

Retos y perspectivas para transformar la educación del siglo XXI

Marco Antonio Salas Luévano
Rocío Calderón García
Coordinadores

Retos y perspectivas para transformar la educación del siglo XXI



Retos y perspectivas para transformar la educación del siglo XXI

Marco Antonio Salas Luévano
Rocío Calderón García
Coordinadores



Retos y perspectivas para transformar la educación del siglo XXI. Autores-coordinadores: Marco Antonio Salas Luevano y Rocío Calderón García. —Guadalajara, Jalisco, México. 2023.

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

ISBN: **978-84-19799-03-6**

DOI: **<https://doi.org/10.61728/AE24070003>**

Primera edición

D. R. © copyright 2023. Marco Antonio Salas Luevano y Rocío Calderón García.

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales y de la investigación educativa en México.

Edición y corrección: [Astra ediciones](#)

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotográfico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

Contenido

Prólogo.....	9
<i>José María Nava Preciado</i>	
Introducción.....	11
Capítulo 1	
Investigación como estrategia de aprendizaje en las escuelas. Una necesidad en el Siglo XXI	17
<i>Alex Sánchez Huarcaya</i>	
Capítulo 2	
La internacionalización y cooperación interinstitucional en el posgrado para mediados del siglo XXI	41
<i>Marco Antonio Salas Luévano</i>	
<i>Marco Antonio Salas Quezada</i>	
<i>Ma. de Lourdes Salas Luévano</i>	
<i>María De Lourdes González Peña</i>	
Capítulo 3	
La investigación educativa en México. Avances y desafíos en el campo de la historia e historiografía de la educación a partir de los estados de conocimiento	65
<i>Jesús Adolfo Trujillo Holguín</i>	
<i>Stefany Liddiard Cárdenas</i>	
Capítulo 4	
La formación para la investigación. Historicidad del doctorado en Educación Artes y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.....	87
<i>Francisco Alberto Pérez Piñón</i>	
<i>Izabela Tkocz</i>	

Capítulo 5

Consideraciones curriculares en la formación del docente del idioma inglés en la Universidad Autónoma de Zacatecas 113

Alicia de Santiago Alonso

Beatriz Herrera Guzmán

Capítulo 6

La cultura ambiental, como factor de desarrollo sustentable en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México..... 145

María Alejandra Moreno García

Capítulo 7

Metaconocimiento de los estados emocionales de los estudiantes universitarios ante el COVID-19 medida a través del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) 163

Rocío Calderón García

Jorge Alfredo Jiménez Torres

Marco Antonio Salas Luévano

Capítulo 8

Competencias profesionales y exigencias competenciales en el mercado del empleo. De las aulas a los espacios laborales 183

Antonio Alanís Huerta

José Luis Beltrán Sánchez

Capítulo 9

Agotamiento profesional y problemas de salud en la educación superior de México: aprendizajes en tiempos de confinamiento 207

Luis-Alan Acuña-Gamboa

Yliana Mérida-Martínez

Jorge Gustavo Gutiérrez Benítez

Capítulo 10

Reflexiones teórico-conceptuales para la reconfiguración de las convocatorias universitarias poscovid a partir del núcleo pedagógico 227

Carla Beatriz Capetillo Medrano

Alicia Villagómez Carvajal

José Arturo Patiño Aguilar

Semblanzas de los autores 255

Prólogo

La educación es y ha sido una de las anclas más importantes para fomentar el desarrollo sostenible de un país. Particularmente la educación superior, ante los grandes retos del panorama mundial, tiene varios compromisos que enfrentar, ¿cuáles son algunos de ellos?, entre otros: 1) formar los talentos que los diferentes sectores de la sociedad demandan, 2) cultivar una serie de valores entre los/as jóvenes para que sean capaces de derribar los prejuicios prevalecientes en la sociedad, tal y como lo señala el objetivo 4 de los ODS de la ONU, 3) asegurar que todos los/as jóvenes tengan igualdad de oportunidades para acceder y permanecer en la universidad sin menoscabo de la calidad de los servicios educativos, 4) promover una cultura de paz y no violencias dentro de los recintos universitarios y fuera de ellos. Estos son algunos de los retos, pero indudablemente son muchos y desde diferentes foros debemos encontrar cuáles son las maneras y los modos de cumplir con estos y otros retos a los que estamos enfrentados como sociedad. Además, la preocupación de cómo las universidades están respondiendo a los retos del mundo global, lleva a preguntarnos, por un lado, si lo están haciendo y por el otro, cómo lo están haciendo; si las estrategias que está implementando para lograr sus objetivos son las idóneas.

Es una realidad que la educación superior, en estos momentos, atraviesa por una serie de vicisitudes, que ponen entredicho el papel de las universidades, sabemos que hay intentos muy serios por redefinir su rumbo ante un mundo cruzado por las tecnologías. Si bien, en el discurso somos conscientes de la pertinencia de transformar las formas en cómo se piensa la educación, la realidad es que la forma en cómo se hace el trabajo en el aula sigue obedeciendo a modelos que a todas luces son inoperantes ante los nuevos retos que tenemos enfrente y que los propios jóvenes demandan de su escuela. En la actualidad, el estudiantado se encuentra lanzado en un contexto adverso, contaminado por las violencias que inhiben muchas veces su desarrollo y el disfrute de la vida, pues provoca temor y angustia. Ante este, y otros problemas, la

educación se convierte en una panacea, pues sigue siendo hoy por hoy el espacio donde los/as jóvenes se sienten seguros, donde pueden convivir con sus pares y a encontrarle sentido a la existencia. Es decir, las expectativas sobre la escuela siguen siendo muchas y profundamente auténticas, de ahí la pertinencia de apostarle a la investigación y a la reflexión sobre cuáles son los retos y las expectativas de la educación en nuestros países de la región. Aquí es donde la mano de los/as investigadores educativos juega un papel relevante, pues son ellos/as quienes desde sus experiencias pueden aportar ideas, sobre cuáles pueden ser algunos de los caminos para lograrlo. A esta convocatoria responde sin duda este libro.

El lector tiene en sus manos una publicación que contempla una serie de investigaciones realizadas en diversos contextos, pero que abordan problemáticas que en la región tienen mucho en común: el currículo escolar, la internacionalización, experiencias formativas, competencias profesionales del estudiantado, por mencionar algunas. Estos temas, además de ser los grandes retos que la educación superior está enfrentando en el presente, innegablemente también son los retos del futuro inmediato. De ahí la pertinencia de deliberar en torno a ellos a través de diversas miradas teóricas y metodológicas; deliberaciones que ayudan a enriquecer el panorama de la educación al convertirse en aportes que nos reiteran la vigencia de una discusión intensa, permanente y oportuna.

Quienes nos dedicamos a la educación estamos conscientes de que la educación superior requiere de utopías que se conviertan en las perspectivas y los retos del futuro como se puede leer en las posturas de los/as autores de este libro. Sus reflexiones nos invitan a no paralizarnos ante los retos que enfrentamos diariamente, por el contrario, la invitación es a proponer senderos por los cuales la educación puede cruzar sin que tengan una carácter definitivo ni único. No, más bien los/as autores a través de sus investigaciones quieren sumar al debate contemporáneo una serie de propuestas surgidas del trabajo arduo de la investigación. De este modo, en la presente obra encontramos reflexiones profundas y posturas serias que harán sumarse al lector en los debates por la educación del futuro.

José María Nava Preciado

Introducción

Esta obra se conforma por varios capítulos de libro, elaborados por docentes investigadores de diferentes Instituciones de Educación Superior. Destacan con sus aportaciones de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), Universidad Autónoma de Chiapas (UACH), el Centro de Actualización de Maestros (CAM), la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Universidad Panamericana (UP), la Universidad en Línea (UTEL), la Universidad de Tamaulipas (UT) y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).

Un común denominador de calidad a destacar en esta obra, son las diversas aportaciones, que se hacen sobre problemas educativos y las perspectivas de frente al medio siglo XXI, así como, la pertenencia de la mayoría de los docentes- investigadores al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia Tecnología (CONACyT) en los niveles de Candidato y I.

Los capítulos de libro, son aportaciones producto de investigaciones realizadas mediante revisión de bibliografía especializada localizada en fuentes electrónicas de acceso abierto y en materiales impresos, principalmente libros y artículos encontrados en diferentes bases de datos; así como artículos con aplicación metodológica diversa y de instrumentos para obtener de información fundamentados desde diferentes miradas, con análisis de fomento al desarrollo de la docencia y la investigación, con iniciativas que generan cambios curriculares, de inclusión, así como de políticas del aprendizaje y la investigación, cuyas propuestas se enlistan a continuación.

Son diez capítulos los que conforman el presente libro.

El primero de ellos, se refiere a la Investigación como estrategia de

aprendizaje en las escuelas. Una necesidad en el Siglo XXI, el autor plantea que la investigación es una estrategia de aprendizaje en todas las aéreas del conocimiento para la formación del estudiantado, pensada principalmente para el nivel superior. Por su parte, en el nivel básico poco se menciona, y los términos son confusos; la investigación se debe considerar en la nueva escuela, con cambios de currícula y de una cultura inclusiva con prácticas de modificación en la forma de pensar y hacer, respondiendo a las habilidades del siglo XXI y lo que plantea UNESCO (Reimaginar juntos nuestro futuro).

En el capítulo segundo denominado, La Internacionalización y Cooperación Interinstitucional en el Posgrado a mediados del siglo XXI, los autores plantean que el mundo cambia de manera vertiginosa, donde las IES están destinadas a promover los cambios en gran escala, poniendo atención a la tendencia de la internacionalización, la cooperación interinstitucional para la mitad del siglo XXI. En particular a nivel posgrado, se muestran asimetrías en universidades de países pobres “rango inferior” y aquellas universidades de países ricos denominadas “líder”. La gestión y las prácticas (re) emergentes para mediados del Siglo XXI serán centradas en la investigación de frontera abierta en las primeras y con normatividad a nivel interinstitucional e internacional de las segundas. Lo ideal sería, la inclusión y no exclusión entre países y universidades ricas y pobres, donde la investigación sea el común denominador entre las IES del globo, con programas de investigación, formación, proyectos, publicaciones, asesorías y las direcciones de tesis sean compartidas, con cooperación y colaboración recíproca

En el capítulo tercero sobre, La investigación educativa en México. Avances y desafíos en el campo de la historia e historiografía de la educación a partir de los estados de conocimiento, en este, los autores, proporcionan un balance crítico desde 1992 hasta 2021, retoman trabajos del COMIE para analizar los avances en torno a la historia e historiografía de la educación constituidos en verdaderos retos, resultado de la evolución y dinámica de la producción y difusión del conocimiento sobre la investigación educativa.

Por su parte, en el capítulo cuarto referente a La formación para la investigación. Historicidad del Doctorado en Educación Artes y Hu-

manidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Los autores narran experiencias vividas en el programa de doctorado en Educación Artes y Humanidades, donde la investigación científica de calidad es reconocida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). La producción constante de docentes y estudiantes, así como la difusión y publicación de sus productos representan indicadores de calidad que han permitido cambios sustantivos institucionales, de Escuela a Facultad, y a ser reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Un capítulo quinto, se refiere a las Consideraciones curriculares en la formación del docente del idioma inglés en la Universidad Autónoma de Zacatecas, donde se presentan algunos aspectos a considerar en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX) de la UAZ, desde la oferta educativa, los objetivos curriculares y el proyecto de formación docente en el área. Esto permite exponer dos temáticas en concreto: currículum y formación docente.

El capítulo sexto, se trata La cultura ambiental, como factor de desarrollo sustentable en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. La autora, plantea que en México desde el año de 1999, los proyectos de educación ambiental han sido tomados en cuenta por parte de las Instituciones de Educación Superior, participando en conjunto ANUIES-CECADESU-SEMARNAP. La primera reunión se realizó en el 2006, en la UNAM, presentando 44 Instituciones de Educación Superior, y acorde con el decenio de la educación ambiental de la UNESCO 2004-2014. En la UAZ, esto inicia con el trabajo en gestión ambiental, posteriormente ambientalización de las curriculas y, por último, la huella ecológica trabajando cinco indicadores, con intensiones de avanzar retroalimentando, para transitar como espacio sustentable para que los alumnos al egresar lleven esa visión.

En el capítulo séptimo denominado, Metaconocimiento de los estados emocionales de los estudiantes universitarios ante el COVID-19 medida a través del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), se exponen por los autores, el desarrollo de habilidades socioemocionales que permiten la generación de bienestar, la comprensión de las emociones que ayudan a ser resilientes en situaciones adversas como las vividas por

el COVID-19. De acuerdo con la investigación, los estudiantes universitarios se vieron afectados por el confinamiento, no todos tenían los dispositivos digitales de trabajo para el proceso de aprendizaje, igual, las afecciones cognitivas y emocionales se dejaron mostrar, además de problemas de salud traducidos en estrés y ansiedad repercutiendo en su desarrollo humano. Para los autores, el concepto de inteligencia emocional es un constructo dinámico que permite entender la interpelación de los estados emocionales, más allá de la inteligencia cognitiva.

El capítulo octavo, se refiere a las Competencias profesionales y exigencias competenciales en el mercado del empleo. De las aulas a los espacios laborales, donde los autores exponen que, los cambios generados abruptamente en los mercados y la tecnología han sido acompañados de la mano de la cuarta revolución industrial, que avanza a ritmo acelerado en todos los sectores de la sociedad y, donde los profesionistas se han visto obligados a adaptarse a situaciones nunca antes vividas, por los trabajadores en la historia, lo que ayer fue válido y útil, hoy no lo es. Las instituciones de nivel superior tienen que mejorar y rediseñar su oferta con el fin de equipar a sus egresados con las herramientas necesarias para triunfar de cara a medio milenio, como cualquier sistema sometido a presión tiene dos opciones: evolucionar o colapsar.

Por su parte, el capítulo noveno denominado, El Agotamiento profesional y problemas de salud en la educación superior de México: aprendizajes en tiempos de confinamiento, los autores, resaltan que los niveles de agotamiento profesional y los problemas de salud que desarrollaron los académicos de educación superior de México durante el confinamiento socioeducativo causado por la Covid-19, revelan hallazgos que repercuten en el bienestar y la esperanza de vida. Se argumenta la necesidad de repensar las políticas laborales en la educación superior, así como nuevas investigaciones en el campo de estudio.

Finalmente, en el capítulo décimo, Referente a las reflexiones teórico-conceptuales para la reconfiguración de las convocatorias universitarias PosCOVID a partir del núcleo pedagógico, los autores, reflexionan sobre los aspectos teórico-conceptuales para pensar la configuración de las convocatorias universitarias PosCOVID. En este trabajo, se retoma el paradigma del núcleo pedagógico, las categorías de jóvenes, sujeto,

subjetividad, convocatoria, formación, entre otros. Es una revisión teórica-conceptual que permite convocar a los educadores e investigadores a plantear proyectos para que las Instituciones de Educación Superior sean pertinentes a los intereses sociales y recuperen las aspiraciones profesionales de los educandos en el Siglo XXI, formando una nueva generación de agentes que conforman el campo de lo educativo, con características totalmente diferentes a todo lo que antes conocimos.

M. en C. Gladys Albertina Olvera Babún
Coordinadora de Docencia de la UAZ

Capítulo **1**

Investigación como estrategia de aprendizaje en las escuelas. Una necesidad en el Siglo XXI

*Alex Sánchez Huarcaya
Pontificia Universidad Católica del Perú*

<https://doi.org/10.61728/AE24070010>

Resumen

La investigación está pensada para el nivel superior y, en el caso de la educación básica, es mencionada usualmente, aunque el término es utilizado de manera confusa y trabajado de manera desordenada. Ante esto, el estudio es una revisión narrativa y propositivo, con el fin de bosquejar algunos lineamientos para comprender e incorporar la investigación como estrategia de aprendizaje en la educación básica. Se concluye que es posible trabajar la investigación en las escuelas desde todas las áreas académicas, pero se requiere un cambio en la cultura escolar, por ello, se propone la incorporación de la investigación en las sesiones de aprendizaje y proyectos.

Introducción

La educación pasa por serios problemas de concepción sobre lo que es y cómo aprender en las escuelas, porque en estos últimos 25 años se ha reducido a ciertas habilidades y contenidos ligados a matemáticas, ciencias y comunicación (incorpora lectura y redacción), además de educación financiera. Esto ha sido asumido por los países en desarrollo como prioritarios, conllevando a reducir la enseñanza a estas áreas y el aprendizaje a ciertos contenidos, generando en las escuelas los “grados pre”, es decir, grados que preparan para la evaluación censal, muestral o similar, dejando de lado la curiosidad (considerada como habilidad del siglo XXI), la visita de campo, la experimentación, la problematización, la creatividad, entre otros, los cuales no son solo para la etapa formativa, si no para la vida (a lo largo de esta).

Todo esto ha significado un cambio en la formación inicial docente, la forma de enseñanza y qué entendemos por aprendizaje, siendo en muchos casos repetitivo, rutinario y mecánico pues, si bien hay proyectos alentadores y escuelas alternativas con propuestas formativas interesantes, esto es lo mínimo frente a esa formación dominante.

Frente a este preámbulo, emerge la investigación como estrategia de aprendizaje o estrategia del conocimiento (Cano, 2009), la cual desarrolla habilidades necesarias para este mundo cambiante. La investigación

en el ámbito escolar no es nueva, pero su incorporación no es masiva y en muchos casos hay confusiones de comprensión en su aplicación, se subestima a los estudiantes con la capacidad de realizarla o solo está orientada para un área académica (ciencias). Cabe resaltar que la indagación se trabaja en las escuelas desde el método científico, pero se ha asumido que solo las ciencias pueden realizarla, conllevando a que las humanidades, artes, deportes no puedan hacerlo, siendo esto un mito creado a partir de la selectividad de áreas.

Por ello, esta estrategia de aprendizaje está alineada con las 21 habilidades del siglo XXI, donde la curiosidad (11), alfabetización científica (3), colaboración (10), iniciativa (12), persistencia (13), liderazgo (15), conciencia social y cultural (16) y comunicación (9), responden a ella (World Economic Forum, 2016), siendo esto necesario en la formación de los estudiantes.

Finalmente, abordamos el presente estudio con el fin de presentar una postura sobre la investigación, orientar su aplicación y describir las condiciones de su incorporación en la escuela, coincidiendo con la UNESCO (2022), quien plantea la incorporación de pedagogías basadas en la indagación.

Metodología

El estudio se basa en el método revisión narrativa, con la intención de explorar, recopilar, analizar la información recogida (artículos, libros, informes, etc.), sintetizar y discutir la información publicada (Fortich, 2013; Vestena y Díaz-Medina, 2018; Salinas, 2020), en este caso, la investigación en la escuela, entendida como estrategia de aprendizaje.

Por lo tanto, el estudio recoge los aportes de los textos revisados con el fin de discutirlos (Barrios-Tao y Peña, 2018) y componer un discurso que dé sustento a la pregunta de investigación: ¿de qué manera se aborda la investigación como estrategia de aprendizaje y qué condiciones se requieren para su implementación en las escuelas?

A partir de esta interrogante, se establecieron las siguientes categorías: investigación como estrategia de aprendizaje, indagación, condiciones para implementar la investigación en la escuela.

Con el fin de contar con fuentes relevantes, se realizó la búsqueda en diferentes bases de datos: Eric, Scielo, Redalyc, Elsevier, además, libros y portales web especializados en el tema. A partir de la lectura de las fuentes, se extrajo información relacionada con las categorías de estudio, la cual fue registrada en las matrices de análisis, donde se pudo comparar, precisar y relacionar lo recogido; luego de ello, se procedió con la narración de cada apartado, cerrando con las conclusiones.

Cabe resaltar que se plantea una propuesta sobre la implementación de esta estrategia en la escuela, de ahí lo propositivo del presente trabajo académico.

Resultados y discusión

A continuación, se presenta el diálogo con los autores revisados, con el fin de responder la pregunta de investigación y plantear una propuesta de implementación.

El sentido de la investigación en la escuela

La escuela es un espacio formativo que permite el aprendizaje de los estudiantes, y para ello se necesita de muchas acciones pedagógicas para lograrlo, con el fin de revertir las clases frontales, la repetición de datos, lo mecánico de hacer las cosas y otras acciones que afectan el buen vivir de los estudiantes.

Por lo tanto, la investigación se convierte en una buena estrategia para promover el aprendizaje, siendo esta el conjunto de procesos sistemáticos que busca descubrir respuestas a las preguntas o interrogantes a partir del estudio de cualquier fenómeno (cosa, suceso, hecho, acontecimiento, etc.) que consideremos relevante, en este sentido tiene como fin producir conocimiento (Hernández, et al., 2010; Sautu, et al., 2005; Arévalo et al., 2020; Cano, 2009; Sánchez et al., 2018; Martínez, 2022), por lo cual la investigación permite en el estudiante resolver problemas que acontecen en su edad, entorno y experiencia cotidiana, con el fin de encontrar respuestas, por eso hace uso de diversas formas de recoger información, para luego analizarlas y emitir conclusiones.

Sin embargo, para lograr todo este proceso, es necesario deslindar ciertas confusiones sobre lo que es investigar, las cuales son expresadas en las aulas, como:

- Busca información sobre el tema.
- Revisa algunas lecturas u otro tipo de fuentes sobre un tema.
- Recoge información y las plantea como conclusiones.
- Resuelve un problema en el sentido estricto de las matemáticas.
- Elabora un texto donde solo se registre la opinión.

Entonces, el investigar se debe entender como un principio formativo que garantiza la motivación por el aprendizaje, permite una actitud activa y cuestionadora, para lo cual se requiere la construcción del conocimiento y debe responder a la edad e inquietudes de los estudiantes (Azcárate, et al., 2013; Cano, 2009; Cañal, et al., 2007; Pahnke, et al., 2019), considerando que son seres curiosos, exploradores, resuelven problemas, experimentan, formulan preguntas y les interesa conocer y transformar la realidad (Pozuelos, et al., 2001, Pahnke, et al., 2019), de ahí que investigar rompe con todo tipo de enseñanza transmisiva, frontal y del silencio.

Ante ello, debemos demarcar algunas actividades que no cumplen con el proceso investigativo en el ámbito escolar:

- Elaborar productos alimenticios sin la comprobación de algo.
- Elaborar un producto sin un estudio previo.
- Estudiar textos sin el análisis respectivo.
- Recopilar objetos o seres vivos sin analizarlos.
- Aplicar encuestas o entrevistas sin procesar la información.

Es decir, si bien hay una confusión con el uso del término, también existe error en el diseño del estudio, por ello, es necesario actualizar el significado de la investigación y, como veremos más adelante, su aplicación en la escuela.

Cabe resaltar que la investigación en la escuela no es para desarrollar contenidos amplios (Cañal, 2007), porque sería abrumador para el estudiante investigar cada tema propuesto en el currículo, además, el tiempo escolar no está pensado para investigar por lo parcelado que está el horario de clases. De ahí la necesidad de establecer objetivos

curriculares que despierten el interés de los estudiantes por aprender a partir de estrategias que los involucren y los hagan partícipes de su propio aprendizaje. Por ejemplo, el juego en los niños despierta elementos de investigación científica, porque permite el trabajo colaborativo, involucramiento, desarrollo de experiencias, curiosidad y el interés por afrontar algo (retos, problemas, etc.) (Hamlin y Wisneski, 2012; World Economic Forum, 2016).

Ante esto, consideramos necesaria la aplicación de la investigación en la escuela, pero debemos transformarla, porque lo que entendemos por escuela no responde a las necesidades de los estudiantes, sino más bien, en lo que el mundo laboral y económico requiere, dejando de lado la humanidad de ellos.

De acuerdo con lo abordado hasta el momento, la investigación es necesaria en la formación de los estudiantes, pero sería la “indagación” una forma de hacerlo, es decir, aborda elementos investigativos en las aulas de clases.

Entendemos por indagación como un proceso dinámico y complejo que parte del asombro para conocer y comprender algo, por ello promueve las habilidades de investigación para dar respuesta a las preguntas científicas, conllevándolos a formular preguntas, investigar para encontrar respuestas, crear nuevo conocimiento y comunicar lo resuelto (Alberta Learning, 2004; Romero-Ariza, 2017; Cano, 2009), siendo considerado como un método para enseñar ciencias (Romero-Ariza, 2017), aunque todavía es poco utilizado en las escuelas (Aragüés, et al., 2014), a excepción de los países de Asia, Norteamérica y Europa. Los autores señalan que los estudiantes, al indagar, mejoran su actitud científica, fortalecen su autoestima, aumentan su comprensión y motivación (Romero-Ariza, 2017; Garritz, 2018).

De acuerdo con lo abordado, la indagación tiene el siguiente proceso investigativo (Romero-Ariza, 2017; Garritz, 201; Alberta Learning, 2004; Pedaste, et al., 2015; Cañal, 1999, Aragüés, Gil, y Gándra, 2014):

1. Identificar un problema (ejemplo: por medio de la observación).
2. Formulación de preguntas e hipótesis.

3. Búsqueda de información en libros y otras fuentes para aplica lo que ya se sabe sobre un tema.
4. Diseño y planificación de la investigación (índole de las tareas individuales y grupales).
5. Revisión de ideas atendiendo a la evidencia experimental disponible.
6. Manejo de herramientas asociadas a la adquisición, análisis e interpretación de datos.
7. Formulación de respuestas, explicaciones y predicciones. Obtención de conclusiones.
8. Compartir lo que se ha aprendido durante la indagación con otras personas. Se asume que lo expuesto debe ser con fundamento científico.

A continuación, mostramos los tipos de indagación:

Tabla 1.
Tipo de indagación

Participantes	Indagación abierta	Indagación guiada	Indagación acoplada	Indagación estructurada
Estudiante	Enfoque centrado en el estudiante, inicia con una pregunta que se responde en el estudio.	Estudiante desarrolla la investigación.	Acopla la indagación abierta y la guiada.	Estudiante llegan a lo propuesto en el estudio.
Profesor	El profesor orienta y apoya el proceso.	El profesor guía a los estudiantes.		Dirigida por el profesor.

Nota. Adaptado de Martin-Hanse (2002, citado en Garritz, 2018).

Cabe resaltar que la indagación está ligada a las ciencias, de ahí que tiene el proceso del método científico o cómo trabajan los científicos, por lo que se hace necesaria la aplicación del pensamiento lógico y crítico, siendo esto clave para lograr estudiantes creativos, que busquen soluciones y aprendan permanentemente, además de transferir la indagación

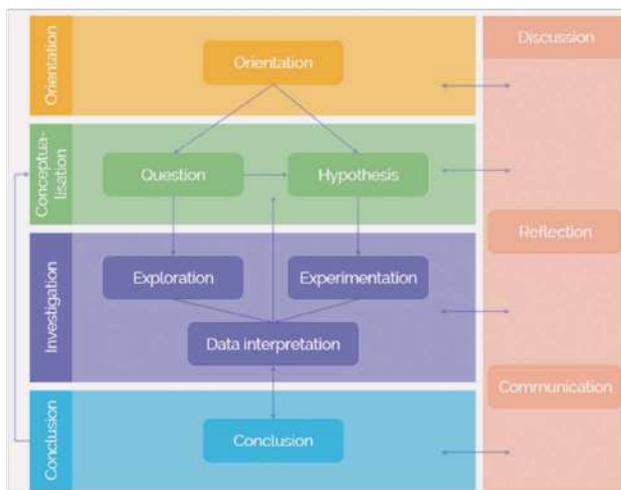
a otras situaciones (Romero-Ariza, 2017; Aragiúés, Gil, y Gándra, 2014; Alberta Learning, 2004; Jaramillo-Echeverri y Aguirre-García, 2015).

Si bien el acercamiento a las ciencias es clave para la formación de los estudiantes, ¿qué sucede con las humanidades, sociales, artes, deportes, comunicación y otras áreas en relación con la investigación?, ¿no puede investigarse a través de esas áreas del conocimiento?, ¿no son capaces de resolver problemas?, ¿no puedan recoger y analizar información? Desde nuestra perspectiva asumimos que sí, pero esta mirada parcializada de colocar a la ciencia como única para indagar, ha deslegitimado las otras ciencias.

Queda claro que la indagación basada en el aprendizaje (IBL, siglas en inglés) tiene avances notables y eso lo evidencian los estudios realizados en las escuelas que se aplica, porque parte de la curiosidad, considerada como la capacidad esencial del proceso de aprendizaje (Cañal, Travé y Pozuelos, 2011), además, permite la experimentación, recojo y análisis de datos y emite conclusiones, también incide en compartir los resultados. Pero, para el presente trabajo, asumimos la investigación como más completa y posible de aplicar en todas las áreas del conocimiento, sin excepción.

Por ello, presentamos el proceso de investigar, donde incluimos elementos propios de la indagación (GO-LAB, 2022), la cual está basada en lo propuesto por Pedaste et al. (2015).

Figura 1.
Proceso de investigación



Nota. Tomado de GO-LAB, 2022

- Orientación.** Se introduce un tema o tópico. El docente es clave para despertar el interés y curiosidad.
- Conceptualización.** Se plantea la pregunta de investigación o hipótesis (indagación).
- Investigación.** Es la posibilidad de experimentar (indagación) o explorar a través de instrumentos de recojo de información (observación, entrevista, encuesta, análisis documental, etc.). Luego se procede a analizar la data recogida para identificar los hallazgos.
- Conclusión.** Responde la pregunta de investigación o hipótesis a partir de los hallazgos identificados.

Aplicación de la investigación en la escuela

Es posible aplicar la investigación en la escuela, de ahí que mostraremos algunas formas y consideraciones. Este es el apartado propositivo.

La investigación en la escuela debería tomar en cuenta las siguientes características:

- a. Incluyente. Porque permite que todos los estudiantes participen, dejando de lado la selección de estudiantes. El proceso de investigación lo aprenden todos.
- b. Provocadora de curiosidad. Es necesario que el docente provoque a los estudiantes para que despierte su curiosidad. Lo contrario a ello sería obligarlos a trabajar algo con poco interés.
- c. Colaborativa. Promueve el trabajo colaborativo entre estudiantes, si bien habrá labores individuales, se debe incidir en actividades donde participen y trabajen juntos.
- d. De acompañamiento. El docente acompaña todo el proceso investigativo, brindando orientaciones, sugerencias, materiales, para que se logre la investigación.
- e. Contextual. Los problemas son parte del contexto e intentan encontrar respuestas, las cuales pueden ser diseñadas como proyectos innovadores.
- f. Científica. La idea es ver el problema desde las ciencias y no desde una sola. La transdisciplinariedad se presenta como una respuesta frente a la parcelación de la ciencia o presentación de contenidos.

Consideramos necesario acentuar estas características, porque estamos en contra de la selección de estudiantes (solo ellos aprenden), iniciar un estudio por obligación (desinterés por aprender), trabajos individuales, investigar sin orientaciones, problemas descontextualizados y trabajar por contenidos de los cursos o áreas académicas.

Con relación al proceso investigativo, se puede aplicar en los diferentes cursos (escuela actual), aunque luego explicaremos que al ser la investigación el centro, la escuela se transforma en un espacio diferente.

Por tal motivo, para aterrizar la investigación en el aula, se hace necesario tomar en cuenta lo planteado por algunos autores, porque dan sustento a la propuesta.

Tabla 2.
Procesos vinculados con la investigación

Aprendizaje eficaz (Gardner, 2016)	Proceso para crear conocimiento (Guskey y Elliot, citado en Sánchez, 2011)	Proceso clásico de la investigación
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentando y realizando actividades. • Analizando datos. • Proponiendo y comprobando hipótesis. • Recreando los conceptos en su propia mente y, transformándolos según sus necesidades. 	<p>1º momento. Adquisición de la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La selección de la información. - La abstracción. <p>2º momento. Aplicación del conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La interpretación. <p>3º momento. Creación del conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - La integración. - Compartir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problematicación. • Pregunta de investigación – hipótesis. • Marco de referencia. • *Experimentación (depende el tipo de estudio). • Recajo de información (datos). • Análisis de resultados – Comprobación de hipótesis. • Conclusiones.

Nota. Elaboración propia

A partir de los procesos planteados y considerando el proceso clásico de la investigación, proponemos tres momentos que orientan la investigación desde las sesiones de aprendizaje.

Figura 2.
La investigación en las sesiones de aprendizaje

Momento	Actividades para el aprendizaje	Descripción
1º momento: Planteamiento del problema.	Situación que promueva la discusión (provocación). Pregunta de investigación (problema).	El docente provoca al estudiante para despertar su curiosidad (vídeos, textos, objetos, etcétera). Los estudiantes plantean la pregunta de investigación o hipótesis. A partir de la pregunta se plantea el objetivo que orienta el estudio.
2º momento: Construcción del conocimiento (Recojo y análisis de información).	Comprensión de los temas vinculados (Textos). Recojo de información. Análisis de información.	El docente orienta al estudiante para que lea textos afines al problema abordado (el docente puede sugerir el texto). Se diseña el instrumento de recojo de información, se aplica y analiza.
3º momento: Comunicación de resultados	Identificación de resultados. Conclusiones. Comunicación de lo hallado.	La información analizada es discutida con lo leído anteriormente. Se emiten las conclusiones, respondiendo al objetivo del estudio. Los estudiantes presentan los resultados de manera oral.

Nota. Tomado de Sánchez (2020)

En relación con el momento 2, se pueden realizar: entrevistas, encuestas, análisis documental, observación, experimentación, entre los más importantes.

La sesión de aprendizaje basada en la investigación promueve el trabajo en equipo, el recojo de información, los estudiantes aprenden a procesar la información recogida (Sánchez, 2020), además, se aplican las características antes mencionadas.

Las sesiones de aprendizaje tienen una duración de 3 semanas a más, pero también se pueden aplicar proyectos, los cuales duran dos semestres o un año, pero esto dependerá de la edad de los estudiantes.

Sobre los proyectos, estos tienen la siguiente estructura: problematización (problema, objetivos), marco de referencia (conceptual), diseño metodológico (explicación del proceso seguido), recojo y análisis de in-

formación (técnicas), interpretación de resultados (discusión), conclusiones y referencias. Esto no deja de lado la experimentación, así como la hipótesis, si el problema responde a las ciencias (química, física).

Aplicar la investigación en las sesiones de aprendizaje y proyectos, permite lo siguiente (Sánchez, 2011, 2020):

- a) Los estudiantes profundizan en los temas relacionados y exploran temas no contemplados en el currículo.
- b) Aprenden a problematizar.
- c) Elaboran instrumentos de recojo de información. Pueden ser entrevistas con un máximo de tres preguntas, o encuestas de cinco preguntas, la intención no es acumular abundante información, si no aprender a recoger información. Estos les permite preguntar, también observar o revisar documentos según se la técnica utilizada.
- d) Los estudiantes van construyendo paso a paso su aprendizaje.
- e) Logran dialogar lo recogido con lo leído, además contraponen sus ideas sobre lo estudiado.
- f) Comparten información, tanto en el aula o en eventos de la escuela.
- g) A partir de las conclusiones, los estudiantes pueden proponer proyectos de solución o innovación relacionados con el problema abordado.
- h) Los estudiantes se conectan con su contexto, se acercan a personas, aprenden a observar y ejercer su ciudadanía.
- i) Desarrollan habilidades investigativas.
- j) Asumen una posición crítica y reflexiva.

No debemos de perder de vista los procesos a seguir, porque de faltar algún punto (fase o etapa) dejará de ser una investigación (Sánchez, 2020) y en muchos casos se puede confundir con otro tipo de estrategias, por ejemplo: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, entre otros, porque no analizan la información e interpretan los resultados.

Condiciones para aprender e investigar en la escuela

Incorporar la investigación en la escuela que conocemos es complicado, aunque no perdemos de vista la posibilidad de realizarlo. Asumimos que es complicado porque el sistema está colapsado y debemos reo-

rientar otro tipo de escuela, pero por motivos del tema analizado no lo abordaremos en este documento.

A partir de la experiencia de las escuelas que han incorporado la indagación y la investigación escolar, bosquejamos las siguientes condiciones para implementar la investigación como estrategia de aprendizaje:

1. Docentes

Los docentes son los actores clave en incorporar la investigación como estrategia de aprendizaje en las aulas, por ello deben ser formados y recibir formación continua sobre investigación y desarrollar sus habilidades investigativas. Pero para incorporar la investigación como una forma para aprender, los docentes deben transferir el proceso investigativo en el diseño de sesiones de aprendizaje y proyectos, que, si bien lo último no difiere mucho de una tesis, la sesión tiene su propia dinámica (organización, tiempos, etcétera).

Entonces, el docente debe cambiar la forma de enfocar cómo aprenden los estudiantes, asumir que pueden trabajar de manera autónoma, tomar decisiones y problematizar, así como recoger información, entre otros, por lo que necesita prepararse y realizar investigaciones para poder compartir su experiencia cuando trabaje con los estudiantes y no fuerce con poco conocimiento el desarrollo de trabajos de investigación. Queda claro que la investigación es un acto práctico, por lo cual se aprende a investigar, investigando.

Por ello es necesario, que el docente sea: paciente, orientador, provocador y crítico, como indican Pozuelos, et al. (2001), además, despierte la curiosidad, facilite el proceso de recolección de información, incorpore las tecnologías, asume la investigación como pedagogía, guíe el proceso investigativo, por ello, utiliza el lenguaje de la investigación e incide en la interacción con los estudiantes (Alberta Learning, 2004; Chow, et al., 2008; Cano, 2009).

Sin embargo, esto no será posible si es que en la escuela no se “vive la investigación”, y el docente no realizó investigación alguna.

2. Estudiantes

Debemos asumir que los estudiantes son capaces de investigar, por ello, desde muy niños, se preguntan lo que sucede en su entorno más cercano y experiencia cotidiana, generan sus propias hipótesis y, en muchos casos, realizan acciones para comprender, comprobar, experimentar o descubrir algo. Esto, en múltiples ocasiones, lo realizan fuera de la escuela, donde encuentran libertad, menos control y pueden tomar sus propias decisiones. En cambio, la escuela les ofrece: silencio, repetición, replicar acciones, trabajar con datos o información, etc., es decir, lo contrario a lo que se necesita para investigar. Entonces, debemos asumir que el estudiante es movido por la curiosidad y solamente hay que provocarlo para despertar su interés (Cañal, 1999; World Economic Forum, 2016), para ello debemos darle las siguientes condiciones que nos plantea Chow, et al. (2008) y que hemos actualizado (Sánchez, 2020):

1. Debe contar con fuentes de información, como bibliotecas, plataformas virtuales, acceso a su entorno (barrio, instituciones de la comunidad, etcétera).
2. Formarlo en las habilidades de alfabetización informacional, con el fin de que sepan navegar en el ciberespacio.
3. Brindarle un clima de investigación en el aula y escuela.
4. Realizan un proceso de búsqueda de información y de análisis.
5. Desarrollan su propio proceso de investigación, por ello deciden qué investigar y cómo ejecutarlo.
6. Presentan sus hallazgos ante la comunidad escolar y a otras instituciones vinculadas con el tema estudiado.
7. Que logren gradualmente su aprendizaje a través de la formulación de la pregunta de investigación, recopilen datos, analicen los hallazgos, emitan conclusiones y lo comuniquen.

3. Currículo

Un aspecto medular en las escuelas es el currículo, el cual orienta la labor formativa en la escuela y es asumida como tal por los docentes, quienes finalmente la ejecutan y hacen vida. Por ello, es necesario abordar la investigación no como una mera actividad, si no como

una estrategia medular que incide en la formación de los estudiantes. Ante esto, el currículo debe considerar las siguientes capacidades, las cuales son propias de la investigación y son necesarias en la formación de los estudiantes. Cano (2009, p.67), plantea:

Tabla 3.
Capacidades en la formación de los estudiantes

Conocimiento estratégico	Investigación y comunicación
1. Capacidad de planificar un trabajo de investigación.	1. Capacidad para identificar problemas.
2. Actitud y los procedimientos que permiten el control, la coherencia y la rigurosidad en la realización de la investigación.	2. Capacidad de emitir hipótesis y predicciones.
3. Evaluación del propio trabajo de investigación.	3. Capacidad para problematizar
4. Capacidad de transferir los aprendizajes a otras situaciones y contextos.	4. Capacidad de utilizar procedimientos de contrastación.
	5. Capacidad de recoger información por medio de instrumentos de investigación.
	6. Capacidad para establecer conclusiones.
	7. Capacidad de elaboración de informes de investigación.

Nota. Adaptado de Cano, 2009, p. 67.

Como se explicó anteriormente, estas capacidades pueden ser asumidas por las diferentes áreas académicas en la escuela y no son exclusivas de una, aunque en relación con la investigación y comunicación: la indagación desarrolla todas, pero en especial la 2 para el área de ciencias, a diferencia de la investigación, que todas son posibles (exceptuando la 2 y 4) para las áreas vinculadas con las humanidades.

Un aspecto para incorporar de manera específica es la incorporación de la pregunta –de investigación– en la sesión de aprendizaje, porque “se plantea con una orientación de movilización del pensamiento que facilite la construcción de un marco teórico procedimental, mediante la elaboración de una estrategia de resolución” (Aragüés, Gil, y Gándra, 2014, p.138), de esta manera, no empieza el docente con lo que sabe, sino con lo que el estudiante conoce y qué plantea a

partir de ello, por tal motivo, el despertar la curiosidad es clave, porque orienta a la exploración, detectar problemas, comunicación con el otro (Cañal, 2007; Jaramillo-Echeverri y Aguirre-García, 2015; World Economic Forum, 2016).

En relación con las estrategias de aprendizaje, la salida de campo (Travé, 2003) o la visita al entorno (instituciones, comunidades) son claves para despertar la curiosidad y problematizar, y nos brindan una mirada sistémica de los fenómenos observados, porque no es de un área o ciencia, sino de todas a la vez. También es necesario incidir en el trabajo colaborativo, la experimentación y diseño de instrumentos de recojo de información.

Finalmente, sostenemos que un currículo integrado y transdisciplinar (Travé, 2003) basado en la investigación, reorientará la labor del docente, la formación del estudiante y la forma de aprender, siendo sistémico, conectado con la realidad y de interés del estudiante, pero no debemos caer en la saturación o trabajos repetitivos (Samuel, et al., 2008) porque pueden provocar el desinterés y no se lograrán los objetivos de las investigaciones.

4. Cultura escolar

Es necesario construir una cultura de investigación, donde la propuesta educativa gire sobre ella y los gestores, docentes y familias lo asuman como necesaria en la formación de los estudiantes (Alberta Learning, 2004).

Por ello, se requiere replantear el rol de los involucrados en la formación de los estudiantes, como los docentes, la gestión y comunidad.

Figura 3

Replanteamiento de la labor de los docentes, comunidad y gestión



Nota. Adaptado de Sánchez, 2020

Entonces, los gestores o directivos de la escuela centran su accionar en la investigación como estrategia de aprendizaje (Alberta Learning, 2014), por lo cual, reorientan la misión y visión de la escuela, fortalecen la formación de los docentes, modifican la infraestructura, replantean el currículo escolar y la didáctica (Martín del Pozo, 2012) e instalan el lenguaje vinculado a la investigación.

Finalmente, existe evidencia que la incorporación de la investigación e indagación en las escuelas mejora el interés por la lectura (Samuel, et al., 2008), redacción, trabajo colaborativo, además de aprender a preguntar, cuestionar y buscar respuestas, pero debemos tener presente que su aplicación no es sencilla, siendo los docentes los primeros en resistirse al cambio y no se cuenta con un modelo de enfoque investigador que pueda ser útil para todas las escuelas, considerando sus carencias y fortalezas (Pozuelos, Travé y Cañal, 2001).

Por ello, el cambio de la cultura escolar debe ser de toda la escuela, donde los directivos asuman como suya la propuesta e involucren a todos los implicados en la formación de los estudiantes (familias, docentes, administrativos), que se entienda que esto es un trabajo de años para poder modificar la escuela frontal y desvinculada con su realidad, por una más abierta, acogedora y cercana a los estudiantes que sea.

Conclusiones

La investigación, como estrategia de aprendizaje, abre una serie de oportunidades en la formación de los estudiantes, porque responde a las habilidades del siglo XXI y lo que plantea UNESCO (Reimaginar juntos nuestro futuro). Pero se resalta que es posible aplicar la investigación en todas las áreas académicas y no solo en ciencias desde la mirada de la indagación.

La investigación se puede trabajar a través de las sesiones de aprendizaje y elaborando proyectos. En relación con el primero, brinda la posibilidad de que responda a los temas propuestos por el currículo y permita su profundización; con relación al segundo, se pueden realizar proyectos de varios meses, pero queda claro que todo esto dependerá de la edad de los estudiantes.

La implementación de la investigación en la escuela será posible si se cambia la cultura escolar y se hacen cambios curriculares. Sobre la cultura, se requiere el convencimiento e involucramiento de todos, desde los gestores y docentes, así como de la familia y comunidad, además, se debe incluir prácticas que modifiquen la forma de pensar de todos. En relación con el currículo, esto es clave, porque al orientar la labor de los docentes, puede asegurar el diseño de herramientas e instrumentos vinculados con la investigación.

Finalmente, asumimos que la escuela está colapsada y de aplicar la investigación, esto resultará ser solo un paliativo que pretende mejorar el aprendizaje de los estudiantes, pero si pensamos en una nueva escuela, la investigación puede ser un buen punto de partida, porque deja de lado las clases frontales y mecánicas, por una más desafiante, donde se involucre al estudiante y aprenda a cambiar su entorno en bien de todos.

Referencias

- Alberta Learning. (2004). *Focus on inquiry: a teacher's guide to implementing inquiry-based learning*. Learning and Teaching Resources Branch. <https://open.alberta.ca/dataset/032c67af-325c-4039-a0f3-100f44306910/resource/b7585634-fabe-4488-a836-af22f1cbab2a/download/29065832004focusoninquiry.pdf>
- Aragüés, A., Gil, M., y Gándra, M. (2014). Análisis del papel de los maestros en el desarrollo de actividades de indagación en el practicum de primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (28), 135-151
- Arévalo, P., Cruz, J., Guevara, C., Palacio, A., Bonilla, S., Estrella, A., Guadalupe, J., Zapata, M., Jordán, J., Arias, H., y Ramos, C. (2020). *Actualización en metodología de la investigación científica*. Editorial Universidad Tecnológica Indoamérica. https://www.researchgate.net/publication/349038465_Actualizacion_en_metodologia_de_la_investigacion_cientifica
- Azcárate, P., Hamed, S., y Martín, R. (2013). Recurso formativo para aprender a enseñar ciencias por investigación escolar. *Investigación en la escuela*, 49-66. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2013.i80.04>
- Barrios-Tao, H., y Peña, L. (2018). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y Educadores*, 22(3), 487-509. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9907/5541>
- Cano, I. (2009). La investigación escolar: un asunto de enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria. *Investigación en la escuela*, 63-79.
- Cañal, P. (1999). Investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación. *Investigación en la escuela*, (38), 15-36.
- Cañal, P. (2007). La investigación escolar, hoy. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (52), 9-19.
- Cañal, P., Travé, G., y Pozuelos, F. (2011). Análisis de obstáculos y dificultades de profesores y estudiantes en la utilización de enfoques de investigación escolar. *Investigación en la escuela*, (73), 5-26. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2011.i73.01>

- Chow, K., Tse, S-K., y Collier, C. (2008). Grade 4 Students' Development of Research Skills Through Inquiry-Based Learning Projects. *School Libraries Worldwide*, 14(1), 10-37. <https://journals.library.ualberta.ca/slw/index.php/slw/article/view/6775/3773>
- Fortich, N. (2013). ¿Revisión sistemática o revisión narrativa? *Ciencia y Salud virtual*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.22519/21455333.372>
- Gardner, H. (2016). *Howard Gardner: su visión educativa en diez puntos*. <https://www.aulaplaneta.com/2016/04/08/recursos-tic/howard-gardner-su-vision-educativa-en-diez-puntos#:~:text=Para%20que%20el%20aprendizaje%20sea,y%20transform%C3%A1ndolos%20seg%C3%BAAn%20sus%20necesidades.>
- Garritz, A. (2018). Indagación: las habilidades para desarrollarla y promover el aprendizaje. *Educación Química*, 21(2), 106-110. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0187893X18301599?token=ACC-68D4478FCE27A7CEFE35100C2E8B191AB14E7F96031FAA15A80F520A0E9043CBD09D2AD852D6FBBA47ECBAE095F-C&originRegion=us-east-1&originCreation=20221123170956>
- GO-LAB. (2022, diciembre 20). *Aprendizaje basado en la investigación*. <https://support.golabz.eu/es/node/203#:~:text=Marco%20de%20aprendizaje%20basado%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20Go%2DLab&text=En%20las%20dos%20primeras%20fases,y%20preguntas%20que%20quieren%20investigar.>
- Gutiérrez, C. (2021). Una revisión sistemática de literatura sobre la investigación escolar en ciencias naturales. *Revista de Educación en Biología*, 486-488.
- Hamlin, M., y Wisneski, D. (2012). *Supporting the Scientific Thinking and Inquiry of Toddlers and Preschoolers through*. *Young Childre*, 82-88.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta edición. McGraw-Hill. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Jaramillo-Echeverri, L. J., y Aguirre-García, J. C. (2015). La investigación escolar y la formación de formadores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 169-180. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.ieff>

- Martínez, F. (2022) (Cord.). *Manual Investigar son desinformar. Transparencia Venezuela*. <https://transparenciave.org/wp-content/uploads/2022/02/Manual-Investigador-sin-desinformar.pdf>
- Martín del Pozo, M., Rivero, A., Solís, E., Porlán, R., Rodríguez, F., Azcárate, P., y Esquerra, A. (2012). Aprender a enseñar ciencias por investigación escolar: recursos para la formación inicial de maestros. En J. M. Domínguez (Editor). *XXV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (pp.691-697) Universidade de Santiago de Compostela. <http://apice-dce.com/wp-content/uploads/2018/08/XXV-EDCE.pdf>
- Pahnke, J., O'Donnell, C., y Bascopé, M. (2019). *Using Science to Do Social Good: STEM Education for Sustainable Development. Position paper developed in preparation for the second "International Dialogue on STEM Education" (IDoS) in Berlin*. www.haus-der-kleinen-forscher.de
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L., de Jong, T., van Riesen, S., Kamp, E., Manoli, C., Zacharia, Z., y Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, (14), 47-61. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1747938X15000068?token=4A972644684070C8409736FD2C402263FA52A1B8F69F587BE83C2F728C793ADDEFD15A282C9F72A746F264ACAF07B721&originRegion=us-east-1&originCreation=20221123171149>
- Pozuelos, F., Travé, G., y Cañal, P. (2007). Acerca de cómo el profesorado de primaria concibe y experimenta los procesos de investigación escolar. *Revista de Educación*, (344), 403-423.
- Romero-Ariza M. (2017). El aprendizaje por indagación, ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(2), 286-299. <http://hdl.handle.net/10498/19218>
- Salinas, M. (2020). Sobre las revisiones sistemáticas y narrativas de la literatura en Medicina. *Revista chilena de enfermedades respiratorias*, 36(1), 26-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73482020000100026>

- Samuel, K., Tse, S., Loh, E., Chow, K., Fung, H., y Wai, H. (2008). Primary four students' development of reading ability through inquiry-based learning projects. *IASL Conference Proceedings (Berkeley, USA): World Class Learning and Literacy through School Libraries*. <https://doi.org/10.29173/iasl7964>
- Sánchez, A. (2020, julio 02). *Investigar en el aula en el contexto de la Educación a Distancia* [PowerPoint slides]. CISE-PUCP:
- Sánchez, A. (2011). Aulas que crean conocimiento. *La experiencia en el Colegio San Columbano*. CEPREDIM.
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos de investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Sautu, R., Bonolio, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>
- Travé, G. (2003). Más allá de las paredes del aula: salidas de investigación escolar. *Cooperación Educativa*, (71-72), 43-46.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Vestena, Z., y Díaz-Medina, B. (2018). Revisión Narrativa: elementos que la constituyen y sus potencialidades. *Journal of Nursing and Health*, 8(1), e188101. https://www.researchgate.net/publication/325162491_Revisión_Narrativa_elementos_que_la_constituyen_y_sus_potencialidades
- World Economic Forum. (2016). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. <https://widgets.weforum.org/nve-2015/index.html>

Capítulo 2

La internacionalización y cooperación interinstitucional en el posgrado para mediados del siglo XXI

*Marco Antonio Salas Luévano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México*

*Marco Antonio Salas Quezada
Universidad Autónoma de Zacatecas, México*

*Ma. de Lourdes Salas Luévano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México*

*María De Lourdes González Peña
UTEL y Universidad de Tamaulipas, México*

<https://doi.org/10.61728/AE24070027>

Resumen

Este trabajo es una revisión bibliográfica con análisis y propuestas sobre la internacionalización y la cooperación interinstitucional en el posgrado de frente al medio Siglo XXI. La obtención de información implicó, realizar su búsqueda y revisión en diferentes bases de datos, Scielo, Google Académico, Dialnet, Redalyc, Latindex, entre otros, a efectos de conformar el presente artículo. Con la información se realizó, un repaso de reflexión en ambos aspectos, mostrando algunas asimetrías, normatividad, mitos y perspectivas que generan.

En este escenario, se reconocen en la interrelación institucional el fortalecimiento y la calidad del posgrado a través de la investigación, al considerar a este, como un bien común mundial, con trayectoria definida desde la docencia y la investigación para la sociedad sostenible, con cambios disruptivos en el quehacer educativo derivadas de situaciones contingentes.

Se concluye que la tendencia de la internacionalización, la cooperación interinstitucional para la mitad del siglo XXI, será de frontera abierta entre países pobres con universidades de rango inferior y entre las universidades “líder” signaran acuerdos académicos bilaterales o de cooperación para realizar actividades y lograr objetivos comunes, regidos por la normatividad internacional e institucional. Todo será diametralmente opuesto en varios aspectos de gestión y prácticas (re) emergentes centradas en la investigación de cara al 2050.

Introducción

El tema de la internacionalización es importante tomado por los investigadores en la educación para definir los diferentes aspectos del quehacer académico de las universidades. Es un concepto relacionado directamente con la historia de las mismas universidades que existe hace varios cientos de años. En este trabajo, se toma en consideración las tendencias de la internacionalización de cara al siglo XXI sin la influencia de lo económico, la política e incluso lo sociocultural, es más bien, un asunto meramente académico y de investigación donde se privilegia

la calidad y la mejora de los sujetos involucrados y las instituciones que buscan incrementar indicadores de calidad.

El fenómeno de internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES), en particular del posgrado, surge ante la necesidad de organizar, promover y apoyar las políticas de apertura económica y social. Esto implicó modificar el proceso de formación en ese nivel, en para la transferencia del conocimiento y de recursos como estrategia de integración a escala mundial, desde la perspectiva de impacto en los aspectos sustantivos (docencia, investigación y servicio), mediante la movilidad académica con objetivos académicos, sociales y económicos, en la construcción de un mundo mejor para contribuir al desarrollo en la salud, la inclusión social, y la igualdad entre los países. La cooperación internacional tiende de esa manera a fortalecer institucionalmente a la educación de calidad y a su internacionalización.

En este nuevo orden geopolítico, la cooperación internacional entre las universidades, ha presenciado nuevas transformaciones para fortalecer la calidad y pertinencia de las instituciones participantes en actividades definidas desde los directivos y docentes investigadores con actividades académicas y de investigación como complemento al desarrollo en la formación de los sujetos involucrados y al beneficio interinstitucional. La Declaración Mundial Sobre la Educación en el Siglo XXI, (UNESCO, 1998) mostró interés en promocionar la cooperación internacional de la educación superior, al reconocer y apoyar al conocimiento teórico y práctico en beneficio de todos en el escenario internacional.

Fue antes de los setenta y principios de los ochenta del siglo pasado, cuando las actividades descritas como internacionalización no llevaban ese nombre, carecían de prestigio, estaban aisladas y no relacionadas entre sí; con el avance del tiempo y con los cambios suscitados en la educación, se inventó la palabra “internacionalización”, se agrega además, algunos componentes; pasa a ser intercambio de estudiantes a fines de los ochenta, se masifica el proceso con más estudiantes, con objetivos de incidencia más en lo académico e investigativo y concebir al estudiantado ciudadanos del mundo.

No obstante, a través de los años, el concepto de internacionalización se ha generalizado en la percepción conceptual que se tiene de este

término en las IES, al evolucionar con el concepto de competencias profesionales en el currículum, en su intensificación visible tanto en el suministro transfronterizo de los planes de estudio como el proceso de enseñanza y aprendizaje. También se dinamizó la movilidad y reconocimiento de grados académicos entre las IES de los países receptores y emisores de estudiantes; también se implementaron acciones como los intercambios académicos de estudiantes y docentes, así como los apoyos técnicos interinstitucionales; creando una especie de cultura universitaria alterna, denominada intercultura. Todo esto y más implica la cooperación, lo interinstitucional, al formalizar por medio de convenios suscritos entre directivos de las IES, con objetivos claros y respaldados por los reconocimientos normativos institucionales, donde se establecen las actividades académicas a desarrollar de manera conjunta, y se precisan las de enseñanza y de investigación que convergen en interés comunes.

La 2da (CMES, 2009), reconoció en su momento, a la educación superior como la fuerza principal en la construcción de sociedades del conocimiento, inclusivas y diversas, y la investigación, la innovación con creatividad, con el fin que de la educación sea de calidad en las universidades internacionales.

En pleno siglo XXI, a mediados de la segunda década y hasta el momento actual se han suscitado movimientos de estudiantes, docentes y directivos hacia diferentes países del mundo, motivados y con altas expectativas de cambios, ampliando las redes de actividades académicas y de investigación tendientes a elevar su formación y los conocimientos.

La III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018), de Córdoba, Argentina, plantea un eje temático importante, Educación Superior, internacionalización e integración, centra su atención en dos estrategias: Internacionalización y Gestión de la producción del conocimiento. La primera orienta el desarrollo de proyectos para fortalecer y consolidar las redes de educación superior y al reconocer los títulos, asegurar la calidad que utiliza de instrumento a la cátedra UNESCO, igual a los medios editoriales (virtuales e impresos), las redes sociales en la educación superior, y la segunda con compromiso y responsabilidad social, la formación docente, la diversidad intercultural y la internacionalización.

En la (CMES, 2022), organizada en Barcelona por la UNESCO, pone atención al desarrollo de iniciativas a fortalecer la calidad, la inclusión y relevancia de la educación superior, a las nuevas formas de aprendizaje tanto a distancia como en línea, a titulaciones conjuntas internacionales, y concebir a la educación con varios nombres: transfronteriza, transnacional, sin fronteras, y a la movilidad académica con implicaciones en la provisión, certificación y garantía de calidad. Desde la cooperación, la (CMES, 2022) propuso iniciativas intergubernamentales a favor de la educación superior con, Estrategias de colaboración internacional, Responsabilidad Social Corporativa (ESC), Vínculos con los movimientos de ciencias y aprendizajes abiertos, Redes, plataformas y gestión de conocimiento para avanzar en la cooperación internacional y Uso de conocimiento, tecnología e innovación para promover la colaboración.

En ese sentido, la UNESCO ha respondido a las nuevas tendencias con convenios y Programas como son las Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN (desde 1992), y a través de organizaciones intergubernamentales clave que se relacionan con la educación superior como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la Organización Internacional del Trabajo, el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, y otros Institutos de la UNESCO.

En México los antecedentes propios del proceso de la internacionalización de los posgrados en educación, se encuentran en los Congresos promovidos por la UNESCO y las organizaciones intergubernamentales, entre otros. Es la política internacional de los organismos intergubernamentales internacionales que a finales del siglo XX, como base en esto, los gobiernos nacionales, y las instituciones de educación superior (IES), las organizaciones estudiantiles y las agencias acreditadoras, otorgaron mayor importancia a la dimensión internacional para globalizar la educación. En el caso de la Universidad pública, en particular en el posgrado las políticas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el Sistema Nacional de Posgrado (SNP), el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), entre otros, se retoma para la internacionalización la gestión del nuevo quehacer académico y de investigación como elementos de calidad académica y el aporte

hacia la sociedad. En las Instituciones de Educativas Públicas a nivel del posgrado, la cooperación e internacionalización, se refieren a la gestión de actividades de docencia e investigación realizadas recíprocamente por estudiantes, docentes y administrativos.

Objetivo. De este trabajo consiste en describir la internacionalización y cooperación interinstitucional del posgrado y sus perspectivas para el medio siglo XXI.

Metodología. El procedimiento metodológico de este estudio, fue desde la modalidad cualitativa, a través de la búsqueda de información en diferentes bases de datos como son: Scielo, Google Académico, Dialnet, Redalib, Latindex, de igual manera, en artículos localizados en repositorio institucional y libros. Con la información se realizó, un repaso de reflexión en ambos aspectos, mostrando algunas asimetrías, normatividad, mitos y perspectivas que generan, así como las conclusiones respectivas a las que se llega.

La Internacionalización. El significado y definición del concepto

El concepto de internacionalización desde el contexto educativo de las IES, ha sido tratado por diferentes autores, lo que dificulta su comprensión, para (Knight, 1994) es un proceso de integración de lo internacional y la intercultural en la enseñanza, investigación y servicio, de la institución, cuyo concepto incorpora a los grupos étnicos/culturales de ambos países donde se realiza el proceso de internacionalización, que traspasa la geografía y las fronteras territoriales para incluir la cultura y los contextos, así mismo, el proceso de enseñanza – aprendizaje, la investigación y el servicio en la estructura curricular.

Debido a las múltiples interpretaciones asignadas que confunden los términos empleados entre ellos el de globalización, (Knight y De Wit, 1997) incluye la tecnología, economía, conocimientos, valores e ideas de las personas, y que desde la educación superior, un país responde a esas repercusiones respetando la idiosincrasia de cada nación. El concepto de globalización (Knight, citada por Guido y Guzmán, 2012, p. 4), es plateado con las mismas características. Aunque con desigualdades derivadas de las simetrías diametralmente opuestas entre las na-

ciones y las Instituciones de Educación. A medida que se intensifica el proceso estructural de la globalización, surgen nuevos conceptos que plantean a la educación superior para el mercado y de globalización transfronteriza, tal es el caso de “enseñanza sin fronteras”, “a través de las fronteras”, “enseñanza global” y “comercio internacional en servicios de enseñanza” (Días, 2008, p. 318; De Wit, 2011, p. 79). Existen otros conceptos afines a la internacionalización, como lo global, transnacional, transfronterizo, regional, entre otros, no hay intención de entrar a debate sobre esto, ni con otros conceptos como la educación transnacional, la educación global, intercultural, comparada; sino más bien, resaltar aquello que relaciona la internacionalización con lo educativo desde las IES. En la (CMES, 1998, p. 12), la UNESCO declaró sobre la educación superior, que no se concibe ya únicamente desde situaciones y criterios nacionales, no existe investigación o formación digna con ese nombre puramente locales, se adopta así el concepto de mundialización.

En este contexto de conceptos diversos y dinámicas promovidas desde los países concentradores de riqueza y de poder, toma centralidad la competencia comercial captando estudiantes y docentes para la enseñanza superior internacional con fines de lucro (De Wit, 2011, p. 81), esto, como producto de la globalización, en esto se debe tener cuidado para no caer en situaciones de reproducción del esquema dominante o de reformas con cambios a favor del modelo dominante.

La promoción a la cooperación internacional para fortalecer la calidad, la pertinencia y la eficiencia interna de la educación superior, se planteó construir puentes localmente entre asociados nacionales y entre las naciones (CMES, 2008, p. 15). Se ratifican los acuerdos emanados de la CMES 2008, con iniciativas en la investigación de intercambios de alumnos y docentes para promover la cooperación internacional (CMES, 2009, p. 5). Se garantiza con ello, que la cooperación adopte a la colaboración multilateral y multicultural cuyo se orienta a la calidad de la educación en beneficio de los estudiantes de las IES y no del desarrollo de los mercados internacionales.

Sin embargo, el proceso de internacionalización requiere de enfoques, de actividad, competencia, Ethos y proceso, con actividades inter-

nacionales del currículum, intercambios de académicos/estudiantes con apoyos técnicos, desarrollar de competencias, habilidades, conocimientos y actitudes globales/internacionales de los estudiantes y docentes, crear una cultura de ambiente universitario para apoyar y promover las iniciativas internacionales/interculturales y estimular e integrar la investigación y el servicio con actividades en la enseñanza.

Pero, en un contexto global educativo y laboral como está perfilado actualmente, ninguna IES puede vivir de espaldas a la internacionalización, esta es una herramienta importante para lograr estándares óptimos de calidad, eficiencia, excelencia y competitividad, con políticas de movilidad de estudiantes, docentes e investigadores.

En pleno Siglo XXI, la internacionalización es un proceso, no es cuenta de individuos, cuantos salen al país receptor, ni en qué condiciones, ni en las movilidades Erasmus para estancias de estudios, se requiere gestión ante las instancias respectivas, para realizar prácticas en el extranjero donde se adquieran o muestren competencias en contextos diferentes o para la consecución de dobles títulos de maestría, tesis con mención internacional o incluso doctorados duales. Las IES deben aspirar a la movilidad, a través de planes de organización de congresos con participación de estudiantes y docentes investigadores, a formar al estudiantado en segundo idioma.

De ahí que toda acción internacional desde la IES implica organización educativa desde la IES emisora a la IES receptora, resulta indispensable la gestión para el adecuado apoyo institucional. Las universidades deben contar con una política institucional desde la perspectiva internacional, para establecer vínculos, promover e incluir la interculturación en su oferta educativa, así como del desarrollo de proyectos de trabajo conjunto en grupos de investigación o cuerpos académicos.

La cooperación institucional internacional. Las normativas institucionales

En la cooperación internacional participan agentes diversos que dan vida y seguridad con acciones al proceso mediante la normatividad propia de los gobiernos municipal, estatal y nacional, para establecer

esquemas de cooperación interinstitucionales mediante firmas de convenios de desarrollo. Esto sucede entre IES nacionales y del extranjero, estas, han aumentado de manera significativa las relaciones internacionales desde la cooperación académica y de investigación tomando en cuenta algunos lineamientos de norma institucional y de cooperación internacional, sin afán de entrar en polémica, el concepto de cooperación presenta varias acepciones desde la referencia gubernamental: diplomacia, diplomacia federativa, diplomacia local y hermanamiento.

Para enmarcar el concepto de cooperación y cooperación universitaria de acuerdo con (Agudelo, 2014, p. 103), la primera es un sustantivo puro y la segunda es un sustantivo adjetivizado, por lo tanto, la cooperación es la herramienta y lo universitario es el contexto donde se mueve y la usan las universidades. El concepto de cooperación antes de aplicarse en el entorno universitario, históricamente se privilegió lo económico o políticos por estado o país, para promover pactos de suspensión de actos bélicos, o de ayuda humanitaria para la mejora social.

En ese sentido se enfoca la atención en la cooperación internacional desde la perspectiva de la educación, donde históricamente igual, se presentaron algunos antecedentes no muy beneficiosos, pero que ahí se dieron, con las universidades privadas orientadas hacia el lucro, y que cambia cuando las universidades en el siglo XIX orientar sus acciones hacia la inclusión del conocimiento y la difusión como su principal función a la docencia, hasta adoptar la estrategia de Cooperación Internacional a nivel global para la Investigación y el Desarrollo conocida como CII+D (Agudelo, 2014, p. 109). Desde esta perspectiva, se puede concebir a la internacionalización de las universidades, como un conjunto de actividades para la transformación institucional con integración a la dimensión mundial e intercultural, a la cultura, la política y la estrategia de las mismas universidades (Agudelo, 2014, p. 120), para dinamizar el intercambio de docentes, investigadores y estudiantes.

Para (Siufi, 2003, p.124) la cooperación internacional universitaria, son las actividades universitarias en su conjunto, las que desde la colaboración política y de gestión institucional generan condiciones para el fortalecimiento en la formación, la investigación, la extensión, la vinculación, la proyección interinstitucional, en la mejora de la calidad en la

docencia, el aumento y transferencia del conocimiento científico-tecnológico y la cooperación para el desarrollo. El concepto de cooperación internacional entre universidades o IES, implica acciones entre directivos, docentes- investigadores, estudiantes y/o administrativos.

Por su parte la (ANUIES, 1999) plantea que la internacionalización, su objetivo y proceso permite que las IES logren mayor presencia y visibilidad internacional, al genera cambios del exterior desde el concepto de cooperación internacional al lograr el beneficio mutuo en el logro de los objetivos cuyo resultado sería difícil trabajando aislados, estos surgen a la vista al trabajar de manera conjunta entre IES local y extranjera con compromiso y corresponsabilidad.

En tal sentido, desde la CMES, se buscó que las IES asuman y desempeñen la cooperación internacional, el intercambio de conocimientos y aprovechamiento de oportunidades (CMES, 1998, p. 20), incluidas agencias y organizaciones internacionales y multilaterales de cooperación para el desarrollo en la educación. La Unión Europea (UE) ofrece becas a estudiantes a través del programa Erasmus Mundos, que funciona a través de programas de maestría para preparar a los ciudadanos para la vida global, con convocatorias de movilidad internacional, igual el programa de becas Fulbriht, de apoyo económico con aportaciones de EE. UU. y México para estudiantes que deseen estudiar en el vecino país del norte.

En IES dentro y fuera del país de origen, se suman al esfuerzo para el logro de objetivos compartidos, bajo un esquema de corresponsabilidad en relación con un plan de trabajo que compromete a los profesores e investigadores en la entrega de resultados y/o productos que favorecen a los Cuerpos Académicos (CA) o a los grupos de investigación así como a las instituciones a las cuales representan. En el ámbito particular del posgrado, el CONACYT a través del (SNP, 2022), propone políticas para la cooperación y los intercambios académicos nacionales e internacionales en la promoción internacional y la cooperación interinstitucional del posgrado, cuyo objetivo permite multiplicar la capacidad de la formación, la investigación y la vinculación de las instituciones del país y operar mediante alianzas con instituciones del extranjero. Esto permite el mejoramiento de las relaciones internacionales a nivel insti-

tucional, al proporcionar becas a estudiantes, docentes e investigadores, igual, becas mixtas para estancias, estudios posdoctorales, estudios en el extranjero, entre otros. Por su parte, la Dirección de Cooperación Internacional del CONACYT, promueve la actividad y desarrollo científico, tecnológico y de innovación, mediante firma de convenios con instituciones y organizaciones internacionales para la movilidad y consolidación de los investigadores con becas de posgrado (especialidades, maestrías, doctorados, posdoctorados y estancias sabáticas) para las y los jóvenes estudiantes en distintos países del mundo.

Otro programa de apoyo a la internacionalización y la cooperación, es el PRODEP, con políticas dirigidas hacia los posgrados, a los CA y a las Redes de Investigadores, para apoyar la investigación; ejercer la interrelación institucional a nivel internacional con IES y docentes con perfiles similares a fin de cooperar y colaborar conjuntamente en proyectos de investigación y docencia así como en la producción de libros y realización conjunta de congresos, foros o seminarios de discusión académica, esto desde las Líneas Generadoras de Investigación y Aplicación del Conocimiento (LGIAC), que permite a los investigadores a través de los grupos de investigación o CA, crear programas y proyectos compartidos en el ámbito nacional e internacional para la integración de redes de colaboración institucional para certificar programas y establecer los términos de la cooperación y aprovechamiento mutuo.

Internacionalización de la investigación y el posgrado. Las redes y los convenios de cooperación interinstitucional

Las universidades frente a la dinámica de los procesos de internacionalización y cooperación, con prioridad en el liderazgo para la promoción de estos aspectos en la vida académica y de investigación de las instituciones. Esto implica un nuevo paradigma universitario, para enfrentar los criterios de inclusión y desigualdad, de calidad y pertinencia con responsabilidad social, con herramientas que promuevan, guíen y evalúen las acciones de cooperación internacional interinstitucional.

En el contexto de la cooperación interinstitucional –nacional e internacional– los estudiantes e investigadores, con apoyos técnicos académicos

micos y de investigación, desarrollan nuevas competencias profesionales en un ambiente intercultural que hace de los estudiantes, en cierta medida, ciudadanos del mundo; en la que, por supuesto, los investigadores científicos de las universidades se interrelacionan en torno a objetivos comunes. Esto es, colaborando en los programas académicos de IES a nivel interno y externo desde:

Tabla. 1

Colaboración internacional entre IES

Planes y programas de estudio	Investigación y Colaboración profesional	Relaciones de servicio externos	Actividades extracurriculares
Programas diversos: intercambio estudiantil, conjuntos maestría y doctorado, movi­lidades docentes, vinculados a la academia y la investigación.	Centros temáticos por área con proyectos de investigación conjunta con LGAC similares. Producción y publicación entre redes promovidos por convenio de investigación.	Proyectos diversos: comunitarios, internacionales de fomento al desarrollo, interculturales y de servicio a la comunidad.	Clubes y asociaciones de estudiantes, Actividades interculturales e internacionales en la universidad.
Estudio de un idioma extranjero con curriculum internacional con áreas afines y proceso enseñanza – aprendizaje.	Programas de intercambio de estudiantes de posgrado e investigadores, vinculación de la investigación al curriculum y promoción de eventos diversos.	Programas de enseñanza, capacitación y vinculación fuera de las fronteras, enseñanza de investigación y educación a distancia	Coordinación con grupos culturales comunitarios a través de programa con apoyo social, cultural, académico y económico.
Eventos diversos (conferencias, congresos, etc.) y Capacitación transcultural.		Redes internacionales de participación y programas de desarrollo para alumnos en el extranjero.	

Nota: Aspectos relacionados con la colaboración internacional e interinstitucional. Fuente. Elaboración propia.

En el marco de la cooperación y la internacionalización, el posgrado aparece como oportunidad de movilidad del estudiante y el trabajo académico con temas de punta y de investigación, es difícil de lograr de manera individual, por lo tanto, la cooperación es indispensable para estimular, fortalecer y reforzar la formación, asociando los programas de posgrado, e investigadores docentes y estudiantes, para procurar

el reconocimiento internacional e interinstitucional o de validez de lo cursado. Desde lo institucional y con repercusión al estudiantado, con acuerdos curriculares, reconociendo los títulos, entre muchos otros.

Desde el ámbito de la investigación, implica formación de investigadores con temas prioritarios de colaboración en proyectos e intercambios, para fortalecer la investigación se requiere cooperar y colaborar de manera interinstitucional y buscar apoyos o nuevas alternativas financieras de empresas u organizaciones privadas. Los docentes investigadores del posgrado se han visto inmersos en una dinámica de cruzar fronteras para encontrarse con pares académicos; conformando, de esta manera, grupos o redes de investigación con proyectos comunes y LGAC dispuestas a investigar de manera colaborativa o conjunta, con producción para la publicación internacional, esperando el reconocimiento de las instancias correspondientes y evaluaciones (para el caso de México) del SNI, PRODEP, CA, etc. Al respecto autores como (Delgado, 2016 sobre México; Pinto, 2013 sobre Chile y Colombia; Lozano & Gandini, 2011 sobre América Latina), plantean eliminar inquietudes ante el recrudecimiento de la fuga de cerebros, por sus efectos negativos en la competitividad, en la profundización de las asimetrías, en la circulación de los conocimientos y en los derechos de propiedad intelectual.

Desde el ámbito de las redes, su fortalecimiento y evaluación de su organización, producción generada, entre otros, responden a criterios e indicadores o parámetros de aseguramiento de calidad e impacto en el entorno social, esto asegura el intercambio y la transferencia de confianza interinstitucional. La conformación de Redes de investigación en las que se desarrollan LGAC similares, y/o participar en Red de Redes, para cooperar en diversas acciones. En cuyo sentido y mediante la cooperación académica interinstitucional elevar los indicadores de calidad de la investigación y la docencia en las IES, las redes se consideran instrumentos para la cooperación nacional e internacional. Estas redes pueden ser de información y comunicación, de investigación y de enseñanza, de interés temático o de innovación.

En el servicio, es fundamental la cooperación internacional entre las Instituciones de Educación Superior, para alcanzar objetivos, desde la

capacidad y asociación conjunta para el beneficio de los sujetos involucrados y las instituciones. El servicio se fortalece mediante la participación y colaboración en programas y proyectos de trabajo en las actividades de docencia, investigación y extensión, para el desarrollo intercultural, mejorar la calidad y su vinculación social en la comunidad intercultural.

Desde las actividades extracurriculares, es necesario la creación de asociaciones y Clubes de estudiantes y docentes investigadores para el desarrollo de diversas actividades interculturales, así recibir apoyo de recursos económicos de los gobiernos de países con estudiantes y docentes investigadores interesados en desarrollar proyectos y programas de desarrollo comunitario.

El impulso de este tipo de acciones permite disminuir la fuga de prospectos científicos esto, mediante la propuesta de políticas específicas para retener o retornar a los talentos humanos altamente calificados. Actualmente las estrategias implementadas para la retención de investigadores y estudiantes talento, han sido escasas e ineficaces, condicionadas más hacia el aspecto económico y político internacional. La idea es proponer estrategias de cooperación científica y técnica a través de una justa negociación de intereses recíprocos, con acciones como “becas de retorno”; las políticas de retención y vinculación con el sector productivo serán reivindicadas y consolidadas. Necesitamos recursos propios, pero además, otros apoyos desde el plano bilateral para la cooperación internacional en particular para el posgrado.

Los mitos y los beneficios de la internacionalización. Ser y deber ser

Es importante subrayar que en el contexto de la internacional desde el posgrado subsisten diversos mitos, de cinco que escribe (Knight, 2011, p. 14), retomamos únicamente cuatro,

Mito uno. Estudiantes extranjeros como agentes de internacionalización: «más estudiantes extranjeros en la institución van a producir una cultura institucional y un plan de estudios más internacionalizados».

Mito dos. La reputación internacional como indicador de calidad: «cuanto más internacional es una universidad [...] mejor es su reputación».

Mito tres. Acuerdos institucionales internacionales: «cuanto mayor es el número de acuerdos internacionales o cuantas más asociaciones a redes tenga una universidad, más prestigiosa y atractiva es».

Mito cuatro. Acreditación internacional: «cuanto más estrellas de acreditación internacional tiene una universidad, más internacionalizada está y, por ello, mejor es».

Empero, los mitos caen cuando se observan los resultados siguientes:

- * Los estudiantes y los docentes investigadores (nacionales y extranjeros) comparten puntos de vista, conocimientos profesionales (de investigación y enseñanza) donde intercambian también sus culturas de origen.
- * La reputación internacional de una institución o universidad es reconocida por la calidad de la formación de sus egresados en el mundo laboral y los indicadores de calidad, entre estos, la formación del docente – investigadores incorporados en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con perfil Prodep, con acuerdos vigentes signados, pero sustantivos, redes de pares académicos con prestigio nacional e internacional que funcionen bien y que se ejerzan con profesionalismo y seriedad. Los CA preferentemente estos deben tener el nivel de consolidados y/o con validación indefinida.
- * Respecto de los Acuerdos Institucionales Internacionales (AII): No resulta verdadero que entre más AII de cooperación se tengan signados, se adquiere el carácter internacional.
- * Se puede tener la Acreditación Internacional (AI): es importante, mas no necesaria, no basta con cuántas estrellas se cuente; sino la calidad y pertinencia de los posgrados, la diversificación de los proyectos de investigación con resultados, la producción de conocimiento y su difusión así como con indicadores de calidad y su pertinencia social.

Las tendencias de la internacionalización y la cooperación interinstitucional para medio siglo XXI

Entre los retos de los sistemas educativos y de las IES en particular, tiene que ver con su fortalecimiento de cara al siglo XXI, en su capacidad de adecuarse a los procesos de internacionalización con cooperación entre culturas y naciones.

Se ha expuesto que el mundo actual ha traído cambios y transformaciones en aspectos de lo social, económico, político y cultural, y en la ciencia y la tecnología no ha sido excepción, y a pesar del desarrollo alcanzado, ha provocado que los conocimientos se muestren anacrónicos y obsoletos en todos los niveles educativos, con grandes repercusiones en las IES, y en particular en el posgrado, donde existen verdaderos retos referentes a la internacionalización y la cooperación interinstitucional, para que los directivos y los docentes- investigadores puedan encarar la educación con nuevos retos y perspectivas de frente al medio siglo XXI.

En el posgrado, uno de los retos significativos, es la acreditación internacional de los programas académicos. Es fundamental e importante el esfuerzo institucional de aseguramiento de la calidad de los programas académicos, aquí, la internacionalización no se considera únicamente como el intercambio y la movilidad de estudiantes y docentes, es una estrategia interinstitucional que pone atención al desempeño de las funciones sustantivas, adjetivas y legislativas, para ampliar la cobertura internacional y reconocimiento e incremento de los indicadores de calidad (SNI, PRODEP (6 años), programas académicos Internacionales en el SNP, CA (Consolidados con validación indefinida). Por lo tanto, la internacionalización implica movilidad y cooperación en actividades interinstitucionales, fomentar la formación en las IES del país de origen para compartir con las del exterior experiencias similares.

La docencia y la investigación mostraran nuevos elementos relevantes, pertinentes y de calidad. En la primera, fomentar los intereses de los estudiantes para generar una nueva forma del aprendizaje en la reconfiguración de la educación, entendida más allá de la escolarización, esto trae consigo, un rol nuevo en el profesor, en su formación y la del

estudiante, este último, capaz de construir su propio conocimiento.

La cooperación entre países, instituciones y colegas es fundamental, es posible aprender en diversos contextos de la sociedad, del aprendizaje y la investigación cada vez más fuera de los escenarios escolares (locales) para socializar en nuevos escenarios internacionales. Esto implica buscar un liderazgo sin burocracia, centrado en la pedagogía y la investigación, con una formación de nuevos perfiles centrada en las demandas sociales para interactuar con IES extranjeras y colocar a la institución en un mejor posicionamiento de calidad para mediados del siglo XXI. La segunda, formar investigadores para medio siglo XXI, con capacidades creativas, emprendedoras, competentes y de adaptación en diferentes contextos como el laboral, y a nivel internacional donde se vea participativo y no solo sea observador de lo que le ofrecen en las IES extranjeras. La formación desde la interdisciplina y la multidisciplina, y privilegiar la formación desde los grupos de colaboración del docente – investigador, logrando con ello adoptar y vincular a la innovación social hacia la estrategia de política pública y de Estado en la transformación histórica. Se estará formando ciudadanos, no para el mercado, sino a individuos para desenvolverse en todos los niveles sociales y en escenarios externos internacionalizados y de cooperación.

Los nuevos escenarios de la internacionalización, la cooperación interinstitucional, involucrarán a la digitalización como herramientas de apoyo en la educación y la investigación, tomando como experiencia lo sucedido con la pandemia y ante posibles contingencias en el futuro, para aprovechar esos recursos y ampliar las posibilidades de inclusión de diversos contenidos, didáctico-pedagógico y de tecnología. En este escenario son importantes el desarrollo de competencias como la autonomía, la adaptación y el tratamiento de la información, entre otros, etc., para la inserción social para aprender de forma conectada y en red. Esto estará contemplado en las nuevas reformas o adecuaciones al currículo con unidades didácticas más simples.

Sin embargo, esto merece ser analizado y ver que el avance en este siglo ha estado marcado por una revolución educativa en la docencia y la investigación con políticas educativas e institucionales para generar los cambios necesarios. Las perspectivas pueden ser con análisis

de propuestas curriculares de vanguardia e innovadoras con inclusión social y de fomento al desarrollo de la docencia y la investigación con iniciativas, fomentando la creatividad, la imaginación, con enseñanza activa y con el apoyo además de las herramientas tecnológicas.

Hoy en día, mediante el proceso de colaboración en las universidades y entre países, se resuelven problemas de tipo administrativo, acreditación, colegiatura, evaluación y requisitos de titulación, se ofrecen por lo tanto, programas de doble o múltiple titulación, entre otros y el problema de certificación es posible desde la organización y compromiso con el proceso de certificación de los interesados por promover la cooperación interinstitucional internacional, enfrentando los procesos de autoevaluación, de documentos en atención a las recomendaciones y al acopio de la información. En concreto son muchos los problemas y beneficios donde se cruzan con mitos en el futuro de la internacionalización y la cooperación interinstitucional, entre los beneficios, (Gacel y Rodríguez, 2018, p.103), desarrollo del perfil internacional de los estudiantes, se mejora la calidad académica de los programas educativos, se fortalece la internacionalización del currículo, se fortalece la investigación y la producción de conocimiento e incrementa el prestigio y perfil internacional de la institución.

Sin embargo, a futuro, la educación y en particular los aspectos interinstitucionales desde la internacionalización se verán altamente evidenciados, (Kwiek, 2021, p. 1), sostiene que para el 2050 la educación superior, estará más estratificada de manera vertical, con instituciones “líderes” en la franja superior e instituciones de bajo rango en el nivel más bajo de cada país.

Tabla 2.

Tendencia de la Educación en el posgrado para el 2050

Características	Universidades “Líder”	Universidades “Resto - rango inferior”
	Internacional	Local
Paises	Anglosajones (Estados Unidos Reino Unido, Australia) china y Japón con 1000 universidades mejores del mundo	Resto del Mundo (25.000 y 30.000 en comparación a las 20.000 actuales).
Estratificación vertical	Universidades de gran prestigio. Investigación visible y producción para la publicación. Selectiva en todo y con fondos.	Fuerte estratificación. Instituciones de baja categoría. Producción para revistas de acceso abierto, sin leerse ni citarse. Fondos insuficientes para la investigación
Masificación	Selectivas centradas en la investigación (Estados Unidos, el Reino Unido, China, Japón y Australia, UE)	Demanda satisfecha (puertas abiertas) resto del mundo.
Financiamiento	Nacional se concentra en la minoría de IES.	Poco financiamiento, la mayoría de las IES
Movilidad	Más movilidad dentro del país y de los países de residencia de las principales mentes académicas. Internacional será mayor	Movilidad nacional e internacional se verá condicionada por la escasez de oportunidades de investigación y la remuneración.
Enseñanza	Con matrícula elevada. Decadente apoyo público, con apoyos privados para la enseñanza de las elites internacionales.	Se enfocan a la enseñanza el 95% de las universidades. Prestamos en la (EU). Tendencia de privatización. Enfocada al matrícula.
Precariedad docente	No tanto en los estratos superiores del sistema	Elevada y más difíciles que en la actualidad
Contratación Docente	Minoría contratado a TC, con perfiles	Medio Tiempo o por hora clase,
Dinámica dominante	En publicaciones, colaboración internacional, movilidad global, financiamiento, investigaciones, redes profesionales, oportunidad de titularidad de TC, reconocimiento académico, más riqueza.	Demasiadas limitaciones, más pobreza

Nota. Elaboración propia con información, con información de Kwiek, M. (2021). Higher Education in 2050: High Participation and Vertical Esytrrtitafication.

En ese escenario las 1,000 mejores universidades a nivel mundial para la mitad del siglo XXI mostraran características diametralmente opuestas a las de las universidades del resto del mundo. Las primeras serán líderes en todos los aspectos de la vida de las instituciones académicas, las segundas serán de rango inferior. Ha crecido la brecha teniendo como base y de uso más intenso a la investigación y la cooperación en las mejores universidades con desempeño en las principales ciudades

académicas y no en el resto del mundo. La educación en el posgrado estará sumamente dividida a escala mundial como dentro de cada país. El trabajo académico será igual al que conocemos actualmente, escolarizado, con aplicaciones virtuales, repetitiva, precaria y mal pagada, con muchos estudiantes, y respondiendo a las necesidades del mundo del trabajo.

Las universidades serán de talla mundial (líderes) de acceso restringido, y otras emblemáticas de acceso a la educación abierta en general. Para revertir la tendencia hacia la mitad del siglo XXI, desde ahora, se debe encaminar hacia la configuración de la cooperación interinstitucional internacional, que de acuerdo (Knight, 2015^a, p. 119), será a través de la colaboración multilateral concentrando recursos y esfuerzos a través de los parques científicos y tecnológicos en las ciudades educadoras o IES, con capacidad de concentrar, reconocer, certificar y titular a quienes, por diferentes medios-presenciales o a distancia-curso asignaturas diversas con valor curricular.

Conclusiones

Para finalizar, se considera necesario arribar a algunas ideas conclusivas, debido a que el mundo está cambiando aceleradamente y trae consigo transformaciones vertiginosas en la vida social-económica, política y cultural, donde las IES están destinadas a promover los cambios en gran escala, dotando a sus estudiantes de herramientas y competencias para su contexto académico, así como la experiencia adquirida en el contexto internacional.

La tendencia de la internacionalización, la cooperación interinstitucional para la mitad del siglo XXI, será de frontera abierta entre países pobres con universidades de rango inferior, Esto no sucederá para los países con universidades líderes, estas signan convenios o acuerdos académicos o de cooperación para realizar actividades y la consecución de objetivos comunes, regido por normas e intereses recíprocos, con reconocimiento académico y de investigación, entre muchos otros. Si esto se realiza en el orbe, se construirá un mundo mejor, las actividades de formación y de investigación serán prioritarias, asumidas con res-

ponsabilidad y compromiso en estancias académicas, intercambios y movilidad de investigadores, estudiantes y docentes de posgrado. Donde no haya distinciones entre países ricos ni países pobres, tampoco entre IES líderes ni de rango inferior, donde la investigación sea el común denominador entre las IES del globo, con programas de investigación, formación, proyectos, publicaciones, asesorías y las direcciones de tesis se compartan.

La situación no es nada fácil, si bien la internacionalización y la cooperación son indispensables en este proceso, es difícil llevar a cabo algunas actividades y programas desde esa intensión debido a las condiciones asimétricas entre los países y las instituciones. Se coincide con el futuro de la educación superior emanados desde la UNESCO (2022), que considera viable a la educación superior (posgrado) para el bien común mundial más allá del 2050, con trayectoria definida para la sociedad sostenible que implique cambios disruptivos para las misiones educativas derivadas de situaciones contingentes. Esto desde la investigación y la docencia, con nuevas instituciones, modelos de gobernanza y prácticas (re) emergentes.

Hay mucho por hacer, es una tarea para directivos, docentes-investigadores y estudiantes desde la cooperación interinstitucional internacional para la mitad del siglo XXI.

Referencias

- Agudelo, J., (2014). Marco conceptual de la Cooperación Universitaria. En *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. Vol. 1. Núm. 1. Pág. 110-135. https://www.researchgate.net/publication/316001020_Marco_Conceptual_de_la_Cooperacion_Universitaria/fulltext/5b941f64a6fdccfd542a260f/Marco-Conceptual-de-la-Cooperacion-Universitaria.pdf
- ANUIES, (1999). *Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico* [en línea]. XIV Reunión Ordinaria. Universidad de Colima. Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (ANUIES). http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/documentos_estrategicos/coop/62.html
- CONACYT, (2022). *Unidad de Planeación, Comunicación y Cooperación Internacional*. <https://conacyt.mx/conacyt/areas-del-conacyt/planeacion-comunicacion-y-cooperacion-internacional/>
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (2), 77-84. <http://rusc.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v8n2-globalizacion-e-internacionalizacion-de-la-educacion-superior/v8n2-globalizacion-e-internacionalizacion-de-la-educacion-superior>
- Delgado, R. (Coord). (2016). *La migración de recursos humanos altamente calificados: elementos para una política de ciencia y tecnología*. México. CONACYT.
- , et. Al (2016). La innovación y la Migración calificada en la Encrucijada : Reflexiones a partir de la Experiencia Mexicana, en *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 24 (47), pp. 153-174. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-85852016000200153&scrop-t=sci_arttext&tlng=es
- Días, J. (2008). Cambios y reformas en la educación superior. En C., Tünnermann Bernheim, (Ed.), *La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 95-140). Sello Editorial Javeriano/IESALC.
- Gacel, J., Rodríguez (2018). *Internacionalización de la Educación Su-*

- perior en América Latina y el Caribe. Un Balance. Edit. de la Noche.
- Guido, E. y Guzmán, A. (2012). Criterios para internacionalizar el currículum universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-25. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44723363002.pdf>
- KNIGHT, J. (2011). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kwiek, M. (2021). *Higher Education in 2050: High Participation and Vertical Esytyrtaification (A Concept Note for IESAQLC, UNESCO. Futures of Higher Education*.
- Lozano, F., y L. Gandini (2011). Migración calificada y desarrollo humano en América Latina y el Caribe, en *Revista mexicana de sociología*, 73 (4), pp. 675-713. <http://bit.ly/2znxn9x>
- Pinto, C. ((2013). *Movilité socialté internacionalite d' étudinants étrangers*. Trajectories de jeunes professionnels chiliens et colombiens á Paris, Boston et New York (tedisd de doctorado). Université- Paris_ Est. École Doctorales «Ville, Transports et territoire>>. http://tel.archives_ourvertes.fr/tel_00843412/document
- Sebastián, J. (1999), “Análisis de las redes de investigación de América Latina con la Unión Europea”, ponencia presentada en el VIII Seminario Latino Iberoamericano de Gestión Tecnológica, ALTEC 99, en: *Revista Valenciana D'Estudis Autonòmics*, octubre de 1999, versión CDRom.
- Sebastián, J. (2003). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Editorial Biblos.
- Siufi, G. (2009). Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior. *Rev. Educación Superior y Sociedad/ Nueva Época/Año4/ Número 1*. p. 101- 145
- Tancara, C. (1988). La investigación documental en la investigación científica. La Paz, Centro de Documentación Científica y Tecnológica.
- Tancara, C. (2003). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Editorial Biblos.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*. www.unesco.org/es. art 15 (inciso b).

UNESCO. (2022). *Reinventando la Educación Superior para un futuro Sostenible*. <https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/09/whec2022-concept-note-es.pdf>

Capítulo 3

La investigación educativa en México. Avances y desafíos en el campo de la historia e historiografía de la educación a partir de los estados de conocimiento

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Stefany Liddiard Cárdenas

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México

<https://doi.org/10.61728/AE24070034>

Resumen

En el presente capítulo se revisa la evolución del campo de la historia e historiografía de la educación, a partir del análisis a los reportes de estados de conocimiento de la investigación educativa, elaborados decenalmente por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

El propósito del trabajo es identificar los avances existentes, así como los retos que se visualizan, de acuerdo con las dinámicas de producción y difusión del conocimiento. La investigación es de corte documental y se apoya en la revisión de bibliografía especializada que se localizó en fuentes electrónicas de acceso abierto y en materiales impresos, principalmente libros y capítulos.

En el apartado de resultados se realizan balances críticos correspondientes a los periodos 1992-2002, 2002-2011 y 2012-2021, basados en el contenido de los reportes. En las conclusiones se engloban los rasgos evolutivos que se visualizan para el área, en un esfuerzo por establecer líneas de análisis que orienten las actividades que realiza la comunidad académica aglutinada en torno a la historia e historiografía de la educación.

Introducción

La definición de la historia e historiografía de la educación en México, como campo de estudio, se derivó de varios procesos que ocurrieron —principalmente— durante la segunda mitad del siglo XX. La realización de seminarios especializados en distintas instituciones y centros de investigación, la apertura de programas de posgrado, la influencia de corrientes historiográficas procedentes de Europa, la publicación de revistas especializadas a nivel internacional, la apertura hacia nuevas temáticas diferentes a la historia acontecimental y de “bronce”,¹ el crecimiento de la comunidad de historiadores educativos, la exploración

¹ Luis González (2005) señala que las características de este tipo de historia son que recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso y en el seno de instituciones; que se ocupa de hombres de estatura extraordinaria como gobernantes, sabios y caudillos; entre otros rasgos distintivos.

de nuevas fuentes para la escritura de la historia y la fundación de nuevas instituciones con vocación científica, son solo algunas causas que explican el actual grado de consolidación del campo (Payà y Hernández, 2022; Civera, 2013; Menéndez, 2009; Martínez, 2008).

Gracias a los estados de conocimiento de la investigación educativa, elaborados decenalmente por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se sigue la huella del proceso evolutivo del campo de la historia e historiografía de la educación. Con ello se explica cómo surgen y se consolidan líneas de investigación, qué instituciones han dado prioridad a estos temas en sus programas educativos, qué dinámicas han propiciado la conformación de grupos y redes de trabajo, cuál es la incidencia de los hallazgos en las políticas educativas y —en suma— conocer los desafíos que habrán de enfrentar las nuevas generaciones de investigadores e investigadoras (Martínez, 2008).

En el presente trabajo se realiza un análisis sintético de los avances y desafíos que se dibujan en nuestro campo de especialización, a partir de la información que arrojan los últimos dos estados de conocimiento publicados por el COMIE² (Galván et al., 2003 y Aguirre 2016); así como de un primer acercamiento a la producción que concentró el equipo nacional que actualmente trabaja en la elaboración del estado de conocimiento del área, correspondiente al periodo 2012-2021.

La metodología del trabajo consistió en la revisión documental de fuentes bibliográficas referidas al análisis de la producción investigativa o relacionadas con las dinámicas de producción y evolución del campo, las cuales se obtienen de las bases de datos especializadas de acceso abierto y de algunas fuentes impresas, principalmente libros y capítulos, en tanto que el inventario de productos utilizados para la elaboración del estado de conocimiento de la década pasada -2012-2021- se obtiene de la página electrónica de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), red nacional académica que colabora directamente con el COMIE en la realización del proyecto, cuyo reporte final está próximo a publicarse.

² Aunque el primer estado de conocimiento —correspondiente a la década 1982-1992— se publicó en 1996, en una colección de nueve libros titulada *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*; solamente tomamos en cuenta los reportes correspondientes a los periodos 1992-2002 y 2002-2011, pues son los que ofrecen mayor consistencia en el análisis de la producción generada en cada periodo.

En cuanto a la conceptualización teórica de los estados de conocimiento, se adopta la que aporta Rueda (2003), quien los concibe como:

El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. (p. 4)

Es así como, en este trabajo se presenta propiamente un metaanálisis de la producción que ha sido revisada en cada uno de los reportes publicados hasta el momento y una revisión crítica al inventario de productos del que está por salir.

Acercamiento a los estados de conocimiento del COMIE

Al iniciar la primera década de 2000, en México existía ya una comunidad de historiadoras e historiadores de la educación consolidada. El contexto que se dio a lo largo de la década de 1990, con la conformación del COMIE, la elaboración del primer reporte de estados de conocimiento, la organización bianual del Congreso Nacional de Investigación Educativa y la fundación de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Rueda, 1996), fue propicio para el desarrollo general de la investigación educativa y dio —a la vez— la pauta para la identificación de las y los académicos por áreas temáticas de especialización, como apunta Trujillo (2023), al señalar que estas experiencias:

Representaron modelos a seguir por los grupos más reducidos de investigadores que se aglutinaron en torno a las áreas temáticas definidas por el mismo Consejo, como fue el caso del entonces área 9 de historia e historiografía de la educación. (p. 15)

De manera similar a como había ocurrido con el COMIE en 1993, que al concluir el II Congreso Nacional de Investigación Educativa se constituye como asociación civil, el grupo de historiadoras e historiadores

de la educación conforman el Comité Académico Interinstitucional para el Fomento de la Historia de la Educación —en 1994— y en 2002 pasó a denominarse formalmente como Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.³ Este grupo —en sus dos etapas— continuó con las mismas pautas para la fundación de una revista propia y organización de un encuentro académico bianual destinados específicamente al campo de la historia e historiografía de la educación.⁴

Reporte del periodo 1992-2002

Al momento de la elaboración del reporte de estados de conocimiento 1992-2002 existía ya una comunidad de especialistas consolidada para el área. Como apuntan Galván y Quintanilla (2003) al señalar que “Nos encontramos, así, con un campo distinto al que se trabajó en 1992-1993, ya que desde esas fechas este ha crecido significativamente, tanto por el número de sus integrantes como por la diversidad y cantidad de estudios publicados” (p. 22).

El proceso de maduración que experimentó el campo de la historia e historiografía de la educación entre las décadas de 1980 hacia la de 1990, a juzgar por su producción, fue bastante visible, pues el mismo informe que se presentó en el segundo reporte (Galván et al., 2003) refleja mayor consistencia en la producción analizada, así como identidad propia del campo, al no tener que justificar su pertinencia teórica y filosófica en una comunidad académica perfectamente identificada, que estaba trabajando estos temas.

El informe del segundo reporte de estados de conocimiento fue coordinado por Luz Elena Galván Lafarga, Susana Quintanilla Osorio

³ La Dra. Luz Elena Galván Lafarga, quien figura como coordinadora del reporte de estados de conocimiento para la década 1992-2002 —junto con Susana Quintanilla Osorio y Clara Inés Ramírez González— quien encabezó el primer Consejo Directivo de la SOMEHIDE para el periodo 2002-2004 (SOMEHIDE, 2002).

⁴ Los encuentros nacionales e internacionales de historia de la educación se realizaron desde 1994, a partir de la conformación del Comité Académico Interinstitucional para el Fomento de la Historia de la Educación, pero su periodicidad fue variable. En 2001 este Comité es sustituido por la SOMEHIDE, la cual se formalizó al año siguiente como asociación civil (Trujillo, 2022; Chávez, 2018; Galván, 2003b).

y Clara Inés Ramírez González y lleva por título *Historiografía de la educación en México* (Galván et al., 2003). Grosso modo, la característica general es que se concentra en el análisis de temáticas bien definidas, donde la temporalidad se acotó a los procesos educativos ocurridos en los siglos XIX y XX, por lo que la organización de los trabajos obedeció a esta lógica. La primera parte corresponde a un balance de los trabajos que abordan la *Historiografía de la educación colonial en México* y participaron en su elaboración Enrique González González y Clara Inés Ramírez González.

La revisión en esa primera parte (González y Ramírez, 2003) es bastante profunda y —dado que se refiere a una temática en particular— consigna 396 referencias en las que se pueden ver algunas características importantes sobre los estudios de la educación colonial que fueron analizados: 1) La cobertura geográfica de la producción se concentró en trabajos generados en la Ciudad de México, con una pequeña dispersión hacia otras entidades; 2) las instituciones que están detrás de cada tipo de publicación igualmente pertenecen a la capital del país, con la participación de universidades estatales, colegios e instituciones educativas nacionales y unas cuantas internacionales; 3) la modalidad de producción es esencialmente individual, con muy pocos productos donde participan dos o más autores; 4) la producción se concentra principalmente en libros y capítulos de libros; y 5) las asimetrías en la cantidad de productos son muy marcadas entre las personas con trayectoria reconocida y las correspondientes a autores y autoras que apenas comenzaban a figurar con productos en el área.

La segunda parte del reporte se tituló *Historiografía de la educación en México, siglos XIX-XX. Nuevos avances ante viejos dilemas (1993-2002)* y la diversidad de autorías fue más amplia, pues incluyó a investigadores e investigadoras de la Ciudad de México, Estado de México, Coahuila, Morelos, Guadalajara y Colima. La temporalidad de análisis en cada trabajo varió entre los que analizaron únicamente las temáticas relacionadas con siglo XIX y los que incluyeron siglo XIX y XX. Lo destacable de este apartado es que, quizás por la misma composición del equipo de trabajo, permitió una mirada más incluyente de los procesos educativos generados fuera de la Ciudad de México y aglutinó la

producción de acuerdo con las temáticas que estaban tomando mayor interés para la comunidad de historiadoras e historiadores, pues abarcó a la educación elemental, magisterio, colegios civiles e institutos científicos y literarios, educación preescolar, cultura escrita, escuelas particulares, educación técnica y análisis de las condiciones para la producción en el campo (objetos de estudio, categorías de análisis, condiciones institucionales y fuentes para la investigación).

La tercera parte del reporte se titula *Historiografía de la educación en México, siglo XX* y corresponde precisamente a la producción que se destina al análisis de temáticas relevantes del campo, correspondientes a esa centuria. Al igual que en la parte que le antecede, la diversidad de autores fue amplia, aunque su adscripción institucional corresponde solamente a la Ciudad de México, Morelos y Estado de México. Las temáticas son igualmente diversas y abarcan a la educación superior, magisterio, indígenas y educación rural.

Tanto en la segunda como en la tercera parte se advierte la aglutinación en grandes temáticas alrededor de las cuales se organizó y articuló la producción de la década analizada. Quizás la aportación más relevante se encuentra en el hecho de que fueron un referente para que la comunidad de investigadores e investigadoras pudieran contextualizar nuevos estudios realizados a partir de ellas. Igualmente, al tener temáticas marco en un estudio nacional sobre el campo, fue posible —a nivel de entidades federativas— identificar las posibilidades de profundización y generación de investigaciones específicas, a partir del trabajo con fuentes primarias provenientes de archivos locales.

Finalmente, en el apartado de Apéndice, el reporte incluyó dos trabajos. El primero es de Luz Elena Galván Lafarga y relata *Un proyecto colectivo: Diccionario de historia de la educación en México* (Galván, 2003c), referido a una actividad que precisamente tuvo su origen en el primer estado de conocimiento del área y que luego se presentó como proyecto ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para obtener financiamiento (Galván, 2003 a). La riqueza de este trabajo está en que recupera los temas sobre historia e historiografía de la educación considerados como antecedentes para justificar el surgimiento del campo y su evolución, a lo largo del siglo XX. El segundo

apéndice corresponde a un inventario de tesis de licenciatura, maestría y doctorado, cuyo propósito es dar cuenta de las instituciones, niveles, disciplinas y periodos trabajados en dichas investigaciones, aunque no se presenta texto alguno para analizarlas y realizar las valoraciones correspondientes.

El reporte del periodo 2002-2011

La continuidad que el COMIE tuvo en la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa permitió que para la década 2002-2011 se generara una nueva publicación titulada *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*, volúmenes 1 y 2, que estuvo bajo la coordinación de María Esther Aguirre Lora. En este nuevo reporte participó como institución coeditora la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Aguirre, 2016).

Los propósitos en este tercer estado de conocimiento se ubican en un plano de mayores alcances, pues mientras en el correspondiente a la década anterior se hablaba de la visibilidad de la investigación educativa, la generación de redes de trabajo interinstitucionales, la incorporación de nuevos investigadores e investigadoras, la colaboración académica y de la consolidación del COMIE (Rueda, 2003); en el nuevo reporte se asoma la preocupación por valorar los avances en la consolidación del campo educativo en general, las tendencias y las posibilidades que debe ofrecer la investigación para la generación de políticas públicas. Barrón et al. (2016) señalan que:

Además de proponerse recopilar, analizar, sintetizar y —en algunos casos— valorar los resultados de dichas investigaciones, estos estudios fueron realizados con la finalidad de contribuir a mejorar la eficacia de las políticas educacionales que son implementadas en México, que depende, entre otras cosas, de la existencia de una buena y oportuna información y, por supuesto, de la calidad del procesamiento y los análisis que hayan realizado los distintos autores. (p. 15)

De manera específica, en el reporte correspondiente al campo de la historia e historiografía de la educación se advierte una expansión im-

portante de la producción, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Tan solo en la extensión del reporte podemos ver cómo fue necesaria la edición de dos volúmenes que sumaron 770 páginas, en comparación con las 400 del reporte anterior, esto más la elaboración de un disco compacto para consignar las referencias bibliohemerográficas de los 2,744 productos analizados en el informe (Aguirre y Márquez, 2016).

El nuevo reporte hace evidentes, tanto los avances generados en el campo de la historia e historiografía de la educación, como los desafíos que se plantean para la comunidad académica. Ambos elementos en función de una creciente asociación de las actividades investigativas y la producción académica como criterio para el otorgamiento de estímulos económicos, principalmente para el profesorado de educación superior; así como la incorporación de dicho criterio como requisito académico de los posgrados que —dicho de paso— experimentaron un notable crecimiento durante la década de estudio. Aguirre y Márquez (2016) señalan que:

A partir de la década de 1990 y durante los primeros años del siglo XXI se dan indicios sobre el tránsito más evidente del historiador al especialista legitimado y certificado por variantes del asociacionismo académico, sea que se trate de colegios, academias y distintos tipos de agrupaciones, que serán quienes establezcan las reglas del juego en la escritura de la historia (temáticas, metodologías, enfoques, formatos, aparato crítico), que paulatinamente será normado y cada vez obedecerá a mayores controles desde el interior de los grupos académicos. (p. 40)

Es evidente que la producción académica del periodo 2002-2011 está marcada por esa tendencia y precisamente se puede observar el viraje de la publicación mayoritariamente de libros y capítulos que hubo en la década pasada, hacia las ponencias publicadas en memorias electrónicas con registro ISBN (*International Standard Book Number* / Código Internacional Normalizado para Libros) o ISSN (*International Standard Serial Number* / Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas); así como los artículos para revistas científicas, preferentemente indizadas en bases de datos a nivel internacional.

El cambio no se trata solamente de una transformación en los medios de publicación, sino que, en el fondo significa una transición importante hacia la investigación evaluada por los pares y el distanciamiento con la endogamia académica institucional. De manera similar, al gestarse la producción mayoritariamente en el seno de los posgrados y en las instituciones con vocación investigativa, aumenta el rigor académico en los aspectos teóricos y metodológicos.

En cuanto a la organización del análisis, se percibe un cambio muy importante en la distribución geográfica de la producción analizada, pues la expansión en cantidad y diversidad temática llevó a la organización por zonas geográficas, de manera que hay un amplio número de productos correspondientes a entidades de las cuatro regiones analizadas (norte y noreste; occidente y centro norte; centro-sur, sureste y golfo; y centro). Así mismo, el análisis en este rubro contempló únicamente los libros y capítulos, que alcanzaron los 768 títulos (Aguirre y Márquez, 2016).

La expansión en la cantidad de productos para la década de análisis no se dio solamente por las políticas educativas para la valoración de la investigación ni en la diversidad de productos, sino que se relaciona con uno de los factores que se han analizado como detonantes de las actividades investigativas, referente a la apertura de archivos públicos. Desde la década pasada se visualizaban avances en “investigaciones que hablan de nuevos objetos de estudio, para lo cual se utilizaron diversas fuentes. En especial los avances que en la historia regional de la educación ha habido como en el Estado de México y en Jalisco, principalmente” (Galván et al., 2003, p. 173). Ya durante la primera década del siglo XXI se analizó que:

La consulta de archivos institucionales, estatales, municipales y locales permitió avanzar a la historia regional al tiempo que posibilitó a los historiadores de la educación develar proyectos educativos, actores, formas de organización de lo escolar, miradas y discursos sobre la escuela mexicana, ignotos en décadas anteriores. (Arteaga, 2016, p. 86)

En este aspecto, sobre las fuentes para la investigación, Belinda Arteaga Castillo⁵ y Jesús Márquez Carrillo integran un apartado con dos capítulos individuales que se enfocan en analizar la organización y apertura de nuevos repositorios documentales (archivos históricos) los cuales han abierto nuevas vetas para la investigación histórica en años recientes (Arteaga, 2016; Márquez, 2016).

Como complemento del primer volumen del reporte de la década 2002-2011, aparece un capítulo referido al análisis de revistas y dos más que se abocan a las tesis de posgrado, aunque en ambos trabajan con el mismo inventario de productos. En los dos apartados sobre tesis de posgrado se advierten cambios importantes con respecto al reporte de la década anterior, pues ya no solamente se enlistaron los títulos de la producción para incluirlos como apéndices, sino que se analizaron de acuerdo con su temporalidad, indicadores, campos temáticos, perspectivas teóricas, enfoques, formas de producción, fuentes e instituciones participantes.

La evolución hacia la rigurosidad de la investigación en el campo también es un aspecto evidente entre ambas décadas. Mientras que en el reporte anterior fueron consideradas las tesis de licenciatura y posgrado, en el reporte 2002-2011 se acordó incluir solamente las de posgrado, pues son aquellas en las cuales las y los autores hacen más evidente el apego a enfoques teórico-metodológicos que aseguran la rigurosidad de los hallazgos. Cuantitativamente también se perciben variaciones ya que en el reporte anterior se enlistaron 131 títulos de los cuales solo 81 corresponden a posgrado (61 de maestría y 20 de doctorado), mientras que en el siguiente se lograron inventariar 244 tesis de posgrado, que muestra la triplicación de producción de una década a otra.

En el capítulo referido a las revistas y artículos se advierten otros procesos de cambio importantes, en donde están presentes nuevas formas de interacción entre los agentes especializados del campo. El predominio de libros en el reporte de la década pasada refleja formas de

⁵ Belinda Arteaga Castillo ha destacado —junto con Siddharta Camargo Arteaga— por sus contribuciones en la fundación de archivos históricos en las escuelas Normales del país, lo que ha abierto nuevas líneas de estudio que se reflejan en la expansión de trabajos referentes a estas instituciones y en la incorporación de sus académicos al campo de la investigación histórica.

trabajo y producción principalmente individual, financiada y publicada principalmente por las instituciones de adscripción de quienes participan en la autoría, mientras que el desplazamiento hacia la producción mayoritariamente en ponencias y artículos de revista lleva al establecimiento de nuevas formas de colaboración en autorías dobles, triples o múltiples; así como a la ampliación del público receptor de los trabajos que ahora aparecen en revistas de Europa, Sudamérica y Centroamérica.

En el segundo volumen del reporte correspondiente a la década 2002-2011 aparecen dos capítulos más que permiten recuperar la perspectiva nacional sobre el campo de la historia e historiografía de la educación, los cuales se refieren a los encuentros académicos de la SOMEHIDE y a los congresos del COMIE. En ambos apartados es evidente la profundización en el elemento que fue punto nodal para la consolidación del campo y que se refiere precisamente a las posibilidades de diálogo que se favorecieron a partir del encuentro entre colegas que trabajan estos temas. Que se hayan tomado como referentes de análisis estos dos eventos nos habla también del grado de consolidación que han alcanzado tanto las asociaciones civiles que los organizan, como los espacios académicos en sí.

Los siguientes capítulos del segundo volumen se refieren a temáticas específicas relacionadas con la Real Universidad de México, la educación media y superior decimonónica, la perspectiva de género, los libros sobre educación rural, la formación de maestros en las escuelas normales y la educación no formal. A diferencia del reporte anterior, la presencia de estos apartados temáticos quizás no refleja el crecimiento desmesurado de trabajos orientados con dichas temáticas, ni constituyen marcos generales para la periodización de la historia de la educación, sino más bien son indicativos de la existencia de personas que se interesaron en realizar estos ejercicios de análisis dentro del proyecto de estados de conocimiento. La misma situación se presenta en los últimos tres apartados, referidos a *La escuela en la literatura*, la narrativa sobre uno de los proyectos editoriales de la SOMEHIDE durante el periodo 2005-2008 (*revista Memoria, conocimiento y utopía*) y sobre la Casa de la Historia de la Educación en Yucatán.

Un primer acercamiento al periodo 2012-2021

La institucionalización del proyecto de estados de conocimiento de la investigación educativa, con tres reportes decenales publicados, ha dado como resultado la acumulación de experiencia para realizar estos ejercicios. La sistematización de procedimientos tuvo un paso muy importante en 2017, con el establecimiento del Reglamento de Áreas Temáticas del COMIE, que dio la pauta para la conformación del equipo y preparación anticipada del cuarto reporte, correspondiente a la década 2012-2021. Desde mediados de 2020 se publicó la convocatoria respectiva y comenzaron los trabajos de organización del proyecto, el cual se encuentra en su fase de cierre —al iniciar 2023—, teniendo prevista la publicación de los reportes durante el mismo año. Sin realizar aun la presentación de resultados finales —que desde luego estarán incluidos en el documento base— destacamos en las siguientes líneas algunas tendencias que se asoman, a partir del inventario de productos que se encuentra disponible públicamente en la página web de la SOMEHIDE.

La línea evolutiva de la producción en el campo de la historia e historiografía de la educación se advierte marcadamente influenciada por las exigencias de programas —principalmente a nivel nacional— que propician la publicación de investigaciones con el propósito prioritario de obtener reconocimientos y estímulos establecidos por instituciones educativas y organismos interesados en el desarrollo científico del país. Esta afirmación se justifica en el hecho de que la mayor cantidad de productos se concentra en los artículos de revistas, siendo un parámetro con el que se evalúa tanto la calidad como el impacto de los textos. El proceso de dictaminación por pares académicos especialistas se ha institucionalizado como requisito en programas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o el Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior (PRODEP), que permiten al personal académico de las Instituciones de Educación Superior (IES) —principalmente— gestionar recursos para continuar con su labor. La misma situación aplica para estudiantes de posgrado inscritos en el Sistema Nacional de Posgrados. En ambos casos, el rol de las universidades, junto con las redes, grupos y comunidades que se gestan en su interior, han compaginado nuevas formas de trabajo colaborativo e incluso interdisciplinario.

Las tesis de posgrado que se insertan en esta área también son un indicador del desarrollo del campo, pues son augurio de que a partir de ellas se generarán una multiplicidad de líneas temáticas y productos, además de que sus autores forman parte de la generación encargada de liderar las actividades del campo en esta y las próximas décadas. Sus integrantes deberán enfocarse en el mejoramiento de la calidad de la producción y en nuevas formas para hacer llegar los resultados de investigación a los potenciales usuarios. Carrillo-Vargas (2014) señala que:

El cultivo de una línea de investigación advierte la generación de productos académicos de diversa índole, la construcción es una concepción compleja que por medio de diversos lenguajes da forma al pensamiento y conocimiento como una manifestación de ideas del ser humano, en donde la sistematización de saberes da la pauta de un producto tangible el cual se puede utilizar y difundir de diversas formas; dependiendo del objetivo para el cual fue creado. El éxito de esta producción dependerá en gran medida de la comprensión, claridad, difusión y utilidad del nuevo conocimiento. (pp. 82-83)

Sobre la distribución geográfica de la producción en las diferentes entidades de la República mexicana, se señala la tendencia hacia una mayor integración de las regiones con respecto al centro del país, tanto en la cantidad de productos como en la participación de las y los autores en diferentes espacios y programas destinados a la investigación educativa y —de manera específica— al campo de la historia e historiografía de la educación.

En lo que se refiere a las temáticas, destacan tanto la continuidad y profundización en las que se trabajaron en la década pasada, como la apertura de nuevas. Estas aparecen en los trabajos referidos a biografías y autobiografías de las y los maestros, intelectuales y pedagogos, incluyendo los que revisan condiciones de trabajo y particularidades que rodean a las historias de vida de los sujetos en la educación. Así mismo, se enumeran trabajos sobre comunidades indígenas, desplazamientos, estudios culturales, testimonios de los protagonistas en acontecimientos educativos, castigos, higiene escolar, temas de salud, corporalidad, discapacidad en diferentes espacios y momentos e historia de la niñez,

el magisterio y su gremio. La educación de las mujeres también es un tema que sobresale en cantidad, ya que son múltiples los aspectos que se estudian y que giran en torno a ellas y su papel en la historia de la educación.

En lo que corresponde a los procesos históricos, se investiga la educación en diferentes momentos, como los que rodearon a la Independencia de México, Porfiriato, y Revolución mexicana. Cobran importancia la didáctica en la enseñanza de la historia y otros campos disciplinares, las manifestaciones de la ciudadanía, los métodos de lectoescritura y alfabetización, la formación docente en diferentes momentos, la historia regional y las reformas educativas.

El estudio de las instituciones educativas no ha sido abandonado en la última década, a pesar de que la tendencia ha sido hacia los microprocesos educativos y la historia social. Aguirre y Márquez (2016) señalan que:

Sin que hayan desaparecido las formas historiográficas tradicionales, en tres décadas de trabajo se pasó de una forma de hacer historia predominantemente centrada en los acontecimientos, a otra que vislumbró estructuras y, de esta, a una más cuyo interés mayor es el estudio plural y diverso de los procesos pedagógicos y educativos. El trabajo historiográfico, en consecuencia, se desplazó de las estructuras a los actores; del sistema a las escuelas; de los procesos educativos generales a los procesos de la vida escolar; de las ideas a la construcción de discursos; de los casos a las políticas culturales, y de la identidad nacional a la construcción de identidades individuales y colectivas. (p. 39)

Esa nueva forma de abordar la historia ha enriquecido el tratamiento de temas tradicionales, donde la preocupación de las y los historiadores educativos se concentra en los aspectos de la vida cotidiana, las relaciones de los sujetos y las peculiaridades de instituciones como las escuelas Normales Rurales y Urbanas y las propias universidades. Aparecen los trabajos referidos a libros de texto en diferentes periodos, prensa, boletines y revistas escolares, patrimonio escolar, historia material, archivos históricos, estructuras educativas, programas y planes de estudio, la educación en todos sus niveles, los colegios e instituciones religiosas, laicismo, sindicalismo magisterial, orfanatos, pensiones y

apoyos económicos a los estudiantes, financiamientos para programas, construcción de escuelas, fiestas, tradiciones y ceremonias escolares.

El campo de la educación incluso se ha considerado en sí mismo como el objeto de estudio en la historia, como se ejemplifica en los mismos reportes de estados de conocimiento. La teoría y los usos de la historia, son temas que poco a poco ha ganado espacio dentro de la academia, así mismo, las metodologías para la investigación histórica son un tema que se avista como objeto de investigación.

Los estudios sobre historia regional aparecen como una línea general de trabajo que se ha enriquecido de una década a otra, con el consecuente crecimiento sostenido de la producción y de la comunidad académica adscrita a estos temas. La emergencia de lo regional, junto con la historia local y la microhistoria —sin profundizar en sus diferencias conceptuales— favorecen la aparición de múltiples enfoques teóricos, metodologías y líneas de trabajo, pero también la atomización de la historia que, de no vincularse y tomar como referente a la historia nacional, corre el riesgo de diluirse y perder significado. Serrano (1998) señala la necesidad de que:

Los historiadores regionales se aboquen a discutir y problematizar cuestiones tales como el tiempo, el espacio y la identidad regional; de la definición de región, la territorialidad, el regionalismo, la macrohistoria y la microhistoria regional, la historia estatal, intrarregional, las regiones dominantes y las dominadas, la periodización nacional y sus implicaciones en la historia regional, así como su propia y particular periodización; el conflicto regionalismo versus centralismo, no solo federal, sino también estatal. (citado en Miño, 2002, p. 874)

En lo relativo a las formas para realizar investigación, destaca el método histórico —desde una perspectiva clásica— que profundiza en los acontecimientos, los contextualiza y les otorga sentido. En dicha investigación se consultan prioritariamente los archivos históricos para la elaboración de los trabajos, afirmación evidenciada en más de 500 productos sustentados en fuentes primarias de al menos un archivo. Aguirre (2016), en el informe de la década 2002-2012, apostó también por tendencias emergentes en las que se incorporaran los estudios comparados, las historias entramadas, microhistorias e historia del presente.

Esta última incluyó a la historia oral como una de las metodologías para recuperar los testimonios de los protagonistas de su propia historia.

La historia del presente se dirige hacia la recuperación de la experiencia vivida e historiarla [...] a partir de nuevas herramientas conceptuales, nuevas fuentes y estrategias metodológicas donde entran en juego la historia oral, la recuperación de la memoria, las vivencias de los actores, las representaciones sociales y los imaginarios construidos en torno a lo sucedido. (Aguirre y Márquez, 2016, p. 51)

En la producción de las décadas anteriores apenas se identificaron trabajos con dicha metodología, a diferencia del periodo reciente, donde se avanza en el uso de enfoques —sobre todo en estudios sobre las mujeres y los movimientos sociales— de las historias de vida, biografías y autobiografías, donde —en ocasiones— se cuestiona la objetividad y cientificismo; aunque esté comprobado el gran aporte que hacen en el rescate de una historia con sentido más humano y de interés para un público cada vez más heterogéneo.

La oralidad ya se asomaba en el reporte de la década 1993-2002, donde se asienta que “una fuente importante para las investigaciones contemporáneas, ha sido la historia oral” (Galván, 2003b, p. 173). Su aplicación se resalta sobre todo en el análisis de la producción referente a magisterio, como lo apunta Civera (2003):

La historia oral, las historias de vida y la perspectiva de género ponen hincapié en la importancia de la subjetividad y del imaginario social como factores que intervienen en la formación de identidades y culturas colectivas que sustentan las posibilidades y límites de la actuación cultural y política del maestro. (p. 245)

Otro avance que se dibuja en la década reciente —y que se asentó a partir de la pandemia por COVID-19— es referente a los medios tecnológicos, que repercuten en dos sentidos: 1) en la visualización, alcance e impacto que tienen los trabajos del campo y 2) en el uso de repositorios digitales, páginas web, archivos y audios que se convierten en fuentes investigativas. En las referencias de algunos productos se incluyen portales virtuales que —incluso— concentran archivos históricos digita-

lizados que facilitan el quehacer de las y los historiadores educativos, pues abren un mundo de información que puede ser consultada, organizada y respaldada para su utilización durante el proceso investigativo. Si bien hay un avance significativo “la poca demanda u omisión sobre el uso de los recursos digitales o la tecnología se debe en parte a la falta de reconocimiento de los sectores de la academia” (Liddiard et al., 2021, p. 137).

Seguramente el reporte del periodo 2012-2021 —que como ya se mencionó, está por publicarse— ofrecerá información muy rica y variada acerca del comportamiento general del campo de la historia e historiografía de la educación y será un insumo valioso para identificar los factores que han influido no solo en el avance cuantitativo, determinado por la cantidad de productos, sino en una cada vez más acentuada preocupación por la fundamentación teórico metodológica de los trabajos, apego a las tendencias actuales en materia de evaluación de la calidad del conocimiento científico y en la utilidad de los hallazgos de la investigación para el sector académico y social.

Conclusiones

Luego de realizar este recorrido sintético por los reportes de estados de conocimiento del campo de la historia e historiografía de la educación, que analizan la producción académica correspondiente a las tres décadas recientes, se advierte que se trata de un área de conocimiento que está en constante proceso de reconfiguración, como resultado tanto de los factores internos y dinámicas de sus agentes; como de fenómenos externos relacionados con las políticas y cambios en evaluación del conocimiento científico, formación de especialistas en los posgrados, conformación de grupos y redes de trabajo, apertura de espacios de diálogo académico y un sinnúmero de elementos que han propiciado el fortalecimiento del campo.

En los avances se menciona el proceso de consolidación, resultado de varios factores, siendo clave el impacto de los primeros dos congresos nacionales de investigación educativa en México y el posterior surgimiento del COMIE como agrupación formal, la integración del

Comité Académico Interinstitucional para el Fomento de la Historia de la Educación como grupo especializado y —finalmente— la transformación de este último grupo a la actual SOMEHIDE. La integración de una comunidad académica especializada tuvo efectos colaterales como la organización de eventos, surgimiento de revistas, proyectos editoriales y redes de colaboración que detonaron el desarrollo de la investigación, tanto en el centro del país como en las diferentes entidades de la República.

Los retos que se vislumbran tienen que ver con la revaloración de los productos académicos como aportes que deben atender necesidades del sector académico y social, y no solamente como pretextos para el diálogo —centrado casi de manera exclusiva— con la misma academia. Desde luego que esto no depende únicamente de la comunidad de investigadores e investigadoras del campo, sino de las políticas que se generen para la evaluación del conocimiento científico.

Por último, vale la pena señalar ideas que deben ser tomadas en cuenta para orientar el trabajo del campo en las próximas décadas: avanzar en la consolidación de la investigación en las diferentes regiones del país y mantener el vínculo con lo nacional; seguir privilegiando el intercambio académico en redes y grupos especializados, con especial atención a la internacionalización del trabajo; favorecer el uso de los medios electrónicos, tanto para acercarnos a nuevos repositorios de fuentes, como para difundir los hallazgos de la investigación hacia el público no especializado; buscar la vinculación de la historia con otras disciplinas, bajo un enfoque transdisciplinario; innovar en el uso de nuevos enfoques teóricos y metodológicos que ya están siendo utilizados en otras regiones del planeta; entre otras acciones que posicionen a la historia como una ciencia imprescindible para el desarrollo de lo humano.

Referencias

- Aguirre Lora, M. E. (coord.). (2016). *Historia e historiografía de la educación en México*. Hacia un balance 2002-2011 (vol. 1 y 2). ANUIES / COMIE.
- Aguirre Lora, M. E., y Márquez Carrillo, J. (2016). Historia e historio-

- grafía de la educación, 2002-2011: vicisitudes de un territorio abierto. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México*. Hacia un balance. 2002-2011 (pp. 329-351, t. 1). COMIE/ANUIES.
- Arteaga Castillo, B. (2016). Los archivos históricos de las escuelas normales: un parteaguas para la historia de la formación de los maestros mexicanos. En M. A. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México*. Hacia un balance 2002-2011 (pp. 63-89, vol. 1, Colección estados de conocimiento). ANUIES- COMIE.
- Barrón Tirado, M. C., Bracho González, T., y Muñoz Izquierdo, C. (2016). Prólogo. Los estados de conocimiento en perspectiva. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historiografía de la educación en México*. Hacia un balance 2002-2011 (pp. 15-18, vol. 1, Colección estados de conocimiento). ANUIES / COMIE.
- Carrillo-Vargas, E. (2014). *La producción académica del docente universitario y su relación con la competencia comunicativa*. Atenas, 4(28), 75-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047204007>
- Civera Cerecedo, A. (2013). La Revista Mexicana de Historia de la Educación: la renovación de un proyecto. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), I-IV. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i1.18>
- Chávez González, M. (2018). La historia de la educación a través de sus encuentros académicos en México. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 9-11. <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.274>
- Galván Lafarga, L. E. (2003a). Debates, enfoques y paradigmas teóricos. En L. E. Galván Lafarga, S. Quintanilla Osorio y C. I. Ramírez González, (Coords.), *Historiografía de la educación en México* [pp. 85-92, Colección: La investigación educativa en México 1992-2002]. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Galván Lafarga, L. E. (2003b). Los escenarios institucionales, los objetos de estudio, las categorías de análisis y las fuentes para la investigación. En L. E. Galván Lafarga, S. Quintanilla Osorio y C. I. Ramírez González, (Coords.), *Historiografía de la educación en México* [pp. 169-175, Colección: La investigación educativa en México 1992-2002]. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Galván Lafarga, L. E. (2003c). Un proyecto colectivo: Diccionario de

- historia de la educación en México. En L. E. Galván Lafarga, S. Quintanilla Osorio y C. I. Ramírez González, (Coords.), *Historiografía de la educación en México* [pp. 363-374, Colección: La investigación educativa en México 1992-2002]. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Galván Lafarga, L. E., Quintanilla Osorio, S., y Ramírez González, C. I. (Coords.) (2003). *Historiografía de la educación en México* [Colección: La investigación educativa en México 1992-2002]. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Galván Lafarga, L. E., y Quintanilla Osorio, S. (2003). Prólogo. En L. E. Galván Lafarga, S. Quintanilla Osorio y C. I. Ramírez González, (Coords.), *Historiografía de la educación en México* [pp. 21-23, Colección: La investigación educativa en México 1992-2002]. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- González González, E., y Ramírez González, C. I. (2003). Historiografía de la educación colonial en México. En L. E. Galván Lafarga, S. Quintanilla Osorio y C. I. Ramírez González, (Coords.), *Historiografía de la educación en México* [pp. 27-82, Colección: La investigación educativa en México 1992-2002]. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- González, L. (2005). De la múltiple utilización de la historia. En C. Pereyra, L. Villoro, L. González, J. J. Blanco, E. Florescano, A. Córdova, H. Aguilar, C. Monsiváis, A. Guilly y G. Bonfil Batalla (2014). *Historia, ¿para qué?* (pp. 53-74, 24a. ed.). Siglo XXI Editores.
- Liddiard Cárdenas, S., Trujillo Holguín, J. A., y Pérez Piñón, F. A. (2021). Uso de recursos digitales en la historia de la educación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 133-143. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.334>
- Márquez Carrillo, J. (2016). Hastiales y vetas. Una guía de los archivos históricos universitarios en México a principios del siglo XXI. En M. A. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México*. Hacia un balance 2002-2011 (pp. 91-125, vol. 1, Colección estados de conocimiento). ANUIES / COMIE.
- Martínez Moctezuma, L. (2008). *Historiografía de la educación en México: balances y desafíos*. Historia de la educación - Anuario, 9,

- 107-124. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100006&lng=es&tlng=es
- Menéndez Martínez, R. (2009). La historia de la educación en México: nuevos enfoques y fuentes para la investigación. Sarmiento. *Anuario Galego de Historia da Educación*, 13, 151-164. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7846>
- Miño Grijalva, M., (2002). *¿Existe la historia regional? Historia Mexicana*, 51(4), 867-897. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60051405>
- Payà Rico, A., y Hernández Huerta, J. L. (2022). Redes y espacios de comunicación y colaboración científica para la historia de la educación. Consideraciones globales y análisis del caso de España. En J. L. Hernández Huerta, A. Cagnolati y A. Payà Rico (coords.), *Connecting history of education. Redes globales de comunicación y colaboración científicas* (pp. 21-59). Tirant Humanidades.
- Rueda, M. (2003). Presentación de la colección “La investigación educativa en México (1992-2002)”. En L. G. Galván Lafarga, S. Quintanilla Osorio y C. I. Ramírez González (coords.), *Historiografía de la educación en México* (pp. 3-15, vol. 10). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- SOMEHIDE [Sociedad Mexicana de Historia de la Educación]. (2002). Acta constitutiva [Escritura número cuarenta y cuatro mil ciento cuarenta y dos de la Notaría Número 13 del Distrito Federal]. Ciudad de México. http://2020.somehide.org/wp-content/uploads/2020/02/estatutos_Notaria_palatino.pdf
- Trujillo Holguín, J. A. (2022). El campo de la historia de la educación en México a 20 años de la conformación de la SOMEHIDE. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 9 - 14. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.470>
- Trujillo Holguín, J. A. (2023). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación: dos décadas de incursión en el ámbito de las publicaciones académicas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 9 - 16. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.479>

Capítulo **4**

La formación para la investigación. Historicidad del doctorado en Educación Artes y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua

*Francisco Alberto Pérez Piñón
Universidad Autónoma de Chihuahua, México
Izabela Tkocz
Universidad Autónoma de Chihuahua, México*

<https://doi.org/10.61728/AE24070041>

Resumen

La narrativa que se expresa en el presente capítulo del libro, está referida a las experiencias que se han vivido en el programa de doctorado en Educación Artes y Humanidades que se oferta en la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua desde el año del 2016, el programa está acreditado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), este reconocimiento es otorgado a los programas de posgrado que como uno de sus requisitos realizan investigación científica de calidad, lo que obliga a los profesores y estudiantes a estar constantemente produciendo artículos científicos, de difusión, capítulos de libros, libros, participación en coloquios, congresos y la creación de patentes diversas.

Estamos conscientes de que los programas de posgrado y el doctorado expresado anteriormente es el que le ha dado fuerza a la Facultad de Filosofía y Letras, al cambiar su estatus de Escuela a Facultad y a la vez convertirse en el germen de la investigación educativa de profesores y estudiantes reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

El presente ejercicio narrativo, tiene como sustento teórico y metodológico la auto etnografía "...que sostiene que una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que le toca vivir a esa persona, así como de las épocas históricas" (Blanco, 2012, p. 55). Se considera que con la cita se puede justificar, la perspectiva e interpretación que se realiza en el presente capítulo de libro, no sin mencionar que existen otras y diferentes interpretaciones.

Introducción

Recuperando una breve historia

Los archivos de la Facultad de Filosofía y Letras, concretamente en la Secretaría de Investigación y Posgrado y las distintas producciones como tesis y libros que allí se encuentran, nos permiten hacer el acer-

camiento a la reconstrucción de la historia de cómo ha sido el proceso y tenemos que decirlo, proceso dialéctico, porque no ha sido de forma evolutiva como se ha logrado arribar a un doctorado reconocido por el Conacyt; por ello, la categoría dialéctica es con la cual nos aproximamos en esta narración, ya que su interpretación es de un desarrollo y cambio cualitativo con varias vicisitudes, desafíos, oposiciones, que están presentes desde la creación de los primeros programas de nivel posgrado, de quienes estaban a favor de crear o de que no se crearan programas de posgrado del área de la educación, en una facultad especializada en la filosofía y en la literatura, pero lo que sucede siempre, las ideas se discuten y como resultado se desechan, otras se afianzan y ocurrieron estas últimas.

El primer programa de posgrado que se ofreció en la entonces Escuela de Filosofía fue el de la Especialización en Docencia Universitaria en el año 1987 (Sigala, 2016).

La semilla de la Especialización en Docencia Universitaria de 1987 que se transformó al año siguiente en maestría, fue formando a académicos, no solo de la UACH, sino de diferentes instituciones. Se analiza esa vertiente, describiendo sintéticamente su influencia en: Centro de Investigación y Docencia (CID), Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), Universidad Pedagógica Nacional, Chihuahua (UPN), Universidad Autónoma de Sinaloa, Campus Mochis (UAS), Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte (UACH), Facultad de Filosofía y Letras (UACH). En todas estas instituciones, los protagonistas iniciales de creación de Maestrías en Educación, fueron personas egresadas o docentes de la Maestría en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (pág. 28).

Este programa de Especialización o semilla de la maestría en Educación Superior, como lo bautiza la autora a quien se hace alusión, fue el pionero para la formación en el área educativa y en sus orígenes, estaba direccionado a los profesores de la Universidad que en esos años estaba constituida por doce (12) Escuelas, dos (2) Facultades y un (1) Instituto de Bellas Artes, tenía como función habilitar en el área de la docencia, entendida ésta, como el acercamiento de los contenidos de cualquier disciplina que trabajara el maestro, hacerlos asequibles los conocimien-

tos a los estudiantes de los distintos niveles o semestres de la carrera que cursaran, por la razón de que se tenía como axioma las pláticas anónimas de pasillo que, se sabía mucho del área de conocimiento por parte de los profesores universitarios, pero muy poco sabían del cómo enseñar, ese era problema que se había visualizado y con el fin de que asistieran a cursar la especialización y preparar a la planta docente, se ofrecía una compensación que se aplicaba cada quincena, el éxito fue al principio poco notorio, pero posteriormente y en la actualidad esa semilla ha permitido un cambio a ultranza en las distintas formas de abordaje de contenidos áulicos y cambio de actitudes, de respeto a los alumnos y entre los mismos profesores, innegablemente este programa tuvo sus éxitos y pretendía a la vez que el docente universitario fuera investigador de su propia práctica docente, pero era aún muy reciente este tipo de investigación en el área educativa y hasta desconocida; no se encontraron formas o proyectos investigativos de los egresados de la especialización, porque este programa tuvo continuidad y se transformó en la maestría explicitada en la cita mencionada anteriormente.

Esta especialización fue el primero de los intentos por capacitar y habilitar a los profesores universitarios en la docencia y gracias a esas ideas pioneras se fue generando un acercamiento entre la formación disciplinaria y la pedagogía como sustento de las didácticas que se trabajaban en las sesiones grupales. A manera de ser reiterativo, ya que el foco del presente trabajo es la investigación, al menos de ese programa no se presentaron trabajos o proyectos de investigación, esto no quiere decir que no se realizaba investigación, esta era casi propia de las áreas duras de las carreras como medicina, química, agricultura, pero no de la Facultad de Filosofía y Letras del área educativa y en relación con los moderadores de los cursos, ninguno de ellos estaba en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), ya que desde el mes de julio de 1984, se había aperturado este programa de estímulos para quienes se dedicaran a la investigación y es el SNI, la agencia encargada de evaluar y certificar a las personas, por ello quien externe que es investigador, debe exhibir la constancia correspondiente.

Con la creación de la maestría en Educación Superior en el año de 1988, se ampliaron las expectativas de distintas personas del ámbito

chihuahuense para cursar estudios de este nivel educativo, ya que las sedes más cercanas se encontraban una de ellas, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez a 340 kilómetros de distancia de la ciudad de Chihuahua, que ofrecía el programa de maestría en Filosofía, no propiamente del área de educación y las otras sedes estaban más distantes, como es el caso de Torreón, Coahuila a la cual asistieron varios maestros de instituciones de educación superior de Chihuahua, el programa que se ofrecía era de maestría en Educación, por ello y como se menciona en la cita de Sigala (2016, pág. 28) “los estudiantes que provenían de diferentes instituciones del estado de Chihuahua y de otros estados de la República fueron a la vez impulsores de la creación de programas de este nivel”. Esta maestría será pionera en la formación en el área de la educación y posicionó a la Facultad de Filosofía y Letras como la primera institución que ofrece este nivel de estudios y fue la génesis para que se propaguen en otras instituciones públicas y privadas de este tipo de la formación en el campo educativo. Con el programa de posgrado se pretendía que al cruce del currículum escolar los estudiantes matriculados en el programa, fueran realizando la tesis, la cual era el resultado de una investigación que debería articular la teoría y la práctica o al menos así se planteaba la realización de la tesis, la cual debería de contener una parte teórica y otra de trabajo de campo, desde el cual se rescataban las evidencias empíricas y se desembocaban los trabajos en una propuesta de corte didáctico-pedagógico, con fines de intervención en el lugar en donde se encontrara laborando el estudiante.

Con este programa educativo de la maestría en Educación Superior se crearon las bases incipientes para realizar investigación por parte de los estudiantes que cursaran el programa y por los profesores que dirigían las sesiones de trabajo, sin embargo, el programa se seguía enfocando hacia el conocimiento de la pedagogía y la didáctica y lo mismo que ocurría con el programa anterior, sucedió en este, no se contaba en la planta docente reconocida por el SNI, sin embargo, abonaba para construir una docencia con sustentos teóricos e incipientemente para la investigación.

La creación del doctorado en Educación Centrado en la Investigación fue el resultado de haber vivido las experiencias con la instrumen-

tación de programas de nivel posgrado, se fueron creando "... en orden cronológico, el doctorado en Educación Centrado en la Investigación en el 2005, la maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información en el 2005, la maestría en Humanidades en el 2006, la maestría en Periodismo en el 2009" (Sigala, 2016). La creación de nuevos programas con el fin de seguir preparando a profesionales del campo de la educación en el nivel superior y como una salida también a los estudiantes que cursan las licenciaturas de Ciencias de la Información, Periodismo, las áreas filosóficas y de letras que se ofertan en la Facultad, dio origen a la apertura de nuevos programas del nivel posgrado; en el caso del doctorado en Educación Centrado en la Investigación, tenía las características de ser el pivote y el origen para la investigación en el área de la educación, su mapa curricular fue estructurado a partir de la revisión robusta del estado del arte comparativo de los doctorados en esta línea que se estaban ofertando en la Unión Europea, Latinoamérica y en los Estados Unidos. El resultado de estas búsquedas llevó a considerar que el doctorado debería curricularmente centrarse en la investigación y establecer mínimos de formación dependiendo del estudiante y de su formación previa a cursar los estudios doctorales; al ser un doctorado en educación, si el aspirante era del campo de la educación, estos mínimos no eran tan profundos como si lo eran para quienes provenían de fuera de la formación del campo educacional, que deberían de realizar cursos de teorías pedagógicas, didáctica, distintas formas de evaluación y con ello se pretendía llenar los vacíos en la formación del campo en el que hacía énfasis el programa educativo.

Una experiencia sui generis resultó el doctorado al solicitar al estudiante desde el inicio del programa un proyecto de investigación, mismo que debería de desarrollarse al cruce del currículum y para ello se le asignaba un director de tesis especializado en la temática a investigar, así como la constitución de un comité tutorial compuesto por al menos tres integrantes afines a la temática de la investigación; las reuniones con el director de tesis eran consensadas con el estudiante y las reuniones con el comité tutorial se planteaban al menos tres en el semestre; pero lo que marcó el parteaguas fue que como parte de las actividades curriculares, se debería de estructurar y publicar un artículo científico

y asistir como ponente en un congreso nacional y otro internacional como requisito previo a la titulación; en el artículo, el primer autor era el estudiante y el segundo el director de tesis y podría ir un tercer autor, regularmente miembro del comité tutorial y quien había estado pendiente y apoyando el trabajo del doctorando; la presentación del trabajo de investigación en forma de ponencias en los congresos ya mencionados fueron lo que hizo crecer a los actores profesores y estudiantes, que a partir de esas actividades se estaban perfilando en la carrera de la investigación reconocida por el SNI, el detonante tanto para los estudiantes como para los profesores del programa; el artículo científico, fue la fuerza nodal para la formación de investigadores, así como la participación en los congresos nacionales e internacionales, fue gracias a las formas en cómo se diseñó el programa del doctorado en educación centrado en la investigación lo que permitió que a la vez los profesores del programa se vieran en la necesidad de publicar sus avances de investigación y participar a la vez en coloquios y congresos, a reserva de sentirse rebasados por los estudiantes.

Es necesario mostrar que en el año en el que se instrumentó el programa en el año del 2005 había en la facultad un (1) profesor investigador y no estaba asignado al programa de posgrado, su ubicación y labores eran desarrolladas en el nivel de licenciatura; se menciona por la razón de que será el doctorado en educación centrado en la investigación quien avasallará las vicisitudes para hacer los primeros intentos por parte de los profesores y estudiantes egresados del programa por incorporarse en el SNI.

Se hace necesario mencionar que las publicaciones científicas obligadas y las presentaciones en coloquios los avances de investigación, llevaron a los actores del programa de la facultad a buscar espacios para ello, en el caso de las publicaciones, se multiplicó la publicación de libros, capítulos de libros y se dimensionaron las actividades como los coloquios y una semana de investigación al final del semestre, que era el medio que también de forma pragmática se utilizaba para evaluar el trabajo y las habilidades de estudiantes y profesores; es necesario mencionar que crecieron las publicaciones en gran escala, pero esto no fue gratuito, también en los demás programas de posgrado se empezaron a

notar los avances encaminados a las publicaciones y presentaciones, no se encuentra fuera del texto diría Derrida (Shuttera, 2006) el también dejar por escrito que el avance fue notable, los cuerpos académicos que como política de la educación superior universitaria se habían establecido fueron robustecidos, pasando en las evaluaciones de cuerpos académicos en formación, a los siguientes niveles y la evaluación del entonces Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) dejó de ser un obstáculo y cambió a ser un trámite sencillo de lograr su acreditación en él ya que todos los profesores de la Facultad adscritos a los programas de posgrado, con los requisitos que se establecen ha logrado a esta fecha el reconocimiento PRODEP.

El reto que se le estaba planteando al doctorado en Educación Centrado en la Investigación, era ahora el de que fuera evaluado para ser incorporado en el padrón de los programas del CONACYT, se examinó la convocatoria para lograr el reconocimiento en colectivo con los profesores y autoridades de la Facultad e involucrando al director de Investigación de la Universidad, se iniciaron los trabajos; los requisitos, los formatos a evaluar, la autoevaluación, los diagnósticos y los planes de mejora a lograr a corto y largo plazo, requisitos que parecían interminables de cubrir y se programaron las sesiones de trabajo colectivo sin desmedro del trabajo individual que cada miembro adscrito al programa debería de realizar; reuniones interminables y discusiones que a veces resultaban tautológicas, se avanzaba, se retrocedía y por fin se logra en un tiempo de un año aproximadamente enviar el documento completo que resultó ser una tarea titánica y ahora a esperar el resultado.

El resultado llegó después de varios meses de espera y de haber construido varios escenarios en los pasillos, como los siguientes: es muy posible que ya nos den los resultados positivos, hay posgrados de otras universidades públicas que ya lograron entrar al padrón de excelencia y en nada se parecen a la nuestra; un profesor del Centro de Materiales Avanzados (CIMAV) de la Unidad Chihuahua, que a la vez es evaluador del CONACYT en una reunión de trabajo mencionó que era probable se otorgara el reconocimiento a varios posgrados de la UACH y considerábamos que éramos nosotros, así como estas ideas que esta-

ban presentes había otras que no se narran por motivo de espacio; pero sin hacer más prolongada la espera de nuestros posibles lectores, el resultado fue NEGATIVO, y sin hacer a profundidad un análisis, solo menciono algunas de las consideraciones, por las que el doctorado en educación centrado en la investigación no fue reconocido como posgrado de calidad por el CONACYT; el programa tenía ya más de diez años de haber iniciado su instrumentación y por lo tanto, debería de actualizarse el diseño curricular; la tasa de egreso era del 90 % pero de la titulación era inferior al 50 % y se debía conformar un grupo básico de profesores investigadores en donde el 30 % fueran investigadores reconocidos por el SNI.

En relación con la situación que privó entre los profesores que esperábamos el resultado fue desolador, de tristeza y de desánimo, estábamos condenados a no poder llevar nuestro programa al nivel de excelencia, ya no era posible continuar con un programa de esa naturaleza y además las exigencias en la universidad eran que todos los programas de posgrado deberían ser incorporados al CONACYT y de nuevo las largas y tediosas discusiones, primero, para examinar por qué razón no se logró la meta y otras que empezaron a manejar la necesidad de estructurar un nuevo programa de doctorado, olvidar las experiencias pasadas y construir un nuevo diseño parecía lo más adecuado y pertinente y nuevamente al trabajo en colegiado. Al paso de los años y con el recorrido de éxito obtenido a la fecha, esa fue la mejor decisión.

El diseño del nuevo doctorado tomó el nombre de doctorado en Educación, Artes y Humanidades, ahora más complicado, porque al seguir las recomendaciones de los evaluadores del CONACYT, estaban la de trabajar de forma conjunta con las Dependencias de Educación Superior (DES) y la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) y la Facultad de Artes (FACART) constituyen hasta la actualidad la DES de Educación y Cultura, por ello no se podía descuidar esa recomendación y sin mucha narrativa, solo se enuncia que si con los profesores de la propia facultad era difícil hacer colegiados sin terminar en diatribas interminables, ahora con profesores de otra facultad, los colegiados se convirtieron en sus primeras reuniones muy difíciles y sin lograr acuerdos consensados, al grado de que al término de las reuniones, se externaba, “la conclusión,

es que cada quién haga lo que le dé su regalada gana” así se expresaba en el colectivo de trabajo.

Reuniones y reuniones de trabajos, minutas y minutas, propuestas y más propuestas pero no se despegaba, ni se avanzaba y el desánimo y la desesperanza empezaban a ganar terreno, sin embrago, al paso del tiempo, se fue configurando un mapa curricular que diera cuenta de la integración de las tres áreas (Educación, Artes y Humanidades) y para ello se recuperaron los espacios de formación, que homologaran lo cognitivo, lo metodológico y las técnicas necesarias, para estar en posibilidades de realizar investigación por parte de los doctorandos; este espacio de homologación académica se estableció para trabajarse en dos semestres; el doctorando debía cursar dos seminarios por semestre, uno de ellos era conceptual y el otro metodológico y para ese fin se diseñó un paquete de seminarios para seleccionarse, dependiendo del perfil de los aspirantes aceptados a cursar el programa, así como el seminario de producción de tesis que se cursa con el director del trabajo y un seminario de divulgación. A partir del 3o. y hasta el 5o. semestre los doctorandos cursan los seminarios de Producción de tesis y seminario de divulgación con el director y dos seminarios (metodológico y disciplinar) especializados de elección, que se cursan en el seno del comité tutorial.

En el 6o. semestre los estudiantes solo cursan el seminario de producción de tesis con el director, el trabajo académico recae en el director de tesis y cuenta con el acompañamiento del Comité Tutorial.

También se establecieron mínimos de producción por cada semestre, en el primero se debe de tener como producto el protocolo de investigación; en el segundo semestre los enfoques teóricos que dan sustento a la investigación; en el tercer semestre se debe de trabajar en el enfoque metodológico y las técnicas de recuperación de la información; en el cuarto semestre se plantea, realizar avances investigativos con el trabajo de campo y presentarse con ponencia en un coloquio o congreso nacional e internacional, en el quinto semestre es necesario que se entregue el borrador de tesis; en el sexto semestre se debe entregar la tesis terminada. En el transcurso de los seis semestres, el estudiante debe de ir estructurando un artículo científico y debe de tener como mínimo la

aceptación por una revista indizada como mínimo en Redalyc y Scielo, antes de pasar al proceso de la titulación.

Con esa estructura fue como se respondió de nuevo para otra evaluación, con un programa totalmente novedoso, aunque en esencia conservaba los planteamientos generales del anterior doctorado, pero a este se le denominó doctorado en Educación Artes y Humanidades, programa de nueva creación.

También se habían reconfigurado los Cuerpos Académicos (grupo de académicos afines a una temática o área de investigación que se reúnen para realizar trabajo colegiado) que marcarían las líneas de investigación y serían a la vez las que servirían de base para la selección de los aspirantes a ingresar al programa, ya que tenían que adscribir su proyecto/protocolo de investigación a alguna de las líneas; en esa fecha los cuerpos académicos con los que se contaba eran cuatro (4): Historia e historiografía de la Educación; Estudios de la Información; Procesos de Innovación Educativa; Sujetos, procesos y productos de la Educación; y se estaba cumpliendo con los mínimos establecidos de que se contara al menos con el 30 % de profesores que estuvieran reconocidos por el SNI para pertenecer al núcleo básico del programa y el grupo complementario en esos tiempos estaba conformado por el 70 % de los profesores que no tenían la distinción del SNI; se cumplía con lo establecido por los requisitos de la instancia evaluadora y ahora sí, el programa de doctorado en Educación Artes y Humanidades, fue sometido a la evaluación de CONACYT y la respuesta llegó, pero ahora positiva, el programa fue acreditado como un programa de excelencia reconocido en el año 2016, no sin una serie de requisitos que deberían cumplirse en un plazo prudente y la elaboración del plan de mejora para iniciar la operación del programa, pero ahora, eso ya no era problema, la euforia y el ambiente de triunfo serían el motor para realizar las tareas que fueran necesarias, se iniciaba una nueva etapa a la que podemos mencionar como el inicio de la multiplicación de la formación para la investigación, tanto de profesores del programa, ya que en este año 2022, el 30 % que se tenía al inicio de someter el programa a evaluación ha crecido al 100 %, ahora solo investigadores reconocidos por el CONACYT son los que laboran en el nivel doctorado y en relación con los estudiantes

que cursan el programa están direccionados para ser investigadores al menos en el nivel de candidatos, gracias a los mínimos que se solicitan, entre ellos el artículo arbitrado y la participación en el congreso nacional e internacional, también hay quienes rebasan esas metas establecidas, lo que ha incrementado la tasa de egresados del programa doctoral que se han convertido en investigadores nacionales.

A manera de conclusión de la primera parte de la presente narrativa, se pretende dejar claro que la formación para la investigación ha sido una consecuencia de los mínimos de producción que se han establecido durante el cruce del currículum, el cual está enfocado a la investigación. Otro factor que ha venido a incrementar el plus valor del doctorado fue que se creó una maestría en innovación educativa y también fue reconocida por el CONACYT como programa de excelencia y ello contribuye a que ahora ingresen al programa doctoral estudiantes que ya tienen un entrenamiento en la investigación.

Pero ahora pasemos a la narrativa que se realiza en relación con las vivencias que se presentan en los seminarios básicos o de tronco común del programa doctoral.

Reflexiones de un actor (a) del programa de doctorado en Educación, Artes y Humanidades: método autoetnográfico

En el presente apartado se pretende analizar y reflexionar acerca de planteamiento de doctorado en Educación, Artes y Humanidades organizado del Posgrado de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, que se abrió en el año 2016. El método que se utilizó para la investigación es el método autoetnográfico, pues resulta que la coautora es egresada de la primera generación y de nacionalidad polaca, que se tituló en el año 2019 y en año 2020 participó en la convocatoria emitida por Conacyt y logró entrar al Sistema Nacional de los Investigadores, un dato importante, dado que el doctorado tiene como enfoque hacia la investigación. Tomando en cuenta el contexto en que se desarrolla el trabajo, la narrativa de primera mano se optó por recurrir al método mencionado, recordando que Lopez-Cano y San Cristóbal Opazo expresan:

Este (el investigador) se convierte en informante o sujeto investigado sin abandonar su lugar de conductor de la propia investigación. Nos internamos en el campo de la autoetnografía, una serie de recursos metodológicos, estrategias de investigación y formas de discurso académico que se practican en la antropología y ciencias sociales desde hace tiempo [...]. (López-Cano y Opazo, 2021, p. 138)

Cabe mencionar que como causa de una ruptura en las ciencias sociales relacionada con las normas clásicas que regían los procesos de investigación, que se dio en los años ochenta del siglo XX, la recopilación de los datos y su narración se volvían más reflexivas (Blanco, 2012). Con la publicación de libro *La Cultura de la Escritura (Writing culture)* de James Clifford y George Marcus (eds.), se inicia un nuevo giro dentro de la investigación, enfocada a superar la crisis específicamente en la antropología, con una mirada autoetnográfica. Unos años después Denzin y Lincoln observan que: “el trabajo de campo y la escritura se mezclan uno con la otra. [...] De esta manera, la crisis de representación mueve a la investigación cualitativa hacia nuevas y críticas direcciones” (Denzin y Lincoln, 2003, p. 27). Ya mencionada Blanco (2012) reflexiona en su artículo que por los años noventa, aparecen propuestas de diferentes investigadores (Ferraro en 1986 o Trencher en 2002) para dar más importancia a los aspectos literarios y retóricos del propio investigador lo que desemboca en el llamado giro narrativo, con aspecto biográfico o autobiográfico.

Como consecuencia de este cambio, se abrió el espacio para los relatos personales y/o autobiográficos, como resultado de la experiencia del etnógrafo como investigador, situado en un contexto cultural y social. (Blanco 2012), mediante este paradigma investigativo se realizó un análisis profundo del estudio personal relacionado con las experiencias vividas durante el tiempo en el que se cursó el doctorado en Educación, Artes y Humanidades en la Facultad de Filosofía y Letras.

Scribano y De Sena, en su artículo “Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la autoetnografía como estrategia de investigación.” nos aportan lo siguiente:

La realidad no se presenta de modo límpido para que el investigador la capte. La práctica del conocer tal vez pueda pensarse como un momen-

to de aventura e imaginación sociológica, en la que se genera la participación de al menos dos polos: el sujeto y el objeto que construyen dicho conocimiento. El investigador tiene el privilegio y la responsabilidad de ser sujeto y objeto. Ello permite la propia interacción con el objeto de estudio e implica la posibilidad de formular(se) preguntas y conocer pareceres. El investigador no es invocado, convocado o participado de un fenómeno determinado por sus “cualidades personales” sino por ser parte de una comunidad, de un colectivo o de un evento a observar. (Scribano y De Sena, 2009, pp. 5 y 6)

Es por ello por lo que se abordó el análisis del propio proceso de estudio durante los seis semestres de doctorado. Es únicamente el propio investigador quien posee el conocimiento cabal de dicho proceso, sus dificultades, progresos, temores, conocimientos previos e intereses. En el mismo sentido agregan: “la escritura en primera persona debe utilizarse con el objeto de ser capaz de incorporar reflexividad sobre los aspectos en que las miradas ajenas al investigador no pueden hacer o están limitadas a hacerlo” (Scribano y De Sena, 2009, p. 6). Es importante destacar que esta investigación no busca enfocarse en la propia persona extrayéndose de lo social, sino dejar una evidencia de análisis y reflexión personal que pueda servir a otros en su propio proceso de estudio o en su actividad como profesor-investigador.

En el trabajo se utilizaron las fuentes primarias, como la experiencia propia del investigador, algunos intercambios de los puntos de vista con los compañeros de diferentes generaciones relacionadas con la percepción de andamio de programa y las fuentes secundarias, en este caso, datos oficiales encontradas en la página institucional.

El doctorado en Educación, Artes y Humanidades, (DEAH) aperturó la inscripción por primera vez en año 2016 y se encontraba y se encuentra reconocido por el de Programa Nacional de Posgrados de Calidad, actualmente conocido como Sistema Nacional de Posgrado como parte de la estructura orgánica del CONACYT y desde el principio gozó de un interés muy poderoso en los aspirantes decididos a cursarlo. El posgrado se oferta con la unión de recursos humanos, materiales e ideales por dos facultades de Universidad Autónoma de Chihuahua: Por la Facultad de Artes y por la Facultad de Filosofía y Letras. El objetivo general de programa es:

Contribuir al mejoramiento de la sociedad, mediante la formación de investigadores capaces de generar y aplicar conocimiento original e innovador, sustentado en procesos teóricos y metodológicos rigurosos; asimismo, participar en la reflexión y discusión de los grandes problemas sociales sobre el arte, la educación y las humanidades que demandan las actuales sociedades del conocimiento y de la información, a fin de contribuir a la comprensión y solución de los mismos desde una visión humanística. (Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, s/f)

Desde el principio el plan de estudios se plantea la inter- multi- y transdisciplinariedad y como principios novedosos e innovadores del plan de los estudios. El doctorado tiene una duración de seis semestres, en los cuales, en el primero y en el segundo, en los cuales se está presente el marco común de tres disciplinas: educación, artes y humanidades. En el período del año 2016 al año 2019 el Seminario Disciplinar I y II y el Seminario Metodológico I y II (donde los números significan los semestres) eran compartidos por profesores investigadores, todos ellos miembros de diferentes cuerpos académicos, representantes de las líneas de investigación que componen núcleo básico de doctorado. En este caso las líneas de investigación son:

A. Formación y práctica educativa dedicada a los procesos de:

1. Innovación educativa, de evaluación y acreditación de planes de estudio, programas e instituciones, teoría y desarrollo curricular, formación en los distintos niveles y modalidades educativas, de formación y evaluación de los académicos y finalmente de educación y comunicación.
2. Formación y práctica educativa dedicada a investigación psicopedagógica orientada a estudios e investigaciones psicológicas sobre el aprendizaje y el desarrollo humano y de las interacciones que ocurren entre los principales agentes y factores educativos que determinan el aprendizaje escolar, la investigación psicológica que indaga calidad sustentada en criterios epistemológicos explícitos sobre sujetos, procesos y productos de la educación, contribuya a la generación de propuestas pedagógicas y didácticas.
3. Aprendizaje, pedagogía y uso del lenguaje, esta sublínea se dedica a la investigación de aprendizaje de una segunda lengua, la pedagogía del lenguaje y el lenguaje en uso. La siguiente sublínea que

es pedagogía del lenguaje se enfoca en la investigación, generación y aplicación del conocimiento sobre la preparación de profesores y administradores en relación con la enseñanza de lenguas y la última que es el lenguaje en uso donde se trata de analizar la lengua en contexto: el área del lenguaje y la comunidad; el área de lenguaje y evento del habla, el área del lenguaje y el texto, y el área del lenguaje y el individuo (líneas de investigación S/F).

- B. Historia e Historiografía de la Educación: en esta línea se busca discernir sobre objetos de estudio relacionados con lo histórico del fenómeno educativo; este análisis retrospectivo de la educación se aborda desde varias dimensiones, tales como el conocimiento de la realidad educativa en su devenir histórico, la educación en periodos específicos, los diversos proyectos educativos y la respuesta de los actores sociales ante los acontecimientos, la dimensión histórica e historiográfica de diferentes prácticas, eventos y discursos y la constitución histórica e historiográfica de diversos escenarios formativos y la emergencia de actores sociales (líneas de investigación S/F).
- C. Educación e investigación en las Artes: esta línea de investigación aborda las siguientes sublínea: educación del Arte: que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje en las artes desde perspectivas psicopedagógicas contemporáneas, considerando los contextos sociales y culturales en los que tiene lugar (ambientes formales, informales, no formales), teorías de la interpretación del fenómeno artístico que se dedica a estudiar los modos de abordar, describir, comprender el fenómeno artístico, desde la obra misma, los creadores y el público, creación de la obra de arte, creación que profundiza en los métodos y las técnicas que intervienen en la creación de la obra de arte como en las relaciones contextuales que surgen de su interrelación con el entorno, investigando los procesos de producción artística desde un punto de vista multidisciplinar (líneas de investigación S/F).
- D. Estudios humanísticos: en esta línea de investigación se abordan objetos de estudio relacionados con las siguientes sublínea: filosofía contemporánea y perspectivas culturales; la cual investiga la formación del ser humano en la reflexión crítica del actuar cotidiano des-

de la ética, hermenéutica y fenomenología y sus conexiones con el sentido de la existencia humana. Todo ello considerando las nuevas antropologías filosóficas y los procesos de subjetivación.

También incluye la crítica cultural y la creación de subjetividades, estética, entre otros aspectos de estudio. La segunda sublínea es literatura hispanoamericana y sociedad contemporánea, se pone enfoque a la investigación de la literatura como un discurso particular y modo sui generis de conocimiento, a través de un análisis sistematizado que comprenda entre otros la hermenéutica y la filología literaria.

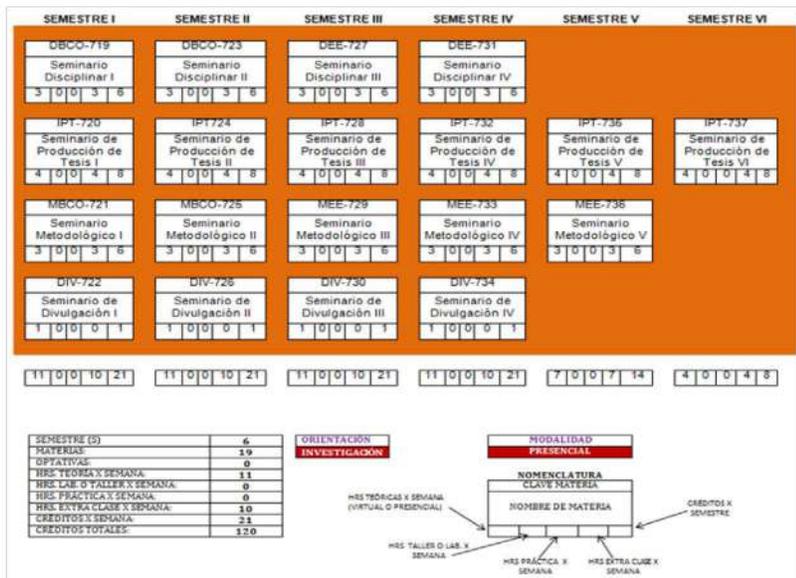
Se realizan valoraciones, crítica e interpretaciones del hecho literario en función de su historia, visión o pensamiento del autor; así como a la relación con los fenómenos sociales de dónde emerge, su contexto y el impacto en la condición humana.

También dentro de los estudios humanísticos se incluyó los estudios de la información dentro de cuales se realiza evaluación de la producción y comunicación científica, utilizando metodologías como la bibliometría, la infometría y la cienciometría, además existe la sublínea de identificación y desarrollo de la cultura informacional que estudia la alfabetización informacional: desarrollo de habilidades informativas, cibercultura, competencias informativas, educomunicación y literacidad. Dentro de la gestión del conocimiento y la innovación se aplica mecanismos de registro relacionados con el conocimiento explícito, implícito y tácito así como la creación de técnicas para la codificación y transformación del conocimiento para la resolución de problemas (líneas de investigación S/F).

En las pláticas que se tenían con alumnos de diferentes generaciones resaltó el interés por la variedad de las líneas de la investigación, que fueron leídos en el documento en que se presenta el doctorado y la curiosidad con que entramos al programa, estábamos esperanzados y existía algo así como una tormenta de los cerebros como se dice en Polonia, de donde es quien escribe el presente capítulo en coautoría, aunque existía también por otro lado la incertidumbre de cómo se iban a eslabonar las líneas, sin perder el entramado previsto.

Figura No. 1

Mapa curricular de Doctorado en Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de Posgrado de Filosofía y Letras



Fuente: Doctorado en Educación, Artes y Humanidades S/F)

Las primeras clases generaron decepción, maestros muy preparados con amplia experiencia en la investigación, pero cada línea por decir así, “trabajaban por separado”, “rara vez se logró la conexión interdisciplinaria”. (Egresados, comunicación personal, 2017). Cargados con las lecturas y más lecturas, poco relacionadas con el tema de tesis doctoral y con la exigencia de realizar tareas en base de los textos leídos, sin relaciones entre sí empezaban a hacernos sentir que lo planeado no se ponía en práctica. En un principio se trató de hablar con el coordinador del doctorado para pedir menor carga de trabajo, pero sin efecto. Nos sentimos un poco perdidos y resignados buscando el desahogo en las líneas a investigación a las cuales pertenecían los miembros de los cuerpos académicos a los que fuimos asignados tratando de encontrar allí la catarsis a las penurias sufridas. (Egresados, comunicación personal,

2017). El Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, con quien colaboraba como estudiante, era entonces compuesto por tres miembros, todos con una amplia experiencia en la investigación y docencia, miembros de Sistema Nacional de Investigadores y con perfil Prodep, quienes desde el principio mostraron un interés enorme de introducirnos al campo del trabajo de la investigación.

La dedicación se manifestaba especialmente en los seminarios que nos compartían desde el primero hasta el último semestre: un ejemplo de lo narrado es el seminario de producción de tesis que se realizó de manera conjunta con los tres doctores y los cuatro estudiantes de doctorado con quienes compartí el interés por la historia e historiografía de la educación. Se veía la teoría y la metodología de la historia relacionada con los temas de nuestras tesis doctorales y se realizaban varios intercambios de puntos de vista, algunas veces en desacuerdo unos y otros, pero fueron especialmente esos momentos de diferencias los que más aprovechamos, momentos que nos permitieron hacer una crítica constructiva de nuestras ideas y reflexionar más profundamente de que verdaderamente queríamos lograr en el doctorado y en el futuro lograr ser investigadores nacionales reconocidos por el SNI. Estos constantes recordatorios que se tenían siempre como objetivos de doctorado, el de formar a los futuros investigadores:

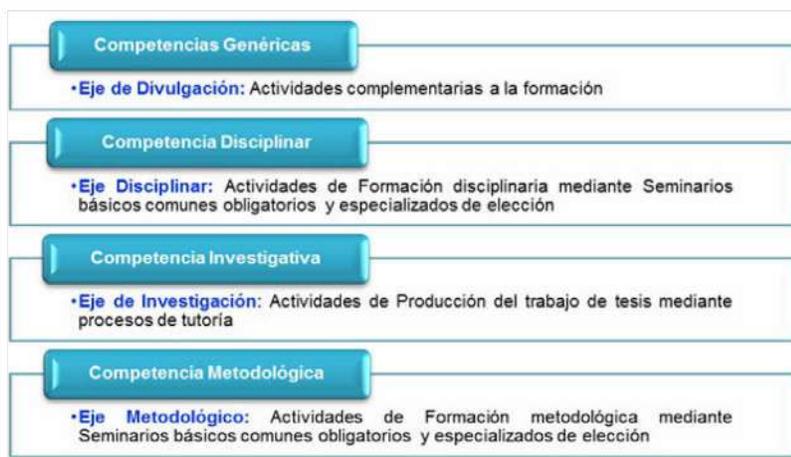
El doctorado busca formar investigadores de alto nivel, quienes, partiendo de una base de formación amplia, estén posibilitados para contar con una perspectiva holística e integral de la problemática social y educativa nacional, así como del dominio de una de las disciplinas desde las que pueden abordarse los fenómenos en particular. En ese sentido, el egresado, formado desde una visión humanista, competente para enfrentar con pertinencia social y actitud ética colaboradora, demostrará, mediante desempeños, la solución a los problemas educativos, artísticos y humanísticos, la producción científica y el desarrollo académico. (Doctorado en Educación, Artes y Humanidades S/F)

El párrafo parecía un deseo difícil de lograr, pero con el involucramiento en las actividades de cuerpo académico (CA) como participación en los congresos, como ponente y/o presentador de los libros que se habían producido por los miembros del CA, con varias invitaciones que

se recibieron para contribuir en la realización de capítulos de libros y finalmente para escribir y publicar por lo menos un artículo científico (como era requisito para titularse) uno empezó formar parte del grupo de los investigadores profesores del programa y con los estudiantes investigadores principiantes. Aquí se debe resaltar que como resultado de este forzamiento productivo, el programa de doctorado actualmente tiene ocho egresados que entraron en Sistema Nacional de Investigadores, de cuales cuatro salieron de la línea de historia e historiografía de la educación, los otros corresponden a diferentes cuerpos académicos. (Comunicación personal con coordinador de doctorado, 2022).

El seminario de divulgación, que llevamos desde primer a quinto semestre, se enfocaba en realizar actividades de presentación de nuestros avances de tesis cada fin de semestre, en el seminario de investigación, donde cada uno de los participantes tenía 30 minutos como ponente de sus avances de tesis y posteriormente responder a los cuestionamientos y sugerencias del público. Este ejercicio de presentación de los trabajos de investigación, al paso de la temporalidad y reflexionándolo en la actualidad, ayudaba nuevamente a repensar nuestras ideas, pero también, defenderlas con argumentos adecuados.

Figura No. 2
Competencias de programa Doctorado en Doctorado en Educación, Artes y Humanidades



Fuente: (Doctorado en Educación, Artes y Humanidades S/F)

En el seminario de divulgación, también se insistía de averiguar los espacios en las revistas científicas para publicar los avances de nuestra investigación. Estas búsquedas eran especialmente provechosas para aprender las reglas y requisitos de publicación necesarios que se explicitaran, así los formatos de APA, Chicago o MLA los aprendíamos no de manera teórica sino a usar en la práctica. Además compartimos avances de nuestras tesis recibiendo consejos y cuestionamientos, además de permitirnos conocer lo que los demás estudiantes estaban trabajando, lo que nos apoyaba en la mayoría de las veces al realizar los préstamos teóricos y metódicos que nos hacían falta y que fortalecían nuestro trabajo.

Aparte de la publicación de por lo menos un artículo, como requisito para titularse, fuimos obligados a realizar una estancia de investigación de duración de por lo menos un mes. Las estancias son presenciales para los estudiantes que realizan estudios de doctorado, solo en la crisis sanitaria, la pandemia de Coronavirus 2019, estas se realizaron virtuales, pero ya se ha retornado a la presencialidad de nueva cuenta. Muchos

estudiantes de la generación 2016, acudimos a las instituciones que nos aceptaron, algunos optamos por acudir a la estancia fuera del país, otros optaron por acudir a destacadas universidades o centros nacionales de investigación. La estancia realizada por coautora de capítulo, fue en la Universidad de la Habana en Cuba con duración de un mes; se visitaron los archivos de la entidad relacionadas con el tema de tesis en desarrollo, como producto de esta labor, no solo se enriqueció la disertación con elementos académicos investigativos robustos, de calidad, también se elaboró el artículo que fue publicado en una reconocida revista científica, todo lo aquí narrado, contó siempre con la asesoría del codirector, quien fue el investigador receptor de en la estancia de investigación y con el director de tesis.

Teniendo como mediación el intercambio dialógico de información con otros estudiantes del doctorado, se puede afirmar que las estancias de investigación fueron un excelente apoyo al contar con la mirada externa del profesor investigador receptor, así lo manifestaron los compañeros, eso fue un acontecimiento que contó con la similitud del trabajo efectuado y los resultados fueron muy parecidos. (Egresados, comunicación personal, 2018).

Por medio de la experiencia mencionada se llegó a las conclusiones que definitivamente el trabajo con los cuerpos académicos asignados era un gran logro del programa. El punto débil fue primer y segundo semestre donde compartimos el tronco común y donde supuestamente las diferentes líneas de generación y aplicación de conocimiento deberían funcionar en homologar las herramientas teóricos metodológicos e instrumentales. Ya terminado el doctorado se comentó de nuevo lo relacionado con este problema con el coordinador y con los maestros que trabajaban los seminarios.

Fue una sorpresa para nosotros recibir una explicación franca, una de ellas, que así fue el supuesto del programa, pero la realidad subsumió y se trasladó a la interactuación y no la interacción entre los cuerpos académicos.

Como causas se señalaron varias razones: saturación con las clases y seminarios y los diferentes horarios que dificultaban las reuniones colegiadas, el involucramiento en proyectos de investigación que también

comprometían los tiempos y horarios, las participaciones en congresos, seminarios y estancias de investigación. (Maestros, comunicación personal, 2019).

Es muy interesante lo que ocurre en el doctorado y a la fecha se siguen buscando las estrategias necesarias para lograr la interdisciplinariedad como ocurrió en la generación 2019-2022, en donde uno de los estudiantes abordó en su tesis doctoral, la propuesta de la transversalidad disciplinar con el fin de hacer ajustes y mejoras al programa, lo que parece ser la mirada de las autoridades por mejorarlo, es necesario mencionar a reserva de parecer tautológico, el programa del DEAH que ha tenido muchos éxitos, uno de ellos, la formación de estudiantes investigadores reconocidos por el SNI, al igual que con los profesores; lo que ha marcado el rumbo del reconocimiento para las Facultades de Artes y Filosofía y Letras.

El objetivo principal de programa, cumplir con los ejes de formación y producción para optar por la titulación, donde:

El eje de investigación se caracteriza por la producción del trabajo de la tesis doctoral, que consiste en la planeación, realización y presentación de un trabajo de investigación, como una contribución original e innovadora en las áreas de conocimiento del programa y con pleno dominio de los métodos científicos. Esta área de producción como investigador es de gran relevancia porque acredita el propósito central de la formación doctoral, destinada fundamentalmente a la investigación científica como producción novedosa y pertinente, así como a la divulgación de los resultados de investigación en disímiles formas de comunicación que discurren desde publicaciones científicas impresas y digitales hasta la participación en eventos de gran valía científica. (Doctorado en Educación, Artes y Humanidades S/F).

Consideraciones finales

Como se señaló al inicio, el propósito central de este texto es realizar una introspección de las experiencias como estudiante de doctorado y confrontación con sus propósitos. Para cumplir adecuadamente con el trabajo se utilizó método autoetnográfico, que abre la posibilidad de investigar fuera de los paradigmas positivistas y la llamada ortodoxia

metodológica (Blanco, 2012). Se considera que el procedimiento ejecutado amplía las propuestas metodológicas que permiten al investigador reflexionar más profundamente también acerca de sus propias prácticas. La narrativa autoetnográfica relacionada con el conocimiento situado (Blanco 2012) donde se entrelaza la vida personal del investigador con el tema que escoge a estudiar contextualiza y conecta diferentes perspectivas que surgen dentro del trabajo.

Se cumplió con todos objetivos de programa de doctorado en Educación, Artes y Humanidades, sin duda no; lo que nos deja como enseñanza que no todo es perfecto y que algunas veces de las imperfecciones se pueden lograr aprendizajes a mayor profundidad y lograr las metas propuestas.

Que se formaron los futuros investigadores, respuesta es sí, y esto es el logro más importante y significativo para los involucrados en el programa tanto los maestros y los estudiantes.

En definitiva, se considera que el doctorado en Educación Centrado en la Investigación, creado e instrumentado a partir del año 2005, contribuyó de manera amplia con sus concepciones relacionadas con las ideas de formación para la investigación, al sustento del doctorado en Educación Artes y Humanidades con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores.

La narrativa que se realiza en este capítulo del libro, puede ser una aportación de las muchas a instrumentar para el logro de los retos que nos demanda la educación en el siglo XXI, en donde el rol de los actores educativos que deben jugar, es el de ser un investigador para aperturar nuevas e innovadoras perspectivas para la educación en nuestro siglo en estos tiempos que se están viviendo.

Referencias

- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos en Andamios. *Revista de Investigación Social*, vol. 9, núm. 19, mayo-agosto, 2012, pp. 49-74, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/628/62824428004.pdf>
- Clifford, J. Marcus, G. (1986). *Writing culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press. Recuperado de: <https://conacyt.mx/convocatorias/snp/>
- Comunicaciones personales (2022). Coordinador de Doctorado en Educación, Artes y Humanidades. Comunicación personal.
- Denzin, N.y Lincoln, Y. (2003). *El campo de la investigación cualitativa*. Recuperado de: [https://www.google.com/search?q=Denzin%2C+Norman+y+Lincoln%2C+Yvonna+\(2003\).&rlz=1C5CHFA_en-MX990MX990&oq=Denzin%2C+Norman+y+Lincoln%2C+Yvonna+\(2003\).&aqs=chrome..69i57j0i546l3.1159j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Denzin%2C+Norman+y+Lincoln%2C+Yvonna+(2003).&rlz=1C5CHFA_en-MX990MX990&oq=Denzin%2C+Norman+y+Lincoln%2C+Yvonna+(2003).&aqs=chrome..69i57j0i546l3.1159j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Doctorado en educación artes y humanidades (S/F). http://ffyl.uach.mx/deah_plan_estudios.html
- Egresados de Doctorado en Artes, Educación e Humanidades, (2017, 2018, 2019, 2021, 2022). Comunicaciones personales.
- Líneas de investigación (S/F). Recuperado de: http://ffyl.uach.mx/documentacion_posg/DEAH_Lineas_Investigacion_Esquema.pdf
- Lopez Cano, R. y San Cristobal Opazo, (2021). *Investigación artística en música*. Conaculta, Fonca.
- Maestros de Doctorado en Artes, Educación e Humanidades. (2017, 2018, 2019, 2021, 2022). Vol.1, Gedisa, Argentina.
- Scribano, A. y de Sena, An. (2009). *Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación*. Cinta de Moebio.
- Shuttera Pérez, AS. (2006). *Derrida: la estructura desplazada y el problema de la différance*. Limina R. Estudios Sociales y Humanísticos, IV (2),93-108. [fecha de Consulta 2 de diciembre de 2022]. ISSN: 1665-8027. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74540208>

Sigala Silva, M. (2016). *Reconstrucción del posgrado de la FFyL a través de sus protagonistas*. Tesis de Maestría en Educación Superior. Facultad de Filosofía y Letras, UACH.

Capítulo 5

Consideraciones curriculares en la formación del docente del idioma inglés en la Universidad Autónoma de Zacatecas

Alicia de Santiago Alonso
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Beatriz Herrera Guzmán
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

<https://doi.org/10.61728/AE24070058>

Resumen

El objetivo del presente documento es presentar algunas consideraciones de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX) de la Universidad Autónoma de Zacatecas en cuanto a su oferta educativa, objetivos curriculares y su proyecto de formación docente en el área. Se discurre sobre la metodología cualitativa, ya que examina el contenido de artículos científicos, libros y otras fuentes de consulta que proporcionó la LILEX. Lo que permite exponer dos temáticas en concreto: currículum y formación docente.

Introducción

Dado el nivel de competitividad laboral en el mundo, y con la firma de convenios comerciales como el Tratado de Libre Comercio entre América del Norte (TLCAN), ahora Tratado México, Estados Unidos y Canadá (T-MEC), la conveniencia económica exige profesionales preparados y educados con conocimientos de una lengua extranjera. Las instituciones educativas donde se imparta el idioma, deben guardar una serie de exigencias curriculares, en las que va implícita la perspectiva económica y social, que relacionen la oferta educativa con las necesidades del contexto. Pero ¿por qué el idioma inglés es tan importante y no alguna otra lengua extranjera? de acuerdo con Domínguez et al. (2021):

El idioma inglés es hoy en día el más utilizado en el mundo para generar una comunicación entre países, se ha convertido en una herramienta indispensable para el desarrollo profesional de los estudiantes, esto se ha derivado del mundo globalizado en el que vivimos. (p.3)

El idioma inglés como lengua extranjera se convierte en una necesidad social que generará grandes oportunidades para los profesionistas, debido a que si se desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, entender y escribir) que requiere un idioma, serán capaces de introducirse al mercado laboral en diferentes países y empresas extranjeras. Se entiende que este nuevo hablante, con su conocimiento,

intervenga en pro de la economía nacional. El inglés se ha convertido en una lengua global, tiene la capacidad de crear mejores oportunidades económicas y laborales, es una herramienta lingüística que transforma la calidad de vida de quien es capaz de comunicarse en el idioma. Asimismo, se convierte en un plus dentro del ámbito cultural debido a que permite viajar y comunicarse con personas de distintos lugares y conocer su cultura. Domínguez et al. (2021) señala que, en México, la mayoría de las universidades exigen a sus estudiantes de licenciatura el dominio del inglés como lengua extranjera para poder titularse, del mismo modo, las maestrías, doctorados, grandes empresas, entre otros, solicitan que para su ingreso los individuos cuenten con el dominio necesario del inglés.

No obstante, en México, la enseñanza oficial del idioma inglés se limitó a secundaria y preparatoria. Es hasta el año 2000 cuando para primaria, se implementó el Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB). Paulatinamente, viene la competitividad lingüística, que obliga a contar con profesores preparados en el campo, por lo que varias instituciones educativas de nivel superior ofertaron carreras con un currículum encaminado a la formación docente en el idioma.

Ante esa exigencia internacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), en su *estrategia nacional de inglés*, aborda dos temas que son de suma importancia para la educación del siglo XXI, la enseñanza-aprendizaje y el currículum para aprender el idioma. Al convertirse en una asignatura obligatoria en todos los niveles educativos, pretende que los egresados sean capaces de dominar una lengua extranjera (inglés) y, de ser necesario, un idioma indígena. La visión de la SEP, es que este idioma permite crear un conocimiento más amplio y una comunicación con seres de distintos lugares, a su vez, brinda más y mejores oportunidades para aspirar a un futuro mejor.

Es considerada una lengua franca porque es empleado en distintas áreas del conocimiento, en el desarrollo tecnológico y en la comunicación en un contexto sociocultural donde se desenvuelve el ser humano. En consecuencia, las instituciones educativas deben procurar que los alumnos de manera obligatoria adquieran y desarrollen el idioma inglés con el principal objetivo de que sean individuos activos capa-

ces de interactuar y participar en el mundo global que los rodea obteniendo mejores oportunidades laborales en todos los ámbitos donde deseen desenvolverse. De ahí que esta instancia educativa afirme que para impartir la enseñanza-aprendizaje del idioma de forma obligatoria, es necesario que: el inglés enriquezca la formación profesional, facilite la movilidad social, aumente las oportunidades, amplíe el acceso a la información y facilite la interacción con individuos de distintos países. Aprender un segundo idioma, implica acceder a un mundo lleno de mejores oportunidades laborales, económicas, sociales y culturales, donde la creación del conocimiento y el acceso a la información aumenta, la comunicación e interacción permiten la transferencia y adquisición de nuevo conocimiento (SEP, 2017).

En esta estrategia educativa, el papel que juega el docente es de primera importancia. El profesional en la asignatura, precisa contar con el dominio del idioma inglés, tener una certificación que avale su nivel, obtener conocimientos didácticos y metodológicos para adaptar los materiales necesarios de acuerdo con las necesidades e intereses de sus alumnos y finalmente apoyarse de un currículum bien estructurado, enfocado en cumplir con los aprendizajes esperados, crear materiales y herramientas para el logro de dichos aprendizajes y evaluar constantemente para obtener los resultados esperados (SEP, 2017).

Para contribuir con este proyecto formativo, en el caso de la UAZ, el Modelo Educativo UAZ, considera tres grandes ejes en *la formulación de su oferta: la formación del alumnado, la intervención del currículum en cada área y la participación docente en la enseñanza*. El Modelo puntualiza en que la formación profesional de sus estudiantes aspira a que sea eficiente, eficaz, pertinente, relevante y equitativa, teniendo en cuenta los contenidos y procesos de aprendizaje necesarios para responder a las demandas sociales. A raíz de los cambios sufridos por la globalización es importante que la educación permanezca en constante innovación con el principal objetivo de educar profesionales altamente capacitados para enfrentar las problemáticas sociales, políticas, culturales, políticas y económicas (UAZ, 2005).

En ese tenor, se pretende que el docente sea un agente activo dentro de la educación, pues es él quien interviene en el proceso de enseñan-

za-aprendizaje. Que sea capaz de formar, planear, ejecutar y evaluar el comportamiento y crecimientos de sus alumnos durante su formación profesional, brindar las herramientas necesarias para crear ciudadanos con valores, conocimientos y una conciencia crítica que los transforme en individuos activos dentro de la sociedad en la que se desenvuelven, capaces de indagar, argumentar y defender sus ideas ante las opiniones de los demás, para que finalmente hagan conjeturas sobre lo que es correcto y lo que se debe cambiar, siempre buscando información nueva y no solo escuchar y aprender lo que se les dice (UAZ, 2005).

Para el aprendizaje, antepone la formación integral del estudiante con conocimientos, habilidades, actitudes y valores, un aprendizaje autónomo, científico, tecnológico y humanista, un proceso de enseñanza-aprendizaje flexible e innovador donde puedan desarrollarse de forma teórica y práctica contribuyendo al bienestar de su entorno.

En cuanto al plan curricular, debe conformarse de contenidos, objetivos, materiales, herramientas y métodos de evaluación. Estos elementos deben responder a los contextos sociales, económicos, culturales y políticos, proporcionando los conocimientos y habilidades de aprendizajes necesarios para los individuos. El currículum debe permanecer en innovación constante de acuerdo con las necesidades e intereses que se vayan presentando conforme a cada generación, teniendo en cuenta que la meta principal del currículo será mejorar la calidad educativa a lo largo del tiempo (UAZ, 2005).

En lo que tiene que ver con la creación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (UAZ), esta comenzó en el año 2011, cuyo propósito se centró en satisfacer las necesidades de formación profesional en las áreas de: traducción, docencia y servicios empresariales. En su oferta educativa, incluye el área de la cultura, la investigación y extensión de las lenguas extranjeras. La idea desde su fundación fue responder con el modelo planteado por la Secretaría de Educación Pública a fin de subsanar el rezago educativo en cuanto a la oferta educativa de lenguas extranjeras (UAZ, 2022).

Si bien, en Zacatecas, las propuestas educativas son amplias en cuanto al formación docente; en el área de inglés solo existe el Centro de Actualización Magisterial (CAM), que cuenta con la Licenciatura

en inglés, para profesores que imparten clases en secundaria. Y la licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX), línea formación docente, ofrecida por la Universidad Autónoma de Zacatecas.⁶ Los alumnos y futuros profesores de la LILEX, tienen características particulares en su proceso pedagógico, por lo que su visión y perspectiva como enseñantes dista de aquellos que son egresados de una institución formadora de docentes.

Metodología

Este estudio bien podría caracterizarse en el terreno de un estudio exploratorio. Se acude al método cualitativo, priorizando la revisión bibliográfica, contempla el análisis de distintos artículos científicos, libros, portales digitales e información proporcionada por la propia Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX).

Marco referencial

Características del diseño curricular

Las instituciones de educación superior en particular, al menos en las últimas cuatro décadas, resultado del mundo globalizado y de un modelo económico desafiante, han formado parte de los debates en cuanto a las características del currículum, toda vez que se afirma que, sin una oferta

⁶ Como dato, distintas instituciones de nivel superior en el estado de Zacatecas ofrecen programas de licenciatura, maestría y doctorado en educación, formación pedagógica o formación docente, además de las mencionadas, se encuentran la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (ENMAC), Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321 (UPN), Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Universidad Autónoma de Fresnillo (UAF), Universidad Autónoma de Durango Campus Zacatecas (UAD), Universidad del Desarrollo Profesional, Instituto Universitario del Centro de México (IUCM), Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos (IMEP), Universidad Sierra Madre (USM), Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnológicas de Zacatecas (ICHTZ), todas ellas en español. Por lo que las propuestas educativas que forman a los profesores de inglés, son limitadas en la entidad.

educativa actualizada, que responda a los requerimientos sociales, no hay razón de ser de un programa académico. La polémica se unifica en puntos específicos: *¿Qué características debe reunir el currículum? ¿El currículum responde a las demandas de la sociedad? ¿Qué tareas desempeña el docente en una transformación curricular?*

El currículum es una empresa compuesta por objetivos generales y específicos, el contenido de las materias, las experiencias de aprendizaje, que se abordarán e implementarán en el curso y, finalmente, la evaluación para conocer los resultados generados al final del curso, si estos fueron eficaces o no (Taba, 1991). Sin embargo, las instituciones no siempre llegan a una buena organización curricular, en vista de que no se analizan cuidadosamente los cambios generados a partir de experiencias previas, por eso la importancia de las evaluaciones, ya que de esto parte el conocimiento de los contenidos que deben ser modificados, solo así se logran crear un currículum verdaderamente efectivos, para que preparen a los estudiantes con una educación de calidad. La autora lo entiende como una evolución del currículum, aquel que partirá del análisis social y cultural donde se desenvuelven los estudiantes, del proceso de aprendizaje y los conocimientos adquiridos. Con ello, se crearán los propósitos y metas de las instituciones educativas, el currículum serán planes de aprendizaje que los docentes utilizarán para que los alumnos alcancen la añorada calidad, porque solo así se puede concebir un currículum organizado (Taba, 1991, Casarini, 1997).

El currículum es un instrumento a través del cual se genera una educación de calidad, este debe ser creado y organizado de acuerdo con las necesidades que se presenten en cada institución. Para ello, es fundamental estudiar la importancia de los objetivos y metas que se desean alcanzar durante el curso escolar, porque los objetivos se derivan de la buena enseñanza del profesor hacia sus alumnos. Los docentes se deben enfocar en aspectos sobresalientes, en situaciones que competen específicamente a la escuela, porque están dentro de su espacio de actuación (Tyler, 1986, Taba, 1991).

Los objetivos del currículum deben generar cambios en el comportamiento de los estudiantes, considerando los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven los alumnos para tener claridad en la creación y desarrollo de los mismos, es decir, se deben examinar los ambientes de

la vida cotidiana en los que los estudiantes estarán inmersos una vez egresados y se incorporen a la vida laboral, brindarles herramientas y conocimientos para desenvolverse en distintos contextos, sin perder de vista que las planeaciones curriculares sin un análisis adecuado implicarán un contratiempo para el docente porque él es quien desarrolla dichos objetivos. Lo más probable es que la valoración en cuanto al éxito o fracaso de los objetivos será una vez que se conozca la estimación que los egresados hacen de su práctica profesional, esto es, cuando combinan la teoría con la práctica y existe una relación entre lo que aprenden y lo que viven en su espacio de trabajo. (Stenhouse, 1991, De Alba, 1998).

En la implementación del currículum, no siempre hay claridad en la organización y se muestran resistencias. El equipo y en este se incluye a los docentes, quienes tienen la tarea de llevar a cabo las innovaciones, les falta conocimiento, adolecen de infraestructura necesaria para llevar a cabo las líneas de acción, suelen dejar de lado objetivos académicos, sociales, culturales y económicos que lo distinguen, pues justo en ellos se define el tipo de profesional que se desea. En efecto, el currículum no siempre está bajo el dominio de los docentes, se requieren habilidades y técnicas que el docente no siempre quiere asumir o no están a su alcance.

El currículum requiere un conjunto de métodos y herramientas útiles dentro del aula, estas permiten llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje de manera efectiva y un currículum dentro de un periodo establecido no es eficaz para los siguientes años debido a que conforme avanza el tiempo los escenarios en los que se desenvuelve tanto el docente como el alumno son diferentes. En este sentido, los objetivos del currículum se deben trabajar con una visión futura hacia el logro de la enseñanza a través de objetivos claros que permitan a los docentes llevar a sus estudiantes a la reflexión y así alcanzar la calidad educativa (Stenhouse, 1991, Kemmis, 1993). Para llevar a cabo un desarrollo curricular exitoso, se considera al profesor como un personaje principal, él es la pieza clave para ejecutarlo correctamente, considerando escenarios, intereses y necesidades de la institución y de los alumnos.

El currículum, es un trabajo colectivo entre docentes pertenecientes a la institución y expertos que cuentan con las habilidades y conocimientos necesarios en los contextos donde se desenvuelven con facilidad. Crear un currículum basado en la teoría y la práctica dando respuesta a las problemáticas presentadas en el contexto que conocen y en el cual se desenvuelven y no creados con base a intereses del Estado, los cuales suelen no resolver los problemas institucionales (Kemmis, 1993, Gimeno, 1995, Díaz, 2002).

Algunas características que deben estar presentes dentro del currículum son: la existencia equilibrada de poderes en la determinación de temas desarrollados durante el curso, la organización cronológica desde el ciclo escolar, el nivel, el curso, la asignatura y, a través de esto, poder llegar a la interacción de conocimientos entre profesores y alumnos, llevándolos con éxito a una enseñanza aprendizaje por medio de la práctica (Gimeno, 1995, Díaz, 2002).

Al respecto, Gimeno (1995), prioriza tres aspectos a considerar sobre el currículum:

El primero, se enfoca en las exigencias académicas que se presentan conforme las generaciones cambian, es decir, surge la necesidad de retroalimentar el currículo, incluso crear uno nuevo con base en programas que sean atractivos para los distintos bagajes culturales de los alumnos.

El segundo, se deriva de las experiencias, la acumulación de vivencias que el alumno desarrolla durante su proceso educativo para generar conocimiento; el tercero, se refiere al ámbito tecnológico, este ayuda en la organización y el conteo curricular que se desea implementar a lo largo del curso, lo cual sirve de guía de apoyo para el profesor y, por último, el uso adecuado de la relación que existe entre la teoría y práctica, este análisis teórico se menciona como un mediador de la práctica, donde los docentes y los alumnos se hacen partícipes a través de las acciones implementadas durante el curso, ambos deben ser capaces de llevar la teoría aprendida a una práctica eficaz que les proporcione los conocimientos educativos necesarios (Gimeno, 1995, pp. 47-57).

Así, se entiende que la escuela es una institución regida por reglas claramente establecidas que docentes y alumnos deben seguir para poder desarrollar nuevos conocimientos, compromiso con sus fines, valores que les permitan integrarse y participar y generen conocimientos eficientes que les ayuden a crecer como profesionales (Apple, 1986, Contreras, 1990, Torres, 2006). Justamente Contreras (1990), quien entiende el currículum como “la capacidad de responder a las exigencias prácticas y a las críticas teóricas que origina el campo de la prescripción de la enseñanza” (p.177). En otros términos, es la capacidad de elegir el contenido adecuado e implementarlo para dar respuesta a lo que se desea transmitir en la enseñanza. Dichas alternativas abren camino a que los encargados de desarrollar y crear el currículum seleccionen los objetivos y metas que se esperan, los contenidos, las actividades, las herramientas, las distintas metodologías y las experiencias, que les permitan efectuar la práctica educativa eficaz, eficiente y les permite tener control sobre qué y cómo se enseña a sus alumnos (Contreras, 1990).

El currículum es un proyecto que se crea por las experiencias y vivencias de los individuos dentro del entorno educativo, lo que permite capacitar a las nuevas generaciones y al mismo tiempo ayuda a enriquecer el comportamiento y el conocimiento de cada individuo. Las instituciones educativas deben apoyarse del cuerpo docente, trabajar colectivamente para seleccionar los métodos y herramientas que son necesarias en el desarrollo de destrezas, habilidades, conocimientos y valores que el alumno debe adquirir para poder involucrarse en los escenarios sociales. Tener claro que cada conocimiento que se desee enseñar es único y con una estructura propia, detectar las problemáticas que aquejan a los estudiantes para lograr una buena organización del currículo ya que este generará respuestas a las problemáticas una vez que se enfoquen en los intereses particulares de los alumnos dentro de los contextos en los que se desenvuelven. De no tomarse en cuenta dichas problemáticas e intereses estudiantiles, se puede caer en el error de crear un currículum desorganizado y convertirlo en una educación bancaria, donde los conocimientos que se generan en los alumnos solo se acumulan, pero al final no se aprende nada de lo enseñado (Torres, 2006). El autor expone tres categorías para el currículum integrado como solución a un modelo a seguir:

Primera, argumentos epistemológicos y metodológicos relacionados con la ciencia, estos permitirán al estudiante entender, analizar y enfrentar diferentes situaciones desde distintos ángulos y puntos de vista.

Segunda, la base de razones psicológicas, la cual se enfoca en las experiencias e importancia del aprendizaje, permite observar, evaluar, desarrollar habilidades y conocimientos, también evita la memorización. Finalmente, los argumentos sociológicos, introducen a los alumnos a contextos sociales en los que se desenvuelven y se desenvolverán a futuro, proporcionándoles los conocimientos y herramientas necesarias. (Torres, 2006, pp.113, 117 y 124).

Por su lado, Díaz (2002), coincide en que la teoría y la práctica son elementos fundamentales en la creación y el desarrollo curricular. El desarrollo teórico y práctico, las técnicas y las metodologías aplicadas en el diseño curricular son algunos de los elementos que conforman la relación entre la teoría y la práctica, con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje y los programas de educación que se desean implementar. Con ello, también sugiere la evaluación, que a la par del currículum, debe evolucionar conforme los tiempos cambian, ahora la evaluación que enfrentan los diseños curriculares se basa en los exámenes de ingreso y egreso de los profesionales, así como exámenes de certificación que avalan la calidad de los programas académicos. Por lo tanto, el currículum debe ser evaluado constantemente para conocer su eficiencia y si necesita ser retroalimentado o cambiado de acuerdo con las nuevas exigencias que se presenten en el ámbito académico.

Díaz (2002), describe tres alternativas para que el currículum pueda evolucionar eficientemente:

La primera se enfoca en que los alumnos adquieran la capacidad para resolver problemas, después los docentes deben impartir una educación fomentada en los valores y, finalmente, educarlos y formarlos con habilidades tecnológicas que les permitan involucrarse en la nueva era tecnológica a la que se enfrentan, esta conformación de alternativas marcará la pauta para el diseño y desarrollo del currículum del futuro. (Díaz, 2002, pp.171-172)

Se entiende que el currículum se desarrolla de acuerdo con los contextos en los que se desenvuelven los alumnos y profesores, es decir, en ámbitos sociales que les permiten enfrentarse a problemas y situaciones de la realidad. Por eso se sugiere una descripción del currículum político-educativo, este es considerado como un currículo creado a base de los intereses políticos hacia la educación y viceversa, también debe dar respuesta a problemáticas sociales a las que se enfrentan los alumnos en ámbitos diversos. Aunque considera que las prácticas político sociales no son satisfactorias, al no dar respuesta a las situaciones problemáticas a las que se enfrentan los alumnos en la vida diaria, dichas circunstancias se salen de control y no se genera la práctica efectiva.

Teniendo en cuenta que el currículum se desarrolla en un campo cultural, con distintos grupos sociales y culturales se percibe de manera clara las problemáticas en la selección de contenidos para la organización del currículum, por lo que se sugiere llegar a una negociación y no solo a una implementación, así se analizarán las diferentes opiniones y contenidos para lograr crear un currículum conveniente y eficaz, si no para todos, al menos para la mayoría (De Alba, 1998).

Cada currículum debe ser analizado de acuerdo con las culturas de cada población, sus comportamientos dentro de la sociedad y por supuesto intereses político-sociales en que se encuentran. Otro punto importante, es el papel que juegan los sujetos, es decir, su participación en su realización. De Alba (1998) analiza tres sujetos sociales que forman parte del currículum: los sujetos de determinación curricular se encargan de definir sus aspectos específicos, teniendo en cuenta intereses propios dentro del tejido educativo, a pesar de ello, estos sujetos no pertenecen directamente al cuerpo de la institución, es decir, son ajenos a ella. Porque los sujetos del desarrollo curricular —alumnos y docentes— son quienes llevan el currículum a la práctica diaria.

Otra aportación no menos relevante es la de Zabalza (1987), explica el currículum como “un conjunto de acciones desarrolladas por la escuela con sentido de oportunidades para el aprendizaje” (p.28). Se concibe al currículum como un conjunto de experiencias que el alumno adquiere a través de los procesos de aprendizaje durante su formación profesional. La determinación y contextualización de los objetivos, son

nodales para mostrar hacia donde se desea llegar, la selección e integración de materiales, actividades y herramientas didácticas que sirvan para la enseñanza dentro y fuera del aula, la organización y selección de los contenidos que serán útiles para seguir una secuencia que permita generar conocimientos adecuados y cambiar comportamientos en los estudiantes, con el fin principal de crear conocimiento de calidad y una educación eficaz para todos. El currículum debe estar centrado en la escuela, enfocarse en los recursos del medioambiente, aprobarse incidiendo de forma directa o indirecta y clarificada para profesores, alumnos, padres de familia. Esto permite organizar el currículum y atender las necesidades educativas, trabajar colectivamente en los intereses y problemáticas (Zabalza, 1997).

Formación docente

Todo docente debe formar desde la teoría y la práctica. El docente, ante todo, es un sujeto activo en el proceso de enseñanza, que domina los contenidos, forma alumnos capaces de llevar a la práctica lo aprendido. Teoría y práctica no se entienden por separado, la relación igualitaria facilita la enseñanza de los futuros profesores. Este binomio contribuye a llevar a cabo una enseñanza exitosa, administrar el tiempo de formación entre uno y otro aspecto guía a los estudiantes a una formación más completa (Atlet, et al. 2007).

La formación teórica la imparten los universitarios especializados en didáctica o en psicología, filosofía, ética, historia, antropología o sociología de la educación. La formación práctica la organizan los responsables de los cursos de prácticas o se confía a los asesores pedagógicos y a los profesores de prácticas que acogen a los futuros profesores en su clase (p. 223).

Si se opta por seguir la lógica de la educación, se tendrán consecuencias en la identidad, la intervención, las competencias, la cooperación, división y organización de trabajo. Los docentes formadores se enfrentan a más problemáticas en los saberes de enseñanza, debido a que no se estipula una relación teoría-práctica. Los docentes se convierten en una representación de la relación formación-investigación que se imparte

dentro de las instituciones para desarrollar la enseñanza y la investigación en los futuros docentes (Altet et al, 2007).

Implica que los docentes enseñan a sus alumnos a aprender, los educan considerando los factores sociales en los que se desenvuelvan como necesidades, intereses, experiencias. Para poder llevar a cabo esa enseñanza, Freire (2002) propone la sensibilidad, el respeto y la tolerancia pedagógica de acuerdo con las diferencias presentadas en la ciudadanía. La relación enseñanza-aprendizaje y la teoría que los profesores imparten a sus alumnos está ligada a la práctica y no son ajenas entre ellas. Una persona que enseña es capaz de aprender al enseñar y alguien que aprende, tiene el efecto de enseñar mientras aprende.

La relación enseñanza-aprendizaje debe ser fomentada en el saber del docente, en su formación, sus condiciones laborales, su tiempo de jornada y principalmente la relación entre docente-alumno, a través de estos factores se llega a la agrupación de la teoría y la práctica siendo un fundamento esencial que deben desarrollar los docentes formadores. Algunas estrategias mediante las que pueden ser formados los docentes son asesorías, cursos, conferencias, congresos locales, nacionales e internacionales, todas estas alternativas son impartidas por expertos en el ámbito educativo. Tales recomendaciones capacitan y retroalimentan el conocimiento de los formadores docentes en los distintos ámbitos académicos, quienes deben ser expertos en educar a futuros docentes. Siendo así, la formación, los conocimientos, las metodologías de enseñanza, ayudarán al docente y al futuro profesional a desenvolverse en el ámbito académico a largo plazo (Freire, 2002).

Los profesionales prácticos, resuelven los problemas a través de la técnica y la teoría. Las instituciones formadoras sigan un esquema jerárquico de estudio, siendo las ciencias básicas las primeras que deben ser estudiadas y adquiridas, seguidas de estas son las ciencias aplicadas y finalmente las habilidades técnicas y teóricas que se adquieren para ser llevadas a la práctica diaria.

Las instituciones formadoras de profesionales por medio de la investigación muestran como resultado un conocimiento profesional que educa y prepara a sus estudiantes de forma ética, eficaz y eficiente para que lleven a la práctica los conocimientos adquiridos y se enfrenten a

contextos reales. La investigación dará pauta a que los conocimientos sean trasladados a la práctica y así se genere una reflexión sobre la acción implementada y lograr la educación eficaz que se desea para los futuros profesionales. Los formadores deben seguir capacitándose y retroalimentar sus conocimientos conforme cambia la sociedad, los docentes enseñan a sus alumnos que la práctica es el método infalible para que algún día lleguen a ser expertos y se desenvuelvan en el ámbito profesional aplicando los conocimientos y herramientas adquiridas durante su formación profesional (Schön, 1987).

Para autores como Gómez (2010), la escuela debe evolucionar por las nuevas exigencias que van surgiendo, la formación de profesionales al igual que la educación debe cambiar, retroalimentarse y evolucionar con el objetivo principal de responder a las necesidades y desafíos que se presentan durante el proceso de aprendizaje. Un buen docente debe desarrollar valores, conocimientos, herramientas, actividades, etc. que le permitan dar respuesta a las necesidades de los alumnos de acuerdo con el ámbito académico y social en el que se desenvuelven.

A través de la teoría y la práctica aplicada en la educación, los docentes deben ser capaces de incrementar su coeficiente, de reflexionar, de prepararse y formarse por medio de las experiencias vividas; finalmente, la formación docente es un proceso de transición y transformación personal de cada instructor. En este proceso, se debe construir un escenario igualitario y flexible para todos los alumnos, guiarlos durante su aprendizaje, realizar evaluaciones correspondientes, así como responsabilizarse de su proceso de formación profesional.

Dichas cualidades, llevan al autor a agruparlas en tres competencias para la formación de profesionales:

La primera, se enfoca en la planeación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la segunda, es establecer y conservar ambientes igualitarios y adaptables para mejorar de manera positiva el aprendizaje de los alumnos y, la tercera, se basa en fomentar el desarrollo de la formación docente entre expertos formadores de la enseñanza. (Gómez, 2010, pp. 50-51)

La preparación y formación del profesorado debe permanecer en una evolución constante, debe transformarse de acuerdo con las exigencias que se presentan día con día y a las problemáticas y necesidades a las que se enfrentan los estudiantes para poder guiarlos y orientarlos con conocimientos y capacidades que les sean útiles en su práctica profesional y así educar buenos profesionales. Es necesario que los formadores de docentes y docentes a través de la práctica se preparen para retroalimentar sus conocimientos, capacidades, herramientas, habilidades, etc. dentro de los distintos espacios académicos y sociales a los que se enfrentan y que a raíz de ello puedan reflexionar, guiar y trabajar de forma personal y colectiva, buscando una educación de calidad para todos.

Contreras (1997) menciona algunos valores que identifican a los docentes a través de la formación profesional: autonomía, responsabilidad y capacitación. Con estos tres valores indispensables en cada docente, se imparte la enseñanza responsablemente, y se puede educar a futuros profesionales con los mismos valores. El autor menciona tres medidas que se desarrollan en la profesionalidad; *la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional* (Contreras, 1997).

La obligación moral, más allá de ser una obligación del docente, se convierte en un compromiso con sus valores en su profesión de enseñanza, este compromiso radica en brindar atención a sus estudiantes de acuerdo con sus necesidades e intereses para generar la educación que desea brindarles. El compromiso con la comunidad, básicamente es que los docentes tienen la responsabilidad para tomar decisiones y ser mediadores en situaciones políticas y sociales que se desarrollan en las instituciones escolares. Por último, la competencia profesional se basa en el dominio de habilidades, técnicas, conocimientos, principios, recursos intelectuales sobre práctica pedagógica, etc. que ayudan al docente a educar a sus estudiantes y crear vínculos con ellos para llegar a una reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje efectuada (Contreras, 1997, pp. 52-58).

La práctica profesional es uno de los elementos más importantes durante la formación de docentes, esta debe ser aplicada mediante el

conocimiento teórico y técnico que se enseña en el aula, a su vez, existe una relación estrecha entre el conocimiento y la práctica, pero dicha relación se analiza jerárquicamente, esto es debido a que el conocimiento establece leyes y fines dentro del marco curricular que deben ser alcanzados durante la práctica, es decir, los objetivos y metas planteadas, lo que lleva a establecer una relación en las situaciones de causa-efecto (Contreras, 1997).

Las instituciones de educación superior se diferencian de cualquier otro nivel educativo, enfocan su mirada a formar profesionales con características específicas, acorde a un medio y profesión seleccionado. Las instituciones superiores han sufrido cambios, principalmente a partir de los avances tecnológicos. Tienen como prioridad desarrollar una enseñanza de calidad que responda a las nuevas necesidades, esto a través de distintos componentes que les permitan alcanzar los objetivos que demandan los contextos a los que se enfrentarán los estudiantes (Zabalza et al.).

Para Zabalza et al. (2014), la formación docente es un concepto difícil de definir debido a que engloba muchas características diferentes, pero a su vez, mencionan que la formación debe mejorar la conducta y los conocimientos para que puedan desempeñar exitosamente su labor. Según los autores, la formación del profesorado universitario se plantea de acuerdo con tres grupos de variables:

Referidas al profesorado (edad, nivel, tiempo disponible, etc.), referidas al contexto institucional (socialización, condiciones laborales, progreso, etc.) y referidas a la formación (oferta formativa, acreditación y efectos de formación), estas tres variables prácticamente definen el desempeño de la formación docente. (Zabalza et al., 2014, p.43)

El desarrollo exitoso de las tres funciones mencionadas permite afirmar que: “la formación constituye un elemento de transformación de la institución universitaria y se espera que produzca cambios tanto en las personas como en las cosas, en las estructuras y procesos institucionales” (Zabalza et al., 2014, p.44).

Formación del docente en el idioma inglés

En este apartado se concreta la exposición central del tema. Los autores coinciden en los planteamientos teóricos previos, además, exponen que el docente que enseña el idioma inglés debe ser formado con una visión amplia, que sus conocimientos le permitan atender las necesidades de los estudiantes ante un mundo globalizado, entendiendo las problemáticas económicas, políticas, sociales y culturales en las que vive, y cómo con ese conocimiento nuevo, es capaz de transformar el medio que habita, el medio laboral en el que se desempeña. Solo así, el nuevo profesional atenderá las exigencias de un mundo cada vez más competitivo.

El aprendizaje de la lengua inglesa se ha convertido en un medio de comunicación internacional y su enseñanza en las instituciones educativas es de suma importancia. Empero, debe ser un idioma que se imparta con fines específicos y acorde a las insuficiencias y realidades cambiantes (Girardot, 2006).

Según Girardot, los fines en la formación docente de inglés se dividen en tres ramas de contenido académico según se desempeñen los profesionales en la materia, ello a fin de educar y preparar con las herramientas necesarias, facilitar su desempeño y desarrollo en contextos reales que, a su vez, les permitirá enfrentarse a su vida laboral, académica y social con mayores posibilidades de éxito:

Formación del inglés para la ciencia y la tecnología, esta genera una enseñanza útil para los estudiantes y, a su vez, nuevas y mejores oportunidades una vez que estén inmersos en campos laborales, culturales, sociales y políticos, *formación del inglés con fines comerciales*, porque la economía es cambiante y se precisa estar a la vanguardia de esas transformaciones y, *formación del inglés para las ciencias sociales*, ya que la formación profesional se enfrenta a nuevos retos y problemáticas dentro de su estructura y diseño, los nuevos profesionales deben adquirir conocimientos técnicos sobre el área que trabajan y ser expertos en manejar situaciones específicas con los estudiantes ante sus inquietudes competitivas (Girardot, 2006, p. 78).

Por su lado, Ramírez et al. (2019), abordan aspectos importantes dentro de los cuales el futuro docente de inglés debe tener en cuenta el mundo global al que se enfrenta. El docente de inglés tiene el derecho

de desarrollar sus propias herramientas, contenidos y actividades, siempre y cuando le permitan crear conocimiento dentro del aula y en los nuevos contextos globalizados. Según estas autoras:

El futuro docente de inglés está llamado a ser constructor de su propio proceso de formación, el cual se verá fortalecido en la medida que exista un compromiso permanente de ser copartícipe de este proceso que resultará en el mejoramiento de su desempeño pedagógico. (p. 157)

Por eso la importancia que los formadores de docentes reflexionen dicho proceso formativo que adquieren y que imparten para que puedan crear un carácter flexible y consciente de su proceso de enseñanza-aprendizaje frente escenarios globalizados en los que se introducirán. A su vez, las autoras hacen énfasis en que la formación de los docentes, nunca termina, permanece en evolución constante a través de las experiencias vividas y los conocimientos adquiridos al tener contacto con la realidad cambiante en la que viven y se desenvuelven. El proceso formativo nunca concluye, permanece en una evolución constante según las vivencias y conocimientos adquiridos (Ramírez et al., 2019).

Otro punto de igual relevancia en la formación del docente de inglés es el currículum, este debe ser adaptado a los cambios que el mundo global provoca en el conocimiento y la enseñanza; las herramientas tradicionales utilizadas como los libros de texto ya no son la única opción dentro de la enseñanza. Con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se crearon nuevas herramientas de aprendizaje para dar respuesta a los nuevos contextos globales donde se desenvuelve la educación, dichas herramientas facilitan el aprendizaje y lo hacen más flexible adaptándose eficaz y eficientemente a las necesidades del mundo globalizado. Así, la importancia de formar docentes capaces de afrontar situaciones dentro y fuera del aula en diferentes ambientes de aprendizaje, con la mentalidad de que el conocimiento nunca es suficiente, que cambia constantemente con los avances científicos, pedagógicos, principalmente tecnológicos. Se requiere entonces de perfiles docentes con pensamiento crítico, reflexivo, propositivo y proactivo, por el hecho de que están inmersos en la cultura de un nuevo idioma que trasciende el espacio áulico, porque todo conocimiento debe ser

llevado a la práctica docente con el propósito de observarlo, evaluarlo y adaptarlo a los cambios globalizantes (Ramírez et al.).

Para estudiosas como Martín (2013), la formación docente del profesorado debe abordarse desde contextos lingüísticos tomando en cuenta tres aspectos; la relevancia y necesidad de formación, concretar qué esta y las competencias se requieren y, cómo se da esa formación. Los procesos de formación educativa tienen la necesidad de innovarse y crearse con la meta principal de mejorar día con día la preparación docente, es decir, que el profesorado sea capaz de dar respuesta a las problemáticas y limitaciones provocadas por la escasez formativa dentro de las instituciones educativas.

Los docentes de inglés deben ser conscientes de su proceso de formación, pues, el nivel de inglés no es una característica suficiente para impartir clases de calidad, es verdad que los docentes necesitan actualizar sus competencias comunicativas del idioma, pero también retroalimentar su formación lingüística y metodológica para que tanto su formación inicial como permanente mejore.

La formación docente de inglés más que solo actualizar las habilidades comunicativas del idioma necesita incorporar una preparación lingüística y metodológica más detallada para poder desarrollarse con éxito dentro y fuera del salón de clases, es decir, desenvolverse favorablemente en contextos académicos (Martín, 2013).

En cuanto a la didáctica del idioma inglés, según Del Campo (2012), las estructuras no parametrales adquieren una realidad educativa donde los docentes son capaces de crear vínculos con sus alumnos. Desarrollan la práctica libre para dar respuesta a las necesidades de su realidad actual. Esta didáctica es lo opuesto a la tradicional, se desarrolla en las instituciones, permite tanto al docente como al estudiante crear un conocimiento autónomo, desarrollar e implementar herramientas, actividades y contenidos propios que les permitan enriquecer su conocimiento académico y cultural de la lengua. Esta didáctica no parametral trata de deshacer los paradigmas que han sido aplicados y desarrollados en las instituciones desde hace mucho tiempo y que a raíz de esto paralizan las habilidades de los docentes, en consecuencia, busca formar profesionales críticos sin metodologías establecidas, permite que los

profesionales desarrollen conocimiento bajo sus propios esquemas La autora describe que la didáctica tiene el propósito principal de:

Desarrollar el pensamiento de los sujetos, enseñar a pensar y permitir que el aprendizaje sea entendido como una de las maneras de desarrollar el pensamiento; de esta forma, se formarían sujetos con un pensamiento autónomo, libre de parámetros, que desarrollen en los estudiantes procesos de articulación para la construcción de nuevos conocimientos. (Del Campo, 2012, p.134)

La autonomía, juega un papel importante dentro de la formación del docente en el área de inglés, esta debe ser desarrollada naturalmente a lo largo de su proceso académico tanto dentro del salón de clases como fuera de él. Aprende a ser autónomo a través de una variedad de herramientas de enseñanza-aprendizaje para desarrollarse en distintos contextos de su vida y no solo dentro de un salón de clases. La autora describe cinco elementos para lograr desarrollar la autonomía en los profesionales; la motivación y confianza en sí mismo, el seguimiento y la evaluación, estrategias de aprendizaje, el trabajo colaborativo y la delegación de tareas y decisiones, lo que permite desarrollar una autonomía eficaz en los docentes y en los formadores profesionales. Al generar motivación y confianza en sí mismos pueden compartir sus conocimientos ampliamente y estar dispuestos a seguir aprendiendo del mundo al que se enfrentan día con día, el seguimiento y la evaluación de los contenidos aprendidos y diseñados para la enseñanza son fundamentales para deducir si la educación impartida y adquirida es la correcta, de lo contrario se debe retroalimentar o cambiar las estrategias de aprendizaje con el fin de mejorar la educación.

El trabajo en equipo es una herramienta que aporta distintas formas de pensamiento que enriquecen los esquemas de enseñanza donde la autonomía se convierte en el proceso independiente de aprendizaje en la formación de profesionales. La autoeficiencia puede ser parte importante de los formadores de inglés, esta hace referencia a juicios acerca de las capacidades individuales en la realización de tareas definidas, ya que no basta con que el formador docente confíe en sus capacidades de aprendizaje, sino que debe adquirir confianza en el desarrollo y adquisición de las cuatro habilidades lingüísticas que implica el aprendizaje de la lengua inglesa (hablar, escribir, leer y comprender) (Corzo, 2006).

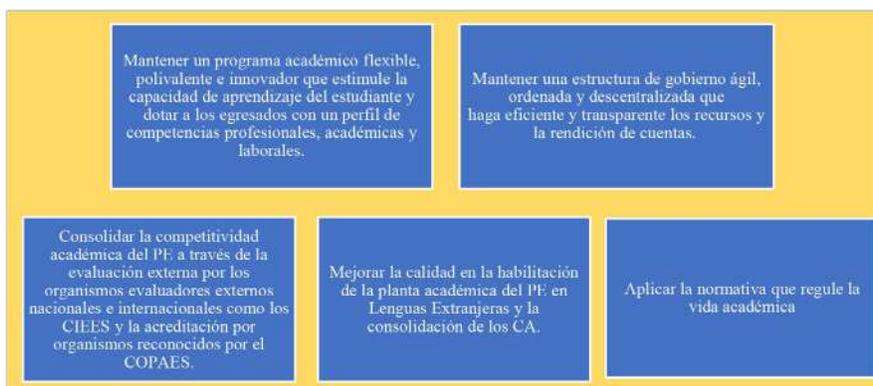
La autoeficiencia aumenta el desarrollo y confianza en los docentes conforme adquieren más años de experiencia, ayuda a desarrollar las cuatro habilidades por igual a través de estrategias de aprendizaje de acuerdo con la complejidad que requiere cada una, esto será posible si se fomenta el trabajo en equipo, la motivación, la retroalimentación, los valores, la teoría y la práctica (Corzo, 2006).

Resultados

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras establece, desde su creación, formar profesionistas competitivos e integrales, con competencia lingüística, valores cívicos, culturales, priorizando el aprendizaje significativo, aplicar lo establecido en el currículum cuya visión es la formación de profesionistas en lenguas extranjeras de clase mundial, promoviendo acciones como la investigación, conformación de cuerpos académicos, la difusión del conocimiento, el intercambio cultural, atender las demandas de los distintos sectores de la economía teniendo en cuenta el principio de pertinencia social (UAZ, 2022).

Figura 1

Objetivos de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras



Fuente: UAZ (2022)

De acuerdo con el bagaje teórico que se ha expuesto previamente, la oferta educativa de la LILEX, al menos en teoría, atiende las

expectativas de formar profesionistas innovadores, capaces de aprender y aplicar las competencias académicas y laborales. Prioriza el Modelo Educativo UAZ Siglo XXI, en cuanto a la conformación de grupos de investigación, evaluación-acreditación y manejo eficiente y transparente de los recursos, todo ello, sin duda repercute en el tipo de docente que conforma la planta de la licenciatura, y de los profesores a formar.

En el perfil de ingreso, y atendiendo el marco normativo institucional, prioriza al aspirante con valores educativos, actitud crítica y ética, dispuesto a llevar a cabo el autoaprendizaje y trabajo en equipo, habilidades para la comunicación y lenguaje, el aprendizaje colaborativo a fin de fomentar la práctica cotidiana para una formación integral que abarca la cultura física y estética, lo que le permitirá actuar con los diversos sectores sociales. Con este argumento, la LILEX afirma que el alumno egresado contará con los conocimientos que le permitan la movilidad internacional y tendrá valores humanísticos, así atenderá los retos de interculturalidad que demanda el mundo moderno (UAZ, 2011).

La LILEX cuenta con tres salidas terminales: docencia, traducción y relaciones internacionales. Por ahora, el propósito es distinguir el perfil de estos nuevos maestros y las características formativas implícitas en el currículum en la línea de docencia. Así, se tiene que la carrera se divide en ocho semestres, con la fase inicial de primero a tercer semestre, fase de especialización en cuarto y quinto y, fase terminal, de sexto a octavo semestre. Justo en el cuarto semestre, cuando inicia la etapa en la que el alumno decide cuál de las tres orientaciones cursará para en su salida terminal, es lo que marca el interés de este trabajo. Esto es, ¿cuál es el perfil docente que distingue a un egresado de la LILEX?

Tabla 1. Estructura Curricular de la Licenciatura en lenguas Extranjeras (LILEX)

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Historia	Sociedad, Cultura y Globalización	Historia de la Cultura Regional	Análisis e Interpretación de las Culturas	Psicolingüística	Historia y Apreciación del Arte	Seminario de Tesis Elaboración del Marco Teórico-Histórico-Cultural	Filosofía del Lenguaje
Lingüística	Lingüística II	Lingüística III	Lingüística IV	Inglés V	Sociolingüística	Análisis del Discurso	Inglés VIII

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Español I	Español II	Español III	Español IV	Alemán V Francés V Italiano V	Inglés VI	Inglés VII	Alemán VIII Francés VIII italiano VIII
Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV	Taller de Comunicación y Arte I	Alemán VI Francés VI italiano VI	Alemán VII Francés VII italiano VII	Taller de Comunicación y Arte IV
Alemán I Francés I Italiano I	Alemán II francés II italiano II	Alemán III francés III italiano III	Alemán IV francés IV italiano IV	Taller de Desarrollo de la Salud Física y Mental III	Taller de Comunicación y Arte II	Taller de Comunicación y Arte III	Optativa V Teoría de la Traducción
Estrategias de aprendizaje	Introducción a la Administración	Introducción a la Epistemología	El Uso de TIC en las Lenguas	Elaboración del Diario de Campo V	Taller de Desarrollo de la Salud Física y Mental IV	Taller de Desarrollo de la Salud Física y Mental V	
Computación	Taller de Desarrollo de la Salud Física y Mental I	Metodología de la Investigación	Elaboración de Diario de Campo IV	Optativa II Métodos y Técnicas de Enseñanza de Lenguas II Fundamentos y Paradigmas del Aprendizaje Práctica Docente II	Elaboración del Diario de Campo VI	Elaboración del Diario de Campo VII	
Elaboración de Diario de Campo I	Elaboración del Diario de Campo II	Taller de Planeación y Diseño de Productos Optativa I	Métodos y Técnicas de Enseñanza de Lenguas I Práctica Docente I		Servicio Social I	Servicio Social II	

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
		Taller de Desarrollo de la Salud Física y Mental II			Optativa III Diseño de Programas de Estudio I Práctica Docente III Optativa IV	Diseño de Programas de Estudio II Práctica Docente IV	
		Elaboración de Diario de Campo III					

Fuente: UAZ (2022)

Al considerar las premisas del Modelo Educativo UAZ Siglo XXI, el cuerpo docente debe estar en constante preparación para guiar, orientar y educar a los alumnos con las competencias y herramientas necesarias, estos deben fortalecer sus habilidades y conocimientos dentro de las materias que imparten, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, identificar fortalezas y debilidades. Además, el docente es un investigador en educación y se actualizará permanentemente (UAZ, 2019).

El plan curricular adaptado para esta licenciatura se diseña con base en un desarrollo histórico y cultural que guíe y enseñe a los estudiantes a conocer su pasado, a comprender las distintas culturas, la adquisición y desarrollo de habilidades, destrezas lingüísticas y el prácticum, todo este conjunto de prácticas ayudará a que los alumnos apliquen de manera teórica y práctica lo aprendido durante su formación (UAZ, 2019). Significa que con este perfil se aspira a dar respuesta a la problemática que presenta el nuevo mundo globalizado que exige sociedades más cooperativas y competentes donde se formen profesionales con conocimientos, sobre los distintos medios donde se desenvuelven, así pues, los profesionistas serán capaces de dar respuesta a las problemáticas y necesidades de su entorno.

Si bien, el plan de estudios de la LILEX representa los lineamientos del Modelo Educativo UAZ Siglo XXI, resulta obvio que el mapa curricular abarque la perspectiva social, cultural, física y mental. Incluye el estudio de las TIC y asignaturas relacionadas con la historia del arte, la administración y la filosofía. Sin dejar de lado la preparación pedagógica, lingüística, y otras materias relacionadas con la formación docente, aunque puede notarse escasas asignaturas relacionadas con los lineamientos pedagógicos. Una o dos materias por semestre llegan a reforzar este perfil, incluyendo el cuarto semestre, cuando inicia la etapa de especialización. Es evidente que la LILEX, en lo que tiene que ver con la línea de docencia, no orienta de pleno hacia la preparación pedagógica, empero, ante la diversidad de asignaturas que el alumno tiene pendiente en ese trayecto formativo, podrá, sí, tener una visión holística de la educación, la cultura, los idiomas, todo desde una visión local, nacional e internacional.

Materias como práctica docente I al IV, fundamentos y paradigmas del aprendizaje, sin duda refleja la intención de que el alumno cuente con las herramientas para el ejercicio docente, no obstante, es preciso considerar que la materia práctica docente se cursa de manera optativa, así como la de diseño de planes y programas de estudio. Al respecto, el licenciante tiene derecho a elegir cinco materias optativas durante su carrera, a partir del cuarto semestre, cuando inicia la fase de especialización.

En esta malla curricular, no incluye asignaturas como ambientes de aprendizaje, teorías pedagógicas, evaluación de aprendizajes, estrategias didácticas, incluso investigación educativa aplicada a las lenguas, como es común verlas en los distintos planes y programas de las instituciones formadoras de docentes, por lo que resulta claro que el egresado de la LILEX, en la línea docente, procura otro tipo de enseñante. Que si bien, puede impartir clases en cualquier nivel educativo, por su conocimiento en un segundo idioma, lo que llega ser una ventaja, ya que al aprender la gramática puede enseñar, en el terreno del enfoque pedagógico, aunque carece de algunas premisas como las ya mencionadas.

Revisando los programas en extenso de cada una de las materias, se pudo percibir que, en efecto, el propósito es trabajar en un docente con

bases en la práctica, pero también invertir en la enseñanza de otros idiomas, en un profesor con conocimientos en distintas áreas de las humanidades como la historia, el arte, filosofía del lenguaje, epistemología, administración, entre otras. Aquí se puede observar la relación entre las expectativas de una carrera y su consonancia con un Modelo Educativo (UAZ) que debe reflejarse en todas las profesiones de la UAZ.

Otro esquema que ayuda a fortalecer las capacidades y habilidades de los estudiantes son las prácticas profesionales cuyo propósito es adquirir experiencia laboral, permitiendo que el alumno ponga en práctica los conocimientos adquiridos, experiencia y una formación integral en el área de formación específica de los idiomas.

En suma, se puede identificar que, según el mapa curricular de la LILEX, apuesta por un tipo de profesionista formado prioritariamente en la enseñanza de las lenguas, con conocimientos en la práctica docente, con visión humanista. Una clara tendencia a observar los paradigmas educativos globalizantes. Un docente con mirada amplia de los acontecimientos locales, nacionales y mundiales, todo desde una perspectiva eminentemente social.

Conclusiones

Considerando que el docente de la LILEX es formado con características propias, atendiendo el Modelo Educativo UAZ Siglo XXI, desde las exigencias de la globalización, esto es, de los requerimientos de la modernidad se puede concluir que:

- 1) La LILEX línea formación docente, procura un perfil de maestro con una alineación holística, esto es, con enfoque cultural, económico, social, desde una perspectiva crítico-humanista.
- 2) Será interesante conocer si, las herramientas pedagógicas con las que el egresado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UAZ es instruido, son suficientes y responden a las necesidades prácticas de los egresados, en particular en su actuación en el campo laboral del ejercicio docente.
- 3) Resulta importante saber qué perfiles profesionales tienen los profesores de la LILEX, toda vez que bien puede caracterizarse por su for-

mación docente en lenguas, licenciados o con posgrados en inglés, italiano, español o alemán o en áreas diversas. Porque son ellos y sus conocimientos pedagógicos los que incidirán en la formación de los futuros maestros egresados de la LILEX.

Será igualmente pertinente indagar aún más en cuanto al perfil de egreso de la LILEX, línea en docencia, cuál es su campo laboral, porque hasta ahora se sabe que la tendencia de los egresados de las tres orientaciones, opta por la práctica docente.

Finalmente, y para otros estudios posteriores, conviene conocer y analizar, cuáles son las capacidades y habilidades de los egresados de la LILEX en el campo docente. Sus debilidades y fortalezas detectadas por ellos en su ejercicio profesional, lo que incidirá en el diseño de un currículum cada vez más contextualizado.

Referencias

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Altet, M., Paquay, L., y Perrenoud, P. (2002). *La formación de profesionales de la enseñanza*. Díada Editorial S.L.
- Domínguez, D. R., Silva, M. D. L. Ñ, M., Aoyama, E. A., & Martínez, N. D. (2021). El aprendizaje del inglés y su importancia en estudiantes universitarios. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, (12). <http://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/155>
- Casarini, M. (1997). *Diseño y desarrollo del currículo. Teoría y diseño curricular*. Editorial Trillas.
- Contreras, J. D. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata.
- Corzo, C. T. C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, Vol. 15(1), 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968869>
- De Alba, A., y Puiggrós, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.

- Del Campo, R. M. M. (2012). La didáctica no parametral: hacia un nuevo paradigma en la formación de docentes de inglés. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (18), 133-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4593171>
- Díaz, A. B. (2002). *Currículum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos. ¿Hacia dónde va el currículum?: la contribución de la teoría deliberadora* (pp. 163-175). Pomares.
- Freire, P. (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Editores S.A. de C.V.
- Girardot, L. (2006). Formación docente en inglés con fines específicos (IFE). *Acción pedagógica*, 15(1), 74-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968897>
- Gómez, Á. I. P. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, (68), 37-60. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/122285>
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Edit. Morata, Madrid, España.
- Martín del Pozo, M. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 197-208. <https://riunet.upv.es/handle/10251/140065>
- Ramírez, A., Ramírez, M., y Bustamante, L. (2019). Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto global. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (33), 153-168. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n33.2019.7217>
- Sacristán, J. G. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Morata.
- SEP (2017). Lengua Extranjera. Inglés. *Educación básica Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, 164-189. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-ingles/1LpM-Ingles_Digital.pdf
- SEP (2017). Aprendizajes clave. *Lengua extranjera (inglés)*. SEP
- SEP (2017). Estrategia Nacional de inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés. SEP. <https://www.gob>

mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DI-GITAL.pdf

Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.

Taba, H. (1991). *Elaboración del Currículo*. Ediciones Troquel.

Torres, J. S. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata.

Tyler, R. W., y de Vedia, E. M. (1986). *Principios básicos del currículum* (Vol. 370, No. 9). Troquel.

UAZ, (2005) *Modelo Educativo UAZ Siglo XXI*. UAZ.

UAZ (2019) *Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. UAZ

UAZ (2022) Portal Oficial de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. UAZ

Zabalza, M. Á., y Beraza, M. Á. Z. (1987). *Diseño y desarrollo curricular* (Vol. 45). Narcea ediciones.

Capítulo 6

La cultura ambiental, como factor de desarrollo sustentable en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México

*María Alejandra Moreno García
Universidad Autónoma de Zacatecas, México*

<https://doi.org/10.61728/AE24070065>

Resumen

En México desde el año de 1999, inició el trabajo para la presentación de proyectos de educación ambiental de las instituciones de educación superior, conjuntamente ANUIES-CECADESU-SEMARNAP. Realizando la primera reunión en 2006, en la UNAM, presentando 44 instituciones de educación superior y acorde con el decenio de la educación ambiental de la UNESCO 2004-2014. En la UAZ, se inició el trabajo en gestión ambiental, posteriormente ambientalización de las curricularas y, por último, la huella ecológica trabajando cinco indicadores. Se ha avanzado, pero aún falta retroalimentar, para transitar como un espacio sustentable, y que sus alumnos al egresar lleven esa visión.

Introducción

La humanidad desde su origen ha estado en contacto con la naturaleza, en su inicio el hombre se adaptó a ella, para vivir, aprendiendo y tomando de ella lo necesario para su subsistencia, así nació el fuego, la agricultura, y con ello la implementación de tecnologías para facilitar el trabajo, pero con el paso del tiempo, las organizaciones sociales, el poder económico y político, transformó ese lazo con la naturaleza e inició el poder de la humanidad por tomar todo de ella. Con la era industrial inició de manera acelerada la destrucción de nuestra casa (la Tierra), el uso de combustibles fósiles petróleo, carbón, la contaminación del agua, suelo, aire. Y se agudizó el dominio del hombre, hacia otras personas, la falta de equidad, de derechos humanos, la desigualdad, el poder en manos de unos cuantos, que a pesar de que estamos en el siglo XXI, sigue presente y aunado la crisis ambiental actual, la sanitaria. Y en nuestro país la de seguridad.

Con el COVID-19, en los inicios del 2020, tuvo un respiro el planeta, pero agudizó la problemática social, económica, política, sanitaria y la violencia.

La naturaleza nos dio un grito de auxilio, ante la deforestación, desertificación y erosión del suelo, agotamiento de los recursos naturales como lo es el agua, el suelo, el aire, que pensamos eran finitos, la de-

gradación de los ecosistemas y con ello la pérdida de la biodiversidad. Sin embargo, durante esta se agudizó la falta de equidad en todos los aspectos, el confinamiento del sector educativo, no solo mostró la falta de infraestructura tecnológica, en alumnos, docentes, centros académicos, en nuestra institución la Universidad Autónoma de Zacatecas, con una trayectoria histórica de 190 años, y su autonomía con 53 años. En el caso del personal docente, en unos cuantos días fueron habilitados en el manejo del internet y no todos contaban con la infraestructura, no es lo mismo tener redes sociales e internet para diversión, que tener internet para difusión de educación y cultura.

Un porcentaje importante de sus alumnos son de algún municipio de los 58 que tiene el estado de Zacatecas, y en muchos de ellos en las regiones más apartadas no cuentan con infraestructura, ni habilitación en el manejo de la tecnología del internet. Ante el confinamiento, la falta de equidad se dio, aumento de la violencia familiar y sobre todo para niñas y mujeres, espacios reducidos de las viviendas, y sin los servicios adecuados, muchas Familias tuvieron pérdidas de seres queridos y económicas, pérdida de su empleo.

Lo que implicó y sigue impactando la pandemia del COVID-19, aún no tenemos una visión completa, pero al salir del confinamiento, continuamos con problemas, se agudizó el daño a la naturaleza, en el año de 2022 y lo que va del 2023, los fenómenos meteorológicos, han afectado de una manera importante, con la pérdida de vidas, materiales, y la modificación de ecosistemas y biodiversidad, todos los eventos de la naturaleza están en cascada, aumento de temperatura, deshielos, aumento el nivel del mar, fenómenos meteorológicos, con impacto en la salud global del planeta, de animales, plantas, bacterias, virus, parásitos, hongos, algas, y el humano. De ahí a importancia de las instituciones de educación, que no basta en implementar programas de gestión ambiental, cuidado del agua, energía, manejo de residuos, áreas verdes, el cuidado de la fauna y flora de los ecosistemas, etcétera.

Como formadoras de recursos humanos, es fundamental la ambientalización de las curriculas que los alumnos a su egreso tengan una dimensión ambiental, en su campo disciplinar, pero en relación con la sociedad, con la naturaleza, lo económico y político, para que de una

manera conjunta se trabaje en una cultura ambiental de la sociedad y para la sociedad, que tengamos vigente cual es nuestro impacto en la huella ecológica, y siendo urgente cambiar nuestra actitud ante la naturaleza, ya que solo tenemos una casa.

Tenemos que trabajar en la educación que realmente sea un derecho de todos, en salud global, en viviendas dignas, que la conectividad sea universal, trabajo para todos, descarbonización, cambio climático, formar sociedades resilientes. Que sean transversales a los objetivos del desarrollo sostenible al 2030.

Antecedentes

México es un país ubicado en América del norte, lo reportado por INEGI, en el último censo de 2020, menciona que cuenta con una población de 126,014,024 habitantes y el estado de Zacatecas una población de 1,622,138 habitantes, distribuido en 58 municipios. (INEGI 2021). La Secretaria de Educación Pública de México, reporto para el ciclo escolar 2022-2023, una población para educación superior de 5,111.750 alumnos, 11,393 planteles y 488,977 profesores. (Boletín SEP. 2022). ANUIES en Zacatecas, reporto una población para educación superior de 55,856. (ANUIES.2022).

La Universidad Autónoma de Zacatecas, para su ciclo 2022-2023, reporta 41,698 estudiantes, con una planta académica de 2,767 (94 técnicos académicos, 592 académicos profesionales, 2,058 docentes investigadores, 23 auxiliares de docente e investigador). La institución se encuentra en 16 municipios de los 58, con una oferta educativa de 120 programas (52 de licenciatura, 14 especialidad, 35 maestría, 16 de doctorado). (Ibarra R. 2022).

A finales del siglo XX, México busca la institucionalización de la perspectiva ambiental y de la sostenibilidad en la educación superior, el ciclo 2001-2002, la matrícula de la educación fue de 30 millones y solo 2 millones de estudiantes correspondieron a la educación superior. Así mismo nuestro país ha tenido una amplia participación en acciones ambientales y educativas, a nivel internacional representada la educación por la SEP y medioambiente por SEMARNAT. (Nieto, L. M., Medellín, C. P. 2007).

Con la Declaración de las Naciones Unidas en 1972, sobre el “Medio Ambiente Humano” suscitado en Estocolmo, los temas ambientales han impactado a todo el mundo, en planteamientos de disminución del deterioro ambiental, A partir de este año se llevó a cabo una serie de acuerdos y eventos de talla internacional que han influido directamente en la perspectiva ambiental mexicana, los cuales, se enlistan a continuación:

La Declaración de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano (Estocolmo, 1972). La Primera Conferencia Internacional de Educación Ambiental (Belgrado, 1975). La Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental (Tbilisi, 1977). La Estrategia Internacional sobre Educación y Capacitación Ambiental (Moscú, 1987). El Reporte de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, mejor conocido como Reporte Brundtland (1988). El Reporte de Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, mejor conocida como Agenda 21 (Río de Janeiro, 1992). Los tratados del Foro Global hacia Sociedades Sostenibles y Responsabilidad Global. (Río de Janeiro, 1992)

El Congreso Iberoamericano sobre Educación Ambiental (Guadalajara, 1992). La Conferencia Internacional sobre Educación y Comunicación Ambiental y para el Desarrollo (ECO-ED, Toronto, 1992). El Reporte de la UNESCO “La Educación encierra un tesoro”, de la Comisión Internacional sobre Educación (1996). La Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad: La Educación e Información para la Sostenibilidad (Thessaloniki, 1997). La Declaración de Talloires sobre Universidad y Medio Ambiente, suscrita hasta marzo de 1999 por 259 rectores y vicerrectores de universidades de todo el mundo (Talloires, 1991). El debate temático “Preparación para un futuro sostenible: Educación Superior y Desarrollo Sostenible”, promovido en la Conferencia Mundial en Educación Superior (París, 1998). La Conferencia sobre Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable de Johannesburgo en 2002. La declaración del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible en 2005”. (Nieto Caraveo y Medellín Milán, 2007).

“Únicamente por la educación el hombre llega a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser”, decía Kant. (Láscaris. C. 1955).

La educación es una actividad práctica, no solo teórica, menciona Aristóteles, por implicar el hacer. (Láscaris. C. 1955). La educación es un proceso complejo, el hombre a pesar de estar constituido de los mismos elementos de otros seres vivos como plantas y animales, su hacer es diferente. La educación hace libre al hombre, le permite perfección y seguridad. La cultura es creada por el hombre, teniendo la base de la naturaleza, la creatividad es a la vez individual y colectiva, originando: lenguaje, costumbres, arte, ciencia, tecnología, formas de pensamiento y actuar (León, A. 2007).

El hombre desde su origen estuvo en contacto con la naturaleza, que le dio elementos para su desarrollo, sin embargo, en un momento se le quiso conquistar, condicionando su daño, y nos llevó al momento actual. De ahí la importancia de la educación y la cultura, como elementos fundamentales en el cuidado de la naturaleza.

En 1999 en reunión de ANUIES-SEMARNAP-CECADESU, se acuerda solicitar a las instituciones de educación superior la presentación de sus proyectos de educación ambiental (ANUIES. 2001). En base a la problemática ambiental de México, se buscaba que se diera la incorporación de la sustentabilidad en las instituciones de educación superior (IES), avanzar en el sector educativo y en la sociedad hacia la construcción de una cultura ambiental, fomentar el pensamiento crítico, un cambio en lo político, social, económico, cultural, en los valores, que hubiera un desarrollo para todos y no solo de unos cuantos.

Se planteó la elaboración de los programas ambientales institucionales, conocido como los PAIs, iniciando el trabajo de Gestión Ambiental, trabajando en el cuidado del agua, energía, suelo, manejo de residuos, forestaciones, ordenamiento ecológico, cambio climático y cultura ambiental. (Bravo, 2012). En 2012 se dio la publicación de 36 programas ambientales institucionales (País), generados del 2000-2008. (Bravo, 2012).

Ambientalización de las curriculas

Incorporación de la dimensión ambiental en el currículum, la educación ambiental en la educación formal. La cumbre de mundial sobre el desarrollo sustentable Johannesburgo en 2002, y la proclamación del “Decenio de las naciones unidas de la educación para el desarrollo sustentable de 2005-2014” (UNESCO 2006).

La problemática ambiental es una manifestación en nuestra casa la tierra a consecuencia de las acciones, sociales, económicas, políticas, que se ha dado a través de la historia del hombre, de ahí la importancia de la formación en una perspectiva ambiental y sostenible. (Bravo, 2012).

Y las instituciones de educación no están exenta de esa problemática ambiental, forman parte de la herencia antropogénica y deterioro ambiental. Pero tienen la posibilidad de facilitar para la formación de un desarrollo alternativo, formación ambiental de los nuevos ciudadanos, de ahí el papel fundamental que juega la ambientalización curricular (Bravo, 2019).

Se han implementado diferentes metodologías: como materias optativas, desarrollo de materias del campo disciplinar (economía ambiental, educación ambiental, psicología ambiental, etc.), programas de manejo de residuos, forestación, implementación de la ISO 14001, etc. (Bravo, 2019).

Huella ecológica se define como el “área de territorio ecológicamente productiva necesaria para producir los recursos utilizados y para asimilar los residuos producidos por una población determinada con un nivel de vida específico de forma indefinida, sea donde sea que se encuentre esa área” (Balderas et al. 2020).

La Universidad Autónoma de Zacatecas, presentó su proyecto de estrategia de educación ambiental UAZ siglo XXI, en 2006, en la primera reunión convocada para los planes ambientales institucionales (País), por CECADESU-SEMARNAT-ANUIES en 1999, externó su compromiso con la naturaleza (ANUIES 2001).

Objetivos

Objetivo General. 1.- Consolidar la cultura ambiental para la sustentabilidad como una política institucional fundamentada en los lineamientos legislativos de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Zacatecas y transversal a la legislación del estado y del país, que tenga como fin la construcción de una cultura ambiental en la Universidad Autónoma de Zacatecas que impacte en la sociedad de Zacatecas, favoreciendo mejorar las condiciones de la madre tierra (Moreno et al., 2017).

Objetivos particulares

1.-Implementación de acciones de gestión ambiental. 2.-Diagnóstico e implementación de acciones para ambientalización de las curriculas en la UAZ. 3.-Diagnóstico de cinco indicadores de huella ecológica en las áreas de básicas y ciencias de la salud.

Se describe el trabajo realizado, de 2005-2022, en la comunidad universitaria.

Material y Métodos

Se han trabajado en tres estrategias (2005-2022): 1.- Gestión Ambiental, 2.- Ambientalización de las curriculas, 3.- 5 indicadores de la huella ecológica.

1.- Gestión ambiental (2004-2022), incluyendo a toda la comunidad universitaria (alumnos, docentes, trabajadores, administrativos). Elaboración de agendas ambientales, socialización de la estrategia, interacción de la educación formal (fomentar el conocimiento sobre cambio climático y desarrollo sustentable, catálogo de investigadores de la UAZ que trabajen proyectos a favor del medioambiente) y no formal en educación ambiental trasversal para la formación integral de nuestros estudiantes, docentes y trabajadores. Programa para manejo adecuado de los residuos orgánicos, inorgánicos, biológico-infecciosos y peligrosos generados en las diversas unidades

académicas de la UAZ. Programa de forestación y reforestación dentro del Campus Universitario UAZ Siglo XXI, Campus II, y otros espacios Universitarios. Registro de laboratorios de la UAZ ante SEMARNAT. Recolección de pilas. Certificación de espacios 100 % libres de Humo de Tabaco, ante la secretaria de salud de Zacatecas. Implementar el programa de administrativo sustentable (PAS). Biosustentabilidad de los integrantes de la comunidad Universitaria, promoción de una dieta sana y ejercicio. Optimización en el uso y manejo del agua y la energía. Gestión de Recursos Financieros, para acciones ambientales, a través de proyectos.

Las presentes acciones se llevaron a cabo por el Cuerpo Académico de Cultura Ambiental, Salud Global y Microbiología C-103 UAZ con la cooperación de toda la comunidad Universitaria y con el apoyo de las autoridades Universitarias, solo con la articulación de todo se ha podido avanzar en este trabajo.

2.- Ambientalización de los currículos (2010-2019).

Con el objetivo de fortalecer la ambientalización de los currículos en la educación formal, se trabajó en tres estrategias: primeramente, hacer un diagnóstico, segundo la realización de actividades académicas enfocadas al conocimiento y habilitación en educación ambiental y la realización de eventos científicos para la divulgación.

Gestión de recursos económicos, a través de proyectos de investigación.

3.- Estudio de cinco indicadores de huella ecológica en el área de ciencias de la salud y básicas (2016-2022).

Se aplicaron encuestas a todos los sectores de la comunidad universitaria en el área de ciencias de la salud y básicas, evaluando cinco indicadores: manejo de residuos, agua, energía, áreas verdes, transporte.

Resultados

1.- Gestión ambiental

Se realizaron dos agendas ambientales (figura 1), la primera de 2006, y fue vigente hasta el 2012, en 2012, con la creación de la Subordinación de Cultura Ambiental y Desarrollo Sustentable UAZ se modificó y es la vigente y se encuentra en todos los espacios universitarios de las primeras 29 unidades académicas (actualmente la institución cuenta con 33 unidades). La Estrategia de Educación Ambiental UAZ Siglo XXI, se difundió en todos los espacios (Moreno et al., 2017).

Se instaló la infraestructura de contenedores (figura 2) para manejo de residuos orgánicos, inorgánicos, aluminio, y residuos de tabaco en todos los espacios universitarios.

Se instaló la señalética de espacios libres de humo de tabaco (figura 3), optimización de agua, energía, manejo de residuos peligrosos, en los espacios universitarios.

Se instaló un cárcamo para manejo de aguas grises y su utilización en riego de áreas verdes.

Se realizaron 10 procesos de forestación (figuras 4 y 5) con un éxito del 60 %.

Se certificó la UAZ en 44 espacios, libres de humo de por la secretaria de Salud de Zacatecas

Se elaboró el Manual para manejo de residuos peligrosos de las áreas de ciencias de la salud, básicas y agropecuarias.

Se elaboró el censo de investigadores y cuerpos académicos que manejan la línea de educación ambiental.

Se realizaron siete congresos internacionales de cambio climático y desarrollo sustentable, y cuatro simposios y se conformó la sociedad internacional del mismo nombre.

El primero y segundo se organizaron por la Universidad Autónoma de Zacatecas y el Gobierno del estado de Zacatecas en la Ciudad de Zacatecas en los años de 2009 (temática recursos naturales) y 2010 (temática energías limpias), el tercero en 2011 (temática salud) se realizó

en la Ciudad de La Plata en Argentina organizado por la Universidad de La Plata, el cuarto en 2013 (temática educación ambiental) organizado por la Universidad Autónoma de Nuevo León, el quinto en 2016 (temática Salud Global) Universidad Nacional de La Plata, el sexto en 2019 en la Universidad Autónoma de Nuevo León (temática Cambio climático), y en septiembre de 2022 el séptimo congreso con tres sedes virtuales, la Universidad Nacional de La Plata Argentina, La Universidad Autónoma de Nuevo León y Universidad Autónoma de Zacatecas. En estos eventos han participado más de 5,000 personas, y se han generado, cinco libros con ISBN, y siete números de revistas con ISSN, con más de 450 trabajos de la problemática ambiental (Moreno et al. 2017). La UAZ ha sido la institución que los originó, y corresponsable de todos estos eventos, se forma parte de la mesa directiva como presidente honorario.

2.- Ambientalización de los currículos (2010-2019)

En el diagnóstico de programas ambientalizados: la revisión de programas, solo un 20 % tienen la visión ambiental. Se realizaron conferencias, talleres, dos diplomados (2016 y 2019), firma de la Carta de la Tierra en 2012. Los talleres con una duración de 30 horas impartidos por la Maestra María Teresa Bravo Mercado de la Universidad Autónoma de México del instituto de investigaciones sobre la Universidad y Educación. Uno dirigido a docente (Figura 6) y otro a alumnos de cada una de las 29 unidades que conforman la Universidad Autónoma de Zacatecas (en ese tiempo), para su posterior amplificación. La Universidad Autónoma de Zacatecas, planteó habilitar un profesor de cada espacio universitario y que fuera el enlace entre la administración y la comunidad universitaria. Y se realizó una serie de conferencia aproximadamente una cada dos meses, para socializar el proceso por 3 años, revisión de los planes de estudio de la UAZ.

La UAZ forma parte de la RED de planes institucionales de Cultura Ambiental. Organizados por CECADESU-SEMARNAT-ANUIES desde 2006, y es la responsable de la región noroeste desde 2017.

3.- Estudio de cinco indicadores de huella ecológica en el área de ciencias de la salud y básicas (2016-2021).

En las áreas de ciencias de la salud y básicas, hay un impacto en la huella ecológica por la comunidad universitarias, al no haber un adecuado manejo de residuos no peligrosos, no optimización del agua y energía, áreas verdes en condiciones no optimas, y la mayoría de sus estudiantes utilizan el transporte público que es deficiente (Balderas et al., 2020, Muñoz et al. 2021).

Gestión de recursos financieros; se recibió apoyo a través de PRODERIC- Zacatecas, PIFI 2009, 2010, 2011, 2012, PROMEP 2016, PROFEXCE 2019, Gobierno del Estado de Zacatecas 2009-2010. Recurso promedio de tres millones y medio de pesos. Todo bajo la supervisión de la administración de la UAZ y las instancias de apoyo del proyecto.

Figura No. 1

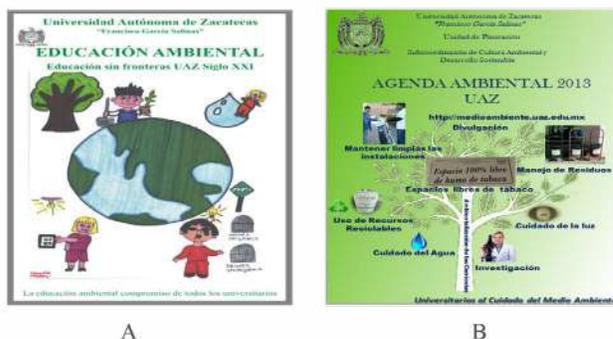


Figura 1.- Se muestra las agendas ambientales trabajadas en la UAZ, A.- muestra la primera enfocada a acciones de gestión ambiental. B.-se muestra la segunda agenda ambiental, la cual tiene en su centro la ambientalización de las curriculas, y alrededor las de gestión ambiental.

Figura No. 2



Figura 2.- Se muestra manejo de residuos. A.- Contenedores para separación de residuos. B.-Se muestra residuos colocados en el piso en un sitio retirado de la comunidad universitaria. C.- Contenedores para separación de residuos, y los cuales se encuentran mezclados.

Figura No. 3



Figura 3.-Se muestra en A.-Señalética de espacio 100% libre de humo de tabaco. B.-Colillas de cigarro expuestas al medio ambiente.

Figura No. 4



Figura 4.- Se muestra en A.-Campus UAZ Siglo XXI en 2008. B.-Se muestra la escultura del Arado ya cobijada por árboles 2018. C.-Se muestra la Unidad de Derecho, cubierta por árboles y el Prometeo símbolo de la UAZ.

Figura No. 5



Figura 5.-Se muestra en A.- un proceso de forestación. B.-Se muestra la tala de arboles por la ampliación de un espacio académico.

Figura No. 6



Figura 6.-Se muestra formación formal en cultura ambiental. A.-Diplomado dirigido a funcionarios públicos 2019. B.-Curso-Taller impartido por la Maestra Marta Bravo para formación de docentes 2012.

Discusión

La problemática ambiental tiene su agudización con el inicio de la era industrial, no solo por el deterioro ambiental, sino también por cambios en el contexto económico, político y social.

Ya en el siglo XX, con el desarrollo de la ciencia y la tecnología aumento la esperanza de vida y aumento de la población mundial, aumentando los requerimientos en alimentación, vivienda, educación, salud. Que repercutieron en la naturaleza con aumento de los procesos de deforestación, desertificación, erosión, invadiendo los ecosistemas y repercutiendo en la biodiversidad, y agudizando la falta de equidad, la concentración de la riqueza en unos cuantos y el aumento de la pobreza de la población mundial, impactando en la falta de alimento, vivienda con servicios adecuados como es agua, drenaje, luz, etc., salud y educación y afectando los derechos humanos, agudizándose la perdida de estos y la violencia en las mujeres y niñas.

Se originan en los setenta y hasta el momento actual de este siglo XXI, el interés por conservar el planeta, y teniendo como base todas las problemáticas que se fueron generando como el aumento de la tem-

peratura, el cambio climático que se ha presentado de una manera muy rápida, condicionando efectos como es el deshielo de los glaciares, el aumento del nivel del mar, los fenómenos del niño y la niña, las sequías y las grandes inundaciones, los fenómenos meteorológicos tan importantes, que tienen repercusiones económicas, sociales, políticas, psicológicas y desafortunadamente la muerte de personas.

En este contexto es fundamental el papel de las instituciones de educación de todos los niveles, las instituciones de educación superior agrupadas por ANUIES, se ha trabajado en varias estrategias para que tengan la visión ambiental y de la sostenibilidad.

En nuestro trabajo realizado en la UAZ, se ha avanzado; pero, si pudiera regresar mi primer objetivo sería incluir la dimensión ambiental en las currículas, que es para toda la vida, que se debe trabajar con indicadores sociales, económicos, políticos, cambios de actitudes y valores (respeto a los derechos humanos, equidad, solidaridad, cultura de paz), conformar sociedades resilientes. Y a la par las acciones de gestión ambiental, el cuidado del agua, energía, áreas verdes, manejo adecuado de residuos, transporte eficiente, indicadores de la huella ecológica.

La educación hace libre al hombre y la cultura es creada por el hombre, teniendo la base de la naturaleza, la creatividad es a la vez individual y colectiva, originando: lenguaje, costumbres, arte, ciencia, tecnología, formas de pensamiento y actuar (León, A. 2007).

Las Instituciones de Educación Superior, como lo menciona Bravo 2019, han sido y son parte de la problemática ambiental, pero son también una alternativa.

La dimensión ambiental, de crear conciencia, conocimiento, actitudes, habilidades destrezas, pasar a la sensibilización, a acciones de campo, que es un proceso transversal en el proceso. La identificación consciente de los objetivos pedagógicos a favor del medioambiente, cambio de actitudes, de prácticas y valores. Siendo fundamental que los que están al frente de las instituciones de educación, adquieran realmente el compromiso y no sea solo en el discurso.

En el actual plan de desarrollo de la UAZ. 2021-2025, hay un eje de sostenibilidad, con el objetivo de la inclusión de la dimensión ambiental, retroalimentado en la ambientalización de las currículas (Ibarra, 2021).

Referencias

- ANUIES. (2001). Plan de acción para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior. ANUIES-SEMARNAT. 1-35.
- ANUIES. (2022). Anuario estadístico de la población escolar en educación superior. Ciclo escolar 2021-2022. <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Balderas, B. A. I., Reveles, A. D, Moreno, G. M. (2020). Caracterización del espacio físico y su relación con cuatro indicadores de la Huella Ecológica en el espacio del área de Matemáticas de la UAZ. *Investigación Científica*, 14 (2). 1-6.
- Boletín SEP # 26. 28 de agosto de (2022). <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep?idiom=es>
- Bravo, M.T. (2012). *Planes ambientales en la educación superior de México*. SEMARNAT. 1-588.
- Bravo, M.T. (2012). La UNAM y sus procesos de ambientalización curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (55), 1119-1146.
- Bravo, M.T. (2019). *Ambientalización curricular en México. Experiencia, apuntes e innovación institucional*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. 1-9. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0257.pdf>
- Constantino Láscaris Comneno. (1955). Un concepto de educación. *REP*, 55 (13), 163-174.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11 (39), 595-604.
- Moreno, G. M. A., Maldonado, T. C., García, E. A., Rivas, G. J., Crespo, J. L. y J. J. Muñoz, E.J. (2017). Panorámica de la cultura ambiental en la universidad autónoma de Zacatecas. México 2006-2016. *Biomedicina*. 2, 1-11. Doi: 10.3823/5004.
- Muñoz, E. J., Hernández, S. G., Rivas, G. J., Maldonado, T. C., García, M. E., Moreno, G. M. (2021). Generación de la huella ecológica en el personal de los 3 sectores de la población de la UAO/ UAZ. Zacatecas, México. *Biomedicina*. 3(01).1-11. doi: 10.3823/5006

- Nieto, L. M., Medellín, C.P. 2007. Medio ambiente y educación superior: implicaciones en las políticas públicas. *Revista de la Educación Superior*. XXXVI (2) (142). 31-42.
- Ibarra, R.R. 2021. *Plan de desarrollo institucional*. Universidad Autónoma de Zacatecas. 1-130. https://docii.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2021/08/PDI-UAZ_2021-2025.pdf
- Primer informe de actividades. Dr. Rubén De Jesús Ibarra Reyes. Rector. 2022. Universidad Autónoma de Zacatecas: 186. <https://www.uaz.edu.mx/>
- UNESCO. 2006. El decenio de las naciones unidas para EDS. [https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS/decenio-onu#:~:text=El%20Decenio%20de%20las%20Naciones%20Unidas%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20para,de%20alcanzar%20la%20sostenibilidad%20\(p](https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS/decenio-onu#:~:text=El%20Decenio%20de%20las%20Naciones%20Unidas%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20para,de%20alcanzar%20la%20sostenibilidad%20(p)

Capítulo 7

Metaconocimiento de los estados emocionales de los estudiantes universitarios ante el COVID-19 medida a través del Trait Meta-Mood Scale (TMMS- 24)

*Rocío Calderón García
Universidad de Guadalajara, México
Jorge Alfredo Jiménez Torres
Universidad de Guadalajara, México
Marco Antonio Salas Luévano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México*

<https://doi.org/10.61728/AE24070072>

Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales permite la generación de bienestar, el comprender nuestras propias emociones, nos ayuda a ser resilientes ante situaciones adversas como las que vivimos de forma global por el COVID-19.

Los estudiantes universitarios participantes del estudio se vieron afectados por el confinamiento debido a que no todos contaban con herramientas digitales para poderse comunicar y para dar continuidad a su proceso de aprendizaje, lo que les afectó de forma cognitiva y emocional. Por lo que el objetivo del presente estudio fue identificar los estados emocionales de los estudiantes universitarios ante el COVID-19, con la intención de hacer propuestas que les permitan superar eventos de crisis mejorando su salud emocional, tomando como un referente teórico a Amartya Sen en sus capacidades para lograr decidir, respecto de su desarrollo personal. Material y método: se partió de un estudio de tipo cuantitativo de corte exploratorio, transversal.

Se tomó en cuenta una muestra de 634 estudiantes con un nivel de confianza del 95 %, de 15 programas educativos de pregrado del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, se tomó como instrumento el cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) compuesta por 24 ítems agrupados en 3 dimensiones: atención, claridad y reparación emocional, utilizando una escala tipo links, encontrando entre los principales hallazgos que el 55 % de los participantes en el estudio considerando al COVID-19 como un evento grave que tuvo gran influencia en su vida, en los encuestados quedó de manifiesto el efecto más visible en la salud emocional de las personas, como el 77 % lo expresó el estrés y ansiedad lo reconocen como la afectación de esta pandemia. Destacando entre las principales conclusiones que La salud emocional es uno de los aspectos más importantes en el ámbito del Bienestar y del desarrollo de las personas, lo cual repercute en su desarrollo humano. Por eso la trascendencia del impacto de una emergencia sanitaria en el aspecto emocional de las personas, quedó reflejado en las respuestas de la encuesta.

Entonces, el concepto de inteligencia emocional es un constructo dinámico que nos permite entender la interpelación de nuestros estados emocionales, más allá de nuestra inteligencia cognitiva.

Introducción

Lo vivido por la pandemia causada por el COVID-2019 nos ha puesto a prueba como sociedad para asumir múltiples retos y desafíos, en los que está implicada la calidad de vida, el bienestar y el desarrollo. Por lo que nuestras emociones juegan un papel muy importante para ser resilientes ante los afectos de la pandemia (Álvarez A, 2022, p. 299).

Diversas investigaciones como la realizada por Cáceres Angulo (2023) sobre las “estrategias de aprendizaje y pensamiento creativo en estudiantes universitarios durante el confinamiento por la pandemia COVID-19” establece el impacto que ha producido la pandemia en educación, donde los alumnos y académicos han enfrentado desafíos y retos ante esta grave crisis global teniendo que replantear los modelos de enseñanza-aprendizaje y las tutorías como un proceso de acompañamiento para evitar la deserción (Castillo Castañeda et al., 2023).

Es incuestionable que la pandemia vivida está afectando negativamente a la educación en todos sus niveles, no solo dificultando el aprendizaje de los contenidos y rendimiento académico, sino también, condicionando el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. (Gavín-Chocano y García Martínez, 2023, p. 8).

Nos encontramos en momentos de cambios trascendentales por lo que podemos indicar que “los desafíos y las experiencias vitales estresantes posibilitan descubrir o potenciar fortalezas personales y modificar la visión de nosotros mismos, de los demás y del mundo hacia modelos más gratificantes” (Moreno et al., 2020, p. 2).

Algunos estudios nos señalan que “la inteligencia emocional (IE) remonta sus orígenes a la evolución de las investigaciones sobre la inteligencia en general durante el siglo XX” (Contreras Vasquez, 2023, p. 17).

El concepto de inteligencia emocional ha sido estudiado y definido por varios autores como menciona Barraza Macías (2022) en su publicación sobre estudios sobre el bienestar donde hace mención que:

El concepto fue insertado en primera instancia en el lenguaje científico por Salovey y Mayer (1990), quienes la precisaron como una habilidad para controlar los sentimientos y emociones de uno mismo y de los demás, discriminar entre ellos y utilizar esa información como guía para la acción y el pensamiento propio. (Barraza Macías, 2022, p. 66)

Diversas investigaciones han señalado la relevancia del constructo de la Inteligencia Emocional tanto de forma teórica como práctica, la cual se encuentra relacionada a la salud física, mental y social que repercute en el bienestar (Custodio et al., 2021), (Galasso y Foucault, 2020; Huamantupa Mamani, 2023; Jaqueline García Rodríguez et al., 2023).

Como antecedentes, podemos mencionar que el concepto de inteligencia emocional se ha dado como respuesta organizada que se lleva a cabo en el plano cognitivo (Colan Morales y Maratuech Sanchez, 2023).

En este sentido, la Inteligencia Emocional (IE) juega un papel esencial para la generación de competencias para la vida y nuestra relación con los demás.

Por lo que estudios como el desarrollado por Angulo Rincón et al. (2023) han señalado que:

La inteligencia emocional ha pasado de ser un concepto novedoso e inicialmente cuestionado a constituirse en un elemento de especial interés para la comprensión de las diferencias individuales que pueden marcar la distinción a la hora de alcanzar un buen desempeño académico o desarrollar competencias para la interacción y comunicación con los demás. (Angulo Rincón et al., 2023, p. 146)

Tomando en cuenta lo anterior, podemos considerar que el concepto de inteligencia emocional es un constructo dinámico, que nos permite entender la interpelación de nuestros estados emocionales, más allá de nuestra inteligencia cognitiva.

En este mismo sentido podemos señalar que las instituciones educativas tienen la ardua labor no solo de generar competencias de formación para el mercado laboral, sino el de preparar a los educandos de forma integral, donde la parte afectivo-emocional juegan un papel muy importante en su calidad de vida.

Por lo que, como lo señala Dueñas (2002) citado por Angulo Rincón et al. (2023) la educación no debe limitarse exclusivamente al aprendizaje académico, pues adicionalmente debe fomentar y desarrollar otras dimensiones del ser humano como lo moral, social y afectivo-emocional en procurar un desarrollo integral.

Dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE) se han identificado varios modelos entre los que se destacan los que se encuentran centrados en las habilidades emocionales esenciales o básicas propuestos por Mayer y Salovey o los que retoman el tema de la personalidad como el presentado por Goleman y Bar-On.

En la actualidad la inteligencia emocional es un constructo muy controvertido por su naturaleza teórica, de modo que se puede distinguir entre modelos de inteligencia emocional basados en el procesamiento de información emocional, centrada en las habilidades emocionales básicas de Mayer y Salovey y aquellos modelos “mixtos” apoyados en rasgos de personalidad como el de Goleman y Bar-On (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Mestre y Guil, 2006) (Angulo Rincón et al., 2023, p. 148).

A través de estos se destaca la necesidad que incorporar la inteligencia emocional de forma positiva para la solución de problemas complejos teniendo la oportunidad de adaptarnos a las circunstancias de forma resiliente y esto, favorece a mantener condiciones de bienestar y calidad de vida.

A partir de este modelo, la inteligencia emocional es entendida como el manejo positivo de las emociones, de tal forma que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea (Angulo Rincón et al., 2023, p. 149).

Entorno metodológico

El objetivo del presente estudio se encuentra centrado en analizar los estados emocionales de los estudiantes universitarios ante el COVID-19 con la intención de generar propuestas que permitan mejorar su salud emocional. Lo cual como ya se dijo, impacta en su calidad de vida y bienestar, para posibilitarle su desarrollo personal.

Abordándose a través del paradigma cuantitativo de tipo exploratorio, explicativo y transversal, con una muestra de 634 casos con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error de ± 5 % provenientes de 15 Programas de Licenciaturas del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México.

Tabla No. 1

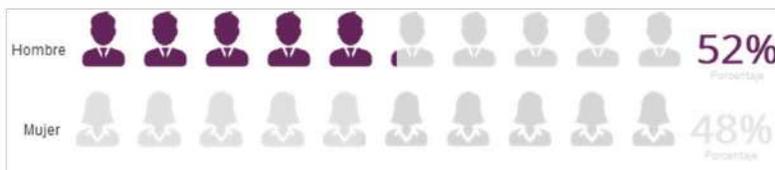
Indica que licenciatura del CUCSH te encuentras cursando

Programas educativos	Número de casos
Licenciatura en Derecho o Abogado (modalidades escolarizada y semiescolarizada)	310
Licenciatura en Trabajo Social	52
Licenciatura en Relaciones Internacionales	38
Licenciatura en Historia	34
Licenciatura en Estudios Políticos y Gobierno	30
Licenciatura en Letras Hispánicas	28
Licenciatura en Sociología	27
Licenciatura en Filosofía	24
Licenciatura en Geografía	17
Licenciatura en Antropología	15
Licenciatura en Criminología	14
Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera	13
Licenciatura en Trabajo Social (nivelación)	13
Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera	8
Licenciatura en Comunicación Pública	7
Licenciatura en Escritura Creativa	4
TOTAL	634

Fuente: Calderón García, R y Jiménez Torres, J. (2022). Encuesta La inteligencia emocional de los alumnos del Pregrado del CUCSH de la Universidad de Guadalajara en tiempos del COVID 19

De la muestra participante en el estudio el 52 % fueron varones y el 48 % mujeres, con relación al estado civil la mayor parte de la muestra 38 % fueron solteros, en unión libre 29 %, divorciados 9 % y 3 % viudos.

Gráfica No. 1
Género



Fuente: Calderón García, R y Jiménez Torres, J. (2022). Encuesta La inteligencia emocional de los alumnos del Pregrado del CUCSH de la Universidad de Guadalajara en tiempos del COVID 19

De los grupos de edad de los estudiantes que formaron parte del estudio se destaca que la mayor parte se encontraron entre los 30-39 años (37 %), seguido del grupo que se encuentra entre los 18 a 20 años (29 %), correspondiendo a los estudiantes que cursan licenciatura. Se obtuvo una tasa de respuesta del 100 %.

Gráfica No. 2
Grupos de edad

Respuestas efectivas: 634

Tasa de respuesta: 100%



Fuente: Calderón García, R y Jiménez Torres, J. (2022). Encuesta La inteligencia emocional de los alumnos del Pregrado del CUCSH de la Universidad de Guadalajara en tiempos del COVID 19

Del lugar de residencia de los estudiantes que participaron el 100 % fueron de Jalisco teniendo la mayoría su domicilio en Guadalajara (80 %), seguido de Zapopan (14 %), es importante mencionar que el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades donde fue realizado

el estudio tiene dos sedes ubicándose una de ellas en Guadalajara por la calle de Guanajuato 1045 y en Zapopan en la sede de los Belenes ubicada en Av. José Parres Arias.

Tabla No. 2
Municipio de residencia

Municipios ZMG	%
Guadalajara	80%
Zapopan	14%
Tonalá	2%
San Pedro Tlaquepaque	2%
Tlajomulco de Zuñiga	2%
TOTAL	100%

Fuente: Calderón García, R y Jiménez Torres, J. (2022). Encuesta La inteligencia emocional de los alumnos del Pregrado del CUCSH de la Universidad de Guadalajara en tiempos del COVID 19

Con relación a los criterios éticos del estudio, se añadió en la encuesta el aviso de privacidad y confidencialidad de los datos, siendo una encuesta de tipo anónima así mismo los datos fueron procesados solo con fines estadísticos y académicos.

Se establecieron como criterios de inclusión que fueran estudiantes activos de pregrado del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades y que decidieran participar de forma voluntaria en el estudio.

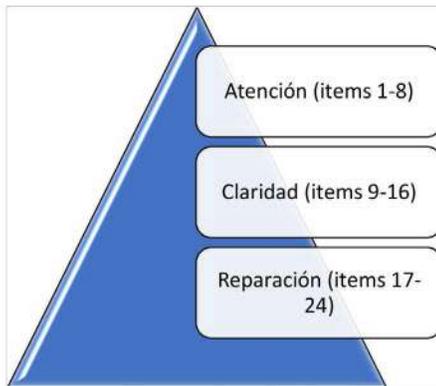
Teniendo como criterios de exclusión estudiantes no activos, que no pertenecieran al Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, que no se encontrarán cursando una licenciatura en el momento de realizar el levantamiento del trabajo de campo.

Así mismo se estableció como criterios de eliminación las encuestas que no fueran contestadas al 100 %, de las 700 encuestas aplicadas fueron desechadas 66 por encontrarse incompletas en el momento que fueron procesados los datos.

Para la recolección de los datos se utilizó la encuesta validada internacional para medir la inteligencia emocional: Trait Meta-Mood Sca-

le (TMMS-24) compuesta por 24 ítems agrupados en 3 dimensiones: atención, claridad y reparación emocional, ver. Figura No. 1, utilizando una escala tipo *links* basada en cinco puntos que van desde 1 totalmente en desacuerdo hasta 05 totalmente de acuerdo (Castillo Castañeda et al., 2023).

Figura No. 1
Dimensiones de la Inteligencia Emocional



Fuente: Elaboración propia (2023). Tomando en cuenta el estudio de Dimensiones de la Inteligencia Emocional (Grueso Sanchez, 2020)

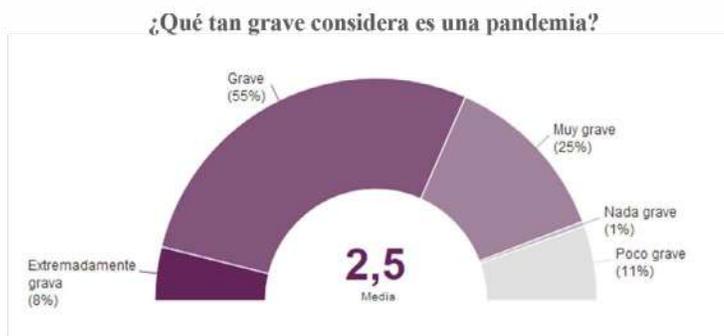
Así mismo diversos estudios han señalado una consistencia interna aceptable ($\alpha = 0.90$ para atención emocional; $\alpha = 0.90$ para claridad emocional y $\alpha = 0.86$ para reparación emocional) y la fiabilidad test-retest es adecuada (atención emocional = 0.60; claridad emocional = 0.70 y reparación emocional = 0.83) (Custodio et al., 2021, p. 68).

Resultados

Desataca de las respuestas, lo considerado como grave 55 % y muy grave el 25 %, debido al desconocimiento de estrategias o acciones que se puedan tomar ante emergencias sanitarias como el COVID-19, cuestión que pone de manifiesto la relevancia de concientizar a la sociedad respecto de la fragilidad de la salud, en un contexto social global, en donde la vulnerabilidad ante la aparición de virus y bacterias

es real. Por ello, la capacidad de reacción que se pueda tener es la que, en un futuro, puede definir estrategias preventivas y de atención, para no comprometer el bienestar de las personas.

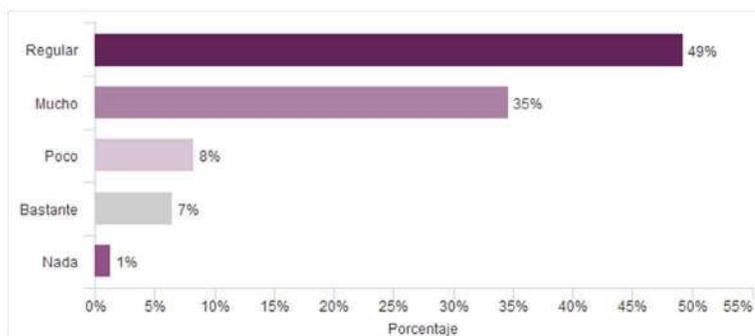
Gráfica No. 3



Fuente: Elaboración propia (2023).

Gráfica No. 4

¿Qué tanto considera le ha afectado la pandemia?



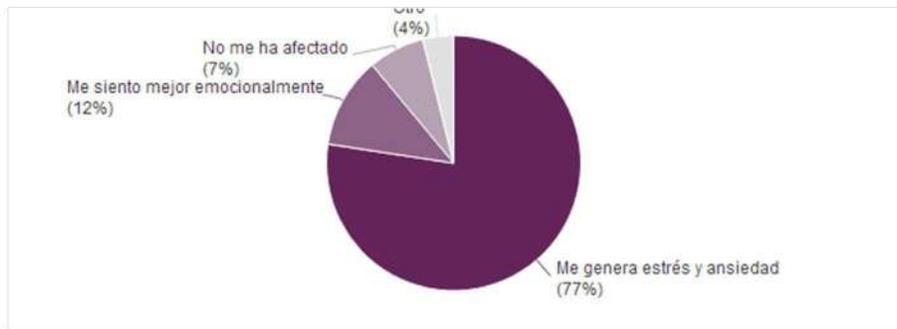
Valor de $P = < 0,01$; $Chi^2 = 534,9$; Grados de libertad = 4. Muy significativo.

Fuente: Elaboración propia (2023).

A la pregunta respecto de la afectación de la pandemia el 49 % de los encuestados expresó que le ha afectado de modo regular y el 35 %

considera que la afectación ha sido mucha. Las condiciones en las que se ha contenido la propagación del virus y las medidas adoptadas por las autoridades sanitarias reflejan la consecuencia ya expresada por el nivel de vulnerabilidad en la que las personas se encuentran. Hay que recordar que la afectación no solo puede ser en la salud, sino en lo emocional y, por ende, en la cuestión económica, por eso la multifactoriedad de este tipo de fenómenos sanitarios en el entorno de las personas, y eso, naturalmente impacta en las capacidades de las personas para tomar decisiones sobre su estado emocional.

Gráfica No. 5
Grado de afectación de la pandemia



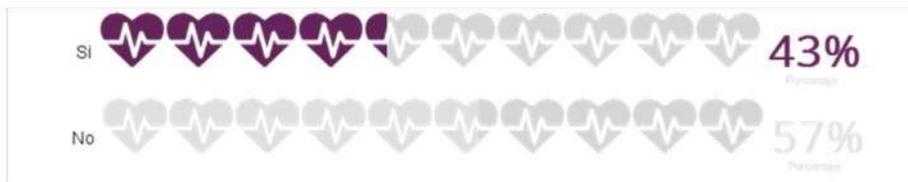
Valor de $P = < 0,01$; $Chi^2 = 907,8$; Grados de libertad = 3. Muy significativo.

Fuente: Elaboración propia (2023).

Como ya se ha dicho, en los encuestados quedo de manifiesto el efecto más visible en la salud emocional de las personas, como el 77 % lo expresó el estrés y ansiedad lo reconocen como la afectación de esta pandemia. Ambas situaciones comprometen el bienestar de las personas porque pueden ser detonantes de otros padecimientos y eso, impacta de manera negativa en su calidad de vida y compromete su desarrollo, porque las implicaciones de atención a estos trastornos emocionales requieren de atención médica y psicológica.

Gráfica No. 6

Plan de acción



Fuente: Elaboración propia (2023).

Ante la falta de estrategias en política pública de salud, para el 57 % no existe un plan de acción a seguir para mitigar de manera clara y estratégica, las consecuencias en la salud emocional de las personas, una emergencia sanitaria como la del COVID-19. Esta situación representa un reto por atender en la instrumentación de políticas sanitarias y de salud ante el eventual escenario de emergencias sanitarias.

En la dimensión de atención emocional que agrupa 08 ítems refleja la capacidad para expresar nuestras emociones el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach es 0,7, mostrando una adecuada fiabilidad, destacando los ítems de prestar mucha atención a lo que sienten.

Tabla No. 3
Dimensión atención emocional

ATENCIÓN EMOCIONAL	ALGO DE ACUERDO		BASTANTE DE ACUERDO		MUY DE ACUERDO		NADA DE ACUERDO		TOTALMENTE DE ACUERDO		MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	CURTOSIS
	%	IC	%	IC	%	IC	%	IC	%	IC			
A menudo pienso en mis sentimientos	15 %	12,36% < f < 18,01%	29 %	25,50% < f < 32,66%	32 %	28,47% < f < 35,83%	5%	3,43% < f < 6,91%	18 %	15,30% < f < 21,47%	2,8	1,3	-0,8
Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	16 %	13,08% < f < 18,85%	27 %	23,91% < f < 30,93%	29 %	25,61% < f < 32,77%	6%	3,83% < f < 7,46%	22 %	18,53% < f < 25,02%	2,9	1,4	-1,0
Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	13 %	10,51% < f < 15,82%	19 %	15,56% < f < 21,68%	20 %	17,07% < f < 23,38%	8%	5,75% < f < 9,98%	40 %	36,28% < f < 43,98%	3,4	1,5	-1,4
Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	17 %	14,24% < f < 20,17%	13 %	10,08% < f < 15,32%	51 %	46,71% < f < 54,57%	2%	1,09% < f < 3,42%	17 %	14,24% < f < 20,17%	2,9	1,2	-0,5
Pienso en mi estado de ánimo constantemente	16 %	12,66% < f < 18,36%	29 %	25,19% < f < 32,32%	31 %	27,53% < f < 34,83%	5%	3,02% < f < 6,35%	20 %	16,73% < f < 23,01%	2,8	1,3	-0,9
Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	11 %	8,90% < f < 13,89%	22 %	19,19% < f < 25,75%	41 %	37,07% < f < 44,79%	1%	0,51% < f < 2,38%	24 %	20,41% < f < 27,10%	3,0	1,3	-0,9
Presto mucha atención a como me siento	17 %	14,24% < f < 20,17%	30 %	26,31% < f < 33,50%	31 %	27,70% < f < 35,00%	3%	1,45% < f < 4,01%	19 %	15,74% < f < 21,88%	2,8	1,3	-0,8
Presto mucha atención a los sentimientos	5%	3,54% < f < 7,06%	7%	4,91% < f < 8,89%	10 %	7,31% < f < 11,95%	15 %	12,57% < f < 18,24%	63 %	58,96% < f < 66,56%	4,2	1,2	0,9
TOTAL	14 %		22 %		31 %		6%		28 %		3,1	1,4	-1,2

Fuente (Elaboración propia).

Para el 51 % de los participantes en la encuesta, en el 51 % de los casos expresaron que normalmente se preocupan mucho por lo que sienten y piensan que merecen la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo, en un 41 % de las respuestas. Lo que refleja el interés por no descuidar este apartado de su bienestar personal.

Con relación a la dimensión claridad emocional la cual evalúa la percepción de la comprensión emocional y se integra de 08 ítems, teniendo como la dimensión anterior un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach es 0,7, así como Valor de $P < 0,01$; $\chi^2 = 52,1$; Grados de libertad = 28. Presentando una relación es muy significativa. Estableciendo de forma importante que pueden comprender sus sentimientos.

Tabla No. 4
Análisis de la dimensión claridad emocional

CLARIDAD EMOCIONAL	ALGO DE ACUERDO			BASTANTE DE ACUERDO			MUY DE ACUERDO			NADA DE ACUERDO			TOTALMENTE DE ACUERDO		
	%	IC	N T H	%	IC	N T H	%	IC	N T H	%	IC	N T H	%	IC	N T H
A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	18%	14,69% < f < 20,68%	113 .0	31 %	27,08 % < f < 34,33 %	173,5	27 %	23,52 % < f < 30,50 %	176,9	6%	3,82% < f < 7,44%	44,9	19 %	15,89 % < f < 22,05 %	113,8
Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	19%	15,86% < f < 22,02%	113 .2	28 %	24,10 % < f < 31,12 %	173,8	26 %	22,87 % < f < 29,78 %	177,2	7%	4,77% < f < 8,71%	44,9	20 %	17,22 % < f < 23,55 %	113,9
Aunque me sienta triste tengo visión optimista.	16%	13,51% < f < 19,34%	112 .8	25 %	21,71 % < f < 28,53 %	173,2	32 %	28,06 % < f < 35,38 %	176,6	9%	6,91% < f < 11,45 %	44,8	18 %	14,56 % < f < 20,54 %	113,6
Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	19%	15,74% < f < 21,88%	113 .0	27 %	23,98 % < f < 31,00 %	173,5	27 %	23,52 % < f < 30,50 %	176,9	7%	5,20% < f < 9,27%	44,9	19 %	16,34 % < f < 22,56 %	113,8
Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	18%	15,44% < f < 21,54%	113 .0	24 %	20,75 % < f < 27,48 %	173,5	30 %	26,62 % < f < 33,83 %	176,9	10 %	7,90% < f < 12,68 %	44,9	17 %	13,94 % < f < 19,82 %	113,8
Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	23%	19,35% < f < 25,92%	113 .2	28 %	24,87 % < f < 31,95 %	173,8	26 %	22,25 % < f < 29,11 %	177,2	6%	3,81% < f < 7,43%	44,9	18 %	14,66 % < f < 20,65 %	113,9
Si le doy muchas vueltas a las cosas trato de calmarme.	17%	14,09% < f < 20,00%	113 .0	29 %	25,07 % < f < 32,17 %	173,5	29 %	25,07 % < f < 32,17 %	176,9	8%	5,76% < f < 9,99%	44,9	18 %	14,84 % < f < 20,85 %	113,8
Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	15%	12,47% < f < 18,13%	112 .8	31 %	27,44 % < f < 34,72 %	173,2	31 %	27,28 % < f < 34,55 %	176,6	5%	3,41% < f < 6,89%	44,8	18 %	14,56 % < f < 20,54 %	113,6
TOTAL	18%			28 %			28 %			7%			18 %		

Fuente Elaboración propia (2023)

Destaca de estas respuestas, que los participantes reconocen en el 31 % de los casos, tener claridad en sus emociones y la preocupación por tener un buen estado de ánimo, lo que refleja la importancia de contar con referentes al respecto para que esa claridad se mantenga y puedan identificarse formas de manejarlas.

En cuanto a la dimensión, reparación emocional se destaca un valor de $P = < 0,01$; $\chi^2 = 88,3$; Grados de libertad = 28, presentando una relación es muy significativa, donde los informantes señalaron en el 32 % de los casos el saber cómo se sienten y el 30 % tener conocimiento

de sus sentimientos sobre las personas, lo cual permite establecer una capacidad de reparación emocional significativa en los encuestados.

Tabla No. 5
Análisis reparación emocional

ANÁLISIS REPARACIÓN EMOCIONAL	ALGO DE ACUERDO			BASTANTE DE ACUERDO			MUY DE ACUERDO			NADA DE ACUERDO			TOTALMENTE DE ACUERDO		
	%	IC	N TH	%	IC	N TH	%	IC	N TH	%	IC	N TH	%	IC	N TH
Tengo mucha energía cuando me siento feliz	12%	9,19% < f < 14,24%	103,5	24%	21,03% < f < 27,77%	177,2	35%	30,78% < f < 38,24%	184,0	4%	2,34% < f < 5,36%	36,7	26%	22,10% < f < 28,95%	121,6
Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	14%	10,82% < f < 16,19%	103,3	28%	24,76% < f < 31,84%	176,9	31%	27,39% < f < 34,66%	183,7	4%	2,48% < f < 5,56%	36,6	23%	19,84% < f < 26,47%	121,4
Tengo claro mis sentimientos	19%	16,32% < f < 22,53%	103,5	28%	24,87% < f < 31,95%	177,2	27%	23,33% < f < 30,28%	184,0	7%	4,63% < f < 8,53%	36,7	19%	15,71% < f < 21,85%	121,6
Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	20%	16,80% < f < 23,08%	103,3	28%	24,60% < f < 31,67%	176,9	27%	23,83% < f < 30,83%	183,7	7%	5,34% < f < 9,45%	36,6	17%	14,24% < f < 20,17%	121,4
Casi siempre se cómo me siento	18%	15,16% < f < 21,23%	103,1	32%	28,69% < f < 36,05%	176,7	27%	23,87% < f < 30,88%	183,4	5%	3,14% < f < 6,52%	36,6	17%	14,26% < f < 20,20%	121,2
Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	14%	11,56% < f < 17,06%	103,3	29%	25,38% < f < 32,50%	176,9	33%	29,58% < f < 36,98%	183,7	5%	3,68% < f < 7,25%	36,6	18%	14,99% < f < 21,03%	121,4
Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	16%	13,02% < f < 18,76%	103,5	30%	26,26% < f < 33,45%	177,2	29%	25,64% < f < 32,78%	184,0	7%	4,91% < f < 8,89%	36,7	18%	15,11% < f < 21,16%	121,6
Siempre puedo decir cómo me siento	20%	16,75% < f < 23,05%	102,6	27%	23,68% < f < 30,69%	175,8	27%	23,21% < f < 30,19%	182,5	8%	5,94% < f < 10,24%	36,4	18%	15,09% < f < 21,16%	120,6
TOTAL	17%			28%			30%			6%			20%		

Fuente: Elaboración propia (2023)

Conclusiones

La salud emocional es uno de los aspectos más importantes en el ámbito del Bienestar y del desarrollo de las personas, lo cual repercute en su desarrollo humano. Por eso la relevancia que tiene una emergencia sanitaria debido al impacto en el aspecto emocional de las personas, esto quedó reflejado en las respuestas de la encuesta. Entonces, el concepto de inteligencia emocional es un constructo dinámico que nos permite entender la interpelación de nuestros estados emocionales, más allá de nuestra inteligencia cognitiva.

En particular, dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE) se han identificado varios modelos entre los que se destacan los que se encuentran centrados en las habilidades emocionales esenciales o básicas propuestos por Mayer y Salovey o los que retoman el tema de la personalidad como el presentado por Goleman y Bar-On. Estos conceptos más los planteados por Amartya Sen respecto del bienestar y desarrollo, centrado en las capacidades de las personas, son elementos que orientaron la comprensión del estudio y la valoración de los posibles escenarios que se pueden plantear para atender las consecuencias de la parte emocional en el desarrollo y bienestar de los estudiantes de licenciatura participantes en este estudio.

De los estudiantes encuestados, destaca su preocupación por la inteligencia emocional, se considera como algo grave el efecto de la pandemia por COVID-19 en su salud emocional, con repercusiones en su calidad de vida y en la manifestación de esta con estrés y ansiedad. Situaciones que repercuten en su desarrollo y que influye de manera negativa en su capacidad para tomar decisiones respecto de su bienestar y calidad de vida. Por eso las emociones son factor determinante para la interacción social.

Esta cuestión es de suma valía, porque en el ámbito universitario las instituciones de educación superior toman en consideración la satisfacción de los estudiantes no solo respecto del programa de estudio, sino en las condiciones que este fue cursado y en las directrices institucionales como fue operado.

La reparación emocional, la claridad y atención emocional, fueron tres variables de relevancia para comprender la importancia e interés de estas cuestiones para los encuestados, porque a partir de ello, pueden poner más atención al cómo identificar sus emociones y estado de ánimo para mantener un estado emocional equilibrado y les permita su bienestar.

Los trastornos emocionales pueden derivar en situaciones de riesgo para las personas, porque ante la falta de claridad en las emociones y sentimientos, la manera de enfrentar los problemas cotidianos derivados de la convivencia social, pueden derivar en estados de ansiedad o depresión.

En el caso de la depresión, según la Organización Mundial de la Salud esta “afecta a un 3,8 % de la población, incluidos un 5 % de los adultos y un 5,7 % de los adultos de más de 60 años” y repercute en su vida social, laboral, escolar y familiar, por eso lo relevante de las respuestas de los encuestados, respecto al identificar sus emociones y estados de ánimo, porque a nivel mundial esta organización estima que padecen esta enfermedad 280 millones de personas.

Recomendaciones

Derivado de la participación de los estudiantes universitarios en este estudio, se puede proponer como cuestión prioritaria, el contar con un plan de acción ante escenarios de crisis sanitarias emergentes y no emergentes, debido al efecto que esta puede tener en la inteligencia emocional de la comunidad universitaria.

Otra cuestión de importancia es tener definidas las instancias que pueden intervenir para que los estudiantes reciban la asesoría y el acompañamiento adecuados, para superar el estrés y la ansiedad que una crisis sanitaria tiene en la salud, en el bienestar y calidad de vida de los estudiantes, por la gravedad de sus efectos.

Así también la pertinencia de estructurar programas de orientación e intervención psicológicas para apoyo de los estudiantes, en el tema de las emociones y estados de ánimo, sensibilizar con campañas respecto de este tema y las formas de prevenir la depresión y el manejo de estados de alteración como la ansiedad.

Lo anterior no tiene sentido si a nivel público, las instancias de salud no cuentan con políticas públicas de atención a problemas derivados de la salud emocional de las personas, para la atención y seguimiento de estos padecimientos, con personal capacitado y medicamento suficientes para quienes están en esa crisis. Esto aunado a una política de prevención a posibles emergencias sanitarias por el riesgo y fragilidad de la sociedad mundial ante situaciones sanitarias derivadas de bacterias y virus, lo cual repercute en la calidad de vida y bienestar de las personas.

Quedo patente la falta de un plan de operación para atender situaciones que una pandemia como la de COVID-19 en las instituciones

educativas, porque eso puede no solo contener su propagación, sino dar certidumbre a los estudiantes respecto al desarrollo de su etapa universitaria y en consecuencia como atender los efectos en su inteligencia emocional, de fenómenos sanitarios emergentes como este.

Referencias bibliográficas

- Alvarez A, O. (2022). La inteligencia emocional y COVID 19. *Aula Virtual*, 3(7), Artículo 297-306. <http://www.aulavirtual.web.ve>
- Angulo Rincón, R., Benítez Molina, A. y Rojas Beltrán, J. J. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en función del sexo y tipología familiar. *Revista Calarma*, 2(2), 145–165. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/calarma/article/view/2910>
- Barraza Macías, A. (Ed.). (2022). *Estudios sobre el bienestar*. Bienessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A. C.
- Cáceres Angulo, R. E. (2023). Estrategias de aprendizaje y pensamiento creativo en estudiantes universitarios durante el confinamiento por la pandemia COVID-19. *Revista Peruana De Investigación E Innovación Educativa*, 3(1), 1–10. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/repie/article/download/23644/19415/91376>
- Castillo Castañeda, G., Pérez Sánchez, L., Reynoso González, O. U. y Portillo Peñuelas, S. A. (2023). Aspectos socioemocionales del profesor ante el Covid-19. *Universidad y Sociedad*, 15(2), 102–109. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3610>
- Colan Morales, C. E. y Maratuech Sanchez, D. C. (2023). *Inteligencia emocional y calidad de servicios en los trabajadores del Hospital de Huaral y SBS, 2022* [Tesis, Universidad César Vallejo; PE, Facultad de Ciencias Empresariales]. repositorio.ucv.edu.pe. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/110229>
- Contreras Vasquez, D. A. (2023). *Relación entre el nivel de inteligencia emocional y el grado de depresión en estudiantes de enfermería de una universidad pública 2022* [Tesis, Universidad Nacional Mayor de San Marcos; PE, Facultad de Medicina]. cybertesis.unmsm.edu.pe. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/19370>

- Custodio, J., Zalazar Jaime, M. F., Medrano, L. A. y González, R. (2021). Trait Meta-Mood Scale-24: estructura factorial, validez y confiabilidad en estudiantes universitarios argentinos. *Bordón: Revista de pedagogía*, 73(3), 63–80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8105132>
- Galasso, V. y Foucault, M. (2020). *OECD Social, Employment and Migration Working Papers. Italy*. OECD. <https://doi.org/10.1787/34a2c306-en>
- Gavín-Chocano, Ó. y García Martínez, I. (2023). Examinando el impacto del COVID sobre el perfil psicosocial y rendimiento académico de los universitarios. Un estudio pre-post. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review /Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 13(3), 1–13. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v13.4962>
- Grueso Sanchez, W. (2020). *Evaluación de la Inteligencia Emocional durante la pandemia del covid-19 en un Grupo de Adolescentes del Grado Noveno de una Institución Educativa del Distrito de Buenaventura 2020* [Tesis]. Universidad Antonio Nariño, Escuela de Psicología.
- Huamantupa Mamani, K. (2023). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 454–467. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.529>
- Jaqueline García Rodríguez, Mirulaidés Lahera Basulto, Olimpia de la Caridad Ramos Pestano y Oxalys Roxana Aller Lahera (2023). Perspectiva social del envejecimiento poblacional y Covid-19 como retos de las sociedades actuales. *Panorama. Cuba y Salud*, 17(1). <https://revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/1467>
- Moreno, J. J., Camarena, P. y Cestona, I. (2020). *El impacto emocional de la pandia por COVID-19: Una guía de consejo psicológico*. Madrid Salud.

Capítulo 8

Competencias profesionales y exigencias competenciales en el mercado del empleo. De las aulas a los espacios laborales

Antonio Alanís Huerta

Centro de Actualización de Maestros, Michoacán, México

José Luis Beltrán Sánchez

Centro de Actualización de Maestros, Michoacán, México

<https://doi.org/10.61728/AE24070089>

Resumen

Los acelerados y agresivos cambios que vienen de mano de la cuarta revolución industrial afectan cada aspecto de nuestro mundo, los mercados y la tecnología cambian a un ritmo vertiginoso mientras los profesionistas se ven obligados a adaptarse a cambios que ningún otro trabajador en la historia tuvo que vivir, lo que ayer era válido y útil hoy no, las instituciones de nivel superior tienen que mejorar y rediseñar su oferta con el fin de equipar a sus egresados con las herramientas necesarias para triunfar en este milenio, como cualquier sistema sometido a presión tiene dos opciones: evolucionar o colapsar.

Introducción

Ideas y orientaciones generales

En la actualidad es evidente que la circulación del conocimiento vía satélite e internet o por medio del control de patentes es y seguirá siendo el modelo a seguir para el desarrollo efectivo de la ciencia y la tecnología, derivadas de sus cuatro revoluciones. Esta modalidad comunicativa será —sin duda— el patrón de base para la formación de profesionales en las universidades, en las escuelas especializadas y en los institutos.

En el marco de la política de educación superior actual, las instituciones educativas habrán de desarrollar y fortalecer —y en algunos casos reorientar— las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión. Esto constituye el punto de partida de las propuestas institucionales de la formación profesional e investigación educativa. Es importante no perder de vista que el desarrollo científico, educativo y cultural en las instituciones educativas superiores será factible en la medida en que las propuestas curriculares y los programas sean consecuencia y origen de la investigación científica y tecnológica.

Históricamente, en las instituciones educativas de nuestro contexto inmediato, se han adoptado modelos educativos cuya estructura y lógica

interna no siempre corresponden a las necesidades sociales y culturales presentes. En esos casos, el desarrollo científico y tecnológico no puede desarrollarse sobre bases sólidas en tanto los procesos formativos no tengan una identidad propia que conjuguen fielmente nuestras experiencias profesionales, nuestros valores, nuestra idiosincrasia y nuestra cultura.

Cabe subrayar que, en la actualidad, la humanidad genera información a un ritmo extremo y vertiginoso como nunca antes se logró; el acceso casi generalizado de la sociedad a internet y a dispositivos electrónicos que permiten generar datos incluso de manera pasiva con el simple y sencillo hecho de portarlos, aunado a nuestros hábitos de consumo, hacen que la falta de información en el mundo sea una historia remota.

Vale decir, que cada minuto que pasa, de las más de 7 millones de personas que existen en el planeta, 4,500 millones tiene acceso a internet y cada persona genera 1,7 MB de datos cada segundo. Es decir, tan solo en dos días, generamos más información que el resto de la humanidad combinada en toda su historia; destacando que, antes de la pandemia, ya había 40 veces más *bytes* de datos que estrellas en el universo observable (Domo, 2021).

Así mismo, es de suma importancia señalar que la existencia de una desvinculación del conocimiento con la realidad es también un problema de fondo que viven las sociedades, instituciones y naciones, pues cuando se copian modelos educativos que son propios de otras regiones y se intentan aplicar como una calca, se tiende al completo fracaso, ya que una fórmula educativa que en un territorio “A” sea exitosa, no significa ni por asomo que esta tenga el mismo resultado en un territorio “B”.

Un buen ejemplo es que el hecho de desarrollar expertos en petróleo en un territorio sin petróleo es una contradicción bastante obvia, pero esto se da con cierta frecuencia en los casos que comprenden desde la educación básica hasta el posgrado. Algunos países de la región latinoamericana han cometido el error de copiar a otros modelos educativos, considerados exitosos como los de Finlandia o Israel sin que les respalde un suficiente diagnóstico que permita hacer las adecuaciones necesarias.

Las condiciones económicas, sociales, salubres, culturales e incluso topográficas conforman microuniversos únicos contenidos que, aunque estén en interacción con otros, hacen que tengan características que vuelven inadaptables peculiaridades de cualquier otra región, ya que si bien no existe un acuerdo unánime sobre la manera correcta de educar, algunos organismos internacionales que emiten directrices y recomendaciones a nivel global para evaluar los rendimientos educativos en el campo de las lenguas maternas, las matemáticas y la ciencia como son los casos de la OCDE o la UNESCO.

Por lo tanto, las propuestas curriculares de cursos, carreras y especialidades de posgrado, innovación y cambio institucional, habrán de sustentarse en estudios de factibilidad y en los conceptos sustantivos de la planificación prospectiva y estratégica.

Consecuentemente, en este texto las ideas y proposiciones se orientan en torno al campo de la formación de investigadores, innovadores para el siglo XXI; como sujetos creativos, emprendedores, competentes y capaces de adaptarse a ambientes laborales en sus diversos contextos.

Procesos y saberes competenciales. Calificación profesional y exigencias laborales

En el estrecho, pero complicado mundo laboral, los saberes básicos se ven a menudo desplazados por la exigencia del saber hacer, el que resuelve los problemas de la dinámica social, la profesional y la laboral. La construcción de propuestas curriculares es hoy una exigencia fundamental para fortalecer la oferta profesional en las universidades y las instituciones de educación superior (IES), tanto en el nivel de licenciatura como en el de posgrado.

Además, la diferenciación de competencias exigidas en el mercado del empleo con su consabida demanda de conocimientos aplicables hace que los saberes vigentes de ayer, hoy hayan perdido ya vitalidad y eficiencia. De igual manera, es importante considerar que el concurso por los puestos en las empresas, en las instituciones sociales y profesionales hoy se caracteriza por procesos más complejos y encarnizados entre los individuos concursantes y los grupos de decisión institucionales.

Es importante subrayar que la posmodernidad ha alcanzado los aspectos más íntimos del desarrollo de nuestra sociedad; los cimientos en cada ramo del desarrollo humano dejan de ser estables y han entrado en un esquema que bien podría ser definido, dentro de las ideas de modernidad líquida de Bauman, quien sostiene que esta “modernidad líquida es como si la posibilidad de una modernidad fructífera y verdadera se nos escapara de entre las manos como agua entre los dedos” (Hernández Moreno, 2015).

Por lo que respecta a los oficios y a las profesiones, vale afirmar que, en la antigüedad, los oficios eran útiles incluso durante milenios; pero hoy los profesionistas deben alcanzar una plasticidad virtualmente inhumana que pueda adaptarse a estas necesidades y cambios. Es por ello por lo que las máquinas y la inteligencia artificial (IA) están respondiendo y adaptándose mejor a estos cambios.

De acuerdo con la ley de Moore, el número de transistores en cada chip se duplicaría cada dos años, haciendo que los componentes sean más baratos mientras que el rendimiento de los dispositivos aumenta (Moore, 1965); aunado esto al desarrollo de algoritmo que aumenta la eficiencia y permiten el desarrollo de la IA, eso hace que el humano tenga que competir en un mundo que parece cambiar al mismo ritmo que se plantea en la Ley de Moore.

Hemos visto eventos análogos que van de la mano con el desarrollo de las revoluciones industriales (RI); en una primera instancia, la fuerza física del hombre fue sustituida por la fuerza mecánica de la máquina de vapor en la primera Revolución Industrial (RI). Así, los movimientos obreros están íntimamente relacionados con los avances tecnológicos del mundo, ya que si bien estos facilitan la vida, siempre ha existido una repercusión negativa en la percepción del trabajador. (Murnane, 2016).

Vale destacar que Ned Ludd fue un personaje mítico durante la primera revolución industrial en Inglaterra durante el siglo XIX, quien harto de no encontrar empleo debido a que las máquinas lo habían relegado y los dueños de los medios de producción no seleccionaban a los de sus características labores ya que resultaban muy caros, pues los artesanos, como él, no sabían usar las nuevas tecnologías, por lo que decidió entrar a una fábrica y de mano propia destruir dos de los modernos

telares (Ferrer, 2004). De su iniciativa nace el concepto de Ludismo que argumenta que el desarrollo industrial destruye el empleo.

La exigencia y complejidad del desarrollo tecnológico actual genera brechas aún más abismales que las que vivió Ned, pues un mundo que cambia tanto hace que algunas profesiones que hace pocos años parecían indispensables hoy están al borde de desaparecer, ya que la automatización está desapareciendo todo trabajo que sea repetitivo o que no requiera creatividad; tal es el caso de procesos cuya desaparición parece obvia como lo son los cajeros o conductores a profesionistas que hasta hace poco se vislumbraban como el centro de desarrollo como, por ejemplo, los programadores (Hojas Hojas, 2020).

Hoy, todavía, asistimos a procesos de concurso y selección de personal en los puestos de trabajo donde observamos que los topes salariales de los espacios vacantes cada vez se presentan en relación proporcional inversa a la exigencia de calificación. Es decir, hoy vemos cómo los profesionales desempleados altamente calificados compiten por puestos de equivalencia menor en relación a la expectativa de la calificación profesional que se logra con mucho esfuerzo y estudio.

Dicho en otros términos, en la actualidad hay menos oferta de empleo con salario equivalente a la calificación, y cada vez se engrosa más el sector de personas calificadas sin un trabajo correspondiente a su formación. Esto hace que la formación profesional universitaria o tecnológica de alto nivel no sea hoy una garantía de trabajo y de movilidad profesional en el mercado del empleo. Principalmente, debido a que se ha frenado (e incluso estancado) el dinamismo de sustentabilidad y crecimiento de las inversiones en empresas y plantas productivas y de servicios, que en otros tiempos evidenciaban gran movimiento y transformación.

El cuestionamiento competencial de las instituciones de educación superior. Sobre su capacidad de propuesta y adaptabilidad

Por lo que concierne a las instituciones de educación superior (IES), estas son hoy exigidas de una capacidad de propuesta alternativa para ofrecerles a sus profesores, usuarios del mercado laboral, estudiantes y otros interesados, propuestas curriculares que les sean atractivas como vía de profesionalización, actualización y de desarrollo profesional.

El diseño curricular ha de generar propuestas diseñadas propiamente para una profesionalización que vaya ad hoc con las necesidades pertinentes que exija el mercado laboral; sin embargo, es necesario repensar a las instituciones de educación superior como generadoras de conocimiento, a efecto de que los títulos universitarios que los sustentan no resulten simples ornatos para ser colgados en la pared.

Las tasas de desempleo, subempleo e informalidad entre profesionistas obedecen, sin duda, a problemas multidimensionales y complejos; así, en México, durante el último año, las tasas de desempleo se sitúan en un 3.3 % mientras que las que están en subempleo corresponden al 8.5 %.

A primera vista, puede ser percibida como una cantidad que es menor, al compararse con un universo de 57.1 millones de personas económicamente activas. Sin embargo, en su conjunto, esos porcentajes representan, a su vez, cerca de 2 millones de personas sin empleo y casi 5 millones que se dedican a una actividad diferente a la que están preparadas.

Situándonos en el caso específico de los profesionistas, el 45.6 % de los egresados de universidades públicas y privadas no puede encontrar un primer empleo; solo el 26.4 % de los egresados obtiene un empleo permanente y remunerado, además de que cuando son contratados ganan entre \$1, 500.00 M/N Y \$3,000.00 pesos M/N, siendo que solo el 27.2 % gana entre \$8, 000.00 M/N y 15, 000.00 M/N mensuales (Egresados, 2021), sumando a esto la crisis provocada por el COVID-19 que dificultó aún más conseguir empleo; y todavía falta ver los efectos de la crisis económica que se vive en la actualidad.

Esto indica que los egresados de las IES no cumplen un perfil que responda a las necesidades del medio y de los requerimientos inmediatos del mercado laboral ya que, en contraste con lo anterior, el 74 % de las empresas actualmente muestra dificultades para cubrir vacantes, la cifra más alta en 15 años (Manpower Group, 2021); demostrando así que los profesionistas nacidos en el actual modelo curricular de la educación superior, se ven limitados a participar en la demanda profesional por no contar con las habilidades y competencias profesionales necesarias para ser contratados en el mercado laboral.

Entonces, se genera el problema de empleos de mala calidad, tanto en la remuneración que perciben los profesionales como en el papel que fungen en el desarrollo de la sociedad. Así, se engrosan las filas de la informalidad y el subempleo con condiciones de semiesclavitud moderna y de trabajos que no transforman la realidad ni mejoran el entorno donde se desarrollan.

Por lo que, en el sector público y privado, los puestos en burocracia, o auxiliares corporativos existe una profunda violencia psicológica que percibe como un “feudalismo empresarial” (Graeber, 2018); teniendo así hordas de trabajadores que en el argot popular mexicano son conocidos como “Godínez”.

En el caso específico de la actualización profesional, las IES se ven limitadas, con frecuencia, en los procesos de generación de propuestas curriculares atractivas, eficientes y actualizadas sobre un cúmulo de demandas de calificación profesional que los egresados de sus programas educativos les plantean, a partir de sus primeras experiencias laborales en el mercado del empleo.

Puede afirmarse, incluso, que la formación profesional recibida por los egresados de las universidades, los institutos tecnológicos y también de las instituciones formadores de profesionales de la educación (IFPE), como es el caso de las escuelas normales, los institutos pedagógicos y de ciencias de la educación, no ha podido satisfacer a cabalidad sus expectativas de ocupación y eficiencia laboral.

Propuestas curriculares. Entre la innovación y la evaluación

Ante la compleja problemática que hoy pervive en el ámbito laboral, las universidades, los institutos y las instituciones públicas de educación superior, no pueden adoptar una actitud contemplativa. Si estas instituciones no proponen ni ofrecen soluciones, otras lo harán y las IES habrán perdido las oportunidades de justificar su papel histórico en el desarrollo científico, tecnológico e intelectual del país de origen. En lo cual las propuestas curriculares constituyen los motores conductores y generadores de ideas y calificaciones para transitar con éxito por el trayecto sinuoso del mundo laboral.

Hay que decir que se trata de una demanda de propuestas alternativas a las ya existentes que faciliten la incorporación de usuarios que buscan nuevas opciones profesionales para fortalecer sus competencias teóricas y prácticas que ya dominan, pero que, en la dinámica del mundo actual, los conocimientos en todos los órdenes y las tecnologías de la información y la comunicación, hoy *ponen en jaque*, tanto a los profesionales egresados como a las propias IES.

Ahora bien, el hecho de adoptar una posición tibia respecto de lo anterior es tan perjudicial como lo es una pasiva/contemplativa; así que repensar y estructurar por completo todo un sistema educativo, con su respectiva propuesta curricular, no es una idea descabellada ni inapropiada al ponerse sobre la mesa este problema y sus necesidades derivadas.

Ya otras sociedades en el mundo se han enfrentado a dificultades análogas y han llegado a sus propias soluciones, reestructurando sus modelos educativos; por ejemplo, el sistema de formación profesional alemán es un modelo que se define como dual; donde se establece la vinculación estrecha entre la escuela y la empresa; donde conviven de manera simbiótica.

En este modelo se busca garantizar una educación básica para todos los ciudadanos, pero también que estos puedan insertarse en el mundo laboral, tanto en la combinación de tiempo de estudio y trabajo como en la comunicación permanente del sector educativo y la industria (Alejandrino Falcón, 2015).

Otro caso que puede ser analizado (no copiado) son las profundas reformas educativas llevadas en los últimos 40 años en China, las cuales estaban enfocadas, en una primera instancia, en la estabilidad económica y la reducción de la pobreza y después fueron cambiadas para consolidar el crecimiento económico.

Para lograr este propósito, primero se enfocaron en mejorar la calidad de vida de la población ya que esta fue vista como una expresión del desarrollo. Así, su sistema educativo se vio como un factor coadyuvante para la mejora de la calidad de vida (Yutian, 2018). Lo cual, aunado al diseño y puesta en práctica de políticas multidimensionales, hace que su economía en unas cuantas décadas haya pasado de ser una de subdesarrollo a competir por la supremacía en los mercados globales.

Cabe hacer la observación de que algunos métodos de organización política y económica en occidente se pueden considerar cuestionables ya que van en contra de nuestra idiosincrasia, como lo es una profunda exacerbación de la obediencia y la disciplina (Castedo, 2018) y por ello se hace necesario que se deban analizar y adaptar, pero no calcar.

La oferta educativa en México aún carece de esta profunda reestructuración que otros sistemas han vivido y que han sido experiencias de éxito; destacando que cada sistema de éxito comparte como característica que es único en sí mismo y que responde a las necesidades y características de su sociedad; en cuya perspectiva, puede afirmarse que el sistema chino es exitoso, el finlandés, alemán, taiwanés o canadiense también lo son y estos no son copias de uno al otro, pues cada sistema fue diseñado ex profeso para cada microverso donde se aplica.

Por lo tanto, los interesados buscan (y a veces no encuentran) esas ofertas de estudio de alta calificación y de desarrollo profesional que urgentemente necesitan en el mercado laboral a fin de ser competentes y aspirantes a nuevos puestos de trabajo y mejores salarios. O incluso buscan nuevas y satisfactorias oportunidades de investigación y estudio por propia iniciativa e interés profesional.

A pesar de que la universidad pública se mueve lentamente respecto de la propuesta de nuevas opciones profesionales y de perfeccionamiento, debido a la institucionalización enfermiza de la burocratización que genera rigidez en el crecimiento profesional y parálisis en

los procesos de gestión; generando embotellamiento debido a su trato lineal-vertical; y aun y cuando profesen en su lema la búsqueda de una calidad educativa como primera orden, en la usanza impide la toma de decisiones además de diagnósticos de necesidades y demandas (Bolívar, 2012), afortunadamente en ella subsisten algunos sujetos creativos, propositivos y comprometidos con la institución y la sociedad. Y en ellos hay que apoyarse para impulsar propuestas de programas de superación profesional, educación continua e innovación educativa.

Así que en este marco complejo y problemático se insertan necesariamente las propuestas curriculares de carreras nuevas, de desarrollo institucional, de investigación científica y tecnológica y principalmente de posgrado.

Empero, la mejora educativa y del campo laboral no se va a dar por decreto ni por buenas intenciones, pues las condiciones que han creado las secuelas de la pandemia de COVID-19, aunadas al desarrollo científico-tecnológico nunca antes experimentado por la humanidad, que nos traen los apenas albores de la cuarta RI, hacen que los desafíos de la IES sean enormes.

Estos desafíos hoy, vistos y abordados ni siquiera de forma bilateral por los actores de la educación, sino como una red de interacciones complejas, donde se incorporan nuevas modalidades educativas y novedosos procesos de aprendizaje adaptables a cada contexto; por lo que estaremos ya, en el corto plazo, frente a la paradoja de una sociedad en crecimiento sin empleos en la que, aunque se genera más riqueza y conocimiento, no se ve reflejado en sus profesionistas; por ello hay que descentralizar y diversificar a las IES.

La experiencia de diseño curricular del doctorado en Educación Superior de la Universidad de Guadalajara (UdeG), en 1990. Una propuesta curricular pionera en la formación de profesionales de la educación en el occidente de México

En 1990, como parte de la renovación y nuevas orientaciones administrativas, académicas y sociales emprendidas por la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Dirección de Desarrollo Académico (DDA)

se dio a la tarea de impulsar la creación de un doctorado en Educación Superior para la formación profesional de sus cuadros superiores en el campo de la investigación y la docencia.

Para ese propósito se contrató al Dr. Antonio Alanís Huerta para que se hiciera cargo de los procesos de diseño, gestión, administración y coordinación del nuevo programa doctoral; para lo cual se integró un equipo de trabajo dirigido por el profesor Alanís, a efecto de crear y darle forma a la propuesta curricular del doctorado.

Una vez que se tuvo la propuesta preliminar, esta se sometió a la evaluación y análisis crítico de profesionales de la educación, altamente prestigiados y reconocidos como autoridades académicas en el ámbito de la educación superior universitaria de esa última década del siglo XX.

Entre estos profesionales de la educación se destacan los doctores: Hugo Zemelman (COLMEX), Carlos Zarzar Charur (SEP), José Huerta Peña (UAZ), Víctor Zúñiga (Colegio de la Frontera Norte), Raúl Francisco Díaz Mendoza (University of New Mexico), Concepción M. Valadez (UCLA) y Fabienne Pouzerat-Troubert (CNAM-Paris/Francia).

Como resultado de este proceso de evaluación, por parte de este equipo de expertos, se produjo un informe escrito con recomendaciones críticas muy importantes para la orientación y fortaleza de la propuesta curricular del doctorado en Educación Superior. Con lo que se generó una nueva versión de la propuesta doctoral, a cargo, del Dr. Alanís; la cual se siguió fortaleciendo con la incorporación del Dr. Raúl Francisco Díaz Mendoza, en 1991, como parte de las primeras contrataciones de especialistas.

Así mismo, la propuesta curricular fue enviada a evaluación interna en la Escuela de Graduados de la UdeG, obteniendo de ahí unas apreciaciones escritas bastante críticas ácidas, que lejos de desanimarnos, sirvieron de acicate para poner atención en sus observaciones; incorporando nuevas voces, ideas y experiencias emanadas de otras facultades y universidades.

En el mes de abril de 1991, esta propuesta de doctorado en Educación Superior se presentó en el Congreso internacional de la *American Educational Research Association* (AERA, 1991) llevado a cabo en Chicago, Illinois, en EE. UU. De ahí, se obtuvieron nuevas aportacio-

nes y recomendaciones que luego fueron integradas a la versión final de la propuesta curricular del doctorado en Educación Superior que se envió al Consejo Universitario de la UdeG para su aprobación.

Cabe decir que en ese Congreso de AERA, de abril de 1991, “tuve la fortuna de conocer y charlar con el gran pedagogo universal, brasileño, Paulo Freire (1921-1997). Y por supuesto, le hice la invitación formal para que asistiera al lanzamiento formal del Programa de Doctorado en Educación Superior; y ahí, flanqueado por Peter McLaren, Michael Apple y Carlos Torres Novoa.

El profesor Freire me atendió y escuchó amablemente, agradeciendo esta deferencia, pero no podía ir a México dado que se encontraba cursando algunos problemas de salud. Así que llamó a Moacir Gadotti, de la universidad de Sao Paulo y le pidió ahí mismo, que se pusiera de acuerdo conmigo para estar presente en la apertura del doctorado de la UdeG. (Alanís, 1990-1993)

Además de la charla con Paulo Freire, se tuvo la oportunidad de hablar con la Dra. Valadez, de la UCLA, con colegas de la Universidad de Texas y otros especialistas a efecto de proyectar algunas colaboraciones para el desarrollo del doctorado.

Sin embargo, es importante destacar que todos estos procesos de diseño y gestión del Programa de Doctorado en Educación Superior de la UdeG, eran conocidos con anterioridad por:

Mi mentor, el Prof. Gaston Mialaret (1918-2016), uno de los padres fundadores de las Ciencias de la Educación, con quien mantuve una gran amistad y cercanía académica, desde 1984 hasta su deceso en enero de 2016; así que le pedí a él que dictara la clase inaugural del doctorado, prevista para noviembre de 1991; a lo cual accedió y estuvo presente en el lanzamiento del programa doctoral.

Además del Prof. Gaston Mialaret, como profesor del doctorado, se tuvo la colaboración del Prof. Jaume Sarramona i López, de la Universidad Autónoma de Barcelona, con quien creamos y firmamos un convenio de colaboración e intercambio en los Doctorados que dirigíamos en nuestras respectivas universidades” (Alanís, 1990-1993).

El doctorado en Educación Superior fue el pionero en la formación de profesores e investigadores de alto nivel en la UdeG; del cual egresaron grandes profesionales que han contribuido con sus ideas, sus investigaciones y publicaciones, en el desarrollo educativo de esa gran universidad del occidente mexicano. Lo que, sin duda, sembró la semilla de la formación de profesores e investigadores en la UdeG; lo que hoy se refleja en la calidad de su doctorado en Educación que ofrece actualmente esta universidad mexicana.

De la propuesta curricular de carrera a su validación en el campo profesional laboral. El qué, el cómo y el para qué del diseño curricular

De inicio, vale subrayar que los cursos, los seminarios o los talleres de capacitación han de ser fundamentalmente equilibrados entre la teoría y la práctica, pero habrán de guardar una cercanía, comunicación y presencia con el ámbito laboral del campo profesional. Así que, más adelante, se plantearán los conceptos de manera clara y explícita; así como los procedimientos de forma precisa para poder mantener controlado el proceso de configuración paulatina de la formación profesional específica.

¿Pero cómo se construyen las *propuestas curriculares* en la IES? De entrada, se puede afirmar que se configura de dos maneras: una es contratando a los expertos en diseño curricular para que se encarguen de la elaboración conceptual, instrumental y operativa; la segunda es conformando equipos de trabajo competentes e interesados en el diseño de la propuesta.

En cualesquiera de los dos casos se requiere de un proyecto de diseño; de una guía técnica para su desarrollo (de una especie de *algoritmo* matemático para su estructuración); requiere, por supuesto, de insumos básicos como las *ideas rectoras* de quienes contratan el producto esperado; de documentos normativos, infraestructura y voluntad de trabajo; pero además de mucho esfuerzo y dedicación para conseguir el producto pretendido; se necesita pues el conocimiento técnico sobre *cómo hacerlo* para poder armonizar todos los esfuerzos y recursos en una especie de dinámica sinérgica.

También, es importante señalar que los modelos y proyectos a desarrollar han de cumplir con características socioculturales para que puedan mantener una calidad alta y con ello se logre disminuir la marginación y la brecha de desarrollo social.

Entre las características sociales que se pueden identificar, con las que habrán de cumplir las propuestas curriculares, es la de considerar un desarrollo curricular que atienda las exigencias de la globalización política, cultural y académica, pues las naciones y sociedades no son entes aislados que puede subsistir de manera endógena ni autótrofa.

También, es necesario considerar, en la propuesta curricular, un enfoque que atienda a las TIC pero no desde una perspectiva únicamente operativa sino que la formación en Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas (STEAM por sus siglas en inglés) que permita un uso creativo e innovador en este ámbito con el fin de tener profesionistas que respondan a las necesidades de una sociedad industrializada en la era de la información; además de conocer los cambios estructurales en la familia y las dinámicas sociales para que el profesionista esté consciente de su papel protagónico en la sociedad y lo que puede y debe aportar en ella (Casanova, 2009).

Vale subrayar que la educación debe tener un carácter imperantemente científico, tanto en sus contenidos como en la metodología de aplicación; por lo que se han de desterrar prácticas pseudocientíficas con fundamentos en creencias populares y pensamiento mágico, a efecto de que sus egresados puedan contribuir activamente en la solución de los problemas sustanciales y reales que afronta la sociedad.

Las razones para que en las propuestas curriculares no se omitan estas variables contextuales son muchas; pero una de ellas es la erradicación del enfoque de formación de profesionales con analfabetismo científico, pues no podrían explicar los fenómenos del mundo que les rodea para plantear soluciones creativas en el contexto en el que habrán de desenvolverse.

Otra razón es que la ciencia ha de jugar un papel protagónico en el diseño de cualquier modelo, pues el nuevo paradigma de la formación profesional que ofrecen las IES ha de ser la ciencia como eje transformador; respecto de lo cual, se asume que “la ciencia no debe de ser un placer egoísta, pues los que tienen la suerte de poder dedicarse al traba-

jo científico deben de ser los primeros en aplicar sus conocimientos al servicio de la humanidad” (García, 2022).

Y tampoco se ha de olvidar que los programas, carreras y objetivos deben estar encaminados a una aplicación real y no guiar el desarrollo educativo y científico por caprichos ideológicos o políticos, pues esto genera un claro problema en el desarrollo y aplicación exitosa de un modelo. Y como se mencionó anteriormente, los modelos educativos no son exitosos únicamente por decreto, deben de responder a las necesidades del mundo o no ser.

Documentos básicos de orden conceptual e instrumental. Un acercamiento al diseño curricular desde la teoría educativa

Los documentos básicos o de lectura obligada en los procesos de diseño curricular ayudarán, sin duda, a configurar un lenguaje común respecto del *currículum*, sus ideas identitarias y sus aplicaciones en el diseño de rutas críticas y *algoritmos* para la planificación curricular.

Los documentos referentes sobre el diseño curricular habrán de tener, como característica en común, que pueden aplicarse en la configuración y desarrollo de tareas y secuencias del diseño de propuestas curriculares.

Sin embargo, hay que reconocer que, en el origen de los sustentos teóricos y conceptuales, necesariamente encontraremos ideas representativas de los *instrumentalistas* de los años sesenta y setenta como R. Tyler e Hilda Taba, de los criticistas kantianos y de los contextualistas culturales y holistas de los ochenta como P. Freire, M. Apple, H. Giroux, Gimeno Sacristán y Stenhouse.

Cabe hacer notar que, a finales de los sesenta, cuando se crean las Ciencias de la Educación (1968), si bien se incorporan los enfoques instrumentalistas, se pone el énfasis en el *humanismo* y el *contextualismo*; pues tampoco hay que olvidar que las tendencias conceptuales y metodológicas surgen en contemporaneidad con otras y se desarrollan a veces en complementación entre sí, o en franca confrontación. De todos estos enfoques y tendencias hoy quedan grandes influencias y vestigios en la planificación curricular.

En la transición entre los *instrumentalistas* de los setenta y los *contextualistas* de los ochenta, encontramos el enfoque curricular de tipo modular, que pretendiendo resolver problemas socioculturales de un entorno localizado, deja de lado la *descentración* kantiana para incorporar a varias disciplinas científicas para una mejor comprensión del problema y sus soluciones; dando lugar así a la comprensión holística y al desarrollo posterior; abordando, desde diferentes perspectivas disciplinares, problemas formativos de investigación.

Ya instalados en los noventa del siglo pasado y en los albores del siglo XXI, encontramos necesariamente los conceptos *pragmáticos* y *constructivistas* como la formación por competencias, la resolución de problemas y por supuesto la influencia globalizante de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; destacando la digitalización de textos e imágenes, para sustentar la formación profesional con fundamentos metodológicos y procedimentales de tipo virtual.

En esta misma perspectiva, cabe subrayar que, en los inicios del tercer milenio, los programas de investigación y de docencia interinstitucionales en la educación superior, particularmente en el posgrado, optaron por la asociación en redes de profesionales e investigadores para fortalecer y compartir ideas, procedimientos, esfuerzos, recursos y conocimientos en el contexto futuro de una sociedad que se proyectaba ya hacia un nuevo paradigma de la formación profesional: una formación profesional fuertemente apoyada en los dispositivos digitales y en la información almacenada en la nube.

Se prefiguraba ya, en la primera década del siglo XXI, una *sociedad del conocimiento* sustentada en las tecnologías de la información y la comunicación, generadoras de la actual era digital y de la inteligencia artificial aplicada en las soluciones del entorno laboral y la vida cotidiana; la que las plataformas digitales y las aplicaciones para la comunicación y los accesos al mundo inconmensurable de la información digital y la educación asistida, virtual y a distancia.

Y hoy, por supuesto, asistimos a una *recontextualización* de la semiótica y la hermenéutica como recursos conceptuales y metodológicos fundamentales para la construcción de propuestas curriculares que pretenden enfocar el esfuerzo al ejercicio de las profesiones en el mercado

del empleo y de manera importante se centran en el sujeto como responsable del desarrollo de su pensamiento propio.

Aunque la tendencia instrumentalista que otrora se centró en la organización del contenido (fondo) cuando se implementó la programación por objetivos, hoy toma su lugar la presentación PowerPoint (forma) como recurso para mostrar el dominio de ese contenido, pero paradójicamente lo que se muestra con mayor frecuencia es la lámina dispositiva, pero se descuida la esencia del fondo (precisamente el contenido).

Bien vale señalar que para el análisis de información y construir los procesos comunicativos relacionados con investigaciones o con las presentaciones de conferencias o seminarios, la hermenéutica, los textos *alternos*, *abductivos* y de *contrapunto*, constituyen grandes recursos para fortalecer la producción escrita de textos explicativos, procedimentales y propositivos; mismos que constituyen la base de las propuestas curriculares.

Organización de los equipos de trabajo para la construcción de propuestas curriculares. Entre la discusión sobre los saberes y la ejecución de tareas y los haceres

En los procesos de diseño curricular, en las instituciones de educación superior, se demanda más participación de los integrantes que tan solo sus posturas teóricas discursivas; se exige, de hecho, una participación más nutrida de información, actitudes y experiencia cercanas al *saber hacer*, pero sin dejar de lado el *saber* propiamente dicho.

Cabe destacar que en los procesos de diseño curricular se trabaja bajo un diseño de tareas puntuales, pues el propósito principal es construir un producto. De ahí que, antes de comenzar el trabajo de producción, habremos de conocer el diseño proyectado de lo que construiremos y con base en ello le habremos de darle el sentido, la forma y el seguimiento debido.

La cooperación para el desarrollo también es una de las características necesarias que se deben considerar con el fin de mejorar las propuestas curriculares; un planteamiento que a priori esté enfocado en

un desarrollo unilateral-vertical, está condenado a repetir los errores pasados de los que ha adolecido y se han decantado en la problemática actual, como ya se mencionó con anterioridad.

Cabe destacar que en todos los niveles educativos es probable que existen profesionistas que se han visto silenciados/enmudecidos por las características propias de un sistema casi dictatorial en el que se han gestado modelos curriculares aplicados en el país; de lo cual, posiblemente, cada profesor del sistema educativo conoce un caso reconocible de colegas que lo sufren, por la forma en que se relacionan con la institución y los grupos de poder legales y fácticos.

Las respuestas a los problemas que nos aquejan, bien se pueden encontrar encerrados en las cabezas de personas que jamás van a tener la oportunidad de tener un espacio para poder expresarlo; por ello, la comunicación debe funcionar de la misma manera que una red neuronal, recordando que una sola neurona no piensa, pero el conjunto de ellas genera la metacognición.

Entonces, la cooperación interinstitucional y las redes de profesionales (de docentes y de investigadores) debe de ser percibida como una visión organizativa de la escuela y del sistema, con el fin de optimizar la mejora continua.

Además, al ser escuchados otros sectores, las universidades pueden atender sus necesidades desde lo social con sus problemáticas, pero también se pueden atender las necesidades del sector empresarial en sus requerimientos inmediatos.

Por lo tanto, se han de administrar también las ideas, experiencias y necesidades tanto en un ámbito local como en el medio internacional para que, de esta forma, se tenga una integración social-económica (Escorcía-Caballero, 2009) nacida desde las IES.

En síntesis, tanto en los equipos de trabajo curricular como en las redes de profesionales, se ha de trabajar bajo tareas específicas y determinadas; consecuentemente, no habrá de dedicarse demasiado tiempo y energía en discusiones bizantinas, prolongadas y sin sentido, sino en el proceso de toma de decisiones puntuales para hacer; para resolver problemas y para construir soluciones aplicables en el entorno institucional y laboral.

Retos, pistas y desafíos de la educación en México. Las proyecciones hacia la mitad del Siglo XXI

En cada periodo histórico de la educación nacional, esta ha respondido a las necesidades, ideologías y a veces a caprichos de cada región y época; sin embargo, no podemos soslayar que desde que la educación familiar existía de manera informal, los campesinos —tanto los neolíticos como los del medievo— les enseñaban a sus hijos el cuidado de la tierra, de cerca, frente al surco; así cada experiencia de los aprendices (niños y jóvenes) se convertía en aprendizaje para la vida.

Hoy ya no hay un camino definido y claro que se establezca de manera durable en el horizonte; si durante siglos se pensó en educar a la familia para poder darle de comer mediante la agricultura o en regiones teocráticas se educó para poder tener a buenos feligreses, ahora, en una sociedad súper tecnológica y globalizada, habremos de orientar las propuestas curriculares de formación profesional a la comprensión de esta nueva sociedad, pero también, habremos de aprender a enfrentar y solucionar sus problemas.

Vale decir que cuando recién se inició el presente milenio existían fuertes corrientes tecnoutópicas, en las cuales se señalaba que la tecnología mejoraría nuestros problemas sociales de manera rápida y eficiente; también existían corrientes tecnófobas que provocaban que algunos sectores de la sociedad vivieran aterrorizados tanto por el Y2K.

O como Nedd Lud, que pregonando que rápidamente todos nos quedaríamos sin trabajo, generó incertidumbre en diversos sectores de la sociedad inglesa. Empero, al avanzar la primera mitad del presente siglo nos damos cuenta de que ambos bandos exageraban y que el futuro por definición misma, es impredecible.

Lo cierto es que el desarrollo tecnológico y la ciencia son herramientas y su efectividad va a depender de la manera en que las usemos; ya que si bien existen múltiples soluciones tecnológicas para múltiples problemas que nos aquejan por motivos políticos e ideológicos decidimos no usarlas (HARANI, 2015) de una manera eficiente ni efectiva.

Hoy tenemos a nuestra disposición la tecnología y la ciencia que día a día se pule y crece; y como primer reto tenemos que utilizarlas

de manera que atienda a las necesidades directas de la humanidad; esas son nuestras principales herramientas ya que son fruto de la mayor actividad colectiva de la raza humana.

Thomas Kuhn, en referencia a los nuevos paradigmas, señalaba que el primer gran error en la aplicación de la ciencia fue cuando esta se puso al servicio del capital y de la industria militar; la consecuencia fue la destrucción de Europa y al uso de la bomba atómica (Kuhn, 2005). Por tanto, la ciencia ha de estar al servicio de la transformación positiva de la sociedad y la realidad y no en su contra, para acelerar su destrucción.

Las necesidades a resolver bien pueden ser definidas por la agenda 2030 que tanto las Naciones Unidas como el país las han identificado (Gobierno de México, 2022): Aquí se plantean estrategias para el fin de la pobreza, hambre cero, la salud y el bienestar, la educación de calidad en todos sus niveles, la igualdad de género, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, industria, innovación e infraestructura, la reducción de las desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles, producción y consumo responsable, el cambio climático, la vida marina, el cuidado del ecosistema, la paz, justicia y las alianzas para lograr los objetivos.

Como se mencionó anteriormente, el desarrollo científico es vertiginoso; tenemos una seria desvinculación entre la política y ella; hoy tenemos los recursos tecnológicos para generar tanta comida que aun así se tira el 17 % de la que se produce (ONU, 2021); pero, aun así, una de cada nueve personas pasa hambre (ONU, 2022), no porque no podamos producir la comida, sino porque no nos ponemos de acuerdo para alimentarles.

Es importante señalar que las neurociencias y la Inteligencia Artificial (IA) aplicadas en la educación, son imperantes para el futuro del quehacer docente, así que no se puede pensar en el futuro de la humanidad sin ellas; por consecuencia, la educación tampoco puede ser, la cuarta RI si no se cimenta en ellas ya que nos provee de herramientas nunca antes vistas y que sus alcances pintan a la trascendencia del tiempo, siendo que en ellas subyacen una inspiración abductiva.

De esta manera, podemos crear profesionistas que no solamente sean buenos operativos, que no se limiten a ser solo una pieza más en una interminable línea de montaje; se requiere una nueva generación de pro-

fesionistas creativos, con mentes entrenadas e imaginativas que sean capaces de tener momentos eureka y esas ideas puedan utilizarlas para la contribución al desarrollo del saber científico-profesional; y, con ello, a la mejora de su mundo circundante.

Las IES, pues, han de responder a las exigencias competenciales del mercado laboral, no solo por cumplir caprichos de las empresas o del capital como ingenuamente hay quien se llega a creer; no, porque la vinculación de profesionales que sepan responder al entorno e insertarse al trabajo no solo va a mejorar sus condiciones de vida, como individuos, sino que va a permitir la mejora armónica de la sociedad; ya que sin la ciencia y tecnología, guiadas por las IES en un ámbito para la mejora profesional el futuro, los escenarios deseables seguirán pintándose sombríos; pero no habremos de renunciar a la oportunidad de generar el cambio en las instituciones de educación superior donde hoy laboramos los profesionales de la educación.

Referencias

- AERA, A. E. (1991). *Annual Meeting*. April 3-7.
- Alanís Huerta, A. (1990-1993). coordinador y profesor del Doctorado en Educación Superior de la UdeG.
- Alemán Falcón, J. A. (2015). *The dual system in the German vocational training : school and enterprise*. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Bolívar, A. (2012). El proceso de burocratización de la escuela. *Revista crítica*, noviembre - diciembre .
- Casanova, M. A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. La Muralla.
- Castedo, A. (5 de septiembre de 2018). BBC News Mundo. *Las sorpresas del sistema educativo en Shanghái, China, uno de los más desconocidos (y exitosos) del mundo*: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45371222>
- Domo. (2021). *Domo*. <https://www.domo.com/learn/infographic/data-never-sleeps-9>
- Egresados, Q. e. (2021). *Quinta edición de la Encuesta Nacional de*

- Egresados. Universidad del Valle de México.
- Escorcia-Caballero, R. (2009). *Cooperation in Education: An Organizational Vision of the School*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D. C., Colombia.
- Ferrer, C.V. (2004). *Cabezas de tormenta. Ensayos sobre lo ingobernable*. La Llevir-Virus.
- García, J. V. (29 de marzo de 2022). <https://transferencia.tec.mx/2022/03/29/ciencia-transformadora-el-nuevo-paradigma-universitario/>
- Gobierno de México. (2022). agenda2030. <https://www.gob.mx/agenda2030>
- Graeber, D. (2018). *Bullshit Jobs: A Theory*.
- Harani, N. H. (2015). Homo deus.
- Hernández Moreno, J. (2015). *La modernidad líquida. Política y cultura*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.(45), 279-282.
- Hojas Hojas, L. I. (2020). *¿Sobrevivirán las viejas profesiones a la creciente automatización? The Conversation*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Kuhn, T. S. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Manpower Group. (2021). *Encuesta Escasez de Talento*.
- Moore, G. E. (1965). *Cramming more components on integrated circuits. IEEE Solid-State Circuits Society Newsletter*, 38(8), 114. <https://doi.org/10.1109/N-SSC.2006>
- Murnane, J. R. (2016). *The skill content of recent technological change: an empirical exploration*.
- ONU. (4 de Marzo de 2021). *ONU: se desperdicia 17 % de todos los alimentos disponibles a nivel del consumidor*. <https://www.unep.org/es/noticias-y-reportajes/comunicado-de-prensa/onu-se-desperdicia-17-de-todos-los-alimentos-disponibles#:~:text=En%202019%20se%20desperdiciaron%3A%20931,no%20solo%20del%20mundo%20desarrollado.>
- ONU. (4 de Mayo de 2022). <https://news.un.org/es/story/2022/05/1508122#:~:text=Una%20de%20cada%20nueve%20>

personas%20en%20el%20mundo%20sufre%20de%20hambre.&-text=Unos%2040%20millones%20de%20personas,informe%20anual%20sobre%20el%20tema.

Yutian, G. (2018). *China : New Challenges in the Relationship between Education and Improvement in The Quality of Life*. Temas de Asia Oriental, Sociedad, Cultura y Economía.

Capítulo 9

Agotamiento profesional y problemas de salud en la educación superior de México: aprendizajes en tiempos de confinamiento

Luis-Alan Acuña-Gamboa

Universidad Autónoma de Chiapas, México

Yliana Mérida-Martínez

Universidad Autónoma de Chiapas, México

Jorge Gustavo Gutiérrez Benítez

Universidad Autónoma de Baja California, México

<https://doi.org/10.61728/AE24070096>

Resumen

El capítulo tiene por objetivo estimar los niveles de agotamiento profesional y los problemas de salud que desarrollaron los académicos de educación superior de México durante el confinamiento socioeducativo causado por la Covid-19. Desde el método descriptivo y correlacional, se recabó información de 2,564 académicos que participaron en una encuesta distribuida en internet. Los hallazgos revelan el incremento del agotamiento profesional y el desarrollo de problemas de salud que repercuten en el bienestar y la esperanza de vida. Se argumenta la necesidad de repensar las políticas laborales en la educación superior, así como nuevas investigaciones en el campo de estudio.

Introducción

La educación superior es el nivel más importante de todo sistema educativo a nivel mundial, puesto que en este descansan tres acciones relevantes para cualquier Estado-Nación que busca su desarrollo económico, cultural y social: docencia, investigación y responsabilidad social. Por consiguiente, las instituciones de educación superior (IES) abren espacios plurales y críticos para el análisis de los males públicos globales que aquejan a las sociedades de este siglo. Con base en esto, se colige que los académicos son pieza fundamental en el desarrollo de sus naciones, ya que a través de su trabajo se puede "... leer la realidad social, así como sus múltiples problemáticas y necesidades, con la finalidad de proponer acciones para mejorarlas..." (Acuña-Gamboa, 2022 a, p. 426).

Un hecho histórico en México como lo fue el confinamiento socioeducativo causado por la Covid-19, obligó el replanteamiento veloz de las prácticas profesionales de toda la comunidad que conforma el sistema educativo nacional (SEN), esto ante la necesidad de dar respuesta a los escenarios de incertidumbre que se desarrollaron en el país (Aprendiz, 2020; Acuña-Gamboa, 2022b). Esta situación evidenció las carencias de infraestructura y formativas con las que docentes y estudiantes dieron consecución a los ciclos escolares (Li et al., 2020; Mérida Mar-

tínez y Acuña Gamboa, 2020; Stambough et al., 2020; Valdez-García et al., 2020), aunque muy poco se observó el agotamiento profesional y los problemas de salud que esto ocasionaba a la comunidad docente, donde la educación superior fue uno de los niveles más afectados.

Desde esta perspectiva, el presente capítulo tiene como objetivo estimar los niveles de agotamiento profesional y los problemas de salud que desarrollaron los académicos de educación superior de México durante el confinamiento socioeducativo causado por la Covid-19. Así, el trabajo se divide en cuatro apartados principales; en la *revisión del estado del arte*, se analiza el conocimiento desarrollado en los últimos años sobre la temática, con énfasis en el agotamiento profesional y los problemas de salud; en la *metodología*, se explica de manera detallada la fase de diseño y operativa del trabajo de investigación, así como el tratamiento de los hallazgos aquí presentados; en los *resultados*, se presentan los hallazgos más importantes sobre la temática para que por último, en la *discusión y conclusiones*, se tome una postura sobre el objeto de estudio en función de la literatura existente y de los encontrados en el campo de acción.

Revisión del estado del arte

El desempeño profesional de los académicos se erige como uno de los ejes más relevantes dentro de las políticas de educación superior en México, y desde la década de los ochenta ha sido objeto de estudio en la investigación ante la gran privatización y mercadización de este nivel educativo (Aboites, 1999; Acuña Gamboa y Pons Bonals, 2019; Andión Gamboa, 2007; López Salgado, 2010).

Así, las instituciones de educación superior (IES) y centros de investigación se han visto forzados a someterse a los sistemas de evaluación de la educación superior con la finalidad de obtener fondos económicos públicos para su ejercicio, también para contar con un sistema diferenciador de calidad y asignación de prestigio institucional (rankings internacionales y nacionales), mejorar de manera colectiva o individual el ejercicio profesional de la docencia y la investigación, así como mejorar los salarios de dichos actores educativos, a través de sistemas de

incentivos económicos (SIE) (Bensusán y Valenti, 2018; Zúñiga Rodríguez y Vargas Merino, 2022).

Desde esta óptica, algunas investigaciones recientes han evidenciado la relación que existe entre la participación de los académicos en los SIE con la sobrecarga de trabajo y el incremento de trastornos a la salud como estrés, distrés, trastornos del sueño y psicómaticos digestivos, depresión, ansiedad, insomnio; esto, por la carga laboral extra y demandante que significa el cumplimiento de los requisitos para ingresar a estos (productivismo académico), convirtiendo los escenarios educativos laborales en campos simbólicos de disputa (Gil Antón, 2018; Méndez López, 2017).

En consonancia con lo anterior, algunos estudios advierten que estos sistemas de incentivos han ocasionado, también, el lastimoso envejecimiento de la planta docente e investigadora en las IES de México, puesto que en la mayoría de los casos dichos estímulos económicos se pierdan al jubilarse, situación que ha obligado a la permanencia de los docentes de mayor antigüedad ante las precarias condiciones ofertadas de jubilación⁷ (Lerma Gaxiola, 2019; Mejía Montes de Oca y González Guerrero, 2016).

Por otro lado, en lo que respecta a SIE en específico, algunos autores aseveran que el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) en las escuelas normales y en algunas universidades autónomas, no ha obtenido avances sustanciales en cuanto a las políticas de superación académica y de desarrollo de la investigación científica (destinada a docentes de medio tiempo y tiempo completo con doctorado), puesto que los recursos destinados al programa son cada vez más exiguos, los perfiles académicos no son los idóneos y la carga laboral de los que cumplen los requisitos es demasiada, lo que no permiten alcanzar la

⁷ Para finales de julio de 2022, el Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se encuentra en revisión ante la Comisión Nacional de Mejora Regulatoria (CONAMER). Es de interés comentar que dentro de los Artículos 30 y 33, en sus respectivas Fracciones I, la nueva propuesta de Reglamento del SNI considera una extensión de 15 años de vigencia (por única ocasión) a las y los investigadores que hayan estado activos por 15 años dentro del Sistema (ver CONAMER, 2022). Algunos analistas han nombrado jubilación SNI a dicha extensión única (cfr. Psicología para todos y todas, 2022).

calidad educativa para la que fue diseñado este programa (Edel-Navarro et al., 2018; Galaz-Fontes y Gil-Antón, 2013; Guevara-Arauz y Bárcenas Cabrera, 2017; Ortega Díaz y Hernández Pérez, 2016), aunado al hecho de que la carga administrativa que demanda el Prodep termina generando emociones negativas y animadversión por parte de los docentes hacia dicho Programa (Méndez López, 2017); otros estudios realizados en universidades, demuestran que dicho programa ha funcionado mejor en cuanto al incremento de los perfiles deseables, así como en el desarrollo de la ciencia y la investigación dentro de este tipo de IES (Galaz-Fontes y Gil-Antón, 2013; Negrete Urbano et al., 2021).

Por su parte, estudios realizados sobre el programa denominado Sistema Nacional de Investigadores (SNI), dividen las opiniones respecto a la rigurosidad y necesidad de dicho Sistema. Por un lado, algunos autores aseveran que gracias al programa se ha mejorado la productividad científica y tecnológica en México, ya que los criterios de evaluación para el ingreso, permanencia y promoción dentro de este, encamina a las y los académicos a la mejora de sus perfiles profesionales, al liderazgo, la participación, el prestigio y reconocimiento nacional e internacional en sus respectivos campos de estudio lo que ha convertido al Sistema en un grupo de élite, así como en la conformación de nuevas generaciones de investigadores y científicos nacionales (Camarillo Hinojoza, 2020; Galaz-Fontes y Gil-Antón, 2013; Hernández Pérez, 2019; Ramón Santiago et al., 2020; Silva Payró, 2018), y en algunos casos como un plus en el mercado académico laboral (Izquierdo Campos y Atristan Hernández, 2019).

En contraparte, los problemas familiares por pertenecer al SNI es una línea de investigación incipiente, sobre la cual algunos autores ponen de manifiesto que ser miembro de este grupo ocasiona problemas en la vida personal y familiar, así como en la reducción de actividades sociales o de esparcimiento por parte de sus integrantes, que hace de la reflexión sobre el costo-beneficio una constante en los miembros y aspirantes a ingresar al Sistema (Camarillo Hinojoza, 2020; Ramón Santiago et al., 2020; Silva Payró, 2018; Valdez Patzy, 2016).

Otros estudios demuestran que estos sistemas de incentivación económica han desarrollado desgaste profesional (síndrome de *burnout*)

y frustración en los académicos, los cuales se relacionan de manera directa con el tipo de contratación, el género, la antigüedad dentro de las IES, la clasificación simbólica que de estos profesionales se realiza al interior de sus instituciones, así como en la engorrosa actividad administrativa que significa participar en estos sistemas, lo que afecta en los planos económico, psicológico, familiar y de salud integral (Covarrubias-Papahiu, 2017; Lerma Gaxiola, 2019; Méndez López, 2017; Reveles Barajas, 2019; Valdez Patzy, 2016; Villegas y Mendoza-Zuany, 2015).

Ante esto y a pesar de que sobre los sistemas de incentivos económicos y las repercusiones a la salud se ha desarrollado conocimiento de larga data, resulta evidente que hay preguntas por responder, tales como ¿cuáles son las experiencias laborales de los académicos mexicanos en su participación dentro de los SIE de la educación superior durante el confinamiento por el Covid-19?, ¿qué relaciones existen entre la participación en dichos SIE con el incremento del agotamiento profesional y los problemas de salud ante el cambio de modalidad en su ejercicio profesional: de lo presencial a lo virtual? ¿la disciplina o el campo de especialización, así como las funciones laborales influyen en las repercusiones a la salud de los académicos mexicanos? ¿Qué aprendizajes deja el Covid-19 para buscar áreas de mejora en los SIE y en el ejercicio profesional de la academia?

Metodología

El capítulo tiene por objetivo estimar los niveles de agotamiento profesional y los problemas de salud que desarrollaron los académicos de educación superior de México durante el confinamiento socioeducativo causado por el Covid-19 (marzo de 2020 – julio de 2022). Por consiguiente, el trabajo es de corte predominantemente cuantitativo, centrándose en un método descriptivo y correlacional. Esta elección metodológica se fundamenta en la pertinencia de la correlación de resultados cuantitativos obtenidos mediante la aplicación de cuestionarios, con los cuales se puede analizar la existencia y el nivel de incidencia de los factores externos e internos que tienen injerencia con

el objeto de estudio (Hernández Sampieri et al., 2014; López-Roldán y Fachelli, 2015; Niño Rojas, 2011).

Participantes

La selección de los participantes se realizó mediante muestreo a conveniencia relacionado a criterios (Martínez-Salgado, 2012). Los criterios fueron: 1) Ser docente investigador en una IES mexicana; 2) Haber participado o estar inscrito en algún SIE durante el confinamiento; y 3) Haber impartido clases en modalidad virtual, en línea o híbrida dentro del período abril de 2020 a julio de 2022.

Se contó con la participación de 2,844 académicos nacionales; posterior a la limpieza de la base de datos, se obtuvieron 2,564 respuestas completas del instrumento distribuidas dentro de las nueve áreas de especialización reconocidas por el Conacyt (ver Tabla 1), con las que se conformó la muestra de estudio, que incluyó 23.79 % (n=610) hombres y 57.68 % de mujeres (n=1479), el restante se identificó con otro sexo o prefirieron no decirlo (18.53 %, n=475). Con respecto a la edad, el porcentaje mayor se encuentra en el rango de 36 a 45 años (47.89 %). La mayoría labora en zonas urbanas (84.67 %) y quienes cuentan con estudios de maestría y doctorado tienen mayor representación (33.58 % y 30.11 % respectivamente); 50 % de los académicos tiene contratos de asignatura o por horas.

Tabla 1.
Distribución de los participantes, por género y área de especialización

Género	Área de especialización								
	Fisicomatemáticas y Ciencias de la Tierra	Biología y Química	Medicina y Ciencias de la Salud	Ciencias de la Conducta y la Educación	Humanidades	Ciencias Sociales	Ciencias de Agricultura, Agropecuarias, Forestales y de Ecosistemas	Ingenierías y Desarrollo Tecnológico	Interdisciplinaria
Femenino	81	241	432	324	142	71	89	68	32
Masculino	57	101	135	129	55	47	33	41	12
Otro	22	65	115	91	32	19	36	21	9
Prefiero no decirlo	4	9	8	16	8	4	4	6	5
Total	164	416	690	560	237	141	162	136	58

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

Para el desarrollo de la investigación, se diseñó y aplicó un cuestionario de 44 ítems, empleando reactivos de opción múltiple y escalas ordinales. En este cuestionario se han incluido ítems ad hoc para complementar la recogida de ciertos datos referentes a aspectos sociodemográficos y académicos de la muestra (género, edad, antigüedad laboral, máximo grado de estudios, institución de adscripción, entidad federativa, entre otros).

Para determinar la validez y confiabilidad del instrumento se aplicaron los procesos convencionales de medición, obteniendo una fiabilidad total estimada de .782 con Alpha de Cronbach (Oviedo y Campos-Arias, 2005; Reidl-Martínez, 2013) utilizando el programa SPSS versión 28, resultado que otorga alta confiabilidad al instrumento y rigurosidad científica a los datos obtenidos a través de este.

Análisis de los datos

Los datos obtenidos a través de Survey Monkey fueron exportados en un archivo de Microsoft Excel, base de datos que permitió el procesamiento de la información de cada una de las variables de estudio que aquí se presentan. En una primera fase, a través de la aplicación de estadísticos específicos como la media (Me), la desviación típica (DT) y los coeficientes de asimetría de Pearson (CAP) y de Fisher (CAF), se obtuvieron gráficos representativos para analizar y demostrar el comportamiento de la muestra en cuanto a su participación en los programas de incentivos económicos durante la pandemia, la carga laboral que estos representaron, así como el bienestar o *burnout* que representó ingresar, permanecer o promocionarse dentro de estos, así como las relaciones existentes entre dichas variables y la edad, tipo de contratación y sexo de los académicos participantes, permitiendo un análisis comparativo entre estos.

Asimismo, se llevó a cabo la prueba Chi-cuadrado de Pearson (χ^2) para el estudio de la asociación entre variables; la prueba V de Cramer (V) para determinar la fuerza de asociación entre las mismas; y el co-

eficiente de contingencia (Con) como medida correctiva. Los programas utilizados para dicho tratamiento estadístico fueron, por un lado, el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 28 y, por otro, un compendio de archivos elaborados exprofeso mediante el software Microsoft® Office Excel, que contienen las ecuaciones que forman parte de los estadísticos aquí mencionados.

Adicionalmente se hizo uso de los Sistemas de Información Geográfica (SIG) con la finalidad de representar las variables e indicadores relacionales de la distribución de los académicos en función de su área de especialización, así como de los problemas de salud que desarrollaron durante el confinamiento socioeducativo, expuestos por entidad federativa.

Resultados

Los resultados aquí expuestos demuestran que el confinamiento causado por la Covid-19 incrementó de manera desmedida las horas laborales de los académicos mexicanos que participan en uno o más sistemas de incentivos económicos (SIE), lo que se tradujo en una serie de problemas de salud permanentes y/o transitorios en esta comunidad científica. A continuación, se exponen los hallazgos respecto al agotamiento profesional y, como consecuencia, los problemas de salud que se desarrollaron en el período comprendido de marzo de 2020 a julio de 2022, esto tomando como base el área de especialización y la entidad federativa de residencia profesional.

Agotamiento profesional, académicos y SIE en confinamiento

Los procesos de evaluación para la incorporación, permanencia y promoción a los SIE conllevan actividades y demostración de la productividad con altas exigencias y rigurosidad científica para los académicos del país. Ante esto, se sostiene la idea de que el agotamiento profesional es una condición mental de frustración y distrés que se genera a partir del incremento de las actividades laborales y el bajo o nulo logro de los objetivos, situaciones en las que gran parte de la

comunidad científica del país se encuentra inmersa como parte de su cotidianidad laboral. Con base en esto, se presentan los hallazgos más importantes respecto al agotamiento profesional que desarrollaron los investigadores durante el confinamiento, contratados con el área de especialización (ver Tabla 2), así como con la entidad federativa de adscripción laboral (ver Tabla 3).

Tabla 2
Nivel de agotamiento profesional por área de especialización, en absolutos y porcentajes

Área de especialización	Soportable		Leve		Insoponible	
	Abs.	%*	Abs.	%*	Abs.	%*
Fisicomatemáticas y Ciencias de la Tierra	63	38.41	23	14.02	78	47.56
Biología y Química	126	30.29	33	7.93	257	61.78
Medicina y Ciencias de la Salud	188	27.25	55	7.97	447	64.78
Ciencias de la Conducta y la Educación	185	33.03	47	8.39	328	58.57
Humanidades	72	30.38	27	11.39	138	58.23
Ciencias Sociales	66	46.81	11	7.8	64	45.39
Ciencias de Agricultura, Agropecuarias, Forestales y de Ecosistemas	50	30.86	25	15.43	87	53.7
Ingenierías y Desarrollo Tecnológico	60	44.12	22	16.18	54	39.7
Interdisciplinaria	19	32.76	10	17.24	29	50
Total	829	32.33**	253	9.87**	1,482	57.80**

*Los porcentajes aquí expuestos están en función del total de participantes por área de especialización.

**Estos porcentajes están en función de la muestra total de participantes en la investigación.

Nota: Los valores resaltados en negritas representan el nivel de agotamiento predominante por área de especialización.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3
Nivel de agotamiento profesional por entidad federativa, en absolutos y porcentajes

Entidad federativa	Soportable		Leve		Insoportable	
	Abs.	%*	Abs.	%*	Abs.	%*
Aguascalientes	46	22.55	6	2.94	152	74.51
Baja California	15	53.57	9	32.14	4	14.28
Baja California Sur	6	28.57	10	47.62	5	23.81
Campeche	14	51.85	6	22.22	7	25.92
Ciudad de México	200	35.84	39	6.99	319	57.17
Coahuila	9	39.13	7	30.43	7	30.43
Colima	12	52.17	5	21.74	6	26.07
Chiapas	11	28.20	9	23.08	19	48.72
Chihuahua	15	50	8	26.67	7	23.33
Durango	8	34.78	5	21.74	10	43.48
Guanajuato	14	40	4	11.43	17	48.57
Guerrero	13	46.43	10	35.71	5	17.86
Hidalgo	10	37.04	3	11.11	14	51.85
Jalisco	73	27.24	9	3.36	186	69.40
México	107	32.23	19	5.72	206	62.05
Michoacán	37	32.74	8	7.08	68	60.18
Morelos	2	10.53	9	47.37	8	42.10
Nayarit	4	20	8	40	8	40
Nuevo León	61	28.91	11	5.21	139	65.88
Oaxaca	15	55.55	6	22.22	6	22.22
Puebla	19	47.5	11	27.5	10	25
Querétaro	10	34.48	2	6.90	17	58.62
Quintana Roo	21	25	4	4.76	59	70.24
San Luis Potosí	8	38.09	8	38.09	5	23.81
Sinaloa	4	18.18	8	36.36	10	45.45
Sonora	11	61.11	5	27.78	2	11.11
Tabasco	5	20.83	8	33.33	11	45.83
Tamaulipas	9	60	3	20	3	20
Tlaxcala	6	50	3	25	3	25
Veracruz	18	54.54	5	15.15	10	30.30
Yucatán	13	16.05	3	3.70	65	80.25
Zacatecas	33	25.58	2	1.55	94	72.87
Total	829	32.33**	253	9.87**	1,482	57.80**

*Los porcentajes aquí expuestos están en función del total de participantes por entidad federativa.

**Estos porcentajes están en función de la muestra total de participantes en la investigación.

Nota: Los valores resaltados en negritas representan el nivel de agotamiento predominante por entidad federativa.

Fuente: Elaboración propia.

El agotamiento profesional es una condición que contribuye a mejorar o empeorar el desempeño académico de los profesionales de la educación superior en México; por consiguiente, también de la percepción que

esta comunidad tiene de la relevancia de su profesión. En este sentido, y como se aprecia en las tablas anteriores, el estudio evidencia que los académicos en México desarrollaron niveles alarmantes de agotamiento profesional durante el confinamiento. En cuanto a los hallazgos en las diferentes áreas de especialización, se encontró que en siete de las nueve áreas el nivel de agotamiento que se desarrolló, fue insoportable (53.20 %, n= 1,364); siendo las áreas de Ciencias Sociales, e Ingenierías y Desarrollo Tecnológico las que aseveraron que este nivel fue soportable (4.91 %, n= 126). En términos generales, el 67.67 % de los académicos participantes desarrollaron niveles de agotamiento profesional de leve a insoportable.

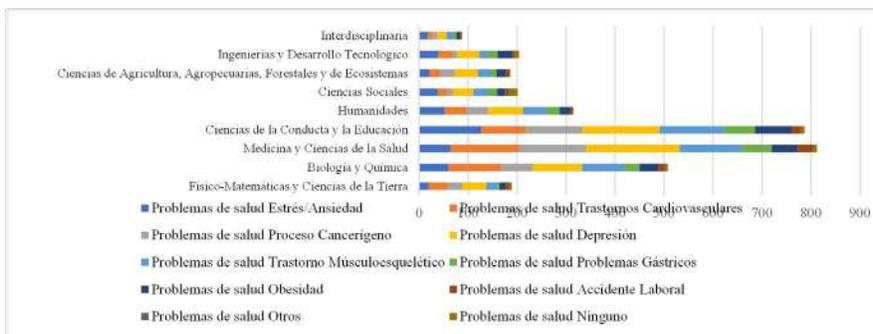
Ahora bien; en relación con las 32 entidades federativas de México, en 17 de ellas el nivel insoportable fue muy alto, alcanzando entre el 40 y 80.25 % de los académicos. En específico, en las regiones Norte-Occidente (Durango, Nayarit, Sinaloa y Zacatecas) y Centro (Ciudad de México, Guanajuato, Hidalgo, México y Querétaro) del país fueron donde se alcanzaron los niveles más altos de agotamiento profesional entre los académicos; por el contrario, en la región Norte (Baja California, Chihuahua, Coahuila, Sonora y Tamaulipas) donde la comunidad académica aseveró tener un nivel de agotamiento profesional soportable (entre el 39.13 y el 61.11 %).

Problemas de salud, académicos y SIE en confinamiento

Los problemas de salud ocasionados por los cambios en las labores profesionales durante el confinamiento resultaron ser una constante mundial (Lillo-Navarro et al., en prensa; Restrepo et al., en prensa; Rodríguez-Quiroga et al., 2020). En este trabajo se entiende por problema de salud, toda aquella condición de detrimento en los estados físico, mental y social que amenazan con aminorar la esperanza de vida y el bienestar de la comunidad académica durante la pandemia por el Covid-19 (morbilidad). Con base en esto, a continuación se presentan los problemas de salud que desarrollaron los académicos mexicanos a causa del incremento de los niveles de agotamiento profesional por y durante el confinamiento socioeducativo, revisado por áreas de especialización y por entidad federativa de adscripción (ver Gráfica 1 y Mapa 1).

Gráfica 1.

Problemas de salud desarrollados por académicos mexicanos durante el confinamiento, por área de especialización



Fuente: Elaboración propia.

Mapa 1.

Distribución de los problemas de salud más representativos, por entidad federativa



Fuente: Elaboración propia.

Se ha puesto de manifiesto de que el confinamiento por el Covid-19 ha generado un incremento desmedido en el agotamiento profesional de los académicos mexicanos (ver subtema anterior), situación que se vio reflejada en los problemas de salud que se desarrollaron por los participantes en el estudio, durante este período de tiempo. De esta

manera, se observa que la depresión fue una constante en todas las áreas de especialización (24.30 %, n= 623), excepto en el área de Biología y Química cuyo problema de salud principal fueron los trastornos cardiovasculares (4.17 %, n= 107). Por otro lado, en las áreas de Física-Matemáticas y Ciencias de la Tierra, así como en Medicina y Ciencias de la Salud, los trastornos cardiovasculares ocuparon el segundo lugar en problemas de salud en los académicos (6.98 %, n= 179), mientras que el estrés y ansiedad fue el que obtuvo la misma posición en las áreas de Humanidades, Ciencias Sociales, Ingeniería y Desarrollo e Interdisciplinaria (5.73 %, n= 147); por su parte, en Ciencias de la Conducta y la Educación los trastornos musculoesqueléticos (5.15 %, n= 132); la depresión en Biología y Química (3.94 %, n= 101); y los procesos cancerígenos en Ciencias de la Agricultura, Agropecuarias, Forestales y Ecosistemas (1.13 %, n= 29) también obtuvieron el segundo lugar dentro de los problemas de salud.

En contraste, entre las entidades federativas se aprecia que la depresión es el problema de salud más común entre los académicos, con una representatividad en 19 de los 32 estados (59.37 %) y predominancia en las regiones centro y sur del país; en segundo lugar, en 10 entidades federativas (31.25 %) el estrés y ansiedad son la problemática apremiante, con mayor predominancia en el norte nacional.

Discusión y conclusiones

El agotamiento profesional y los problemas de salud en la comunidad científica mexicana fueron una constante durante el confinamiento socioeducativo por el Covid-19 en México. Tomando como base el objetivo del capítulo, estimar los niveles de agotamiento profesional y los problemas de salud que desarrollaron los académicos de educación superior de México durante el confinamiento socioeducativo causado por el Covid-19, esta investigación corrobora los siguientes hallazgos:

1. Se asevera que los niveles tan altos de agotamiento profesional, y las derivaciones de esto en problemas de salud son el resultado de la sobrecarga de trabajo que significó trasladar las actividades presenciales a escenarios laborales en la virtualidad (Gil Antón, 2018; Méndez

- López, 2017). Esto se comprueba en el hecho de que el 67.67 % de los participantes desarrollaron niveles de agotamiento profesional de leve a insoportable (n= 1,735); y el 97.93 % (n= 2,511) desarrolló al menos un problema de salud que se relaciona, de manera directa, con su esperanza de vida y bienestar personal, familiar y profesional.
2. En consonancia con lo anterior, queda evidencia de que el desgaste profesional y la frustración de los académicos por cumplir con los requerimientos solicitados por sus instituciones de educación superior, se debió a la engorrosa actividad administrativa que significa participar en estos sistemas, lo que afecta en los planos económico, psicológico, familiar y de salud integral (Covarrubias-Papalia, 2017; Lerma Gaxiola, 2019; Méndez López, 2017; Reveles Barajas, 2019; Valdez Patsy, 2016; Villegas y Mendoza-Suan, 2015).

Por otro lado, se presentan hallazgos que no tienen referentes anteriores a lo aquí analizado:

1. Resulta de interés dar cuenta de que las áreas de especialización en la que desarrollan su práctica profesional los académicos de México; en términos generales, no son determinantes en el nivel de desarrollo del agotamiento profesional ni en los tipos de problemas de salud que se gestaron durante el Covid-19; más bien responden a las disposiciones de saturación del trabajo generalizado en la educación superior de México.
2. Sin embargo, lo que sí es determinante en el tipo de problemas de salud que desarrollaron los docentes e investigadores nacionales es la entidad federativa de adscripción laboral, ya que se observa que enfermedades como la depresión y los trastornos cardiovasculares se desarrollaron más en el centro y sur del país, mientras que el estrés/ ansiedad y los procesos cancerígenos tuvieron mayor impacto en las regiones centro norte y norte de México, lo que obliga estudios más profundos en la materia.

Aunado a lo anterior, estos hallazgos descubren nuevas líneas de investigación entre las que se destacan: las políticas y programas que dan sustento al ejercicio profesional de la academia en México; las lógicas

que se vivieron al interior de los hogares de los académicos mexicanos durante el confinamiento; el agotamiento profesional y los problemas de salud en los académicos en relación con sentimientos de culpa, el distanciamiento emocional y el aislamiento socioprofesional; así como la injerencia del contexto geográfico con el desarrollo del agotamiento profesional y los problemas de salud en el país. Líneas que obligan a entender que la temática es un campo fértil para estudios profundos, en aras de encontrar opciones de mejora o solución a las problemáticas aquí expuestas.

Referencias bibliográficas

- Aboites, H. (1999). *Vientos del Norte. TLC y privatización de la educación superior en México* (2ª Ed.). Universidad Autónoma Metropolitana y Plaza y Valdés Editores.
- Acuña-Gamboa, L. A. (2022a). Periodismo científico y formación de investigadores educativos en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LII (3), 425-448. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.506>
- Acuña-Gamboa, L. A. (2022b). Aprendizajes Basados en la Incertidumbre: Construyendo Escenarios Educativos Post-Covid en México. *Revista de Investigación en Educación*, 20 (2), 127-139. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4220>
- Acuña Gamboa, L. A. y Pons Bonals, L. (2019). Itinerarios de la formación de investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (4), 27-57. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.002>
- Andión Gamboa, M. (2007). Sobre la calidad en la educación superior: una visión cualitativa. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (50), 83-92. <https://bit.ly/3SgytK1>
- AprendiZ. (junio 3, 2020). A4. ¿Jaque o jaque mate al SEM? [Video]. Youtube. <https://bit.ly/3R6UpHc>
- Bensusán, G. y Valenti, G. (Coords.). (2018). La evaluación de los académicos. Instituciones y Sistema Nacional de Investigadores. *Acierros y controversias*. FLACSO-UAM.

- Camarillo Hinojoza, H. M. (2020). La rational choice en la comprensión de los motivos de ingreso al Sistema Nacional de Investigadores. *Revista Latinoamericana de Investigación Social*, 3 (3), 65-71. <https://bit.ly/3oHBLbS>
- Comisión Nacional de Mejora Regulatoria [CONAMER]. (junio 23, de 2022). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*. <https://bit.ly/3PNNvFn>
- Covarrubias-Papahiu, P. (2017). Situación actual de los Programas de Evaluación Académica de la Educación Superior mexicana: Sus efectos en el trabajo académico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (2), 187-209. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.010>
- Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G. y de Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: Efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47 (187), 71-92. <https://bit.ly/3OxGRlf>
- Galaz-Fontes, J. F. y Gil-Antón, M. (2013). The impact of merit-pay system on the work and attitudes of Mexican academics. *Higher Education. The International Journal of Higher Education Research*, 66 (3), 357-374. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9610-3>
- Gil Antón, M. (noviembre 17, 2018). ¿Sistema nacional de publicadores? *El Universal*. <https://bit.ly/3wglPBc>
- Gobierno de México. (2012). *Ley Federal del Trabajo*. <https://bit.ly/3Goo22Y>
- Gobierno de México. (diciembre 13, 2007). *Gaceta del Senado*. Iniciativa de reformas y adiciones a la Ley Federal del Trabajo. <https://bit.ly/3WJMhy6>
- Guevara-Arauz, J. C. y Bárcenas Cabrera, D. G. (2017). Impacto del programa PRODEP (PROMEP) en el desarrollo institucional y profesional docente en la UASLP. REencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, 29 (73). 157-174. <https://bit.ly/3cULxV3>
- Hernández Pérez, A. (2019). El Sistema Nacional de Investigadores. Tensiones, desafíos y oportunidades para los académicos. *Sociológica*, 34 (98), 85-110. <https://bit.ly/3PJgKte>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). Mc Graw Hill Education. <https://bit.ly/3K8BgRZ>

- Lerma Gaxiola, R. E. (2019). *Políticas de evaluación (SNI, PRODEP y PEDPD): Significados de la no participación de los académicos de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación* (Tesis de Maestría inédita). Universidad de Sonora. <https://bit.ly/3doN7ix>
- Li, L., Xv, Q. y Yan, J. (2020). Covid-19: The need for continuous medical education and training. *The Lancet Respiratory Medicine*, 8 (4), e23. [https://doi.org/10.1016/S2213-2600\(20\)30125-9](https://doi.org/10.1016/S2213-2600(20)30125-9)
- Lillo-Navarro, C., Robles-García, V., Quintela del Río, A., Macías-Merlolo, L., Konings, M. y Monbaliu, E. (en prensa). Impacto del periodo de confinamiento por la pandemia COVID-19 en España sobre la salud y la atención recibida por los niños, niñas y jóvenes con discapacidad originada en la infancia. *Fisioterapia*, en prensa. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2022.10.001>
- López Salgado, J. (2010). Privatización de la educación superior: Amenaza para la juventud de México. *Didac, Nueva Época* (55), 4-10. <https://bit.ly/3pbwxFd>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). La encuesta. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa* (pp. 5-34). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/3Q4VYF9>
- Martínez-Salgado, C. (2012). *El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), 617-619. <https://bit.ly/3wDIAAK>
- Mejía Montes de Oca, P. y González Guerrero, C. (2016). Los incentivos académicos de ayer y hoy: La implantación de salarios diferenciados. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28 (71), 13-32. <https://bit.ly/3cNrisp>
- Méndez López, M. G. (2017). Labor intensification and emotions of Mexican language teachers: A case study. *Innovación Educativa*, 17 (75), 31-48. <https://bit.ly/3BM8IRF>
- Mérida Martínez, Y. y Acuña Gamboa, L. A. (2020). *Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes*. 9 (3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Negrete Urbano, R., Moctezuma Hernández, P., Mungaray Lagarda, A. y Burgos Flores, B. (2021). El impacto del Programa para el Desa-

- rollo Profesional Docente en la construcción de capacidades académicas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de la Educación Superior*, 50 (197), 77-96. <https://bit.ly/3cF65ks>
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la Investigación: Diseño, ejecución e informe*. Ediciones de la U. <https://bit.ly/3ABc1UZ>
- Ortega Díaz, C. y Hernández Pérez, A. (2016). La búsqueda de la calidad en la formación inicial docente, a través del perfil PRODEP. *Debate en Evaluación y Curriculum*, 2 (2), 3932-3942. <https://bit.ly/3St4z5c>
- Oviedo, H. C. y Campos-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (4), 572-580. <https://bit.ly/3ccGOhK>
- Psicología para todos y todas. (24 de junio de 2022). *Cambios en el reglamento del SNI junio 2022* [Video]. Youtube. <https://bit.ly/3bf4zp3>
- Ramón Santiago, P., Silva, M. P., García, V. y Estay Sepúlveda, J. G. (2020). Afrontamiento, vida personal y familiar de los profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de una universidad del sureste de México. *Propósitos y Representaciones*, 8 (1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.492>
- Reidl-Martínez, L. M. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación en Educación Médica*, 2 (6), 107-111. <https://bit.ly/3QMDyJ6>
- Restrepo, J. E., Castañeda-Quirama, T., Gómez-Botero, M. y Molina-González, D. (en prensa). Salud mental de cuidadores de niños con trastornos del neurodesarrollo durante la pandemia. *Neurología Argentina, en prensa*. <https://doi.org/10.1016/j.neuarg.2022.12.004>
- Reveles Bajaras, K. (2019). *El estrés y sus derivaciones en los docentes-investigadores durante el proceso de incorporación al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)* (Tesis de Maestría inédita). Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Rodríguez-Quiroga, A., Buiza, C., Alvarez de Mon, M. A. y Quintero, J. (2020). Update on COVID-19 and mental health. *Medicine*, 13 (23), 1285-1296. <https://doi.org/10.1016/j.med.2020.12.010>
- Silva Payró, M. P. (2018). *Factores que diferencian a investigadores que pertenecen o no al Sistema Nacional de Investigadores. El caso de una universidad pública del sureste de México* (Tesis de Docto-

- rado inédita). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. <https://bit.ly/3SFSQ3x>
- Stambough, J. B., Curtin, B. M., Gililland, J. M., Guild, G.N., Kain, M. S., Karas, V., Keeyne, J. A., Plancher, K. D. y Moskal, J. T. (2020). The past, present and future of orthopaedic education: Lessons learned from the Covid-19 pandemic. *The Journal of Arthroplasty*, 4, 32-47. <https://doi.org/10.1016/j.arth.2020.04.032>
- Valdez-García, J. E., López Cabrera, M. V., Jiménez Martínez, M. A., Díaz Elizondo, J. A., Dávila Rivas, J. A. G. y Olivares Olivares, S. L. (2020). Me preparo para ayudar: Respuesta de escuelas de medicina y ciencias de la salud ante Covid-19. *Investigación en Educación Médica*, 9 (35), 1-11. <https://doi.org/10.22201/fac-med.20075057e.2020.35.20230>
- Valdez Patzy, P. G. (2016). *Evaluación de los factores asociados al estrés en investigadores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores* (Tesis de Maestría inédita). Universidad Autónoma de Baja California. <https://bit.ly/3bIWqZY>
- Villegas, I. y Mendoza-Zuany, G. (2015). Cómo ser mujer en el SNI y no morir en el intento. En A. Mendieta Ramírez, ¿Legitimidad o reconocimiento? Las investigadoras del SNI. *Retos y propuestas* (pp. 43-50). BUAP-CONACYT-Biblioteca Artes y Letras. <https://bit.ly/3zypDPf>
- Zúñiga Rodríguez, M. y Vargas Merino, A. L. (2022). Políticas para la investigación en México: implementación en universidades y efectos en los profesores investigadores. *Revista*.

Capítulo 10

Reflexiones teórico-conceptuales para la reconfiguración de las convocatorias universitarias poscovid a partir del núcleo pedagógico

Carla Beatriz Capetillo Medrano

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Alicia Villagómez Carvajal

Universidad del Centro de México

José Arturo Patiño Aguilar

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

<https://doi.org/10.61728/AE24070102>

Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo reflexionar sobre los aspectos teóricos- conceptuales que nos permiten pensar sobre la configuración de las convocatorias universitarias poscovid. Se retoma el paradigma del núcleo pedagógico, las categorías de jóvenes, sujeto, subjetividad, convocatoria, formación, entre otros. Esta revisión teórica-conceptual nos convoca a plantear proyectos para que las instituciones de educación superior sean pertinentes a los intereses sociales y recuperen las aspiraciones profesionales de los educandos en el siglo XXI, formando una nueva generación de agentes que conforman el campo de lo educativo, con características totalmente diferentes a todo lo que antes conocimos.

Introducción

El presente capítulo es la exploración documental para formular el marco teórico-conceptual de la investigación interinstitucional que se trabaja de manera coordinada desde la Coordinación de Investigación de la Universidad del Centro de México, la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas y el Centro de Divulgación y Vinculación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Lo que nos motiva, un interés genuino que emana de una doble vocación que los que aquí escribimos compartimos, por un lado, un perfil profesional fundado en las Ciencias de la Comunicación que nos orienta siempre a encontrar en el acto comunicativo nuestros primeros cuestionamientos, por otro lado, somos docentes universitarios y además realizamos algunos cargos administrativos.

Con estas dos vocaciones cuestionamos el lugar de la educación superior hoy para las generaciones juveniles que son producto de un contexto caótico, concepto que Morin (1984) reconoce como producto de lo inacabado y descompuesto, pero a la vez, encontrar en la catástrofe su impulso, su esperanza, la muerte y el nacimiento, dos caras de una misma moneda.

El propósito que nos convoca institucionalmente es el de contribuir para que nuestras instituciones de educación superior sean pertinentes a los intereses sociales y también necesarias para las aspiraciones profesionales de nuestros educandos en el siglo XXI, a través del reconocimiento de una nueva generación que conforma el campo de lo educativo, con características totalmente diferentes a todo lo que antes conocimos.

Esperamos que el análisis sobre la distancia entre las convocatorias de las universidades y las convocatorias no universitarias a las que los jóvenes están accediendo nos lleven a concebir una nueva estrategia de trabajo en las aulas y en la formulación de la oferta universitaria acordes a las nuevas demandas, pues, las convocatorias juveniles tienen impacto en la “realidad social”, entendida esta realidad como “el conjunto de relaciones invisibles, las mismas que constituyen un espacio de posiciones exteriores las unas a las otras, definidas por relaciones de proximidad, vecindad, o distancia” (Bourdieu, 1987, pp. 129-130), estas relaciones constituyen los espacios sociales y por lo tanto las identidades que asumen los jóvenes según su interés.

Contextualización

En las siguientes líneas se presenta el contexto en el que se insertan estas reflexiones para pensar la transformación de la educación en el Siglo XXI. Varios acontecimientos están presentes, entre ellos: la Guerra entre Ucrania y Rusia derivada de un interés territorial, político y económico, movimientos sociales en distintos países como Perú, Francia y España, violencia generada por el narcotráfico, todo lo anterior con una evidente lógica del capitalismo actual y por otra parte, un acontecimiento fundamental, que es el que la sociedad actual acaba de atravesar por un confinamiento o aislamiento a raíz de una crisis sanitaria (pandemia mundial) causada por el Virus COVID-19, que se originó en la provincia de Wuhan en China.

Este confinamiento que inició en México desde el 20 de marzo de 2020 y se extendió por más de un año tuvo consecuencias en muchos ámbitos de la vida social: económico, político, cultural, educativo, entre

otros. Esta crisis sanitaria trajo consigo el repensar y reflexionar sobre lo que hacemos, cómo y para qué lo hacemos en el campo educativo.

Para autores como Saur (2020) esta pandemia trajo consigo varias dislocaciones en lo social y educativo: como lo es la brecha de desigualdad, la forma de subjetivar el espacio y el tiempo escolar, una crisis de atención y el silencio y otras que tienen que ver con la comunicación digital. Feixa (2020) se refiere como a la “generación viral”, aquella cuyo emblema es la mascarilla o el cubrebocas. Generación que tuvo la experiencia del confinamiento y que vivió en la cibercultura. Savater (2020) es enfático al decir que le molesta sacar conclusiones moralizantes al respecto. Para él, fue una plaga y se acabó. Recalca que “ha habido plagas desde que los seres humanos tienen memoria y habrá muchas más” (Savater, 2020, p. 68), reconoce el autor que las plagas sacan lo peor y lo mejor de los seres humanos. Reconoce que los virus no respetan fronteras. Agrega que si hay algo que nos hace respetar al Estado es el miedo, y el miedo es el que prevaleció durante este tiempo de confinamiento. Vivimos un tiempo de paradojas donde la sociedad se enfrentó a la enfermedad, a la muerte en soledad y al duelo colectivo.

Seleme (2020) señala que “La pandemia de coronavirus cambió drásticamente nuestra forma de vivir. Y si lo hizo fue porque antes cambió la forma de morir. Muertes en soledad, rápidas, simultáneas y masivas (...) arrojándonos a la intemperie de la contingencia absoluta”. Dussel (2020, p. 87) argumenta que esto fue el “comienzo de otra nueva edad que hemos denominado la Trasmodernidad” y en el que debemos “ante todo *afirmar la Vida* por sobre el capital, por sobre el colonialismo, por sobre el patriarcalismo y por sobre muchas otras limitaciones que destruyen las condiciones universales de la reproducción de esa vida en la Tierra” (p. 90). Valcárcel (2020) menciona que el confinamiento fue un paréntesis en el tiempo y que estos periodos los hemos aprovechado para hacer grandes cosas como en el caso de Bocaccio al compilar las cien novelas que forman el “Decamerón”, lo anterior durante la peste negra. Esta autora hace un recuento, después de revisar la historia para concluir que las “grandes catástrofes nunca cambian nada”.

Contrario a lo anterior, en la educación se percibe que la pandemia aceleró la formación de docentes y estudiantes en cuanto al uso

de medios y Tecnologías de la información y comunicación. Tuvieron que alfabetizarse digitalmente y movilizar sus saberes, conocimientos, competencias para hacer frente a esta situación sin precedentes (García-Arieto, 2020; Azañedo-Alcántara, 2021; Fernández, Domínguez y Martínez, 2020), se implementaron políticas públicas para enfrentar la educación a distancia, sin embargo, no se consideraron los diferentes contextos del territorio mexicano, ni la infraestructura, ni la brecha de desigualdad que existe en el país (Gómez- Nashiki y Quijada-Lovatón, 2021; Fernández et al., 2020; Reimers, 2021; García-Leal et al., 2021 y Casales, 2021). ¿Se transformó la educación a partir del confinamiento? Según Rincón- Gallardo (2022) solo puede haber una transformación en la misma si hay modificaciones sustanciales en el núcleo pedagógico, que en términos analógicos es como el átomo o “la partícula de Dios”, la parte más pequeña de la materia.

A continuación, se presenta la reflexión teórica-conceptual sobre los elementos que conforman dos espacios contextuales en los que se llevan a cabo las dinámicas de la educación universitaria y que son: el núcleo pedagógico y la posición teórica-conceptual que da luz a la conformación de identidades juveniles convocadas por productores culturales de sentido, entre ellos, las universidades.

Reconocer el núcleo pedagógico para transformar

Preguntamos, por qué, a pesar del desarrollo en pedagogías y el conocimiento en temas educativos, la realidad en las aulas de clases no cambia. Una respuesta la encontramos con Rincón-Gallardo (2022) quien explica que se debe a que hay un núcleo en el proceso educativo que poco cambia, a este, Elmore (2010) lo llamó “núcleo pedagógico” y está compuesto por un trinomio bien definido y estructurado: el estudiante, el docente y los contenidos. Rincón-Gallardo (2022) también los menciona como el conocimiento, el profesor y el aprendiz. El núcleo pedagógico constituye el “ancla, la unidad básica” para que pueda llevarse a cabo una transformación real y profunda de la educación del siglo XXI y es entendido como: “la unidad más pequeña” (Rincón-Gallardo, 2021, p.1). “El modelo del núcleo pedagógico proporciona el

marco teórico básico de cómo intervenir en el proceso educativo para mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes escolares” (Elmore, 2010, p. 20).

Para Elmore (2010) una buena política debe afectar el núcleo pedagógico. Se considera que son tres las formas que mejoran los aprendizajes escolares: 1) Incrementando el nivel de conocimientos y habilidades que el profesor aporta al proceso pedagógico. 2) Renovar y aumentar los niveles y la complejidad de contenidos que el alumno debe aprender. 3) Cambiando el rol y actitud de los estudiantes en el proceso pedagógico (Elmore, 2010). Según este autor, primero se tiene que describir, luego, analizar, predecir y por último evaluar lo que se realiza en cualquier proceso pedagógico.

La línea de interacción que une a estos tres elementos del núcleo pedagógico marca el enfoque de educación que prevalece y que luego será una constante en las y los educandos; demarcarán las relaciones que se normalicen en la sociedad de dónde emana este tipo de proceso educativo. Por ejemplo, la relación jerárquica ente docente y aprendiz, definidos hasta con conceptos que muestran relaciones de poder y subordinación, tiene impacto en la manera en que nos relacionamos en la vida laboral y como ciudadanos dentro de las formas de gobierno democráticas, al igual que con el conocimiento.

Se observa que en esta forma tradicional de enseñanza aprendizaje, tanto el aprendiz como el educador son despojados de la validación de su capacidad creativa y de producción de conocimientos, técnicos e intelectuales, cuestión altamente promovida por una sociedad que privilegia la alta especialización como valor social, en la que “aprendices” y “educadores” son alienados de los procesos de producción de conocimiento para ser sujetos a un conocimiento dado y estructurado en la currícula, interactuando en las aulas con el objeto de transmitir conocimientos elaborados en otro campo, el del quehacer científico, muchas veces distante a los intereses y realidades del contexto de “aprendices” y “educadores”. Merece la pena aclarar que lo que esperamos es combatir el intelectualismo hueco y también la antirracionalidad “que reduce el trabajo escolar a *meras experiencias de esto o de aquello* y a la que le falta el ejercicio duro, pesado, del estudio serio y honesto del cual resulta una disciplina intelectual” (Freire, 1999, p. 109).

El problema es que tanto el conocimiento en sí, como la forma en que se transfiere en el acto comunicativo no es accesible, porque tiene un costo económico y es sobre todo porque su actualización y apropiación es un proceso lento para la academia, lo que convierte al conocimiento en un capital valioso y un recurso escaso, administrado no solo por el docente, que es el trasmisor de este en las aulas, sino por los proyectos educativos que cada institución promueve mediante la creación de perfiles profesionales como proyección de las características de sus egresos, posibles a través de una planeación educativa materializada en las mallas curriculares.

Así cada elemento del núcleo se encuentra caracterizado por la función que le ha sido conferido por la institución desde “siempre”, pero además el flujo que marca la interacción jerárquica y de lo que depende el tipo de educación y el resultado para la sociedad. Antes de que existiera un acceso importante al internet y a las plataformas de *streaming*, de la interrelación entre los participantes del proceso educativo, de subordinación u horizontalidad en las escuelas dependía, de manera muy importante, si una sociedad era democrática o autoritaria. La diversidad de convocatorias a la que las y los jóvenes acceden desde temprana edad, rompe con este papel de control social que desde la institución educativa se gesta, ahora desde el “libre” acceso al internet, tan notorio era este aspecto transformador en la realidad social que Castells (2004) refería esta relación, Estado, sociedad y tecnología por el impacto que tendría “ya que expresa y organiza las fuerzas sociales y culturales que dominan espacio y tiempo dados” (p. 39).

Hoy, el cambio educacional es una obligación para la permanencia institucional de la Escuela no como productor único de sentido social, sino como un agente más en la lucha como promotor en la construcción de este, validando con su existencia, al Estado-Nación como agente unificador de identidades geográficamente localizadas, orden que también genera diversas formas de distribución de la riqueza. Nuevos conocimientos y cuestionamientos buscan reconocimiento en problemáticas de magníficas dimensiones por su impacto global, como la necesidad de educar en el cuidado ambiental, la igualdad de género y los Derechos Humanos, un ejemplo de la obligación de establecer una agenda global

educativa es la del cambio cultural que permita trabajar desde la ciudadanía en temas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Espacio social del individuo

Pese al avasallante uso que los jóvenes hacen de internet y de las tecnologías en comunicación desde hace varias décadas, dentro de las aulas de clases un problema generacional entre docentes y estudiantes se gestó, los primeros, docentes de la “vieja escuela” no tenían mucha experiencia en el uso de la tecnología y pretendían seguir en su rol de “educadores” de saberes poco actualizados a estudiantes o aprendices completamente distintos en sus representaciones de la realidad y sobre todo en los usos de tecnologías, hasta en las relaciones que tenían muchas veces a través de los juegos con jóvenes de otros contextos.

El mayor acceso a internet y con ello al mundo globalizado fortalece a esa llamada “aldea global” reconocida por McLuhan y Powers (1989) que nació con los medios electrónicos de comunicación a través de un reconocimiento de otros estilos de vida promovidos por imágenes y audios, difundidos por la radio y la televisión. La interacción que posibilitan las tecnologías digitales son tan inmediatas que amenazan de muchas maneras el mundo como lo hemos conocido.

La desigual distribución de la riqueza y con ello, de las tecnologías y los saberes tecnológicos provocan una ruptura en las concepciones de la realidad que impactan en las configuraciones que los sujetos se hacen del mundo. Así en las aulas estudiantes y educadores, poseen diferentes capitales simbólicos y materiales por sus posibilidades, económicas y culturales de acceso a la tecnología.

Las distancias en el espacio simbólico se hacen más profundas dado que el acceso a las tecnologías digitales de comunicación no solo incorpora imaginarios que diversifican y transforman los principios de percepción, apreciación y principios organizadores de la acción, un habitus constituido a partir de productores culturales despersonalizados, invisibles y anónimos, con amplio poder simbólico, como todo productor cultural, “de hacer ver y de hacer creer, de llevar a la luz, al estado explícito, objetivado, experiencias más o menos confusas, imprecisas, no

formuladas, hasta informulables, del mundo natural y del mundo social, de hacerlas existir.” (Bourdieu, 2007, p. 148). Los intereses específicos de los productores culturales pueden llevarlos a acciones políticas, o intelectuales, que podría llamarse universales (Bourdieu, 2007).

Es por esto que Mokyr (como se cita en Castells, 2004) atribuye como un “factor clave para explicar el retraso tecnológico (...) el miedo de los gobernantes a los posibles impactos del cambio tecnológico sobre la estabilidad social” (p.35), históricamente impuesta a través de regulaciones sociales sobre la producción y distribución de todas las formas de conocimiento, que aunque también suponen una dialéctica entre agentes sociales, los referentes son locales e históricamente delimitados, lo que limita también el corpus en las interacciones.

Las realidades a las que responden las instituciones de educación superior se están modificando drásticamente, pues ya no es suficiente atender a contextos locales, controlados por políticas nacionales. En este mundo volátil, resultan imprescindibles las motivaciones que las juventudes obedecen para continuar con estudios universitarios, entre las que existen imágenes prefiguradas históricamente y creadas como producto inmaterial, como deseos, presentes en los contextos sociales, que dan continuidad a la existencia de la vida universitaria. El espacio de interacción más global permite abordar el tema desde el campo de lo educativo que es un espacio social de lucha, de encuentros y negociación, desde allí emanan una serie de imaginarios colectivos y representaciones sociales sobre lo que fue, es y serán los escenarios de formación universitaria, que, siguiendo las reflexiones de Ramírez-Grajeda (2017) permite a los jóvenes que en este campo participan, encontrar objetos de satisfacción a sus deseos, espacios de reconocimiento a través de significaciones instituidas que les permitan ocupar un lugar en el mundo.

Un nombramiento, o insignia, que definitivamente se encuentra en poder de la institución educativa universitaria es la expedición de títulos profesionales que se convierte en un antenombre: “Licenciada Fernández”, ambos con una carga de deseos insatisfechos que obligan al joven, casi sin advertirlo y en su naturaleza individual a emprender acciones para alienarse o resistir a lo institucionalmente regulado. Esas

dos posibilidades de acción se encuentran en el imaginario radical/imaginario colectivo, que es la doble naturaleza social del individuo, aquello que está impuesto por la normativa, el habitus, los estilos de vida y que se anclan a las prácticas sociales e imaginarias por efecto de las “herencias” materializadas en el contexto histórico social, que, aunque son estructuras duraderas no son determinantes debido a la capacidad individual de innovar.

El contexto histórico social “sujeta” al individuo a una realidad preestablecida, dominio del imaginario social, la capacidad de agencia de los individuos, posible por su naturaleza reflexiva, producto del dominio de la psique que crea un “flujo incesante de representaciones, intenciones (deseos) y afectos” (Anzaldúa y Ramírez, 2010, p. 115) y que se llama imaginario radical, que es aquel que se conforma por el flujo de imágenes únicas e individuales, producto, de los vacíos, arcaísmos o fallas de los argumentos institucionales y que son la materia prima para el cambio social eterno y permanente.

Bourdieu (1998) llama a esta dicotomía, la estructura estructuralizante y estructuralizada, con ello deja claro que el sujeto se forma socialmente “sujeto” a normativas institucionales preestablecidas pero conforme interactúa con diferentes “agentes” productores de conocimiento, el sujeto reflexivo se cuestiona hasta su propia posición en el espacio social que le fue asignado, en un principio con su nombre y luego con las diferentes asignaciones que le confieren un lugar en la estructura social, eso es lo que llamamos “espacio social” que posibilita o imposibilita su acceso diferenciado a ciertas dinámicas sociales y que también supone una serie de obligaciones previsibles.

Estos nombramientos que el sujeto adquiere como “insignias” constituyen una autopercepción individual en correspondencia con los otros, de lo propio y lo ajeno, esos principios clasificadorios emanados del habitus, también alcanzan a uno mismo. Giménez (2000) explica que la generación de identidades tiene como elemento clave la singularidad, pero esas diferencias particulares cobran sentido en el fundamento subjetivo de la identidad individual a través de la distinción entre sí mismo y la alteridad. La experiencia de encontrarse en los otros o no, se repetirá muchas veces para actualizar y verificar la autoimagen, es importante

mantener una invariabilidad perceptible porque de ello depende que el individuo se reconozca y tenga un lugar en el tiempo y el espacio social.

A pesar de que la identidad está en constante cambio, lo que le da esa invariabilidad perceptible, la aparente estabilidad, explica Ramírez-Grajeda (2017), son esos dos espacios que habitan los individuos casi inconscientemente que es el nombre y los deseos, esos dos elementos, dotan a los jóvenes de un lugar en el mundo social. El nombre precede al individuo, esconde tras de su elección, los deseos preconcebidos para él pero que les pertenecen a sus progenitores. Igual que los nombres, las profesiones son espacios sociales que le dan acceso o le restringen el paso a los individuos que se conducen bajo las normativas o regularidades y la vida reglamentada por el contexto histórico-social de las instituciones, como la educativa.

El espacio social que habita el sujeto en cada insignia que le da un nombre y un sitio en la estructura social, no es lo mismo la licenciada Fernández en su espacio laboral, que la señora Fernández en el colegio de sus hijos. Como no es lo mismo un licenciado/licenciada, a un maestro/maestra, doctor/doctora, todos los anteriores nombramientos que demarcan una jerarquía impuesta por la trayectoria académica y que tiene implicaciones en las posibilidades para reconocimientos tanto en posiciones estructurales simbólicas como económicas.

Para Castells (2004), la cultura y las identidades colectivas se gestan en la comunicación simbólica entre los humanos y las relaciones con la naturaleza para efectos de producción y consumo que supone la transformación de la materia en términos de trabajo y con ello de una estructura social definida jerárquicamente y con acceso diferenciado a los recursos. En este sentido, los paradigmas de producción y consumo ubican a la clase intelectual, lejos del trabajo de producción de satisfactores básicos para darle el sitio privilegiado de “pensar”, función que puede ser alcanzada a través de la asimilación a las convocatorias universitarias.

La “insignia” que da la institución escolar universitaria es definitivamente la profesión, esta se convierte en un espacio social en tanto le da un lugar desde el cual participa y accede a recursos, de manera diferenciada, dentro de la sociedad, lo mismo que pasa cuando dentro de la

institución familiar se le asigna un nombre que le confiere una relación de parentesco y por lo tanto de interrelación normada y jerárquica, además de una historia que lo antecede y lo orienta. Por esta explicación de los espacios sociales que habitamos podemos aclarar que juventud y adolescencia son otras definiciones que también implican un reconocimiento identitario, un espacio social que se habita se define y afirma en las diferencias que suponen las etapas de crecimiento.

En este tenor, queda pendiente explorar en las insignias que pretenden alcanzar los jóvenes en aquellas convocatorias no escolarizadas, los espacios sociales que pueden habitar asumiendo qué realidades sociales, desde qué regularidades identitarias, en qué tiempo y espacio.

Estudiante/ joven, sujeto en formación y ciudadano-autónomo

Ya se comentó cómo este núcleo pedagógico debe cambiar y lo está haciendo, queremos por ello recuperar estas tres categorías que subyacen en este vértice del núcleo pedagógico, podemos darle como formas de adjetivos calificativos, pensamos que, aunque se trata de sustantivos, conllevan adverbios que los califican para darles un lugar y posibilidades de acción dentro de la estructura social que condiciona y también los orienta para interactuar creativamente desde su capacidad de agencia.

En primera instancia, se reconoce que el concepto de alumno, aprendiz o estudiante difiere en su significado de acuerdo con el paradigma de enseñanza-aprendizaje en el cual se ubique esta categoría, por ejemplo: en el paradigma sociocultural el estudiante se entiende como “un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar” (Hernández, 1988, p.232). El estudiante socializa, al mismo tiempo que se individualiza y desarrolla su propia personalidad. En este paradigma el papel de la interacción social con los otros tiene importancia fundamental para el desarrollo psicológico (cognitivo, afectivo, entre otros). En este paradigma el estudiante es el que reconstruye los saberes en relación con otros, en un proceso complejo en el que se combinan pro-

cesos de construcción personal y de coconstrucción en colaboración con otros que participaron en ese proceso (Wertsch, 1993, como se cita en Hernández, 1988).

Gracias a los procesos de internalización los saberes llegan a ser propiedad de los estudiantes y hacen uso de ellos de manera “consciente y voluntaria (autónoma o autorregulada)” (Hernández, 1998, p.232). Los procesos de interacción entre los estudiantes, el aspecto colaborativo, el lenguaje, diálogo o comunicación con los otros tienen mucho valor en esta perspectiva Vigotskyana de concebir al estudiante. Otro ejemplo es el del paradigma Psicogenético en este el estudiante es “un constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta” (p.193). En este paradigma el estudiante es “un aprendiz que posee un cuerpo de conocimientos e instrumentos intelectuales (estructuras y esquemas: competencia cognitiva), los cuales determinan en gran medida sus acciones y actitudes en el aula” (Hernández, 1998, p.193).

En la educación superior, la categoría de estudiante se relaciona con otra categoría o espacio social vivido, que es la de juventud. La mayoría de los estudiantes que cursan la universidad son jóvenes de entre 18 y 23 años. Por lo que a continuación se intenta aproximar a esta categoría. Para Anzaldúa (2006, como se cita en Anzaldúa, 2015) se entiende por juventud “una categoría histórica, una construcción cultural que alude a la forma en que cada sociedad organiza la transición de los sujetos, de la infancia a la edad adulta” (p.107). Anzaldúa (2015) hace énfasis en que referirnos a juventud es muy abstracto y general. Qué no hay acuerdos de cuándo comienza y cuándo termina. Se sabe que designa una etapa que se inicia con la adolescencia y que culmina cuando el sujeto termina su adaptación en el mundo laboral y la vida, cuando se configura como adulto, es decir, cuando ya llegó a la madurez. Señala que es mejor hablar de jóvenes o de las múltiples formas de ser joven.

Lo anterior nos lleva a relacionar a los jóvenes con el proceso de socialización y con las categorías del sujeto, la subjetividad y convocatorias. “La socialización es el proceso por el cual los sujetos se integran a una sociedad, introyectando las significaciones imaginarias sociales instituidas en ella (Castoriadis, 2007), que son las que permiten man-

tenerla unida y el desarrollo de las instituciones” (Anzaldúa, 2015, p. 30). Esta socialización como lo señala el autor implica los procesos de integración y regulación, “por medio de la integración los sujetos socializados son convocados (Ramírez-Grajeda, 2011) a conformarse en participantes de determinados procesos sociales instituidos” (Anzaldúa, 2015, p. 31).

Por otra parte, la regulación, como elemento normativo, se asume en las formas en las que se regulan las prácticas, las relaciones y la manera de participar de los jóvenes en las instituciones a las que fueron convocados. Esta regulación funciona a través de la conformación de una conciencia moral que regula los comportamientos y las relaciones interpersonales e institucionales. La socialización ocurre por el proceso de subjetivación. Un sujeto que se constituye y se moldea así mismo. Un sujeto instituido e instituyente, estructurado y estructurante. “La subjetividad es producida socialmente y tiene como sustrato la constitución del sujeto (estructura que lo constituye como ser bio-psico-social)” (Anzaldúa, 2015, p. 32). La subjetividad da cuenta de un posicionamiento del sujeto ante sí mismo y los otros.

La subjetividad emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás, (...) el sujeto construye su realidad a través de un proceso subjetivante, mediado por los modos de subjetivación y las prácticas de hacer y ser, convocados por los dispositivos de saber-poder (Foucault), por los agenciamientos del deseo (Deleuze) y las operaciones del imaginario social: *legein* y *teukheim* (Castoriadis) instituidas en una sociedad histórica determinada [...] el deseo no puede ser domeñado por el poder, a pesar de los intentos de normalizarlo y disciplinarlo, el deseo se desterritorializa, o como diría Castoriadis (2007), flujo, creativo e inscesante de imaginación radical, ligado a las representaciones y los afectos (Anzaldúa, 2015, p. 34).

El sujeto es, pues orientado para poner en acción estrategias dentro del juego social con el fin de lograr reconocimiento, para ello se suma a convocatorias en las que siente que es interpelado y que sus “deseos” pueden ser alcanzados. Sí, el deseo apuntala la formación de los sujetos, las formas en las que reclama un lugar en la realidad y las formas de interpretación /construcción de la misma. En el discurso se fragua su

deseo, pero también el poder que lo moldea. El poder condiciona las manifestaciones del deseo.

La formación es un juego de tiempos y espacios que posibilitan la creación sutil y la disidencia. Es un proceso íntimo, donde entran en juego una serie de vínculos, significaciones, teorías, realidades que, al presentársenos de manera simultánea, nuestra potencia creadora les construye sentidos apropiados para nosotros, constituyendo nuestro tiempo subjetivo, conforma nuestras certezas y solo el conflicto con un alter que las confronta nos puede permitir resignificarlas. La confrontación implica una distancia con lo que nos es propio y alienta a un nuevo trabajo interpretativo, un esfuerzo imaginario de creación y sentido (Ramírez-Grajeda, 2017, pp. 80-82). Recordemos que las instituciones educativas “forman individuos, definen identidades y proyectan ciudadanía” (Enríquez, 2020).

Por otra parte, un joven con autonomía individual y colectiva a la luz de Castoriadis (2006) sería aquel joven que en una sociedad al igual que todos los ciudadanos tiene igual posibilidad efectiva de participar en la legislación (en la conformación de leyes y normas), en el gobierno, en la jurisdicción y en definitiva en la institución de la sociedad. Que reconoce sus deseos, el mundo y la moralidad, pero desde una mirada ética. Además, que piensa, reflexiona en lo que hace; sabe lo que desea y se forma, se construye con los otros; escudriña sus límites y sus coincidencias (Enríquez, 2020).

En síntesis, se podría decir que cada sociedad en un determinado momento histórico produce y moldea distintos sujetos juveniles. ¿Qué características tiene el joven que queremos formar en la educación del Siglo XXI?, ¿quién o desde dónde son convocados los jóvenes estudiantes de nuestras universidades? El primer paso para responder a estas preguntas está en tratar de describir quién es el joven poscovid. Entendiendo en primera instancia que se encuentra en una lógica capitalista, en una sociedad de consumo, en un capitalismo que ahoga sus formas de vida, su cultura y sus valores, los sumerge en un contexto de desigualdad, de miseria, vulnerabilidad, violencia y que en este contexto también es excluido de la educación.

Por lo regular son los jóvenes de clase media y alta que hacen un gran esfuerzo (con sus familias) para estudiar en las universidades públicas y privadas con el fin de incorporarse al mercado laboral. Otros son “los jóvenes disidentes o marginados, que son aquellos excluidos del sistema (que de alguna manera) se rebelan contra él y, en ocasiones, intentan conformar una cultura alternativa, a veces de franca oposición al sistema vigente” (Anzaldúa, 2015, p.54). El transformar la educación como se plantea no es una utopía o un sueño. Castoriadis (2006, pp. 185-186) mencionó que “las sociedades poseen también una enorme capacidad de autor reparación. Esta depende esencialmente de la vitalidad continua de estas significaciones imaginarias, es decir, también y sobre todo de su capacidad de formar, animar, inspirar y motivar a los individuos”, en este caso, comencemos a formar a los jóvenes modificando los imaginarios sociales y colectivos.

Educador y/o docente

La concepción del educador y/o docente varía según el paradigma de enseñanza-aprendizaje en el que se ubique esta categoría. Se habla de modelos de formación docente tales como: práctico artesanal, academicista, tecnicista-eficientista y hermenéutico-reflexivo (Castillo y Montes, 2012) o los modelos dialógicos, entre otros. Estas propuestas destacan “El papel del docente, su actividad escolar, su implicación con las actividades, sus intereses; la participación de este en las tareas escolares, así como sus experiencias, biografías y su papel político” (Enríquez, 2020, p.99).

Por ejemplo, en el paradigma sociocultural el docente “es entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos” (Medina, 1996, como se cita en Hernández, 1998, p. 234). En este paradigma se trabaja el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el concepto de andamiaje propuesto por Vigotsky. Entre el enseñante-educador o docente y el estudiante-alumno-novato-aprendiz se plantea de inicio una relación asimétrica. Ya que el docente quien es el mediador

cultural, crea un sistema de ayudas y apoyos para que el alumno maneje contenidos. Es decir, “en el proceso interactivo y dialogante en que se basa la enseñanza, el experto-enseñante tiende estratégicamente un conjunto de andamios por medio de los cuales el alumno-novato va elaborando construcciones necesarias para aprender los contenidos” (Hernández, 1998, p. 234). Por mucho tiempo se ha puesto el énfasis en el docente, en su práctica, en la forma de enseñar, en cómo aborda los contenidos y se ha descuidado dentro de este núcleo pedagógico el vértice del estudiante, lo que en realidad hace en el aula. “El estudiante se convierte en objeto, sujeto-sujetado y actor secundario de la formación dirigida por otro: el docente” (Enríquez, 2020, p.103).

Conocimiento: Principio y fin de la interacción comunicativa y de la construcción de la realidad social

Según Enríquez (2020), aprender se convirtió en el eje del conocimiento, del saber y la escuela jerarquiza y rechaza a quien no forma parte de esta lógica. “La lógica del aprendizaje impuesta por el mundo escolarizado debe romperse con el propósito de proponer un aprendizaje autónomo en una formación autónoma” (Enríquez, 2020, p. 102). La transferencia de conocimientos es la razón de la puesta en marcha de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado, es el mensaje cifrado en un código estructurado a partir, por supuesto, de la gramática y de un corpus de saberes regulado por un campo cultural en la que agentes promotores de significados lucha por la prevalencia de contenidos e imágenes que promuevan sus intereses en el orden social y con ello, logran adherirse a lo que es representativo para las sociedades, generalmente, este reconocimiento social de campos culturales rinden frutos con intereses en capitales financieros. Las instituciones educativas, no están fuera de esta lógica de mercado y también se incorporan a este campo cultural como agentes promoviendo las regularidades que imponen las instituciones del Estado, en este caso la Secretaría de Educación Pública comunicadas mediante leyes, reglamentos y acuerdos.

A cambio de la sujeción a las regularidades impuestas por las instituciones educativas, el sujeto es “formado” dentro de una estructura que

posibilita la prefiguración de imágenes que irán incorporando dentro de un corpus que conforman el imaginario colectivo de los mundos universitarios y que a través de la “interpretación” individual producto de una apropiación diferenciada, cada sujeto, con su capacidad creativa, interpreta y actualiza su propio y único bagaje que es un fluido imaginario radical. El conocimiento es el vehículo de representaciones sociales en la que las sociedades dentro de un marco histórico social, materializan las interpretaciones colectivas, las visiones del mundo que dan orden a eso que Morin (1984) reconoce como el “carácter contradictorio, contrapuesto y mixto de los elementos (...) constitutivos de toda realidad (...) al “caos” que sitúa el núcleo central del mundo (...) en la proliferación y la regulación” (p.14).

Mucho antes de la contingencia sanitaria por COVID-19 ya se observaban cambios de estilos de vida y representaciones del mundo que las juventudes adoptaban, producto, al parecer, de las transformaciones que ocurrían en dos coordenadas importantes para el orden representacional del mundo: el tiempo y el espacio. En internet, podemos medir el tiempo en horas que las personas pasan frente a pantallas de diferentes dispositivos, pero también, podemos notar que existe un acceso a “productos culturales” que obedecen a sociedades con normativas superadas en el tiempo material cuya creación pertenece a diferentes épocas, credos y lugares geográficos.

El aspecto lúdico también fue incorporándose a las narrativas mediante las que se fueron estableciendo relaciones de “compañerismo virtual” en juegos de estrategias militares, por ejemplo, que se llevaban a cabo a la distancia o en compañía física pero mediadas por tecnología electrónica que son las consolas de juego. Las tecnologías de comunicación fueron un importante nicho de mercado desde finales del siglo pasado, que modificaron de manera importante las formas de presencia y de interacción, principalmente entre adolescentes y jóvenes, lo que demarca una importante brecha generacional con todo lo previo a este boom tecnológico.

Castells (2004) reconoce un paradigma tecnológico que nace en la década de 1970 en torno a las tecnologías de comunicación, aclara que su uso afectó inicialmente dentro de países poderosos, específicamente

Estado Unidos, en segmentos sociales privilegiados y que “en interacción con una economía global y la geopolítica mundial, materializó un modo nuevo de producir, comunicar, gestionar y vivir” (p.31). Medio siglo después, las consecuencias de estos cambios en las lógicas y las prácticas sociales que tuvieron que ser introducidas por nuevos saberes adquiridos en las escuelas pero también por una exigencias que promovía la autonomía en el aprendizaje del uso de las tecnologías de la comunicación, parecer casi romántico y más remoto de lo que en realidad es, decir que ya nadie escribe cartas, porque para eso están los correos electrónicos, los chats o mensajería instantánea y que son tan usados que si no fuera por la necesidad de mandar documentos físicos hubieran acabado por completo con los correos aéreos para mensajes personales.

El mercadeo por internet también compite con los grandes almacenes tradicionales, que para mantenerse en el mercado tuvieron que diversificarse y trasladar sus dominios al espacio de la virtualidad, por lo que hoy puedes “ir” a hacer las compras de mercado a las páginas electrónicas y recibirlas en casa, lo que también implica, un mayor impacto en las políticas financieras que se manejan primordialmente a través de transferencias bancarias. Ciertamente que el tiempo de las grandes transformaciones en la cotidianidad llegó en diferentes periodos entre los países y luego entre los sectores sociales, también es cierto que el acceso es diferenciado, sin embargo, las transformaciones no se pueden negar e impactan en las representaciones del mundo, el campo educativo no puede escapar a estos cambios, en tanto que, al cambiar las formas de interrelacionarnos, requiere un cambio también en las formas de transmitir conocimientos.

Es a través de los *streaming* que cualquier curso, taller, seminario en cualquier tema está al acceso de una gran mayoría. El sector escolarizado de las Instituciones de Educación Superior (IES), desde la formalidad, fue incorporando las tecnologías de manera más paulatina a comparación de los cambios que la sociedad experimentaba, fue buscando espacios para lo que se llama la “democratización de los conocimientos” a favor de un acceso mayor por medio de las tecnologías en comunicación, como el caso de la oferta de carreras en diferentes modalidades como “*b-learning*” y “*e-learning*”.

Cabe destacar que el aspecto social de la “democratización del conocimiento” fue promovido en el pasado con la incorporación de las telesecundarias que obligaron a electrificar zonas rurales distantes, el acceso a tecnologías digitales es más lento por ser más costoso y que no es una empresa del Estado, como en su momento la Comisión de Electricidad, si no de particulares, por lo que obedece más que a la exigencia social a leyes de oferta y demanda. Dicho lo anterior, podemos ver que la pretendida democratización del conocimiento es un discurso legítimo que pretende diversificar los mercados de la educación a través del acceso y cobro de cursos a distancia con la validez de un respaldo institucional y de Estado.

En el que las universidades, principalmente privadas, invirtieron esfuerzos para que docentes pudieran acceder a plataformas institucionales preparadas con las secciones e instrucciones necesarias para incorporar a los alumnos a una mecánica normada para cursar sus materias. Junto con estas modalidades que más pasaban por “modas”, de manera privilegiada, en IES privadas y sobre todo públicas, se continuaba con la educación en la modalidad presencial.

Hasta aquí vemos las tecnologías como medios, el conocimiento como una cuestión técnica para lograr la interconexión digital, pero dentro de la diversidad de espacios que abre la red electrónica, que no debemos olvidar que, en todo caso, la tecnología también es un medio de producción y reproducción social, en el que se concentran los mismos campos de lucha entre agentes con intereses particulares, en busca de posicionar su propia visión del mundo, “la tecnología es sociedad y esta no puede ser comprendida o representada sin sus herramientas técnicas” (Castells, 2004, p. 31). Al igual que en el espacio físico, el espacio virtual tiene centros de control, gobernados por los productores de tecnologías, y como la forma también gobierna en el fondo, estos productores promueven contenidos o narrativas significativas que, a través, de plataformas de comunicación, juegos, maquetas, modelan las formas de interacción social y comunicativa, igual que promueven formas de ver y sentir en el mundo.

El capital cultural es el saber, el conocimiento como una adquisición para saber ser y saber hacer dentro de la estructura social, pero de igual

manera, el conocimiento en el proceso reflexivo del sujeto, lo posibilita para captar las regularidades en las realidades en las que interactúa y a través de su capacidad de agente elaborar estrategias que le permitan seguir en el juego social y caminar por los márgenes de lo institucionalmente permitido, de los valores sociales determinados históricamente, para el logro de su placer.

Los problemas que identifica Morin (1984) en el conocimiento científico son los mismos que los referidos en el periodo poscovid, ofertados por productores culturales digitales no escolarizados con mucho poder de convocatoria en población de preadolescentes, adolescentes y jóvenes. Promovidas por dispositivos tecnológicos móviles, pantallas y computadoras. Por un lado, la falta de conocimiento sobre el conocimiento científico; la gran producción de este blindado a la reflexión de otras disciplinas y ciudadanos en general, el confinamiento en bases de datos y en control del Estado sobre estos, el desconocimiento de este campo científico productor de los saberes y de su naturaleza política, despoja del carácter también subjetivo e institucional de los conocimientos, que enmascara el juego de poder de los centros y agentes productores y reproductores de cultura (Morin, 1984).

Dentro de los valores de la sociedad actual se encuentra la especialización como prueba de progreso en la construcción de prácticas y saberes, basados en la división de tareas. Para Morin (1984):

La organización del trabajo permite el desarrollo de los conocimientos; pero también produce regresión, en el sentido de que los conocimientos fragmentarios y no comunicantes que progresan significan al mismo tiempo el progreso de conocimiento mutilado; y un conocimiento mutilado siempre conduce a una práctica mutilante. (pp. 72-73)

La tecnología en la transferencia del conocimiento dentro del proceso de formación profesional pone de manifiesto la diversidad de experiencias propias de los participantes en el fenómeno comunicativo, entendemos con Ramírez-Grajeda (2016) que esa formación requiere de reconocimiento y validez en las aulas, renunciando a una educación basada en la razón, en la objetivación del sujeto en individuo, sino

reconociendo “sus afectos” materializados en sus creencias, la sujeción a un marco social construido en un tiempo y lugar específico:

Elucidando a qué se está convocando, dilucidando los encargos que se han cumplido y quienes los han hecho, ser siendo en la acción social (...) donde el vínculo afectivo no queda extirpado en aras de la razón, sino incluido como pretexto de la creación del conocimiento. (Ramírez-Grajeda, 2016, p.83)

Convocatorias (qué son y cómo resuenan en el sujeto/ agente). Convocatorias poscovid

Convocar es el medio de conexión empática entre los jóvenes y las instituciones educativas. “Convocar es reconocerse cómplice de un llamado al cual uno atiende, identifica y hace lugar en el espacio, en el propio tiempo subjetivo, en la ley reconocida y el deseo que nos gobierna” (Ramírez-Grajeda, 2011, p.45 como se cita en Anzaldúa, 2015, p. 31).

Las convocatorias interpelan a los jóvenes, proponiéndoles formas de ser, comportamientos, actitudes, lenguajes, prácticas, entre otras, que son necesarias para esta integración. Las convocatorias “proviene de las significaciones imaginarias sociales, en tanto que son construcciones de sentido a partir de las cuales se incita la conformación de las identidades” (Ramírez-Grajeda, 2009-2011 como se cita en Anzaldúa, 2015, p.31). El tema lo vemos como la oferta y demanda de los bienes que tiene o se requiere en el campo educativo.

En este tenor, la represión a las convocatorias no institucionales, ocurre ante la negación de incondicionalidad del Otro mostrando una posición diferenciada entre los participantes en el proceso educativo, de manera que las instituciones como el instituyente requieren para esta interacción de reconocimiento, el llamado para que ambos sujetos coincidan dentro de un orden estructurado en un marco histórico social en el que existan convocatorias que les permitan sentirse interpelados por voces y escuchas que le circundan y con representaciones en las que se anuda la pulsión, en las discontinuidades de reconocimiento, el sujeto

con mayor poder en el ánimo de mantener el vínculo social a través de una visión global y unitaria de mundo social, justifica en las leyes y costumbres, las prácticas administrativas que exhiben sus pasiones y reclamos más íntimos (Ramírez-Grajeda, 2017).

La institución educativa combate las resistencias individuales y normaliza en el entrenamiento de la normativa e imaginarios colectivos a través de la educación institucionalizada en las escuelas, universidades a la que ingresan jóvenes con una trayectoria académica y personales producto de un devenir histórico social heredado del contexto de donde se procede, cada individuo conservando su unicidad a través de su capacidad de interpretación que, aunque socialmente constituido, también es único, como lo son, no solo las interpretaciones de la realidad social, sino las prácticas, las motivaciones que enmascaran hasta del mismo individuo sus propios deseos y lo impulsan. Con eso, vemos en ese individuo, que habita el espacio social de las juventudes, un ser, naturalmente contradictorio y contrariado por una pulsión de vida que lo impulsa y lo contrapone con otros individuos que, aunque pudiera compartir poco o mucho de las ideas, no se encuentran dentro de un estadio biológico vigoroso, pero también inexperto y de pocos reconocimientos institucionalmente válidos.

En la Edad Media, dice Beatriz Ramírez, se popularizó la frase: Saber es poder, por lo que a partir de ello se entiende que el saber vale, esto nos lleva a otro punto importante para no olvidar, las identidades emanan de “las significaciones imaginarias centrales” que son las económicas, mercantiles, capitalistas y que son condicionantes de posibilidades para que las identidades se instituyan y aparezcan (Ramírez-Grajeda, 2017, p. 210). Aquí podemos entender la razón del porqué las licenciaturas ofertadas por las universidades tienen vigencia para aquellos jóvenes que se sienten convocados por lo que las universidades pueden hacer de ellos. Los espacios sociales que venden las universidades para ser ocupados en el futuro tienen vigencia en tanto los jóvenes los ven como “posibilidades” de acceso contrario a la restricción para quienes no detentan los nombramientos que promete una trayectoria académica.

Esas identidades profesionales se construyen, “como todas las identidades, dialógicamente, entre el contexto que condiciona, el deseo que

insiste, la historia que hereda, los tiempos múltiples que obligan al yo a una negociación” (Ramírez- Grajeda, 2017, p. 209). En una lucha por reconocernos como individuos y a la vez parte de lo colectivo, pero también al reconocimiento de uno en los otros y volvemos a la reflexión inicial sobre el tiempo y el espacio para preguntarnos quiénes son esos otros que son parte de nuestro contexto condicionante, porque si por ser estudiantes pensamos en los empleadores, también estos se diversificaron junto con el acceso a las tecnologías digitales de comunicación.

Al igual que los deseos que imponen nuevos nombramientos para acceder a empleos promovidos por la revolución digital y nuevos patrones de consumo, tema en el que las universidades latinoamericanas tienen importantes deudas porque se reconoce esta región como usuarios de tecnologías, pero no productores, lo que importa negativamente en empleos, en desigualdad social y dependencia tecnológica (Salama, 2018), en el que podemos notar un vacío en la actualización de los conocimientos tanto técnicos como críticos.

Reflexiones finales

Coexiste desde hace décadas, pero con mayor fuerza en la sociedad poscovid, una ruptura de comunicación entre la institución educativa, el estudiante, la academia y el ámbito laboral. El escenario que trajo la pandemia por COVID-19 marca una transformación trascendental en la vida cotidiana y las formas de interacción humana y no humana, en el que se encuentran una serie de signos entrópicos que requieren de orden, de reconocimiento y de resignificación para establecer los códigos que logren la negociación de significados y que posibiliten, de manera dialéctica, la comunicación y la interacción en la triada: conocimiento, docente y estudiante.

La falta de comunicación que permite que los participantes se sientan interpelados se fracturó porque ya no nos reconocemos, los cambios generacionales son muy profundos y el caos institucional en la educación se presenta en varias y diferentes escalas. En el campo de la educación que es el contextual y que da marco a nuestro esquema de trabajo, pensamos en un código común, una estructura significativa a través de la

cual las negociaciones o la puesta en común tenga sentido y promueva la puesta en marcha de un proyecto nacional o latinoamericano, parece que en este sentido se ha promovido la enseñanza por resultados o por competencias en la IES.

Existe todavía, un problema mayor, el que impacta al aspecto más global que es el institucional y que tiene que ver con la falta de un código común y la actualización de los saberes y las necesidades sociales objeto de la existencia de las instituciones educativas. Este marco de referencia demarca el contexto en el que se desenvuelven los hablantes.

Para transformar la educación superior del siglo XXI, retomando a Castoriadis (2007) es indispensable trabajar en el imaginario social y en las representaciones sociales de estudiantes y docentes. Recuperemos los métodos etnográficos para conocer la realidad convocada por las tecnologías de comunicación digitales. La propuesta es conocer, describir, analizar, para proponer y evaluar la efectividad de la comunicación para establecer marcos de referencia comunes en la educación, que privilegie la formación autónoma, con valores ciudadanos.

Referencias

- Anzaldúa, R.E. (2015). Subjetividades Juveniles. En A.C. Fernández (Coord.), *Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras* (pp. 27-74). Universidad Pedagógica Nacional.
- Azañedo-Alcántara, V. (2021). El desempeño docente antes y durante la pandemia. *Polo del Conocimiento* 6(4), 841-860. <https://orcid.org/0000-0001-7171-0075>
- Bourdieu, P. (2007). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Casales, A. (2021). El papel de las tecnologías educativas durante la pandemia. Reencuentro. *Análisis de problemas universitarios* 31(78), 293-316. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1032>
- Castells, M. (2004). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. *La sociedad Red*. Vol. I. Siglo XXI editores.

- Castillo, E. y Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, (11), 48-61. https://rediesonorense.files.wordpress.com/2012/09/redies11_completa.pdf
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Castoriadis, C. (2006). Una sociedad a la deriva. *Entrevistas y debates (1974-1997)*. Katz. Editores.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Dussel, E. (2020). Cuando la naturaleza jaquea la orgullosa modernidad. En Aguilar, Y. E. et al., *Capitalismo y pandemia*, pp. 87- 90.
- Elmor, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile/Salesianos Impresores. http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf
- Enríquez, G.A. (2020). La formación en educación superior: realidades, vértices y proyecto democrático. *Alter Enfoques Críticos*, (19), 97-113. <http://www.alterenfoques.com/alter19>
- Feixa, C. (2020) *Culturas juveniles, reflexiones para una educación confinada*. Conferencia Magistral presentada en el 4º. Encuentro Nacional y 1º. Internacional “Jóvenes u Adolescentes en tiempos de riesgo”, Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud (RIAJ) Cd. de México, México. Consultado el día 23 de abril de 2021. Recuperado de: <https://www.facebook.com/encuentronacional.nacional.3/videos/121583853051594>
- Fernández, J., Domínguez, J. y Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación* 7(14), 87-110. <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores.
- García-Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 09-30. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>

- García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J., Romero-Rojas, J. y Berrún-Castañón, L. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 100(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332021000200015&lng=es&tlng=es.
- Giménez, G. (2005). Teoría y análisis de la cultura. Volumen dos. CO-NACULTA.
- Gómez-Nashiki, A. y Quijada-Lovatón, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(4), 7-27. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001>
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador.
- McLuhan, M. y Powers, B.R. (1989). *La Aldea Global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI. La globalización del entorno*. Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos Editorial del Hombre.
- Ramírez-Grajeda, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14(33), 195-216. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632017000100195&lng=es&tlng=es.
- Ramírez-Grajeda, B. (2016). Deseo y formación en la creación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (1), 70-84. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545337005.pdf>
- Ramírez-Grajeda, B. (2011). Elección de carrera. Convocatoria y tiempo personal. En: M.L. Murga (Coord.), *Lugar y proyecto de la orientación educativa* (pp.41-54). UPN
- Rincón-Gallardo, S. (2022). *Redes de Liderazgo para Liberar el Aprendizaje* [Conferencia magistral]. 1er. Congreso de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica REDPEL. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rincón-Gallardo, S. (2021). *Recordando a Richard Elmore*. Educarchile. <https://www.educarchile.cl/richard-elmores-y-la-autonomia-en-el-aprendizaje>

- Salama, P. (2018). Nuevas tecnologías: ¿bipolarización de empleos e ingresos del trabajo? Problemas del Desarrollo. *Revista Latinoamericana de Economía*, 49(195), 3-25. <https://doi.org/10.22201/iiiec.20078951e.2018.195.64825>
- Saur, D. (2020). *Educación en casa. Notas conceptuales sobre excepcionalidad en educación. La pandemia como precipitado*. Conferencia Magistral presentada en el 4º. Encuentro Nacional y 1º. Internacional “Jóvenes y Adolescentes en Tiempos de Riesgo”, Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud (RIAJ) Cd. de México, México. Consultado el día 26 de abril de 2021. Recuperado de: <https://www.facebook.com/encuentronacional.nacional.3/videos/122341739642472>
- Savater, F. (2020). No estábamos dispuestos a creer lo que veíamos. En Aguilar, Y. E. et al., *Capitalismo y pandemia*, pp. 68- 75.
- Seleme, F. (2020). Combatiendo al virus y al capital. En Aguilar, Y. E. et al., *Capitalismo y pandemia*, pp. 83- 86.
- Valcárcel, A. (2020). Toda nuestra cultura tiene origen en las pestes. En Aguilar, Y. E. et al., *Capitalismo y pandemia*, pp. 76- 82.

Semblanzas de los autores

Investigación como estrategia de aprendizaje en las escuelas. Una necesidad en el siglo XXI

Alex Sánchez Huarcaya

Ph. D. en Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania), magíster en Gestión de la Educación por la PUCP y licenciado en Educación, especialidad Geografía y Ciencias Sociales (UNE). Especialista en Formación y Calidad de la Educación por el Instituto Paulo Freire, Universidad Libre de Berlín (Alemania). Director de la Maestría en Educación y de la carrera de Educación Secundaria en la PUCP. Coordinador del Grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas. Líder y fundador de la Red de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDPEL) y organizador de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDEPEL). Desarrolla y promueve la estrategia aprender e investigar en las escuelas.

La internacionalización y cooperación interinstitucional en el posgrado a mediados del siglo XXI

Marco Antonio Salas Luévano

Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. Ha sido integrante de la Comisión Académica del H. Consejo Universitario de la UAZ 2008-2012. Fue responsable del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UADS (CIES). Fue fundador y responsable de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (UADS) integrada al (PNPC/CONCYT).

Fue director de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ 2008-2012. Fue coordinador de Investigación y Posgrado de la UAZ 06/sep /2008- 23/junio 2014. Ha participado en eventos (a niveles local, nacional e internacional). Participó en la elaboración del Programa de MIHE actualmente en el SNC. Ha Evaluado Programas de Posgrados (PNPC) (CONACYT), Fondos Mixtos (FOMIX), solicitudes de posdoctorados (CONACYT), doctorados al extranjero (CONACYT), Vive con Ciencia, Perfil PRODEP, Cuerpos Académicos, artículos y capítulos de libro, entre otros. Ha publicado artículos de revistas indexadas y arbitradas. Es autor de libros y capítulos del libro, ha coordinado y participado como coautor de libros. Pertenece al SNI Nivel 1. Es Perfil PRODEP, y desde 2011 es integrante y líder del Cuerpo Académico UAZ-190 “Problemas educativos y Sociedad” (consolidado).

Marco Antonio Salas Quezada

Doctor en Tecnología Educativa, maestro en Humanidades y Procesos Educativos, con orientación en Tecnología Educativa. Docente Investigador de la Maestría en Tecnología Informática Educativa y Apoyo Académico Técnico de Informática de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Ha publicado artículos en revistas indexadas. Es autor de libros y capítulos del libro, ha coordinado y participado como coautor de libros. Es perfil Prodep e integrante del Cuerpo Académico UAZ-190 “Problemas educativos y Sociedad” (Consolidado)”.

Ma. de Lourdes Salas Luévano

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales. Maestra en Población y Desarrollo. Licenciada en Economía. Docente investigadora de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Responsable de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de UADS/UAZ. Ha publicado artículos, capítulos de libro y coordinado libros, participado en diversos eventos académicos. Ha publicado artículos de revistas indexadas y arbitradas. Ha participado

en Comisiones de Evaluación de solicitudes de Perfil PRODEP, cuerpos Académicos. Ha impartido diferentes cursos y diplomados. Cuenta con el Perfil Prodep, y es SNI C. Es integrante del Cuerpo Académico UAZ-190 “Problemas educativos y Sociedad” (consolidado).

María de Lourdes González Peña

Doctora en Pedagogía. Maestra en competencias docentes. Profesor investigador. Ha sido profesora en servicio en todos los niveles educativos. Docente investigadora de Utel y Universidad de Tamaulipas. Es par evaluador en revistas arbitradas nacionales e internacionales y columnistas en periódicos. Directora académica del diario *Alternativa: Educación*. Directora del proyecto de divulgación “análisis educativos”. Invitada como panelista y moderadora en mesas de análisis con investigadores del país y de otros países. Autora y coautora de artículos de investigación científica y de divulgación. Ha publicado un libro y dos capítulos de libro. Es formador docente de diversas instituciones, como el Instituto Politécnico Nacional, o del Gobierno de Guanajuato. Participó en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) en la validación de casos.

La investigación educativa en México. Avances y desafíos en el campo de la historia e historiografía de la educación a partir de los estados de conocimiento

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en educación y cuenta con especialidad en competencias docentes por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Entre sus publicaciones recientes está *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones* (coord.) (2022). Tiene reconocimiento al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es socio del Consejo Mexicano

de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación y formación de maestros.

Stefany Liddiard Cárdenas

Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es doctora en Educación, Artes y Humanidades por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Sus investigaciones han abordado temas relacionados con la historia e historiografía de la educación. Ha publicado libros, capítulos y artículos a nivel nacional e internacional. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nivel C; miembro asociado candidato del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; socia activa de Red de Investigadores Educativos Chihuahua; y miembro asociado de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Cuenta con el perfil PRODEP.

La formación para la investigación Historicidad del Doctorado en Educación Artes y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua

Francisco Alberto Pérez Piñón

Profesor-investigador adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico “José Enrique Varona” (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están la coordinación del libro *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones* (2022) y el artículo “Los usos de la historia en el siglo XXI” (2022). Cuenta con reconocimientos al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investiga-

ción Educativa, de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y director editorial de la revista científica *Debates* por la historia.

Izabela Tkocz

Profesora-investigadora de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es de nacionalidad polaca y cuenta con estudios como doctora en Educación, Artes y Humanidades por la UACH. Tiene participaciones como ponente en congresos nacionales e internacionales, entre los que destacan: XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, XVI Reunión Internacional de los Historiadores de México y en varias emisiones del Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el capítulo de libro titulado *El periodo cardenista y la difusión de la ideología socialista en Chihuahua* (2022) y el artículo “Educación informal, conciencia histórica y movimientos sociales” (2022). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel candidato y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Consideraciones curriculares en la formación del docente del idioma inglés en la Universidad Autónoma de Zacatecas

Alicia de Santiago Alonso

Licenciada en Lenguas Extranjeras. Actualmente estudiante de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Beatriz Herrera Guzmán

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales (UNAM). Actualmente docente investigadora de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Ha publicado diversos artículos

y ensayos para revistas y libros en temas de educación, tales como: La Educación Superior en Zacatecas, el fenómeno de la privatización de la Educación Superior en México y Zacatecas, deber e identidad de la universidad pública y currículum en educación superior. Evaluadora PRODEP de Cuerpos Académicos y Perfil Deseable. Cuenta con el Reconocimiento al Perfil Deseable del PRODEP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (C) e integrante del Cuerpo Académico con UAZ-190 Problemas educativos y sociedad.

La cultura ambiental, como factor de desarrollo sustentable en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México

María Alejandra Moreno García

Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas, desde 1988, formación Médica Cirujana Partera, maestra y doctora en Ciencias Biomédicas, especialidad de inmunología en la UNAM. Docente de la Lic. en Biología de la Unidad Académica en Ciencias Biológicas, UAZ. Responsable del proyecto de Estrategia de Educación Ambiental en la UAZ. Siglo XXI, 2006-2015. Y hasta la fecha impulsando diversos programas a favor de la cultura ambiental en la UAZ. Presidenta honoraria de la Sociedad Internacional de Cambio Climático y Desarrollo Sustentable desde 2011 a la fecha. Directora de tesis de: doctorado 7, maestría 30, licenciatura 65. Coordinadora de cinco libros, y autor de 80 publicaciones arbitradas e indexadas. Perfil PRODEP 2000-2024. Líder del cuerpo Académico de Cultura Ambiental, Salud Global y Microbiología.

Metaconocimiento de los estados emocionales de los estudiantes universitarios ante el COVID-19 medida a través del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Rocío Calderón García

Doctora en Cooperación y Bienestar Social por la Universidad de Oviedo, España, maestra en Gestión de la Ciencia e Innovación Tecnológica por la Universidad Politécnica de Valencia, Experta en Cultura Científica y Divulgación, por la Organización de Estados Iberoamericanos y la Universidad de Oviedo, España, miembro de la Academia Jalisciense de Ciencia, del Sistema Nacional de Investigadores y del Instituto Mexicano de Gestión de la Ciencia e Innovación Tecnológica, profesora e Investigadora adscrita al Departamento de Estudios Internacional del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, líneas de investigación: Innovación Social, Cultura Científica, Gestión del Conocimiento, Impulso y fortalecimiento de los posgrados.

Jorge Alfredo Jiménez Torres

Abogado por la Universidad de Guadalajara, maestro en Derecho civil y financiero por la misma institución, doctor en Ciencias del Desarrollo Humano por la Universidad del Valle de Atemajac. Coordinador de desarrollo curricular de la licenciatura en derecho de la UNIVA (2001-2008), profesor a nivel licenciatura y posgrado en materias de Derecho internacional público, privado y metodología de la investigación en la misma institución (1997-2015); profesor de la escuela de Derecho de la Universidad Panamericana, impartí las materias de Derecho internacional público y Ciencia Política (1998-2008). Desde el año 2008 a la fecha, profesor investigador en el Departamento de Justicia y derecho del CUCIENEGA de la Universidad de Guadalajara. Miembro de la Academia Mexicana de Derecho internacional privado y comparado y de la Academia Jalisciense de Ciencias.

Competencias profesionales y exigencias competenciales en el mercado del empleo. De las aulas a los espacios laborales

Antonio Alanís Huerta

El autor es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Caen, Francia desde 1984. Coordinador general del Doctorado en Educación Superior con énfasis en Formación Profesional y Práctica Docente del CAMM. Además, es responsable del curso de Iniciación a la Observación de los Procesos Escolares y del seminario de Indagación de los Procesos Educativos I y II de la Maestría en Educación con terminales en Educación Preescolar y en Educación Primaria. Profesor de posgrado en educación en diversas universidades públicas de México. Articulista especializado en educación y política de revistas digitales y de papel, de México, Barcelona, España y Buenos Aires, Argentina. Exconsejero Electoral Propietario integrante del Consejo General del Instituto Electoral de Michoacán (IEM) y del IFE. Miembro fundador del Grupo Internacional e Interdisciplinario EDRAC y secretario general de la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE).

José Luis Beltrán Sánchez

Licenciado en Educación Primaria; maestro en Administración Aplicada en Educación; diplomados en Didáctica de las matemáticas, en robótica y prácticas de innovación y neurociencias; doctorado en Ciencias de la Educación; estudiante del Doctorado en Educación con énfasis en Formación Profesional y Práctica Docente del CAMM.

Agotamiento profesional y problemas de salud en la Educación Superior de México: aprendizajes en tiempos de confinamiento.

Luis-Alan Acuña-Gamboa

Doctor en Estudios Regionales. Docente investigador de la Facultad de Arquitectura, Campus I de la Universidad Autónoma de Chiapas. Líder del Grupo Colegiado de Investigación Estudios Educativos Regionales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I; del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) A. C.; de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa; del Grupo de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) Reformas y Contrarreformas Educativas en Nuestra América; así como del Club de Divulgadores de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas Yits' Atil.

Yliana Mérida-Martínez

Doctora en Estudios Regionales. Docente investigadora de la Facultad de Arquitectura, Campus I de la Universidad Autónoma de Chiapas. Miembro del Sistema Nacional y Estatal de Investigadores; del Grupo Colegiado de Investigación Estudios Educativos Regionales; del Comité Evaluador de Proyectos de Investigación de la Universidad Autónoma de Chiapas, así como del Club de Divulgadores de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas Yits' Atil.

Jorge-Gustavo Gutiérrez-Benítez

Doctor en Innovación en Tecnología Educativa. Docente investigador de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Especialista en Evaluación Estandarizada del Aprendizaje. Miembro del Comité Colegiado de Evaluación Estandarizada del Aprendizaje.

Reflexiones teórico - conceptuales para la reconfiguración de las convocatorias universitarias poscovid a partir del núcleo pedagógico

Carla Capetillo Medrano

Docente investigadora de tiempo completo, de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas. Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UASLP), maestra en Educación (ICEST), doctora en Ciencias de la Educación (UAdeC). Formadora de docentes, tutores y estudiantes. Con experiencia en comunicación en educación, formación docente e investigación en educación y comunicación. Perfil PRODEP y miembro del SNI C. Integrante de la Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía en España e Hispanoamérica (AIDIPE), Miembro de la Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud (RIAJBRG). Participante de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL) y miembro fundador e Integrante de la Red de Investigadores Educativos de Zacatecas, México (REDIEZ). Participa en eventos nacionales e internacionales. Publicó el libro titulado *Comunicación, cultura y sujetos en investigaciones en educación*, varios capítulos de libros y artículos en revistas.

Alicia Villagómez Carvajal

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UASLP), maestra en Antropología Social (COLSAN). Coordinadora de Investigación en la Universidad del Centro de México, Editora responsable de *Alter Enfoques Críticos* ISSN 2007-168X/ 2448-8976, participante de la Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud “Beatriz Ramírez Grajeda”. Colabora en la actualización de planes de estudio UCEM, en investigación institucional y en la integración de la documentación para reacreditar los programas académicos. Forma parte del comité organizador del Encuentro de Jóvenes Investigadores de San Luis Potosí y del Verano de la Ciencia Región Centro. Fue presidenta del Comité

Técnico de Aguas Subterráneas del Valle de San Luis Potosí, A. C. Forma parte del Laboratorio de Agua y Monitoreo Ambiental de UCEM que hace parte del Laboratorio Nacional del Agua reacreditados por CONACYT. Ha sido docente en la UASLP, UCEM y UNID. Ponente nacional e internacional en temas de identidad étnica y medioambiente.

José Arturo Patiño Aguilar

Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UASLP), maestrante en Comunicación de la Ciencia y la Cultura por el ITESO. Especialista en gestión y comunicación de la ciencia y la cultura y el desarrollo de redes sociales. Ha sido secretario Académico, actualmente es jefe de Extensión, Difusión y Vinculación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UASLP. Fue director de la Fototeca del Estado de San Luis Potosí, del INAH. Capacitado del Centro de Entrenamiento de televisión educativa CETE, cursó fotografía cinematográfica en la Escuela internacional de cine en Cuba, además tiene cursos de formación académica en comunicación, medioambiente, competencias educativas, tutorías, tecnologías aplicadas a la educación y de diversos tópicos para la gestión universitaria. Investigador del proyecto del Banco Mundial, UNICEF, ONU Y PNUD en 1993 para detectar estrategias de sobrevivencia de los habitantes del Altiplano y como ponente en congresos nacionales e internacionales sobre patrimonio cultural.

Retos y perspectivas para transformar la educación del siglo XXI.
Se terminó de editar en mayo de 2023 en los talleres gráficos de
Astra Ediciones
Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C.P. 45140, Zapopan, Jalisco, México
E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx
www.astraeditorialshop.com

En este libro, se retoma el paradigma del núcleo pedagógico, las categorías de jóvenes, sujeto, subjetividad, convocatoria, formación, entre otros.

Es una revisión teórica-conceptual que permite convocar a los educadores e investigadores a plantear proyectos para que las Instituciones de Educación Superior sean pertinentes a los intereses sociales y recuperen las aspiraciones profesionales de los educandos en el Siglo XXI, formando una nueva generación de agentes que conforman el campo de lo educativo, con características totalmente diferentes a todo lo que antes conocimos.

M. en C. Gladys Albertina Olvera Babún
Coordinadora de Docencia de la UAZ

ISBN: 978-84-19799-03-6



9 788419 799036

