turismo-UAEMex.**

*María Magdalena Munguía Reyes*

*Martha Garduño Mendoza*

### **Resumen**

Organismos como la UNESCO y el Banco Mundial (2015) reflexionan sobre las características del aprendizaje del siglo XXI, destacando que éste, no solo demanda el desarrollo significativo de saberes; sino la incorporación de conocimientos articulados al manejo de competencias digitales, habilidades para la vida y el trabajo, asumiendo un pensamiento crítico. La transición de la presencialidad a la virtualidad se debe abordar, sobre todo cuando se destaca la necesidad de la alfabetización digital y el dominio de las TIC en cualquier actividad humana (Warner, 2010). La pandemia que recientemente se vivió, obligó de manera inmediata a estudiantes y docentes a incorporarse al trabajo virtual, sin estar preparados para ello, y sin que se tuviera la conciencia de lo que implica este cambio de paradigma.

La presente, tiene como objetivo reflexionar sobre la experiencia en el aula al regresar de un proceso de formación a distancia-virtual, en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación, partiendo del supuesto de que los estudiantes enfrentaron situaciones personales y económicas que transformaron sus vidas y por ello, la virtualidad como modalidad de aprendizaje no fue lo que se esperaba.

Bajo un enfoque cualitativo y la utilización del método de investigación-acción (Barabtarlo, 1995), se desarrolla el estudio para comprender cómo se vivieron los procesos de formación en la pandemia y el aprendizaje que los alumnos desarrollaron.

La experiencia vivida en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación, permitió el acercamiento al tipo de aprendizaje generado por los estudiantes, los desafíos que afrontaron y las debilidades que paradójicamente dejó la enseñanza virtual, concluyéndose que el regreso a la presencialidad y con ello el trabajo cara a cara con los estudiantes, dejó en entredicho lo que diferentes autores han señalado

respecto de que se debe transitar a la enseñanza virtual para para garantizar un aprendizaje significativo.

### **Abstract**

Organizations such as UNESCO and the World Bank (2015) reflect on the characteristics of learning in the 21st century, distinguish that it not only demands the significant development of wit, but also the incorporation of knowledge articulated to the management of digital competencies, skills for life and work, assuming critical thinking. The transition from face-to-face to virtuality must be addressed, especially when highlighting the need for digital literacy and ICT mastery in any human activity (Warner, 2010). The pandemic that recently occurred, immediately forced students and teachers to incorporate virtual work, without being prepared for it, and without being aware of what this paradigm shift implies.

The purpose of this paper is to reflect on the classroom experience after returning from a distance-virtual training process, in the subject Research Methods and Techniques, based on the assumption that students faced personal and economic situations that transformed their lives and therefore, virtuality as a learning modality was not what was expected.

Under a qualitative approach and the use of the action research method (Barabtarlo, 1995), the study is developed to understand how the training processes were lived in the pandemic and the learning that the students developed.

The experience lived in the subject Research Methods and Techniques, allowed the approach to the type of learning generated by the students, the challenges they faced and the weaknesses that paradoxically left the virtual teaching, concluding that the return to face-to-face teaching and with it the face-to-face work with the students, left in question what different authors have pointed out regarding the need to move to virtual teaching in order to guarantee a significant learning.

## **Introducción**

A través del tiempo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha desarrollado una serie de estudios vinculados al análisis situacional de la educación superior a nivel mundial, destacando los principales retos que esta debe enfrentar. En 1972, presenta el informe denominado: “Aprender a ser: la educación del futuro” en el que se advierte las desigualdades sociales y económicas que enfrentan los jóvenes y la importancia que tiene la educación superior como la estrategia para acceder a una sociedad desarrollada y más justa. Este informe destaca la necesidad de abandonar modelos de formación centrados únicamente en la “adquisición” de conocimientos (aislados), para dar paso a modelos en los que los sujetos desarrollen aprendizajes para la vida, en constante evolución y que les sean significativos.

Recientemente en el informe titulado: “2030: Educación y habilidades para el siglo XXI”, la UNESCO, a partir de la Agenda 2030 relacionada con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, definió estrategias para “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2017).

Por su parte, el estudio: “Los frutos de la Educación. Aprender a transformarse. Visión al 2050” se constituye como una iniciativa mundial para replantear cómo el conocimiento y el aprendizaje pueden conformar el futuro de la humanidad y del planeta, además de la urgente necesidad de repensar los procesos de formación y el tipo de aprendizaje que debe detonarse en la educación superior ante los embates de un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad (UNESCO, 2020).

Es evidente que, con la llegada del nuevo siglo, se gesta un movimiento a nivel internacional que define un modelo de aprendizaje para el siglo XXI, el cual además de considerar el desarrollo de conocimientos, saberes, actitudes y valores centrados en los referentes teóricos del aprendizaje significativo, evidencia la necesidad de

que los individuos generen competencias y aptitudes específicas que resultan necesarias para funcionar eficazmente en el presente siglo (Scott, 2015).

Sternberg y Subotnik (2006), citados por Scott, se pronuncian por modelos formativos que impulsen el desarrollo de capacidades vinculadas a los que ellos llaman, las 3 R: **razonamiento**, este, vinculado a la generación de un pensamiento analítico y crítico, así como capacidades para la resolución de problemas; **resiliencia**, consiste en integrar en la formación de los individuos competencias para la vida como la flexibilidad, la adaptabilidad y la autonomía; y finalmente, **responsabilidad** (Scott,2015). Bajo este tenor, organismos como la UNESCO y el Banco Mundial señalan que las características del aprendizaje del siglo XXI no solo deben acotarse al desarrollo significativo de saberes; sino a la incorporación de conocimientos articulados al manejo de competencias digitales, habilidades para la vida y el trabajo, asumiendo un pensamiento analítico y crítico, sustentado en valores como la responsabilidad y la resiliencia.

La necesidad de incorporar entornos de aprendizaje alternos a los tradicionales implica la transición de la presencialidad a la virtualidad para detonar lo que se conoce como la alfabetización digital y el dominio de las recursos y herramientas tecnológicas; en tal sentido, esta nueva forma de enseñar y aprender requiere del dominio de nuevas competencias, tanto del docente como del alumno.

2020, fue el parteaguas para saber si verdaderamente los procesos de formación que se han impulsado para contribuir a aprendizajes en la lógica de las necesidades del siglo XXI. La pandemia que recientemente se vivió a nivel internacional provocada por el COVID-19, obligó de manera inmediata a estudiantes y docentes a incorporarse al trabajo virtual, sin que se tuviera la certeza de que se estaba preparado para ello, y sin que se tuviera la conciencia de lo que implicaba este cambio de paradigma.

La Universidad Autónoma del Estado de México, una vez que se declarara la cuarentena nacional por COVID-19, instruyó a docentes, trabajadores administrativos y alumnos, trabajar en casa a fin de evitar los contagios. Este ejercicio se inició utilizando además de SEDUCA (plataforma educativa que se utiliza para la educación a distancia en la UAEMex), medios digitales de comunicación como correo electrónico, plataformas vinculadas a teléfonos móviles, redes sociales y plataformas para sesiones a distancia, trabajo en equipo o trabajo educativo como Meet, Zoom y poco a poco fue incorporando Teams (de Microsoft). Para ello, los docentes requirieron de muchas horas de capacitación y formación sobre plataformas educativas, uso de recursos de aprendizajes y materiales didácticos en la virtualidad. A prueba y error se fue avanzando, profesores y alumnos se adentraron en el mundo de lo digital, lo virtual, lo no presencial; situaciones que desde hacía mucho tiempo las tendencias educativas demandaban.

Poco a poco los partícipes de esta práctica de enseñanza y aprendizaje, se hicieron “expertos” en el manejo de lo virtual; sin embargo, lo cronometrado y planeado con fechas y horarios perfectamente cuidados, empezaron a generar un ambiente de aprendizaje extraño. Se sabía que docentes y alumnos estaban “conectados” a través de una plataforma, la mayoría de las veces con cámaras apagadas por parte de los estudiantes debido a las constantes fallas tecnológicas. Esta situación propicio el cansancio de los docentes a tratar de atraer la atención de los estudiantes y generar una mayor participación, por su parte los alumnos se dieron cuenta de las “bondades” que esta nueva modalidad les representaba. Bajo este contexto mucho se cuestionó sobre los aprendizajes que estaban desarrollando los estudiantes y las consecuencias que esto traería en su proceso integral de formación.

¿Qué pasaba atrás de la pantalla de la computadora o cualquier dispositivo móvil?, ¿Qué hacían los alumnos?, ¿Realmente estaban atentos a la clase, o estaban haciendo otras tareas?, ¿Efectivamente la virtualidad es un punto clave para denotar aprendizajes significativos y para estar a *doc* con las tendencias educativas

del siglo XXI? Por su parte el docente, ¿Cómo vivía esos momentos de frustración ante la solicitud de participación y un silencio prolongado de parte de los alumnos? Mucho se reflexionó sobre esta situación en diferentes foros y espacios, concluyéndose que se debía regresar al trabajo presencial, lo que en su momento se denominó “la nueva normalidad”.

En febrero de 2022, la UAEMex, regresa a las tan esperadas clases presenciales después de más de dos años de confinamiento y trabajo a distancia a través de recurso virtuales. Este regreso había generado muchas expectativas ya que se pensaba que ese desapego por parte de los estudiantes respecto a su formación a través de la virtualidad quedaba atrás y el regreso a lo presencial garantizaba mejores ámbitos de aprendizaje.

### **Metodología**

La investigación que da origen a esta ponencia se desarrolló en el semestre 2022A en la Unidad de Aprendizaje: “Métodos y Técnicas de Investigación”, correspondiente al segundo periodo de la Licenciatura en Turismo. Así mismo, el propósito general de la misma fue:

Reflexionar sobre la experiencia en el aula al regresar de un proceso de formación a distancia-virtual, en la unidad de aprendizaje de Métodos y Técnicas de Investigación.

Partiendo del supuesto de que los estudiantes enfrentaron situaciones personales y económicas que transformaron sus vidas y por ello, la virtualidad como modalidad de aprendizaje no fue lo que se esperaba. Así mismo, el retorno a la presencialidad implicó el desprendimiento de un estado de confort en relación al trabajo académico y por ende una lógica de trabajo presencial accidentado.

El enfoque bajo el cual se construye la investigación es el cualitativo utilizando el método de investigación-acción. Este método posibilita que el profesor, a partir de los procesos de investigación puede reflexionar sobre su propio ejercicio docente y

los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula (Barabtarlo, 1995)

La investigación-acción se caracteriza por ser es comprensiva, colaborativa y participativa; es decir, permite la participación de los actores involucrados. El profesor juega el rol de “docente-investigador”, siendo objeto y sujeto de la investigación cuyo propósito principal es identificar temas y problemas inmediatos, comprenderlos, recrearlos y transformarlos a través de la observación, el registro la interpretación y la reflexión de lo que sucede en el aula.

Como lo señala Gimeno (1993), las metodologías cualitativas o interpretativas posicionan al docente como el principal instrumento de investigación, ya que éste se sumerge en un proceso permanente de indagación, reflexión y contraste para captar los significados latentes de los acontecimientos observables, para captar las características de los contextos que subyacen al trabajo en el aula y para comprender las acciones de quienes participan del acto educativo.

Bajo esta lógica, la investigación de campo consideró utilizar técnicas e instrumentos acordes al enfoque cualitativo, destacando, el diario de campo, la observación participante e historia de vida con aquellos alumnos que manifestaron haber pasado procesos difíciles en periodo de pandemia.

La dinámica bajo la cual se desarrolló el seguimiento y reflexión de lo que acontece en el aula se determinó a partir de tres fases: una diagnóstica, una de intervención-acción, y finalmente una de reflexión-acción.

### **Resultados:**

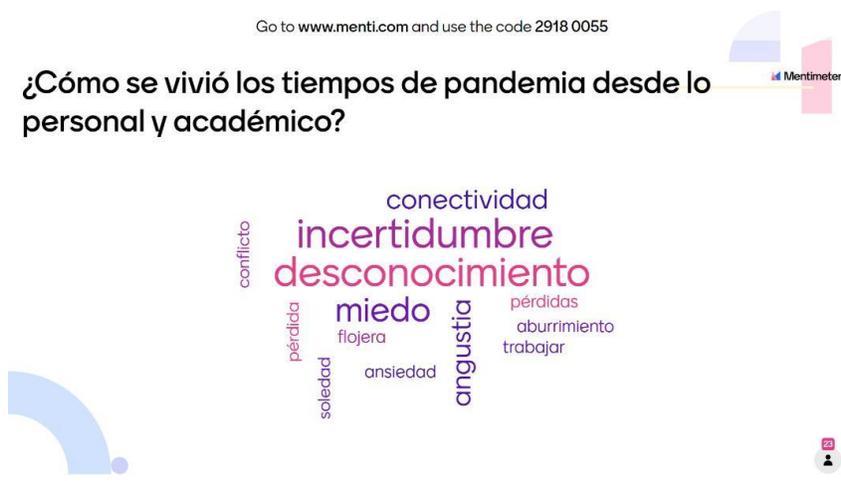
Como ya se señaló con antelación, la investigación se llevó a cabo con alumnos del segundo semestre de la Unidad de Aprendizaje: Métodos y Técnicas de Investigación”. Un grupo del turno matutino integrado por 23 estudiantes. Estos alumnos, recién conocían las instalaciones de la Facultad de Turismo y

Gastronomía (espacio físico en el que se desarrolla el trabajo), por lo que de inicio mostraban mucho entusiasmo por el regreso a lo presencial.

Métodos y técnicas de Investigación tiene como objetivo general: “Analizar y aplicar los métodos y técnicas de investigación social para desarrollar trabajos académicos y de divulgación.”. Implica el abordaje de contenidos o saberes, con un fuerte peso teórico y metodológico lo que hace complicado el trabajo con los estudiantes, ya que en su mayoría manifiestan que “no les gusta la investigación”. La unidad de aprendizaje se imparte en la modalidad de curso taller, lo que implica un manejo de referentes teóricos para posteriormente aplicarlos en un ejercicio práctico.

a) La fase diagnóstica:

El primer día de clases se realizó el encuadre de la Unidad de Aprendizaje, destacando la presentación de los instrumentos de programación didáctica, así como las expectativas que los estudiantes tienen respecto del curso-taller. En una segunda sesión se planteó la cuestión de cómo vivieron el tiempo de pandemia, solicitándoles que, en una aplicación digital, señalaran con una sola palabra, lo que les significó o representó esta pandemia en su vida personal y académica.



En esta nube de palabras se observa que este tiempo de confinamiento representó en lo personal incertidumbre, miedo, pérdidas, angustias, trabajo, entre otras; y en lo académico, conflicto, flojera, aburrimiento, desconocimiento, conectividad, trabajo impersonal. Ante esta situación se podía pensar que el regreso a clases presenciales resultaría exitoso, aunque se tratara de una de las Unidades de Aprendizaje que no son del todo preferidas por los estudiantes.

b) La fase de intervención- acción en el aula:

Conforme fue avanzando el semestre los alumnos fueron trabajando menos, las ausencias a clase por miles de motivos eran más constantes; si permanecían en el aula, en el mejor de los casos, estaban “pegados” a sus dispositivos móviles, platicando o se quedaban dormidos. Atraer su atención resultó una tarea muy complicada. Comentarios y respuestas como las que a continuación se señalan fueron una constante cuando se trataba de que los alumnos pusieran atención o se pusieran a trabajar:

*“Miss, es que aún no me acostumbro a entrar tan temprano y a estar tanto tiempo sentada...”*

*“Estoy trabajando en la noche para ayudar a mis papás por eso no duermo bien....”*

*“Si le estoy poniendo atención, solo ya me aburrí....”*

*“Ahora como ya volvimos a la presencialidad nos dejan muchos trabajos y la verdad no sé cómo hacer lo que me pide....”*

*“Miss, puedo salir al baño.....”,*

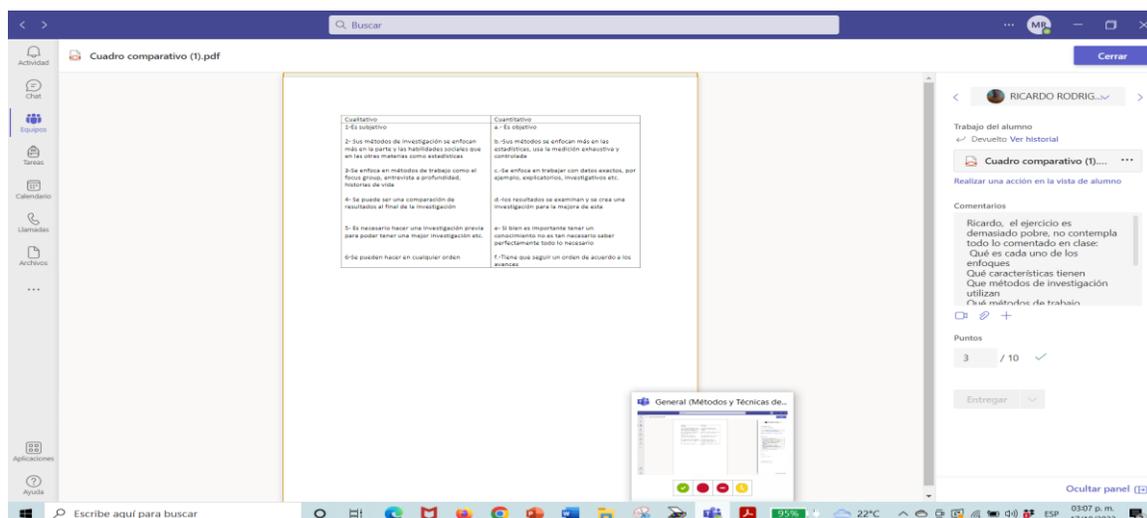
*“Profa, me está llamando mi mamá y le tengo que contestar...”*

*“No estoy chateando Miss, estoy buscando lo que nos pidió para trabajar el tema....”*

Evidentemente, el trabajo no presencial no resultó ser lo que se esperaba, el hecho de que los alumnos tuvieron total autonomía para gestionar su aprendizaje, lejos de evidenciar resultados favorables, paulatinamente el trabajo bajo esta modalidad

evidenció un razonamiento y responsabilidad limitada y dificultad para tener una actitud resiliente.

El nivel académico de las tareas o proyectos entregados y las actividades desarrolladas en clase fue limitado entre los estudiantes; ello a pesar de que la dinámica de trabajo al interior del aula buscaba ser innovador y creativo. Un ejemplo de ello se observa en la siguiente imagen, la cual corresponde a una captura de pantalla de un producto solicitado, específicamente un cuadro comparativo en el que el estudiante debía observar los diferentes enfoques que se trabajan en la investigación social, destacando sus características, los principales teóricos que los abordan, los métodos de investigación y de trabajo que integra cada uno de estos enfoques, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos que contemplan, además de integrar un análisis integral del mismo.



Cuadro comparativo entregado por Ricardo, el cual consideraba el 50% de la evaluación del primer parcial de la Unidad de Aprendizaje Métodos y Técnicas de Investigación.

Ricardo argumentó que no entendió lo que se solicitó como producto, pese a que en clases se explicó de forma detallada la lógica y estructura de este, y además se adjuntó una rúbrica que señalaba de forma detallada las características del ejercicio.

c) La Fase de la reflexión-acción

Como esta situación, se fueron presentando a lo largo del semestre otras más, lo que demandó replantear la dinámica bajo la cual se había planeado el curso-taller; procediendo a implementar diversas actividades que le fueran más significativas y atractivas a los alumnos. Finalmente, con mucho esfuerzo y la constante concientización de los estudiantes respecto de retomar la lógica de trabajo de la presencialidad y la necesidad de formar seres humanos con un pensamiento crítico que les permita impactar positivamente en las necesidades que demanda una sociedad tan compleja como la que enfrentamos.

La experiencia vivida en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación, permitió el acercamiento al tipo de aprendizaje generado por los estudiantes, los desafíos que afrontaron y las debilidades que paradójicamente dejó la enseñanza virtual,

Se rescataron estrategias didácticas para entornos virtuales como foros, “chats” y videoconferencias para abordar algunos de los contenidos del curso-taller; se utilizaron herramientas digitales para gestar un trabajo colaborativo de tal manera que al interior del aula se replanteara la importancia del trabajo virtual y el presencial.

En vez de ir de la teoría a la práctica, hay que hacerlo a la inversa: de la práctica hacia la teoría; en vez de pensar para hacer, hay que hacer para pensar. O mucho mejor aún, la experimentación, el pensamiento y la reflexión deben ser parte de un mismo proceso recursivo en el que la interrelación entre la práctica y la teoría se da de manera permanente y de forma interactiva.

Así pues, la educación sin distancia es la educación del siglo XXI. La intención pedagógica, la mediación docente y el aprendizaje colaborativo son las condiciones necesarias para lograrlo. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación proveen oportunidades inéditas para avanzar hacia la educación sin distancia afectiva o cognitiva, que elimina también la lejanía geográfica y temporal.

## **Conclusiones:**

La educación del siglo XXI puede o no ser virtual o a distancia. Se debe partir de la identificación de los propósitos del aprendizaje, para que a partir de ello se defina en que lógica se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de que el aprendizaje se brinde en entornos virtuales, es de vital importancia recordar que el trabajo cara a cara da un toque de humanismo a los procesos de formación.

Paradójicamente, las tendencias sobre la educación superior, específicamente en lo referido al aprendizaje para el siglo XXI, destaca la formación en tres dimensiones: en el saber (conocimientos), el actuar (la metacognición) y los valores (habilidades para la vida), todo ello enmarcado en lo que se conoce como el alfabetismo digital, sin embargo, la dinámica bajo la cual se han emprendido los modelos de formación a través del tiempo, evidencia la necesidad de seguir trabajando para lograr verdaderamente aprendizajes *a doc* a las necesidades del siglo en el que vivimos.

Para lograr el binomio: aprendizaje significativo y virtualidad en el contexto que actualmente vivimos, es necesario que los que alumnos, verdaderamente sean autogestores de su aprendizaje y como lo señalan Sternberg y Subotnik (2006) el razonamiento, la resiliencia y la responsabilidad debe ser una característica del estudiante del siglo XXI.

Finalmente vale la pena destacar que el regreso a la presencialidad y con ello el trabajo cara a cara con los estudiantes, dejó en entredicho lo que diferentes autores han señalado respecto a que se debe transitar a la enseñanza virtual para para garantizar un aprendizaje significativo.

## Referencias:

Barabtarlo, A. (1995). Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores. Castellanos Editores.

Gimeno, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En: Maestros, práctica y transformación escolar, Miño y Davila Editores.

Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el Siglo XXI? UNESCO.

Sternberg, J. y Subotnik, F. (compiladores). 2006. Optimizing Student Success in School with the Other Three Rs: Reasoning, Resilience, and Responsibility. Research in Educational Productivity Series. En:  
[http://books.google.com/books?id=GDFeJnFICfUC&dq=%E2%80%9Cthe+application+of+intelligence,+creativity,+and+knowledge+for+a+common+good.%E2%80%9D&source=gbs\\_navlinks\\_](http://books.google.com/books?id=GDFeJnFICfUC&dq=%E2%80%9Cthe+application+of+intelligence,+creativity,+and+knowledge+for+a+common+good.%E2%80%9D&source=gbs_navlinks_)

Taddei, F. (2009). Training Creative and Collaborative Knowledge-Builders: A Major Challenge for 21st Century Education. Report Prepared for the OECD on the Future of Education. En: <http://cri-paris.org/wp-content/uploads/ocde-francois-taddei-fev2009.pdf>

UNESCO, (1972). "Aprender a ser: la educación del futuro"

----- (2017). "2030: Educación y habilidades para el siglo XXI".

Wagner, T. (2010). Overcoming The Global Achievement Gap Universidad de Harvard. En:  
<http://www.aypf.org/documents/Wagner%20Slides%20%20global%20achievement%20gap%20brief%205-10.pdf>

## Capítulo 14 El perfil ético del docente en la enseñanza virtual. Propuesta.

*Dra. en C.E. María del Rocío García de León Pastrana.*

*Dra. en T.I.E. Leticia Laura Reyes Rosales.*

### Resumen.

Ante la complejidad de aprender de manera virtual, los docentes pareciera que se están habituando a que el estudiante no responda cuando se les cuestiona, o bien, a que por momentos puedan prender su cámara y al envío de actividades en muchas ocasiones extemporáneas; han sido acciones que en momentos de confinamiento generaron actitudes de apoyo para los estudiantes que en la enseñanza presencial lejos estaban de darse.

Estas y más desventajas resultado del confinamiento y de la postpandemia, han motivado conflictos para los momentos de la evaluación que generan en el docente infinidad de dudas y situaciones contradictorias: ¿si realmente los docentes están siendo justos? ¿equitativos? ¿respetuosos? ¿incluyentes? ¿objetivos? ¿si aceptan las actividades fuera de la fecha estipulada o no? ¿si permiten que no prendan su cámara? ¿Qué pregunte y nadie conteste a sabiendas de que están “en la clase”? o ¿no llamar a la atención por vestir pijama y desaliñados? interrogantes que en la enseñanza virtual abren la gran pregunta en cada docente ¿estoy siendo ético?

Por ello, es necesario establecer una descripción y definir conductas que nos posicionen en un perfil ético que, ante todo, coadyuven a la enseñanza virtual que llegó para quedarse, sin afectar la calidad de la enseñanza y seguir favoreciendo el aprendizaje significativo.

Mención importante por su congruencia actual, es señalar que nuestra Universidad en 2018 expidió el Código de Ética y Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, y que si bien, puede aplicar para la enseñanza presencial y virtual, consideramos oportuno especificar las sugerencias del actuar docente específicamente para la enseñanza virtual a sabiendas que es sólo una propuesta y por lo tanto posible de adaptar, mejorar, combinar o suprimir según las particularidades de cada espacio académico, de cada docente y por supuesto de la sintonía de cada grupo.

## **Introducción.**

La enseñanza virtual, se posiciono como resultado de la pandemia, y prácticamente por ser la única opción viable para continuar con los calendarios escolares establecidos en cada nivel educativo, evidenciando las grandes diferencias de conectividad, calidad del equipo tecnológico, uso de aplicaciones, así como de la capacidad y creatividad del docente para mantener la atención de sus estudiantes, impactando de manera definitiva en el aprendizaje significativo.

Al pasar tantas horas frente a la computadora es natural que haya un agotamiento mental, físico y emocional transformándose en un reto permanente para quien enseña. Situación, sin precedente, que ha marcado un antes y después en el quehacer educativo y que ha sido, señala Blanco 2021, un tanto azarosa e inesperada que deja desprovisto las diferencias que pueden provocar en el proceso de enseñanza-aprendizaje produciendo cambios favorables y desfavorables en los docentes.

De la misma manera, la educación virtual nos enfrentado a situaciones inusitadas como lo es: dar clases con la cámara apagada y no visualizar a los estudiantes, se desconoce si los estudiantes reciben la clase en casa o en los llamados cibercafé, o si, de manera simultánea “reciben” clase y están escuchando música; si recibe la clase, además del estudiante, algún integrante de la familia o las parejas, o en una distancia corta existe algún negocio con altos niveles de ruido, etc.

Además, el desconocimiento de las condiciones reales personales y de su contexto que garanticen un aprendizaje significativo. Situaciones ante las cuales los docentes estamos imposibilitados para cambiarlas o mejorarlas. Como afirma, Martínez 2015, la tecnología que ahora permea nuestras vidas, en desigualdad de accesos, ya reconfiguró -en menor o mayor grado- nuestras formas de comunicarnos, de acceder a la información, de producir, distribuir y consumir.

Por otra parte, también se desconoce el tipo de dispositivos con que cuentan los estudiantes, si funcionan sus cámaras, si la conectividad es buena, si los

dispositivos, son solo de uso propio o compartido con algún integrante de la familia, entre muchas más situaciones que impactan el proceso de aprender.

En este sentido, INEGI 2021, señala que el uso de dispositivos, en la situación sanitaria que actualmente vivimos, indica que la herramienta digital más utilizada por el alumnado fue el teléfono inteligente con 65.7%, le siguió la computadora portátil con 18.2%, la computadora de escritorio con 7.2%, lo que indica que casi siete estudiantes de cada diez llevaron a cabo el proceso de aprendizaje por medio de un teléfono inteligente, en el mejor de los casos.

### **El docente en la enseñanza virtual.**

Ante esta complejidad de aprender de manera virtual, los docentes nos estamos habituados a que no respondan cuando se les cuestiona, a que por momentos puedan prender su cámara y al envío de actividades, sin importar sean extemporáneas, invitándonos a mostrar actitudes de apoyo y colaboración para los estudiantes que en la enseñanza presencial lejos estaban de darse.

Estas y más desventajas resultado de la economía y de la pandemia, han motivado conflictos para los momentos de la evaluación que generan en el docente infinidad de dudas y situaciones contradictorias como: ¿si realmente los docentes estamos siendo justos? ¿equitativos? ¿respetuosos? ¿incluyentes? ¿objetivos? ¿si acepto las actividades fuera de la fecha estipulada o no? ¿si permito que no prendan su cámara? ¿Qué pregunte y nadie conteste a sabiendas de que están “en la clase”? o ¿no llamar a la atención por vestir pijama y desaliñados?... en la enseñanza virtual, ¿estoy siendo ético?

Por ello, es necesario establecer una descripción y definir conductas que nos posicionen en un perfil ético que, ante todo, coadyuven a la enseñanza virtual que llegó para quedarse, sin afectar la calidad de la enseñanza y seguir favoreciendo el aprendizaje significativo.

Mención importante por su congruencia actual, es señalar que la Universidad Autónoma del Estado de México, el 27 de abril de 2018 expidió el Código De Ética Y Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, que se realizó previo a esta pandemia y que si bien puede aplicar para la enseñanza presencial y virtual, consideramos oportuno especificar las sugerencias del actuar docente específicamente para la enseñanza virtual a sabiendas que es sólo una propuesta y por lo tanto posible de adaptar, mejorar, combinar o suprimir según la realidad y particularidades de cada espacio académico, y de cada docente y por supuesto de la sintonía de cada grupo.

El Plan General de desarrollo 2021 2033 de la UAEMEX retoma de la UNESCO que “En las universidades públicas están nuestros académicos, que son, en sí mismos, ejemplo de compromiso con una vocación pedagógica y con esa ética social basada en el humanismo y el pensamiento científico, elementos indispensables para construir una ciudadanía más plena, crítica y democrática.” (UNESCO, 2021b: 28 citado en UAEMéx. 2021).

La Universidad Autónoma del Estado de México, establece como misión, en su Plan Rector de Desarrollo Institucional (PRDI 2021-2025) impartir educación con altos estándares de calidad, con equidad e inclusión para formar personas éticas, integrales, críticas, solidarias y reflexivas con énfasis en la construcción de la paz, la igualdad de género, la promoción y defensa de los derechos humanos, la justicia, los valores y el bien común. Principios que se han visto afectados por el aislamiento social resultado de la pandemia, la desigualdad económica, tecnológica y el impacto a la dinámica personal y familiar por la sobre convivencia y pérdidas de seres queridos.

Por lo tanto, los objetivos de la educación media superior deberán encaminarse a ser ecualizadores de desigualdades educativas generadas en el contexto de la pandemia. De no ser así, se estará excluyendo institucionalmente a quienes durante la crisis sanitaria no tuvieron acceso a los aprendizajes esenciales que les aseguren una continuidad educativa.

Si bien, en las últimas décadas la formación del capital humano se ha fortalecido gracias al incremento de escolaridad; a la mejora de la calidad educativa y al rendimiento escolar (Levy, 2018), la pandemia ha generado grandes retrocesos en las metas internacionales de acceso a la educación. Ante tal situación, las instituciones que ofrezcan educación de tipo medio superior tienen la tarea de redireccionar sus proyectos institucionales que contribuyan al logro educativo de estudiantes más desfavorecidos, como lo establece el Plan Rector de Desarrollo Institucional 2021-2025 (UAEMéx\_b pág. 30).

Haciendo un análisis de esta nueva realidad, y de las condiciones o desventajas, que algunos estudiantes puedan tener durante la enseñanza virtual, es importante ofrecer al docente elementos que le lleven a fundamentar su actuar y toma de decisiones frente a estas nuevas situaciones de desigualdad y limitaciones, sin perder de vista, el cumplimiento de los lineamientos y políticas contenidos en los documentos que rigen nuestra institución y que también ofrezcan apoyo a las condiciones y adversidades de los alumnos que así lo ameriten.

Es necesario que cada docente reflexione sobre su actuar, y que en determinado momento consulte y comparta la propuesta aquí vertida con otros docentes para mejorar y enriquecernos. Es importante resaltar que no se define cada principio, valor, o principio de conducta confiando que es un conocimiento *exposfacto*.

### **Propuesta del Perfil Ético del docente.**

El ser **equitativos** en este momento, es por demás un gran reto, ya que ahora más que nunca las desigualdades en aspectos inherentes al acto de aprender son más evidentes, en este contexto, se propone que para ser equitativos en este momento post pandemia que sea necesario ampliar los tiempos de entrega de actividades, motivando a que los estudiantes cuenten con tiempo para buscar opciones, medios y recursos para la entrega o esperar un mejor manejo de emociones que les proporcione de recursos cognitivos que refuercen el contenido de las actividades. Es bien sabido que pocos son los estudiantes que intencionalmente no cumplen en tiempo y forma.

En este escenario, es frecuente corroborar que el envío tardío se debe a falta de recursos económicos, servicio de luz, descompostura de dispositivos electrónicos, entre otros. Además, es factible identificar durante el compartir docente-alumno, a aquellos estudiantes poco responsables, siendo también en estos casos investigar la razón de su conducta.

Es necesario regirnos por la **igualdad**, en esta desigualdad de circunstancias que no fue una opción para los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: por ejemplo, no tener una computadora en óptimas condiciones derivado de mi situación económica, adecuada conectividad, vivir en zonas con poca infraestructura de fibra óptica, pertenecer alguna etnia, pérdida de seres queridos, ser contagiado y padecer de las secuelas de esta enfermedad.

¿Cómo actuar ante esta diversidad de circunstancias con el fin de ejercer la igualdad? se propone que el docente opte por recursos que permita a los estudiantes recibir la clase o revisar los contenidos de manera asincrónica manteniendo los mismos valores asignados a cada actividad enfatizando la creatividad y calidad de estas.

Todos en la **igualdad**, son seres individuales, lo que los hace únicos e irrepetibles en la vida y más aún para aprender, reflejándose en distintos ritmos, formas y estilos para recibir, procesar y dar evidencia de lo aprendido, de tal forma que no esperemos que, en esta modalidad virtual, todos los docentes recibamos respuesta de nuestros estudiantes en el tiempo, en calidad y contenido idóneo.

Por tanto, aunque el docente puede intuir que quizás un estudiante ha pasado varias horas frente a la computadora, o que tuvo una noche de insomnio, o que está pasando por momentos emocionales por pérdidas o preocupaciones económicas, o que el estilo y personalidad del mediador para la enseñanza virtual no es de su agrado, o porque el contenido de la clase es de poco interés para su vida, o que donde recibe la clase le impide escuchar porque hay exceso de ruido, o que su estilo preferente para aprender es kinestésico y sencillamente requiere más tiempo para procesar y dar respuesta, no es factible explorar la verdadera causa, el tiempo en esta modalidad no es un buen aliado, si no se optimiza.

En estos aspectos **la tolerancia** es el insumo para fluir en la diversidad y con la adversidad. Ante esta realidad es necesario aprender a esperar, que si algún alumno no responde bien podemos cuestionar a alguien más, en otros casos dar más tiempo para responder o modificar la descripción de lo requerido haciéndolo más fácil, la creatividad del docente será el límite para cumplir las metas y objetivos de aprendizaje.

Por ello, ahora más que nunca el estar frente a una cámara dando clase, nos obliga a ser flexibles ante diferentes realidades, ideas, creencias o prácticas de los alumnos que puedan ser contrastantes a las propias o a las esperadas, promoviendo con ello un ambiente de convivencia virtual de aceptación, apertura y respeto.

Es innegable que durante el aislamiento social se ha transitado por diferentes emociones impactando nuestro equilibrio emocional y el rendimiento escolar. El ser comprensivos y empáticos ante esta vivencia de algunos estudiantes nos hace **solidarios**.

La **solidaridad**, motiva la sensación de contención para este caso de los mediados no importando el nivel educativo que se trate. Lo menos que el docente puede hacer es responder dando opciones para los casos que así lo ameriten, ya sea corregir un trabajo o solicitar uno de menor dificultad, en casos más severos considerar el rendimiento de una fase anterior para valorar el que se encuentra en curso.

Lo importante será no favorecer la actitud del poco esfuerzo, de la simulación o de la irresponsabilidad. La astucia docente permitirá, encontrar el equilibrio la verdadera causa del malestar emocional. Recordando qué una emoción, es de corta duración en la vida de los seres humanos y, por lo tanto, es un momento transitorio en que se debe ser **solidario**.

### **Conclusiones.**

Los docentes con verdadera pasión por enseñar son capaces de posicionarse en esta enseñanza virtual en lo que es posible, factible e idóneo. Desempeñando la labor de mediación que lleve al cumplimiento de las metas de aprendizaje

establecidas. Quizá con menos contenido y más práctica, para ello recordemos que se cuenta con las metodologías activas, el aprendizaje adaptativo y la experiencia docente.

Así también, por las circunstancias actuales, el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe de contemplar la implementación de las tecnologías encaminar los esfuerzos a la educación híbrida, en un marco que posibilite a los docentes la generación de conocimientos que propicie distintas experiencias en lo presencial y lo virtual.

El reto no es menor, este hecho sin precedentes, abordado explícitamente con las desigualdades intrínsecas y extrínsecas que afectan a los distintos actores. Por lo que, la educación virtual está siendo poco supervisada y evaluada, quedando a criterio del docente actuar, responder y satisfacer todos los inconvenientes que se pueden presentar, sin embargo, no se debe perder la objetividad para los procesos evaluativos de formación y acreditación, teniendo presente en todo momento cumplir con la formación integral de los estudiantes, el fortalecimiento de las habilidades blandas y de las calificaciones que deben reflejar el desempeño de los estudiantes.

Esto sólo se logrará en la medida que el **docente sea honesto, objetivo y apegado a la realidad.**

Actualmente se cuenta con plataformas colaborativas para el trabajo académico que facilitan el proceso de evaluación, haciéndolo tangible y donde el estudiante debe de quedar completamente de acuerdo con la calificación obtenida, y en su caso, con lo necesario para demostrar su cumplimiento, sumando a ello, lo intangible que solo conoce el docente.

En cada compartir educativo el docente está formando para la vida, por lo tanto, debe ser ejemplo, ser congruentes, y ante todo honesto, lo que le permitirá formar estudiantes responsables de las decisiones y acciones tomadas en su vida, en esta enseñanza virtual. La honestidad debe imperar como un eje transversal e

indispensable.

Es deseable que todo docente se conduzca bajo estas propuestas para delimitar el perfil ético del docente en la enseñanza virtual

### **Referencias.**

Blanco, M. A., & Blanco, M. E. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *CIENCIA UNEMI*, 14(36), 21-33.

<https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p>

INEGI/IFT (2021). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares. Comunicado de prensa, 352/21, 22 de junio de 2021

Martínez Ruiz, Xicoténcatl. (2015). Educación virtual: consideraciones éticas y semánticas desde la infoesfera. *Innovación educativa (México, DF)*, 15(68), 9-14. Recuperado en 15 de enero de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732015000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200002&lng=es&tlng=es).

UAEMEX. (2021). Plan General de Desarrollo 2021-2033. Recuperado de: [http://planeacion.uaemex.mx/docs/PGD\\_2021-2033.pdf](http://planeacion.uaemex.mx/docs/PGD_2021-2033.pdf)

UAEMEX\_b (2021). Plan Rector de Desarrollo Institucional 2021-2025.

Carlos Eduardo, Barrera Díaz. Recuperado de:

[http://planeacion.uaemex.mx/docs/PRDI\\_2021-2025.pdf](http://planeacion.uaemex.mx/docs/PRDI_2021-2025.pdf)

## **Semblanza curricular del coordinador**

### **Fernando Carreto Bernal**

Profesor investigador de tiempo completo de la Facultad de Geografía de la UAEMéx, miembro del SNI, Perfil PRODEP, con doctorado en Geografía por la UNAM, doctorado en Educación por la UPN y posdoctorado en Ciencias de la Educación por el ISCEEM, Maestro en Estudios Latinoamericanos por la UAEM, Especialidad en Formador de Formadores por la CREFAL. Líder del Cuerpo Académico en Investigación Educativa, coordinador de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM y director de la Revista de investigación Educativa RedCA, Instructor certificado por la SEP-ANUIES y por CONOCER.

Las principales líneas de investigación se abordan desde la perspectiva teórica, metodológica y procedimental, en tres ejes temáticos; la Historia de la Ciencia y del Pensamiento Geográfico Latinoamericano. La Geografía Económica Regional, Geografía Rural y de los sistemas agrarios. La Educación y Enseñanza de la Geografía.

Últimas publicaciones; Profesores precursores de la Cultura Científica del estado de México (2022). Perspectivas disciplinarias en la investigación educativa (2020). Fundamentos teórico-metodológicos y procedimentales en investigación educativa Una perspectiva desde la RedCA de la UAEM (2019). Orientaciones disciplinarias y enfoques metodológicos en la investigación educativa (2017). Tendencias y Retos de la Geografía en América Latina en el Siglo XXI. Desde el VII CGAL. UAEM (2017). Humanismo en la educación superior UAEM. (2016). Disponibles en acceso abierto.

## **Sinopsis**

El libro Reflexiones y experiencias en tres campos educativos relevantes: -Principios filosóficos-Tutoría y orientación-Práctica docente en línea, es producto del trabajo colegiado por especialistas que se articulan y aportan resultados de sus investigaciones educativas, desde una perspectiva interdisciplinaria, interinstitucional e intercultural, como parte de las actividades académicas de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma del Estado de México, (RedCAIE UAEM).

Su contenido está organizado en tres apartados; En la primera parte denominada Reflexiones filosóficas, conceptuales y metodológicas en los procesos académicos, la integran cinco capítulos, el Capítulo 1 ¿El giro a la filosofía de la educación? Historiar las ideas de las pedagogías anarquistas a principios de Siglo XX en nuestra América, el caso de México, Chile, Argentina y Uruguay, de Jorge Hernández Martínez. El Capítulo 2 Reflexiones desde la particularidad de los planos ónticos de Antonio Lira Rangel. El Capítulo 3 El enfoque inclusivo en grupos heterogéneos para desarrollar una pedagogía diferenciada de Gabriela Villaseñor Carmona y Raquel Valerio Tapia. El Capítulo 4 La construcción categorial: elementos para su discusión, de Gabriel Renato Reyes Jaimes y Macario Velázquez Muñoz. El Capítulo 5 Estrategias Reflexivas en el Proceso de Aprendizaje del inglés en Secundaria de Areli Denisse Cerdán Leonardo y Víctor Manuel Galán Hernández.

En la segunda parte: Relevancia de la tutoría, la orientación educativa y el alineamiento constructivo en las competencias investigativas, la conforma cuatro capítulos, El Capítulo 6 Estrategias para el Fortalecimiento del Modelo Organizativo del Plan de Acción de Tutoría Académica Universitaria a partir de la Contingencia Sanitaria, de Elizabeth Urrutia Sanabria. El Capítulo 7 Vínculos entre Subdirección Académica y Orientación Educativa: Encuentros y Desencuentros de Mónica Areuza Alarcón García y Antonio Lira Rangel. El Capítulo 8 El empleo profesional de los egresados de licenciatura de la UAEM: El papel de la orientación educativa, de Rubén Gutiérrez Gómez, María de los Ángeles Carmona Zepeda, Emma

González Carmona y Martín Rodríguez Peñaloza. El Capítulo 9 Enseñanza y adquisición de competencias metodológicas de investigación bajo el alineamiento constructivo para el estudiante de bachillerato, de Martín José Chong Campuzano, Rosa María Hernández Ramírez y Ariel Sánchez Espinoza.

En la tercera parte: denominada Inteligencia artificial y experiencias del trabajo docente en línea, la conforman seis capítulos, El Capítulo 10 La inteligencia artificial y sus implicaciones en el siglo XXI, de Alfredo Ángel Ramírez Carbajal y Fernando Carreto Bernal. El Capítulo 11 Experiencias de trabajo en línea en el Colegio de Geografía del plantel 1 “Gabino Barreda” de la Escuela Nacional Preparatoria, de Alejandro Ramos Trejo y Eva Luz Irene Luna-Vargas. El Capítulo 12 Problemáticas de la educación a distancia síncrona que no ocurren en la educación presencial desde el ámbito del docente universitario, de David Alfredo Domínguez Pérez y Francisca Susana Callejas Ángeles. El Capítulo 13 De lo presencial a lo virtual: la paradoja del aprendizaje significativo en los alumnos de la Facultad de Turismo-UAEMex, de María Magdalena Munguía Reyes y Martha Garduño Mendoza. El Capítulo 14 El perfil ético del docente en la enseñanza virtual. Propuesta, de María del Rocío García de León Pastrana y Leticia Laura Reyes Rosales.

El libro Reflexiones y experiencias en tres campos educativos relevantes: Principios filosóficos-Tutoría y orientación-Práctica docente en línea. Se terminó de editar por la RedCA, UAEM. En junio del año 2023, en formato electrónico para su acceso abierto sin fines de lucro y para su citación sin modificación de su texto original.