UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

El docente ante la complejidad: voces, identidades y prácticas

Leticia Ruiz Flores
Coordinadora

UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

El docente ante la complejidad: voces, identidades y prácticas

Leticia Ruiz Flores
Coordinadora

Educación en Transformación

UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

Mtro. Hugo Antonio Avendaño Contreras
Rector
Dra. Gabriela Martínez Iturribarría
Vicerrectora
Pbro. Miguel Ángel Ramírez Flores, MG
Director General de Formación Integral
Mtro. Marco Antonio Velázquez Holguín
Director General de Administración y Finanzas
Mtro. Alejandro Álvarez Amieva
Director General de Marketing y Expansión Comercial
Dra. Mónica Leticia Parra Martínez
Directora Divisional de Posgrados

Primera edición 2026
ISBN:978-607-9152-61-1
D.R. © UIC, Universidad Intercontinental, A.C.
Insurgentes Sur 4303, Santa Úrsula Xitla
Alcaldía Tlalpan C.P. 14420, Ciudad de México
www.uic.mx
editorial@uic.edu.mx
D.R. ©
Cuidado editorial: Nancy Gabriela Sanciprián Marroquín
Diseño de portada e interiores: Alejandra Riba Ramírez

Prohibida su reproducción por cualquier medio
sin la autorización escrita de la institución.
Hecho en México

Índice

Introducción 7
Catalina Olga Maya Alfaro

La enseñanza híbrida de la asignatura de Inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades 13
Ana Lilia Villegas Pacheco

La profesionalización olvidada del entrenador deportivo universitario en la DGDU UNAM 35
Víctor Mario Torres Tarín

Narrativas del artista-docente en el nivel básico 89
Elia Ruth Castellanos Maldonado

Más allá del aula: el docente multigrado y la innovación educativa 111
Eugenia Sebastiana del Rosario Dominguez Estrada

Construcción de la identidad docente en educación básica: su sentido y trascendencia 135
Irma Uribe García

La Neurodidáctica como eje innovador del proceso de enseñanza aprendizaje del Álgebra 159
Luis Francisco Moreano

Los profesores de la UNAM abordando licenciaturas formato Massive Online Open Courses (MOOC´s) 183
Alejandro Merino Martinez, Ulises Sánchez Guerrero y Uberto Salgado Nieto

La puerta filosófica como factor clave para mejorar el papel del supervisor escolar de Educación Media Superior 211
Isis Nickthé Betanzos Cruz

El docente investigador y las estrategias didácticas en la enseñanza de la metodología de la investigación, en la Maestría en Intervención Educativa, de los Posgrados en Ciencias del Desarrollo humano de la UIC 231
Martha Pérez Palomares y Carolina Palacios Salinas

Introducción

Catalina Olga Maya Alfaro

En el umbral del segundo cuarto del siglo XXI, la educación se halla inmersa en una crisis de sentido emanada de la incertidumbre y de las demandas propias de un cambio de época de alta complejidad. En este marco, el Programa de Posdoctorado en Innovación Educativa en Escenarios Emergentes de la Universidad Intercontinental, se articula al debate sobre la pertinencia de estudiar a los docentes como actores clave de la transformación educativa.

Abordar al docente, sus prácticas y posibilidades de transformación implica reconocerlo como un sujeto multidimensional en su calidad de autor de sus propios saberes profesionales; agente de cambio social gracias al compromiso ético y político que demuestra cotidianamente en sus instituciones; investigador de su propia práctica capaz de tomar decisiones fundamentadas derivadas de la reflexión colectiva; gestor emocional que, mediante la escucha y sensibilidad, construye ambientes de lazo social y convivencia; mediador de la tecnología educativa en la búsqueda de aprendizajes significativos.

En este sentido, el libro *El Docente ante la complejidad: voces, identidades y prácticas* se erige como una obra colectiva que extiende la conversación hacia otros actores fuera de los espacios académicos donde se gestaron los nueve capítulos que lo integran. Las reflexio-

nes y debates que se exponen permiten comprender que los docentes se configuran de manera activa en su relación con las instituciones, el conocimiento, los estudiantes y demás figuras educativas. Asimismo, las temáticas evidencian una polifonía de experiencias, trayectorias y saberes de sus autores que, desde diversas latitudes y momentos vitales han configurado su identidad docente.

El capítulo de Villegas Pacheco "La enseñanza híbrida de la asignatura de Inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades" sitúa al docente de educación media superior como diseñador de experiencias de aprendizaje, en entornos virtuales. La autora sostiene que la enseñanza híbrida es una estrategia pedagógica que articula autonomía, autorregulación y la responsabilidad estudiantil en consonancia con los ambientes e interacciones propuestos por el docente al seleccionar, adaptar y resignificar los recursos digitales.

Torres Tarín en el capítulo "La profesionalización olvidada del entrenador deportivo universitario de la DGDU" visibiliza al entrenador en la formación deportiva. Desde una mirada crítica, plantea la urgencia de proyectos académicos de profesionalización e investigación educativa que permitan a los entrenadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) enfrentar los desafíos de la educación superior.

En "Narrativas del artista docente en el nivel básico", Castellanos Maldonado discurre acerca de la relevancia de la escucha y el diálogo con los profesores como productores de sentido. A través de la narrativa como herramienta de investigación, el artista-docente recupera sus vivencias, reflexiona sobre su identidad y resignifica su práctica en un campo históricamente marginado en el currículo de la educación primaria. Así, su creatividad se convierte en un acto

político de resistencia, defensa y propuesta de la educación artística en la formación integral de las infancias.

El trabajo de Domínguez Estrada "Más allá del aula: el docente multigrado y la innovación educativa" centra su atención en la docencia de la educación preescolar en contextos de ruralidad del sureste mexicano. Bajo un enfoque humanista, la autora reflexiona sobre la complejidad de la identidad profesional en condiciones de marginación, violencia y abandono, destacando el bienestar emocional, la empatía y la conexión que los profesores de esta modalidad educativa despliegan como condiciones pedagógicas esenciales para garantizar el derecho de la niñez mexicana a aprender.

Uribe García, en "Construcción de la identidad docente en educación básica: su sentido y trascendencia", problematiza la identidad como un proceso dinámico que se construye en la apropiación de las reformas educativas, las demandas sociales, el uso de las tecnologías digitales, elementos que se articulan con las trayectorias y biografías de los profesores configurando sus representaciones de sí mismos y del gremio al que pertenecen. La autora aborda las tensiones entre el "deber ser", el "ser" y el "ser permitido", cuya crisis impacta en su práctica pedagógica. Develar esta realidad resulta fundamental para revindicar la profesión docente como una "forma de habitar el mundo".

En cuanto a la modalidad virtual, Merino Martínez analiza en "Los profesores de la UNAM abordando licenciaturas en formato Massive Online Open Corses (MOOC´s)" la incursión de los docentes en modalidades masivas como respuesta a los cambios globales a los retos de la educación superior y el rezago educativo. El autor destaca el papel del profesor universitario en la creación de

contenidos y la apropiación crítica de las políticas públicas para reducir las brechas de acceso a la educación superior.

Betanzos Cruz propone, en "La puerta filosófica como factor clave para mejorar el papel del supervisor escolar de educación media" una lectura kantiana que debate entre la objetividad y subjetividad del sujeto con la realidad. Desde esta postura, se reivindica al supervisor como mediador y agente de cambio que, mediante compromiso ético y el pensamiento crítico, transforma la cultura escolar superando la visión meramente administrativa y de control que ha prevalecido en su función.

Por otro lado, Pérez Palomares y Palacios Salinas en su estudio "El docente investigador y las estrategias didácticas en la enseñanza de la metodología de investigación en la Maestría de Intervención Educativa de los posgrados en Ciencias del Desarrollo Humano de la Universidad Intercontinental" analizan desde el pensamiento complejo y las teorías pedagógicas contemporáneas los retos que enfrenta el profesorado en la formación de alto nivel académico. Las autoras proponen el aprendizaje basado en proyectos, el uso pedagógico de las tecnologías digitales y la tutoría personalizada como estrategias clave en el desarrollo de competencias profesionales.

Finalmente, Moreano Rubio cierra la obra con "La neurodidáctica como eje innovador del proceso de enseñanza y aprendizaje del Álgebra en educación básica secundaria". El capítulo articula los aportes del constructivismo y la neurodidáctica como referentes epistemológicos y conceptuales que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje del Álgebra para superar el enfoque disciplinario y transmisivo tradicional, apostando por una formación crítica y resolutiva frente a los problemas de la vida cotidiana.

En su conjunto las investigaciones que conforman este libro ofrecen una mirada plural y situada de la docencia del siglo XXI. Los logros, retos y dificultades expuestos permiten afirmar que el ser docente en la actualidad exige lucidez, valentía y pasión por co-crear las "cartas náuticas" que orienten la realidad ante la complejidad y la incertidumbre. Esperamos que esta lectura aliente el reconocimiento a los docentes como sujetos con capacidad de agencia, que pese a las tensiones y dificultades que atraviesan de manera cotidiana sostienen y llevan a cabo su labor pedagógica con creatividad e iniciativa.

La enseñanza híbrida de la asignatura de Inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Ana Lilia Villegas Pacheco[1]

Introducción

La práctica educativa en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM se realiza de manera presencial. Sin embargo, existen distintas plataformas educativas en línea que permiten la práctica y consolidación de las habilidades desarrolladas en clase. De ahí que la enseñanza híbrida de las asignaturas de Inglés I-IV del CCH combinen la práctica de las distintas habilidades lingüísticas y al mismo tiempo se atiendan los diferentes estilos de aprendizaje. El acceso a estos recursos educativos en línea puede ser de manera asincrónica, lo que permite que el alumno pueda acceder a ellos en cualquier momento y aprender de ellos a su propio ritmo. Dichos recursos regularmente son de acceso libre y permiten que el alumno puedo poner en práctica cualquiera de las cuatro habilidades lingüísticas y al mismo tiempo tanto los profesores como los alumnos se encuentran desarrollando sus habilidades tecnológicas.

---

[1] Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM. ORCID https://orcid.org/0009-0006-7772-2994

Además, la enseñanza híbrida[2] fomenta la autonomía y la responsabilidad de los alumnos, los cuales son dos valores esenciales del modelo educativo del CCH[3]. Por otra parte, los estudiantes requieren administrar su tiempo desarrollando de esta manera la autorregulación que es fundamental en el proceso de aprendizaje, fomentando la autonomía y la responsabilidad de los alumnos. De tal manera que por medio de la enseñanza híbrida no sólo consoliden sus conocimientos acerca de la lengua, sino que también desarrollen habilidades académicas y tecnológicas que los formarán como mejores individuos ya que son parte esencial del mundo globalizado en que vivimos.

Por ello, diseñar una propuesta educativa basada en la enseñanza híbrida del inglés en el CCH resulta una opción viable. Esta propuesta se fundamenta en la experiencia previa con este modelo y, en consecuencia, representa una innovación educativa pertinente para los alumnos del CCH. En este sentido, la propuesta se sustenta en un estudio de tipo documental, exploratorio y propositivo. El enfoque documental permite construir un marco teórico a partir de fuentes secundarias como normativas institucionales, teorías educativas y estudios previos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Sampieri *et al.,* 2018). El carácter exploratorio contribuye a comprender el fenómeno de la enseñanza del inglés en el CCH y detectar áreas susceptibles de mejora. Finalmente, la perspectiva

---

[2] García Aretio (2020) define "la enseñanza híbrida o combinada como la modalidad que integra estrategias educativas presenciales y en línea de forma coherente, de manera que se complementan para lograr los objetivos educativos"

[3] El modelo educativo del CCH se basa en una formación integral que combina el desarrollo académico con la formación ética y social. Promueve la autonomía, el pensamiento crítico y la construcción activa del conocimiento. Se sustenta en tres principios: *aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer*. Este enfoque busca preparar a los estudiantes para enfrentar los retos del siglo XXI con responsabilidad y creatividad.

propositiva o de diseño (Bisquerra, 2012) permite formular estrategias innovadoras alineadas con el modelo educativo del CCH, que fomenten el aprendizaje activo, autónomo y mediado por tecnologías. Esta base conceptual integra principios del constructivismo, el aprendizaje autónomo y el uso de tecnologías emergentes como elementos esenciales para responder a los desafíos educativos del siglo XXI.

Método de investigación

La investigación documental, según Samperi (2018, p. 95), se basa en el análisis de fuentes secundarias como normativas, teorías educativas, artículos científicos y estudios previos, sin requerir trabajo de campo ni la recolección directa de datos. Este tipo de investigación permite examinar antecedentes y construir un marco teórico sólido que respalde nuevas propuestas. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 57), la investigación documental es esencial en estudios donde se busca comprender fenómenos educativos a partir de información ya existente, facilitando el análisis y la estructuración del conocimiento. Dentro de este enfoque, la investigación exploratoria cumple un papel fundamental, ya que su objetivo es generar un conocimiento preliminar sobre un problema educativo y establecer una base teórica para futuras investigaciones (Sampieri *et al.,* 2018, p. 45). Si bien no se prueba empíricamente la propuesta, este tipo de investigación permite identificar tendencias, vacíos de conocimiento y enfoques relevantes para el desarrollo de nuevas estrategias.

Por otra parte, la investigación propositiva o de diseño se centra en la formulación de estrategias o modelos educativos sustentados en el análisis teórico, con el propósito de desarrollar soluciones in-

novadoras sin que necesariamente sean aplicadas de inmediato en la práctica (Bisquerra, 2012, p. 79). En este contexto, la investigación que aquí se desarrolla tiene como objetivo analizar el contexto educativo del CCH, su modelo educativo, el enfoque de los programas de inglés y las aportaciones de la enseñanza híbrida. A partir de esta revisión, se busca generar propuestas concretas que contribuyan a la innovación en la enseñanza del inglés en el CCH. Este proceso se sustenta en la necesidad de mejorar las estrategias de enseñanza a través de la integración de tecnologías digitales y metodologías activas que optimicen el aprendizaje de los estudiantes y se alineen con las exigencias del modelo educativo de la institución.

Modelo educativo del CCH

La principal característica del CCH es su modelo educativo innovador, que lo hace uno de los proyectos educativos a nivel bachillerato más avanzados de México y de América Latina. Este proyecto se fundamenta en la formación integral de los alumnos al combinar la cultura básica con un carácter propedéutico que los prepara para continuar sus estudios a nivel licenciatura. Este modelo promueve tanto el desarrollo intelectual como el ético y social. De esta manera se fomenta la construcción de conocimientos fundamentados y la adopción de valores y decisiones personales. En el CCH se busca que los alumnos sean los protagonistas de su propia formación educativa y adquieran las herramientas necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI por medio del desarrollo de habilidades cognitivas, así como del fomento de actitudes críticas.

El modelo educativo del CCH se basa en tres principios educativos centrales:

a. Aprender a aprender. Significa proporcionar herramientas al alumno adquirir conocimientos de forma autónoma, resolver problemas y formular preguntas. Esta metodología fomenta la autoformación y la capacidad de captar el conocimiento por sí mismo y aplicarlo. (Gaceta Amarilla, 1971, p. 91)
b. Aprender a ser. Implica el autodescubrimiento y la formación integral del alumno. Destaca el autoaprendizaje y el desarrollo de una personalidad libre y responsable, superando la mera transmisión de conocimientos hacia una educación más humanista. (Gaceta Amarilla, 1971, p.92)
c. Aprender a hacer. Implica aplicar conocimientos en contextos concretos. La educación debe proporcionar habilidades prácticas, como técnicas específicas y expresión oral y escrita, que permitan a los estudiantes integrarse eficazmente a la vida laboral. (Gaceta Amarilla, 1971, p.36)

De esta manera, el modelo educativo del CCH no sólo se orienta hacia la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de competencias y actitudes que preparan a los alumnos para enfrentarse al mundo moderno. Por ello, el aprendizaje de lenguas extranjeras, el uso de tecnologías de la información, así como el enfoque en la investigación y en el pensamiento crítico son elementos esenciales que permiten a los alumnos incorporarse a un mundo globalizado sin olvidar su identidad cultural. Por otra parte, se fomenta la lectura, la elaboración de textos y el uso de las matemáticas que refuerzan la capacidad de los alumnos para enfrentarse a problemas complejos de manera sistemática y ética. De esta manera el CCH no sólo forma individuos competentes, sino también ciudadanos reflexivos, críticos y responsables confiriéndoles las habilidades necesarias para apoyar al progreso de la sociedad.

Definición de enseñanza híbrida

A nivel nacional e internacional, la pandemia por COVID-19 expuso y amplificó las brechas educativas y digitales existentes, afectando principalmente a los sectores más vulnerables. En México, millones de estudiantes enfrentaron dificultades para continuar su formación por la falta de acceso a dispositivos tecnológicos, conectividad o espacios adecuados para el estudio, lo cual evidenció la urgencia de transformar las prácticas educativas tradicionales. Ante esta realidad, la enseñanza híbrida surge como una respuesta estratégica que permite combinar modalidades presenciales y virtuales para garantizar la continuidad y equidad en el aprendizaje. Esta modalidad no sólo responde a la necesidad de adaptación tecnológica, sino que también plantea un cambio estructural hacia modelos más flexibles, resilientes y centrados en el estudiante (OEI y Fundación SM, 2021). Además, promueve el desarrollo de competencias digitales que son fundamentales en el siglo XXI, contribuyendo a cerrar las brechas de acceso y uso de la tecnología con fines educativos.

La enseñanza híbrida de las asignaturas de Inglés en el CCH representa una estrategia educativa importante para poder hacer frente a los desafíos actuales de la formación académica. Este modelo combina la enseñanza presencial con las actividades en línea, dotando a los alumnos con una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación a su proceso de aprendizaje.

La enseñanza híbrida es definida como un enfoque educativo que combina elementos de la enseñanza presencial con actividades en línea, proporcionando a los alumnos mayor flexibilidad y autonomía en el proceso de adquisición de conocimientos. De acuerdo con García Aretio (2020), "la enseñanza híbrida o combinada se refiere a la modalidad que integra estrategias educativas presencia-

les y en línea de forma coherente, de manera que se complementan mutuamente para lograr los objetivos educativos" (p.15). Este modelo da la posibilidad de que los alumnos por medio de actividades presenciales y en línea puedan adaptar su proceso de aprendizaje a contextos diversos y a sus necesidades educativas.

El concepto de enseñanza híbrida hace referencia a la conjunción de diferentes medios y modalidades de aprendizaje, como la enseñanza presencial y el uso de herramientas digitales, para la construcción de conocimientos. Este modelo, también conocido como *blended learning* o aprendizaje mixto, permite aprovechar lo mejor de ambos contextos educativos. Márquez (2019) señala que se trata de una respuesta natural a la evolución del proceso educativo, que incorpora espacios y tiempos tanto presenciales como virtuales. El enfoque híbrido se basa en principios constructivistas, que fomentan que el alumno sea el protagonista activo de su propio aprendizaje por medio de la resolución de problemas y el uso autónomo de herramientas digitales (p.23-25). "Los principios socio constructivistas se enfocan a la definición de conceptos, la estructuración de ideas y el compartir construcciones, que aplicados en el diseño pedagógico pueden crear modelos de formación "más contextuales, más situados, y más flexibles". (Llorente Cejudo, 2010, p.22).

A continuación, presento la siguiente tabla en la cual Carranza *et al.* (2021) confrontan las modalidades presencial y virtual desde los aspectos que determinan una docencia de calidad. Por su parte, Márquez (2019), basado en Llorente (2010) condensa los componentes que conforman la enseñanza en línea, presenciales y la enseñanza híbrida:

Tabla 1. Entornos presenciales *vs* virtuales

Aspectos	Presencial	Virtual
Planificació	Requiere decidir, básicamente sobre la secuencia de los contenidos, la metodología, las tareas, y el tipo de evaluación.	Debe ser siempre explícita y completa, para no desorientar al alumno y atender prioritariamente a los elementos relacionados con la temporización del curso.
Presentación de la información	Se trata de un medio eminentemente oral, y, por tanto, pone el énfasis en el aporte verbal de información a los alumnos.	Se trata de un medio principalmente de soporte escrito y pone el énfasis en la ayuda hacia una búsqueda autónoma de la información por parte del alumno.
Participación, presencia y aportación	Por medio de trabajos y actividades prácticas en las que se pone al alumno en situación de realizar contribuciones.	Mediante retos planteados en forma de debates o foros virtuales que atraen el interés y la intervención del alumno.
Interacción	Reducida a los momentos de clase presencial.	No tiene un momento preestablecido, pero por su formato preferentemente asincrónico se dilata a lo largo de todo el tiempo de docencia.
Seguimiento y evaluación	Discontinuo a lo largo de los trabajos y actividades puntuales seleccionados para tal efecto y en las intervenciones de clase.	Continuado por tener la posibilidad de registrar todas las acciones que efectúa el alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje.
Dominio de la tecnología	No es estrictamente necesario si nos referimos a tecnología de la información y la comunicación.	Básico para poder comunicarse con los alumnos y proporcionarles información y orientación ajustada.

Capacidad de respuesta	La que se asume en los momentos de clase y tutorías personales.	Inmediata si está automatizada y regular, si las conexiones son frecuentes y establecidas.
Colaboración docente	La coincidencia en el tiempo puede dificultar el encuentro entre los profesores.	El entorno virtual amplía el tiempo y las posibilidades de colaboración docente.
Tiempo de docencia y carga docente	Limitado a las horas de clase y a la corrección externa de trabajos.	Variable en función del número de alumnos y actividades virtuales propuestas durante el curso.

La enseñanza híbrida combina lo mejor de los entornos presenciales y virtuales, proporcionando una amplia gama de ventajas que benefician tanto a los alumnos como como a las instituciones educativas. Dentro de los privilegios destaca el sencillo acceso que proporciona a los alumnos, brindándoles la oportunidad de interactuar en tiempo real y conectarse desde cualquier lugar del mundo. Por otra parte, favorecer el acceso a bibliotecas virtuales, lo que amplía las fuentes de información disponibles. Este modelo de enseñanza es de un costo menor al presencial, fomenta la autonomía de los alumnos y eficientiza los tiempos tanto de los profesores como de los alumnos. Por otra parte, la perspectiva de la institución hacia la integración de nuevos procesos y modelos de enseñanza permite el desarrollo de metodologías de evaluación novedosas. Asimismo, promueve la adopción de recursos tecnológicos emergentes y la movilidad del aprendizaje, lo que favorece la gestión de nuevos contenidos pedagógicos y la puesta en práctica de estrategias educativas más dinámicas y flexibles.

Además, es necesario reconocer que el desarrollo de ambientes híbridos en la educación no puede limitarse a la mera incorporación de la tecnología en la enseñanza, sino que más bien debiera ser una práctica pedagógica comprometida con la formación integral del alumno. De ahí la importancia de tener una perspectiva ética y crítica que responda a las necesidades reales de los estudiantes.

La tecnología debe ser una herramienta que ayude a que los estudiantes sean más autónomos, se sientan incluidos y piensen de forma crítica. Pero no debe reemplazar la relación entre las personas ni el compromiso del maestro con sus alumnos. Entender esto nos permite usar la tecnología no sólo por moda o eficiencia, sino para mejorar la educación y hacerla más justa para todos. En el contexto del CCH, esta visión resulta especialmente pertinente para la enseñanza híbrida del inglés, ya que permite integrar recursos digitales de forma crítica y pedagógicamente significativa, fortaleciendo no solo las habilidades lingüísticas, sino también el pensamiento reflexivo, la colaboración y la autonomía de los estudiantes.

Principios pedagógicos de la enseñanza híbrida

Dentro de los sustentos pedagógicos que sustentan la enseñanza híbrida se encuentran los siguientes:

a. **Metodología activa.** En esta metodología se busca la generación de espacios dinámicos de aprendizaje en los cuales los alumnos tienen cierto control sobre el tiempo, el lugar y el ritmo de su aprendizaje, lo cual fomenta la autonomía en el proceso educativo. Carranza *et al.* (2021) señalan que "la metodología de la clase invertida combina las tareas del aula y las actividades realizadas con el uso de tecnologías digita-

les" (p.235). Este enfoque es importante para la enseñanza del inglés en el CCH debido a que permite por ejemplo preparar y practicar el contenido gramatical antes de la clase presencial optimizando el tiempo de esta última para actividades prácticas y colaborativas, lo cual es fundamental en el desarrollo de las habilidades de producción principalmente. Además, el uso de distintas herramientas digitales facilita el acceso a recursos educativos en línea que enfrenta al alumno a actividades de uso real del idioma.

b. **Flexibilidad en el aprendizaje**. De acuerdo con Carranza *et al.* (2021), la enseñanza híbrida fomenta que el profesor adapte su enseñanza a circunstancias diversas lo cual permite que potencie las ventajas tanto de la enseñanza presencial como en línea en favor del aprendizaje de los alumnos (p.234). En el contexto de la enseñanza del inglés en el CCH, la flexibilidad a la que se hace referencia en este punto permite que los alumnos interactúen con el idioma de manera significativa y tomen decisiones con respecto a qué contenido lingüístico, de vocabulario o habilidad lingüística deben destinar más tiempo para mejor su desempeño en el uso del inglés.

c. **Aprendizaje dialógico.** Este tipo de aprendizaje es indispensable en la enseñanza híbrida dado que se replantean los roles tanto del alumno como del profesor los cuales colaboran en el enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera se establece un espacio para el pensamiento crítico y el aprendizaje cooperativo, lo cual es particularmente relevante en el contexto de la enseñanza híbrida, donde las herramientas digitales juegan un papel fundamental para facilitar la interacción entre docentes y alumnos (Mejía *et al.*,

2017, p.352). Esta modalidad de enseñanza fomenta la discusión y el aprendizaje colaborativo, porque los alumnos tienen la oportunidad de poner en práctica el idioma en contextos reales y, por medio del uso de las plataformas digitales, permite una interacción constante con el idioma fuera del salón de clase y de esta manera se fortalecen las habilidades de comunicación.

d. **Interacción activa y colaborativa.** En la enseñanza híbrida según Mejía, *et al.* (2017) se destaca que uno de los pilares de este tipo de enseñanza es el desarrollo de entornos colaborativos en donde el salón de clases se convierte en un lugar activo que promueve el diálogo y la discusión con puntos de vista críticos. De esta manera, se replantean tanto el papel del docente como del alumno fomentando el aprendizaje dinámico y participativo (p.352-354). Además de la práctica e interacción que se promueve en las clases presenciales, al incorporar herramientas digitales en el proceso de enseñanza, los alumnos tienen la oportunidad de interactuar por ejemplo en proyectos colaborativos en línea extendiendo el aprendizaje de la lengua más allá del salón de clases y al mismo tiempo fortaleciendo sus habilidades lingüísticas del idioma, sus capacidades para argumentar sus puntos de vista y tener un punto de vista crítico y participativo.

e. **Innovación tecnológica en la enseñanza.** La enseñanza híbrida con base en lo señalado por Carranza *et al.* (2021) permite la incorporación de distintas tecnologías de la información para beneficiar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, ya que al combinar recursos tecnológicos como pedagógicos se fomenta un aprendizaje más accesible y flexible (p. 233-234). La innovación tecnológica en la en-

> señanza cambia día a día y esta innovación permite a los profesores de inglés del CCH acceder a materiales electrónicos cada día más personalizados, sin dejar de lado la evaluación en línea que facilita el trabajo docente sobre todo en el CCH donde cada profesor atiende entre 100 y 150 alumnos por semestre.

La enseñanza híbrida en el CCH se encuentra fuertemente relacionada con los principios pedagógicos de esta institución los cuales tienen como objetivo dotar a los alumnos con los elementos necesarios para fomentar y desarrollar el aprendizaje autónomo, integral y práctico. Estos principios se vinculan con los enfoques de la enseñanza híbrida cuyo contenido considera la metodología activa y la flexibilidad en el aprendizaje. En el CCH la metodología activa orienta a los alumnos a desarrollar su autonomía en el aprendizaje, así como los recursos de los que pueden hacer uso para tal fin relacionándose de esta manera con el principio de "aprender a aprender" (*Gaceta Amarilla*, 1971, p. 91). Además, la flexibilidad en el aprendizaje posibilita la elección de toma de decisiones informadas acerca de las habilidades lingüísticas que requiere reforzar y al mismo tiempo conocerse a sí mismo y a su personalidad relacionándose así con el principio de "aprender a ser". Por otra parte, la interacción activa y colaborativa y el aprendizaje dialógico resultan ser espacios sociales de colaboración crítica entre profesores y alumnos. De esta manera, estos espacios contribuyen a la enseñanza y al aprendizaje del idioma *in situ*. Además, los alumnos tienen la oportunidad de poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos en situaciones reales, específicas alineándose al principio de "aprender a hacer". Así, la enseñanza híbrida permite a los profesores incorporar recursos educativos en línea, mecanismos de evaluación disponi-

bles las 24 horas lo cual permite el acceso libre a los mismos desde cualquier dispositivo electrónico.

La enseñanza híbrida frente a los retos de las revoluciones industriales y el desarrollo de habilidades digitales

En el contexto internacional, particularmente el papel de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha promovido la educación mediada por tecnología.

> Desde hace varios años, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) ha buscado caracterizar e impulsar en los distintos países del mundo el desarrollo de políticas, líneas de acción y estrategias para las Sociedades de Conocimiento [...] el acceso global a la información y al entendimiento, y el aprendizaje de calidad para todos (Fortoul Ollivier, 2023, p. 12.)

Además, Fortul Oliver (2023) concluye que "la virtualidad llegó para quedarse y que se requiere potenciar un diálogo entre ésta y la presencialidad" (p.20-21). Por esta razón la enseñanza híbrida ha emergido como una estrategia educativa clave en el contexto de transformación tecnológica global. Este modelo permite a los docentes integrar recursos digitales, plataformas de aprendizaje en línea y mecanismos de evaluación disponibles en todo momento, lo que favorece el acceso autónomo a los contenidos desde múltiples dispositivos electrónicos. Esta modalidad responde a las exigencias formativas de la llamada Cuarta Revolución Industrial, caracteriza-

da por la convergencia de tecnologías digitales, físicas y biológicas. Según Schwab (2016), esta revolución "no está definida por un conjunto de tecnologías emergentes, sino por una transición hacia sistemas nuevos construidos sobre la infraestructura de la revolución digital" (como se citó en Luna Martínez, 2022, p. 41).

La transición hacia una Quinta Revolución Industrial, centrada en la interacción entre humanos y máquinas inteligentes, y una posible Sexta Revolución, que incorpora la inteligencia artificial emocional y la personalización profunda del entorno digital, exige nuevos enfoques en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Lee, Suh y Kim (2021), "la educación debe anticiparse a una sociedad inteligente en la que el aprendizaje adaptativo, basado en datos y realidad aumentada, sea la norma" (como se citó en Luna Martínez, 2022, p. 45).

En este contexto, el metaverso comienza a consolidarse como un espacio de interacción educativa emergente, en el que la simulación inmersiva y la representación digital pueden generar experiencias significativas. Para Kye et al. (2021), "el metaverso tiene el potencial de convertirse en un entorno educativo eficaz que combine la realidad virtual con la interacción social y el contenido educativo personalizado" (como se citó en Luna Martínez, 2022, p. 45).

Estas transformaciones están también profundamente ligadas a los cambios del mercado global, donde las habilidades digitales, la creatividad, la resolución de problemas y la capacidad de aprendizaje autónomo son cada vez más demandadas. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020), las competencias clave para el año 2030 incluyen la alfabetización digital, la autorregulación y la colaboración en entornos híbridos de trabajo y estudio. En consecuencia, la educación híbrida no solo

representa una alternativa metodológica, sino una necesidad frente a los retos que presentan las nuevas dinámicas socio tecnológicas.

Adaptación a la enseñanza híbrida y desarrollo de competencias

Aunque la incorporación de la tecnología a la docencia lleva muchos años, la pandemia de COVID-19 precipitó la integración hacia modelos de enseñanza híbrida en el CCH, poniendo en evidencia la necesidad inminente de que los profesores desarrollen habilidades digitales y de esta manera desarrollar nuevas estrategias didácticas. Sin embargo, no se pueden desconocer dos escenarios reales la brecha generacional en el uso de la tecnología entre profesores y alumnos y las desventajas de los alumnos que viven en contextos desfavorecidos para emplear tecnología. Por otra parte, la pandemia destacó el papel del profesor para promover la equidad educativa al tener que buscar estrategias pedagógicas que contrarrestaran las inequidades en el acceso a la tecnología, hecho que debe considerarse en la enseñanza híbrida. Por otra parte, es necesario tomar en cuenta el señalamiento de Novoa (2023) quien considera que la enseñanza híbrida no puede limitarse a la incorporación de la tecnología en la enseñanza, sino que también se hace evidente la necesidad de formar a los profesores en el diseño de estrategias didácticas significativas y efectivas tanto en contextos virtuales como presenciales. De esta manera, la formación de los profesores en el desarrollo de competenciales digitales y metodologías híbridas se vuelve fundamental para garantizar una educación inclusiva y de calidad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el CCH. Además, en el contexto de la enseñanza híbrida en el CCH, esta formación de profesores resulta crucial para garantizar que

los alumnos consoliden su aprendizaje del inglés, a pesar de las brechas tecnológicas y la falta de recursos de distinta índole.

Por otra parte, de acuerdo con Cuevas (2021), uno de los grandes desafíos que afrontaron los sistemas educativos durante la pandemia fue la inequidad en el acceso a la tecnología y el CCH no fue la excepción. En la enseñanza híbrida, este aspecto se pone de manifiesto también, ya que no todos los alumnos tienen el mismo acceso a los dispositivos electrónicos o la misma calidad de Internet, aspecto que los profesores deben tener siempre presentes al momento de diseñar estrategias didácticas para esta modalidad. De esta manera, los profesores promueven un enfoque inclusivo que considera las ventajas y oportunidades de aprendizaje de los recursos didácticos electrónicos como de las metodologías presenciales y así garantizar que ningún alumno quede excluido de estas oportunidades de aprendizaje.

Las ideas anteriores reflejan cómo el amoldamiento a la enseñanza híbrida, la formación docente y el incremento de las competencias digitales son fundamentales para garantizar la enseñanza híbrida de calidad, principalmente en el contexto del CCH, donde los retos de accesibilidad y equidad son visibles.

Desafíos y oportunidades del modelo híbrido en la enseñanza de las asignaturas de inglés en el CCH

La enseñanza híbrida presenta desafíos tecnológicos y pedagógicos. Universidades de todo el mundo la han adoptado por su flexibilidad, combinando clases presenciales y virtuales, especialmente tras la pandemia de COVID-19 (Guzmán *et al.,* 2020, como se citó en Luna Martínez, 2022, p. 42). En este contexto, el Colegio de

Ciencias y Humanidades (CCH) no es ajeno a estos desafíos, y se encuentra en una coyuntura que demanda repensar el proceso de enseñanza del inglés desde una perspectiva híbrida.

Uno de los principales retos del modelo híbrido es actualizar las habilidades digitales docentes, no sólo en el uso de herramientas tecnológicas, sino también en el desarrollo de metodologías activas y evaluaciones efectivas adaptadas al entorno digital (Herrera, 2021, como se citó en Luna Martínez, 2022, p. 46). Esta necesidad se vuelve aún más apremiante en la enseñanza del inglés, donde la interacción continua y la retroalimentación inmediata son clave para consolidar las habilidades comunicativas. Así, los docentes del CCH requieren formación no sólo en el uso de plataformas como *Classroom* o *Moodle*, sino también en el diseño de tareas auténticas, significativas y alineadas con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Otro desafío señalado por Cardona (2020) es cómo el modelo híbrido ha superado barreras como el desplazamiento y la falta de tiempo mediante el uso de tecnologías que integran modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia (como se citó en Luna Martínez, 2022, p. 44). En el contexto específico del CCH, donde muchos alumnos enfrentan largos traslados y limitaciones de tiempo debido a su dependencia del transporte público, la enseñanza híbrida ofrece la posibilidad de flexibilizar el acceso al aprendizaje del inglés, favoreciendo la inclusión y la equidad educativa. Las actividades asincrónicas en plataformas interactivas permitirían a los estudiantes practicar vocabulario, comprensión auditiva y estructuras gramaticales a su propio ritmo, fomentando la autonomía y autorregulación del aprendizaje.

Sin embargo, la implementación de propuestas híbridas exige una transformación profunda en el diseño de los materiales y en las estrategias pedagógicas. El diseño de estos entornos no puede reducirse a la digitalización de contenidos, sino que debe considerar aspectos cognitivos, didácticos y sociales, para que el estudiante se convierta en un agente activo de su proceso de aprendizaje (EKOS, 2021). En el caso de las asignaturas de inglés del CCH, esto implica que los docentes incorporen no sólo ejercicios tradicionales, sino también elementos interactivos como foros, simulaciones, videos contextualizados y herramientas colaborativas, que faciliten la práctica real del idioma.

Por último, Herrera (2021) insiste en que este tipo de enseñanza debe incluir pedagogías críticas digitales que favorezcan el pensamiento reflexivo, la conectividad social y la producción autónoma de conocimiento (como se citó en Luna Martínez, 2022, p. 46). En la enseñanza del inglés, esto puede traducirse en el uso de tareas auténticas, proyectos colaborativos en línea y actividades basadas en resolución de problemas comunicativos, donde los estudiantes no sólo reproduzcan estructuras lingüísticas, sino que desarrollen su competencia intercultural y su pensamiento crítico frente al uso del idioma en contextos globales.

En síntesis, los retos identificados por autores como Guzmán *et al.* (2020), Herrera (2021), Cardona (2020) y EKOS (2021) no sólo son pertinentes para la educación superior en general, sino que son especialmente aplicables al contexto del CCH y, en particular, a la enseñanza del inglés. Superar estos desafíos representa una oportunidad para transitar hacia una educación más flexible, inclusiva y orientada al futuro, en sintonía con las demandas de un mundo cada vez más digital e interconectado.

Referencias

Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Carranza, C. V., Vega, D. E., & Benito, B. M. (2021). *La educación híbrida como sistema educativo y medio de educación alternativa en las IES del Ecuador. Journal of Science and Research*, 6 (3), 226-239.

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

EKOS. (2021). *El desafío de integrar tecnologías en el aprendizaje del inglés*. Ekosnegocios.Fortoul Ollivier, M. B. (2023). Introducción. En M. A. Covarrubias Díaz Couder, C. Vallejos Parás & M. B. Fortoul Ollivier (Coords.), Brechas educativas y digitales: Una mirada desde los sujetos (pp. 11–24). Publicar al Sur.

Gaceta Amarilla. (1971, 1 de febrero). Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades (3ra época, Vol. III, Número extraordinario). Gaceta UNAM.

García Aretio, L. (2020). La enseñanza híbrida: Una estrategia para la educación del futuro. *Revista de Educación y Tecnología*, 35 (2), 12-25.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Llorente Cejudo, M. C. (2010). *Formación semipresencial apoyada en la red (Blended learning): Diseño de acciones para el aprendizaje* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Sevilla.

Luna Martínez, A. (2022). *La ética docente frente a los cambios en el Sistema Educativo Nacional*. Publicar al Sur.

Márquez Miranda, C. O. (2019). *Mediación del aprendizaje híbrido en la educación media superior* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de la UNAM.

Mejía Gallegos, C. G., Michalón Dueñas, D. E., Michalón Acosta, R. A., López Fernández, R., Palmero Urquiza, D. E., & Sánchez Gálvez, S. (2017). *Espacios de aprendizaje híbridos: Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil*. Universidad de Guayaquil.

Novoa, A. (2023). *La educación en tiempos de inteligencia artificial: Entre la técnica y el pensamiento*. Editorial Morata.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) & Fundación SM. (2021). *Educación y tecnología: una mirada desde la equidad*. OEI. https://oei.int/publicaciones/educacion-y-tecnologia-una-mirada-desde-la-equidad

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2018). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Samperi, R. (2013). *Metodología de la investigación*. Pearson.

La profesionalización olvidada del entrenador deportivo universitario en la DGDU UNAM

Víctor Mario Torres Tarín[1]

Resumen

El artículo presenta una reflexión del desarrollo profesional emergente en los entrenadores universitarios con posibilidades para garantizar la calidad de la educación y el entrenamiento que reciben los estudiantes deportistas, que favorezca el uso de recursos y técnicas pedagógicas y didácticas que sustenten su práctica docente. Esto hace necesario la propuesta de un proyecto académico de profesionalización y de investigación educativa, que permita garantizar que los entrenadores universitarios de la UNAM estén al día con las últimas investigaciones y metodologías, teniendo en cuenta los nuevos escenarios, tendencias y la prospectiva educativa.

La formación de nuevos docentes debe ser innovada a partir de la visión integral de la realidad educativa para comprender o entender de manera holística y tener una concepción integral de la educación. Lo que se traduce en invertir en su formación para asegurar

[1] Doctor en Educación, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), vic.inveducativa@gmail.com, ORCID: 0009-0007-1699-9137

que estén adecuadamente preparados para cumplir con las demandas del contorno actual de la educación superior en el siglo XXI.

Esta tarea debe ser el resultado de un intenso esfuerzo coordinado y conjunto entre los diversos elementos estructurales de la institución y visiones claras, certeras, actualizadas y prospectivas respecto a los perfiles docentes; acompañadas de procesos de valoración y reflexión de los retos que la sociedad mexicana demanda de la educación universitaria en la actualidad, así como de las necesidades normativas, relacionadas con la formación y profesionalización docente en la UNAM.

Palabras clave

Formación docente, profesionalización, educación superior, entrenador universitario, entrenamiento deportivo.

Introducción

En principio, se establece el interés hacia los procesos de formación, capacitación y actualización de los/as entrenadores/as universitarios/as de una Institución de Educación Superior (IES), en un contexto académico de una universidad pública; la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la Dirección General del Deporte Universitario (DGDU) y del Centro de Estudios del Deporte (CED), relacionada con mi área de investigación profesional como pedagogo en programas académicos de formación complementaria en pedagogía del deporte, teniendo como sujeto de estudio de la investigación al docente entrenador/a universitario, con sus experiencias y subjetividades como sujetos históricos, que dan cuenta a través de sus experiencias, trayectorias académicas

docentes, de conocimientos empíricos en su actividad profesional y problemáticas vinculadas con el ejercicio cotidiano de su práctica docente en la institución y con los alumnos deportistas, apostando por una educación integral, en el desarrollar habilidades, capacidades físicas, y académicas para el logro de aprendizajes significativos en la modalidad deportiva de su elección.

Por lo consiguiente, la formación, capacitación y actualización que proporcione el Centro de Estudios del Deporte (CED) a los/as docentes entrenadores/as de la Dirección General del Deporte Universitario (DGDU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ha de contener los elementos necesarios para su profesionalización, capacitación y actualización, de modo que se lleven a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje propios de cada disciplina deportiva y se afronten adecuadamente las concepciones intuitivas de su práctica docente.

Dado que todo proyecto educativo de formación, capacitación y actualización de profesores/as puede verse de muy distintas maneras en función del paradigma que lo guíe, debe estar presidido, por la mirada que la institución posea en relación con lo que implica la enseñanza, el aprendizaje, y el sentido de la educación y docencia; así como de una perspectiva filosófica, con objetivos de aprendizaje y contenidos acorde con las circunstancias, permitiendo el establecimiento de un perfil de ingreso expresado en conocimientos, habilidades y actitudes.

Por tanto, la formación, profesionalización y desempeño de los/as entrenadores/as universitarios/as, deben ser temas importantes en la agenda educativa de la UNAM, de la DGDU y del CED, enfocada a la promoción de cambios de prácticas docentes reflexivas que generen aprendizajes significativos y promuevan la reflexión

para estos/as actores/as histórico-sociales, acorde con sus necesidades y contextos para superar la brecha entre la formación con anteriores modelos educativos y los desafíos planteados por las actuales demandas educativas y sociales.

Intervenir en su capacitación y actualización no es tarea sencilla, pues implica reconocer historias significativas, es decir, al conjunto de circunstancias que a lo largo del tiempo constituyen el entramado de relaciones en las cuales se inserta y cobra sentido algo y, en otros casos, requiere aplicar el buen juicio para analizar el contexto político, social, económico y cultural, ya que dan cuenta de historias significativas y otras en que sólo queda usar el buen juicio al desentrañar el contexto político, social, económico y cultural que en su momento dan cabida a sin número de experiencias en que la razón y la inteligencia son herramientas que calman la ansiedad y construyen puentes de comunicación que permean buenos juicios y prácticas para el bien común.

Justificación

Con base en el contexto universitario actual y contrariamente a los documentos oficiales de la UNAM y discursos de autoridades y tomadores de decisiones en el sistema del deporte universitario, la mayoría de las veces no dirigen la mirada hacia el/la docente entrenador/a universitario/a, se le considera como un insumo de administración del recurso humano desde una lógica mecanicista, que no promueve el acercamiento a la verdad de su docencia, pero tampoco a la verdad de su existencia. Y, además, en relación con sus responsabilidades y sentido de ser docente entrenador/a universitario/a, desde una coyuntura que da respuesta a procesos administrativos y no a una transformación dinámica del currícu-

lo, dando cuenta de sus resistencias, interpelaciones, con efectos y formas que influyen en la construcción de su identidad profesional como resultado de un proceso histórico en construcción y deconstrucción.

Por medio de las voces no escuchadas y peticiones no atendidas de los/as docentes entrenadores/as universitarios/as, en un modelo administrativo-académico jerárquico de la DGDU-UNAM y a una desvaloración profesional bajo disposiciones ya preestablecidas, tales como: mejora del rendimiento y resultados en competencias deportivas de los/las estudiantes deportistas, burocracia, referida a la excesiva rigidez administrativa y la proliferación de trámites que dificultan la eficacia, así como el papeleo o la sobrecarga de formalismos, y a la falta de una profesionalización docente, es decir al proceso continuo de desarrollo de competencias pedagógicas, conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los/las educadores/as deportivos/as mejorar su desempeño, adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos, y fortalecer la práctica educativa para formar ciudadanos/as críticos/as y autónomos/as. Y la carencia de herramientas didácticas y pedagógicas que afecta su práctica docente, motivación y compromiso, entre otras.

Ya que invariablemente se vive en la soledad y, en ocasiones, en la angustia y la ansiedad, frente a la existencia misma como frente a la falta de opciones profesionales formativas innovadoras y existenciales, y de una transformación y modernización (Salas, 2013), a una gestión moderna, descentralizada, participativa, transparente y basada en resultados. Al no haber una identidad con la comunidad académica universitaria de la UNAM se genera una desconexión con los objetivos, misión y visión de la institución, e incertidumbre ya que no se establecen reglas claras.

De ahí que contemplar una perspectiva de identidad "es necesario para hablar de algo que caracteriza temporal o históricamente a un sujeto o a un campo disciplinario" (Navarrete, 2015, p. 464), ya que "requerimos de una [identidad] que nos identifique, que nos dé una posición, un lugar en el mundo (social), que nos permita nombrarnos, ser nombrados y que nos distingan de los demás, de los otros" (Navarrete, 2015, p. 477). "En la Educación deportiva interesa conocer y construir la identidad de sus diferentes sujetos, grupos o instituciones, ya que se constituye como un puente entre lo individual singular y lo colectivo compartido" (Vera, 2012 p. 273), que además conforma roles y permite su resignificación".

De ahí que el concepto polisémico que da cuenta del docente entrenador universitario de la DGDU-UNAM sea complejo, como se señala a continuación: académico, docente, profesor, educador, impulsor deportivo, instructor, mentor, entrenador, coach, mediador, docente entrenador, personal especializado, técnico, auxiliar; entre otras (DGAD y R, Memoria UNAM, 2000).

De la misma manera es un hecho innegable el deterioro gradual en su desempeño ético, académico y profesional, mientras que algunos encargados del deporte universitario, priorizan cuestiones administrativas, presupuestales, económicas, de resultados en competencias deportivas, sociales, políticas, de nepotismo y tráfico de influencias que permean a las académicas deportivas y de valores universitarios, se tiene el sentimiento, por parte del entrenador universitario, de que se realiza una actividad enteramente administrativa, burocrática y de comparsa en la que se pierde de vista el verdadero objetivo académico educativo institucional (educación integral) en la universidad nacional, en que se visibiliza parte de una realidad, que de continuo va configurando el actual perfil profesional del do-

cente entrenador universitario en función de una representación poco valorada y reconocida, distorsionada, menospreciada, desatendida y alejada del *deber ser* que reclama la verdadera naturaleza de su propio ser y de su inmanente espíritu universitario.

La soledad y la solidaridad son dos dimensiones de fronteras muy frágiles e inestables que marcan el escenario cotidiano de estos actores sociales, y revelan ineficaces alternativas de promoción, formación e investigación en la construcción del sentido personal de la vida docente y del acceso a la historicidad manifiesta como sujeto entrenador universitario. De acuerdo con Fernández (2024), no se sabe qué los motiva o qué los amarra para continuar su labor como entrenadores universitarios ni tampoco sabemos en qué condiciones de salud física y mental se encuentran. Sin embargo, en sus acciones se percibe el orgullo de identidad y de pertenencia, de ser integrantes de una comunidad universitaria, es decir, sentir, participar y estar vinculados permanente y activamente a las acciones y valores que les son comunes; es un sentimiento de lealtad, respeto, agradecimiento, orgullo y responsabilidad para contribuir al engrandecimiento institucional.

En última instancia, la historia de Sísifo y la interpretación de (Fernández-Balboa, J. M. 2019 p. 58) nos ofrecen una perspectiva profundamente humana sobre la existencia:

> […] de aceptar el absurdo, resistir la desesperación y encontrar en nuestra propia lucha la esencia de lo que significa. De acuerdo con Camus, la vida misma es absurda, marcada por una desconexión fundamental entre nuestras expectativas de significado y la indiferencia.

Pero en lugar de desesperarse ante este absurdo, Camus sugiere que debemos encontrar nuestra propia forma de darle sentido a nuestras vidas. Aquí radica la verdadera fuerza de Sísifo: aunque su tarea es inútil, Sísifo sigue empujando la roca.

Con base en las argumentaciones y reflexiones antes expuestas es importante y urgente plantearnos¿de qué manera se puede debatir, analizar y caracterizar la formación docente de los entrenadores universitarios de la DGDU-UNAM, y descubrir la dimensión identitaria y formativa que han adquirido a través de la participación en procesos formativos, identificando las tendencias que predominan a partir de referentes teóricos que ponen de manifiesto la importancia de contar con verdaderos entrenadores universitarios, profesionales de la actividad físico deportiva y recreativa, sobre la fundamentación de su práctica y reflexión continua en la construcción de un rol docente innovador y constructivo, acorde con los desafíos del contexto actual?

La justificación que se da al presente artículo de investigación estriba en la posibilidad manifiesta de comprender desde este actor social la manera en que impactan su desarrollo profesional docente los procesos de formación, capacitación y actualización y los retos, debate y reflexión que implica su profesionalización.

Lo anterior indica que la experiencia y vivencias son el factor esencial, mas no los únicos a tener en consideración, ello no significa que se desconozca que existan discursos y teorías sociales macro, políticas que la misma universidad establece y que permean este devenir, queda claro que la exigencia de este artículo no es el estudio de este discurso, ni un análisis de las políticas educativas que lo reglan sino formas de tener nuevas miradas al tema de investigación, y del cambio que necesitan asumir la Universidad y el

docente entrenador universitario, no sólo en lo experto de un saber disciplinar, sino de las dimensiones ideológicas, políticas, sociales e identitaria para que construya desde su creatividad e imaginación las posibilidades de transformación relacionales en su comunidad de incidencia.

Supuestamente esto concede a los docentes de acuerdo con Nóvoa (2003) mayor legitimidad para actuar en la transformación de la institución en la *metamorfosis,* sin permitir la desintegración sino impulsando el cambio de un modelo de gestión escolar emergente con posibilidades de futuro inmediato, que explique entre otras cosas que la realidad de la sociedad humana es una construcción de hombres y mujeres, en la conformación social de un tipo de hombre y de la voluntad de formar y profesionalizar docentes entrenadores universitarios constructores de nuevas realidades.

Los retos de la docencia y sus contextos

La docencia ha sido objeto de estudio desde distintas miradas y aristas. Cuando hablamos de los docentes y la docencia como práctica institucional y cultural. La distribución numérica de los maestros, en relación con el nivel educativo es muy heterogéneo, depende de cada país, de sus condiciones y tradiciones de formación académica y docente, de las formas de financiamiento y de la estructuración y el grado de autonomía producto de las relaciones establecidas con las políticas educativas y culturales que configuraron a cada estado-nación y a su sistema educativo.

Con base en los datos del INEGI (2020) y de los brindados por la Secretaría de Educación Pública, a través del Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa (SEP, 2022) del

ciclo escolar 2021-2022, en los 32 estados del país existen 5,311 instituciones de educación media superior, superior y de posgrado en las que desempeñan la función docente 104,546 profesores; si a esta cifra le sumamos cerca de 40,000 docentes que ofrecen servicios de capacitación para el trabajo en las diversas instituciones públicas y privadas, el número de docentes se incrementa alrededor de 430,000. En la Ciudad de México y el Estado de México se concentra poco más del 50% del profesorado del nivel medio superior y superior del país, que desarrolla su labor formativa en 3,711 instituciones, cifra que representa casi el 70% de las IES de la República Mexicana.

Dada la cantidad de IES en México, para aproximarnos a conocer la oferta académica en torno al deporte, la Educación Superior en México contempla a un conjunto de instituciones diversas que, ni desde el punto de vista normativo ni sistémico integran un sistema pues constituye un tipo educativo del sistema educativo nacional, y no ha logrado constituirse en un conjunto de IES, de reglas y de procesos que articulen sus diversos componentes para la consecución de un propósito común (Mendoza, 2018, p. 6).

En cuanto al estado de conocimiento, para obtener información actualizada de la investigación deportiva en México, están las revistas especializadas de investigación y las Universidades, de modo que las tesis son una forma principal de publicación. A nivel nacional, entre otras, se encuentra la *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte* editada por la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos (ENED) de la CONADE (Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte).

De tal forma que para acercarnos a la investigación deportiva es necesario recuperarla de espacios de investigación generales, es de-

cir, ir más allá de sólo reportar o describir contextos o poblaciones pequeñas para que sus resultados puedan aportar a los campos de estudio, el deportivo y de los campos de conocimiento de la pedagogía.

Contexto institucional

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es un organismo público autónomo que se fundamenta en los principios de libre investigación y libertad de cátedra, para desarrollar sus tareas sustanciales: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura (UNAM, 2018). La Universidad tiene una gran preeminencia en prácticamente todos los aspectos de la vida nacional, ya que en su complejidad aloja todas las corrientes y manifestaciones del pensamiento en la ciencia, las humanidades, las artes y, en general, toda la cultura.

Es importante destacar que, sin menoscabo de la variedad de actividades universitarias, la principal tarea de la UNAM es la educación, íntimamente ligada con la investigación acerca de las condiciones y problemas nacionales, así como el crecimiento, conservación y difusión de la cultura. Es evidente que el compromiso educativo de la institución es enorme y complejo, ya que tiene la gran responsabilidad de proveer los espacios e infraestructura apropiados para que los procesos de formación y aprendizaje sean permanentes y apropiados.

Si bien las autoridades universitarias y las dependencias que colaboran en su funcionamiento tienen una profunda obligación institucional de que los estudiantes reciban y sean partícipes de una educación de calidad, es fundamental la participación de los aca-

démicos responsables de las actividades de formación. Si los estudiantes son la razón de ser de la Universidad, los docentes son el elemento principal para que los alumnos logren sus metas académicas.

Por ello es imprescindible que los/as docentes, además de contar con los conocimientos y habilidades disciplinarias estén formados y actualizados en aspectos específicos, concernientes y relevantes para la enseñanza en su campo disciplinario. Esta tarea debe ser el resultado del esfuerzo coordinado y conjunto entre los numerosos elementos estructurales de la institución y visiones claras, actualizadas y prospectivas respecto a los perfiles docentes que requiere; acompañadas de procesos de valoración y reflexión de los retos que la sociedad demanda de la educación universitaria en la actualidad, así como de las necesidades formativas, percibidas y expresadas, relacionadas con la formación y profesionalización docente.

En este marco de la educación superior, la docencia como función sustantiva de las universidades públicas, se convierte en una actividad que ligada estrechamente a la investigación y la vinculación-extensión, representan el deber ser de la Universidad que va más allá del cumplimiento de ciertas actividades, y articulan su función social. Es imprescindible pensar al docente universitario como un mediador en el proceso educativo que facilite el desarrollo de competencias profesionales integradas, es decir, de conocimientos, herramientas y ambientes para la formación integral de los y las estudiantes. Por consiguiente, el perfil del académico universitario es el de un profesionista de la educación con conocimientos especializados sobre su área, con habilidades para fomentar procesos de aprendizaje significativos y con actitud para fortalecer la formación integral de los estudiantes.

La insuficiencia de docentes con formación en los campos didáctico-pedagógicos representa una necesidad a satisfacer por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) y, para la UNAM, constituye un factor de oportunidad para retomar el liderazgo en la formación y profesionalización de docentes universitarios, cuyo impacto se vea reflejado en las futuras generaciones que enfrentarán retos complejos en su desarrollo personal y profesional. Por ello invertir en infraestructura, programas y tareas específicas para que el profesorado universitario adquiera conocimientos y habilidades metodológicas e instrumentales, así como actitudes que mejoren sus formas de enseñanza es una estrategia prioritaria para el país. A través de todos estos aspectos se debe responder no sólo a la necesidad de contar con más y mejores docentes, sino de contribuir a la mejora de la calidad educativa en el nivel medio superior y superior (De Agüero-Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., del Pilar Martínez-Hernández, A. M., & Pompa-Mansilla, M., 2021 p. 62).

Desde sus inicios, la Universidad ha conformado su profesorado bajo el supuesto de que la formación especializada en saberes disciplinares o profesionales brindaría *per se* la capacidad para enseñarlos. No hay duda acerca de que enseñar en el nivel superior es una actividad exigente respecto de los saberes y habilidades necesarios para su ejercicio (Ceresani y Mórtola, 2017 p.23). Sin embargo, para ser docente en este nivel educativo superior, no se requiere de una titulación habilitante que suponga la adquisición de dichos saberes y habilidades.

Para que la Universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales y de investigación requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido científico y disciplinar, sino que sepan enseñar los programas y contenidos útiles que una sociedad estu-

diantil requiere, de aquí la necesidad de que en la Universidad se enseñe a los profesores a educar, para que sus estudiantes aprendan a aprender (Cáceres, 2013 p.77).

La formación, capacitación y actualización docente está basada primordialmente en los estilos de profesionalización disciplinar y en menor escala en los campos didáctico pedagógicos; por ello, es indispensable considerar la necesidad de tener docentes reflexivos y críticos que promuevan metodologías que puedan aplicar en su labor docente que garanticen un aprendizaje significativo en sus alumnos.

La DGDU-UNAM: contexto de educación y formación no formal

Otras funciones sustantivas de la UNAM son las que involucran desarrollar actividades de perfeccionamiento y desarrollo relacionadas con la investigación profesional, función que se intenta a través de programas en actos académicos de formación complementaria de educación continua. En este sentido el área de educación continua que es el Centro de Estudios del Deporte (CED), previamente Centro de Educación Continua de Estudios Superiores del Deporte (CECESD) de la Dirección General de Actividades Deportivas y Recreativas (DGAD y R), actualmente Dirección General del Deporte Universitario (DGDU); inició actividades en agosto de 1987; en torno a la capacitación y actualización docente en áreas, tales como: metodología del entrenamiento deportivo, psicología en el deporte, fisiología, masaje (gimnasia pasiva), computación, pedagogía en el deporte, entre otros para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de fortalecer las prácticas docentes de los entrenadores universitarios.

En función de la información precedente y acorde con el proyecto educativo de la UNAM, existen documentos en el plano institucional que agrupan las estrategias y políticas de acción que deben llevarse a cabo para cumplir con las funciones sustantivas de la Universidad: el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 (PDI UNAM, 2017) y el Programa Anual de Trabajo del Rector actual.

La UNAM, a través y en atención a las líneas estratégicas del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), reconoce la necesidad de fortalecer la formación profesional de la planta docente mediante un proyecto para la habilitación como actividad continua y permanente abordada desde tres aspectos: capacitación didáctica, actualización disciplinar y formación para la vida.

Para contribuir al logro de este objetivo, se identifica que la habilitación de docentes en la universidad es una necesidad constante puesto que los avances científicos y tecnológicos tanto de las disciplinas como de la didáctica se mantienen cambiantes para cubrir las demandas y necesidades que se generan. En este sentido, los docentes entrenadores universitarios son sujetos clave en el proceso de formación integral del estudiante, por ende, es importante que participen en procesos de actualización disciplinar y capacitación didáctica pedagógica con la finalidad de saber "qué enseñar y cómo enseñar" (PDI UNAM, 2017).

Al respecto se pueden hacer los siguientes cuestionamientos: ¿dónde aprenden a enseñar las y los docentes entrenadores universitarios de este nivel educativo?, ¿cuáles son los dispositivos formativos a través de los que adquieren los conocimientos, habilidades y disposiciones relacionados con la enseñanza de sus disciplinas deportivas o áreas profesionales?, ¿cuál es la función del docente entrenador universitario y de la universidad en la sociedad

actual?, ¿quién es ese docente sobre el que descansa la responsabilidad señalada?, ¿cuáles son las características de su ejercicio profesional?, ¿cómo se forma y actualiza para asumir su tarea?, ¿cuáles son las condiciones institucionales en las que se lleva a cabo?, ¿en qué modelo de formación se sustenta y qué procesos los privilegian de acuerdo con las características del contexto emergente actual?

Tendencias y perspectivas en la formación de entrenadores universitarios

Este comportamiento contrasta fuertemente con el de los profesionales de otras disciplinas afines quienes, por lo general, se preocupan por la búsqueda permanente de la actualización, tanto de la teoría como de los procedimientos prácticos de su actividad. Asimismo, estas actividades son cuestionadas en cuanto a la formación de las personas que las imparten, ya que existen diferentes estudios como los de Augustin (2003), Álamo (2004), Camy, Chantelat y Le Roux (1999), Campos (2007), Delgado (2002), Fraile (2001), Madella (2002), Martínez (2007), Parker (2000), Petry, *et al.* (2008) y Contreras y González Ravé (2003) en los que se observa que las actividades físico deportivas extraescolares están desarrolladas principalmente por personas que no tienen ninguna de las titulaciones oficiales de la actividad física y el deporte.

En esta línea, en el estudio sobre la realidad del deporte escolar en veinticinco países del mundo, se concluía que, en la mayoría de los países analizados en las actividades deportivas extraescolares, el personal responsable de desarrollar dichas actividades presentaba una formación inadecuada, lo que conllevaba una ausencia de profesionalismo (profesionalización) considerable.

Al respecto Arroyo y Del Villar (2004) coinciden en que la formación del entrenador está compuesta por una serie de competencias (Sabock, 1985; Hardy, 1986; Martens, 1987, 2002; Balaguer, 1994; Delgado, 1995; Ibañez, 1996; Cruz, 1997; Prata, 1998; Giménez, 2000; Moreno, 2001; Delgado, 2002, Kingsbury, D. (2022). Alfano, H., y Collins, D. (2021) un conjunto de conocimientos, habilidades y características personales necesarias para desempeñar esta función.

La necesidad de formarse empieza desde el primer momento en que uno decide ser docente entrenador universitario. A partir de ahí intervienen distintas instituciones, encargadas de la formación, facultades de ciencias de la actividad física y el deporte, escuelas de entrenadores, pero el desarrollo profesional como entrenador se inicia desde que se acaba esta formación profesional que es condición necesaria, pero no suficiente, para ejercer la formación de entrenador. (Arroyo y Del Villar, 2004).

En la UNAM, actualmente a través de la DGDU el deporte ha estado presente como respuesta a la necesidad de superación del personal dedicado a la enseñanza deportiva de los alumnos. En su momento, en el seno de la Dirección de Actividades Deportivas se establecieron los primeros cursos de capacitación. Como grupo promotor y como personal docente a cargo de estos cursos, se integraron exdeportistas universitarios que contaban con una formación en diferentes profesiones afines a las necesidades de capacitación, en materias tales como medicina, psicología, didáctica, administración, inglés y la técnica de su deporte, lo cual ocasionó un problema, ya que estos especialistas tenían una sólida formación en sus áreas, sin embargo, sus conocimientos no lograban relacionarlos al área deportiva (Cadaval, 1974, p. 12) .

Desde este momento se pusieron de manifiesto algunas problemáticas, que a pesar de las resistencias dieron pie a la inquietud de crear una escuela en que existiera una verdadera formación, surgieron los primeros contactos interinstitucionales de la Dirección de Actividades Deportivas con el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), y las facultades de medicina, contaduría y administración, psicología y ciencias políticas y sociales.

De estas experiencias y esfuerzos de reflexión y vinculación surgieron investigaciones en colaboración con las facultades de contaduría y administración, psicología y medicina y con el CISE, y a partir de tales aportaciones y resultados se logró abrir, en 1977, la primera escuela de entrenadores del país, como proyecto piloto del posgrado, en respuesta a la necesidad de superación del personal encargado de la enseñanza deportiva de los estudiantes (Subirats, 1995 P. 5) la conformación de la primera biblioteca del deporte y la continuidad de cursos de capacitación y actualización en diferentes áreas.

Otras derivaciones relevantes fueron la creación de la subdirección de medicina del deporte, dependiente de la Dirección de Actividades Deportivas, el posgrado de especialización en medicina del deporte y actividad física, el Centro de Educación Continua de Estudios Superiores del Deporte (CECESD), así como la institucionalización de la investigación en varias áreas, y que se prosiguiera con la oferta de cursos y talleres y se iniciara un programa de extensión, abierto al ámbito extrauniversitario (UNAM, 1987, CECESD p. 3).

Anteriormente se había abordado la problemática en la formación de entrenadores, de médicos especialistas del deporte, enseñanza deportiva y educación física; coexistiendo puntos en común en los procesos de actualización de entrenadores en servicio, quienes constituyeron una masa crítica con gran potencial y experien-

cia que adecuadamente orientada permitiría contar con una base de formadores competentes, de profesores capaces de comprender las aportaciones y comunicar sus necesidades a expertos, técnicos y profesionales de otras disciplinas (Cadaval, 1974, p.16).

La visión actual del docente entrenador: tendencias y perspectivas

Las diversas acepciones que han ido surgiendo en torno a la enseñanza y sus modelos no pueden entenderse al margen del contexto social e histórico en el que la sociedad ha ido evolucionando El proceso educativo en el que la enseñanza y el aprendizaje se hacen evidentes, en los que la intencionalidad y el ser consciente de aquello que se adquiere resulta inverosímil solo puede entenderse desde la planificación, sistematización y adaptabilidad a las realidades docentes a las que se está adscrito.

Es así como posiblemente por primera ocasión en tiempos recientes, se incorpore a la discusión y el análisis de la docencia universitaria la problemática involucrada en la docencia en el deporte. Esto es un hecho que, para aquellos involucrados en este proceso, reviste una singular importancia. La razón de ello radica en que el análisis se da en un espacio de naturaleza académica que pocas veces ha estudiado a la actividad deportiva como un proceso complejo de transmisión, adquisición y creación de conocimientos (Wriedt, 1995).

Puesto que evidentemente el deporte y su desarrollo, especialmente en las últimas décadas, conforman una práctica docente, que ha trascendido el ámbito del conocimiento empíricos, para arribar a la construcción de espacios de conocimiento científico sistemático donde confluyen la teoría y la metodología del entrenamiento deportivo, como conocimientos de distintas disciplinas científicas,

entre las que se encuentran: la medicina, la psicología, la sociología, la física, la filosofía, la biomecánica, la fisiología, la didáctica, la kinesiología y la pedagogía, entre otras.

Tal es el caso que nos; "el análisis de la formación, capacitación y actualización del docente entrenador universitario, en cumplimiento del encargo social del sistema de cultura física mexicano orientado a satisfacer las necesidades sociales de la práctica de la actividad física y deporte, contribuyendo a la formación integral de los sujetos practicantes, el aumento de la calidad de vida, la salud, la recreación y la exaltación de los más altos valores humanos" (Almenares, 2019).

La formación, capacitación y actualización del docente entrenador universitario es un proceso continuo, en ocasiones olvidada, desatendida o descontextualizada, se considera que la formación de los entrenadores universitarios de la DGDU-UNAM debería convertirse en un importante foco de atención y espacio de reflexión sobre su formación, capacitación y actualización, así como de la reflexión de su práctica docente que les permita mejorar su práctica educativa.

Este actor histórico y social puede sin duda ser uno de los sujetos centrales en las universidades por lo que cualquier cambio, innovación y proceso de mejora en las instituciones impacta directa o indirectamente en el perfil formativo del profesorado, así como en su práctica docente. En este sentido, los cambios que se originan en las Instituciones de Educación Superior (IES) generan que el profesorado necesite formarse como docente para llevar de manera adecuada su función (Pinin y Gorostiaga, 2008).

Distintos autores entre ellos Mas y Olmos (2016) señalan que la formación docente requiere ser una prioridad para las autoridades de las IES, ya que los cambios e innovaciones no tendrán los resulta-

dos esperados si esta figura, es decir el entrenador universitario, no cuenta con la competitividad formativa que demanda el ejercicio de sus funciones. En este sentido, los autores reiteran que la formación docente debe ser considerada, como ya se mencionó, como un recurso potencial para la mejora en las IES. Imbernón (2007, citado por Tribo 2008) aclara que las universidades sí llevan acciones de formación en docencia, pero éstas son orientadas hacia una preparación tradicional a partir de cursos, talleres y diplomados que buscan, por lo general, la transmisión del conocimiento, dejando de lado la percepción que los profesores tienen ante estas acciones formativas.

En este sentido, se identifica que la mayoría de las IES conceptualizan de manera errónea a la formación docente, encasillándola en cursos, talleres o seminarios (Imbernón, 2007; Perrenoud, 2007), cuando la práctica docente puede ser un elemento significativo para recuperar experiencias, acciones, actividades y prácticas, tanto individuales como colectivas, que pueden ser retomadas para impactar en el proceso de formación docente que experimenten los docentes entrenadores universitarios.

No obstante, en la actualidad la práctica docente y la formación del profesor presentan fortalezas, pero a la vez contradicciones, obstáculos y ciertas carencias que ponen en duda la valoración que se da a esta práctica, por lo que conocer más a fondo la opinión y la visión de los docentes sobre su formación contribuye a aportar un mayor conocimiento en torno a esta problemática.

Por lo anterior, se considera oportuno cuestionarse acerca de la complejidad donde la realidad se desborda en la inmediatez y nos impide reconocer a este actor educativo social con saberes propios que habría que tomar en cuenta y no hostilizar desde una pedagogía

prescriptiva y arbitraria, como sucede, por lo general, en los programas de formación docente (actos académicos de formación complementaria). La figura del docente es y debiera ser siempre objeto de interés, y preocupación, cuya tarea es llevar a cabo la formación integral de la comunidad estudiantil universitaria y docente.

Por consecuencia, su práctica profesional no se limita a la transmisión de conocimientos y saberes dentro de un espacio académico, sino que se expande a la vida cotidiana de los individuos al forjar, en todos y cada uno de ellos, valores, conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes, aptitudes, etc., que contribuyan con su desarrollo íntegro y propicien su participación activa y consciente en el contexto sociocultural que les toque vivir.

Para los que estamos comprometidos con el ámbito de la educación deportiva y la formación docente, es imperativo prepararnos y tener disposición para el cambio que nos acecha y que es inminente, esta visión como académico investigador me impulsa a modificar paradigmas de educación cuya tendencia no se desvincule del mundo que nos rodea. En este contexto, retomo la importancia de la Cultura Física en la DGDU-UNAM, considerada de forma integral en sus tres dimensiones o campos de desarrollo: *educación física, deporte y recreación*, indudablemente considerada como un amplio transformador social, canalizador de energía, además de coadyuvar al desarrollo integral del ser humano, que permite la manifestación plena de la facultad intelectual, social y moral de la personalidad, contribuyendo así a la productividad que impacte en la salud y el bienestar de la comunidad universitaria en general.

La tendencia de cambio apunta a elevar la calidad de vida en un área de conocimiento, convirtiéndose en un reto importante a desarrollar, ya que se pone de manifiesto la importancia de contar

con verdaderos profesionistas (entrenadores universitarios) de la actividad físico-deportiva y recreativa, que permitan mantener una continuidad en la actividad formativa de dichos profesionales en concordancia con el desarrollo de las ciencias del deporte y la actividad física (Alfano, H., y Collins, D. 2021).

La práctica docente y educativa actual del docente entrenador universitario en la DGDU-UNAM

De acuerdo con el entramado discursivo de la formación y capacitación del docente en la UNAM y la del docente entrenador universitario, coexiste una confrontación de esquemas y contenidos, valores y conocimientos, concepciones del ser, del conocer y del hacer, donde se va tejiendo la formación docente en tiempos y contextos determinados que responden a objetivos e intereses preestablecidos institucionalmente. Esta significación del discurso docente, probablemente se deba a una desacertada comunicación y gestión administrativa de la Dirección de Planeación y Desarrollo Académico con el Departamento del Centro de Estudios del Deporte, la Dirección de Deporte Representativo y con el Departamento de Asociaciones Deportivas; que influyen en el conjunto de actividades que se planean, organizan y realizan en la conducción y organización de tareas, esfuerzos y recursos sin una sinergia de las instancias de gestión involucradas de la DGDU-UNAM.

En consecuencia, la planeación y gestión institucional no se ajusta al quehacer docente del entrenador universitario, sino que debe adaptarse a lo institucional, siendo indudable que

> […] las instituciones educativas son espacios que ofrecen

> a los sujetos que en ellas intervienen articulaciones de representación y vinculación que les posibilitan posicionarse en la institución y, desde ahí ejercer su quehacer; los posicionamientos que los sujetos asumen están evidentemente atravesados no sólo por el aquí y ahora institucional, sino que devienen de las trayectorias personales y académicas que portan, de las identificaciones realizadas, de las apropiaciones en sus prácticas. (Remedi, 2004 p. 7).

Así mismo, en el 2020, la coyuntura de la emergencia sanitaria del COVID-19, en los entrenadores universitarios, se percibió como oportunidad para mejorar la planeación y organización de contenidos y horarios de cursos y talleres; además de la forma de planear o mejorar los programas de formación, capacitación y actualización docente, tomando en consideración la programación, el horario y etapas del entrenamiento de la temporada entre otros, y al mismo tiempo adaptar nuevas maneras de socializar e interactuar con la comunidad estudiantil universitaria; haciendo referencia específica a la oferta académica que presentó en su momento el CED, resultando en consecuencia que algunos docentes entrenadores universitarios decidieron capacitarse y actualizarse por cuenta propia en distintas instituciones formadoras fuera de la DGDU-UNAM. La situación de emergencia no necesariamente implicó innovación, pero si una ruptura en la zona de confort de muchos docentes de la universidad y del mundo.

En este sentido, podemos mencionar que, siguiendo a Cuevas e Inclán (2021) sobre las diversas lecciones y experiencias que la pandemia ha dejado se encuentra una valoración del sentido social de la escuela, la certeza de que los aprendizajes son materia especializada y que los docentes son una figura relevante e insustituible.

Las condiciones y problemáticas que se enunciaron previamente nos llevan a plantear nuevas interrogantes acerca de la oferta académica de formación y capacitación de la DGDU-UNAM en la actualidad. No tratando sólo de trasladar las actividades físicas y deportivas de los escenarios presenciales a la operación a distancia o virtual. Tampoco fue suficiente poner en marcha estrategias institucionales verticales y centralizadas para capacitar a los entrenadores deportivos en el uso de medios y tecnologías digitales, con el fin de garantizar los mismos tipos de enseñanza y aprendizajes, ahora mediados por las tecnologías. Esto sería tener una visión parcial de la realidad.

Podemos entrever que no hay una larga tradición académica ni científica en la formación del docente entrenador universitario, es decir, no existe una experiencia amplia que avale o explique la forma de afrontar la formación del docente entrenador/a en que se indiquen los aspectos a considerar sobre dicha formación y las directrices a seguir para mejorar a. Por lo que se considera que la formación, capacitación y actualización de los docentes entrenadores/as, se ha desarrollado alrededor de necesidades institucionales, no de necesidades particulares, que posteriormente los docentes entrenadores/as han legitimado como propias.

Esto es, la formación es instituida ya que se han apropiado del discurso de que son los docentes entrenadores universitarios los que tienen la responsabilidad de prepararse y lo asumen como algo propio. Como podemos apreciar en el entramado discursivo, el profesor se va transfigurando en un simple ejecutor a través de actividades que van encaminadas al proceso de mediatización del ejercicio del colectivo docente.

A través del proceso de formación, capacitación y actualización docente del Centro, estas actividades quedan atravesadas por contextos que responden a problemáticas discordantes y políticas educativas coyunturales interpeladas por argumentaciones institucionales y de los docentes.. Por lo que, en la enseñanza deportiva en la Universidad, los docentes entrenadores/as han debido capacitarse y actualizarse más por su amplia experiencia, es decir por su empirismo, interés o necesidad de enseñar lo que su trayectoria en el medio del deporte les ha permitido aprender.

Las problemáticas y dificultades son varias y complejas, sobre todo la que se presenta en los procesos de capacitación y actualización de docentes entrenadores/as en activo, que constituyen una masa crítica con gran experiencia que adecuadamente orientada, permitiría contar con una base de formadores competentes, de docentes capaces de entender las aportaciones y comunicar sus necesidades a expertos técnicos y profesionales de otras disciplinas.

Sintéticamente se pueden resumir las problemáticas que se presentan en el proceso de realización de la formación, capacitación y actualización de los docentes entrenadores universitarios en los siguientes puntos: 1. entre los docentes entrenadores/as, sujetos de capacitación y actualización, existe un desnivel en sus antecedentes escolares o académicos y una heterogeneidad de sus áreas de formación académica de origen. 2.encontramos también una importante heterogeneidad de grados o niveles en el dominio de estrategias didácticas y pedagógicas de su disciplina deportiva, del tiempo y de la experiencia deportiva y como entrenador universitario. 3.existe, en general, desinterés por la capacitación y dificultad en el diseño de programas, y de la programación de cursos y talleres, con el fin de que muchos otros docentes entrenadores/as se puedan capacitar, así

como de la selección de contenidos y métodos y diferencias didácticas en las diferentes disciplinas deportivas de conjunto, adecuadas al universo de entrenadores universitarios por capacitar, actualizar y profesionalizar.

El entrenamiento deportivo como proceso pedagógico desde una visión constructivista

Actualmente el Centro de Estudios del Deporte (CED) tiene como función, al igual que la Educación Continua en la UNAM, fomentar la capacitación y actualización profesional constante de sus egresados y la superación de sus docentes entrenadores/as aprovechando las ventajas de contar con especialistas dedicados a actividades sustantivas de generación del conocimiento científico y tecnológico, a la formación de profesionales y a la difusión de la Cultura, y es precisamente en este rubro en el que podemos enmarcar las funciones del CED, dentro del campo de la Cultura Física.

Además de ser una función sustantiva en nuestra Casa de Estudios tiene como finalidad complementar, ampliar y diversificar la oferta educativa en todos los campos del saber, capacitando y actualizando profesionalmente hacia el bienestar y desarrollo individual y social cumpliendo con criterios de calidad y pertinencia. Así mismo tiene como propósito ofrecer un proyecto de *educación no formal* de calidad hacia el crecimiento ético en el plano humano y profesional en el ámbito de la Cultura Física que den respuesta a la demanda actual de los profesionales del área y a la población en general.

La formación, capacitación y actualización de los docentes entrenadores/as es un problema complejo, pues se deben hacer estu-

dios e investigaciones en este campo, para asegurar que la formación pedagógica-didáctica del docente entrenador/a de enseñanza media superior y superior lo prepare teórica y metodológicamente para ejercer la tarea. Pero para ello, habrá que formarlo y capacitarlo como un participante de su realidad social, con dominio teórico y metodológico de un determinado campo disciplinario, así como de su función docente.

La orientación metodológica en esta propuesta plantea que el docente entrenador/a debe utilizar recursos didácticos, tales como las estrategias instruccionales, que le ayuden a orientar al estudiante deportista para que se convierta en un alumno independiente, creativo, capaz de solucionar problemas. Con base en las concepciones de aprendizaje y de enseñanza y la evaluación del aprendizaje, la formación, capacitación y actualización académica en el Centro de Estudios del Deporte (CED) pudiera estar orientada a promover distintos eventos en los cuales los docentes entrenadores/as adopten una propuesta pedagógica que atienda la problemática que implica el proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje en el entrenamiento deportivo.

En el ámbito de la educación, las teorías del aprendizaje o las didácticas disciplinares han problematizado el rol del docente y fundamentado las bases teóricas de su tarea en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje y con la construcción del conocimiento. Las teorías pedagógicas como el constructivismo, el aprendizaje significativo, conciben, casi todas, el rol y la función docente como una mediación entre el sujeto de aprendizaje y los objetos de conocimiento, dicha mediación del docente define su estrategia, la cual debe apuntar a crear situaciones didácticas, es decir, situaciones problemáticas de interés para los estudiantes deportistas con un

alto contenido práctico que permitan interactuar con los objetos de conocimiento y avanzar hacia su conceptualización.

En este esquema, el docente entrenador/a no es el eje central del proceso sino sólo un mediador, posibilitador, que contribuye al entramado del dispositivo didáctico y asegura su funcionamiento, además de aportar al andamiaje que asegure el progreso de la enseñanza y aprendizaje, para ello es necesario que posibilite, tras la interacción y resolución de problemas presentados, un trabajo de reflexión y teorización que conduzca a la formalización y abstracción del aprendizaje.

En relación con lo que se mencionó, se recuperan las estrategias de enseñanza que el docente entrenador/a puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes deportistas. Cabe señalar que las estrategias se pueden clasificar de diferentes formas; aquí se presentan organizadas de acuerdo con su momento de uso y presentación (Díaz Barriga y Hernández, 2000).

Pre-instruccionales; preparan y alertan al estudiante deportista en relación con qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), que le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Se recomienda usarlas sobre todo al inicio del entrenamiento deportivo. Las estrategias que pueden considerarse en este rubro son:

- Objetivos quedescriben claramente los aprendizajes a lograr
- Organizadores previos que ayudan a organizar la información y constituyen un puente entre lo que ya se posee y lo que se va a aprender

Co-instruccionales que apoyan durante el proceso mismo de enseñanza, cubren funciones como detección y limitación de la información principal, conceptualización e interrelación de contenidos sostenimiento de la atención y motivación, activación de conocimientos previos. Las estrategias que pueden considerarse en esta sección son:

- Ilustraciones que ayudan a dirigir y mantener la atención, a explicar en términos visuales lo que es difícil en forma verbal, a favorecer la retención, clarificar, organizar e integrar información.
- Analogíasque proporcionan experiencias concretas que preparan para experiencias abstractas, mejoran la comprensión de contenidos complejos y abstractos.
- Redes semánticas que permiten representar teorías, conceptos, procesos, etc., con objeto de visualizar, en paralelo, conceptos y relacionarlos entre sí.

- Mapas conceptuales que permiten relacionar los conceptos entre sí y además relacionarlos con los que ya se poseen.
- Pistas tipográficas y discursivas que auxilian en la detección de los elementos más importantes y permiten obtener una configuración global de la organización e interrelación de los elementos del contenido.
- Estructuras de texto que brindan una estructuración retórica que les proporciona organización, direccionalidad y sentido.

Post-instruccionales que se presentan después del contenido aprendido y permiten formar una visión sintética, integradora y crítica del material e incluso permite valorar el propio aprendizaje. Las estrategias que pueden considerarse en este rubro son:

- Resúmenes que enfatizan la información importante, permiten identificar la estructura del material aprendido, así como organizar, integrar y consolidar la información adquirida.
- Preguntas intercaladas que ofrecen retroalimentación correctiva, permiten identificar el avance gradual, mantener la atención, y evaluar la adquisición, comprensión y aplicación de conocimientos.

Orientación metodológica y didáctica para la enseñanza y aprendizaje en el Centro de Estudios del Deporte (CED)

La orientación metodológica plantea que el/la docente entrenador/a debe utilizar recursos didácticos, como las estrategias instruccionales, que le ayuden a orientar al estudiante deportista para que se convierta en un estudiante independiente, creativo, capaz de solucionar problemas.

Con base en las concepciones de aprendizaje, enseñanza y evaluación del aprendizaje se plantea que la formación, capacitación y actualización académica en la DGDU-UNAM esté orientada a promover diversos eventos en los cuales los/as docentes entrenadores/as adopten una propuesta pedagógica que atienda la problemática que implica el proceso de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación en su disciplina deportiva en el Centro de Estudios del Deporte (CED).

Teniendo como base el paradigma constructivista en el cual se concibe al *aprendizaje* escolar como producto de un proceso de construcción del conocimiento, intencionado y dirigido en el que el/la estudiante deportista participe activamente. Y la *enseñanza* como un conjunto de acciones gestoras y facilitadoras del aprendizaje que el/la docente entrenador/a oriente y coordine. En este sentido, el aprendizaje y la enseñanza deben dar igual importancia al dominio de contenidos y al desarrollo de habilidades cognitivas, considerando en todo momento aspectos afectivo-motivacionales.

— Los contenidos (conceptos, principios, leyes, teorías, procedimientos, etcétera) podrían estar expresados en los objetivos del programa en términos de productos de aprendizaje, en los que se define lo que el estudiante deberá saber y saber hacer.
— Las habilidades cognitivas (identificar, comprender, razonar, solucionar problemas, tomar decisiones) estarían expresadas con objetivos en términos de procesos para lograr los aprendizajes, que deberá ejercitar el estudiante para alcanzar el nivel de complejidad requerido.
— Los aspectos afectivo-motivacionales hacen referencia a las posturas que los estudiantes deportistas tienen en relación con las situaciones pedagógicas del entrenamiento deportivo y con el contenido a aprender, las cuales facilitan u obstaculizan el aprendizaje. Los programas podrían retomar estos aspectos al privilegiar experiencias de aprendizaje que generen el gusto por conocer y el interés por la disciplina deportiva.

A partir de las concepciones antes planteadas sobre la *enseñanza* y el *aprendizaje*, se propone una práctica educativa que genere en

el estudiante deportista el interés y la necesidad de aprender; para ello, el estudiante deberá tener una participación activa en la construcción del conocimiento y el docente entrenador/a habrá de dirigir, mediar, orientar y regular el proceso.

El docente entrenador/a se construye permanentemente a partir de las múltiples experiencias y conocimientos que enriquecen su formación personal y profesional, es así, que la didáctica, como disciplina de la pedagogía que apunta hacia el saber-hacer del docente, contribuye eficazmente hacia este propósito; las diversas estrategias, formas y medios que utiliza con el objetivo de orientar el proceso de aprendizaje del estudiante deportista, son las que han encaminado el interés por indagar acerca de los procedimientos que se emplean.

La enseñanza representa un asunto de la práctica educativa, y su importancia radica en que sus procesos sean orientados a partir de la reflexión crítica y permanente del quehacer cotidiano en el aula de clase, siendo preciso para ello tener en cuenta los procesos y especialmente las estrategias didácticas que son las encargadas de cumplir con los objetivos programados para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes deportistas.

En este orden de ideas y por así convenir a los propósitos de esta investigación la propuesta se emplearía en deportes de conjunto; planteándose una orientación metodológica basada en la interacción de cinco componentes: 1. Problematización, 2. Organización lógica y uso de los métodos, 3. Incorporación de la información, 4. Aplicación y 5. Consolidación.

En la explicitación que se hace a continuación de los componentes de esta metodología, se delimita uno de otro a fin de distinguirlos y facilitar su comprensión; sin embargo, para su instrumenta-

ción es necesario referir dos de sus características principales: por una parte, los componentes interactúan en forma dinámica, continua y evolutiva en los diferentes momentos de la enseñanza y del aprendizaje, lo que hace necesario que sean considerados durante todo el proceso de construcción del conocimiento; por otra parte, la preponderancia de cada uno de los componentes puede diferir de una a otra disciplina deportiva.

Estos planteamientos hacen de la orientación metodológica una propuesta flexible y adaptable a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las distintas disciplinas deportivas de conjunto que componen la oferta académica de la DGDU-UNAM.

Orientación metodológica basada en la interacción de cinco componentes

Problematización Consiste en propiciar, de manera intencionada y regulada por el docente entrenador/a, un *desequilibrio* entre los saberes del estudiante deportista y los contenidos a aprender, a fin de desencadenar el proceso de construcción del conocimiento, lo que atribuye a este componente un carácter motivacional, en virtud de que activa la curiosidad y el interés por conocer. Al respecto es conveniente tomar en cuenta que los estudiantes deportistas tienen explicaciones propias, en relación con el contenido por aprender, derivadas de sus conocimientos previos (escolares o adquiridos en su vida diaria), los cuales constituyen la perspectiva desde la que asimilarán la nueva información y enfrentarán las experiencias de aprendizaje. Considerando lo anterior, la problematización se puede generar de las siguientes maneras:	- Identificar las concepciones de los estudiantes deportistas mediante el planteamiento de preguntas - Ccuestionar sus respuestas, contrastándolas, poniendo en duda sus alcances o haciendo notar los aspectos desconocidos. - Plantear fenómenos a explicar ,o predecir, o bien, situaciones a resolver, donde los conocimientos de los estudiantes se vean rebasados, a fin de que tomen conciencia de que sus concepciones son erróneas o insuficientes, y se active la curiosidad y el interés por aprender.
Organización lógica y uso de los métodos La posibilidad de interactuar con los contenidos, a partir de la problematización, radica en que el estudiante deportista organice o ajuste sus esquemas de conocimiento, poniendo en operación sus procesos cognitivos y sus estrategias de aprendizaje.	Para ello, el docente entrenador/a debe diseñar estrategias que a lo largo del proceso propicien dicha organización, mediante el uso de métodos que permitan al estudiante deportista decodificar el problema, identificando sus variables o factores, así como sus posibles relaciones; obtener y procesar información; generar tentativas de respuesta y ponerlas a prueba; contrastar resultados, así como generar conclusiones e inferencias.

Incorporación de la información Como parte del proceso de construcción del conocimiento, es necesario que el estudiante deportista se apropie de la información, ya sea la transmitida en forma expositiva por el docente entrenador/a, la de los textos o la de otras fuentes.	Al efecto, el docente entrenador/a debe sugerir fuentes o exponer información de acuerdo con el nivel de los estudiantes deportistas, señalando conceptos nodales, ejes organizadores o categorías de análisis que permitan establecer enlaces entre los conocimientos previos del estudiante deportista y los contenidos a aprender.
Aplicación Implica integrar los conocimientos que va construyendo el estudiante deportista, para explicar y/o predecir el comportamiento de los fenómenos planteados y el de otros semejantes, así como para realizar procesos que den respuesta a otras situaciones	

Consolidación Consiste en propiciar la transferencia de lo aprendido a través del planteamiento y la solución de nuevos problemas que impliquen un mayor nivel de complejidad y/o que abarquen situaciones o ambientes diferentes a los de la problematización inicial. Para facilitar al docente entrenador/a la aplicación de los cinco componentes en su práctica docente, debe considerarse que éstos no se presentan de manera lineal, sino que se entrelazan durante el proceso de enseñanza; así, por ejemplo, cuando el estudiante deportista incorpora nueva información con respecto a un concepto, puede estar consolidando aprendizajes anteriores, así como posibilitando problematizaciones para aprendizajes posteriores.	La concreción de esta orientación metodológica en la práctica educativa requiere de un docente entrenador/a actualizado en el conocimiento y manejo del campo disciplinario o laboral al que se refiere su función; informado respecto de los temas de interés general, derivados del acontecer cotidiano, y receptivo ante las motivaciones e inquietudes de los estudiantes deportistas (adolescentes). Ello le permitirá integrar los contenidos, la información contextual y las concepciones de los estudiantes deportistas, en el planteamiento de situaciones problematizadoras eficientes, orientaciones teóricas y metodológicas útiles para su solución y actividades de aplicación y consolidación cercanas a la realidad del entrenamiento deportivo del estudiante.

Fuente: elaboración propia

Como se ha señalado, el entrenamiento deportivo, tiene como misión, la formación integral de las y los estudiantes deportistas de la DGDU-UNAM, desde el punto de vista físico/funcional, motriz, psicológico, cognitivo y moral, por lo tanto desde lo pedagógico, éste es un proceso complejo que debe ser cuidadosamente planificado y ejecutado, lo que es posible sólo si existe un/a docente entrenador/a que tenga conocimientos sobre el proceso, que sepa

hacer las cosas con disposición y responsabilidad y que tenga las habilidades requeridas.

Esa persona deberá ser el/la docente entrenador/a, quien asuma funciones y roles y la tarea de detectar y corregir de manera individual y grupal, los problemas no sólo técnicos y físicos, sino también los personales, pues el estudiante deportista ante todo debe ser considerado por su condición de ser humano integral.

Este proceso de entrenamiento deportivo debe permitir un mayor desarrollo de las capacidades motrices y psicomotrices del estudiante deportista, en conjunto con los aspectos cognitivos, afectivos y sociales de su personalidad y carácter. Tareas que deberán asignarse a los/as docentes entrenadores/as, como formadores, quienes precisan de ciertas habilidades profesionales que les otorguen valor no sólo a su trabajo sino que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje en sí mismo.

En el campo del entrenamiento deportivo, y de conformidad con lo planteado por los docentes entrenadores/as en las entrevistas en este trabajo general de investigación, se pretende integrar los distintos fundamentos educativos desde el paradigma constructivista, conjuntamente con el análisis y hallazgos de las entrevistas que se encontraron en torno a lo cual se pudo articular y fundamentar la presente propuesta del entrenamiento deportivo como proceso pedagógico.

La formación, capacitación y actualización del docente entrenador/a, en la DGDU-UNAM debe habilitar a los docentes entrenadores/as en aspectos teórico metodológicos y didácticos, y en el conocimiento de los enfoques de su disciplina deportiva, el manejo teórico de los programas y de los modelos de entrenamiento deportivo, y de las teorías de aprendizaje en las que se fundamente la pro-

puesta de enseñanza del modelo académico de la DGDU-UNAM (que lleve implícita una concepción de enseñanza y aprendizaje, de hombre, de docente, de sociedad, de conocimiento), de planeación del entrenamiento como proceso pedagógico, de materiales bibliográficos y didácticos en apoyo a los programas de formación complementaria, al manejo eficiente de los contenidos, al conocimiento y a la aplicación de estrategias didácticas y técnicas de evaluación del aprendizaje.

Se considera relevante por ello sentar las bases del conocimiento que está detrás del sistema del deporte universitario; destacando la relación que tienen las disciplinas académicas y científicas en el ámbito de cada una de las disciplinas deportivas en la DGDU-UNAM. Así como de la información y conocimiento de los estudiantes deportistas, de la institución en que laboran, con diferencias contextuales y personales en los turnos, la infraestructura adecuada y pertinente, y los requerimientos de perfiles docentes actuales, considerando los avances en el uso de las tecnologías de la información, actualización, revisión, evaluación y seguimiento de programas y proyectos de investigación, entre otros.

Actualmente, ya no es posible pretender que los/as docentes entrenadores/as ejecuten en sus clases (entrenamiento), lo que no ven aplicado en su preparación para la docencia y en los cursos, talleres y diplomados, de formación, capacitación y actualización. Tanto en el nivel de contenidos como en el de enfoques, perfiles, objetivos, métodos, valores y aptitudes, deberá existir coherencia entre el currículo de la formación docente y el currículo escolar, es decir, entre lo que los/as docentes entrenadores/as aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo lo enseñan) en las aulas y/o espacios deportivos.

Si toda la educación va en el sentido de cuestionar el enciclopedismo, el mismo principio deberá aplicarse al ámbito de la formación, capacitación y actualización del docente entrenador/a. De esta manera, habrá que hacerlo consciente de que el docente entrenador/a, es el vínculo entre el estudiante deportista y la realidad y, por ello el encargado/a de promover en los/as estudiantes deportistas no sólo los conocimientos de un campo disciplinario, sino el de la realidad social misma a la que aquellos se transfieren, se crean y se recrean, para transformarla; es decir, estamos ante la perspectiva del docente entrenador/a como un intelectual y no como el simple mediador y transmisor de conocimientos.

Todo ello promoverá que se inicie un amplio cuestionamiento que medie en la formación y capacitación del docente entrenador/a, que adquiera importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, en la socialización del profesorado como miembro de un colectivo y no como profesional aislado.

Desde estos enfoques y perspectivas, es deseable en esta propuesta poder iniciar con un proceso de formación que capacite y actualice a los docentes entrenadores/as en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos; para ello es clave en el currículum de formación de profesores el desarrollo de las capacidades colaborativas y reflexivas sobre la propia práctica docente, cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza de la realidad social, y también que sean capaces de modificar, individual y colectivamente, tareas instruccionales en un intento de adaptación a la diversidad de estudiantes deportistas, además de poseer habilidades para interactuar y aprender de sus pares, y relacionarse con los padres de familia y otros miembros de la comunidad universitaria.

Otro aspecto fundamental a considerar en esta propuesta es la evaluación de la intervención del docente entrenador/a. El conjunto de sucesos, relaciones y comportamientos que se manifiestan durante el cumplimiento de los objetivos en el proceso pedagógico del entrenamiento deportivo y que sin lugar a dudas matizan la práctica educativa que requiere atención de carácter cualitativo, como el distanciamiento entre el plan de estudios (plan general de trabajo) y las interpretaciones que hacen los/as docentes entrenadores/as y estudiantes deportistas durante la enseñanza, las interacciones que se observan en el aula (espacio deportivo) entre docente entrenador/a y estudiante deportista, así como de aspectos metodológicos y didácticos en relación con las formas de aprender y enseñar que se imponen al margen de especificaciones formales.

Es por ello, que en el aspecto educativo habrá que comenzar a pensar cómo entender la práctica docente. Esto implica no solamente describirla o definirla, sino comprenderla en el contexto de la acción e interacción social, así como de la formación y capacitación de los docentes entrenadores/as, por lo que se requieren de herramientas didáctico-pedagógicas y metodológicas que impacten en sus prácticas escolares y en el conocimiento de elementos y sustentos teóricos adecuados relacionados con enfoques, teorías de aprendizaje, concepción educativa, metodología, tipo de población y necesidades de aquellos a quienes van dirigidos (docentes entrenadores/as, estudiantes deportistas), entre otros.

Es preciso retomar estas características para los cursos de formación, capacitación y actualización de los docentes entrenadores/as de la DGDU-UNAM. Es por ello por lo que también se requerirá que los cursos de capacitación y actualización cumplan su función, sobre todo en aspectos de docencia, formación teórica, didáctica

metodológica, disciplinaria, psicopedagógica e instrumental que ayude a rescatar la seriedad profesional de la práctica docente, que además tenga que ver no únicamente con condiciones materiales (infraestructura deportiva), sino con un proceso gradual de compromiso de sentido y significado de su tarea docente.

El docente entrenador debe ser considerado profesional que maneja la información, el conocimiento, el debate y la toma de decisiones en torno a los temas y problemas que afectan de manera sustantiva su labor docente, de modo que pueda dar respuesta a los requerimientos desde una perspectiva cognoscitiva constructivista y de creatividad y al aumento de su independencia respecto de objetivos y procedimientos definidos y planificados en su espacio para poder tomar acción de sus propias iniciativas.

En el desempeño académico de los docentes entrenadores/as se requiere que el conocimiento alcanzado durante la formación y capacitación se use en la práctica, en el sentido de no reproducir los esquemas de tradición socializados por la Universidad. Por lo que existe la tendencia a enseñar como se ha enseñado y hacer pesar el orden de la costumbre. Vistas las cosas de esta manera, se requiere examinar las bases desde donde se construye la formación, capacitación y actualización docente más allá de su estructura aparente.

Otro aspecto para promover en esta propuesta entre los docentes entrenadores/as y las autoridades deportivas universitarias, es una cultura de la realimentación sobre la práctica docente y el seguimiento de los proyectos y ofertas académicas de los cursos de formación, capacitación y actualización que ayuden a conocer la situación en que se encuentren inmersos los docentes entrenadores/as.

Esto también será indispensable para conocer la situación de la DGDU-UNAM acorde con sus funciones, de modo tal que podría

fomentarse la investigación deportiva de acuerdo con las problemáticas y resultados que surgieran con base en las reflexiones hechas por los mismos docentes entrenadores/as, en concordancia con su práctica educativa reflexiva y si fuera el caso con los resultados obtenidos en sus competencias deportivas a nivel nacional, llevándose a cabo en cada una de las direcciones y de las asociaciones deportivas que conforman el deporte universitario en la DGDU-UNAM.

Como se ha señalado, se precisa planificar y programar distintos cursos de formación, capacitación y actualización en que los docentes entrenadores/as sean los que establezcan los contenidos, objetivos y desarrollo de las actividades, así como la revisión del desarrollo del programa y el planteamiento de objetivos claramente especificados, de tal suerte que esta formación genere cuestionamientos en el interior de su práctica docente de manera cotidiana en el proceso pedagógico del entrenamiento deportivo con los/as estudiantes deportistas.

De igual manera, se propondrían acciones en torno a la permanencia, profesionalización y valorización de la docencia, y que la profesionalización tenga que ver con un proceso de recuperación de sentido y de significado de la acción docente, donde el/la docente entrenador/a sea un sujeto actuante en torno a los temas y problemas que afecten de manera sustantiva su trabajo. Este proceso de profesionalización debe repercutir en las decisiones que afectan prácticas, currículum e intervención pedagógica.

De no hacerlo, todo esfuerzo estará destinado al fracaso, a pesar de que hay limitaciones administrativas, de gestión y académicas serias para ofrecer opciones viables y satisfactorias tendientes a resolver las problemáticas en las que se debaten los/as docentes entrenadores/as que participan de la oferta académica de cursos, talleres y

diplomados de la DGAPA y el CED en los programas de formación y capacitación, así como de profesionalización de la docencia. Sin embargo, queda para futuras investigaciones todavía mucho por hacer y el actor social más importante para la transformación de la actividad docente de la cultura física en la UNAM es y será el/la docente entrenador/a de la DGDU-UNAM.

Conclusiones

Las Instituciones de Educación Superior (IES) como la UNAM enfrenta actualmente el reto de establecer, con carácter prioritario, la determinación de las necesidades de formación, capacitación, actualización y profesionalización de los/as docentes universitarios, y detectar las áreas principales a ser tratadas. Es esencial una revisión crítica la crisis y del problema docente, ya que constituye un factor determinante de la calidad de la educación que espera la sociedad. Dentro del cuerpo de estas transformaciones, el problema del personal docente constituye un factor clave en la calidad de la educación que se espera, y es necesario tener presente que varía de acuerdo con el nivel de enseñanza, y que expresa perfiles más dramáticos en el nivel superior.

La calidad es concebida de diferentes formas y su carencia, como concepto polisémico y complejo, ha llevado a que se le defina y se le evalúe sin considerar que su cualidad es dinámica y multidimensional (Albornoz, 2005); con críticas ante sus orientaciones y formas de evaluación en su desplazamiento al contexto educativo, la calidad se orienta a formas de pensar y de hacer en las que se confrontan escuela y empresa, en tanto que se somete la educación a una lógica de mercado, y se sostiene la idea de que la utilidad, la eficacia y la competitividad determinan las formas de actividad; de

tal modo que la fuerza orientadora de la gestión educativa pasa a ser el rendimiento.

Por lo tanto, de acuerdo con Santos (1999) la dirección de las instituciones escolares se asentará en una autoridad de corte empresarial, que responde a las exigencias de la cultura imperante en la Universidad; cumplir órdenes, seleccionar la clientela, conseguir medios, encaminar la acción a la consecución de objetivos, mantener el orden, controlar el cumplimiento, eliminar a quienes no consiguen las metas propuestas.

La escasez y la cuestionada calidad del personal docente para la enseñanza y el aprendizaje superior se observa con diversos grados en todos los países que configuran el mundo en proceso de desarrollo. Es un hecho conocido que la mayoría de los docentes universitarios en ejercicio no tienen una preparación pedagógica anterior, sino que sustentan su trabajo en el conocimiento empírico obtenido de la práctica del aula, reflejando la existencia de serias deficiencias didácticas y pedagógicas en su desempeño profesional.

De acuerdo con (Rodríguez, 2017) los docentes son profesionistas que provienen de diferentes áreas del conocimiento, incursionan en la docencia por convicción personal, o como un medio laboral viable, la mayoría no ha recibido una formación y capacitación pedagógica, y adquieren, a través de su práctica docente, habilidades y destrezas para ir construyendo estructuras didácticas que les permitan promover e implementar distintas rutas de aprendizaje entre sus alumnos. De ahí que, en las instituciones educativas, la formación y profesionalización de los docentes universitarios sea fundamental, y de forma muy importante el contexto social en el que transcurre la vida académica universitaria.

El proyecto de formación y profesionalización docente de la UNAM responde a la necesidad de crear un esquema que permita fortalecer a la docencia mediante procesos complejos de formación de docentes universitarios de nivel medio superior, superior y de posgrado. Actualmente, algunas entidades académicas universitarias cuentan con áreas y programas en los que capacitan a sus docentes procurando con ello cumplir la política de formación y profesionalización docente a nivel institucional.

Sin embargo, se ha encontrado que la mayoría de las facultades, escuelas y centros enfocan sus principales esfuerzos a la formación y actualización disciplinaria, en tanto que la formación y profesionalización docente ocurre de manera heterogénea y con calidad variable, esto sumado a resistencias en cuanto a aceptar que ciencias como la medicina, la psicología, la sociología, o la pedagogía, puedan coadyuvar a elevar el rendimiento de sus atletas, resultado de una práctica educativa y enseñanza deportiva tradicionalmente empírica que prevalece en el país.

En contraste con las características que encontramos actualmente de los entrenadores universitarios de la DGDU-UNAM: entre los docentes entrenadores/as, sujetos de capacitación y actualización, existe un desnivel en sus antecedentes escolares o académicos y una heterogeneidad de sus áreas de formación académica de origen. Encontramos también una importante heterogeneidad de grados o niveles en el dominio de estrategias didácticas de su disciplina deportiva, del tiempo y de la experiencia deportiva y como entrenador universitario, existe en general un desinterés por la capacitación y dificultad en el diseño de programas, y programación de cursos y talleres, con el fin de que numerosos docentes entrenadores/as se puedan capacitar, así como de la selección de contenidos y méto-

dos y diferencias didácticas en las diferentes disciplinas deportivas adecuadas al universo de entrenadores universitarios por capacitar, actualizar y profesionalizar.

Como pudimos considerar no se encuentran cambios sustanciales en aproximadamente 30 años en la formación, capacitación y actualización de los docentes entrenadores universitarios, y al parecer no hay hasta el momento propuestas de profesionalizar al docente entrenador universitario. La profesionalización de la docencia ha de concebirse como proceso permanente y como campo problemático determinado por la interacción de numerosos factores que no se resolverá con la asistencia a cursos, talleres y diplomados aislados de actualización y de didáctica centrados en aspectos técnicos del cómo enseñar contenidos establecidos como verdades y tampoco se lograría si se deja a la responsabilidad exclusiva de la institución, pues ésta lo planeará y desarrollará desde el proyecto del poder, con miras a la reproducción y no a la transformación de las prácticas concretas, en este caso la docencia.

La importancia de una profesionalización pedagógica en los/as docentes entrenadores/as universitarios/as radica especialmente en la formación y actualización continua y permanente que no sólo permita el dominio de las asignaturas (disciplina deportiva) sino que favorezca la creación de recursos y técnicas didácticas que sustenten su práctica docente. Esto hace necesaria la propuesta de un proyecto enfocado a la formación pedagógica que permita el interés y la reflexión, así como la motivación, para no solo transmitir su conocimiento, sino saber cómo transmitirlo y que el alumno (estudiante deportista) lo comprenda para lograr un aprendizaje significativo.

Debemos considerar que la formación, capacitación y profesionalización docente forman parte de los reglamentos y estructuras de organización que imponen las instituciones educativas, así como de la oferta académica a disposición de su planta docente, como cursos, talleres, diplomados, seminarios, simposios, entre otros. Lo que requiere que el docente universitario reflexione y analice de manera crítica que la capacitación y actualización docente no son un requisito institucional, sino un abanico de posibilidades para promover diferentes caminos para el aprendizaje en sus estudiantes, al contar con herramientas tecnológicas y didácticas para ejercer su labor docente.

Para que una modificación del currículo no formal supere el nivel discursivo y se traduzca en un cambio de las prácticas docentes concretas, es fundamental la participación crítica y creativa de los/as docentes entrenadores/as universitarios y ello exige abandonar la visión reduccionista de lo educativo como problema de carácter técnico.

El/la entrenador/a universitario/a tiene la necesidad profesional de analizar y criticar las bases epistémica y teórica que sustentan su acción, así como las que fundamentan nuevos proyectos educativos institucionales y propuestas alternativas en el campo de la docencia y del entrenamiento deportivo, pues tal conocimiento, le abrirá opciones de transformación de su quehacer educativo cotidiano.

Si bien como se ha mencionado el/la docente entrenador/a universitario/a es "reconocido" en muchos sentidos sociales, también está olvidado, ajeno en hilo de invisibilidad de las políticas educativas, de su identidad personal y profesional, de su pensar. Concebir al docente más allá de constructos sociales respecto del término y

de no interesarnos en su visión y versión sobre sí mismo, su profesión, su vida y en su profesionalización; el hecho de no hacerlo, de no considerarlo como un profesional cuya vida y profesión de su trabajo cotidiano, significaría abonar en su malestar como profesional frustrado y ajeno a su tarea diaria, sin pasión por enseñar y transmitir a sus estudiantes deportistas el deseo de aprender y disfrutar del conocimiento, sin embargo, casi siempre desemboca en una retórica en la que el término y sus asociados acaban por carecer de significado, excepto como expresión profusa, difusa y confusa del descontento con la situación existente.

Referencias

Albornoz, C. C. (2005). Gestión de las reformas educacionales en América Latina en los 90. Primeras aproximaciones a un proceso complejo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 131-153.

Alfano, H., & Collins, D. (2021). Good practice delivery in sport science and medicine support: Perceptions of experienced sport leaders and practitioners. *Managing Sport and Leisure*, 26 (3), p. 145-160.

Almenares, M. (2019). *Estrategia pedagógica para la formación inter y transdisciplinaria en teoría y metodología del entrenamiento deportivo.* Tesis doctoral en Ciencias de la Cultura Física. Universidad de Chihuahua.

António Nóvoa; 1 de octubre 2020. El desarrollo profesional del profesorado. [Video]. Universidad de Lisboa. https://youtu.be/pRSprh7FfdI?si=guvwKYLfuS4o9Lq2.

Arroyo, M. P. (2004) *El entrenador deportivo: Manual práctico para su desarrollo y formación* (vol. 29) Inde.

Cáceres, M. *et al.* (2013). *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización docente*. https://rieoei.org

Cadaval, A. (1974). *Análisis sobre la contratación del personal que labora en la DGAD y R de la UNAM*. Dirección General de Actividades Deportivas y Recreativas. UNAM.

Ceresani. V., Mórtola, G. Iacobellis, S. Rondinoni. S. (2017). *La cuestión de los saberes pedagógicos y didácticos de las/os profesores de la Universidad Nacional DE Jauretche*. VII Encuentro Nacional y V Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación. "La reforma universitaria entre dos siglos". Santa Fe, Argentina.

Cuevas, Y., Inclán. C. (2021). Políticas Docentes en América Latina. Diseño, implementación y experiencias. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (89), pp. 351-367. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

De Agüero-Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., del Pilar Martínez-Hernández, A. M., & Pompa-Mansilla, M. (2021). La formación y profesionalización para la docencia universitaria en México desde la voz de los profesores. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5 (8), 62.

Diaz Barriga, F. y Hernández. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. McGraw-Hill.Fernández-Balboa, J. M. (2009). El mito de Sísifo y la Educación Física: ¿tragedia o triunfo? En Martínez Alvarez, L. (Coor.). *La Educación Física y el deporte en Edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*, 58.

Fernández, V. E. (2024). El burnout del profesorado en chile. *Insurgencia Magisterial*. Repositorio de noticias, análisis para la acción ciudadana y periodismo de investigación. Fundación semilla.

Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria. La eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 2019, vol. 23, núm. 3 (2019), p. 151-163.

Mas-Torelló, O., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470.

Mendoza, R., J. (2018). Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017. *Cuadernos de trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional*, N° 15, Año 5. UNAM: México, 71 p.

Navarrete C., Z. (2015) *¿Otra vez identidad? Un concepto necesario pero imposible*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20. Núm. 36. COMIE: México, pp. 461-479.

Pinin, M. E., & Gorostiaga, J. M. (2008). Teacher education and development policies: critical discourse analysis from a comparative perspective. *International Review of Education*, 54, 427-443.

Perrenoud, P. (2007). De la práctica reflexiva al trabajo sobre el habitus. Perrenoud, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, 137-155.

Remedi E. (2004). *La intervención educativa*. En conferencia pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención.

Rodríguez M., A. (1995). *Un enfoque interdisciplinario en la formación de los maestros*. Madrid. Narcea.

Runne. K., W. (1995) La reformulación de la formación académica del entrenador. *Perfiles Educativos*, (68).

Salas O'Brien, E. (2013). El desarrollo profesional docente, en contextos de cambio. En Poggi, M. (Coor.). *Políticas Docentes.*

Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional, pp. 183-196. Buenos Aires: UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Santos Guerra, M. Á. (1999). *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española.*

Secretaría de Educación Publica (SEP). (2000). Sistema Nacional de Información de Estadística, ciclo escolar (2021-2022).

Subirats, E. (1995). Problemática y retos en la enseñanza deportiva. El caso de la actualización de los entrenadores deportivos. *Perfiles Educativos* N° 68, pp. 68-70.

Mas-Torelló, Ó., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470.

UNAM. (2000). Secretaría de Desarrollo Institucional. *Memorias de la Dirección General de Actividades Deportivas y Recreativas.*

UNAM. (1987). Centro de Educación Continua de Estudios Superiores del Deporte (CECESD). Subdirección de Docencia. DGADyR. Secretaría General Auxiliar.

Tribo, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los entrenadores deportivos. En *Educación del siglo XXI*, pp. 183-209.

UNAM. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. México: UNAM. Recuperado de http://www.rector.unam.mx/doctod/PDI-2015-2019.pdf

UNAM. (2018). *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México. México UNAM*. Recuperado de http://www.abogadogeneralunam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc id=1

Vera N., J. A., Valenzuela M., J. E. (2012) El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología y sociedad*. 24 (2): México, pp. 272.

Narrativas del artista-docente en el nivel básico

Elia Ruth Castellanos Maldonado[1]

Introducción

En el ámbito de la educación artística en nivel básico es común que el trabajo del docente se valore por medio de las producciones plásticas de sus estudiantes, pero poco se reconoce el proceso formativo que vive el maestro en su práctica cotidiana. Recuperar la narrativa docente es utilizar una herramienta fundamental para reflexionar, documentar y dar sentido a la experiencia educativa desde la voz del propio maestro.

Las narrativas docentes permiten visibilizar saberes que no siempre se inscriben en lo académico ni en lo institucional; son producto de la experiencia situada, de la relación directa con los alumnos y de la constante toma de decisiones pedagógicas en contextos específicos (Reis, P. y Climent, N., 2012, pp. 25-27). Revelan no sólo estrategias de enseñanza, sino también formas sensibles de acompañar procesos creativos, atender a la diversidad, enfrentar limitaciones materiales y construir significados en comunidad.

---

[1] Doctora en Cartografías del Arte Contemporáneo, eliacastellanosartistavisual@gmail.com, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, INBAL. Código ORCID: 0009-0005-1198-3705

La narrativa es tanto un recurso expresivo como una forma de investigación y formación profesional. El docente reflexiona críticamente sobre su identidad, sus convicciones pedagógicas y sus vínculos con el arte y la niñez. Además, compartir estas historias permite generar espacios de diálogo entre pares, fortalecer la profesionalización docente y cuestionar las condiciones estructurales que atraviesan la práctica educativa.

Primero, se reflexionará junto con autores que han escrito sobre el tema y la importancia de estas narrativas en el ámbito de las Artes Plásticas: de qué tratan estas narrativas, cuál es el rol del docente, por qué es necesario escuchar su relato y la relación que guarda el lenguaje artístico con la experiencia estética en la formación infantil. En una segunda parte, con el fin de entender las preocupaciones de los profesores, se plantearán las características del contexto educativo desde una visión nacional e internacional, cuál es el perfil del artista-docente en la educación básica, los desafíos materiales y simbólicos que presenta la enseñanza artística y las tensiones existentes entre currículo, expresión libre y evaluación.

Escuchar la voz de los maestros en Artes Plásticas es necesario para entender la defensa de su área dentro del currículo, la revaloración de su rol en las escuelas primarias y su preocupación ante las políticas educativas que dejan casi al margen la educación artística. Todo esto, porque el artista-docente tiene muy clara la importancia de las artes en la formación del individuo y el compromiso que establece al desempeñarse frente a grupo.

1. Importancia de las narrativas docentes en artes plásticas

1.1 ¿Qué es la narrativa docente?

La vida cotidiana dentro del aula —que se va desarrollando a través de ciclos, de años, y que parte desde la formación del ser docente, su desempeño y sus expectativas, pasando por sus desafíos e incluso sus frustraciones, su visión de futuro y su inmersión en el contexto escolar, tanto personal como de sus estudiantes— consiste en sucesos que, muchas veces, quedan sin registro. En los salones de clase se planea, se observa, se reflexiona, se adaptan las actividades, y la narración constituye una vía para asentar y compartir ese complejo, es decir, construir una historia desde la visión de los agentes involucrados en la educación.

Según Pedro Reis y Nuria Climent (2012), las narrativas organizan el pensamiento y la realidad, y estructuran aprendizajes, lo que permite la comprensión, a la vez que propicia la identificación respecto al lector lo cual, finalmente, es un medio de conocimiento.

> Mediante la construcción de narrativas, los profesores reconstruyen sus propias experiencias de enseñanza y aprendizaje y sus itinerarios de formación. De esta manera, hacen explícitos los conocimientos pedagógicos construidos a través de sus experiencias, permitiendo su análisis, discusión y posible modificación. La elaboración de narrativas sobre sus experiencias pedagógicas constituye, por sí misma, un potente proceso de desarrollo personal y profesional al desencadenar, entre otras cosas: a) el cuestionamiento de sus competencias y acciones; b) la toma de conciencia de lo que saben y lo que necesitan aprender; c) el deseo de cambio, y d) el

establecimiento de compromisos y metas a alcanzar. (p. 24)

De esta manera, las narrativas docentes coadyuvan al desarrollo profesional, a la vez que su lectura y análisis permiten entender de una forma real (no solamente teórica) los procesos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje.

Reis y Climent (2012) mencionan diversos tipos de narrativas, sin embargo, también señalan que estas tipologías se entremezclan. Estas narrativas son de crítica social, de aprendizaje e inducción, de práctica reflexiva, de trayecto, de esperanza, y de liberación. Lo relevante de éstas es que, a pesar de ser subjetivas, es aquí donde radica su valor como un instrumento para comprender la realidad, otorgando una voz a las experiencias personales del docente.

Compartir por este medio involucra factores espacio temporales de memoria, reflexión en el presente y expectativa, a la vez que genera identidad. Entender el desarrollo y construcción como agente educativo y sus conexiones socio-culturales, por medio de la elaboración de una narración, se convierte en un acto de conocimiento y autoconocimiento que se comparte y va más allá del sujeto que cuenta su historia.

1.2 El rol del docente de artes plásticas en la educación básica

El artista plástico que empata con la docencia enfocada en las infancias requiere dotarse de elementos pedagógicos para poder transmitir una enseñanza de calidad, tomar en cuenta las diversidades de sus estudiantes, crear ambientes adecuados dentro del aula y adaptar sus conocimientos profesionales plásticos al desarrollo infantil.

Uno de los medios —posibles y de utilidad— para su formación es la escucha de experiencias de otros artistas que se han desempeñado como docentes o pedagogos, que se interesan por la enseñanza de las artes plásticas y que han explorado, experimentado e investigado sobre los procesos artísticos infantiles. Tenemos el ejemplo de Víctor M. Reyes, quien en 1943 publicó su libro *Pedagogía del dibujo. Teoría y práctica en la escuela primaria* (1986), en el cual recorre la historia de la enseñanza del dibujo, la interpretación psicológica de la expresión gráfica infantil para terminar con la técnica de la enseñanza en la escuela primaria, donde vierte a la par estudios psicológicos e investigación.

También es de mencionar a la maestra Alicia Venegas, egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, quien posteriormente estudió la licenciatura de Artes Visuales y muchos años se desempeñó como docente en escuelas primarias. En su libro *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil* (2024), además de toda la información relativa al tema que trata, menciona los materiales adecuados para los niños y realiza una propuesta de programa para los infantes.

Estas publicaciones nacidas de pedagogos y docentes, involucrados de manera muy cercana con las Artes Plásticas, con experiencias e información recabada tras muchos años, resultan valiosas para el artista-docente. Sin embargo, es la narrativa la que puede ofrecer otro tipo de reflexiones y herramientas de casos que puedan ofrecerse más cercanos al lector, gracias a la identificación con las situaciones, emociones y pensamientos que el artista-docente presente a manera de relato.

Todo lo dicho anteriormente no solamente compete a un sector de la población que cubre un rango de edad. La preocupación por la

revisión de los planes de estudio en la educación superior muchas veces deja de lado la continuidad respecto a la educación infantil, quedando un vacío en esos primeros años. El pensamiento creativo que está presente en la etapa de la niñez, así como su gestualidad y la alfabetización en el lenguaje visual para enfrentar la construcción cultural contemporánea a través de imágenes son temas que deberían estar presentes para una educación integral.

En vez de la segmentación en la enseñanza de las Artes Visuales, la propuesta es integrar desde el nivel básico los conocimientos elementales de la plástica para que el niño pueda enfrentarse a los retos que las imágenes actualmente le presentan, y que, si así lo decide, continúe a lo largo de su vida hasta llegar a sus estudios profesionales. Todo esto puede llevarse a cabo a través del diálogo y la concatenación de los saberes que construyen los docentes en los distintos niveles educativos, asentados, para un profundo análisis, en narrativas investigativas de propia voz del profesor de artes plásticas.

1.3 Lenguaje artístico y experiencia estética en la formación infantil

El lenguaje visual, como todo tipo de lenguaje, implica un acto comunicativo que lleva un mensaje. Es, en sí, un relato con características propias.

> A través de la narrativa, lo acontecido se procesa significativamente al tomar formas y expresiones que emergen —al ser elaboradas por medio del lenguaje— en el ámbito de una espacio-temporalidad diferente a la original. Por ello, un relato, una narración, al actualizar y fundar un significado

> construido, más que recuento cronológico de un evento pasado, es la posibilidad de una experiencia cargada de sentido que confiere un contenido existencial al sujeto narrador, en el horizonte de un pasado convertido en memoria y un presente convertido en acción. (Díaz Meza, C. J., 2007, pp. 56 y 57).

La narrativa visual encaja con lo descrito en el párrafo anterior. Sin embargo, realizar un relato sobre la construcción y/o interpretación de una representación artística y estética es lo que, en este momento, nos atañe. De esta manera, la narrativa docente se presenta como el relato de las experiencias respecto al lenguaje visual con que trabaja.

El artista-docente que alfabetiza en los elementos plásticos, que promueven experiencias estéticas en el aula, si son "[…] colocados en un escenario reflexivo sobre sus historias, biografías y experiencias, logran potenciarse como creadores de nuevas formas de comprender, hacer y construir el mundo escolar". (Díaz Meza, C. J., 2007, p. 64). Ya no es únicamente ayudar en el desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes, sino volcarse a sí mismo y hacer de la enseñanza un espacio de construcción.

Dejar un registro escrito de estas experiencias, con reflexiones sobrer el complejo educativo y los retos de la cultura visual en la actualidad es generar una documentación importante para avanzar por yotras rutas que nos llevan a conservar o modificar acciones, actualizar continuamente planes y programas e incidir de manera óptima en normativas y políticas educativas. Todo en beneficio de la formación del individuo y su desempeño social.

2. Contexto educativo

2.1 Entorno nacional e internacional

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y sus proyecciones hacia la Agenda 2050, mantienen un compromiso respecto a la educación inclusiva, equitativa y de calidad. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) establece como meta "[…] garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). En la meta 4.7 se resalta la importancia de que los sistemas educativos aseguren que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios para el desarrollo sostenible, así como "[…] los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural" (ONU, 2015, p. 20).

El arte y la cultura no se abordan directamente como objetivos independientes dentro de los ODS, sin embargo, diversas instancias internacionales como la UNESCO, señalan su papel transversal para el desarrollo sostenible. En la declaración de Mondiacult 2022, la UNESCO afirmó que "la cultura es un bien público mundial" y subrayó la urgencia de integrarla en todas las políticas públicas, incluida la educación (UNESCO, 2022). De aquí deducimos que la educación artística es un componente esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía, la inclusión, la creatividad y la cohesión social.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), por su parte, basa su propuesta de transformación educativa en los principios de equidad, inclusión, justicia social, interculturalidad y respeto a los derechos humanos. La escuela como espacio comunitario promueve el desa-

rrollo integral de las infancias a través de experiencias pedagógicas que incluyan la formación ética, estética, emocional y cívica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). En este contexto, la educación artística como medio de expresión, coadyuva a la construcción de identidad y formación de ciudadanía; principalmente en la educación básica donde el arte es una herramienta que potencia la sensibilidad, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en su entorno social y cultural (SEP, 2022).

La Ley General de Educación establece que la formación integral contemple el desarrollo de la creatividad, la apreciación estética, el sentido comunitario y el reconocimiento de la diversidad cultural del país (Congreso de la Unión, 2019). La educación artística infantil cumple, además de una función formativa estética, una ética y una social, por medio del fortalecimiento de la cohesión social y el reconocimiento del otro.

En este contexto, las narrativas docentes y las experiencias significativas relatadas dan cuenta del arte como clave en la unión de los saberes locales, la identidad cultural y los valores fundamentales de una sociedad democrática. Éstas reflejan la labor docente cotidiana que se entrelaza con los ideales transformadores que plantean la Agenda global y el proyecto educativo nacional.

2.2 Perfil del artista-docente en artes plásticas para educación básica

El artista-docente que labora en el nivel básico es una figura multifacética que articula sensibilidad artística, mediación pedagógica y compromiso con la educación crítica y estética. No se desempeña como un docente tradicional que incorpora actividades plásticas ni

un profesional de arte que educa en conocimientos técnicos. El artista-docente requiere un perfil estructurado en tres dimensiones: personal, pedagógico y artístico-disciplinar.

La dimensión personal encierra características éticas, de sensibilidad y de compromiso. Es indispensable tener vocación para el trabajo con niños, lo que implica una actitud empática, respetuosa y comprometida para el desarrollo integral de las infancias; se requiere sensibilidad para acompañar los procesos creativos y emocionales de los niños, apertura y respeto ante la diversidad cultural, cognitiva y expresiva, flexibilidad, escucha activa y disposición a colaborar de forma ética y colaborativa con otros docentes y con la comunidad escolar.

La dimensión pedagógica implica mediación crítica, inclusión y didáctica creativa. El artista-docente debe contar con las herramientas que le permitan diseñar y facilitar experiencias de aprendizaje significativas, lo que implica conocer las etapas del desarrollo infantil, así como las metodologías activas que favorecen la exploración, la expresión y el juego como recursos educativos, también debe ser capaz de generar ambientes que promuevan la autonomía, la curiosidad, la participación y dar un espacio libre para el desarrollo de la imaginación. Su práctica debe atender los distintos ritmos, capacidades y contextos de sus estudiantes, de manera que promueva la equidad y el respeto a la diferencia.

El artista-docente debe percibir su práctica como una cuestión performativa, es decir activa, en la creación de conocimiento, "[…] porque cuando la actividad docente se vuelve verdaderamente performativa, el estudiante *deviene en docente*, de manera que actúa como agitador social e implica a las personas que tiene más cerca en este cambio de punto de vista" (Acaso, 2014, p. 188), esto frente

y en referencia a la cultura visual que nos rodea y ante la cual no debemos permanecer pasivos.

Además, siguiendo a Elliot Eisner y Larry Cuban (2013), la enseñanza requiere improvisación y brinda la oportunidad de compartir aquello que entusiasma al docente, el cual actúa como mediador de preguntas exploratorias, así como responsable de marcar diferencias, aun cuando no sea consciente o conocedor de su trascendencia. Las artes permiten múltiples respuestas ante las preguntas que surgen, por lo que el artista-docente acompaña en el descubrimiento de cada solución encontrada, a través del cultivo de un pensamiento creativo y cualitativo.

La enseñanza artística, según Maxine Greene, promueve una educación horizontal de construcción dialógica entre docente y estudiante para la construcción del conocimiento. Además, "despierta" la imaginación, invita a cuestionar la realidad y construir proyectos propios, fomenta la reflexión consciente sobre uno mismo y el entorno, y permite pensar un futuro posible (Quesada, 2008). La expresión artística puede no bastar para provocar una experiencia estética, para ello es necesario aprender a hallar su significado y construir un sentido de apreciación estética, por lo tanto, fomentar las actividades de enseñanza artística en las escuelas se torna importante para que los estudiantes sean capaces de lograr estos objetivos.

La enseñanza del arte es también una herramienta de democratización cultural, de inclusión y equidad ya que reconoce ritmos diferentes y fortalece la justicia simbólica (Quesada, 2008). Greene explica que aprender a expresar lo propio por medio del arte, permite asumir una postura para poder convivir con lo diferente: comprendernos, compartir lo que somos, intercambiar con otros individuos y culturas, y complementarnos.

Por último, la dimensión artístico-disciplinar involucra el conocimiento, la creación y la traducción. El artista-docente posee un dominio técnico y conceptual del arte, domina y comprende los lenguajes visuales y plásticos a través de una visión crítica de la cultura visual, siendo capaz de traducir conceptos y procesos del arte a experiencias accesibles para los niños. Su práctica artística nutre la experiencia escolar a través de un enfoque pedagógico.

La educación en general, pero la artística infantil en particular, tiene la preocupación de la integración de distintos saberes. En las artes plásticas, todas las construcciones culturales tienen cabida, no sólo como motivo para creación, sino para la elaboración de productos interdisciplinarios. Sin embargo, motivo, factura y apreciación son tres ejes importantes que no deben perderse de vista. La cultura visual, y aún más la contemporánea, es el objetivo de la educación artística infantil, alfabetizar al estudiante en los códigos actuales es importante para que pueda entender y valorar estéticamente el mundo y desarrollar su pensamiento creativo.

El artista-docente requiere una formación híbrida, no solamente en los conceptos técnicos, sino en pedagogía y fortalecer su acervo de conocimientos para enriquecer la formación que brinda a sus estudiantes. La creatividad, la sensibilidad y la expresión son fundamentales en la creación artística, así como en el desarrollo integral de cualquier persona; para conducir a los niños en este proceso, el artista-docente como agente educativo es clave.

Este camino, desde su formación hasta las experiencias en el aula y sus expectativas, la reflexión sobre sus dimensiones docentes, sobre su concepción del arte y de cada uno de los aspectos que se presentan frente a grupo y su contexto, son material valioso para las nuevas generaciones de artistas-docentes, así como para repensar el

presente y el futuro de la educación artística y su pertinencia dentro del currículo escolar y la construcción del individuo y del mundo.

2.3 Desafíos que presentan las condiciones materiales y simbólicas para la enseñanza del arte

Los factores materiales y simbólicos que se mueven en torno a la enseñanza del arte influyen en sus alcances y calidad. Rudolph Arnheim señala que

> Los materiales y los vehículos usados para la actividad artística también tienen caracteres específicos a los que se responde de forma muy parecida a como una persona responde a otra. Unos nos atraen, otros nos repelen y muchos nos son indiferentes (2013, p. 65).

Guardamos una relación y tenemos una experiencia ante los materiales, ya sean tangibles o intangibles, en el momento de observarlos o al construir con ellos.

Los materiales pueden presentar un desafío dependiendo de la disponibilidad de recursos, la infraestructura y materiales que sean óptimos para la creación. En el ámbito de la educación artística en el nivel básico, la optimización se basa en el trabajo con técnicas adaptadas a cada edad y los materiales que se utilizan son, mayormente, económicos y de reúso. Aquí lo importante es la experiencia que el niño guarda ante la creación y el desarrollo psicomotor.

El reto, entonces, va en relación con las técnicas y materiales que se le ofrecen al estudiante. Para fomentar su curiosidad y creatividad, se le debe presentar a los niños una variedad de formatos,

materiales, técnicas y retos que les permitan resolver estéticamente los motivos y temáticas que se les plantean.

Además, es importante contar con un espacio destinado al desarrollo de esta actividad, para el resguardo de los objetos realizados y del equipamiento del aula; adecuado para la práctica de estas actividades. Que los estudiantes trabajen en los salones donde se desempeña su aprendizaje cotidiano, donde los pupitres no cuentan con las características necesarias para colocar sus materiales, constituye un distractor y coarta la concentración del niño.

No hay que perder de vista que "[…] las condiciones físicas de la actividad artística van acompañadas inseparablemente de connotaciones psicológicas que no hay que pasar por alto cuando se trata de decidir qué tipo concreto de trabajo habría que proponer a cada niño, a cada alumno" (Arnheim, 2013, p. 68). Cada material, cada tema que se utiliza en la creación tiene una carga, no solamente psicológica, sino también simbólica.

En este plano, el simbólico, la educación artística es percibida como secundaria, lúdica o relegada a la expresión personal de emociones, lo que reduce su importancia educativa e impide reconocerla como un área relacionada con el pensamiento. María Acaso (2014) nos invita a

> […] reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales, con *enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos* y no sólo enseñar a *hacer con las manos* (pp. 17-18).

La educación artística no sólo se concentra en la cuestión manual o de entretenimiento, involucra otras áreas del individuo.

> ¿Qué lugar ocupa la educación artística en la labor de formar a una persona plenamente desarrollada? Mi respuesta es que debería funcionar como una de las tres áreas de aprendizaje cuya misión fuera dotar a la mente del joven de las habilidades básicas para afrontar con éxito todas las ramas de la curricula. La primera de estas tres áreas centrales es la *filosofía*, que instruye al alumno en *a)* la lógica, es decir, la capacidad de razonar correctamente, *b)* la epistemología, es decir, la capacitada de comprender la relación de la mente humana con el mundo de la realidad, y *c)* la ética, es decir, conocer la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto. La segunda área central es el *aprendizaje visual*, donde el alumno aprende a manejar los fenómenos visuales como medio principal para abordar la organización del pensamiento. La tercera área es el *aprendizaje lingüístico*, capacitar al alumno para comunicar verbalmente los frutos del pensamiento.
>
> Estas tres áreas constituyen la zona de servicio del edificio educativo, pues aportan el equipamiento general para lo que se necesita en cualquier campo concreto (Arnheim, 2013, p. 89).

Con estas tres áreas de aprendizaje, Arnheim construye lo que él considera la base de las actividades humanas que se realizan en la escuela y en la vida. Son las herramientas con las que se debe dotar al individuo para un óptimo desempeño. Al situar el aprendizaje visual entre ellas, hace evidente la extensa cultura visual en la que

estamos inmersos. La comunicación de distintos tipos que empleamos por medio de imágenes es amplia y diversa, se torna indispensable la alfabetización en este ámbito para analizar y comprender el lenguaje visual.

En la educación artística infantil, la maestra Alicia Venegas (2024) afirma que

> […] el arte […] contribuye a analizar, comprender y tener conciencia de lo que acontece; actuar críticamente, hacer soportable y hasta placentera la vida. El arte ayuda a crecer interiormente, lograr madurez, no perder la sensibilidad y la condición humana, compartir experiencias, interrelacionarse, participar en el bien común, proponer iniciativas, buscar el equilibrio entre lo material y lo mental defender valores, disfrutar, apreciar, preservar e incrementar lo que existe (pp. 18 y 19).

Cambiar la perspectiva respecto a las representaciones sociales en las que se ha mantenido la educación artística por una visión que reconozca su importancia, influirá en las políticas educativas, por ejemplo, en la asignación de horas regulares y su incremento dentro de los planes de estudio; además de la legitimización social del docente de arte. Los programas educativos han vinculado las actividades artísticas con enfoques festivos sin situarlas en una realidad sociocultural más amplia, por ejemplo, promover procesos críticos y reflexivos. Limitar el potencial de la educación artística es disminuir su papel dentro del fortalecimiento de la identidad, la creatividad, el trabajo comunitario y el pensamiento crítico.

También existen ciertas barreras simbólicas que limitan la participación de los estudiantes en las materias artísticas, como las desigualdades socioculturales y la creencia en el talento artístico innato. Es importante visibilizar el potencial educativo y cultural de las artes, no sólo en su valor manual, sino como constructor del pensamiento, y enfatizar su importancia social en la construcción de la ciudadanía y la transformación, en diálogo con la diversidad, la equidad y la justicia social. Todo esto debe ser abordado desde la experiencia y perspectiva de los artistas-docentes, es su voz la que debe conocerse por estar cercana a todo este contexto educativo en el que está inmerso.

2.4 Tensiones entre currículo, expresión libre y evaluación

Existen algunas tensiones en el contexto de la educación artística en las escuelas primarias mexicanas entre las disposiciones curriculares oficiales, la necesidad de fomentar la expresión libre y los mecanismos de evaluación institucional. A pesar de que, desde hace mucho tiempo la enseñanza del dibujo ha estado presente en las políticas culturales, y de que actualmente los planes y programas de estudio reconocen la importancia del arte en el desarrollo integral del niño. La realidad en las escuelas y en el aula se centra en el objeto terminado más que en la espontaneidad y subjetividad que la expresión artística brinda a los estudiantes.

Esto es notorio en las evaluaciones que privilegian los resultados y no el proceso creativo como tal, en el cual el valor formativo recae en el error, la experimentación y la diversidad de lenguajes visuales. También es importante enfatizar la motivación infantil para crear:

> El niño no intenta hacer arte, ni tiene por qué hacerlo; usa los elementos gráfico-plásticos para jugar-trabajar, disfrutar, expresar, investigar, experimentar, interpretar lo que le interesa y crear sus personales formas con los colores que quiere. Al realizar actividades de artes plásticas de manera espontánea, o estimulado por un educador o por una situación específica, se desarrolla un proceso formativo interno que le va a servir en todo lo que haga en su vida (Venegas, 2024, p. 36).

La relevancia de la enseñanza del arte en la escuela primaria está enfocada a desarrollar no sólo la sensibilidad y la creatividad, sino también el pensamiento crítico, entre otros saberes. Así que,

> […] ¿cuál es la finalidad del arte y, por consiguiente, de la educación artística en la época posmoderna? La función del arte a lo largo de la historia cultural de la humanidad ha sido y continúa siendo la «construcción de la realidad». El advenimiento de la posmodernidad no ha modificado en lo esencial su función. Los artistas construyen representaciones del mundo real o bien de mundos imaginarios que incitan a los seres humanos a crear una realidad distinta para sí mismos […] la finalidad de la enseñanza del arte es contribuir a la comprensión del panorama social y cultural en el que viven todos los individuos (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, pp. 124, 125).

Lo que apunta a una enseñanza más situada en la realidad y el contexto actual de todo el panorama de la educación artística. Así lo hace notar Efland, Freedman y Stuhr (2003) cuando señalan que

"Los niños del mañana necesitarán del arte para entender su mundo social y labrarse algún futuro dentro de este mundo" (p. 127).

Las narrativas docentes, en este sentido, dan cuenta de las necesidades que cubre la educación artística, de sus prácticas y procesos y su incidencia en el ámbito social, pero también por medio de ellas, el docente que relata resignifica, modifica o se resiste ante el currículo, da cuenta de sus prácticas pedagógicas y de la manera en que entabla diálogo con sus estudiantes.

La voz del artista-docente que se expresa y deja testimonio escrito de su experiencia, puede enriquecer las prácticas escolares y mostrar de qué manera va articulando su práctica con una mirada pedagógica crítica y contextualizada. Es de importancia que el profesor vierta sus reflexiones y experiencias para que comprenda mejor su construcción docente y su práctica educativa para lograr una adecuación y mejora; pero también será de relevancia para otros artistas-docentes conocer, identificarse y/o confrontarse con el camino de la educación artística que otros han recorrido.

Conclusiones

En el escenario de un mundo que está sobrepoblado de imágenes, resulta importante detenernos a escuchar la voz del artista-docente, agente cuya misión es alfabetizar al individuo, pero especialmente a las infancias, para que puedan decodificar el lenguaje visual al que se enfrentan.

Entender su propia trayectoria, su día a día con los estudiantes y sus compañeros del entorno escolar, sus frustraciones, aciertos y perspectivas de futuro, así como sus reflexiones, permite auto conocerse, compartir estas preocupaciones con otros artistas-docentes,

y comparar su práctica para lograr una mejora. Además, esto sienta un precedente para incidir en la revaloración de su rol, de colocar en un digno lugar a las artes plásticas dentro de la currícula y en la proyección hacia la mejora de las políticas educativas respecto a este tema.

Las narrativas del artista-docente constituyen un testimonio significativo que une la práctica artística y la pedagogía; el profesor de artes plásticas, gracias a estos relatos, realiza una auto etnografía y una interpretación de factores que, a primera vista, no son tan evidentes, pero que ayudan a comprender la maduración y el desarrollo de los niños en el arte, no precisamente para formarlos como artistas, pero sí para hacer notar cómo esta disciplina coadyuva en la construcción del pensamiento creativo.

Repensar el futuro de la educación artística debe realizarse desde el artista-docente, pues será él quien, con las visiones y experiencias que involucran al arte y a la educación, puede trazar un camino claro. Es a través de su voz que se hace posible visibilizar el valor de las artes en toda su importancia formativa.

Referencias

Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.

Arnheim, R. (2013). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.

Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Díaz Meza, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas:
relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5 (2),
55-65. Universidad de San Buenaventura.
http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105316865004

Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno.* Paidós.

Eisner, E. y Cuban, L. (2013). *On teaching (Elliot Eisner)*. National Education Policy Center.
https://nepc.colorado.edu/es/blog/teaching-elliot-eisner?utm_source

Fernández Díaz, H. (2019). Abordaje triangular. Estudio crítico. *Linhas Críticas*,
25, e23379. Universidade de Brasília.
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567256007

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: la*
Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/

Quesada, R. M. (2008) Liberar la imaginación: ensayos sobre educación. Arte y cambio
social. *Perfiles educativos*, 30(121), 171-174. Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación.
http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13212030008

Reis, P. (2012). El potencial educativo e investigativo de las narrativas. En N. Climent y

P. Reis (Eds.), *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal*
y profesional. (pp. 21-30). Universidad Internacional de Andalucía. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/9568/1/Narrativas%20de%20profesores.pdf

Reyes, V. M. (1986). *Pedagogía del dibujo. Teoría y práctica en la escuela primaria*. Porrúa.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios para la educación*
preescolar, primaria y secundaria. https://www.planestudios.sep.gob.mx

UNESCO. (2022). *Declaración de Mondiacult 2022: Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Políticas Culturales y Desarrollo Sostenible.*
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382471

Venegas Espejel, J. A. (2024). *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil.* FAD-UNAM.

Más allá del aula: el docente multigrado y la innovación educativa

Eugenia Sebastiana del Rosario Dominguez Estrada[1]

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar cómo la innovación en la docencia preescolar puede enfocarse en lo humano explorando estrategias para humanizar la enseñanza y crear un ambiente afectivo, empático que fomente el desarrollo integral de los niños, promoviendo valores como la conexión humana, el respeto y el bienestar emocional.

La realidad en muchos contextos de América Latina y en algunas regiones de México como el sureste mexicano es que los docentes preescolares trabajan en entornos marcados por la violencia y el narcotráfico, y enfrentan una serie de desafíos emocionales, pedagógicos y sociales que van mucho más allá de la enseñanza tradicional; debido a que en estas zonas prevalecen los jardines de niños multigrado como una respuesta adaptativa a las características demográficas y geográficas de la región, buscando ofrecer una educación de calidad que atienda las necesidades específicas de cada comunidad, organismos como la (UNESCO, 2014, párr. 3)"tam-

[1] Maestra en Gestión Educativa, Docente de tres cuartos de tiempo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen. Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México, DOI: https://doi.org/10.52501/cc.136.04

bién han señalado que los modelos multigrado pueden ser más inclusivos y adaptables a los contextos locales, si cuentan con buena capacitación y apoyo".

Es urgente incorporar un enfoque humanístico en la educación preescolar, especialmente en las escuelas multigrado, donde un solo docente atiende varios grados en contextos de alta marginación y carencia de servicios básicos. Los docentes deben estar preparados para enfrentar entornos laborales complejos, como comunidades indígenas o zonas urbanas marginadas, caracterizadas por el aislamiento, la falta de recursos y, en algunos casos, la violencia. Sin embargo, el sistema educativo mexicano ha invisibilizado estas escuelas, ya que las políticas actuales no atienden adecuadamente sus necesidades en términos de equidad y justicia social. Es necesario diseñar políticas educativas específicas y contextualizadas para estos entornos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (NEE, 2018, p. 294)

En la última década, las escuelas formadoras de docentes han orientado su preparación hacia competencias y dominios, según los planes de estudio 2012 y 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar. Éstos incluyen trayectos formativos con cursos optativos adaptables a contextos regionales. Sin embargo, según CIVIE (2018), sólo cuatro instituciones a nivel nacional incluyeron contenidos específicos para escuelas multigrado.

Como se menciona en SEP (2022):

> La malla curricular del Plan y programas de estudio 2022 está organizada en cinco trayectos formativos. Los trayectos están

> integrados por 32 cursos que constituyen el currículo nacional. Además, veinticuatro espacios curriculares que corresponden a la flexibilidad curricular para desarrollar contenidos regionales por entidad federativa. La licenciatura tiene una duración de ocho semestres. Contiene actividades de docencia de tipo teórico, práctico, a distancia o mixto y con los enfoques y fundamentos del plan y programas de estudio de educación básica enmarcados en la Nueva Escuela Mexicana. (p. 6)

El actual plan de estudios en su flexibilidad curricular contempla contenidos específicos para las escuelas multigrados, aun no hay un número documentado de cuántas escuelas normales del país han retomado estos contenidos focalizando las prácticas de docentes en este tipo de organización escolar.

La propuesta se desarrolla en tres apartados, iniciando con Formación docente*: Pilar de la práctica multigrado* resaltando la importancia de una formación pedagógica humanista orientada al desarrollo de habilidades sociales, autoestima y respeto a la individualidad.

Planteándonos interrogantes fundamentales: ¿cómo puede un maestro de preescolar multigrado acompañar con respeto las diferencias culturales, emocionales o cognitivas? ¿Cómo puede el humanismo pedagógico convertirse en una respuesta concreta a las heridas sociales más allá de un enfoque filosófico?

El segundo apartado aborda la innovación educativa a través de estrategias didácticas flexibles en el contexto de los jardines de niños multigrados y el aprovechamiento de recursos tecnológicos no digitales y sustentables a partir del reconocimiento del entorno y los recursos que pueden favorecer la práctica educativa.

El tercer apartado da cuenta de cómo los docentes formadores viven ante retos y oportunidades en el ámbito multigrado, proponiendo a partir de las estructuras de las academias y los cuerpos académicos puntualizando la forma en la que se puede dar un giro al desarrollo profesional en la formación de docentes preescolares.

Formación docente: pilar de la práctica multigrado

El plan de estudios 2022 de la licenciatura en educación preescolar permite a las escuelas normales diseñar contenidos flexibles para fortalecer la formación docente, considerando los cambios en los contextos educativos debido a fenómenos como la migración y la dispersión poblacional, lo que genera comunidades marginadas que al tener en ocasiones menos de 2,500 habitantes, sus planteles son multigrado en zonas de difícil acceso. Aunado a lo anterior, Garfias (2019) señala que en el ciclo escolar 2016–2017 había en México 52,452 escuelas multigrado de educación básica, de las cuales 17,945 eran de nivel preescolar, y uno de cada diez docentes laboraba en este tipo de escuelas (pp. 2–3). Si éste es el escenario de los docentes que egresan actualmente de las normales del país, ¿qué es lo que sucede? ¿No sería conveniente adaptar el modelo educativo para dotar de herramientas pedagógicas y sensibilidad humanística a quienes trabajarán con este tipo de población educativa? ¿Qué aportaciones podemos proporcionar, desde las escuelas normales, a la formación de las nuevas generaciones de docentes?

a) Formación inicial y continua

El abandono del modelo educativo humanista ha afectado gravemente a las escuelas multigrado, que enfrentan carencias en infraes-

tructura, servicios básicos, materiales educativos y formación docente. Además, los maestros trabajan en comunidades marginadas y remotas, lo que repercute en una formación limitada, sin acceso a procesos de capacitación continua y con salarios bajos; esta realidad se agrava por el hecho de que estos profesores trabajan en comunidades lejanas y marginadas, donde deben residir debido a las condiciones geográficas, lo que dificulta aún más su estabilidad económica, personal y profesional.

Para Fierro (2017, citado por Colin, 2023) la violencia en las comunidades escolares se manifiesta de tres formas:

> balaceras en los alrededores, delitos como extorsiones o secuestros contra docentes, y la influencia del narcotráfico en la percepción de los estudiantes sobre el ascenso social. Estas violencias provienen de prácticas ilegales realizadas por diversos actores sociopolíticos, como policías, militares y grupos delictivos, que coexisten en los entornos donde se desarrolla el proceso educativo (p. 2).

De aquí la relevancia de analizar los cambios necesarios en la formación de las nuevas generaciones de docentes que enfrentaran estos escenarios diversos, dispersos, con realidades de mucha violencia que al estar en comunidades alejadas, que son característicos de los grupos delincuenciales para operar, convirtiendo la profesión docente en una actividad peligrosa por arriesgar su vida al ejercer la docencia, esto sin agregar que no fueron preparados profesionalmente para enfrentar estos desafíos de nuestra sociedad actual.

b) Acompañamiento y mentoría

En consecuencia se desea resaltar, que las escuelas formadoras de docentes necesitan reflexionar con sus alumnos en formación, sobre los escenarios actuales, donde se imparte la educación básica y preescolar multigrado; que exponemos en este artículo, son contextos de una realidad difícil es imperante que los niños de estas comunidades no sean más violentados por la falta del servicio educativo; para cambiar este entorno es importante que el trayecto educativo de ocho semestres de la licenciatura en educación preescolar, atienda aspectos del cuidado emocional y humanístico de los futuros docentes, viéndose a sí mismos como sujetos de cambio que deben promover el aprendizaje emocional y social mediante una pedagogía que trasciende lo académico, reconociendo que la enseñanza también ocurre en el plano emocional y social.

Al incorporar el desarrollo emocional en su intervención docente, los maestros en formación estarán propiciando que la práctica educativa con los preescolares ayude a identificar, expresar y gestionar sus emociones de manera saludable, creando espacios seguros para su bienestar emocional. Con ello se promueve la empatía y el respeto; esto a su vez será tomado en cuenta al instruir a los niños sobre la importancia de comprender los sentimientos de los demás, fomentando la convivencia y la colaboración.

En este sentido, adquiere relevancia la educación preescolar en los jardines de niños multigrado (Domínguez Garrido, González Fernández, Medina Domínguez, Medina Rivilla, 2015). De la misma manera, Escobar (2006) sostiene que la educación de la primera infancia es fundamental porque en ella se estructuran las bases del desarrollo de los seres humanos, a partir de las que se suceden las adquisiciones.

Para lograr aprendizajes significativos en contextos que poco favorecen el desarrollo armónico de nuestros preescolares particularmente en condiciones de alta pobreza y marginación, es necesario replantear la formación docente desde una perspectiva que contemple la humanización del aula como un espacio de encuentro y relación. La función del maestro formador debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, trasladando la pedagogía fuera de las de las paredes del aula y concibiendo este espacio como un entorno de interacción humana.

Los maestros no somos únicamente portadores de saberes, sino guías, acompañantes de los estudiantes en la exploración de su mundo interior y exterior. Con enfoque, los alumnos en formación están en mejores condiciones de construir relaciones auténticas, siendo más conscientes de que cada niño es único y posee una historia personal que influye en su manera de aprender y de relacionarse con los demás.

Las escuelas normales tienen la oportunidad de visibilizar las necesidades de las escuelas multigrado, creando políticas docentes desde su interior y aprovechando la flexibilidad curricular para formar a las nuevas generaciones con un enfoque humanista, adaptado a contextos diversos.

Las escuelas normales en su quehacer diario, tienen la riqueza de poder explorar, analizar las practicas docentes de sus maestros en formación; así como la experiencia directa con este contexto educativo, lo que permite un diagnóstico real y la retroalimentación constante para ajustar el proceso de formación. Como mencionan Cuevas e Inclán (2021), "lo cual se logrará en la medida en que se generen mayores estudios y cuyos resultados posibiliten trazar bordes y linderos conceptuales y, principalmente, generar acercamien-

tos metodológicos pertinentes y específicos para el estudio de las políticas docentes" (p.256).

El vínculo de la docencia no concluye al egresar a un estudiante de la escuela normal, es importante continuar con esta mentoría o acompañamiento pedagógico a los nuevos maestros preescolares como lo mencionan Cuevas e Inclán (2021) "el acompañamiento para la inserción de profesores debutantes y la formación en el servicio que a veces se queda en programas de capacitación y actualización de las formas de enseñanza" (p.256), con el firme propósito de crear redes de acompañamiento entre egresados y formadores, creando espacios virtuales o presenciales a través de visitas a los centros multigrados para compartir vivencias de la realidad circundante, resolver problemas reales de la práctica pedagógica.

La línea de seguimiento a egresados es un área de oportunidad que muy pocas escuelas formadoras de docentes en el país han abordado con énfasis, es importante trabajar con los maestros egresados talleres, diplomados o cursos virtuales donde se atiendan especifidades de su práctica docente en planteles multigrado aprovechando la gama de temáticas como la planeación flexible, evaluación en ambientes heterogéneos, integración de proyectos comunitarios, recursos didácticos adaptados y, pedagogía preescolar sustentable entre otros; que los continuaría preparando en su quehacer docente

Innovación educativa

Los formadores de docentes debemos cambiar la mirada en las formas y procesos en que estamos modelando a las nuevas generaciones de docentes de preescolar; en este sentido Sánchez y Fueyo (2021) mencionan que "la innovación no es producto de una idea

genial de un individuo, sino de un cambio compartido en la mentalidad y la organización de todos los actores comprometidos con el proceso educativo" (p.150).

En este apartado se plantea la innovación a partir de las estrategias de enseñanza con el enfoque de pedagogía aplicada a entornos multigrado, el uso del entorno como centro de aprendizaje y la tecnología no digital que den a los maestros en formación, una riqueza en los materiales didácticos a utilizar en su práctica docente.

a) Estrategias didácticas flexibles

Los docentes en formación deben empoderarse con herramientas pedagógicas como lasnarraciones de historias, el juego simbólico y otras actividades que fomenten la conexión emocional entre niños y educadores, esta enseñanza no sólo debe verse desde un enfoque técnico, sino también emocional y ético.

Los maestros formadores debemos integrar a nuestras cátedras e interesarnos por hacer esta vinculación por una pedagogía sustentable; que permita a los docentes preescolares en formación hacer partícipes a sus alumnos de sus propios aprendizajes, y que a la vez reflexionen sobre la necesidad de cuidar el medio ambiente, porque el planeta cada día necesita ser cuidado con respeto; además no olvidemos que el contexto de las escuelas multigrados está carente de muchos elementos y entre ellos están los materiales didácticos, si bien estamos en la era tecnológica; en la malla curricular de los actuales planes y programas los estudiantes en formación llevan un promedio de seis cursos donde aprenden diversas habilidades digitales que van desde el uso de los diferentes programas Microsoft

office, hasta el diseño de videos, cortometrajes y aulas virtuales, en este sentido es importante prepararlos para que tengan un conocimiento actualizado sobre las tecnologías educativas, pero los formadores hemos perdido de vista que los entornos no cambian tan velozmente como la tecnología; y que más del cincuenta por ciento de los egresados de nuestras normales se incorporaran al Sistema Educativo Mexicano (SEM) en centros escolares multigrado.

De allí la importancia de que la formación del docente actual tenga en cuenta los diversos escenarios en los que prestará sus servicios como maestro titular. Como lo señalan Leyva y Guerra (2019) "los docentes de preescolar general, en reiteradas ocasiones, son enviados a laborar en zonas indígenas y, encontrarse con una desubicación lingüística, les genera una barrera para la adquisición y desarrollo de habilidades de aprendizaje" (p.127). En consecuencia, los maestros deben innovar mediante el uso de materiales didácticos significativos para sus pequeños alumnos.

b) Aprovechamiento de los recursos tecnológicos no digitales

En estos espacios multigrados, la tecnología educativa se realiza a través de recursos no digitales empleando rotafolios, franelógrafos, que permiten organizar visualmente las ideas y que podríamos llamarles ordenadores primitivos, debido a que realizan la misma función a falta de un ordenador y un teclado, los carteles, maquetas, láminas ayudan a la comprensión de conceptos abstractos mediante lo visual, con estos materiales de tecnología no digital los maestros en formación van adquiriendo estrategias que pueden adaptar a su entorno. Ver la riqueza de los juegos didácticos manuales, cuadernos de trabajo, dramatizaciones, también son tecnologías educativas adaptadas al entorno. A partir de esto, se puede enfatizar el enfoque

humanista utilizando el juego como una estrategia didáctica de gran riqueza en el nivel preescolar más allá de ser una actividad recreativa, el juego permite a los niños explorar su entorno y los ayuda a ser resilientes con la naturaleza, a resolver problemas y expresar sus emociones, desarrollar sus habilidades sociales y cognitivas.

Una pedagogía con sentido humanista retomando elementos clave de las ideas de autores como Schmelkes (2024), Díaz Barriga (2019) y Latapí (2009), la conceptualizaría como una propuesta educativa centrada en la formación integral del ser humano, que reconoce al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje y valora sus dimensiones emocionales, sociales, éticas y cognitivas.

Lo que implica abordar la educación como un proceso integral que no sólo se centra en la mente del niño, sino también en su cuerpo, sus emociones y su salud mental tan importante en estos días que la sociedad necesita mirar hacia lo que perciben los niños del mundo en que viven, platicar de sus emociones y poder ayudarlos a buscar el equilibrio de sus sentimientos.

Los maestros deben ser conscientes de las necesidades físicas, emocionales y psicológicas de los niños, integrando prácticas de autocuidado y bienestar en las actividades diarias, para poder desarrollar esta capacidad de enfrentar la adversidad, el estrés y los desafíos que puedan surgir en sus entornos (pobreza, violencia familiar y social), hay que proporcionarles herramientas psicológicas a nuestros docentes en formación para manejar la frustración y las dificultades como docentes, para que a su vez ellos incorporen elementos del contexto local y comunitario en el currículo educativo.

El desafío para los docentes formadores es integrar elementos de la didáctica tradicional con estrategias creativas y materiales no digitales, con contenidos relevantes en los cursos de flexibilidad

curricular. Estas acciones contribuirían a formar mejor a los futuros maestros y a retomar, con sus alumnos, el primer aspecto de la política docente, que según Cuevas e Inclán (2021) "comprende aquellas acciones que se dirigen a la preparación profesional para convertirse en maestro" (p. 356).

c) Promoción del aprendizaje colaborativo

Otro aspecto no menos importante es la colaboración con las familias y la comunidad, en este sentido los maestros de las escuelas normales tendrían que estar orientados a los docentes en formación, en la forma de involucrar a las familias y la comunidad en el proceso educativo; la conexión entre lo que se enseña en la escuela y lo que se vive en casa, en comunidad, es crucial para el desarrollo integral del niño.

Establecer una comunicación constante con las familias para conocer las realidades de los niños fuera del aula y asegurar que la enseñanza se adapte a sus contextos, y esto nos hace preguntarnos ¿cómo llegó la educación a tener tantos protocolos de actuación y perdió conexión con las familias de los alumnos?

Novoa y Alvim (2022) mencionan que "los ambientes escolares no surgen espontáneamente y que el docente los debe construir a partir de sus conocimientos y experiencias y ello los lleva a ser actores principales en la metamorfosis de la escuela" (p.39). Lo anterior da sustento, por que los ambientes escolares de las escuelas preescolares multigrados al no contar con los recursos económicos ni de infraestructura para poder realizar la actividad educativa deben construir una estrecha comunicación con los padres de familia y la comunidad, ¿Acaso por ser planteles con poca población infantil

no son tomados en cuenta en el financiamiento para planteles preescolares?, esto nos plantea una seria necesidad de políticas educativas para los planteles multigrado no sólo de preescolar sino también para los demás niveles de educación básica.

Si de verdad aspiramos, como sociedad mexicana, a ser igualitaria necesitamos estas políticas educativas; sin embargo, mientras llegan y los responsables de diseñar las leyes atiendan esta necesidad que se vive en la comunidad educativa de nuestro país, los docentes formadores de las escuelas normales tenemos que preparar a los docentes en formación como señala Paradinas (2007):

> Atender el reclamo de la sociedad actual, implantando y adecuando a la actualidad un modelo educativo humanista que, por sus bases teóricas y por sus resultados prácticos, ha demostrado ser capaz de formar hombres y mujeres cultos aptos para vivir en sociedad y consecuentemente, ascender socialmente en ella. (p.147)

En este sentido cobra gran relevancia la comunicación efectiva entre el docente de preescolar multigrado y la comunidad, que es fundamental para fortalecer el proceso educativo, y entre cuyas características principales está el que debe ser frecuente y bidireccional, lo que implica no sólo transmitir información, sino también estar dispuesto a escuchar activamente a madres, padres y otros miembros de la comunidad. Es fundamental crear canales de contacto como reuniones y visitas que fomenten la confianza y cercanía, especialmente porque los docentes multigrado suelen vivir en las mismas comunidades donde trabajan, debido a la lejanía y los

altos costos de transporte. Este aspecto, aunque poco documentado, es una realidad constante en su labor.

Asimismo, la comunicación debe estar adaptada al contexto cultural y lingüístico de la comunidad. Esto puede significar el uso del idioma local para facilitar la comprensión, así como la incorporación de materiales visuales o ejemplos vinculados con la vida cotidiana de las familias, lo que enriquece la interacción y refuerza el sentido de pertenencia.

Los docentes formadores: retos y oportunidades en el ámbito multigrado

Hemos venido integrando un panorama holístico de las necesidades de un cambio en la formación docente de los profesionales en la educación preescolar, ante los cambios sociales y divergentes de la forma de organización de los planteles educativos y como cada vez es más el porcentaje de centros de preescolares multigrados en el país, estos cambios deben tomar en cuenta una educación inclusiva y multicultural.

Desde 1984, las escuelas normales del país han experimentado transformaciones significativas al integrarse a las Instituciones de Educación Superior (IES), pasando de una formación técnica al nivel de licenciatura. Esta transición marcó el inicio de un cambio continuo hacia un nuevo modelo educativo, con una organización docente interna distinta a la tradicional.

Esta innovación no sólo va en una sola directriz; es necesario mirar introspectivamente las dinámicas estáticas de organización de los maestros formadores en el interior de estas comunidades normalistas y hacer una reorganización de los procesos que se realizan

en estas comunidades de aprendizajes;las academias y los equipos de investigación o cuerpos académicos, reflexionaremos sobre las implicaciones de estas estructuras y su reorganización ante las nuevas realidades de la educación preescolar.

a) Estructura de los espacios de aprendizaje de los docentes formadores

Una de las tareas substánciales que tienen las escuelas normales de nuestro país a partir de estar integradas a las IES es el realizar tareas académicas.

Las escuelas normales en México, en su estructura organizacional tienen un día asignado que consta de dos a tres horas de su carga horaria para realizar trabajos en academias, estas constituyen un pilar fundamental en la formación de futuros docentes.

Estas academias son espacios colegiados conformados por profesores de una misma asignatura, campo formativo o área disciplinar, como Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, Educación Socioemocional, práctica docente entre otras y varían de una escuela normal a otra, el propósito principal es fortalecer el trabajo académico de manera colaborativa, reflexiva y continua.

El funcionamiento de estos espacios académicos abarca diversas tareas esenciales; entre ellas destacan la revisión y análisis de planes de estudio, la planeación didáctica conjunta, el diseño de estrategias pedagógicas, y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes normalistas. Estas academias promueven actividades de formación continua, como talleres, círculos de lectura, clases modelo o conferencias, y en algunos casos, impulsan proyectos de investigación educativa.

Estas instancias surgieron formalmente en el marco de las reformas curriculares impulsadas por la Secretaría de Educación Pública, especialmente desde 1997, y se consolidan con las reformas de 2012 y 2018. La intención fue fortalecer el trabajo colegiado como una estrategia para mejorar la calidad de la educación, impulsar la innovación pedagógica y asegurar una formación docente más crítica y profesional.

Su valor radica en que permiten a los docentes compartir experiencias, debatir enfoques, tomar decisiones académicas colectivas y desarrollar propuestas contextualizadas a las necesidades reales de los estudiantes. De esta manera, las academias se convierten en espacios vivos de aprendizaje profesional, donde se construye conocimiento de manera conjunta y se enriquece la práctica docente desde la reflexión y el diálogo.

Cabe señalar que es frecuente la ausencia de los docentes formadores y su falta de compromiso con estos espacios, si bien están integrados en los horarios académicos de cada maestro.. Las justificaciones: múltiples tareas a realizar (tutoría, asesoría ser parte de algún área o departamento de la escuela) que les impiden llegar a estas academias, no obstante, en este artículo no se abordará de manera detallada dicha problemática, ya que el enfoque principal se centra en describir su estructura, propósito y relevancia dentro de las escuelas normales.

Es importante mirar dentro de las academias y buscar vincularlas con la realidad educativa de contextos específicos, como los jardines de niños multigrado, paragenerar estrategias pedagógicas diferenciadas y una profunda comprensión del entorno sociocultural de estos planteles multigrado, lo que enriquecería la perspectiva desde la diversidad de cursos que se plantean en la malla curricular

actual, adaptaría una evaluación holística que iría más allá de las formas tradicionales de evaluar, pudiendo incorporar el desarrollo emocional, social y creativo desde una mirada multigrado.

Es posible, desde estos puntos de encuentro docentes, generar reflexiones pedagógicas y propuestas didácticas que den pauta a la reflexión de los procesos de enseñanza y los efectos que esta acción docente tiene en la formación de los maestros para nivel preescolar, así como en las políticas de evaluación docente, propuestas desde las propias instituciones normalistas, para el segundo aspecto, de acuerdo con Cuevas e Inclán (2021), las políticas de evaluación docente implican que los ministerios o secretarías de educación emprendan diferentes dispositivos (portafolios, observaciones de clase, exámenes estandarizados) para indagar el estado de las prácticas de enseñanza" (p. 257).

Desde mi perspectiva, el trabajo colegiado en las escuelas normales ha sido ampliamente analizado por diversos autores, quienes coinciden en que estos espacios representan una oportunidad valiosa para transformar la gestión académica y fortalecer la formación docente desde una lógica colaborativa.

Algunas investigaciones resaltan los beneficios que trae consigo el diálogo entre docentes, la planificación conjunta y el intercambio de saberes (Aguayo-Rousell, 2020; Ramírez, 2007). Sin embargo, también es evidente que existen limitaciones estructurales, organizativas y culturales que dificultan que estos espacios funcionen adecuadamente como fueron pensados. Esto deja ver que, aunque la intención del trabajo colegiado es positiva, su implementación aún enfrenta retos importantes que deben ser atendidos y lograr un verdadero impacto en la formación de futuros maestros.

b) Desarrollo profesional

El tercer eje se vincula con la carrera docente, concebida como el marco normativo, técnico y organizativo que regula la trayectoria profesional del magisterio. Este marco abarca los procesos de ingreso, permanencia y promoción en sus distintas modalidades horizontal y vertical, así como el retiro mediante la jubilación (Cuevas e Inclán 2021, p. 357). En este trabajo sólo abordaremos los rasgos de ingreso, permanencia y promoción.

Pero antes, es importante mencionar el concepto de Cuerpos Académicos (CA) surge en el marco de las políticas educativas orientadas al fortalecimiento de la investigación y el desarrollo profesional docente en el nivel superior consolidándose con mayor fuerza en los años noventa, con la creación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), hoy conocido como PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente), su propósito principal era impulsar la profesionalización del profesorado a través de la formación de grupos colegiados de trabajo académico, orientados por líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC).

En el caso de las escuelas normales, la incorporación de los CA se dio de manera más tardía y gradual, debido a las particularidades históricas y organizativas de éstas, en el año 2009 estas instituciones comenzaron a transitar hacia una estructura más afín a la educación superior, adoptando gradualmente la lógica de los CA.

Existen en todo el territorio mexicano 460 escuelas normales y 16 escuelas normales rurales de las cuales el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) ha identificado un total de 199 Cuerpos Académicos CA en las Escuelas Normales del país, según datos de 2019. Estos Cuerpos Académicos se distribuyen en:

1 consolidado, 28 en consolidación y 170 en formación. A pesar de esta cifra, se estima que a una década de la implementación del PRODEP en las escuelas normales (2009-2019), se han formado 215 CA (SEP 2019).

Actualmente, los Cuerpos Académicos (CA) en las escuelas normales son espacios colegiados de colaboración entre docentes-investigadores que, pese a enfrentar desigualdades organizativas, de recursos y de reconocimiento institucional, han demostrado compromiso en líneas temáticas como pedagogía, didáctica, inclusión educativa y formación docente.

Su papel es clave en la formación de futuros docentes, especialmente aquellos que trabajarán en escuelas preescolares multigrado, las cuales requieren una comprensión profunda de los retos pedagógicos que implica atender a grupos heterogéneos. Por ello, es fundamental que los CA orienten sus esfuerzos hacia modelos educativos innovadores adaptados a estas realidades, y que impulsen la formación continua mediante investigación aplicada.

Los CA pueden fortalecer la vinculación entre la formación inicial docente y la práctica profesional, contribuyendo a la capacitación y actualización tanto de egresados como de docentes en servicio. Sus líneas de investigación pueden alinearse con la mejora de la educación multigrado, promoviendo la inclusión, la equidad y el desarrollo de estrategias pedagógicas contextualizadas. De esta manera, los CA apoyan la mejora del Sistema Educativo Nacional (SEN), especialmente en contextos con recursos limitados, y fomentan la profesionalización del magisterio a través de iniciativas como la promoción horizontal impulsada por USICAMM.

Conclusión

La educación preescolar multigrado en México constituye una de las expresiones más claras de la desigualdad educativa. Los planteles ubicados en comunidades marginadas, con escasa infraestructura y condiciones de alta vulnerabilidad, son atendidos por docentes que, en muchos casos, no han sido formados para enfrentar los múltiples desafíos que estos contextos imponen, revelando una profunda desconexión entre el modelo educativo vigente y las realidades del sistema multigrado, particularmente en la educación preescolar.

Es urgente replantear la formación docente desde una lógica situada, que reconozca la diversidad territorial, cultural y social del país. Una propuesta clara es incorporar en el currículo de las escuelas normales asignaturas y prácticas profesionales enfocadas específicamente hacia la atención educativa multigrado, con metodologías activas, estrategias didácticas flexibles y una fuerte carga de formación en competencias socioemocionales. Incluyendo módulos de diagnóstico comunitario, que permitan a los futuros docentes comprender los contextos en los que trabajarán, y diseñar intervenciones educativas pertinentes.

La formación docente debe continuar más allá del título, mediante redes de acompañamiento profesional que incluyan seguimiento activo, asesorías y comunidades de práctica. Esto facilita la inserción laboral, detecta necesidades emergentes y permite mejorar la formación inicial de forma continua y retroalimentada.

Se propone que las escuelas normales impulsen proyectos didácticos sostenibles y contextualizados, utilizando tecnologías no digitales y recursos del entorno, para responder a las realidades rurales y fomentar una pedagogía centrada en el juego, la emocionalidad y el bienestar integral del niño.

Es esencial revalorizar el vínculo entre escuela y comunidad, formando docentes capaces de enseñar y construir relaciones con las familias, comprendiendo sus contextos y creando proyectos educativos compartidos. Esto implica integrar estrategias de comunicación comunitaria y colaboración interinstitucional en su formación. Las escuelas normales deben liderar este proceso con trayectorias formativas críticas y contextualizadas, dignificando la profesión docente y promoviendo una educación de calidad e innovadora, especialmente en contextos con mayores desafíos.

Referencias

Aguayo-Rousell, H. (2020). *Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal),* 24 (1), 1-22. http://doi.org/10.15359/ree.24-1.1

Bautista Rojas, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México: hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades,* 5, 40–53. https://doi.org/10.37135/chk.002.05.03

Cuevas, Y., & Inclán, C. (2021). Políticas docentes en América Latina: diseño, implementación y experiencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 26 (89), 351–367. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000200533&script=sci_abstract

Díaz Barriga, A. (2019). *La interpretación: un reto en la investigación educativa.* Newton Edición y Tecnología Educativa.

Schmelkes del Valle, S. I. (2024). El potencial de la educación para conservar y para transformar. *Revista Latinoamericana de Estu-*

dios Educativos, 54 (1), 411–430. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.614

Fierro, C. (2017). *Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión: Contribución a la construcción del tejido social* [Ponencia oral]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE),* San Luis Potosí, México.

Garfias D., D. (2019). La educación multigrado en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Latapí Sarre, P. (2009). *Finale prestissimo: Pensamientos, vivencias y testimonios*. Fondo de Cultura Económica.

Leyva Barajas, Y., y Santamaría Barreto, M. (2019). Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México. En S. Schmelkes y G. Águila (Coords.), *La educación multigrado en México* (pp. 119–139). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Leyva, Y., y Guerra, M. (2019). *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. INEE.

Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). Los profesores después de la pandemia. En M. C. Rodríguez & M. Imbernón (Coords.), *De las políticas educativas a las prácticas escolares,* (pp. 29–47).

Paradinas Fuentes, J. L. (2007). Pasado, presente y futuro del modelo humanístico de educación. *Eikasia. Revista de Filosofía,* 2 (11), 133–170. http://www.revistadefilosofia.org

Ramírez, C. (2007). *Documento normativo del trabajo colegiado: Manual de funciones*. Escuela Normal para Educadores de Arandas, Jalisco / Secretaría de Educación Jalisco.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Centro virtual de educación educativa.* https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/91

Secretaría de Educación Pública. (2019, febrero 28). *Acuerdo número 07/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. Diario Oficial de la Federación,* Séptima Sección (Vespertina). https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17615/1/images/a01_02_19.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo 03: Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar.* https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/0rR42K4JAA%20ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Sánchez Saldaña, M., y Fueyo Hernández, E. M. (2021). Hacia la construcción de escenarios emergentes de innovación docente. *Innovación educativa en educación superior: Una mirada 360.* Red de Innovación Educativa (RIE360).

Schmelkes, S. y Aguila, G. (Coordinadoras). (2019). *La educación multigrado en México*. https://bit.

ly/3ZIzw8v

UNESCO (2014). *Educación para todos: El imperativo de la calidad Informe https://www.unesco.org/gem-report/es/efa-quality#:~:text=La%20calidad%20es%20un%20elemento,de%20la%20instrucci%C3%B3n%20que%20reciben.*

Construcción de la identidad docente en educación básica: su sentido y trascendencia

Irma Uribe García[1]

Lo que es el maestro es más
importante que lo que enseña.

Karl A. Menninge

Introducción

Finaliza el primer cuarto del siglo XXI: las herramientas tecnológicas se presentan como panacea en infinidad de casos; precisamente ahora, en tiempos de incertidumbre y demandas cambiantes, las jóvenes generaciones requieren de acompañamiento humano en su proceso de formación para la vida. Los docentes han de responder a estas exigencias; para ello requieren sólida formación, alta ética y compromiso social; es decir, contar con una identidad firmemente construida que, indiscutiblemente, se refleja en su práctica profesional.

---

[1] Postdoctorada en Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Intercontinental, Ciudad de México, México. irma.uribe.est30@gmail.com. https://orcid.org/0009-0002-5773-7946

La identidad es la representación que el docente tiene de sí mismo, incluye sus conocimientos, creencias, valores, actitudes, habilidades,

objetivos, aspiraciones, responsabilidades profesionales, la interacción con otros docentes, las políticas de escuela, las exigencias de la sociedad (Soyago *et al.*, 2008); es un proceso complejo que cada sujeto construye durante toda su vida profesional.

Se ha observado que no todo el gremio magisterial muestra satisfacción por ser docente: hay quien realiza en el aula prácticas pedagógicas de manera rutinaria, irreflexiva, se concreta a cubrir un currículo en ejecución a lineamientos técnicos dictados por las autoridades educativas, muestra resistencia a la realización de alguna actividad que requiera trabajo colaborativo; ante los problemas de la cotidianidad escolar, manifiesta rechazo, enojo y condena; dichas actitudes reflejan fragilidad en su identidad docente, debido a varios factores. En México las reformas educativas han sido frecuentes: llega una cuando la anterior está aún sin consolidar, la implementación se convierte en exigencia; tal situación, aunada a los retos del embate tecnológico y las exigencias de una sociedad demandante, provocan incertidumbre en los docentes, resistencias, ansiedad, impotencia; incluso, desencanto por la profesión. La problemática de crisis de identidad repercute en las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, afecta a los estudiantes.

Es urgente fortalecer la identidad en los educadores, sobre todo, en educación básica, donde la verticalidad institucional —acuñada por años— interviene en aspectos directamente relacionados con el ejercicio de su labor pedagógica: se le sigue indicando cuáles contenidos ha de abordar, con cuál metodología, cómo ha de evaluar, cómo debe planear sus clases, qué se espera de su intervención;

etc. Tenti (2007) afirma que el docente está constantemente en un dilema entre lo que se espera que sea y lo que efectivamente es y puede ser. A esta afirmación se agrega "y lo que le permiten hacer"; con todo, no puede dejarse llevar por un sentimiento derrotista: ha de estar consciente de que es necesaria una innovación que sacuda inercias añejas y caducas, que sea producto de reflexión y convencimiento, interiorizada; es decir, que forme parte de la identidad profesional del educador.

Desde una perspectiva amplia, Carbonell (2011) define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos y prácticas pedagógicas. Son éstas últimas, las acciones de trabajo pedagógico que conscientemente se realizan, el centro de atención y reflexión del docente.

En educación básica está en marcha la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, donde se advierte interés por dignificar al educador, "los maestros son profesionales de la educación, que han aprendido y desarrollado conocimientos y experiencias, que les otorgan una visión amplia y profunda de los procesos educativos, por lo que se reconoce su condición de intelectuales". (Plan de Estudio, SEP, 2023, p.52); es un reconocimiento a la identidad profesional del magisterio; cabe el cuestionamiento: ¿Cómo está construida? ¿Cómo fortalecerla? Primeramente, es fundamental que los maestros reconozcan la importancia de su identidad y sientan satisfacción por el trabajo que realizan.

Se recomienda analizar la identidad docente, así como cuatro dimensiones que intervienen en su construcción, mismas que el profesor ha de cuidar y fortalecer en el camino hacia su realización

como persona, como profesional y como docente (Day, 2006). Permea en todas ellas, la innovación, con el propósito de responder a las necesidades específicas de los estudiantes y la sociedad en estos tiempos de vertiginosos y constantes cambios.

En el presente texto subyace la idea de reflexionar de manera crítica cómo los variados elementos que se analizan han construido la identidad propia y cómo ésta se refleja en la forma de hacer docencia; asimismo, descubrir lo que es posible mejorar en beneficio de los estudiantes y el maestro mismo, en el reencuentro con una labor que es "Una dimensión profunda del arte de enseñar, a la vez individual y universal, que no se puede reducir a una lista de competencias, porque [...] ser profesor es una forma de estar en el mundo" (Bernal *et al*., 2013, p. 29).

Desarrollo

Se asume, siguiendo las definiciones de Correa (2011), que la identidad docente es la representación que el profesor desarrolla de sí mismo, movido por fases interrogativas generadas por situaciones interpelantes, internas y externas al sujeto, respaldadas por procesos de identificación; se centra en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social. Su construcción es permanente y no lineal, caracterizada por dificultades que se enfrentan y superan con las competencias profesionales puestas en contextos reales de desempeño.

Elemento primordial en la construcción de la identidad es la reflexión, ésta da sentido a las prácticas pedagógicas. Se entiende la reflexión como:

Conjunto interrelacional de procesos cognitivos y afectivos que promueven el cambio en sus actores y contextos, son situados y activados desde problemáticas vivenciadas, posibilitan el desarrollo de condiciones intersubjetivas y objetivas, a través de la atención consciente de los pensamientos y los actos, la consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, y el cuestionamiento de los supuestos y prácticas que parecen naturalmente cómodos. (Vanegas, 2016, p. 58).

Resulta fundamental el proceso reflexivo en el hacer docente, pues permite aprender de las experiencias propias y de los otros para mejorar la actividad profesional, hacer conciencia sobre las formas en que se interpreta la realidad y brindar sentido a las acciones que se realizan en la escuela; asimismo marca la diferencia respecto de la identidad socialmente compartida con otros profesores.

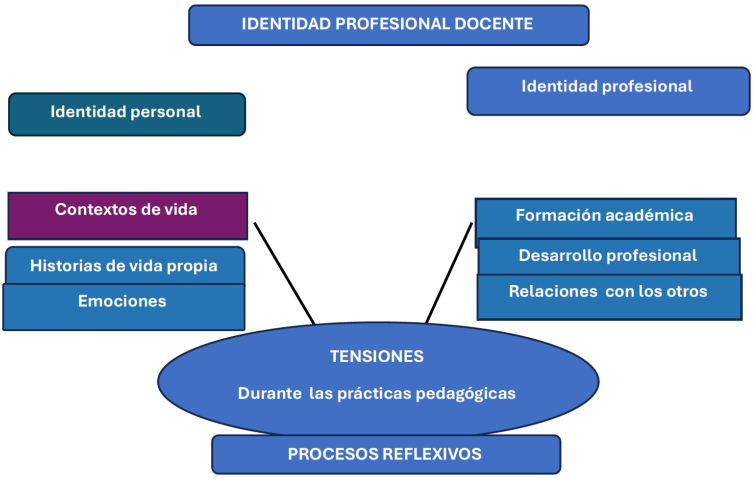
La reflexión ha de acompañar constantemente al educador; las respuestas a sus propios cuestionamientos sobre sus prácticas le llevan a fortalecer su identidad. Preguntas tales como: ¿Estoy trabajando realmente para conseguir lo que pretendo lograr en mis alumnos? ¿Qué estoy promoviendo con esta práctica? ¿Qué tipo de mensajes implícitos transmito en mi práctica educativa? Se considera que dichas preguntas deberían ser formuladas desde la acción, desde el contexto en que se trabaja; es necesario apropiarse y responsabilizarse de los sentidos de cada acción.

Albert Camus (1913-1960) sustenta la idea de que el individuo posee la grandiosa capacidad de concebir su significado absoluto, un sentido propio en las experiencias cotidianas en el compromi-

so con causas justas y en la creación de obras significativas, lo que llega únicamente a través de la acción y la elección individual; cada ser humano es capaz de encontrar el significado de su existencia. Al respecto, Viktor Frankl (1905-1997) sustenta: "El sentido de la vida se encuentra en la realización de una tarea significativa [...] desdichado aquél que no viera ningún sentido en su vida, ninguna meta, ninguna intencionalidad y, por tanto, ninguna finalidad en vivirla" (Frankl, 1991, p. 46).

De acuerdo con ambos autores, la vida puede no tener un sentido definido; cada persona le da significado a través de elecciones, experiencias y acciones. La vida de quienes tienen el privilegio de ser educadores, gira en torno a la búsqueda del sentido en la labor, la identificación y orgullo en la docencia, el deseo sincero de realizarlo de la mejor manera; naturalmente, la reflexión y las acciones que derivan de ella, son piezas clave en la construcción de la identidad. ¿Problemas en la escuela con padres, alumnos, compañeros, directivos? Son acicates en el ejercicio diario.

Beauchamp y Thomas (2010) proponen una visión articulada de la identidad de los docentes a través del equilibrio entre la identidad personal y la profesional; señalan que se requiere la consideración de aspectos externos (contextos de vida, formación académica, desarrollo profesional, relaciones con los otros) y aspectos internos (historias de vida propia, emociones). Se reconoce que puede haber choques entre el ámbito personal y el profesional, lo cual sucede frecuentemente en educación básica, pues hay disposiciones de las autoridades educativas de la escuela o instancias superiores que deben realizarse y se realizan, aunque de manera personal no se acepten.



Fuente: elaboración propia, con base en Beauchamp y Thomas, 2010

Las tensiones que se viven en las escuelas y el aula, certeramente canalizadas, alimentan la identidad del educador; quien está consciente de que la toma de decisiones ha de realizarse siempre en beneficio de sus estudiantes, en la seguridad de que lograr una transformación social no es tarea sencilla. La reflexión acompaña al docente quien vive momentos de inquietud y se cuestiona: ¿el mundo se nos impondrá sin que nosotros, los maestros, hagamos algo para orientarlo? Al respecto, Savater (1997), cuestiona:

¿Debe la educación potenciar la autonomía de cada indi-

> viduo, a menudo crítica y disidente, o la cohesión social? ¿Atenderá la eficacia práctica o apostará por el riesgo creador? ¿Mantendrá una escrupulosa neutralidad ante la pluralidad de opciones ideológicas, religiosas, sexuales y otras diferentes formas de vida o se decantará por razonar lo preferible y proponer modelos de excelencia? ¿Cómo y quiénes deben decidir por cuáles optar? (Savater, 1997: p. 13).

Ahora bien, si se pretende que la educación logre un cambio favorable para los estudiantes y la sociedad, una sola persona no puede lograrlo. La identidad también es colectiva; el trabajo docente debe serlo; esto alude al trabajo colaborativo, acordado, meditado. El destacado maestro Paulo Freire sustenta: "La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo".

Se pueden plantear estrategias de formación profesional a desarrollar en las escuelas para la construcción de identidad colectiva. Es de reconocerse que en la Nueva Escuela Mexicana se proyecta convertir los Consejos Técnicos Escolares en Comunidades de Aprendizaje. Nuevamente la iniciativa personal y colectiva es definitoria para aprovechar al máximo esos espacios —o crear otros— donde se compartan situaciones específicas del contexto. El intercambio de experiencias entre pares propicia aprendizajes potentes; los teóricos le llaman "compartencia" de saberes pedagógicos.

Valorar la identidad profesional docente permite conocer cómo se conciben a sí mismos los educadores; conlleva concientización, encauzamiento, innovación. Sus repercusiones en la práctica pedagógica son claras; es inevitable el cuestionamiento: ¿qué es un docente?

Al respecto, el Profr. José Alberto Ramos, de la Universidad de Jujuy, Argentina, en un panel compartido con la Dra. Ana Ma. Zoppi, expresa:

> Un docente no es cualquiera; es quien puede observar y analizar la realidad sin prejuzgar de antemano, quien desea que algo cambie y desde su lugar promueve ese cambio, quien rompe los sentidos comunes de la rutina de la vida cotidiana, quien puede escuchar al otro y no lo subestima, quien comparte trabajo en equipo respetando individualidades, quien retoma lo construido y lo perfecciona, pero no lo desestima, quien se recupera y recupera el ser humano como sujeto protagonista, quien se considera parte de un conjunto social y puede producir nuevos sentidos con otros sujetos; en definitiva, es quien desea construir algo nuevo, quien tiene esperanza, quien ama la vida . . . tal vez se piense que cualquiera, pero no cualquiera es cualquiera. (Zoppi, 2021: p.5).

Las acciones que realiza el docente para que los alumnos se apropien del conocimiento, el ambiente de aprendizaje que crea, las adecuaciones de acuerdo con las necesidades están determinadas por la identidad profesional que el docente posee.

Hay una enorme variedad de aspectos que influyen en la construcción de la identidad docente; éstos se centran en cuatro dimensiones: personal, social, académica y profesional, según las aportaciones de Lizana (2016), quien sustenta que tales dimensiones se entrelazan para crear una representación individual del profesor con base en sus conocimientos, creencias, valores y actitudes; es un concepto complejo que se aborda desde distintos ángulos; sin embargo, todos se integran y complementan.

Dimensión personal

Es la forma en que el docente se ve a sí mismo, como persona, incluyendo sus valores, creencias y experiencias. Según autores como Fierro *et al.* (2000), es la reflexión sobre el propio hacer, desde la perspectiva de cada individuo como sujeto histórico, capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro; alude a la experiencia de vida y profesional, donde el profesor se autoanaliza, toma conciencia de su propia identidad, valores, creencias y emociones que influyen directamente en su desempeño profesional. Esta dimensión es vital, pues en ella el educador manifiesta un genuino interés por las personas —sus estudiantes—y promueve lo que considera necesario para su desarrollo.

La dimensión personal es la construcción individual referida a la historia individual y a aspectos cognitivos y emocionales (Buitrago y Cárdenas, 2017; Santamaría *et al.*, 2018), dentro de los cuales se encuentran la autosuficiencia, la motivación y el compromiso; se relaciona con la interacción en contextos sociales y familiares a partir de la propia existencia. Los maestros construyen su propia identidad personal a partir de las representaciones que surgen tanto de los factores personales como de los externos.

Rodgers y Scott (2008), sostienen que la identidad personal se construye a lo largo de la existencia y en ella influyen familia, amigos, personas cercanas, fuerzas sociales, culturales, políticas con quienes el docente interacciona. Se advierte que esta dimensión se encuentra íntimamente relacionada con el mundo afectivo del sujeto y el establecimiento de las emociones interpersonales relevantes, lo cual es fundamental en una profesión que posee un carácter sumamente social e interpersonal. Por tanto, decisiones importantes, como la de ser docente, tiene que ver con las experiencias adquiri-

das de carácter subjetivo y ciertas representaciones simbólicas; es decir, las ideas, creencias y significados que los individuos —incluyendo tanto a los profesores como a la sociedad— tienen sobre la profesión docente.

Es aquí donde elementos tales como la satisfacción profesional, el agrado por la docencia, la empatía por los alumnos, la actitud por resolver positivamente situaciones conflictivas que se presentan con los padres de familia, alumnos, autoridades o con algunos colegas, pueden enfrentarse desde la fortaleza personal construida por cada profesor.

Dimensión social

Se relaciona con la forma en que el maestro interactúa con otros, ya sean estudiantes, colegas, directivos, padres de familia; incluso los demás trabajadores del plantel como administrativos o de apoyo, en el entorno. Alude a cómo el profesor —en este caso de educación básica— se construye mediante la interacción con su entorno social, la comunidad escolar y la sociedad en general. Tiene que ver con la relación del docente sobre su rol, las expectativas de la sociedad hacia la profesión docente y cómo todo esto impacta en su práctica y desarrollo profesional.

La dimensión social genera una red de relaciones que influyen en el desempeño escolar; entre ellas, su sentido de pertenencia, lo que fortalece la motivación y el compromiso, pero también presenta desafíos, como la angustiante presión por cumplir expectativas de los otros —además de las propias—, la necesidad de adaptarse a cambios, la gestión de conflictos con los demás, que surgen de manera impensada y afectan las relaciones en la escuela. En esta di-

mensión, además de las personas, se encuentran las instituciones y las políticas educativas.

En cuanto a las relaciones con los otros, de manera más profunda, la dimensión social de la labor docente en México se ha abordado con distintos enfoques; uno de ellos es la Pedagogía Crítica, que enfatiza la importancia de la reflexión sobre las desigualdades sociales y la necesidad de que la educación contribuya a transformarlas. También se considera la Teoría de las Representaciones Sociales, que analiza cómo los docentes construyen significados sobre su práctica en relación con el contexto social; asimismo, la Teoría Sociolingüística se centra en la relación existente entre el lenguaje y la sociedad, especialmente en cómo el uso del lenguaje refleja las relaciones de poder y las desigualdades sociales.

En el modelo de la Nueva Escuela Mexicana que se impulsa en nuestro país, se encuentra la Pedagogía Crítica de Paulo Freire, cuyo enfoque se centra en la educación como un proceso de liberación social donde el docente debe promover la conciencia crítica de los estudiantes y su capacidad para transformar la realidad. Naturalmente, es fundamental que el docente conozca, comprenda y esté convencido de los beneficios del modelo, para implementarlo con eficacia.

En las escuelas de educación básica se impulsa el trabajo por proyectos centrado en la comunidad; la realización ha sido posible en preescolar y primaria, donde todos los docentes tienen preparación profesional similar y cuentan con el mismo horario de trabajo en el que atienden al mismo grupo. En secundaria la implementación no se ha logrado a plenitud; existen varios factores que afectan el desarrollo del nuevo modelo; entre ellas la diferente formación profesional, en la escuela cada profesor cuenta con horario propio

de trabajo, hay distinta carga curricular en las asignaturas (hoy llamadas disciplinas); un docente atiende varios grupos y en ocasiones, varias disciplinas; dichas condiciones propician el trabajo individual, aislado, lo que afecta no sólo la implementación de un modelo, sino también la dimensión social de la identidad docente. Con todo, los profesores hacen lo que pueden con lo que tienen para lograr los aprendizajes en sus alumnos, desde otras metodologías. Al respecto, Day (2006), afirma: "Los docentes apasionados son conscientes del desafío de los contextos sociales más generales en los que enseñan, tienen un sentido claro de identidad y creen que pueden favorecer el aprendizaje y el rendimiento de todos sus alumnos". (p. 16).

No obstante, hay declaraciones en sentido opuesto: "los docentes son vistos como ejecutores pasivos de lo que se decide en niveles superiores, operando los currículos y cambios en los que no han tenido voz, ni presencia, ni oportunidad para tomar decisiones" (CEPAL, 2004, p.93). De esta forma, el propio docente se encuentra en un dilema en términos de lo que es y lo que le obligan a ser, situación que constituye una fuente contradictoria de valoración que amenaza y cuestiona su identidad.

La percepción del rol docente, la interacción con otros, las expectativas sociales, la escuela, el entorno y las políticas educativas moldean su experiencia y la comprensión de sus funciones; asimismo los cambios sociales y políticos, así como la ideología de quienes toman decisiones a nivel nacional, influyen en la construcción de la identidad docente. La dimensión social de la identidad docente en México es un componente fundamental que influye en la forma en que los docentes se perciben a sí mismos, interactúan con su entorno y desempeñan su papel en la sociedad.

Hay asuntos pendientes al respecto, motivo de investigaciones y acciones ulteriores, en cuanto a la presente dimensión; entre ellos, el relacionado con la igualdad de oportunidades para estudiar, dada la desigualdad económica que existe en México; el origen social y étnico de los estudiantes, la empleabilidad, la movilidad social, entre otros. Bourdieu (1991) cuestiona el papel de la educación como medio de movilidad social; argumenta que puede perpetuar las desigualdades sociales y tiende a reproducir las estructuras del poder y las desigualdades existentes en la sociedad.

En educación básica los estudiantes aún no cuentan con edad para insertarse en el mundo laboral, pero, sobre todo, en secundaria se percatan de que hay profesionistas de alto nivel con sueldos bajos, así como personas que no cursaron estudios superiores con sueldos altos. Valorar la educación desde un enfoque más allá de la retribución económica y lograr que los estudiantes también lo hagan, nutre la identidad docente.

Dimensión académica

Se refiere a la trayectoria formativa del profesorado, incluye su formación inicial y permanente; comprende todo lo relacionado con su desarrollo profesional. Indiscutiblemente repercute en las creencias y prácticas pedagógicas de los docentes; incluye la adquisición de conocimientos, la reflexión sobre la práctica y el ser consciente de que la formación es un elemento constitutivo de la identidad.

Asimismo, abarca aspectos teóricos y prácticos de la docencia, como la comprensión de la pedagogía, la psicología educativa, el desarrollo de competencias en comunicación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Comprende

también la forma en que el docente planifica, organiza, conduce el proceso educativo, evalúa el aprendizaje obtenido, así como la interacción con los estudiantes para facilitar su desarrollo intelectual.

Su importancia radica en el proceso de reflexión y teorización que promueve (Jarauta, 2017; Madrid y Mayorga, 2016), de tal manera que las trayectorias formativas de los docentes no sólo desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes profesionales, sino que los construyen sobre la base de enfoques epistemológicos y saberes pedagógicos; es decir, los conocimientos y la comprensión que los profesores tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje incluyen teorías pedagógicas, prácticas, valores, ideologías y actitudes que influyen en su docencia. Por tanto, esta dimensión se refiere a la forma en que la formación y el conocimiento profesional influyen en la identidad docente; se construye a través de la interacción con académicos, otros docentes y mediante la reflexión sobre la práctica pedagógica.

Es oportuno destacar que la totalidad de los profesores de preescolar y primaria tienen formación docente; son egresados de Normales o de la Universidad Pedagógica Nacional; en cambio, en educación secundaria hay egresados de Universidades donde cursaron estudios de licenciatura en Derecho, Economía, Medicina, Biología, Arquitectura, Periodismo, Veterinaria y otras; gran cantidad de ellos combinan las funciones docentes con el ejercicio de su carrera universitaria; por tanto, es fundamental que participen en programas formativos vinculados con la docencia, a fin de que la dimensión académica de su identidad se fortalezca.

Dimensión profesional

En esta dimensión se conjugan las tres anteriores; es el espacio común compartido entre el profesor, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja. Cattonar (2011) y Bolívar *et al.* (2005), destacan la construcción individual y colectiva del sentido que el profesorado da a su trabajo, influido por su formación, experiencias, contexto laboral, las relaciones que establece dentro y fuera de la institución educativa; es dinámica, se va configurando a lo largo de la trayectoria profesional a través de la reflexión, la práctica y la interacción con otros actores.

Corresponde a la forma en que el docente "se apropia de un proyecto profesional institucional, y de lo que ese proyecto implica en tanto espacio y medio de constitución-formación" (Navarrete, 2008, p. 220); esto es, la apropiación de un proyecto profesional-institucional se desarrolla a partir de colectivos críticos articulados por representaciones subjetivas, experienciales y de reflexión colectiva.

La reflexión profesional propicia una reestructuración mental sobre la calidad de la educación, el funcionamiento de las instituciones educativas y la pertinencia del desempeño docente. Es relevante el trabajo colaborativo, dado el carácter cultural, histórico, político y social de la docencia.

Para ejercer la docencia se requieren rasgos del perfil docente relacionados con la identidad profesional; se necesita una trayectoria de formación, reflexión, trabajo en equipo, orgullo de ser educador; se requiere encontrar sentido a dar y ver más allá de lo que la normatividad contempla. Entre los numerosos elementos que construyen la dimensión profesional se encuentran: la formación inicial y continua, la experiencia profesional, el contexto laboral, la interacción social, la reflexión y la práctica pedagógica.

La dimensión profesional de la identidad docente se caracteriza por el reconocimiento a la diversidad, la autonomía profesional, la colaboración y el trabajo en equipo, el compromiso con la transformación social. Como se puede percibir, comprende condiciones para que los docentes ejerzan su profesión con autonomía y responsabilidad.

Hay, además de las dimensiones personal, social, académica y profesional de la identidad docente, otros elementos que no pueden soslayarse: la ética profesional y la innovación educativa.

Desde una perspectiva amplia, Carbonell (2001) define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos y prácticas pedagógicas. La innovación educativa, además de considerar la integración de las nuevas tecnologías, implica una renovación en la forma de hacer educación; eso es, realizar acciones que conduzcan a modificar actitudes, ideas, prácticas pedagógicas, con el propósito de mejorar el servicio educativo que la escuela brinda a la comunidad. Valorar la identidad profesional docente —ignorada en los programas formativos— es una forma de promover la innovación.

La ética profesional docente comprende el compromiso y responsabilidad del educador ante su profesión. Al respecto, Luna (2022) destaca el carácter reflexivo, teleológico y factual de la ética de la profesión docente, sustentando, que, además del involucramiento de las capacidades técnicas y formativas del profesor, se encuentran otras, como se cita en Tenti (2010) relacionadas con sus "cualidades personales, tales como el interés, la pasión, la paciencia, la voluntad, sus convicciones, la creatividad y otras" (Tenti, 2010:134), agregando que la posibilidad de acción de los docentes

puede verse limitada o fortalecida por aspectos de la eticidad. Se considera que los valores y códigos de la ética profesional guían el cuestionamiento de quién es el profesor, pero, además, quién quiere llegar a ser.

En educación básica, sobre todo en las escuelas públicas, debe promoverse la convicción de que la educación puede transformar vidas; tal actitud esperanzadora emana de la identidad del educador. Y si hay debilidad identitaria docente, es preciso fortalecerla.

De acuerdo con lo señalado, la identidad profesional docente es un componente complejo que vive en cada educador; influye en su práctica pedagógica, en sus relaciones con los alumnos, compañeros docentes, los otros; en cómo enfrenta los retos de la profesión; define cómo se ve a sí mismo como profesional. Además de la formación académica conlleva emociones, anhelos, ideologías; es altamente influida por los procesos sociales. Comprender y fortalecer la identidad profesional aporta en la mejora de la calidad y eficacia de la educación. Es posible lograrlo, en educación básica, creando espacios de reflexión y análisis entre pares, ya sea en los Consejos Técnicos Escolares, en los programas de formación docente o en espacios creados por los mismos educadores.

Un docente que no reconoce su identidad no podrá apoyar en la formación de seres más allá de la academia y la epistemología de las asignaturas. La idea de cambiar una sociedad para destruir desigualdades y construir escenarios de justicia, será sólo un enunciado utópico si no se parte del autorreconocimiento y la actitud de fortalecer lo necesario; es fundamental la significación que un docente brinda a su propia identidad.

Conclusiones

Al finalizar el primer cuarto del siglo XXI, el avance de la tecnología incursiona fuertemente en todos los ámbitos de la vida humana, entre ellos, la educación. La figura del maestro parece debilitarse ante nuevas formas de aprender; el agotamiento emocional, la despersonalización, la desmotivación, se advierten en docentes de educación básica; situación problemática preocupante pues la presencia humana es imprescindible en el proceso formativo de los niños, adolescentes y jóvenes; por tanto, su acompañamiento y guía sigue siendo necesaria. El educador que la sociedad actual requiere ha de estar provisto de seguridad, sentir orgullo de su profesión, estar dispuesto a enfrentar con decisión y conocimiento los retos de la modernidad sin extraviar la esencia humana; se requiere de maestros con sólida identidad profesional.

La identidad profesional es la idea que los docentes forjan de sí mismos respecto a su profesión; en ella se entrelazan sus saberes, creencias, valores, emociones y actitudes, bajo la influencia de los contextos donde laboran; subyacen en su interior y afloran, hallan expresión en la actitud y compromiso con que afrontan la vida escolar.

Es sumamente necesario que los docentes sean conscientes de su identidad, así como de las repercusiones que ésta tiene en sus prácticas pedagógicas; asimismo, la reflexión ha de ser una constante en todo el ejercicio educativo.

Autores como Beijaard *et al.* (2004), Day (2016), Izadinia (2014) y Mockler (2020) han investigado los elementos que intervienen en la configuración de la identidad docente, destacando dimensiones personales, sociales, académicas y profesionales. Las cuatro se entrelazan y nutren al educador.

La dimensión personal es la forma en que el docente se ve a sí mismo como persona; es la reflexión sobre el propio hacer; implica la experiencia de vida y profesional, donde se autoanaliza, toma conciencia de su propia identidad, valores, creencias y emociones que influyen directamente en su desempeño profesional,

La dimensión social, de acuerdo con Day (2006), se relaciona con la forma en que el maestro interactúa con otros. Alude a cómo el profesor —en este caso de educación básica— se construye mediante la interacción con su entorno social, la comunidad escolar y la sociedad en general. Tiene que ver con la relación del docente y su rol, las expectativas de la sociedad hacia la profesión docente y cómo todo esto impacta en su práctica y desarrollo profesional. Esta dimensión contempla el sentido de pertenencia —potenciador de la motivación y el compromiso— desafíos, como la adaptación a los cambios, gestión de conflictos, entre otros.

La dimensión social se ha abordado en México con distintos enfoques, uno de ellos es el de la Pedagogía Crítica, promotora de una educación que contribuya a transformar la sociedad mediante la búsqueda de la igualdad entre los grupos sociales. El enfoque de la Teoría de las Representaciones Sociales analiza cómo los docentes construyen significados sobre su práctica en relación con el contexto social (Moscovici, 1961). Asimismo, la Teoría Sociolingüística (Labov, 1966) se centra en la relación entre el lenguaje y la sociedad; esto es, cómo el uso del lenguaje refleja las relaciones de poder y las desigualdades sociales. En el modelo de la Nueva Escuela Mexicana que se desarrolla actualmente en México se impulsa la Pedagogía Crítica, centrada en promover una educación donde se fomenta la conciencia crítica del estudiante y su capacidad para transformar la realidad.

La dimensión académica alude a la trayectoria formativa del profesorado; ésta, de acuerdo con Day (2006), es fundamental para la construcción de su identidad, pues abarca el desarrollo profesional y las bases epistemológicas que guían su práctica. Es un componente esencial en la construcción de la identidad profesional, pues integra conocimientos, experiencias e interacciones en un contexto académico.

La construcción de la identidad docente, además de las dimensiones personal, social, académica y profesional, comprende aspectos que influyen en el desempeño profesional: la innovación educativa y la ética profesional. Carbonell (2001) sostiene que la innovación educativa, además de contemplar la introducción de las nuevas tecnologías en el proceso de aprender y enseñar, propicia cambios para modificar actitudes, ideas, prácticas pedagógicas para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, considerando las necesidades de los estudiantes y las demandas de la sociedad actual y futura. La ética profesional comprende el compromiso y responsabilidad del docente en su profesión.

No es posible realizar un buen trabajo educativo si no se tiene claridad en el sentido de la labor docente y la conciencia de la identidad profesional; ello ha de incidir en la mejora constante de las prácticas pedagógicas que son el corazón de la labor en las escuelas, sustento de la transformación social equitativa, justa y humana que se desea.

Referencias

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Entendiendo la identidad docente. Cambridge, *Journal of Education*. 39(2), 175-189. doi: 10.1080/03057640902902252. [Links]

Bernal, E., & López, A. (2013). *Autonomía y autorreflexión en un proceso de formación por competencias.* Universidad Tecnológica de Pereira.

Bezdresch,M.(2000). Reseña de Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la "Investigación-acción" de Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas. *Revista del Centro de Investigación,* Universidad La Salle, 2(14), 100-102

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico* (A. Pazos, Trad.). Taurus.

Camus, A. (2001). *El hombre rebelde* (J. Escué, trad.). Alianza.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Morata.

Correa, E. (2011). La práctica docente: Una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional,* 50 (2), 77-95.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.

Figueroa, A. M., et al. (2023). La configuración de la identidad profesional docente de estudiantes de educación diferencial a través de relatos autobiográficos. *Revista Enfoques Educacionales*, 20(2).

Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿Facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 89-107. https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005.

Jarauta, B., & Pérez, M. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial docente: El caso de la Universidad de Barcelona. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122.

Lizana, V. (2016). Una relación invisibilizada en los contextos de Formación Docente Inicial: La identidad profesional desde una

perspectiva de género. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad*, Eficacia y Cambio en Educación, 7(3).

Luna, A. (2022). *Ética docente: Una interpretación analógica*. Publicar al Sur.

Madrid, D., y Mayorga-Fernández, M. (2016). Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 375-389.

Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143-171.

Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2 (3), 378-393. https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001

Rodgers, C., y Scott, K. (2008). El desarrollo de la identidad personal y profesional en el aprendizaje de la enseñanza.

Santamaría, A., *et al.* (2018). *Identidad personal, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores*. Vol. 58 (1), 115-138.

Savater, F. (1991). *El valor de educar.* Ariel.

Segovia, M. F., y Soriano, R. M. (s. f.). *La construcción de la identidad docente desde el trabajo colegiado en los profesores de educación superior.*

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educacao & Sociedade*, 28 (99), 335-353.

Vanegas, C., Correa, E., & Fuentealba, R. (2015). La práctica del profesor de ciencias: Significados personales y experiencias de profesores en formación. *Perspectiva Educacional*. 54 (2), 117-132.

La Neurodidáctica como eje innovador del proceso de enseñanza aprendizaje del Álgebra

Luis Francisco Moreano[1]

Introducción

El tema central del capítulo relaciona el análisis filosófico que se efectúa a los campos conceptuales asociados a la teoría educativa constructivista, la cual se articula al estudio científico que se denomina *Evaluar el efecto Neurodidáctico sobre la memoria de largo plazo al resolver problemas algebraicos*, con el propósito de innovar la práctica docente, a partir del vínculo epistémico que generan Jean Piaget (1974), Lev Vygotsky (2018) y David Ausubel (2020), y al que los sustratos nerviosos se asocian. Asimismo, se reflexiona de forma progresiva y paralela en torno a la manera de planificar el acto pedagógico, tendiente a hacer posible que la metodología de investigación adquiera el matiz protagónico, al diseñar tareas que facultan el manejo y procesamiento de datos, contexto que admite fundamentar una actitud crítica de la labor formativa, y hace viable el aprendizaje continuo con los aportes de la neurociencia cognitiva.

---

[1] Colegio Marsella IED – Bogotá – Colombia. https://orcid.org/0009-0009-6120-7121. sanfranc4@gmail.com

Constructivismo y Neurodidáctica

Establecer el vínculo teoría-práctica, para planear y orientar el acto pedagógico de enseñanza aprendizaje del álgebra, requiere del profesional docente atender al interés por renovar la visual didáctica en aras de transformar la realidad observable, con una postura filosófica que aborda la naturaleza del conocimiento y el dominio del campo disciplinar que se imparte, para ampliar el panorama epistemológico conceptual y propiciar ajustes formativos en el desarrollo de los procesos pedagógicos. Lo cual implica que modificar la actividad educativa requiere identificar aspectos técnico-pedagógicos y políticos que orienten cambios didácticos y curriculares en un centro educativo, como afirma Orrego (2022).

De tal manera que para optimizar la práctica profesional es necesario estructurar un dialogo transdisciplinar en el que deben converger la cultura institucional, afincada en el proyecto educativo institucional (PEI), el modelo pedagógico (teoría educativa o paradigma psicoeducativo), el enfoque de aprendizaje dirigido al accionar educativo y el campo disciplinar que se imparte. No obstante, es necesario tener en cuenta que a tal ámbito de análisis se requiere añadir, como eje de cambio, los avances científicos que provean novedad y que favorezcan observar, el desarrollo de posturas ideológicas y de orden metodológico, para determinar el progreso que se espera alcanzar; al determinar el vínculo de la epistemología con la generación de conocimientos, y con el proceso de enseñanza que se realiza, como lo define, Flórez (1999).

Con base en tales argumentos, el constructivismo es un eje científico que permite explorar la naturaleza del conocimiento (carácter filosófico), y se erige como el modelo pedagógico que guía el proceso de enseñanza aprendizaje (ámbito epistémico). De ahí la im-

portancia de alcanzar el estadio dinámico, de acuerdo con la visual científica que asume el investigador, que requiere integrar premisas filosóficas, epistemológicas, conceptuales y técnico-operativas, para dar cuenta de la manera en que se ensambla la estructura didáctica y se orienta el acto pedagógico, como se afirma al referir que los modelos científicos buscan describir y entender lo existente y la realidad observable que se identifica para intervenirla, en consonancia con Flórez (1999).

En tal coyuntura de análisis, interviene la Neurociencia cognitiva (Nc), como campo de análisis conceptual y área científica que estudia la estructura biológica de los sustratos neurales asociados a la actividad mental, como lo afirma Nieto (2011). De tal manera que la Neurodidáctica (Nd) se interpreta como la disciplina que se deriva de la Nc, y que aborda al funcionamiento de los centros nerviosos y sus fases emergentes, los cuales se deben afinar para integrarse a las conductas que se espera observar en la persona que aprende, al elaborar conocimiento y desarrollar la capacidad para resolver problemas, como criterio filosófico que se inscribe en el concepto de competencia. Sin embargo, la capacidad innovadora para determinar el arquetipo a diseñar reside en el maestro, de acuerdo con la literatura científica disponible y las posibilidades de las personas que se dirigen. En este escenario se puede definir que el conocimiento científico depende de la cultura teórica de representación del saber que se construye, en consonancia con Flórez (1999).

El Mediador didáctico

Al estimular el fomento evolutivo de las facultades cognitivas (FC); los autores constructivistas, Lev Vygotsky (2018) y David Ausubel (2000), señalan la importancia de utilizar un mediador de enseñan-

za, que Jean Piaget (1974) asocia al manejo del material concreto para estimular la impresión sensible, y determinar el paso de la información del estado biológico al escenario cultural por medio de pautas de abstracción simple y reflexiva. A raíz de que los sistemas sensoriales son la puerta de entrada de la información sobre el ambiente que rodea al individuo. Por tanto, las señales estimulan receptores sensoriales cuya misión es traducirla a un tipo de energía manejable por el sistema nervioso y representarlas de acuerdo con una ley o un código, susceptible de representarse e interpretarse de diferentes formas, en acuerdo expreso con Redolar (2017).

Tal contexto de análisis remite a la necesidad de abordar los estudios que vinculan el funcionamiento del cerebro, como se reflexiona al plantear que solo al comprender como el cerebro aprende y cómo funcionan los circuitos neuronales que le dan sustento —con base en los centros de gestión nerviosa, a manera de núcleos fisiológicos, que se interconectan con diferentes áreas del Neocórtex para cumplir con un accionar misional—- se podrán diseñar estrategias metodológicas innovadoras, a manera de modelos explicativos que fundamenten el diseño de metodologías que incrementen el desarrollo evolutivo del aprendizaje, en consonancia con Izaguirre (2017).

Tal panorama tiene como premisa entonces, poseer dominio teórico en términos de neurociencia, como se ratifica con Betegon (2022), para para diseñar una estrategia metodológica, que estimule de forma progresiva el desarrollo de un orden interno cognitivo, a través del cual, las facultades intelectuales (FC), orienten el desequilibrio conceptual y operativo, para elaborar y establecer el vínculo de las ideas de anclaje con el conocimiento actual. Para ello se define la notación $FC = [(FSS_{Hbp} \cap FE) \cap (MLP)] \cup E.$ que re-

laciona a las Funciones Sicológicas Superiores (FSS), el subsistema de habilidades de pensamiento (Hbp), estructura que se intersecta con las Funciones Ejecutivas (FE), la Memoria de Largo Plazo (MLP) y las Emociones (E). Por consiguiente, el arquetipo intelectual y las facultades cognitivas (FC) se abordan para planificar la metodología de enseñanza, para construir nociones, conceptos y pautas técnico-operativas algebráicas.

De tal forma que dicho ámbito de análisis reflexiona, con David Ausubel (2000), al determinar que las ventajas del aprendizaje significativo se centren en afirmar que la nueva información busque encajar en la estructura del conocimiento que posee el aprendiz en sus conocimientos previos, por lo que los datos y las premisas proposicionales adquiridas quedan codificadas en la memoria de largo plazo, donde ya se conserva la estructura, en acuerdo con Nieto (2011).

Tal hallazgo se da como producto de fundamentar un diseño Neurodidáctico que visibiliza las facultades cognitivas del ser humano, como procesos emergentes del funcionamiento del Neocórtex (FSS), la corteza prefrontal (FE) y el sistema límbico (E), como centros de gestión que activan diferentes zonas del cerebro, como eje propedéutico a tener en cuenta para planificar y generar la enseñanza.

Lev Vygotsky (2018), plantea que los seres humanos construyen unidades conceptuales, a través del diálogo social, al interactuar, compartir ideas y procedimientos; escenario que le permite al estudiante, analizar y establecer, sus propias convicciones y pensamientos, los cuales puede reevaluar y reorientar (contexto experimental), al definir ajustes a los conceptos y pautas operativas, como producto del accionar cambiante de las facultades cognitivas (FC);

que estimula el medio social. Tal escenario, en una de las facetas, se identifica con el nombre de zonas de desarrollo próximo (ZPD), en las cuales se genera el crecimiento sociocultural y cognitivo con el uso de mediadores didácticos, de acuerdo con Piaget (1974), al establecer la relación sujeto-objeto- que otorga la oportunidad, según Nieto (2011), de discernir que los humanos actúan sobre la realidad para adaptarse a ella, modificarla, y transformarse a sí mismos por medio de los mediadores didácticos que se utilizan.

Sin embargo, dicho escenario, requiere del continuo análisis que efectúa el maestro, en torno a la oportunidad de establecer el nexo de los sustratos nerviosos, con el transcurso evolutivo de las facultades cognitivas como pautas emergentes intelectuales del funcionamiento del Neocórtex, que permitan validar el avance progresivo de las tareas de aprendizaje de forma consciente, durante la construcción del conocimiento, y que transite, del estímulo que provee el material concreto, al diseño de representaciones con el manejo del lenguaje simbólico. Cómo lo afirma el autor, al definir de forma concreta, que los instrumentos más importantes son los signos, objetos artificiales a los que se les ha unido un significado o referente como se analiza con Nieto (2011), para efectuar abstracciones con el uso del lenguaje simbólico.

En tal escenario, la teoría del aprendizaje significativo (paradigma psicoeducativo afín al constructivismo) toma como base dos pilares fundamentales, el interés y la motivación del aprendiz en el desarrollo de procesos, de acuerdo con David Ausubel (2000), para lo cual el maestro debe tener en cuenta:

a) Conceptos relevantes
   Corresponden a criterios que se articulen los conceptos previos del aprendiz, que en el caso de no tener ideas acerca del tema, es necesario diseñarlos en una etapa propedéutica.
b) Proceso de reflexión
   Tiene que ver con el análisis que se realiza al grado de correlación que se percibe entre conceptos y procedimientos almacenados, en la memoria de largo plazo y la necesidad de reorientarlos hacia el ámbito de la modificabilidad estructural cognitiva, que, en palabras de la Neurociencia cognitiva, corresponden a la plasticidad cerebral.
c) Codificar, decodificar y Recodificar, como pautas intelectuales emergentes del funcionamiento de los centros nerviosos, escenifica la transposición didáctica del saber sabio al saber enseñable, a través del uso del método socrático, para verificar el grado de abstracción que se tiene de las nociones, conceptos y procedimiento operativos. Tal actividad, se sustenta en el dominio del lenguaje simbólico, derivado de la abstracción de ideas provenientes del uso del material concreto, que tiene como núcleo generador a las representaciones; en este entorno se dialoga con Jean Piaget por el manejo del mediador didáctico.
d) Repetición
   Generar diálogo reflexivo y analizar la forma en que se articulan los procesos al resolver un problema. Diseño de mapas como nemotecnia.
e) Retroalimentación
   Pauta metodológica en pedagogía, para observar y comprender cuáles eran los errores y los aciertos de nuestras decisiones

f) Repasar
   Establece el repaso sistemático de los aprendizajes, por medio representaciones y metáforas que se pueden correlacionar con la vida diaria de los aprendices, con las experiencias de vida del maestro (cómo se interpretaban tales ideas en el pasado, a manera de diálogo generador didáctico); con el interés de comparar y afianzar nociones, conceptos y pautas operativas.

Las etapas que se correlacionan hacen posible trasladar las ideas a diferentes contextos:

a) Representaciones: manejo del lenguaje simbólico, proveniente del trabajo con mediadores didácticos. (Relación objeto-símbolo).
b) Conceptual: identifica el concepto en diferentes entornos, transposición didáctica que plantea el maestro.
c) Proposicional: generalización

David Ausubel, al plantear el carácter evolutivo de las pautas que se correlacionan, tiene como propósito atender y dar respuesta a contextos problematizadores, al buscar desarrollar en el aprendiz la oportunidad de identificar la forma de organizar los datos que provee la realidad observable, y que constituyen un criterio de interés para el análisis de orden metodológico, en el cual se puede visibilizar la forma en que el estudiante logra codificar, decodificar, entre otras habilidades intelectuales, criterios nocionales, conceptuales y procedimentales, en una actividad continua de modificabilidad cognitiva (plasticidad cerebral) parámetro filosófico que se valida al afirmar que el conocimiento es significativo por definición, es el

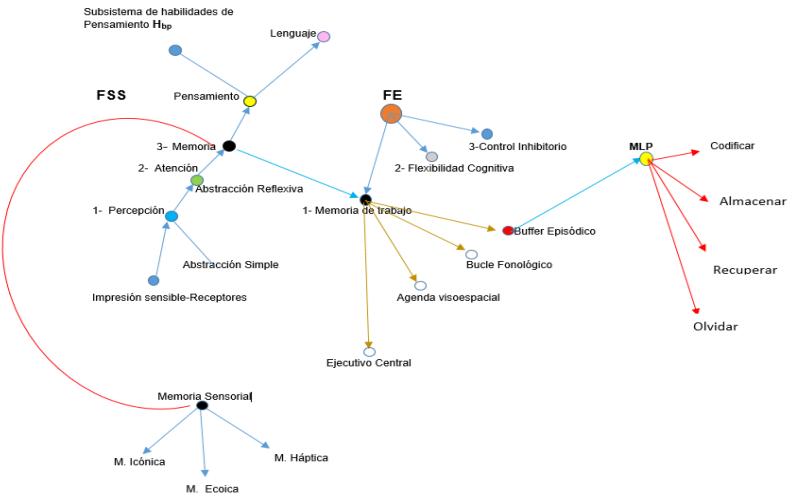
producto funcional y dinámico, de un proceso psicológico cognitivo que se ha estimulado, al concordar con Ausubel (2000). No obstante, para su unicidad, el complemento estaría en el interesante enlace epistémico con las emociones, lineamiento que generaría, el diálogo con el proyecto educativo institucional del centro educativo, afín a la formación humanística.

Incluso, el análisis de los planteamientos de Piaget (1974), Vygotsky (2018) y Ausubel (2000) conlleva a identificar el diálogo generador de una secuencia didáctica, como pauta de la teoría de la complejidad, al correlacionar posturas filosóficas diferentes, cuyos enlaces didácticos, fomentan de forma progresiva, el accionar investigativo, desde la perspectiva teórica y metodológica, como insumos epistémicos que definen el discurso científico. De tal manera, que se sustentan en parámetros de unicidad, que otorgan sentido a la realidad observable, y que caracterizan el nexo de la dinámica mental y el funcionamiento de los centros nerviosos, en torno al construir conceptual y el dominio comprensivo de procedimientos operativos, para resolver situaciones problemáticas en el campo del álgebra escolar. Asimismo, según Flórez (1999), la cultura y la ciencia constituyen el factor y la medida por excelencia de la educación de los individuos, como respuesta a su necesidad espiritual de explorar, entender y apropiarse del mundo natural y sociocultural que les rodea; el ámbito biológico y cultural, de tal forma que el ámbito biológico y cultural constituyen factores a tener en cuenta al planificar el acto pedagógico.

En esencia el constructivismo es el modelo pedagógico que articula al PEI y la teoría de aprendizaje, y correlaciona conceptos de Neurociencia cognitiva y Neurodidáctica, como campos de análisis con los cuales se da continuidad al reflexionar filosófico. Por tal ra-

zón, el paradigma psicoeducativo evoluciona y prevé el vínculo funcional del rol que desempeñan las facultades cognitivas (constructivismo sicológico), como afirma Ausubel citado por Nieto (201), quien define al concepto de aprendizaje que se basa en procesos cognitivos internos como se observa en la imagen.

Figura 1. Facultades Cognitivas (FC)
que inscriben el sistema de memoria

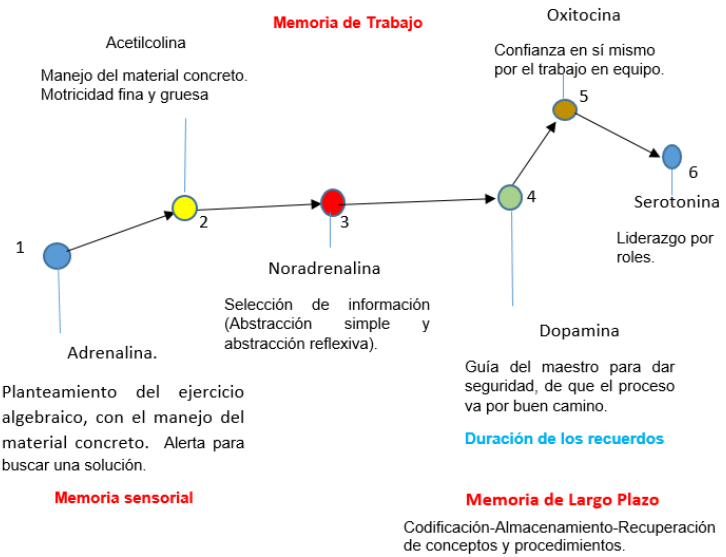


Nota. Estructura cognitiva asociada a las facultades cognitivas que vinculan los centros de memoria

En la figura 1 se puede observar la estructura de las facultades cognitivas (FC) que se plantea y que orienta el desarrollo de las actividades. Se define la manera en que interactúan los centros de memoria, mediados por las funciones sicológicas superiores (FSS), las habilidades de pensamiento (Hbp) y el sistema multicomponente de la memoria de trabajo.

De igual forma, se vincula al análisis el Ciclo de Neurotransmisores, como moléculas que se liberan durante la actividad sináptica, Redolar (2017), y acompañan el accionar constructivo de nociones, conceptos y procesos técnico-operativos que permiten orientar las zonas de desarrollo próximo (ZPD) y facultan el paso de la impresión sensible, al modelo evolutivo de las facultades cognitivas durante el diseño de nociones, conceptos y pautas técnico-operativas en álgebra.

Figura 2. Ciclo de Neurotransmisores durante la resolución de Problemas Algebraicos

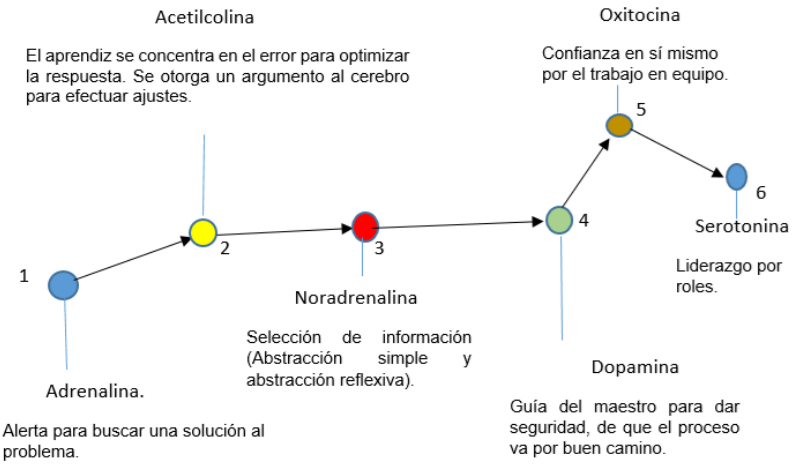


Nota. Ciclo de Neurotransmisores (CN) durante la resolución de problemas algebraicos, de acuerdo con el sistema de memoria y las directrices del constructivismo

En la figura 2 se observa el Ciclo de Neurotransmisores (CN) que acompañan la actividad de las pautas algebraicas, los cuales se producen como resultado de la diligencia funcional que se genera sobre el siste-

ma neuronal, asociado con la tarea de aprendizaje. De tal forma, que se constituye en la tematización de una operación que se convierte en un objeto de pensamiento reflexivo al reflexionar con Piaget (1974).

Figura 3. Ciclo de Neurotransmisores (Pedagogía del error)



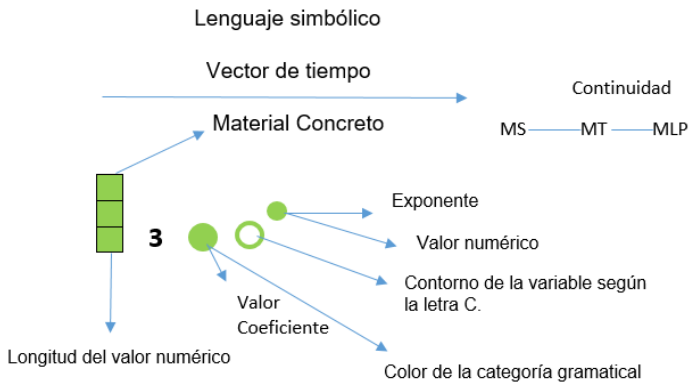
Nota. Secuencia Neurodidáctica de neurotransmisores, durante el desarrollo de procesos algebraicos, con el manejo de la pedagogía del error

En la figura 3 se observa la secuencia de neurotransmisores (N), al momento de presentarse un error en el trabajo algebraica. Como entorno, a partir del cual, el accionar de la acetilcolina, cambia el funcionamiento inicial para generar argumentos que permitan la plasticidad cerebral, y efectuar los ajustes del caso, para así continuar , con el avance progresivo del trabajo algebraico durante la resolución de problemas, en síntesis, todo el conjunto de instrumentos necesarios para la misma lectura de la experiencia, inde-

pendientemente de las restantes interpretaciones que seguirán, de acuerdo con Piaget (1974, p. 86).

Dinamizar la actividad permite que se produzcan neurotransmisores que otorgan tranquilidad y manejo de las emociones en el estudiante, al sentirse acompañado en las tareas de aprendizaje. De tal forma que el funcionamiento de la impronta sensible, durante el trabajo colaborativo, fomenta el carácter evolutivo de las facultades cognitivas, las emociones y los mensajeros químicos que las fundamentan, escenario que admite dar uso a las cualidades del material de trabajo, para diseñar y manejar el lenguaje simbólico, como directriz intelectual que dará respuesta a los problemas algebraicos.

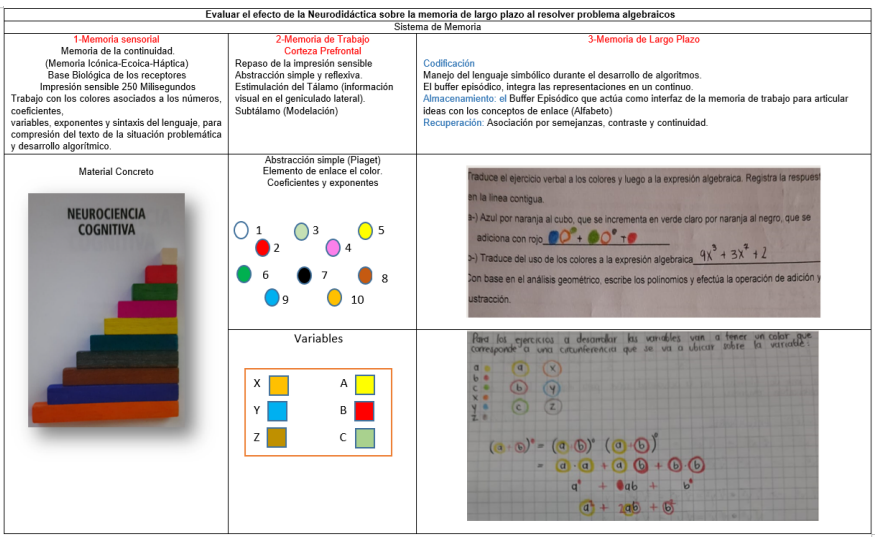
Figura 4. Sistema Neuropsicológico de representaciones por lenguaje simbólico



Nota. Proceso de continuidad del sistema de memoria por medio del uso del lenguaje simbólico (Moreano, 2023), que admite definir, que el nivel de análisis algorítmico o representacional implica ofrecer una explicación cognitiva de la memoria, Ruiz (1994)

De tal manera, que el dominio de las representaciones en el álgebra y su mecanismo de organización lógica, como se muestra en la figura 4, faculta al aprendiz para efectuar actividades de reversibilidad cognitiva, de transferencia, evocar cualidades comunes entre expresiones matemáticas que favorecen recordar procedimientos de forma abstracta, los cuales discurren de manera progresiva por el funcionamiento de las FSS. En síntesis, la sistematización hace posible la explicación de los signos matemáticos sin la necesidad de apoyarse en el contexto de uso y aplicación Wertsch (1998, p.117), como fundamentos para modelar y generalizar, en un continuo funcional dialogante de la corteza visual que procesa letras y colores Turney (2019).

Figura 5. Sistema Neuropsicológico de los centros de Memoria



Nota. Representaciones por lenguaje simbólico, que estimulan la articulación del sistema de memoria, el cual se encuentra inscrito en las facultades cognitivas, los algoritmos mentales son especificaciones abstractas de los pasos que siguen los procedimientos de la mente (Ruiz, 1994).

El análisis efectuado corresponde a un estudio de investigación que correlaciona la siguiente metodología:

Tabla 6. *Estructura del Método de Investigación*

Proyecto Posdoctoral	
Evaluar el efecto Neurodidáctico sobre la memoria de largo plazo al resolver problemas algebraicos	
Planteamiento del Problema	Resultados discretos en las pruebas PISA (Estudiantes de grado noveno-OCDE), examen ICFES (Acceso a la educación superior) y el rendimiento académico en el área de Matemáticas (Ciclo IV-grado Noveno).
Pregunta de Investigación	¿Cuáles son las características de la Neurodidáctica, que optimizan el funcionamiento de la memoria de largo plazo, y que permiten identificar la correlación teórica y procedimental al resolver problemas algebraicos, en estudiantes de grado noveno?
Investigación	Cuantitativa
Objetivo General (OG)	Evaluar el efecto de la Neurodidáctica sobre la memoria de largo plazo, permite identificar la correlación teórica y procedimental al resolver problemas algebraicos, en estudiantes de grado noveno del Colegio Marsella IED.
Objetivo Específico 1- OE 1	OE1-Elaborar la Neurodidáctica que actúa sobre la memoria de largo plazo y que permite identificar la correlación teórica y procedimental, al resolver problemas algebraicos, en estudiantes de grado noveno del Colegio Marsella IED.
Objetivo Específico 2 – OE2	OE2-Implementar la Neurodidáctica que actúa sobre la memoria de largo plazo y que permite identificar la correlación teórica y procedimental, al resolver problemas algebraicos, en estudiantes de grado noveno del Colegio Marsella IED.
Objetivo Específico 3 - OE3	OE3-Evaluar la Neurodidáctica que actúa sobre la memoria de largo plazo, y que permite identificar la correlación teórica y procedimental, al resolver problemas algebraicos, en estudiantes de grado noveno del Colegio Marsella IED.
Diseño	Ex Post Facto
Alcance Metodológico	Correlacional (Estrategia y plan de trabajo asociado al planteamiento del problema-Nivel de Profundización. Plantea el vínculo con el problema y los objetivos).
Hipótesis (HI)	Evaluar el efecto Neurodidáctico sobre la memoria de largo plazo, permite identificar la correlación teórica y práctica al resolver problemas algebraicos en estudiantes de grado noveno.
Hipótesis Nula (HO)	Evaluar el efecto Neurodidáctico sobre la memoria de largo plazo, no permite identificar la correlación teórica y procedimental, al resolver problemas algebraicos en estudiantes de grado noveno.
Población (Universo)	40 estudiantes de grado Noveno.
Muestreo	No probabilístico por conveniencia (como proceso específico por medición directa).
Muestra (Marco Muestral)	25 estudiantes como conjunto de unidades de análisis (14 hombres y 11 mujeres).
Instrumentos	Encuesta-Test de figuras enmascaradas-Diario de Campo
Análisis de Datos	Por contenido de carácter bivariado para establecer la correlación entre las dos variables de estudio [Método estadístico (patrones de datos-vínculos- Predicción-Comparaciones cuantificables)].

Nota. Panorama general del método de investigación en que se registra la correlación con el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos y las hipótesis.

En la tabla 6 se presenta la estructura del método de investigación que constituye el eje orientador del proceso de intervención. La investigación a desarrollar se encuentra inscrita en el paradigma cuantitativo, refiere el carácter de *Ex post facto*, de alcance correlacional; escenario, a partir del cual, se efectuaron inferencias que tienen como referente, a las variables que constituyen al fundamento ontológico del fenómeno de estudio. Sin embargo, el componente

concordante, como el nombre lo indica, refiere al análisis de los nexos intelectuales, conceptuales y procedimentales que plantea el diseño Neurodidáctico, y que inciden al resolver problemas algebraicos, con el propósito de reorientar la práctica profesional docente por medio de la diversificación de actividades.

En términos de resultados en la discusión se determinó:

Figura 7. Consolidado Test de figuras enmascaradas

TEST 1	TEST 2
34	42
37	45
34	42
41	46
39	44
38	46
35	41
46	47
38	46
37	44
38	44
36	48
38	42
37	43
45	44
44	44
47	47
39	36
48	34
43	39
45	43
39	36
46	37
37	33
39	35

	TEST 1	*TEST 2*
Media	40	41,92
Error típico	0,84656167	0,88113563
Mediana	39	43
Moda	37	44
Desviación estándar	4,23280837	4,40567815
Varianza de la muestra	17,9166667	19,41
Curtosis	-0,9903013	-0,6602301
Coeficiente de asimetría	0,51597523	-0,7044901
Rango	14	15
Mínimo	34	33
Máximo	48	48
Suma	1000	1048
Coeficiente variación	15,3161954	10,50973
Alpha Cronbach	0,80214884	0,80692942

Nota. Medidas de tendencia central, varianza y dispersión.

El consolidado presenta la figura 7, para la prueba 1 y 2, un Alpha de Cronbach con valores de 0,802 y 0,806. Valores que determinan la correlación entre los ejercicios propuestos y la confiabilidad de los datos obtenidos, como escala de frecuencias, que permite evaluar los conceptos y procedimientos asociados a las rutas Neurodidácticas, que vinculan a los centros nerviosos, los procesos emer-

gentes intelectuales y las emociones; en los que se puede observar la relación entre la memoria sensible, la memoria de trabajo y la de largo plazo que tuvieron como referente al lenguaje simbólico por representaciones como sistema semiótico que depende de la práctica social, de acuerdo con Sepúlveda (2021).

Aunque se identifican estudiantes que disminuyen el desempeño de una prueba a otra, se observa que el 32% de los aprendices se ubican en dicho criterio y el 68% continúa el desarrollo progresivo de la memoria de largo plazo, al igual que la salud en torno a las emociones constituye un baremo de progreso (Norma cuantitativa) que favorece optimizar la disposición para el aprendizaje. Sin embargo, el 32% de referencia en los aprendices tiene puntajes que representan avances. Es importante mencionar, que la media aritmética cambia en punto porcentual que pasa de 40 a 41,92 puntos, y los puntajes de los aprendices mantienen una desviación estándar de 4,2 y 4,4, que no asume el progreso evolutivo, por ser proclive a la medida central para homogenizar datos, sino que muestra los avances individuales significativos que definen la importancia de determinar planes de acción de forma individual; escenario que plantea que los procesos emergentes intelectuales, las emociones y su fisiología se desarrollan de acuerdo con la particularidad individual, como lo afirma el autor, al definir que se requiere analizar la forma de sincronizar la actividad intelectual y conductual natural (Redolar, 2017) que varía en las personas.

De tal manera que la Hipótesis de Trabajo (Hi) —evaluar el efecto Neurodidáctico sobre la memoria de largo plazo permite identificar la correlación teórica y práctica al resolver problemas algebraicos en estudiantes de grado noveno— se valida a raíz de que la temática de estudio del proyecto científico constituye el campo

teórico y metodológico, que permite ver las causas problematizadoras y esbozar respuestas a tal complejidad, con el propósito de optimizar los resultados en las Pruebas PISA, e ICFES (a nivel nacional y local). Se superan las dificultades didácticas, la falta de dominio del campo visual del ejercicio algebraico, además de las restricciones en la forma de espolear el desarrollo progresivo de las facultades cognitivas, hacia la construcción de nociones, conceptos y pautas técnico-operativas para resolver problemas, asimismo, la ausencia de estímulo del ejercicio espacial y del dominio del número de objetos como lo afirma Redolar (2017). En consecuencia, se estimula el incremento de la capacidad del hipocampo, como estructura nerviosa que fomenta el dominio del campo visual del problema algebraico y las iteraciones (representaciones) que caracterizan el proceso de respuesta.

Conclusiones

El Objetivo General

Evaluar el efecto de la Neurodidáctica sobre la memoria de largo plazo permite identificar la correlación teórica y procedimental al resolver problemas algebraicos en estudiantes de grado noveno del Colegio Marsella IED, con la Metodología *Ex Post Facto*, por tal razón se determina que:

Se concreta el objetivo general y los objetivos específicos, porque orientan el diseño de la propuesta Neurodidáctica, al igual que la actividad evaluativa, escenario que admite realizar ajustes a las estrategias metodológicas que se utilizan por medio de la reflexión formativa y sumativa, que interviene al problema de estudio y faculta el diálogo científico con la metodología *Ex Post Facto*, lo cual

develela las causas y consecuencias del problema de estudio. De tal manera que el componente ontológico del proyecto de estudio, y su desarrollo metodológico faculta reconstruir el problema de estudio, visibilizar las causas y consecuencias que lo generaron, y proponer estrategias de trabajo y arbitraje que hacen posible *Evaluar el efecto de la Neurodidáctica sobre la memoria de largo plazo al resolver problemas algebraicos*, escenario en el cual se relacionan las facultades cognitivas y las emociones.

En términos del uso de la estadística de orden descriptivo e inferencial, se presentan datos acerca de la naturaleza del problema de estudio y de las secuencias Neurodidácticas que develan las causas y consecuencias de las dificultades, escenario que otorga validez y confiabilidad al estudio *Ex Post Facto*. De tal forma que tales premisas metodológicas, elaboradas con base en los avances de la neurociencia cognitiva y de referencia, en los centros nerviosos y la presteza emergente intelectual, asocian a las facultades cognitivas y las emociones y se interpretan por medio de la fórmula de intervención:

$$FC = [(FSS_{Hbp} \cap FE) \cap (MLP)] \cup E,$$

El carácter funcional de dicha ecuación faculta el diseño de ideas previas, conceptos y pautas técnico-operativas que optimizan los desempeños de los estudiantes, en las diferentes pruebas y en el rendimiento académico, por ritmos de aprendizaje, a raíz de que proveen una naturaleza interconectada, vinculan diferentes zonas del cerebro y las particularidades que las caracterizan, sin relacionar un proceso de acción lineal, a raíz de que registran variables en el desempeño, lo que caracteriza el factor heterogéneo del progreso evolutivo, entre las diferentes facultades cognitivas.

De tal manera que la dispersión de datos evidencia la importancia de limitar el análisis homogéneo de resultados, por una reflexión en los progresos particulares del desarrollo evolutivo, como cualidades intelectuales de lectura heterogénea, de avance progresivo, que inician en la función biológica y que el maestro debe meditar, para dirigir el tránsito pedagógico hacia la cultura, como lo requiere interpretar el modelo pedagógico constructivista de la cultura institucional.

Asimismo, las rutas de neurotransmisores que se utilizan, para el diseño de las actividades con el manejo de mediadores didácticos para estimular la producción de mensajeros químicos, como en el caso de la dopamina y la serotonina, generan bienestar y experiencias gratificantes durante el aprendizaje del algebra, lo cual conlleva a un cambio de actitud de los estudiantes, y determina el manejo de casos de ansiedad. En tal contexto, el uso del lenguaje simbólico por representaciones con el uso del color posibilita evaluar el andamiaje de las facultades cognitivas (FC) que orientan el incremento funcional de la memoria de largo plazo, al diversificar temas y tareas adaptadas a los ritmos de aprendizaje, para evaluar la acción intelectual, al resolver problemas algebraicos que incorporan la dinámica gradual de las competencias socioemocionales. De igual manera, admite coordinar datos, en el nexo, del sistema de memoria de trabajo con la memoria de largo plazo, al inhibir respuestas y provocar la capacidad adaptativa, para resolver el problema algebraico.

Referencias

Abrantes, P. (2002). *La resolución de problemas en matemáticas.*Grao.
Almira, J. M. (2016). *Neuromatemáticas.*Catarata.
Amore, B. D. (2006). *Didáctica de las matemáticas.* Magisterio.

Arcos, T. P. (2022). Técnicas activas como estrategias para el desarrollo de memoria de largo plazo en el subnivel ii de educación inicial. *Tesis de Maestría.* Universidad Técnica del Norte, Ibarra-Ecuador.

Arteaga, B. (2020). La representación en la resolución de problemas matemáticos: un análisis de estrategias metacognitivas en estudiantes de secundaria. *Tesis Doctoral.* Universidad Nacional de Costa Rica, San José de Costa Rica.

Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento.* Paidoós.

Baddeley, A. (2016). *Memoria de trabajo, pensamiento y acción.* Machado.

Betegon, E. (2022). Neuroeducación y Funciones Ejecutivas. *Tesis Doctoral.* Universidad de Valladolid, Valladolid-España.

Bueno, D. (2022). *El cerebro del adolescente.* Grupo Editorial Penguin Random House.

Caicedo, H. (2016). *Neuroeducación.* De la U.

Camilloni, A. (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza.* Gedisa.

Cardona, D. (2020). Funciones Ejecutivas en Adolescentes. *Tesis de Psicología.* Institución universitaria de Envigado.

Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula.* Magisterio.

Chomsky, N. (2017). *Estructuras Sintácticas.* Siglo XXI.

Cohen, J. (1982). *Aprendizaje Complejo.*Trillas.

Colombia, I. N. (Ed.). (23 de Julio de 2006). *https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles.

Colombia, M. d. (2016). *La Educación en Colombia.* Ministerio de Educación de Colombia.

Colombia, M. d. (2 de febrero de 2024). *Informe Pruebas PIsa 2022.* https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comu-

nicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidad:

Cuetos, F. (2015). *Psicología del lenguaje.*Panamericana.

D Amore, B. (2021). *Los Problemas de la matemática en la práctica didáctica*. Magisterio.

Dolle, J. M. (1979). *De Freud a Piaget.* Paidos.

Etchepareborda, M. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de Neurología*, 79-83.

Flórez, R. (1999). *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Mac Graw Hill.

George, K. (2020). *El Razonamiento Lógico.*Unimagdalena.

Gracian, E. (2022). *Historia de los números.* Arpa.

Huanca, M. (2021). Importancia de la estimulación de los hemisferios cerebrales para el aprendizaje en niños de educación inicial. *Tesis de segunda especialidad.* Universidad de Tumbes, Tumbes-Perú.

Issin, F. (2021). La función simbólica según las corrientes psicológicas de Jean Piaget y Lev S. Vigotsky. *Tesis de Doctorado.* Pontifica Universidad Católica Argentina, Buenos Aires-Argentina.

Izaguirre, M. (2017). *Neuroproceso.* Alfaomega.

Llinas, R. (2006). *El continuum mente-cerebro.* Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Macho, M. (2021). *Matemáticas y literatura.* Catarata.

Manzanero, A. (2015). *La memoria humana.* Pirámide.

Mira, M. (2021). *¿Cómo funciona la memoria?*. Lamiqué.

Moreano, L. (2023). Neurodidáctica de las funciones ejecutivas. *Tesis Doctoral.* Universidad Cuauhtemoc.

Muñoz, M. (2023). *Constructos teóricos sobre neuroeducación y su relación con la inteligencia emocional en la práctica docente en edu-*

cación básica primaria. [Tesis doctoral.] Universidad Pedagógica Experimental.

Nieto, J. (2011). *Neurodidáctica.Aportaciones de las Neurociencias al aprendizaje y la enseñanza.* CSS.

Nieva, J. A. (2019). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del enfoque histórico cultural de L. S. Vygotsky. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1-7.

Olivares, D. A. (2021). Roles de la resolución de problemas en el diseño e implementación del currículo en Matemáticas. *Tesis Doctoral.* Universidad de Granada, Granada-España.

Orrego, V. (2022). Innovación educativa: Propuesta conceptual paradigmática y dimensiones de acción. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 95-116.

Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación.* Bogotá: Ediciones de la U.

Piaget, J. (1974). *Adaptación vital y psicológica de la inteligencia.*Siglo XXI.

Porras, J. (2023). *La Naturaleza de los Números.* Programa.

Portellano, J. A. (2018). *Neuroeducación y las Funciones Ejecutivas.* CEPE.

Purves, D. (2006). *Neurociencia.* Panamericana.

Redolar, D. (2017). *Neurociencia Cognitiva.* Panamericana.

Robledo, C. (2023). *Desarrollo de las funciones Ejecutivas en la niñez en contextos escolares.* Editorial Universidad del Tolima.

Robledo, C. (2023). *Desarrollo de las Funciones Ejecutivas en la Niñez.* Editorial Universidad del Tolima.

Ruiz, J. M. (1994). *La Memoria Humana.*Alianza.

Ruíz, R. (1998). *El Método de las Ciencias.* Editorial Fondo de Cultura Económica.

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la Investigación.* Mac Graw Hill.

Sepúlveda, O. (2021). *La Arqueología Matemática.*UPTC.

Sistema Nacional de Indicadores educativos,para los niveles de preescolar,básica y media. (2013). Ministerio de Educacional Nacional de Colombia.

Spinoza, B. (2022). *Ética demostrada desde el Orden Geométrico*. Alianza.

Tarpy, R. (2000). *Aprendizaje: Teoría e Investigación Contemporaneas.* Mac Graw Hill.

Turney, J. (2019). *La Biblia de la Neurociencia.*Alfa y Omega.

Vygotsky, L. (2018). *Pensamiento y Lenguaje.* Booket.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente.*Paidos.

Wittgenstein, L. (1994). *Observaciones sobre los colores.*Paidós.

Wittgenstein, L. (2016). *Tractatus lógico Philosophicus.* Alianza.

Los profesores de la UNAM abordando licenciaturas formato *Massive Online Open Courses (MOOC´s)*

Alejandro Merino Martinez[1],
Ulises Sánchez Guerrero[2]
y Uberto Salgado Niieto[3]

Resumen

Desde 2020, los sistemas educativos han sufrido cambios sustanciales, los modelos de enseñanza-aprendizaje han tenido que adaptarse a la situación mundial y los *MOOC´s* se presentaron como una opción para dar continuidad a la educación de cientos de miles de personas alrededor del mundo por su fácil acceso y el costo tan reducido como lo demostró Tony Bates. Con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se realizará un análisis con estadística descriptiva y se proporciona una visión general del rezago educativo en las

[1] merino.iiec@gmail.com, UNAM – Instituto de Investigaciones Económicas, México. https://orcid.org/0009-0004-5152-8566

[2] jesuis.sulisesg@gmail.com, UNAM – Instituto de Investigaciones Económicas, México. https://orcid.org/0009-0004-0332-7049

[3] ubertosalgado@comunidad.unam.mx, UNAM – Instituto de Investigaciones Económicas, México. https://orcid.org/0000-0003-0259-1011

Instituciones de Educación Superior (IES) de México. Además, se ofrece una visón de las políticas educativas enfocadas a la docencia y su impacto en el quehacer diario (Anderson, G. L.); así mismo, se hace un análisis reflexivo sobre la labor de los docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México y la importancia de su incursión en las licenciaturas en formato MOOC, poniendo en el centro de atención a los profesores y cómo pueden verse beneficiados de participar en la elaboración de contenidos y al mismo tiempo, contribuir de manera sustancial a la reducción de la brecha que existe entre la oferta y la demanda de acceso a la institución.

Palabras clave

UNAM, Educación Superior, Docencia, Docentes, *MOOC´s*

Introducción

De marzo de 2020 a la fecha hemos vivido un *boom* digital que cambió por completo nuestra percepción de la educación en general, llevando tanto a países desarrollados como en vías de desarrollo a adoptar nuevos mecanismos de aprendizaje, para desahogar los diferentes escenarios que se han presentado alrededor del mundo, como crisis sanitarias, desastres naturales o conflictos armados. Ante dichas situaciones, siempre se pone en el centro de atención al estudiante como el principal afectado, pero, el docente es en el que recae la mayor responsabilidad, ya que al venir de un sistema tradicional, no sólo tiene que adaptarse a las nuevas tecnologías de golpe, tales como sistemas para realizar videoconferencia (Zoom, Teams, etc.), aulas virtuales (Moodle, Classroom, etc.), inteligencia artificial y plataformas electrónicas de información; además, tiene

que adaptar sus contenidos, cambiar las metodologías y crear nuevos modelos, que sean compatibles con dichas tecnologías.

En la educación superior mexicana, la pandemia por COVID-19 no sólo generó el cierre de las IES, también un aumento exponencial en el rezago, dando como resultado un excedente de más del 25% en la demanda de acceso en las instituciones públicas de mayor prestigio para 2024. Lo anterior impulsó los MOOC como un medio de aprendizaje durante la crisis sanitaria, pero, con el paso del tiempo evolucionó, promoviendo en dicha modalidad licenciaturas y programas de especialización, que, con el paso del tiempo llegó a Iberoamérica como alternativa para la generación de recursos extraordinarios y al mismo tiempo a reducir el rezago en los países que lo han adoptado.

Para poder realizar un programa similar en México, es necesario conocer la historia y el contexto actual de la labor docente en la educación superior, haciendo énfasis en las condiciones laborales, los derechos, las responsabilidades y los ingresos que perciben los docentes, así como el compromiso que tienen con dicha profesión. Ya que la situación económica del país, en la mayoría de los casos, obliga a los docentes a tomar empleos alternativos, para proveer a su familia, un nivel de vida aceptable.

Los MOOC´s*, historia, alcances y relevancia en la UNAM*

Historia

En 1999 los *MOOC´s* son lanzados como un proyecto denominado *OpenCourseWare* y al ver su potencial, instituciones diversas comenzaron a lanzar sus propias versiones. En 2007 Bryan Alexander y Dave Cormier denominaron a su proyecto *Massive Online Open*

Courses o *MOOC´s* por sus siglas en inglés en la Universidad de Manitoba, Canadá.

El que fue considerado como el primer *MOOC* fue titulado *Connectivism and Connective Knowledge* (CCK8) de la autoría de George Siemens y Stephen Downes quienes, posteriormente lanzaron en esta misma modalidad más promociones de éste. En 2011 el mundo de los *MOOC´s* se vio revolucionado gracias a Sebastian Thrun y Peter Norvig con el curso *Introduction to Artificial Intelligence,* el cual alcanzó 160,000 inscritos y dio pie a que fundaran *Know Labs (ahora Udacity)*. Es así como en 2013 empezaron a mostrar influencia en América latina, al punto de que 50 universidades habrían incursionado en esta modalidad y con ello estos cursos se consolidarían como un recurso valido para la educación a nivel mundial (Pernías y Luján, 2014; *MOOC*, 2024). Según *Class Central* para el año 2017 eran más de 800 universidades con un curso *MOOC* al menos y había una participación de 78 millones de estudiantes a nivel mundial (Güijosa, 2018).

Características

Los *MOOC´s* cuentan con características muy particulares, ya que, al ser un modelo en línea, a distancia, asincrónico, de acceso libre y gratuitos; que pueden ser cursados por cualquier persona que requiera determinado conocimiento; están constituidos para que los alumnos puedan aprender a su propio ritmo, con horarios flexibles y con los recursos ofrecidos en la plataforma; su modelo de enseñanza-aprendizaje cuenta con objetivos que se pueden medir y cuantificar; de carácter modular; con contenidos como videos, imágenes, lecturas y cuestionarios; permitiendo así evaluar la evolución y adquisición de conocimientos obtenidos du-

rante el curso (Universidad Isabel I, 2016; Atenas, 2015; Segura, 2013; Bates, 2015).

De 2007 a la fecha se han creado hasta ocho tipos diferentes de *MOOC´s* (Grial - University of Salamanca, 2015), pero, se podrían clasificar en dos grandes ramas que son conectivistas, donde el estudiante es centro de atención, ya que él creará su conocimiento mediante su creatividad y autonomía; y comerciales que están basados en ofrecer un aprendizaje más tradicional, de corte formativo, con una retroalimentación final por parte del docente (Pernías y Luján, 2014, Mooc, 2024).

Pros

Con más de veinte mil cursos a nivel global (Mooc, 2024) son creados y ofertados por instituciones de renombre internacional como Stanford, Harvard o el MIT, la oferta realizada mediante dicha modalidad puede ser considerada de excelencia de principio a fin; así mismo, tiene la capacidad de formar redes académicas infinitas, ya que las aportaciones de la comunidad enriquecen el debate y amplían los conocimientos. Otro beneficio es poder llevarlos en el tiempo libre que se llega a tener y así poder avanzar sin la presión que implica la educación estándar, sin importar si es presencial o en línea y que tiene fechas marcadas para realizar la entrega de los trabajos y/o actividades.

Para el caso de los centros educativos, sin importar si son públicos o privados. El contar con este tipo de cursos, les permite utilizarlos como un mecanismo de generación de recursos extraordinarios mediante las certificaciones; además, serán un medio para la

internacionalización de la institución y aumentar su presencia en el sistema (Segura, 2013; Bates, 2015).

Contras

Con respecto al tema económico, University of Ottawa mediante datos proporcionados por Coursera; más los datos de la propia universidad en temas de creación de cursos online; sumado a los datos de University of British Columbia, podemos decir que el rango de costo para la elaboración de un MOOC oscila entre los $100,000 y los $575,000 dólares (Bates, A. 2015), De Alba Galván (2020) señala que en 2019 crear 1 hora de contenido podía costar entre $8,150 y $36,205 y plataformas como Optivly y Eldridge, (2023) señalan costo de entre $5,000 y $50,000, dependiendo de la complejidad del proyecto. Estos costos pueden ser poco significativos en la educación privada, ya que su modelo de negocios les asegura que la inversión se recuperará de manera rápida, pero en el sector público esto puede ser muy diferente al depender del presupuesto asignado por el estado.

Por otra parte, crear un *MOOC* no es una tarea sencilla, según la Universidad Complutense de Madrid, lanzar un MOOC puede tomar entre diez y once meses; donde se irán realizando varias actividades al mismo tiempo. Lo anterior es partiendo de que sea una propuesta nueva, que requiere pasar por un comité evaluador para su aprobación, hasta su lanzamiento, cuando se abre el registro para los estudiantes (De Castro, J. 2016). De Alba Galván (2020) señala que se necesitan entre 90 y 240 horas de trabajo para generar una hora efectiva de curso, y aunque ellos estarán sólo durante la fase inicial (grabaciones) son muchas horas frente a una cámara, lo cual puede causar altos niveles de stress y abandono del proyecto.

El siguiente punto por considerar es que, al ser un modelo asincrónico en línea, es difícil generar relaciones valiosas con los alumnos, y éstas dependerán del ritmo al que se realicen las actividades y sean calificadas, para así poder proveer una retroalimentación y crear un debate de los resultados con la comunidad. Como señala Segura (2013), hay que valorar que la gratuidad y el formato asincrónico son determinantes para que el noventa por ciento de los inscritos no llegue a concluir el curso y eso provoque un sesgo en la evaluación del curso.

Coursera

Es una plataforma de *MOOC´s* global, creada por Daphne Koller y Andrew Ng en 2012 con el fin de transformar la experiencia de aprendizaje en todo el mundo, para 2021 reciben la certificación *B Corp (Empresas con propósito)* por lo que generan un impacto social positivo, mientras reducen las barreras educativas. En la actualidad Coursera tiene 358 convenios entre universidades (Arizona State University, George Town University, Illinois Tech, Johns Hopkins University, Stanford University, Tecnológico de Monterrey, UNAM, Yale, entre otros) e instituciones privadas (Adobe, Amazon, BID, CISCO, Dell, Google, Intel, Meta, Microsoft, Novartis, Oracle, entre otros) en 56 países; además, ofrece 54 programas que otorgan grados académicos (licenciatura y maestría), ofreciendo desarrollo profesional a 148 millones de alumnos (Coursera, s. f.).

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y los MOOC´s.

En febrero de 2012 la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) se documentan los primeros intentos de replicar los *MOOC´s* en la UNAM de la mano de la Mtra. Larisa Enríquez Vázquez, con 486 participantes, de los cuales 83 completaron todas las actividades. (Bucio et al., 2022)

Entre 2012 y 2013 se trabaja de manera paralela, para la elaboración y transcripción del convenio de colaboración y el lanzamiento de los primeros 3 curso se dio durante el segundo semestre de 2013, contando con fecha de inicio y término (Bucio *et al.*, 2022).

Posteriormente, los verdaderos retos fueron apareciendo, tales como soporte técnico; servidores para el almacenamiento de la oferta; profesores que aumentaran la oferta; equipos de trabajo para creación de contenido, producción y postproducción; evaluación y seguimiento del progreso de los inscritos. En marzo de 2020 la UNAM tuvo que cerrar sus instalaciones y suspender actividades presenciales debido a la pandemia por COVID-19, este suceso mundial provocó que su plataforma MOOC cobrará relevancia mundial, generando más de 875,000 nuevos registros en los cursos y esto a su vez dio como resultado 72,000 certificaciones; también generó 29,000 nuevos registros en programas de especialización que se convirtieron en 496 certificados. A los trabajadores de la UNAM; alumnos y exalumnos se les proporcionó acceso gratuito a los programas y en el periodo de julio de 2020 a abril del 2022 hubo un promedio de 1400 nuevos registros mensuales, logrando 245,000 registros y generando 45,0823 certificaciones (Bucio *et al.*, 2022).

A más de una década de haber iniciado en el mundo de los *MOOC´s*, la UNAM cuenta con la participación de 162 catedráti-

cos, mismos que han participado de manera individual o colaborativa en las 153 actividades en la plataforma, que incluyen, 135 cursos y 18 programas especializados. Lo que le proporciona un recorrido sustancial en dicha modalidad, en consecuencia, le permite pensar en dar el paso hacia la creación de licenciaturas en este formato, de modo que pueda, en primera instancia, incrementar su matrícula anual y por consiguiente contribuir más de lo que ya contribuye a la formación de profesionistas para el mercado laboral mexicano y así comenzar a reducir la brecha en educación superior (*Universidad Nacional Autónoma De México Online Courses | Coursera*, n.d.).

El rezago de la educación superior en México

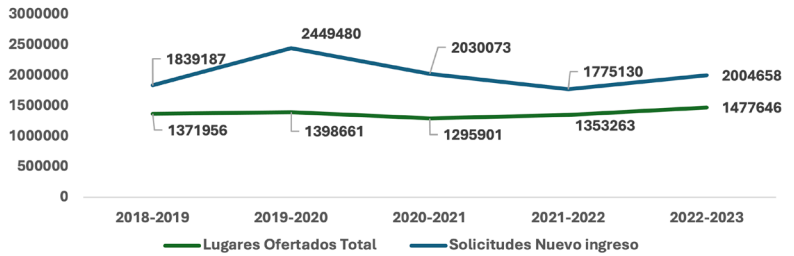
De acuerdo con las instituciones nacionales e internacionales, el rezago educativo hace referencia a las personas que no han iniciado/concluido el nivel de escolaridad establecido con su edad biológica. A partir de ahí, cada institución tiene sus propios criterios e indicadores que le permiten hacer sus señalamientos y observaciones. El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (CONEVAL, 2022) señala que el rezago educativo enmarca a la población entre tres y veintidós años, que no cuenta con la educación obligatoria; que no está cursando el nivel vigente acorde con su edad; o que no asiste a un centro de educación formal. El rezago en la educación superior es medido de una manera muy diferente, derivado de que no existe compromiso por parte del estado para cubrirla al cien por ciento a todas aquellas personas que deseen cursarla, a diferencia de los niveles inferiores (Gómez, 1990, pp. 2).

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2023), en 2022, en México apenas el 18% de las personas que se encuentran entre los 25 y 64 años cuenta

con un título universitario, esto representa un porcentaje significativamente menor en comparación con el resto de los países que son miembros, además, también señala que México invierte menos de cinco mil dólares anuales por alumno, algo que está muy por debajo del resto de los países.

Por otro lado, analizando la información de la ANUIES, se observa a nivel nacional que el número de aspirantes (solicitudes de nuevo ingreso) a una licenciatura escolarizada mantiene una tendencia creciente y que se recupera después del COVID-19, mientras que el número de lugares disponiblesse ha mantenido constante, es decir, que la demanda educativa en el nivel superior es mayor a la oferta disponible. (gráfico 1).

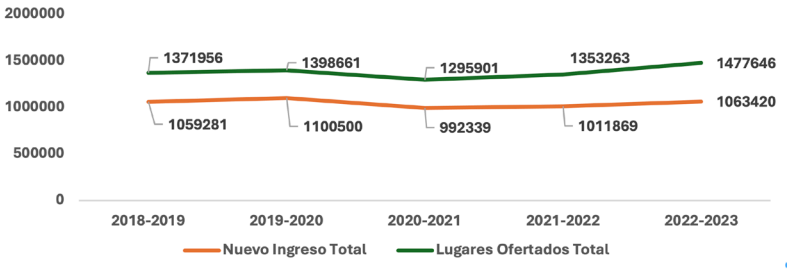
Gráfico 1. Aspirantes a licenciatura y lugares disponibles 2018-2023



Fuente: Elaboración propia de los autores con datos del ANUIES

Si se agrega la información de los estudiantes aceptados (nuevo ingreso) a este análisis, se observa que el número disminuye aún más y se muestra por debajo de la oferta disponible. Esto indica que la brecha entre quienes desean continuar con una educación superior y los que logran hacerlo se está incrementando (gráfico 2).

Gráfico 2. Lugares disponibles en nivel superior y total de nuevo ingreso 2018-2023



Fuente: Elaboración propia de los autores con datos del ANUIES

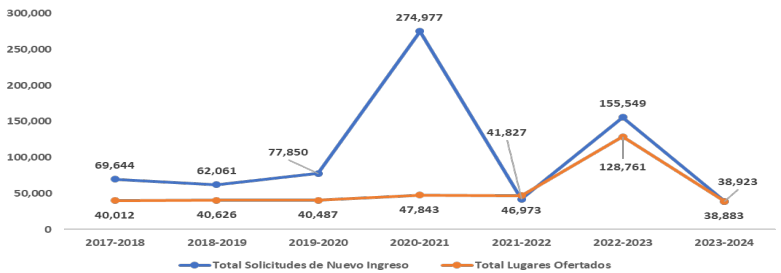
También se puede observar que el acceso a la educación superior continuará siendo limitada y podría volverse un problema insostenible, además de fomentar el aumento del rezago educativo. Existen diversos factores que pueden contribuir a una comprensión más completa y profunda de esta situación, como el presupuesto federal asignado a las IES, la calidad educativa en el nivel básico y medio superior, la desigualdad, el rezago en habilidades y competencias, las altas tasas de deserción, así como las condiciones laborales del personal docente, entre otros (Ramírez, 2023).

La oferta y demanda de la UNAM

A pesar de los avances en la lucha contra la reducción presupuestaria por parte del gobierno federal para la UNAM, existe el reto de aumentar el acceso a la educación superior, ya que para el 2023 cerca del 90% de los aspirantes a una licenciatura en la UNAM fue rechazado, de un total de 201 mil 512 aspirantes, sólo fueron aceptados 21 mil 346 (Camacho, 2023).

Basado en las cifras presentadas sobre la oferta y la demanda en la UNAM, es evidente que la pandemia por COVID-19 generó un desajuste entre ambos indicadores, no obstante, en los últimos ciclos escolares se observa una tendencia hacia el equilibrio, sin poder hacer un análisis objetivo de dicha situación y mucho menos pronosticar si esta estabilización continuará a largo plazo (gráfico 3).

Gráfico 3. Oferta y demanda de la UNAM 2017-2023



Fuente: Elaboración propia de los autores con datos de la ANUIES

También es necesario replantear las condiciones de la UNAM en materia de gratuidad, ya que, si bien es cierto que recibe presupuesto federal de manera anual, la cantidad es insuficiente para dar acceso a un mayor número de aspirantes, mejorar la infraestructura, modernizar las aulas e incrementar la planta docente, ya que las cuotas anuales de inscripción son cantidades simbólicas.

Observando los datos de la Encuesta Nacional Sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) en 2021, el 22.7 % de las personas entre 3-29 años e inscritas en educación escolarizada contaba con computadora en su casa, el 72.1% de las viviendas tenía conexión a internet, el 36.1% tomó clases a distancia y el 35.6% tomó

clases de manera híbrida. Para el caso de los profesores, la encuesta reveló que el 72.8% utilizaron correo electrónico o redes sociales, el 31.3% brindó clases virtuales y el 30.7% trabajo mediante plataformas virtuales. Estos datos revelan que cada día que pasa los docentes se acercan más a las tecnologías, que su adaptación aumenta y esto permite repensar su capacidad para afrontar nuevos retos, así como la posibilidad de aportar a la sociedad su enseñanza desde un medio menos convencional, pero que permita combatir algunos de los males que acechan a las IES y que figuran en niveles educativos inferiores (INEGI, 2021).

La docencia en las IES de México y en la UNAM

Contexto histórico de la docencia

Para empezar a entender el concepto de docencia de nuestra era, Tardif (2013) señala la transición que hubo entre el siglo XIX y el XX, con la separación de credo y estado, lo que llevo a la docencia a dejar de ser vocacional y convertirse en una relación contractual salarial, donde la docencia se ejerce como oficio, lo que a su vez, permitió que el profesor perteneciera a la función pública, dándole la responsabilidad del manejo del aula; de los alumnos; de las actividades de aprendizaje; etcétera. Todo lo anterior se ha llevado a cabo entre múltiples crisis políticas, económicas y sociales, sin contar las múltiples reformas educativas, derivadas de las observaciones realizadas por organismos internacionales.

De la década de mil novecientos ochenta en adelante, gracias a los organismos internacionales como la OCDE, comenzó un proceso de profesionalización de los sistemas educativos, mediante el cual, se buscaba reducir la burocracia; otorgando mayor poder a los centros educativos y docentes, para que pudieran realizar una

gestión colectiva; con esquemas de recompensas que permitiera darle un nuevo valor a la enseñanza e incrementar su prestigio para contratar mejores docentes. Que contaran con una formación científica, innovadora, con ética profesional, actitud servicial hacia los alumnos, susceptible a las evaluaciones de su desempeño, a fin de tener una mejora constante, que permeara la creación de conocimientos basados en investigación (Tardif, M. 2013).

Ahora bien, hay que tomar en cuenta que el personal docente en general, ha venido sufriendo en materia salarial desde la década de los noventa, con aumentos por debajo de la inflación; reducción de prestaciones; y cargas adicionales que no tienen que ver con el aula y que tampoco son remuneradas; de igual modo, hay que sumarle que la rigidez de las instituciones ante los recortes presupuestales (sector público) y la tendencia a maximizar ganancias (sector privado) hace imposible que los docentes tengan un estabilidad laboral, que les permita realizar sus funciones de manera integral, sin descuidar su calidad de vida y la de sus familias.

Políticas educativas dirigidas al docente

El término política educativa carece de un significado real en América Latina, ya que está basado principalmente en un conjunto de opiniones, que dependen directamente del político o grupos minoritarios de docentes, atendiendo así sólo las necesidades de unos cuantos. Y es que, para poder tener verdaderas políticas educativas en favor de los docentes, primero se debe realizar un censo sobre las problemáticas reales que están viviendo, después de haber identificado las problemáticas principales, hay que seleccionar una para que sea tratada y determinar cómo se llevará a cabo en todo el sistema educativo; por último, se elaborarán hipótesis de como alcan-

zar ese propósito. O por lo menos esto señala Vaillant (2013), pero falta señalar que para la elaboración de las hipótesis es necesario crear un grupo inter-multi-transdisciplinario, que vea desde todos los ángulos la problemática para poder cubrirlo integralmente, de manera que no sea tratado sólo por encima, para esto, el desarrollo del grupo debe ser ajeno a intereses de terceros.

También se debe entender que la implementación de una verdadera política educativa requiere cumplir dos cosas en particular. La primera es el tiempo, ya que existen agendas políticas y sociales que cumplir, por lo mismo, será complicado que se vean implementadas en concordancia con dichos intereses; el segundo punto es la rigidez del sistema, y su falta de elasticidad, ya que cualquier cambio que se desee realizar, tendrá que ser informado con mucho tiempo de antelación para ser aplicado. Ahora bien, con el siglo XXI en marcha, los sistemas educativos afrontan retos aún mayores, lo anterior derivado de la exigencia de cumplir con los puntos pendientes de la agenda del siglo XX, mientras hacen su debido proceso de adaptación a la era digital postpandemia y a la inteligencia artificial, puntos que vienen marcando la agenda internacional como agentes de cambio en la enseñanza.

Como señala Anderson (2013) los cambios que ha sufrido la educación norteamericana teniendo un cambio decreciente y "desprofesionalizante", que ha repercutido en la educación pública de América Latina, basándola únicamente en resultados y gobernada por la demanda del mercado con una visión Neoliberal.

Ante las directrices anteriores, el docente debe de continuar con los procesos de formar capital humano; aptos para desenvolverse en el contexto actual; capaces de adaptarse a los nuevos entornos de aprendizaje, sistemas de información y abierto a las corrientes

de pensamiento de las nuevas generaciones. Al mismo tiempo, las condiciones laborales empeoran; sus procesos de formación son malos y el sistema de evaluación docente prioriza los resultados de los alumnos en el aula y no los avances que tiene el docente para transmitir el conocimiento (Vaillant, D. 2013).

Según DATA MÉXICO (2024) el salario de los profesores universitarios va de los $11,300.00 a los $19,700.00 M.N. antes de impuestos y la media de edad es de 47.6 años, tomando en cuenta que la mayoría no recibe el salario más alto y se encuentran más cerca del salario más bajo, podemos decir que gran parte del personal docente de educación superior se encuentra en situación de pobreza por ingresos como señala el CONEVAL (2024) y es que una familia de 4 personas que percibe $11,290.80 M.N. se encuentra en dicha situación; por tal motivo, los profesores de las IES en México se ven obligados buscar fuentes alternas de ingreso y descuidar su labor docente.

La docencia en la UNAM

Para acercar a los profesores de la UNAM a la creación de licenciaturas en formato MOOC, primero tenemos que entender su situación, según el contrato colectivo de trabajo 23-25 de la Asociación Autónoma del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AAPAUNAM) un profesor o investigador en la UNAM tiene un sueldo mensual entre los $8,645.04 y los $35,287.00 y un técnico académico percibe entre $4,384.30 y $25,254.00 M.N, más prestaciones y estímulos adicionales, a los cuales podrán acceder mediante antigüedad y evaluación de su des-

empeño, que se realiza de manera periódica,[4] con lo cual, ningún trabajador se encontrará por debajo de la línea de pobreza por ingreso, aun si comienza desde la plaza inicial, pero, el ingreso siempre estará sujeto la Clausula No. 54.1 que señala que podrán estar contratados a jornada completa, media jornada o por hora clase y nunca excederá las 8 horas diarias, para el caso de los trabajadores de media jornada o por hora clase si puede variar y la percepción salarial, ya que podría estar por debajo de la línea que señala CONEVAL. Además, las cargas de alumnos serán distribuidas de manera equitativa y basada tanto en el cupo como en las instalaciones.

Hay que entender que los profesores de tiempo completo en la universidad no tienen como única responsabilidad el impartir clase, calificar trabajos y tareas. Ellos tienen actividades adicionales, incluidas en la remuneración que perciben, tales como desarrollar investigación propia en su área de especialidad, pertinente, innovadora y de valor para el quehacer nacional; participar en la elaboración de libros/capítulos del libro; elaboración de artículos de revista; dirección de tesis; fungir como cotutores en tesis; participar en órganos colegiados (opcional) y es por eso que su tabulador está por encima de el del resto de sus colegas del país, ya que esta diversificación de actividades tiene un alto grado de responsabilidad, no sólo dentro de la propia universidad y en favor de los alumnos, que son la razón por la que la universidad tiene el prestigio que tiene a nivel nacional e internacional, también tienen un compromiso con la sociedad en general.

---

[4] Estas evaluaciones se realizan cada 3 y 5 años, dependiendo del tipo de estímulo solicitado.

Licenciaturas MOOC en la UNAM

A partir de lo que ha sido expuesto, podemos afirmar que existe la necesidad de ampliar la matrícula de la UNAM en más de un 500%, para que así, año con año se pueda garantizar el acceso a más de 120,000 alumnos de nuevo ingreso sin importar la modalidad en la que vayan a realizar sus estudios, claro está, que no se puede dar a todos el acceso bajo el esquema escolarizado tradicional, debido a la falta de infraestructura y las medidas gubernamentales en materia presupuestaria; por tal motivo, es necesario, ante dicha situación, laborar un plan bien estructurado para la generación de licenciaturas en formato MOOC.

Para llevar a cabo un programa tan ambicioso como éste, se requiere, un trabajo conjunto por parte de gobierno, universidad y sector privado. En primer lugar, el gobierno de nuestro país tendría que generar una partida presupuestaria especial para la mejora y ampliación de la infraestructura de la universidad, esta partida estaría destinada a incrementar el número de aulas y laboratorios de la institución, a razón de 20% por licenciatura, además de proveer a cada una de ellas el equipo necesario para el desarrollo de clases.

El segundo punto, será la ampliación del convenio que se tiene actualmente con la plataforma Coursera para que la UNAM pueda albergar licenciaturas en formato MOOC en dos modalidades, la primera estaría destinada a dar entrada a los alumnos del concurso de ingreso que no hayan sido aceptados en el sistema escolarizado presencial, permitiéndoles cumplir con el mismo plan de estudios, pero utilizando un esquema modular para la acreditación de cada materia. Al final tendrán que presentar una tesis como cualquier alumno, ya que contarán con un registro como alumnos de la universidad. La segunda modalidad estará enfocada hacia la gene-

ración de ingresos extraordinarios, en ésta, cualquier persona que desee obtener un título universitario de la UNAM podrá inscribirse mediante la plataforma de Coursera con su cuenta personal; por tal motivo, tendrá que realizar un pago de inscripción, así como de colegiatura. Esta modalidad está planeada para poder costear el desarrollo de las licenciaturas y la contratación del personal docente que se va a requerir para dicha plataforma.

A partir del 2025 hubo un proceso con mayor grado de complejidad en el interior de la UNAM para poder desarrollar estas licenciaturas, dado que los profesores no tienen una obligación contractual para realizar estas actividades. El primer punto a considerar fue la modificación del contrato colectivo de trabajo para integrar estas actividades al esquema laboral de los docentes, lo cual parece complicado por las actividades que ya tienen que realizar y porque el tabulador de sueldos y salarios tendría que ser modificado, con un incremento sustancial para que los docentes acepten dicha responsabilidad; además, dicho ajuste tendría que involucrar también los técnicos académicos e investigadores, recibiendo un ajuste relativo derivado del correspondiente a los docentes ya que en el marco de sus actividades, deberán cumplir con cierto número de horas frente al aula.[5]

Así que, para poder generar un programa que realmente acerque a los docentes a generar licenciaturas en formato *MOOC*, habría que desarrollar un programa que comprenda estímulos económicos adicionales para aquellos trabajadores que participen en el desarrollo de materias para dicha modalidad, tales como sumas econó-

[5] Dependiendo del nombramiento, el contrato colectivo de trabajo señala el número de horas a cumplir, pero por lo general las horas equivalen a dar una materia por semestre, y en algunos casos como el de los técnicos académicos, no están obligados a cubrir dichas horas al frente de un aula.

micas previamente establecidas a manera de bonus o en su defecto, entregarles un porcentaje de las colegiaturas durante un periodo de cinco años. Lo anterior ayudaría a motivar y mejorar la calidad de vida del personal que participe, también visibilizaría la necesidad de ampliar no sólo la matrícula de la UNAM, sino de todas las instituciones del sistema público de educación superior y eso sería un gran avance para la educación nacional.

Por tales motivos; se considera viable una estrategia que impulse al personal académico de la UNAM a la elaboración de licenciaturas en modalidad *MOOC*. Esta decisión podría contribuir significativamente a diferentes acciones del plan de desarrollo institucional de la UNAM 23-27; como incrementar cursos de apoyo en línea; redefinir planes de estudio; nuevos mecanismos para titulación, así como incrementar de la oferta académica en las escuelas nacionales de reciente creación, que forman parte de los ejes rectores de dicho plan (UNAM, 2024).

Conclusiones

Los sistemas educativos han experimentado cambios significativos en el tiempo reciente, impulsados por la necesidad de adaptación a las nuevas condiciones globales, de tal modo que los cursos en línea masivos han surgido como una herramienta clave para garantizar la educación por su fácil accesibilidad y bajo costo. Lo que resulta importante, ya que la educación es un derecho humano fundamental y un motor clave del desarrollo, promotor del empleo e ingresos económicos, y un mecanismo para reducir la pobreza, que promueve la innovación y el fortalecimiento de las instituciones. La pandemia de Covid-19 evidenció la urgencia de innovar en la educación y adoptar herramientas digitales que permitan llegar a más personas.

En este contexto, los *MOOC´s* han demostrado ser una alternativa efectiva para hacer la educación más accesible y equitativa, abriendo nuevas oportunidades para estudiantes y docentes en todo el mundo. (Panorama General del Banco Mundial Sobre Educación, s. f.).

La información analizada muestra que los docentes desempeñan un papel fundamental en la transformación educativa, por lo que es necesario revalorar su labor. Es necesario que la docencia vuelva a ser una opción profesional atractiva, tanto en términos económicos como en lo social, y no sólo una alternativa para quienes no pueden ejercer su carrera original. Convertir la enseñanza en una profesión deseada y bien remunerada no sólo beneficiara a los maestros, sino que también mejoraría la calidad educativa y el desarrollo del país.

En este contexto, México enfrenta retos significativos para la implementación efectiva de los *MOOC´s*. Para que este tipo de programas funcione correctamente, es fundamental atender primero los problemas estructurales del sistema educativo nacional: como el acceso a internet, el uso de las tecnologías de la información, el manejo de redes sociales e inteligencia artificial. También será necesaria la elaboración de políticas educativas a nivel federal para prevenir la deserción de los alumnos, dónde podrían entrar como agente de cambio las becas del programa jóvenes construyendo el futuro para fortalecer no sólo la permanencia, sino la conclusión de las licenciaturas en esta modalidad. Así como el desarrollo de convenios con empresas del sector privado para que apoyen en el financiamiento de este programa a cambio de beneficios fiscales, ya que a pesar del desafío que representa generar esta propuesta, sería un salto de calidad en materia educativa y un impulso al bienestar social. Esta modalidad también requiere que se establezcan mecanismos para la medición del aprendizaje obtenido por el alumno,

que no sólo maneje cifras rígidas, también debe contener aspectos cualitativos.

En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) su participación en la creación de contenidos *MOOC´s* es clave, ya que no sólo fortalece la enseñanza, sino que también contribuye a reducir la brecha entre la oferta y la demanda educativa. Además, las políticas educativas enfocadas a la docencia, como señala Anderson (2013), influyen directamente en el éxito de estas estrategias.

En resumen, superar estos desafíos será esencial para consolidar los *MOOC* como un puente hacia una educación más inclusiva y equitativa en el país. Con el apoyo de las principales universidades y una implementación efectiva, estos cursos pueden ayudar a reducir el número de aspirantes rechazados cada año, impulsar el desarrollo de habilidades, promover la igualdad de oportunidades y contribuir a cerrar la brecha educativa en el nivel superior. Además, su accesibilidad, flexibilidad y sus bajos costos, los convierten en una alternativa para garantizar que más personas tengan acceso a la educación.

Referencias

AAPAUNAM, (2024). Contrato Colectivo de Trabajo. Asociación Autónoma del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.personal.unam.mx/Docs/Contratos/aapaunam-2023_2025.pdf.

Anderson, G. L. (2013) Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En Poggi, M. (Coordinadora). *Políticas Docentes. Formación, Tra-*

bajo y Desarrollo Profesional, 73-120. Buenos Aires, UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/PO-GGI-IIPE-UNESCO-Pol%C3%ADticas-docentes.-Formaci%C3%B3n-trabajo-y-desarrollo-prof.pd.f

ANUIES. (2018). Especialistas analizan rezago educativo tras pandemia. http://www.anuies.mx/noticias_ies/especialistas-analizan-rezago-educativo-tras-pandemia.

Aristegui. (2024). Menos del 10% de aspirantes a la UNAM fueron aceptados.
https://aristeguinoticias.com/1907/mexico/menos-del-10-de-aspirantes-a-la-unam-fueron-aceptados/

Atenas, J. (2014). Model for democratisation of the contents hosted in MOOCs. *RUSC Universities And Knowledge Society Journal*, 12 (1), 3. https://doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2031

Bates, A. (2015). *Debilidades y Fortalezas de los MOOC en La Enseñanza en la Era Digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje*. https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/wp-content/uploads/sites/29/2019/10/La-Ensen%CC%83anza-en-la-Era-Digital_vSP.pdf

Bucio, J., Melo Flórez, J. A., Vadillo, G., y Sánchez Mendiola, M. (2022). Una aventura en movimiento: breve historia de los MOOC en la UNAM. *Revista digital universitaria*, 23 (6). https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.6.7

Camacho, F. (2023). Quedan fuera casi 90% de aspirantes a licenciatura de la UNAM. *La Jornada*. https://www.jornada.com.mx/notas/2023/07/22/politica/quedan-fuera-casi-90-de-aspirantes-a-licenciatura-de-la-unam/

CONEVAL (2022). Nota "Rezago educativo. Programas que contribuye a la disminución de esta carencia". https://www.cone-

val.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/CPP_2022/Rezago_educativo.pdf.

CONEVAL (2024). "Ingreso, pobreza y salario mínimo". https://www.coneval.org.mx/salaprensa/documents/ingreso-pobreza-salarios.pdf

Coursera's Mission, Vision, And Commitment To Our Community https://about.coursera.org/?_gl=1*czj7td*_gcl_aw*R0NMLjE3MzI4MjEwOTIuQ2p3S0NBaUF4cUM2QmhCY0Vpd0FsWHA0NTBwMjVBdkJ3aktVRnFlMHVEc2tkN2dIbVFla2ZtU21YalpWNjl6WDhBa2NITmJkZnlWek9ob0N3X2dRQXZEX0J3RQ..*_gcl_au*MTg3ODk5MzUwMC4xNzMyODIxMDg5

De Alba Galván, C. (2020, 20 octubre). "¿Cuánto cuesta desarrollar un curso online en 2020?" https://es.linkedin.com/pulse/cu%C3%A1nto-cuesta-desarrollar-un-curso-online-en-2020-de-alba-galv%C3%A1n

De Castro, J. (2016). *Estimación del cronograma del proyecto de realización del MOOC: Pistas para estimar la duración del proyecto.* Universidad Complutense de Madrid. https://www.ucm.es/mooc-estimacion-cronograma

Eldridge, P. (2023, February 3). How much does it cost to build an eLearning course?. https://optivly-com.translate.goog/how-much-does-it-cost-to-build-an-elearning-course/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sge#:~:text=The%20cost%20of%20building%20an,your%20overall%20cost%20will%20be.

García, A. (2022). Aspectos sobre la educación en México en 5 gráficos. *El Economista.* https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Aspectos-sobre-la-educacion-en-Mexico-en-5-graficos-20220918-0001.html

Gómez, J. (1990) "El rezago educativo en la educación superior: Un breve examen", No. 49-50,pp. 14-26. https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1990-49-50-14-26#:~:text=El%20rezago%20y%20la%20cobertura,no%20ha%20terminado%20la%20secundaria3

Grial - University of Salamanca. (2015, 24 enero). La docencia virtual ante el fenómeno MOOC. Debilidades, fortalezas, riesgos y oportunidades [Diapositivas]. SlideShare. https://es.slideshare.net/slideshow/la-docencia-virtual-ante-el-fenmeno-mooc-debilidades-fortalezas-riesgos-y-oportunidades/43853551

Güijosa, C. (2018). Aumenta el uso de cursos de paga en plataformas MOOC. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación. Disponible en: https://observatorio.tec.mx/edu-news/aumentan-cursos-pagados-en-mooc/#:~:text=La%20oferta%20de%20cursos%20en,a%20trav%C3%A9s%20de%20diferentes%20plataformas.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI]. (n.d.). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021*. https://www.inegi.org.mx/programas/enape/2021.

Landeros, F. (2023). "Menos presupuesto y más rechazados en las universidades públicas. *Buzos de la noticia.*
https://buzos.com.mx/noticia/Menos-presupuesto-y-m%C3%A1s-rechazados-en-las-universidades-p%C3%BAblicas.

Mercado MOOC Insights. (s. f.).
https://www.mordorintelligence.com/es/industry-reports/massive-open-online-course-mooc-market.

Mooc. (2024, 15 septiembre). Qué es un Mooc y por qué puede impulsar tu vida laboral en 2024. Mooc-Cursos Online Gratis de las Mejores Universidades. https://mooc.es/que-es-un-mooc/.

OECD. (2020,). Los Desafíos y Oportunidades de la Educación Superior en México.
https://www.oecd.org/about/secretary-general/challenges-and-opportunities-of-higher-education-in-mexico-january-2020-sp.htm.
Panorama general del Banco Mundial sobre educación. (s. f.). World Bank. https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview.
Pernías P. & Luján S. (2014). Los MOOC: orígenes, historia y tipos.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/105190/1/Pernias_Lujan-Mora_2014_Comunicacion-y-Pedagogia.pdf Recuperado el 4 de julio de 2023.
Poy L. (2023). En rezago educativo, 28 millones de los mayores de 15 años. *La Jornada.* https://www.jornada.com.mx/notas/2022/09/10/sociedad/en-rezago-educativo-28-millones-de-los-mayores-de-15-anos/.
Profesores Universitarios y de Enseñanza Superior: Salarios, diversidad, industrias e informalidad laboral | Data México. (n.d.). https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/occupation/profesores-universitarios-y-de-ensenanza-superior.
Ramírez, L. (2023). 10 problemas de la educación en México. Nexo Digital Pro. https://nexodigitalpro.com/problemas-de-la-educacion-en-mexico/.
Salas, O. Brien, E. (2013) El desarrollo profesional docente, en contextos de cambio. En Poggi, M. (Coordinadora). *Políticas Docentes. Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional*, 183-196. Buenos Aires, UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación http://mapeal.cippec.org/wp-content/

uploads/2014/06/POGGI-IIPE-UNESCO-Pol%C3%ADticas-docentes.-Formaci%C3%B3n-trabajo-y-desarrollo-prof.pdf.

Segura, R. V. (2013). Nuevos modelos educativos: los MOOC´s como paradigma de la formación online. *Historia y comunicación social*, 18, 801-814.

Tardif, M. (2013) El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En Poggi, M. (Coordinadora). *Políticas Docentes. Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional*, 19-44. Buenos Aires, UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/POGGI-IIPE-UNESCO-Pol%C3%ADticas-docentes.-Formaci%C3%B3n-trabajo-y-desarrollo-prof.pdf.

UNAM, (2024). Plan de Desarrollo Institucional 2023 - 2027. https://www.rector.unam.mx/docs/PDI-2023-2027.pdf.

UNAM. (2010). Situación del rezago acumulado en México. Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. https://www.planeducativonacional.unam.mx/cap.html.

Universidad Isabel I. (2016). Tecnopedagogía (XV): ¿Qué características tienen los MOOC?. España. ISSN 2605-258X. Recuperado el 6 de julio de 2023. https://www.ui1.es/sala-de-prensa/tecnopedagogia-xv-que-caracteristicas-tienen-los-mooc.

Universities UK. (2013). Massive open online courses. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/26230/1/MassiveOpenOnlineCourses.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México Online Courses | Coursera. (n.d.). Coursera. https://www.coursera.org/partners/unam.

Vaillant, D. (2013) Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En Poggi, M. (Coor-

dinadora). *Políticas Docentes. Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional*, 45-57. Buenos Aires, UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/POGGI-IIPE-UNESCO-Pol%C3%ADticas-docentes.-Formaci%C3%B3n-trabajo-y-desarrollo-prof.pdf

La puerta filosófica como factor clave para mejorar el papel del supervisor escolar de Educación Media Superior

Isis Nickthé Betanzos Cruz[1]

1. Presupuestos filosóficos, teóricos y metodológicos de la realidad educativa del supervisor escolar federal de educación media superior en México

Introducción

En este capítulo se plasman fundamentos filosóficos, teóricos y metodológicos de las diversas formas de interpretar la realidad educativa para comprender el funcionamiento de las instituciones de educación media superior, desde la mirada del supervisor escolar como agente de enlace entre el personal operativo y las autoridades educativas. La finalidad es contar con múltiples referentes que abonen a una reflexión crítica desde ópticas sensibles y estructuradas, que den significado al papel que desempeña el supervisor federal de educación media superior retomando aspectos normativos de la Secretaría de Educación Pública y comunicados del gobierno

[1] Egresada del Posdoctorado en Innovación Educativa, de la Universidad Intercontinental: Ciudad de México, ORCID: 0009-0003- 8010-8846.https://orcid.org/0009-0003- 8010-8846. nbc.88@hotmail.com

federal para reflexionar sobre el rol del supervisor en la actualidad, su proceso de investigación-acción y las estrategias de intervención que utiliza para mejorar las comunidades escolares a su cargo.

El supervisor escolar, en su rol de investigador, debe planear, sistematizar y analizar datos, esto implica considerar que en dicho proceso la investigación que realice requerirá del uso del método científico y del soporte de la filosofía (Descartes), la lógica (Aristóteles) y de la especulación (Platón) como brújulas para orientar su forma de ver, pensar y actuar en una atmósfera social. (Tamayo, 2011 citado en García *et al.*, 2023, p. 78).

Vélez y Calderón (2018 citados en García *et al.*, 2023, p. 81) resaltan que "para producir conocimientos válidos y trascendentes en una investigación, se deben cimentar fuertemente los aspectos de la gnoseología (teoría del conocimiento) y la epistemología (tratado de la ciencia) como una forma de pensamiento y formación científica". Es por ello que las acciones del supervisor deben basarse en elementos decisivos como resultados de investigaciones cualitativas durante la intervención escolar, que van más allá de solucionar conflictos hasta promover los cambios en la cultura escolar.

El supervisor es la autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables en educación media superior; apoya y asesora a los planteles para facilitar y promover la excelencia de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, madres y padres de familia o tutores y comunidades escolares, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación en las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación, y verifica que las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e

instrumentos para la evaluación del aprendizaje aprobados para la educación en el nivel medio superior, se apliquen íntegra y correctamente. (LGSCMM, artículo 7, fracción XII, 2019).

En este documento se plantean dos perspectivas del supervisor, la primera es cómo vislumbra la realidad de los planteles a su cargo a partir de indagaciones en los procesos organizacionales, y la segunda es cómo las comunidades escolares perciben sus acciones. Partiendo de estos enfoques y desde la gnoseología, se retoma la mirada kantiana diseñando una hipótesis de estudio con base en el debate sobre "si la realidad impone sus patrones al sujeto (objetividad) o si es el sujeto el que impone sus modelos mentales a la realidad (subjetividad)". (Vélez y Calderón, 2018 citados en García *et al.*, 2023, p. 82).

La epistemología se hace presente al rescatar que la realidad educativa es un fenómeno complejo, cambiante, dinámico y susceptible de mejora. Una vez comprendida esta premisa, el supervisor puede elegir el paradigma con base en los problemas que se plantee, en el método y el enfoque de la investigación. (Vélez y Calderón, 2018 citados en García *et al.,* 2023, p. 81).

Este capítulo sugiere abordar el paradigma sociocrítico de Habermas (1994), enfatizando que la realidad educativa es parte de una realidad social. El supervisor debe investigar con un enfoque de interés-práctico preferentemente y un tipo de investigación inductiva basada en el método exploratorio-reflexivo, para entender la dinámica en las escuelas y la evolución cambiante de los fenómenos que descubra. (Vélez y Pérez, 2019 citados en García *et al.*, 2023, p. 81).

La relevancia de analizar el papel del supervisor escolar que señala la Ley General de Educación en su artículo 115 fracción XIX

p. 46 radica en que en esta época existe la oportunidad de discutir las tendencias del siglo XXI en cuanto a la operación de los centros educativos, la transición de las reformas educativas en la educación media superior, la comprensión del plan integral del sistema nacional de bachillerato, la identificación de las necesidades prioritarias para maximizar los indicadores académicos y la creación de la nueva ley general de educación media superior, que busca garantizar el derecho a la educación, defendido desde la época de José Vasconcelos, y que hoy es reiterado en el artículo 3º. constitucional como un derecho y no como un privilegio o una mercancía.

Desarrollo

Basamentos teóricos y filosóficos

La educación media superior parecía ser un campo refractario a los cambios educativos. Todo indicaba que la atención se enfocaba en el nivel básico y el superior. A partir del 2012, la educación media se vuelve obligatoria y requisito para la obtención de un trabajo formal. En 2018, surge el acuerdo 01/01/18 por el que se establece y regula el sistema nacional de bachillerato en educación media superior.

> La educación se construye socialmente y para poder comprenderla se debe partir de circunstancias históricas que fusionen la teoría con la práctica, así como la educación con la sociedad; pero, en esta configuración, es necesario monitorear la implementación de los modelos educativos. (Kemmis, 1986, p.14).

Gabriela Naranjo Flores, titular de la Unidad de apoyo y seguimiento a la mejora continua e innovación educativa de la Comisión

Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) señaló en el comunicado 97-2023 los fines de la educación: a) el desarrollo integral y permanente de las y los educandos; b) el respeto irrestricto a la dignidad humana, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva; c) la comprensión y aprecio de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación; d) el respeto a la naturaleza, la honestidad, el civismo y e) los valores para modificar la vida pública del país. (SEP, 2020 p. 1-14).

La presidenta de la república Claudia Sheinbaum Pardo, expresó que los retos en educación media superior son complejos debido a la diversidad de los 31 subsistemas segmentados para su oferta educativa, pues cada uno de ellos consta de diferentes normas, procesos y lineamientos. En estos subsistemas, se observa población estratificada y diferenciada, así como disparidad en la infraestructura de los planteles y los apoyos o subsidios que reciben de los gobiernos estatales y federales. (Nación 321, 2025).

En 2025, se anuncia también, que la educación media superior quedará compactada en dos sistemas: el bachillerato nacional general y el bachillerato general tecnológico con modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta; situación que obligará a los supervisores escolares a confrontar dificultades laborales, de formación, de actualización y de desarrollo de mejores habilidades respecto a la gestión escolar. (Nación 321, 2025).

La transición de un modelo educativo a otro, ha generado desafíos en el alcance de la calidad educativa trayendo consigo cierto descontento por la falta de recursos, y situando a los supervisores como agentes corresponsables de adaptarse a nuevas situaciones construyendo esquemas de autoformación en su labor para incidir en las poblaciones escolares, y la conformación de grupos cerrados

que interpreten a su manera quién es tanto a nivel individual como con el conjunto de la sociedad…" (Arroyo, 2018, p. 136).

Desde el ciclo escolar 2012-2013 los índices de cobertura muestran lentos avances y desigualdades sociales entre los 31 diferentes subsistemas que requieren estrategias de intervención para reducir las brechas educativas, tales como la creación de la figura del supervisor para monitorear, acompañar y coadyuvar a la conclusión de las trayectorias educativas que abonen a la transformación de la sociedad.

Según el marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar de educación media superior de la unidad del sistema para la carrera de las maestras y los maestros el supervisor escolar es una figura que posee múltiples y refinadas habilidades en su perfil de formación. (USICAMM, 2024, p. 44).

En palabras de John Dewey (1985-1952) aprender a través del hacer, *learning by doing*, el fin de la educación es transformar la sociedad de manera democrática con base en lo aprendido, en un proceso integrado por experiencias y la reflexión crítica. Según su pedagogía, se da sentido a la transformación de los conocimientos conduciendo a la búsqueda de la razón. Por lo que, a partir de la articulación de diversos elementos del plan de acción desarrollado por el supervisor, éste puede convertir de manera intencionada las intervenciones educativas en procesos activos y participativos para alcanzar los fines de la educación. (MEJOREDU, 2023, p.9).

El 17 de febrero de 2025 en el foro de análisis sobre la creación de una nueva ley general de educación media superior, realizado por el observatorio de políticas educativas de la Universidad Nacional Autónoma de México, se abordaron temas sobre desafíos y alcances del nivel medio superior. A su vez, la SEP realizó de manera simul-

tánea foros y mesas de discusión donde, colectivamente, se compartieron ideas, opiniones e inquietudes acerca de las necesidades educativas referidas hacia la gobernanza, los perfiles de formación y las modalidades de la educación media superior. En estos espacios, se enfatizó el abordaje de la pedagogía crítica de Freire para alcanzar la calidad educativa como conciencia social, argumentando que no podemos aprender solos sino en conjunto y por tanto, hay que establecer fuertes lazos en las comunidades escolares. (SEP, 2025, boletín 12).

En la edición 2023 publicada por MEJOREDU , con la medición de indicadores para la mejora continua de educación básica del gobierno federal, se señaló la operación de 13 indicadores prioritarios para valorar el desempeño del sistema educativo, dentro de los que resalta el referente a tener un número suficiente de supervisiones escolares por cada 20 escuelas para apreciar el comportamiento y manejo de los contextos educativos. (MEJOREDU, 2023, p. 275).

Tomasevsky, primera relatora sobre el derecho a la educación en la Organización de las Naciones Unidas, en 2024, puntualizó que las escuelas deberían considerar cuatro condiciones: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Sin embargo, muchas escuelas se encuentran en zonas vulnerables y por tanto, no cuentan con la capacidad suficiente de alcanzar las cuatro "as". Esto impulsa a la reflexión sobre la posibilidad de cumplir los objetivos y las metas institucionales a través del fortalecimiento y fomento de mejoras desde las supervisiones escolares. (MEJOREDU, 2022, p. 37.)

De acuerdo con Plazola *et al.* (2009) citado en MEJOREDU (2023) el supervisor escolar atraviesa un proceso complejo para generar cambios curriculares como un proyecto educativo para integrar la comunidad escolar (comparativo con lo que Estela Quin-

tar reconoce como didáctica no parametral). El cumplimiento del derecho a la educación de adolescentes y jóvenes de la Educación Media Superior y el diseño de estrategias de trabajo colegiado entre directivos, docentes, padres de familia o tutores, estudiantes y otros actores, constituye un reto en las pautas de trabajo del supervisor que se describen a manera de recomendación en sus informes de cierre y en el documento de los elementos básicos de trabajo colegiado. (SEP, 2020, p. 9.)

En el sexenio 2018- 2024, durante la gestión de Andrés Manuel López Obrador, los supervisores visitaban las escuelas de manera periódica para dar seguimiento a cuatro ejes prioritarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior: 1) nueva escuela mexicana, 2) educación dual, 3) transparencia y rendición de cuentas, 4) jóvenes al centro. (SEP, 2025, Boletín 12).

En diciembre de 2024, la Subsecretaria de Educación Media Superior, Tania Rodríguez Mora, anunció en canales oficiales de la SEP, los objetivos del Plan México con tres ejes de actuación dentro del plan integral del sistema nacional de bachillerato: 1) fortalecimiento integral mediante la actualización de los planes de estudio, el impulso a proyectos comunitarios, la beca Benito Juárez y el programa la escuela es nuestra; 2) la integración de dos tipos de bachillerato, el general y el tecnológico y 3) la ampliación de doscientos mil espacios para la educación media superior. Al respecto, el colegiado nacional de supervisores federales realiza un análisis cuidadoso sobre la valoración y reorientación de las escuelas atravesando un panorama incierto. (SEP, 2025, Boletín 12).

En la agenda 2030, particularmente el objetivo 4 de desarrollo sostenible, precisa garantizar una educación de calidad. A su vez, el objetivo 16 apunta la promoción de paz y justicia en instituciones

sólidas. El compromiso 27 del plan de trabajo nacional, promete reconocer al magisterio desapareciendo la USICAMM y trabajar conjuntamente en un nuevo sistema de contratación, promoción y permanencia que garantice los derechos laborales y mejore las condiciones de EMS. Esto compromete a los supervisores como autoridades escolares a contribuir al cumplimiento de las disposiciones oficiales cuidando la integridad de los estudiantes como seres humanos en una dimensión política y ética. (LGE, artículos 4 y 6, año 2024).

Presupuestos metodológicos

Rodríguez-Molina (2011) en un sentido vitgoskyano, menciona que el supervisor debe planear, organizar y evaluar las prácticas pedagógicas de manera sistemática para formar líderes transformacionales que gestionen cambios efectivos en los procesos de enseñanza aprendizaje orientando bajo las dimensiones pedagógica, curricular, organizativa, administrativa, comunitaria y de participación social a través de valoraciones perfectibles. (Rodríguez, 2011, p. 259).

De acuerdo con Fullan (2020) citado en MEJOREDU (2024): "…contar con líderes responsables, profesionales y capaces de implementar los cambios curriculares en términos ineludibles, brinda tranquilidad a las comunidades escolares" (MEJOREDU, 2020, pp. 10-12).

En febrero de 2020, los supervisores escolares fueron tomados en cuenta para participar en mesas de trabajo con la finalidad de analizar la pertinencia de las propuestas de las políticas educativas frente al problema del abandono escolar replanteando seis líneas de política educativa: I. Educación con calidad y equidad; II. Conteni-

dos y actividades para el aprendizaje; III. Dignificación y revalorización docente; IV. Gobernanza del sistema educativo; V. Infraestructura educativa y VI. Financiamiento y recursos, para trazar 4 estrategias: I. Cobertura y desarrollo integral de jóvenes, II. Maestros y maestras agentes de transformación y promotores del cambio, III. Garantía de la trayectoria educativa y IV. Reorganización de la Subsecretaría de Educación Media Superior. (Arroyo, 2019, p. 6).

La tercera línea de política pública, dignificación y revalorización docente, señala que "los supervisores escolares deben fortalecer su profesionalización para impulsar y mejorar el acompañamiento pedagógico de las escuelas con el fin de intervenir adecuadamente en los procesos de administración escolar durante la adquisición de conocimientos básicos, científicos, humanistas e integrales, educando para la vida". (Arroyo, 2019, p. 15).

Los directores de los planteles deberán ser reposicionados para garantizar la adecuada gobernanza entre los diferentes subsistemas de educación media superior y coordinar sus metas con los supervisores, como autoridades, para generar bancos de información físicos y digitales, que brinden una referencia histórica de la efectividad en el ejercicio y aplicación de los recursos y que sirvan como punto de partida en la proyección de futuros objetivos institucionales. (Arroyo, 2019, pp. 15-20).

Aunado a lo anterior, los cambios de gobierno han retrasado cambios en el ejercicio científico para garantizar la supervivencia de la vida humana y sus ecosistemas disfrazando la transformación de la realidad y evaluando la realidad educativa con parámetros poco confiables, lo que ha desdibujado prácticas divisorias en los distintos subsistemas de educación media superior. (Arroyo, 2019, p. 11).

La educación ya no se debe limitar a la transmisión mecánica de conocimientos, sino concebirse como una labor integral a partir de un proyecto social con sentido crítico, humanista y comunitario, lo que ahora se refiere como plan 0-23 desde la educación inicial hasta la superior, que surge de siete paradojas que contraponen los preceptos de las reformas pasadas con los planteamientos del nuevo marco curricular común y sus dos componentes: el currículum fundamental y el currículum ampliado. (SEP, 2020, p. 9).

En una investigación acerca del impacto de las políticas educativas en la educación superior, Silva (2008) reconoce que la pluralidad de actores en el diseño de políticas educativas impacta en el papel del docente, tanto a nivel personal como profesional, ya que las negociaciones introducen las principales directrices de la educación en México, que son enunciadas, pero no concretadas y asumen la construcción de identidad y equidad a través de la obligatoriedad de su cumplimiento. Partiendo de este estudio, puede analizarse la resistencia de los docentes y la cadena de errores en los procesos educativos imaginarios que hacen compleja la labor del supervisor como corresponsable de atender a los centros escolares bajo tres criterios para la mejora escolar: la gestión institucional, la escolar y la pedagógica, enunciados más no concretados. Dentro de la gestión escolar, las acciones no pueden ser aisladas sino definirse en procesos articulados. (Farfán y Reyes, 2017, pp. 50-59).

Luna (2025) presenta una propuesta con una metodología ordenada para interpretar la realidad basada en un esquema de análisis hermenéutico analógico de dispositivos propuesto originalmente desde los postulados filosóficos de Beuchot (2022) y su hermenéutica analógica, para comprender a través de analogías y

semejanzas; Foucault (1994), con el concepto de dispositivo y los elementos que configuran un espacio social; con la interpretación del lenguaje, el poder y la política y, Giles Deleuze (1990) con la investigación de la naturaleza del pensamiento de los individuos. (Luna, 2025, p. 7).

Para diseñar un dispositivo como propuesta que coadyuve a comprender la realidad del supervisor y, sin reducirse a un esquema meramente instrumental, es fundamental analizar los sistemas de discursividad dominantes, indagando la voluntad que los mueve y la intención estratégica que los sostiene en las líneas de los saberes, poder, subjetividad (las interacciones e intersubjetividades) y líneas de quiebre o salidas. (Luna, 2025, p. 12).

La simulación que presenta Luna (2025) acerca del dispositivo para analizar el rol docente, provoca un ejercicio hermenéutico analógico que se manifiesta sobre el rol del supervisor, estructurando sus discursos (saberes teóricos, normas e ideologías), sus actos (prácticas educativas), sus relaciones y ejercicio de poder (jerarquización en la realidad en que se desenvuelve), su subjetividad (valores y tradiciones), las condiciones de la época (ventajas y desventajas de su función) y, finalmente los quiebres o rupturas (intermitencia de los cambios políticos educativos y falta de recursos). Este abordaje despierta una inquietud por discernir las líneas de subjetivación del supervisor en las diversas matrices de los procesos educativos y sus divergencias tal como se plasma a continuación:

Tabla 1. Dispositivo hermenéutico analógico del supervisor

Categorías	Descriptores
DISCURSOS Saberes teóricos Normas	**Perfil del supervisor** **Roles del supervisor** **Manual de funciones** **Guía de operación**
ACTOS Prácticas educativas Funcionamiento eficaz y eficiente Ideologías	**Visitas presenciales o a distancia en búsqueda del trabajo colaborativo** **Coordinación de objetivos en los planes de mejora** **Conocimiento para brindar asesorías** **Convivencia con humildad y prudencia** **Principios**: Respeto a los derechos humanos, disciplina, legalidad, objetividad, profesionalismo, honradez, lealtad, imparcialidad, integridad, eficiencia, eficacia y transparencia y rendición de cuentas
RELACIONES Y EJERCICIO DE PODER Jerarquización en la realidad en que se desenvuelve	**Conocimiento del contexto institucional** **Interpretación de estadísticas y referencias históricas de logros** **Resolución oportuna de conflictos**
SUBJETIVIDAD Valores e intereses Motivaciones Tradiciones	**Semaforización de las acciones desde el punto de vista ético** **Protocolos de actuación** **Comunicación asertiva en entrevistas y grupos focales**
CONDICIONES ESPECIALES Ventajas/beneficios Desventajas/afectaciones	**Acompañamiento continuo aún con la distancia de los planteles a supervisar** **Modernización de su material de trabajo** **Ejemplo:** Videos con drones, mecanismos de comunicación digital, WhatsApp, correo electrónico, Facebook, Instagram, x, estrategias de colaboración foros, charlas, entre otras.
QUIEBRES O RUPTURAS	**Intermitencia de los cambios políticos educativos** **Falta de recursos para realizar su labor** **Decir no al rol de fiscalizador**

Fuente: elaboración propia de la autora, con base en Luna (2025, p. 9).

En la tabla 1 se configura un dispositivo para dar una idea de quién es el supervisor y las labores que realiza en un paradigma tradicional. En la sección de discursos se agrupa el marco normativo respecto a los conocimientos que el supervisor debe poseer; en los actos, se alude a las acciones conforme a las funciones legislativas, principios y valores; en las relaciones y ejercicios de poder, las habilidades del supervisor para solucionar conflictos escolares, considerando que la subjetividad y las condiciones especiales obedecen a particularidades sobre la innovación para actuar eliminando el enfoque autocrático del supervisor y considerando el cambio intermitente de las políticas educativas.

La operación del supervisor escolar implica una correcta organización y administración en su proceso de actuación que genere motivación de los otros para trabajar en colectivo. Este proceso, puede dividirse en dos fases dinámicas: 1. La recolección y procesamiento de la información a través de la construcción del diagnóstico escolar que enmarque el panorama real de las condiciones de cada plantel y 2. La elaboración de un informe de supervisión que integre recomendaciones académicas y administrativas, con la finalidad de que los objetivos planeados sean alcanzados en tiempo y forma. (MEJOREDU, 2022, p. 17).

Las acciones de la supervisión escolar que contribuyen en gran medida al alcance de los objetivos institucionales recaen principalmente en: 1) el reforzamiento de habilidades de gestión directiva y 2) el fortalecimiento de apoyos pedagógicos del personal docente. Asimismo, la comunicación que se establece con toda la comunidad escolar facilita la consolidación de los fines de la educación y la opti-

mización de los recursos disponibles. Conforme a las disposiciones normativas vigentes. (MEJOREDU, 2022, p. 41).

Las ventajas del supervisor están resumidas en I. Sus habilidades de gestión, ya que, en términos de utilidad y satisfacción de las escuelas, son aceptadas positivamente a pesar de encontrarse fuera de la estructura organizacional; II. Fortalecimiento de los lazos con las comunidades escolares a través de una visión compartida, III. Cumplir y hacer cumplir el derecho a la educación y IV. Maximizar el trabajo colegiado hacia la conducción de sociedades más libres y democráticas (que, de acuerdo con la nueva escuela mexicana, son acciones dirigidas a desarrollar escuelas abiertas y orientadoras). (SEP, 2020, p. 16).

Los principios para garantizar la eficacia y eficiencia del supervisor son acompañar más que fiscalizar; horizontalidad; objetividad, imparcialidad y transparencia; profesionalización, especialización y dignificación de la función. (Ayala, 2014 citado en Cardozo, 2017, p. 46-49).

El supervisor debe evaluar los resultados de manera colectiva y durante todo el proceso escolar para corregir disfunciones, estimulando el reconocimiento de errores para mejorar la vida de las escuelas. (Martínez y Hernández, 2015 citado en Cardozo, 2017, p. 51).

Al respecto, poco menos del 30% de los supervisores federales enuncian que los aspectos negativos de su labor son: a) la sed de reconocimiento b) inconformidad por el plus que aportan a través de tareas extra que les son asignadas, c) inestabilidad laboral a falta de nombramientos por tiempo fijo, d) nula oportunidad de participación en promociones de ascenso horizontal, e) el deber de regresar frente a grupo con el número de horas docentes de su sueldo base

por al menos un año al término de su función y f) la poca influencia en algunos directores que no modifican las acciones de gestión escolar a pesar de las sugerencias recibidas de parte de la supervisión escolar.

Cierre

La gestión escolar gubernamental al rediseñar las políticas educativas, por naturaleza debe articular procesos teóricos y prácticos desde un enfoque transformacional que no sólo cambie la terminología y formas de trabajo en los procesos de enseñanza-aprendizaje sino que vaya más allá para configurar un nuevo sistema, una nueva cultura y un nuevo circuito de trabajo respecto al supervisor escolar, quien no ha alcanzado la perdurabilidad y la compactación de estrategias para transformar la sociedad.

Las propuestas curriculares necesitan aterrizar en aspectos filosóficos sobre qué es la escuela y cuál es su propósito, al menos cumpliendo estándares mínimos de calidad que permitan fortalecer la vinculación con el sector productivo, mentorías y formación docente que desarrollen, que cobijen y que abracen a los agentes escolares, revalorizándolos con la visión de contextos cambiantes, pedagogías críticas revolucionadas, y el cuidado de generar aprendizajes significativos que se visualicen en el futuro de la ciudadanía.

La labor del supervisor contribuye a reducir problemas sociales como la violencia, la inseguridad y la falta de convivencia en ambientes sanos y seguros; es decir que, en su rol de asesor, puede fungir también como investigador social para redireccionar sus metas hacia las aspiraciones de los adolescentes y reconstruir la cultura

escolar a través del fortalecimiento de los lazos entre la escuela y la comunidad.

El acompañamiento pedagógico del supervisor impulsa la construcción de nuevas realidades educativas, es disruptivo, integral y transversal, haciendo que las comunidades escolares se sientan apoyadas por la supervisión escolar en lo que respecta al alcance de metas escolares, en ambientes de colaboración y diálogo, optimizando la interacción escolar respecto a la gobernanza y, contando permanentemente con la accesibilidad de visitas presenciales.

Referencias

Arroyo, J. P. (2018). Los retos en materia de Educación Media Superior. *Pluralidad y Consenso, los retos del nuevo gobierno en materia educativa.* 8(38). 136–140. https://revistaibd.senado.gob.mx/historico/2018/vol-8-num-38-2018-revista-pluralidad-y-consenso?start=15

Arroyo, J. P. (2019). *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior.* Subsecretaría de Educación Media Superior. 1-21. https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publi.pdf

Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (2023). *El rol del personal con funciones de supervisión: nuevos significados ante el cambio curricular, intervención formativa emergente. 1-57.* https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directivosems/ems-IFe-funciones-supervision.pdf

Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México: cifras del ciclo escolar 2020-2021. Principales hallazgos.* 1-73. ht-

tps://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principales-hallazgos-22.pdf

Farfán, M.T. y Reyes, I.A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro, análisis de problemas universitarios.* 28 (73) 45-61. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056722004

García-Zahoul, J. E.; Carhuas-Peña, L. I.; Gonzales, P. E. yBarrios-Navarro, C. R. (2023). Importancia de la Gnoseología y la Epistemología en el proceso de Investigación. *Revista científica Innic,* Perú. 6 (2). 1-9. http://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3904299002/

Kemmis S., Cole P. y Suggett D. (2007). *Hacia una escuela socialmente-crítica. Orientaciones para el currículo y la transición*. Nau Llibres. 1-26. https://naullibres.com/wp-content/uploads/2019/08/9788476427422_L33_23.pdf

Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación de 07 junio de 2024*. 1-79. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. *Diario Oficial de la Federación de 30 de septiembre de 2019*. 1-29. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/497424/ley-gral-carrera-maestros.pdf

Luna, A. (2025). Docencia y revolución tecnológica. Líneas formativas desde una interpretación analógica. *Revista CoPaLa, construyendo paz latinoamericana.* 10(21). 1-23. https://www.redalyc.org/journal/6681/668180142005/html/

Nación 321 (2025, enero 13). *Sheinbaum presenta el nuevo Sistema de Educación Media Superior*. https://www.youtube.com/watch?v=gKqckX7c4uw

Ocando, H. Y., (2017). La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas. *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal.* 23 (3), 42-57. https://www.redalyc.org/pdf/737/73754947004.pdf

Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030. *Gobierno de México*. 1-13. https://planeandojuntos.gob.mx/backoffice/media/explore/1/file/pnd-completo-2025-2030_pdf_677bd77e8a41c

Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. Educación y Educadores. *Red de Revistas Científicas de América Latina,el Caribe, España y Portugal.* 14(2) 253-267. https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404003.pdf

Secretaría de Educación Pública (2025, enero 13).. Implementación del Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana se hará de la mano del magisterio: Mario Delgado. Boletín 12. México.

https://www.gob.mx/sep/prensa/boletin-12-implementacion-del-plan-integral-del-sistema-nacional-de-bachillerato-de-la-nem-se-hara-de-la-mano-del-magisterio-mario-delgado?idiom=es

Secretaría de Educación Pública (2020). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los supervisores de Educación Media Superior*. 1-14. https://cosfac.sems.gob.mx/Guia_Operativa_Supervision.pdf

Secretaría de educación pública (2020). *Revisión del marco curricular de la educación media superior (Plan de 0 a 23 años)*. Proyecto estratégico de la Subsecretaría de Educación Media Superior. México. 1-42.

https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria3_2020/Revisi%C3%B3n%20Marco%20Curricular%20EMS-_JPAO%20010320.pdf

Silva, M. (2008). Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos de la educación superior. *Revistas científicas de la Scientific Electronic Library Online.* 30(120), 7-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000200002&lng=es&tlng=es.

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2024). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Media Superior. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión.* 1-52. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EMS/Marco_EMS.pdf

Wallen, N. y Fraenkel, J. (2001). *Educational research, a guide to the process*. Psychology Press. https://books.google.com.mx/books?id=woNy2x3YIHQC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

El docente investigador y las estrategias didácticas en la enseñanza de la metodología de la investigación en la Maestría en Intervención Educativa, de los Posgrados en Ciencias del Desarrollo humano de la UIC

Martha Pérez Palomares[1]
y Carolina Palacios Salinas[2]

Resumen

Este capítulo analiza el papel del docente investigador en la enseñanza de la metodología de investigación en la Maestría en Intervención Educativa de la Universidad Intercontinental. Se describen los retos que enfrenta el profesorado al formar investigadores críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación social. A partir del enfoque del pensamiento complejo y de teorías pedagógicas contemporáneas, se argumenta la necesidad de innovar en las estrategias didácticas para lograr un aprendizaje significativo. Se presentan propuestas como el aprendizaje basado en proyectos, el uso de tecnologías emergentes y la tutoría personalizada, destacando su impacto en el desarrollo de competencias metodológicas, éti-

[1] Universidad Intercontinental https://orcid.org/0009-0000-9312-2813

[2] El Colegio de México https://orcid.org/0000-0002-5508-9642

cas y profesionales. El texto concluye con una reflexión sobre la importancia de consolidar una cultura investigativa desde el posgrado.

Introducción

En el contexto de la educación superior, la formación de profesionales en programas de maestría requiere la incorporación de estrategias pedagógicas basadas en la investigación. En particular, en el área de la metodología de investigación, el papel del docente investigador es fundamental para desarrollar en los estudiantes habilidades críticas, reflexivas y metodológicas que les permitan comprender y analizar realidades complejas. Desde una perspectiva analógica, las comparaciones constituyen un recurso valioso para favorecer el aprendizaje de procedimientos. En este sentido, el pensamiento analógico puede considerarse una forma de razonamiento espontáneo en los estudiantes, cuyo desarrollo y orientación resultan fundamentales dentro del proceso formativo (Kaufman, Patel y Magder, 1996, como se cita en Oliva y Aragón, 2007).

Beuchot (2015) plantea que la hermenéutica analógica "nos ayudará a buscar no sólo el sentido de los textos, sino su referencia" (p. 140), es una:

> Teoría de la interpretación que trata de colocarse entre una hermenéutica unívoca, que pretende interpretaciones claras y distintas, rigurosas y exactas, de los textos… pero que también trata de evitar la hermenéutica equívoca, la cual se hunde en un mar de interpretaciones oscuras y confusas, irremediablemente ambiguas e inexactas, y que produce un relativismo excesivo en la comprensión (p. 143).

Las analogías constituyen un recurso de potencial interés también en el terreno del aprendizaje de procedimientos y actitudes científicas, trascendiendo más allá del ámbito meramente conceptual.

Los debates metodológicos actuales en el desarrollo de la ciencia destacan que ésta atraviesa una crisis que exige mejores discusiones y aportes epistemológicos (Medina Borges, 2023). Se señala una brecha significativa entre la investigación científica y la solución de problemas fundamentales para la vida en el planeta, desde esta postura se propone una ciencia orientada a la transformación y a la integración entre naturaleza y cultura. Desde el enfoque de la complejidad, se plantea la necesidad de aproximarse a la ciencia de frontera como una vía para enfrentar los retos actuales, que se centran en cambios de paradigmas metodológicos.

Este capítulo explora las dificultades que se le presentan al docente investigador, en la formación de profesionales, en la Maestría en Intervención Educativa, del posgrado en Ciencias del Desarrollo Humano de la UIC, en cuanto a la metodología de investigación. Destaca su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las estrategias didácticas que emplea y la importancia de su trabajo en la generación de conocimiento, asimismo, se abordan los principales retos y oportunidades que enfrenta en su práctica docente. Con base en ello se proponen algunos recursos y estrategias didácticas innovadoras que se pueden implementar para que el aprendizaje de los estudiantes sea significativo, como lo plantean David Ausubel, Lev Vygotsky, Paulo Freire y Frida Díaz Barriga Arceo, entre otros.

Objetivo

Proponer estrategias didácticas innovadoras que el docente investigador pueda implementar en la formación de profesionales de maestría en la metodología de investigación con el fin de mejorar la comprensión de los estudiantes y contribuir a la generación de conocimiento.

Objetivos específicos

- Describir el rol del docente investigador en la educación superior y su impacto en la enseñanza de la metodología de investigación.
- Proponer estrategias didácticas innovadoras para fortalecer la labor del docente investigador y mejorar la enseñanza de la metodología de investigación en educación superior.
- Identificar los principales retos y oportunidades que enfrenta el docente investigador en la enseñanza de la metodología de la investigación.

Justificación

Este capítulo se relaciona con el área de investigación sobre innovación educativa. La formación de profesionales de maestría sobre metodología de investigación demanda un enfoque pedagógico innovador y un acompañamiento especializado que facilite el desarrollo de habilidades analíticas, críticas y metodológicas. En este contexto, el papel del docente investigador se convierte en un elemento clave para la enseñanza, la producción de conocimiento y la vinculación con la comunidad académica.

Este tema es relevante porque permite comprender cómo la figura del docente investigador incide en la formación de investigadores a nivel de posgrado. Aporta al debate académico y pedagógico sobre la enseñanza de la metodología de investigación en la educación superior, destacando la necesidad de fortalecer el rol del docente investigador como agente de cambio en la formación de futuros investigadores.

La Maestría en Intervención Educativa (Universidad Intercontinental, s.f. b., 2021) se imparte a lo largo de seis cuatrimestres, cuenta con cuatro áreas de conocimiento: educativa; cognición y aprendizaje; aplicación al campo de la intervención educativa; e investigación. Las cuales están ubicadas en tres fases curriculares: Desarrollo, Profundización y Aplicación, y está integrada por dieciocho materias.

La maestría es profesionalizante, en el contexto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se refiere a programas de posgrado que se enfocan en el desarrollo de habilidades y conocimientos prácticos para mejorar el desempeño profesional, especialmente en el ámbito educativo. Estas maestrías buscan preparar a los profesionales para aplicar los conocimientos teóricos en la práctica, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación (Acuerdo número 279, 2000).

El perfil del egresado de la Maestría en Intervención Educativa incluye conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes clave para su desempeño profesional:

Conocimientos:

- Teorías educativas actuales para comprender mejor la educación.
- Investigación educativa cualitativa y cuantitativa aplicada a la intervención educativa.
- Necesidades educativas y dificultades de aprendizaje, con o sin discapacidad.
- Métodos y técnicas innovadoras para implementar cambios educativos.
- Políticas educativas nacionales e internacionales en contextos de inclusión.
- Neuropsicología, lenguaje, comunicación y orientación familiar para enriquecer la evaluación e intervención educativa.

Habilidades:

- Analizar y evaluar procesos educativos de manera integral.
- Transmitir conocimientos científicos de forma clara y organizada.
- Difundir conocimientos científicos y culturales sobre educación y sociedad.
- Investigar conceptos y teorías educativas con rigor.
- Diagnosticar necesidades educativas y diseñar programas de intervención.
- Evaluar habilidades y dificultades de aprendizaje en personas con o sin discapacidad.

Destrezas:

- Seleccionar estrategias para la intervención educativa en personas con dificultad de aprendizaje.

- Diseñar, implementar y evaluar programas educativos individuales y grupales, formales y no formales.

Actitudes:

- Respeto, apertura, sensibilidad y responsabilidad en su entorno profesional.
- Disposición para el trabajo multidisciplinario e interdisciplinario.
- Flexibilidad para atender necesidades específicas de personas con dificultades de aprendizaje.

Este perfil busca formar profesionales comprometidos con la mejora de la educación y la inclusión (Universidad Intercontinental, s.f.a).

La enseñanza de la metodología de la investigación en el posgrado

A nivel licenciatura, la enseñanza de la investigación suele enfocarse en la comprensión de los fundamentos teóricos y la aplicación de métodos básicos. Soria Nicastro (2003) plantea que desde la licenciatura el docente tiene la oportunidad de desarrollar las capacidades investigativas del estudiante "creatividad, crítica, análisis, síntesis, rigor, disciplina, objetividad, responsabilidad, pertinencia" (p.69). El aprendizaje en la maestría difiere del que ocurre en los niveles educativos anteriores, pues se espera que los estudiantes sean participantes activos en la generación de conocimiento. El énfasis se coloca en el desarrollo de una actitud crítica frente a la producción de conocimiento, la capacidad para diseñar proyectos de investigación originales y la aplicación rigurosa de metodologías en escenarios específicos.

Por lo tanto, el docente enfrenta el reto de diseñar experiencias de aprendizaje que vayan más allá de la simple transmisión de información, implica crear entornos de aprendizaje que motiven, involucren y permitan a los estudiantes construir activamente su propio conocimiento (Kolb, 1984; Ausubel,1980, 2002; Vygotsky, 1979; Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010). Debe propiciar el análisis de investigaciones previas, la discusión de enfoques metodológicos diversos y la aplicación práctica de técnicas de recolección y análisis de datos. En este nivel, el aprendizaje activo y la experimentación se convierten en elementos esenciales para una enseñanza efectiva de la metodología de la investigación. Se "promueve el desarrollo de capacidades y destrezas fundamentales en la formación integral del estudiante universitario: creatividad, pensamiento riguroso, crítico y sintético, disciplina, constancia, amplitud de criterio, apego a la verdad, reconocimiento de limitaciones, etcétera" (Morán Oviedo, 2003, p.187).

Pereira Chaves (2010) considera que en el ámbito educativo es importante incorporar la perspectiva del pensamiento complejo planteado por Edgar Morin y su relación con el enfoque de sistemas, ante la necesidad de que el conocimiento no sea observado de manera fragmentada, sino que sea considerado de manera integral. Esta perspectiva permite:

> comprender y abordar los problemas que la enseñanza enfrenta cada día, se deben realizar esfuerzos de integración de los saberes, en los que los sistemas aislados de conocimiento sean integrados de tal manera que la enseñanza sea capaz de articular el conocimiento, la contextualización y las cualidades fundamentales que el ser humano tiene (p. 74).

Roles y competencias del docente

Medina Fernández (2000) y Sánchez Puentes (2014) reconocen la importancia de la función del docente y su formación. Morán Oviedo (2003) plantea que un docente innovador requiere dominar tanto su disciplina como aspectos didáctico-pedagógicos. Por su parte Vélez Jiménez y Pérez Villafuerte (2019) plantean la importancia de que la formación de investigadores promueva una comprensión holística del hombre y su realidad. Se requiere conocer los diferentes enfoques epistemológicos y metodológicos. El docente toma en cuenta las características de los estudiantes, organiza, diseña y programa experiencias de aprendizaje significativo.

Sánchez Puentes (2014) propone una nueva didáctica de la investigación, la cual persigue la formación de investigadores con base en contenidos específicos bajo la modalidad de una tutoría personalizada dirigida por un investigador experimentado que pertenezca a una institución que realiza investigación. Esta nueva didáctica implica que el docente realice una planeación estratégica de la enseñanza que incluya determinados contenidos, métodos y técnicas de aprendizaje que estén estructurados, tengan secuencia y relación entre sí. Es indudable que la motivación ocupa un pilar importante.

En este nivel educativo es importante considerar lo que plantea Medina Fernández (2000) acerca de la confianza que los adultos tienen en su interés por aprender, su autonomía al tomar decisiones y la capacidad para asumirlas de manera responsable. Por lo general deciden participar de manera voluntaria en procesos de aprendizaje que realizarán a lo largo de la vida. El conocimiento de las características de los adultos permite reconocer que una de las estrategias de aprendizaje se basa en plantear problemas ya que es frecuente que se enfrenten a ellos.

El aprendizaje podría considerarse "como un encuentro de culturas, la de los alumnos y los profesores" (Medina Fernández, 2000, p. 111) ya que ambos han aprendido y tienen experiencia acumulada y son capaces de relacionar lo que ya conocen con los nuevos aprendizajes. Por lo general compararán los nuevos conocimientos con su práctica y experiencia, esto los lleva a ser críticos con la nueva información que localizan o reciben. También son fundamentales las aportaciones de Freire (2012) y los estudios sobre el aprendizaje en grupo o de tipo dialógico que está relacionado con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) planteado por Vygotsky (1979):

> en términos generales, sostiene que existe una diferencia entre la ejecución de un alumno frente a una tarea pedagógica (por ejemplo, un problema) cuando actúa por sí solo y el desempeño que puede lograr gracias a la ayuda de una persona más competente (como el profesor o algún compañero que sabe más) (Hernández, 1999 como se cita en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010, p.118).

Impacto del docente investigador en la formación de profesionales

El impacto del docente investigador en la formación de profesionales en metodología de investigación es clave para el desarrollo de competencias científicas, el pensamiento crítico y la generación de conocimiento. Su influencia se puede analizar en varios niveles:

Fomento del pensamiento crítico y analítico

Un docente investigador no solo transmite conocimientos, sino que enseña a los estudiantes a buscar, seleccionar, cuestionar, analizar

e interpretar información de manera rigurosa. Para ello el docente investigador promueve la reflexión sobre la validez de las fuentes y el rigor metodológico. Morán Oviedo (2003) destaca la importancia de que el alumno sea capaz de establecer las relaciones entre la información y sus conocimientos previos durante el proceso de construcción del conocimiento. En la búsqueda de formar profesionales más críticos, innovadores y capaces de generar impacto en su campo profesional. (Hernández Arteaga, 2009)

Aprendizaje basado en la experiencia

Al estar inmerso en la investigación, el docente investigador brinda ejemplos reales y actuales sobre problemas sociales y científicos. Promueve que los estudiantes se interesen por conocer lo que sucede en sus áreas de interés y estudio y les guía en el proceso de estudio y aplicación práctica de metodologías cualitativas y cuantitativas.

Desarrollo de habilidades de investigación

El docente investigador brinda una formación sobre el diseño de proyectos, la recolección y análisis de datos y la interpretación de resultados. Para ello introduce el uso de software especializado y técnicas actualizadas de análisis. Resulta fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades para usar información, para identificar sus fuentes con calidad y utilizar herramientas que faciliten su organización; como los gestores de referencias que además les apoyan durante el proceso de escritura.

Fomento de la innovación y generación de conocimiento

En relación con este tema el docente investigador promueve que los estudiantes vinculen la investigación con la solución de problemas en distintos contextos. Y resalta la importancia de la producción y comunicación de conocimiento original por parte de los estudiantes, lo que, entre otras cosas, los motiva a publicar y participar en congresos.

Fortalecimiento del rigor ético en la investigación

El docente investigador les enseña sobre la ética en la investigación, la honestidad académica y el respeto a los derechos de los participantes. Fomenta el uso de normas de citación y la promoción de una cultura de honestidad académica en la búsqueda de prevenir el plagio.

Impacto en la cultura de investigación institucional

Un docente investigador impulsa una cultura de indagación dentro de la universidad, fortaleciendo grupos de investigación. También promueve la conformación de redes de colaboración con otras instituciones y sectores.

Estrategias didácticas para la enseñanza de la metodología de la investigación

El docente utiliza diversas estrategias de enseñanza de "forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos" (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991 como se cita en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010, p.118).

> Es importante diferenciarlas de la estrategia de aprendizaje que es el "procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) y al mismo tiempo un instrumento psicológico que un alumno adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas" (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Hernández, 2006 como se cita en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010, p.180).

López de Parra *et al.* (2018) han investigado sobre las estrategias didácticas utilizadas para enseñar la investigación "entre otras se promueve el modelo pedagógico del constructivismo, el enfoque de la complementariedad, la enseñanza para la comprensión, el aprendizaje significativo, el trabajo grupal y el apoyo permanente del profesor" (p. 142).

Fernández-Monge *et al.* (2022) han implementado el Aprendizaje Basado en Proyectos en la asignatura sobre Metodología, consideran que el estudio de casos contribuye al desarrollo de habilidades para realizar investigación.

También se retoman las estrategias planteadas por el Tecnológico de Monterrey., en elObservatorio del Instituto para el Futuro de la Educación (2024):

> *Aprendizaje basado en la investigación*. Consiste en la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que tienen como propósito conectar la investigación con la enseñanza, las cuales permiten la incorporación parcial o total del estudiante en una investigación basada en métodos científicos bajo la supervisión del profesor. (p.4)

Aprendizaje basado en proyectos. Técnica didáctica que se orienta al diseño y desarrollo de un proyecto de manera colaborativa por un grupo de alumnos, como una forma de lograr los objetivos de aprendizaje de una o más áreas disciplinares y además lograr el desarrollo de las competencias relacionadas con la administración de proyectos reales. (p. 5)

Mentoría. Una relación interpersonal en la que se promueve el desarrollo del alumno por parte de una persona con mayor experiencia o conocimiento. La persona que recibe la mentoría se ha llamado tradicionalmente discípulo o aprendiz. (p. 9)

Aprendizaje basado en experiencias. Modelo en el que la experiencia del alumno ocupa un lugar central en todas las consideraciones de enseñanza y aprendizaje. Esta experiencia puede comprender eventos anteriores en la vida del alumno, eventos actuales, o aquellos que surgen de la participación del alumno en actividades implementadas por profesores. (p. 10)

Aprendizaje móvil. Uso de tecnologías móviles como computadoras portátiles, tabletas, reproductores MP3 y smartphones para el apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje. El acceso a recursos educativos puede realizarse desde el dispositivo que el alumno porta en todo momento. (p. 12)

Recursos Educativos Abiertos (REA). Recursos de enseñanza y aprendizaje abiertos a todo el público para usarse de manera libre y gratuita porque no cuentan con fecha de inicio/cierre y posibilitan al participante aprender a su propio ritmo. Los

> REA pueden incluir: cursos completos, materiales de cursos, módulos, libros de texto, videos, exámenes, software y cualquier otro recurso de conocimiento. (p. 16).

El docente puede aprovechar o implementar estas estrategias con el fin de fortalecer los procesos de tutoría que brinda a los estudiantes.

Retos y oportunidades en la enseñanza de la metodología de la investigación

La enseñanza de la metodología de investigación enfrenta diversos retos y también ofrece oportunidades para innovar y mejorar el proceso formativo de los estudiantes.

Uno de los principales retos radica en la diversidad de trayectorias académicas y profesionales de los estudiantes. Como señala Flick (2015), los investigadores novatos enfrentan múltiples dificultades al ingresar en el mundo de la investigación, entre ellas la falta de un conocimiento previo sólido sobre los fundamentos epistemológicos y metodológicos. En los programas de posgrado en educación, esta situación se ve agravada por la heterogeneidad de los grupos que ingresan a la maestría. Los cuales están conformados por egresados de distintas disciplinas que no siempre comparten una base común en investigación educativa.

Otro reto significativo es la resistencia de algunos estudiantes a vincular la investigación con su práctica profesional. Para Bolívar (2002), existe una tendencia en ciertos contextos educativos a percibir la investigación como una actividad ajena o secundaria frente a la acción educativa cotidiana. Esta separación dificulta la apropia-

ción crítica de la metodología como herramienta transformadora de la práctica.

La falta de competencias en redacción académica y análisis crítico constituye una barrera en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2014), el desarrollo de un proyecto de investigación requiere no slo del conocimiento de métodos y técnicas, sino también de habilidades comunicativas que permitan argumentar, sustentar y difundir resultados de manera rigurosa. Cada vez más instituciones cuentan con el apoyo de Centros de Escritura que incentivan y promueven el desarrollo de habilidades de escritura.

La rápida evolución tecnológica es un reto, pues los investigadores contemporáneos deben dominar herramientas digitales para la gestión de referencias, el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, y la búsqueda avanzada de información científica. Según Saldaña (2021), la incorporación de software especializado, como NVivo o ATLAS.ti, transforma las formas tradicionales de codificación y análisis, exigiendo una actualización constante por parte de los docentes y los estudiantes.

Asimismo, existen otros retos, que han vivido los docentes respecto a:

Desinterés y percepción negativa de la investigación: muchos estudiantes consideran la metodología de investigación como una materia abstracta o difícil, existe una resistencia a verla como una herramienta útil para su formación profesional.

Dificultad en la aplicación práctica: los estudiantes pueden aprender los conceptos teóricos, pero enfrentan dificultades al aplicarlos en proyectos reales. Además, la falta de oportunidades para

involucrarse en investigaciones activas desde los primeros semestres abona a esto.

Limitaciones en recursos y formación docente: la escasez de acceso a bases de datos, software especializados y espacios para la práctica investigativa, pues no se cuenta con una formación docente sólida en metodologías emergentes o en enfoques innovadores.

Cambios constantes en paradigmas y metodologías: la evolución de las ciencias sociales y naturales implica una actualización constante de los métodos de investigación y analizar la inclusión de nuevas estrategias didácticas y de herramientas como la inteligencia artificial en la investigación.

Ética y rigor en la investigación: enseñar a los estudiantes sobre plagio, ética en la investigación y manipulación de datos sigue siendo un reto, ya que la inmediatez de la información en Internet puede generar problemas en la calidad de la investigación por ello es fundamental que aprendan a seleccionar fuentes válidas de información.

Por otra parte, la enseñanza de la metodología ofrece oportunidades significativas, entre ellas se encuentran:

La posibilidad de fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. En palabras de Carr y Kemmis (1988), la investigación educativa debería orientarse hacia la emancipación de los sujetos, promoviendo procesos de autocrítica y transformación de la práctica.

Según McMillan y Schumacher (2014), la aplicación práctica inmediata de los proyectos de investigación constituye otra oportunidad, cuando los estudiantes pueden investigar problemas reales de su entorno educativo, se favorece una comprensión más profun-

da de los fenómenos estudiados y se motiva la construcción de conocimiento pertinente.

Además, la investigación educativa fomenta la interdisciplinariedad, integrando saberes de diversas áreas del conocimiento en beneficio de una comprensión más integral de los procesos educativos (Van Manen, 1990). Esta perspectiva resulta especialmente relevante en el contexto contemporáneo, donde los problemas educativos requieren enfoques multifacéticos.

El uso de nuevas tecnologías y la internacionalización de la investigación representan ventanas de oportunidad para fortalecer las competencias investigativas. Las redes académicas, las publicaciones de acceso abierto y los proyectos colaborativos internacionales permiten ampliar el impacto del trabajo de investigación y situarlo en diálogos globales (Creswell y Creswell, 2018).

Con base en lo anterior, las oportunidades que se observan son las siguientes:

Uso de metodologías activas

Aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso y trabajo colaborativo pueden hacer la enseñanza más dinámica. En tanto que la investigación-acción permite que los estudiantes se involucren en problemas reales de su entorno.

Integración de tecnologías digitales

Incorporar software de análisis cualitativo y cuantitativo que facilitan el proceso de investigación. Hay que considerar que la inteligencia artificial puede ayudar en la revisión de literatura y análisis

de datos y fomentar el análisis de los resultados obtenidos antes de incorporarlos a su producción académica.

Fomento de la cultura investigativa desde etapas tempranas

Se considera que la vinculación con proyectos de investigación institucionales o la creación de semilleros de investigación puede motivar a los estudiantes. Así como fomentar su participación en congresos estudiantiles y publicaciones en revistas académicas.

Interdisciplinariedad y enfoque en problemas reales

La incorporación de enfoques interdisciplinarios permite que la investigación sea aplicada y relevante. En tanto que el relacionarla con problemáticas del entorno hace que los estudiantes vean su utilidad y propósito.

Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo

La investigación permite que los estudiantes desarrollen autonomía intelectual y habilidades para analizar información de forma objetiva. De manera continua se fomenta la toma de decisiones basada en evidencias.

El cambio en la forma de enseñar, aprender y aplicar la investigación puede generar profesionales con una formación integral, más críticos, creativos y capaces de transformar su realidad. La enseñanza de la metodología de investigación en los posgrados de educación se configura como un espacio privilegiado para el fortalecimiento de las competencias profesionales, el impulso de la innovación pe-

dagógica y la transformación crítica de la práctica educativa, el rol del docente investigador es determinante en este proceso, ya que articula el conocimiento científico con las realidades sociales y educativas que enfrentan los estudiantes en sus contextos profesionales.

El docente investigador, al integrar saberes, habilidades pedagógicas y experiencia empírica, fomenta el aprendizaje, guía, inspira y transforma. La enseñanza de la metodología de investigación en el posgrado tiene un gran potencial al incorporar estrategias didácticas innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos, la tutoría personalizada, el uso de tecnologías digitales y el fomento de la investigación-acción. Por medio de ello se logra un aprendizaje significativo que responde a las exigencias de una sociedad en constante cambio.

Asimismo, se ha reconocido que la enseñanza de la metodología de investigación conlleva múltiples retos: la diversidad formativa de los estudiantes, la resistencia hacia la investigación, las brechas en competencias académicas, la necesidad de actualización docente y la urgencia de preservar el rigor ético. Sin embargo, estos desafíos también abren la puerta a oportunidades relevantes: la internacionalización de la investigación, la interdisciplinariedad y colaboración con otros profesionales, el uso de tecnologías emergentes —incluida la inteligencia artificial—y el fortalecimiento de comunidades académicas comprometidas con la transformación social.

En este contexto, se propone consolidar una cultura investigativa desde las primeras fases del posgrado, propiciando espacios colaborativos, redes de mentoría y proyectos con impacto social. Es indispensable reconocer que formar investigadores no se limita a la adquisición de métodos y técnicas, sino que implica el desarrollo de una identidad científica crítica, ética y transformadora. Se reconoce

que es una tarea compleja, entre otras razones, por la falta de interés o de tiempo de los estudiantes que cursan el posgrado.

Por ello, es necesario que las instituciones de educación superior fortalezcan políticas y estructuras que valoren la labor docente-investigativa, promuevan el acceso equitativo a recursos académicos y estimulen la participación del estudiantado en procesos de generación de conocimiento.

En suma, este capítulo contribuye al debate académico sobre la enseñanza de la metodología de investigación y subraya que el docente investigador es un agente clave para lograr una educación superior pertinente, comprometida con la mejora de la práctica educativa y con la construcción de sociedades más justas. Se reconoce la importancia de la formación continua del docente investigador y el que se le brinden los recursos necesarios para realizar tanto sus investigaciones como impartir sus cursos y tutorías. La enseñanza de la metodología de investigación no es únicamente una asignatura, sino una posibilidad de reconfigurar el pensamiento, la acción y el compromiso del futuro profesional con la realidad que lo interpela.

Referencias

ACUERDO número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 10 de julio de 2000 (México). https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a279.pdf

Ausubel, D. P. (1980). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Trillas

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós

Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, 60(74), 127-145. https://doi.org/10.21898/dia.v60i74.71

Bolívar, A. (2002). *Cómo investigar en educación*. Editorial La Muralla.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Editorial Martínez Roca.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos* (5.ª ed.). Sage

Díaz Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (3a ed.). McGraw-Hill.

Fernández-Monge, L., Carcausto, W., y Quintana-Tenorio, B. D. J. (2022). Habilidades investigativas en la educación superior universitaria de América Latina: Una revisión de la literatura. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional,* 7(1), 2-23. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3464

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5ª ed.). Morata.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (G. Palacios, Trad.; 2a ed. Rev). Siglo Veintiuno Editores

Hernández Arteaga, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-21. https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall

López de Parra, L., Hernández Durán, X., & Quintero Romero, L. F. (2018). Enseñanza de la investigación en educación superior. Estado del arte (2010-2015). *Latinoamericana de Estudios Educativos,* 1 4(1), 124–149. https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.8

McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2014). *Investigación en educación: indagación basada en evidencia* (7ª ed.). Pearson.

Medina Borges, R. M. (2023). Apuntes sobre ciencia de frontera: ¿investigar en los bordes? *MediSur*, 21 (1), 264-268. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-897X2023000100264&script=sci_arttext&tlng=en

Medina Fernández, Ó. (2000). Especificidad de la educación de adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación, (3)*, 91-140. https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/406/355

Morán Oviedo, P. (2003). Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad. En P. Morán Oviedo (ed.). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible* (pp.157-194). Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/docencia-e-investigacion-en-el-aula-una-relacion-imprescindible

Oliva, J. M., y Aragón, M. M. (2007). Pensamiento analógico y construcción de un modelo molecular para la materia. *Revista*

Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 4(1), 21-41. https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3832

Pereira Chaves, J. M. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 67-75. https://doi.org/10.15359/ree.14-1.6

Saldaña, J. (2021). *Manual de codificación para investigadores cualitativos* (4.ª ed.). Sage

Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/ensenar-a-investigar-una-didactica-nueva-de-la-investigacion-en-ciencias-sociales-y-humanas

Soria Nicastro, Ó. (2003). Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana. ¿Por qué esperar hasta el posgrado? En P. Morán Oviedo (ed.). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible* Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad. (pp.67-91). https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/docencia-e-investigacion-en-el-aula-una-relacion-imprescindible

Tecnológico de Monterrey. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación. (2024). *Glosario de innovación educativa 2024: Una guía para docentes que buscan mantenerse informados de las tendencias emergentes en pedagogía y tecnología educativa*. https://observatorio.tec.mx/wp-content/uploads/2024/06/E-Book_Glosario-2024_V7.pdf

Universidad Intercontinental. (s.f. a). *Maestría en intervención educativa. Perfil del egresado*

Universidad Intercontinental. (s.f. b). *Malla curricular de la maestría en intervención educativa*.

Universidad Intercontinental. (2021). Maestría en intervención educativa. https://educacionenlinea.uic.mx/posgrados-en-linea/programas/maestria-en-intervencion-educativa.html

Van Manen, M. (1990). *Investigación de la experiencia vivida: Ciencias humanas para una pedagogía sensible a la acción*. Prensa de la Universidad Estatal de Nueva York.

Vélez Jiménez, D. y Pérez Villafuerte, R.W. (2019). *Filosofía y didáctica en la formación de investigadores*. LARIPSE https://reddolac.org/profiles/blogs/libro-filosofia-y-didactica-en-la-formacion-de-investigadores

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica

UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

ISBN 978-607-9152-61-1