

RETO DEL DOCENTE MEXICANO EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

María del Pilar Aldana Barberena

Estudiante de Doctorado en Educación. Profesora en la Universidad Panamericana en la Escuela de pedagogía. gabinete.alasparavolar@gmail.com

Recibido: 4 de marzo 2021
Aceptado: 14 de agosto 2021

Resumen

Tanto el docente como el aprendiz son seres perfectibles, inacabados; ambos piezas fundamentales del sistema educativo mexicano. Sin embargo, es en el educador en quien recae la función de potencializar integralmente y de formar directamente las capacidades del alumno. Por ello, el presente artículo tiene el objetivo de reflexionar sobre la resignificación del quehacer docente y la transformación de su acción didáctica dentro del aula, tendiente al desarrollo armónico de las dimensiones del ser humano en las diferentes etapas evolutivas; respecto a una sociedad que muestra cambios vertiginosos.

Palabras clave: Dimensiones humanas, resignificación docente, neurodidáctica, proceso cognitivo, retos docentes.

Abstract

Both the teacher and the student are perfectible improvable and unfinished beings; fundamental pieces in the Mexican educational system. However, it is the educator who is responsible for strengthening the skills and abilities of

the student, in a comprehensive and direct way. Therefore, the objective of this article is to reflect on the re-signification of the teacher's duties, as well as on the transformation of the teaching approach inside the classroom, without neglecting the harmonic development of a human being's dimensions at the different evolution stages, in a society that shows upcoming changes.

Keywords: Human dimensions, teacher resignification, neurodidactics, cognitive process, teaching strategies.

Hablar de los retos del docente mexicano en la sociedad del siglo XXI era un tema ya sonado y, posiblemente poco meditado por algunos; sin embargo, con la llegada de la pandemia provocada por la COVID-19, comenzó cierto revuelo y las preguntas entre padres de familia, docentes, alumnos, directivos e investigadores han sido más evidentes.

Ciertamente, parece ser obvio que tras este fenómeno, los desequilibrios sociales se harán aún más presentes por la falta de acceso al servicio que se ha observado en este último año tras la puesta en marcha de las clases en línea, al no contar con los recursos de conectividad que les permite dar seguimiento a sus clases; lo que impide garantizar la educación para todos y que a su vez deja ver que aspectos, como la equidad en la educación y el rezago educativo, son un tema que sigue y seguirá preocupando.

Sin embargo, éste es sólo uno de los desafíos que se suman a una lista que conllevan de fondo, un contexto sociohistórico y cultural que circunscriben a la vida misma, el cual no puede ignorarse.

Como personas, estamos inmersos en un proceso dinámico que implica transformación continua en una sociedad donde los cambios son vertiginosos; lo que ha envuelto a las personas dentro de un contexto sociocultural denominado como "modernidad líquida" (Bauman, 2004) por su connotación cambiante e incierta, que da más valor al pragmatismo. Asimismo, ha de contemplarse la inmersión ante la demanda de inmediatez y a su vez, el hecho de que muchos niños o adolescentes ya son autónomos y responsables, en otros sistemas en los que se relacionan (Diker, 2015), entonces hasta este punto y contemplando que el Artículo Tercero de la Constitución Mexicana invita a la formación en la autonomía, mi primera pregunta es, ¿cuál es el rol del docente en la formación de sus educandos en una sociedad que cambia rápidamente?, ¿cómo debe ser la formación en la autonomía si ya tenemos dentro del aula algunos niños con responsabilidades de adulto? Esta última respuesta no puede ser definida a la ligera, pues presupone la necesidad de conceptualizar desde qué postura ésta será abordada; por lo que sería menester dedicar todo un capítulo a ello.

Por otro lado, en México, a pesar de presentar mejoraría en comparativa con informes anteriores, principalmente en el ámbito educativo al ma-

nifestar puntuaciones acorde a la media en términos de satisfacción con la vida, compromiso cívico, conocimientos y habilidades, balance vida-trabajo y salud según las estadísticas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020); los problemas de violencia en las escuelas siguen dificultando la finalidad educativa (Pacheco-Salazar, 2018) y los temas de educación inclusiva y equitativa de calidad, no son muy claros si se analizan las estadísticas conforme al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) que promueve la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNICEF) pues se percibe que aún son pocas las escuelas mexicanas que cuentan con la infraestructura adaptada para la discapacidad en la educación básica, demostrando la integración de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) pero al destacar que no todas cuentan con materiales adaptados a la discapacidad, se evidencia que el modelo de trabajo inclusivo aún necesita impulsar la participación de las escuelas para satisfacer las necesidades educativas especiales y garantizar la calidad y equidad a través de la promoción de oportunidades de aprendizaje permanente (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [DGPPyEE], 2020).

Aunado a lo anterior, en la sociedad educativa mexicana se viven varios fenómenos a los que todo agente que conforma el sistema educativo debe hacer frente. Entre ellos se rescatan sólo algunos que muestran vínculo directo con el docente, como la falta de oportunidades de crecimiento personal; la lucha continua ante la disminución del estrés y mantener la motivación personal y del alumnado; la detección del nivel de aprendizaje y sus barreras; la disciplina en el aula; el trabajo burocrático (Rubio y Olivo-Franco, 2020) y; la presión para evitar el abandono escolar. En este último punto, se ve conveniente distinguir que el abandono escolar (De la Cruz y Matus, 2019) desde un enfoque extraescolar, donde las condiciones económicas, políticas y sociales inciden, se encuentran fuera del alcance de la gestión docente; mientras que el abandono intraescolar, al suscitarse dentro de la institución escolar, son el plantel y sus agentes educativos quienes tienen gran compromiso sobre éste y en cierta medida también en el individual, el cual se presenta por las dificultades de aprendizaje, aspectos motivacionales y/o desinterés en el estudiante provocado por la inseguridad, la frustración (Aguilar, *et al.*, 2015) y, la falta de vinculación entre los contenidos abordados dentro del aula y las habilidades que los educandos consideran necesarias para su vida (Alfonso, *et al.*, 2013), ya que también muestra cierto vínculo con las funciones del educador.

Ante estas problemáticas se suscitan una serie de necesidades a resolver en cuanto a lo que se espera que el alumno potencialice al paso de su formación dentro de la educación obligatoria y, por otro lado, el quehacer docente frente a esa necesidad. Si bien ya desde el siglo XX, se han plantea-

do escenarios para favorecer aprendizajes para la vida bajo una metodología centrada en el educando, **aún surge la duda de** ¿cómo prepararlos sabiendo que ellos se ajustan a los cambios rápidos del contexto, mientras los docentes no manifiestan el mismo ritmo de transformación que la sociedad? No se pretende solucionar el problema, pues se considera que éste no puede emitirse en un par de páginas, sino que conlleva un espacio en el que se exponga la variedad de situaciones vividas, donde se promueva el diálogo y la reflexión entre el colegiado para exponer ideas y experiencias; sin embargo, sí se esbozarán algunos aspectos, que se piensa deben ser tomados en cuenta, para llevar a cabo el proceso formativo dentro del marco que le circunscribe a éste, en el siglo actual.

Resignificación del quehacer docente

Partiendo de la consideración sobre el quehacer docente, el cual tiene como principal objetivo el promover el proceso de enseñanza-aprendizaje que conduzca a la búsqueda de la verdad, del bien personal y social dentro de un espacio de reconstrucción sociocultural y cognitiva, a través de la escucha activa, el diálogo respetuoso y la autorregulación que permita la solución de problemas; dar una respuesta al cómo preparar a los alumnos en este proceso formativo, sería utópico. Ante las condiciones presentes, parece que es momento de abrirse a las posibilidades, de inventar, de permitirse experimentar para poder dar respuesta a las necesidades latentes desde una resignificación de la práctica docente, la transformación didáctica con un pensamiento sistémico. Entendiendo la resignificación como el dar un nuevo sentido al quehacer actual tras una reflexión de la experiencia pasada bajo un enfoque sistémico que permita afrontar los desafíos de la década actual. Pero, ¿por qué resignificar la práctica docente?, porque de las experiencias del pasado se generan invaluable aprendizajes; el problema estriba en asumir que el pasado nos permitirá saber qué va a suceder. Desde luego que, si se actúa igual, el resultado puede ser similar y más si es vivida esa actuación por resignación. Por ello, la reflexión de la práctica resulta ser lo más importante en el quehacer docente, seguido de abrir espacios donde se pueda compartir la propia experiencia entre colegas para buscar la manera de reinventar **más que** cambiar. Cambiar implica volver a empezar, lo que conlleva un estado de tensión por no dominar el escenario, tratando de hacer algo que no se ha consolidado. Por ello se apuesta por reinventar aquello que existe y que permita “aprovechar las ocasiones para aprender con certeza” (Comenio, 1998: 39).

Resignificar la práctica docente implica comenzar por reconocer que el educador también es un ser inacabado que debe promover tanto en él como

en sus educandos la potencialización de las dimensiones de la persona desde un plano “afectivo, social, espiritual e intelectual” (Barrio, 2013:118).

Dimensiones de la persona

Desde una dimensión afectiva, la resignificación docente conlleva el hacerse responsable de su historia personal, la cual expone y comparte frente a los alumnos al impartir el conocimiento, desarrollar habilidades y actitudes; es decir, se debe tener presente que para poder ayudar en el proceso formativo, es necesario asumir el compromiso con el propio bienestar pues éste será modelado hacia los condiscípulos, quienes estarán viendo la congruencia entre las ideas, expresiones y acciones (Flores, 2011; Lira y Vela, 2013). Los retos docentes en este sentido estriban en ser capaces de gestionar las propias emociones, principalmente frente aquellos escolares que confrontan y hostigan, seguido de ofrecer un acompañamiento a los estudiantes en la identificación, desde un enfoque pedagógico, de sus necesidades emocionales de manera respetuosa y sentida; es decir, descubrir aquellas necesidades que requieren ser compensadas y que brotan tras las experiencias vividas, como es el caso de una sociedad en la que el reconocimiento social, la imagen pública, el número de seguidores en las redes sociales resultan ser los motores de los educandos del siglo XXI.

Avances ha mostrado México en este sentido, al diseñar planes y programas para la **educación básica** donde se integra al proceso de aprendizaje la educación emocional, que permita al joven construir nuevas formas de percibir-se, pensar-se y actuar (Bisquerra, 2003, 2012; Lira y Vela, 2013; SEP, 2017).

Ha de ser tomado en cuenta que la dimensión afectiva cobrará sentido en la medida en que se correlacione con la dimensión espiritual, es decir, cuando el ser y el actuar den significado a nuestra existencia a pesar de las experiencias vividas. Ante ello, es importante considerar la edad y el nivel madurativo que se presenta, pues de esta manera se podrán proponer las acciones de orientación educativa (Comenio, 1998) que favorezcan el desarrollo de hábitos, la conformación del carácter y la internalización de la motivación por aprender (Díaz y Hernández, 2010; Barrio, 2013).

El reto docente para el desarrollo de esta dimensión, requiere como un primer punto de partida, conocer los intereses, expectativas, proyecciones, motivaciones, alcances y limitaciones dentro del proceso cognitivo de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; a fin dar sentido a los ejercicios, tareas y actividades que se proponen como parte de la secuencia didáctica, dosificando el nivel de complejidad y esclareciendo ante los alumnos los objetivos deseados y el cómo se pretende llegar a ello, así como el facilitar una retroalimentación que incluya aquello que realizó adecuadamen-

te (Díaz y Hernández, 2010). En segunda instancia ante aprendices que viven en la resignación y cuyos comentarios son: “no soy bueno en matemáticas”, “nada me sale bien”, “no hay nada que me emocione”, “no hay nada que pueda hacer”; el reto es ayudarles a descubrir su potencial. Es decir, modificar ese sentimiento de incapacidad, haciéndoles ver que todos tenemos en común el hecho de ser personas imperfectas, pero con un desarrollo infinito (Freire, 1973) y, que lo que nos hace diferentes es la manera como asumimos la responsabilidad de ese perfeccionamiento. De esta manera existirá un reconocimiento de sí mismo que le permitirá identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad para trazar su proyecto de vida y avanzar en ella.

En teoría todo suena sencillo, la dificultad estriba en llevarlo a la práctica; por ello es importante reflexionar sobre la manera como empleamos la didáctica (Comenio, 1998). Resulta contraproducente seguir planeando las clases sin intencionar la metacognición o concientización sobre nuestros propios procesos cognitivos, sin disponer dentro de la secuencia didáctica de un tiempo para fomentar la observación, el debate, el análisis, la crítica constructiva, la autoevaluación, la toma de decisiones; es decir, sin promover los hábitos mentales que le ayuden a ir conformando criterios propios, bajo el contraste de posturas e ideologías entre los autores, teorías y situaciones abordadas dentro del aula bajo la conducción docente (Marzano y Pickering, 2005; Díaz y Hernández, 2010).

Reflexionar si al planear se contemplan todos los elementos desde un plano instruccional favoreciendo el aprendizaje esperado y, si dentro de esa actividad docente se considera una revisión del actuar del alumno; es decir, ¿se estipula un tiempo para apoyarles en el análisis de su proceder y de por qué tomaron esa decisión al responder?, ¿se promueve la síntesis dentro de las clases o sólo se favorece el método analítico?, ¿se contempla la evaluación formativa de manera holística, es decir, contemplando los conceptos, procedimientos y actitudes?, analicemos dos ejemplos para clarificar las preguntas.

En el caso A, como parte de la didáctica del docente es solicitar de tarea la entrega de la corrección del examen tras recibir la calificación, escribiendo la pregunta y su respuesta correcta; en el caso B, se solicita corregir el examen especificando por qué fue incorrecta su respuesta y en qué parte del proceso cognitivo mostró la dificultad. ¿En cual de los dos casos se desarrolla un proceso mecanizado y memorístico?, ¿en qué situación se promueve la metacognición?, en el caso A se observa que no se puede evidenciar la concientización real en el aprendizaje, ya que al dejarse de tarea quedará siempre la incertidumbre sobre si el alumno fue quien buscó las respuestas para corregir la actividad o le pidió el examen al compañero que sacó mejor calificación para pasar las respuestas. En ambas situaciones, se exige al educando se participar en la autoevaluación de su proceso de aprendizaje

bajo un enfoque holístico, haciendo énfasis en la revisión exclusiva sobre el proceso de adquisición (conocimientos).

¿Resulta sencillo la promoción del aprender a aprender? Definitivamente, no. Para responsabilizar al estudiante de su propio proceso de aprendizaje, primero debe guiársele para que tenga claridad en cómo ejecutar aquello que se le solicita. Por ello, otro reto del siglo XXI para el docente, es adentrarse al mundo de la neuroeducación como parte de la neurociencia que permite conocer sobre los procesos cerebrales que se llevan a cabo con relación a las emociones, los procesos mentales, la conciencia y que son activados por la interacción con el medio ambiente. ¿Para qué? Para facilitar la comprensión de cómo se da el proceso cognitivo, para que se sepa identificar ciertos aspectos para mejorar la preparación de la práctica de enseñanza y facilitar el proceso de aprendizaje (Comenio, 1998; Mora, 2013).

Más allá de entender que en un planteamiento curricular inclusivo, todos los estudiantes pueden aprender, el reto, entonces, para los docentes, es identificar las barreras en el aprendizaje y, en consecuencia, desarrollar situaciones diversas para aprender y evaluar. Para ello, la neurodidáctica contempla una evaluación también positiva en el desempeño académico, donde el alumno es su principal evaluador al reflexionar sobre la manera como está obteniendo, procesando, recuperando y transfiriendo la información; y, a su vez, logre la identificación de aquellas estrategias que favorecen sus procesos cognitivos (Calatayud, 2018).

El proceso cognitivo, como parte de la tercera dimensión propuesta para su desarrollo (Barrio, 2013), es entendido como el conjunto de pasos que conlleva la adquisición y decodificación sensorial (auditiva, visual y táctil), el procesamiento de la información (atención y memoria) y la construcción que permiten la asimilación del conocimiento (pensamiento y lenguaje); a fin de poderlo emplear en el momento que se requiera para dar solución a los problemas a los que se hace frente. Conocerlo permitirá al docente del siglo XXI favorecer las clases bajo una planeación consciente de cómo deben ser integrados los momentos didácticos según el proceso cognitivo que se desea favorecer y, poder realizar adecuaciones mientras se imparte la clase tras la detección de los alcances y las limitaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje; todo ello, sin dejar de lado que se tendrán más herramientas para promover la atención a la diversidad y para guiar a los alumnos en la identificación de sus errores dentro de su proceso de aprendizaje.

Cuando un aprendiz es capaz de identificar si sus fallos son por falta de atención, por dificultades en la comprensión lectora, por bajas habilidades memorísticas, entre otros; está desarrollando su capacidad de adquirir, dirigir y controlar las operaciones mentales y, a su vez, está promoviendo habilida-

des que le podrán permitir tomar el mando de su vida para comprometerse en la construcción de sus conocimientos y enfrentar las situaciones. De esta manera, se estaría cubriendo la función pedagógica entendida como el “comprender, regular y mejorar la situación de enseñanza aprendizaje” (Díaz y Hernández, 2010: 309).

Ahora bien, ¿qué relación existe entre la transformación sociocultural y los procesos de enseñanza aprendizaje? Con esta pregunta se enmarca la última dimensión: la social (Barrio, 2013), donde resulta imposible generalizar las situaciones, ya que cada comunidad educativa presenta sus características particulares. Sin embargo, se puede partir del supuesto que transformar conlleva cierta trascendencia y que sólo el ser humano es capaz de trascender, a través de su participación en la sociedad (Freire, 1973).

El contexto sociocultural del siglo XXI enmarca un escenario de inmediatez (Bauman, 2004) donde el desarrollo e inmersión tecnológica que se vive, favorece la adquisición de la información al instante y donde las habilidades de convivencia se han desgastado al promoverse esta interacción social, en mayor medida, a través de un aparato electrónico. En este sentido, cobra más relevancia el hecho que el rol de formar es más que instruir, es asumir un compromiso ético dentro de la práctica docente (Comenio, 1998; Freire, 2004) y, ¿qué conlleva este compromiso ético en la práctica docente desde una esfera social?

Implica ser parte de la transformación sociocultural dentro del aula, de la comunidad educativa y de la nación. Involucrarse en el cambio, dejar de la lado la idea de un docente que imparte cátedra, comparte sus conocimientos o ayuda a conocer conceptos, teorías, principios nuevos de manera exclusiva para asumirse como co-responsable del desarrollo social de la comunidad en la que vive (Burguet y Laudo, 2015); donde se excluya la idea de minimizar la función docente a una transmisión de conocimientos y darse cuenta de su rol en la generación de actitudes críticas (Freire, 1973) dentro del aula para que el alumno vaya descubriendo su potencial y la manera de poder desarrollarlo hacia la búsqueda de su plenitud (Bisquerra, 2003), a pesar de su historia y contexto actual (Flores, 2011).

El tiempo vuela, el mundo exige, el hombre corre y las decisiones son cronometradas. En un abrir y cerrar de ojos, se termina la educación obligatoria y se llega el momento de elegir el rumbo profesional, donde convergen el diálogo personal, social y económico; aunado a la presión de tener que decidir. ¿Se está preparado para ese momento?, ¿de qué manera ayudamos al aprendiz a saber tomar decisiones bajo criterios y principios que contemplen su bienestar y el bienestar social? Tomar decisiones conlleva propiciar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de habilidades mentales como contrastar, analizar diferentes perspectivas, sintetizar, argumentar,

generar y aplicar criterios (Marzano y Pickering, 2005). Así como favorecer espacios donde existan relaciones significativas y pacíficas que permitan el diálogo para encontrar los problemas de relevancia vividos y donde se gesten ideas, se favorezcan conexiones, se valoren las percepciones para dar solución a las situaciones o problemas como parte de un proceso de aprendizaje, en donde el profesor funge como mediador en la construcción social del conocimiento.

Por otro lado, considerando el supuesto que el docente es incapaz de cambiar a sus educandos, pues nadie cambia a nadie ni nadie aprende por alguien más, y que el docente sólo es capaz de modificar su relación consigo mismo; el reto desde la dimensión social y moral estriba en la formación de una libertad responsable, donde se evite caer en el adoctrinamiento de reglas sin sentido para el aprendiz y promover metodologías situadas y basadas en problemas que inciten a la interacción desde un pensamiento sistémico donde se intencione la ética para la vivencia de valores (Burguet y Lauro, 2015).

Varios autores como Dewey, Pestalozzi, Monstesori, Freinet y Freire, han realizado grandes aportaciones al ámbito educativo y, hoy por hoy, el mayor reto del docente será también contribuir a esa generación de conocimiento que permita bajo un proceso de investigación-acción, ir conociendo la realidad del alumno del siglo XXI, pues sus condiciones no son las mismas que las de décadas anteriores; es decir, convertirse en un experto que ponga la lupa sobre su acción continua dentro del aula y le permita clarificar aquello que le es funcional de aquello que debe reinventar, reconocerse como causa y fuente de la transformación social al guiar a sus estudiantes a ser ciudadanos responsables y democráticos en el siglo XXI (Flores, 2011).

Los desafíos y retos del siglo XXI son infinitos. El del sistema educativo estriba en analizar las necesidades de la sociedad mexicana y proponer reformas educativas que favorezcan una educación de calidad; sin embargo, el desafío está en el docente, pues al formar, debe darle vida a esas palabras escritas en aquellos documentos, dejando de lado el recitar en qué consisten las reforma o ejecutando las actividades propuestas, sin sentido alguno. Se debe evitar rellenar una planeación didáctica sin considerar una visión global y sistémica de las competencias genéricas y específicas que se desean potencializar durante el ciclo escolar y debe considerar las necesidades presentadas y las circunstancias vividas (Flores, 2011). Así como dice Flores en su libro *México Piensa +*, “El poder de la transformación de México está en nuestra capacidad para individualmente ver qué falta y ponerlo sin esperar a que lo haga el que le toca o al que le corresponde” (Flores, 2011: 160)

Si el docente resignifica su práctica profesional, transforma su didáctica enfocándose en saber cómo se favorece el proceso cognitivo y promueve un trabajo colegiado entre todos los agentes que conforman su institución educativa, estará manifestando su compromiso con la búsqueda de datos, el análisis de las fortalezas y áreas de oportunidad presentes, la gestión del conocimiento y la propuesta de actividades que satisfagan las necesidades de su alumnado; es decir, estará promoviendo una educación de calidad.

Si cada educador hace lo que está a su alcance, con alegría, pasión y compromiso, inspirará y contagiará a sus educandos y, entre todos, estaremos abonando al desarrollo de México.

Referencias

- Aguilar, Y. P., Valdez, J. L., González, N. I., Rivera, S., Carrasco, C., Gómora, A., Pérez, A. y Vidal, S. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. En *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20 (3), 326-336. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29242800010>
- Alfonso, M., Bos, M. S., Duarte, J. y Rondón, C. (2013). Panorama General de la Educación en América Latina y el Caribe, Capítulo 1. En Cabrol, M. y Székely, M. Educación para la Transformación. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: https://historia1imagen.files.wordpress.com/2013/05/educacic3b3n_para_la_transformac3b3n.pdf
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Barrio, J. M. (2007). Dimensiones del Crecimiento Humano. En *Educación y Educadores* 10 (1), 117-134.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Disponible en <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid. Síntesis.
- Burguet, M. y Laudo, X. (2015). Aprendizaje y ciudadanía en las pedagogías del siglo XXI: entre la autonomía y la responsabilidad. En Buxarrais, M. R. y Martínez, M. *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. Barcelona: Octaedro
- Calatayud, M. A. (2018). Hacia una cultura neurodidáctica de la evaluación. La percepción del alumnado universitario. En Lázaro, C. y Mateos,

- S. (coords). Neurodidáctica en el aula: transformando la educación. *Revista Iberoamericana de Educación* 77(1). Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI)/Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU).
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- De la Cruz, G. y Matus, D. (2019). “¿Por qué regresé a la escuela?” Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles educativos*, 41(165), 8-26. Epub 16 de abril de 2020. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58713>
- Díaz, F. y Hernández-Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Diker, G. (2015). ¿Qué queda de la responsabilidad y la autonomía en la escuela contemporánea? En Buxarrais, M. R. y Martínez, M. *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DG-PPEE). (2020). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020. Secretaría de Educación Pública. México. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Flores, J. (2011). *México piensa +. Una conversación de posibilidad para México*. México: Grandes Temas.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Lira, Y. y Vela, H. (2013). *Docencia integral. Guía para desarrollar las competencias emocionales*. México: Trillas
- Marzano, R. y Pickering, D. (2005). *Dimensiones del Aprendizaje. Manual para el maestro*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- OCDE. (2020). ¿Cómo va la vida en México? El bienestar actual de México, 2018. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Disponible en: <https://www.oecd.org/mexico/Better-Life-Initiative-country-note-Mexico-in-Spanish.pdf>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. Disponible es: <https://doi.org/10.24320/revdie.2018.20.1.1523>

- Rubio, F. J. y Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. Disponible en: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- SEP. (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. Disponible es: https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2017/07/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf