

Revista educ@rnos

Nueva época, Año 13, núm. 52, enero-marzo de 2024

PLANES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS

Investigar con jóvenes durante la pandemia. Reflexiones epistémico-metodológicas sobre el uso de la red

Comunidad y diálogo educativo. Aportes de la pedagogía de Paulo Freire a la Nueva Escuela Mexicana

Un vistazo a los países mejor evaluados en matemáticas por PISA. Retomando: Material manipulable como apoyo para la comprensión de los movimientos isométricos para profesores de secundaria

Un caso de éxito en la formación tecnológica de los setenta en los egresados de la primera generación de la ETI 182, hoy EST 14

Colaboran

Andrés Aguirre Juárez • Allán Chacara Montes • María Mercedes Chacara Montes • Carlos Arturo Espadas Interián • Martha Georgina Ley Fuentes • Jesús Francis Martínez Ortega • Verónica Ortiz Méndez • Alberto Ramírez Martinell • Oscar Reyes Ruvalcaba • Silvia Ruvalcaba Barrera • Rocío Elizabeth Salgado Escobar •

Directorio

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseño Educ@rnos editorial

Consejo editorial

Universidad de Cádiz Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad de Guadalajara José Claudio Carrillo Navarro
Instituto Mexicano del Seguro Social Cecilia Colunga Rodríguez
Colectivo para el Desarrollo Educativo Silvia Lourdes Conde Flores
Universidad Autónoma de Barcelona María Jesús Comellas Carbó
UNED Juan Antonio Delval Merino
Universidad Nacional Autónoma de México Rose Eisenberg Wieder
ByC Escuela Normal de Jalisco Adriana Piedad García Herrera
Universidad de Granada Francisco Javier Hinojo Lucena
Universidad de Guadalajara Gizelle Guadalupe Macías González
Junta de Andalucía Carmen Martínez Sevilla
Universidad de Guadalajara Luis Rodolfo Morán Quiroz
UPN/Guadalajara Miguel Ángel Pérez Reynoso
Universidad de Barcelona Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara Silvia Lizette Ramos de Robles
UPN/Ajusco Miguel Ángel Vértiz Galván
Cips/SEJ Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

Revista educ@rnos, Año 13, núm. 52, enero-marzo de 2024, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica: <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, correo electrónico: revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04-2014-052912253800-203, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 31 de diciembre 2023. Diseño educ@rnos editorial.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.

Política editorial

- La **Revista educ@rnos** es un espacio de expresión creado para compartir y cuya finalidad sea educarnos, donde se fomenta la cooperación, el trabajo en equipo, la inclusión y la propuesta conjunta. Todo con el afán de propiciar ideas e instrumentos para hacer una escuela mejor y una sociedad más inclusiva y propositiva que forme ciudadanos responsables y productivos.
- En la **Revista educ@rnos** la misión es generar una propuesta independiente a partir de múltiples esfuerzos, saberes y experiencias de profesionales de la educación y la cultura que realizan investigaciones sobre el fenómeno educativo, social y cultural a fin de ofrecer propuestas de solución a los problemas que aquejan a la realidad educativa y cultural de los países de la región para contribuir al desarrollo de la misma.
- La **Revista educ@rnos** promueve, además, diversos canales e iniciativas para difundir y circular el conocimiento desde una propuesta mexicana e iberoamericana, con el propósito de construir una mirada de colaboración constante, desde ese contexto, se propone abrir espacios hacia otras áreas que permitan cruzar y enriquecer los debates educativos y culturales desde diversos campos del conocimiento.
- La **Revista educ@rnos** publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y propuestas pedagógicas referidas a cualquier ámbito de la educación en general. Los trabajos publicados son originales, inéditos y no están simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista. Todos los artículos enviados para publicación son sometidos a arbitraje, bajo un sistema de evaluación externa por pares y anónima. Para efectos de difusión y manejo académico se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso e ideológico de información por parte de los autores.
- La **Revista educ@rnos** está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LatinRev, Latindex, Google Académico y el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (www.oei.es).

Sumario

	Pág.
Editorial	7
Presentación	9
Planes y propuestas educativas	
Investigar con jóvenes durante la pandemia. Reflexiones epistémico-metodológicas sobre el uso de la red Rocío Elizabeth Salgado Escobar	11
Marco Curricular Común de la Educación Media Superior: Percepciones de los docentes durante su implementación Alberto Ramírez Martinell y Andrés Aguirre Juárez	25
La Teoría Cognitiva Social como guía para el diseño de una intervención psicoeducativa, por cohorte, para alumnos/as de nivel secundaria en Mérida, México Jesús Francis Martínez Ortega	41
Comunidad y diálogo educativo. Aportes de la pedagogía de Paulo Freire a la Nueva Escuela Mexicana Oscar Reyes Ruvalcaba	69
Un vistazo a los países mejor evaluados en matemáticas por PISA. Retomando: Material manipulable como apoyo para la comprensión de los movimientos isométricos para profesores de secundaria María Mercedes Chacara Montes y Allán Chacara Montes	83

Un caso de éxito en la formación tecnológica de los setenta en los egresados de la primera generación de la ETI 182, hoy EST 14 103

Silvia Ruvalcaba Barrera y Martha Georgina Ley Fuentes

Encuesta sobre las percepciones del perfil de egreso de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113 León 121

Carlos Arturo Espadas Interián

La cultura digital en la Nueva Escuela Mexicana a propósito del libro Cultura digital en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 139

Verónica Ortiz Méndez

Reseñas 145

Normas para publicar 147

EDITORIAL

Ahora resulta que el puritanismo le ha ganado a las autoridades educativas y sindicales de la educación en Jalisco, se quejan y acusan de miopes e ignorantes a quienes los critican por las acciones que han desarrollado este 2023 y a lo largo de todo el sexenio, las cuales, y a reserva de valorar sus evaluaciones sexenales, tienen más bemoles que aciertos en favor de lo que sucede en las aulas.

Por otra parte, se pasean, se toman fotos e inundan las redes sociales presumiendo los eventos suntuosos, las selfies con docentes son el principal testimonio de que las cosas van muy bien, salvo, ¡claro!, de la ausencia de informes y evaluaciones propias o externas que den cuenta de las actividades desarrolladas y su impacto real en las aulas.

En Jalisco todo es bonito, sobre todo cuando reúnen personas, lo mismo en la entrega de computadoras a sobreprecio que en el escenario majestuoso de la Expo Guadalajara y la pasarela de personajes que tarde que temprano serían o son candidatos a algún puesto público.

Sin embargo, no se inmutan cuando confunden su labor educativa con la promoción del voto a favor del partido que representan, donde, además, los recursos públicos se destinan a labores netamente partidistas al estar centralizadas por quien dejó recientemente el cargo como Subsecretario de Administración en la SEJ, Gerardo Rodríguez Jiménez, para integrarse a la campaña de Pablo Lemus para ser gobernador.

A pesar de que las elecciones serán el domingo 2 de junio de este año, el INE estableció tres momentos para ello, la PRECAMPAÑA (del 18 de noviembre de 2023 al 18 de enero del 2024), la INTERCAMPAÑA (del 19 de enero al 29 de febrero de 2024) y la CAMPAÑA (del 1° de marzo al 29 de mayo de 2024), en Jalisco la campaña ha durado todo el sexenio, primero con Enrique Alfaro (al cual no le alcanzó su imagen y simpatía para ser candidato a la presidencia de la república) posteriormente con Pablo Lemus que llegó a última hora para ser presidente municipal y que desde entonces ha engalanado muchas de las actividades de la Secretaría de Educación Jalisco, principalmente en Recrea Academy.

De las Secciones 16 y 47 del SNTE es lo mismo, prefieren el papel de patiños de una obra chafa que tomar protagonismo ante sus representados, con éstos no se da el puritanismo debido a que no

se inmutan cuando Alfonso Cepeda les da la orden para apoyar los candidatos federales de Morena y a nivel local a los de Movimiento Ciudadano, lo importante es seguir en el poder aunque sea como parte de la escenografía, porque a decir de la cultura sindical añeja, es mejor estar que no estar, principalmente porque representan a un magisterio acrítico y sometido a lo que digan sus representantes que sólo sucede en el papel y nunca en la realidad.

Ya es tiempo que se quiten las caratulas de puritanos, porque el tiempo nos ha dicho que la educación no tiene ninguna importancia en tiempos electorales, el magisterio sí, ya que es un ejército presto a hacer las funciones de promoción del voto, vigilantes de casillas y ser tumulto para protestar o apoyar a quien lo solicite, a cambio, por supuesto, de nada, ni salario y mucho menos desarrollo profesional.

Seamos testigos pues, de una historia que los maestros ya conocemos de sobra y cuya inocencia hace que sigamos creyendo que las cosas mejorarán con estos puritanos que sólo le apuestan a sus intereses y a la mejora de su imagen ante todo tipo de sociedad: tanto la propia como la extraña.

PRESENTACIÓN

El contenido de la revista recupera algunas experiencias que dejó la pandemia y de cómo han sido las políticas emanadas de la Nueva Escuela Mexicana y las modificaciones curriculares del bachillerato.

Abrimos el debate con un texto de Rocío Elizabeth Salgado, quien destaca en su texto que el trabajo en campo a través de una herramienta digital constituye un espacio/tiempo de nuevas formas de sociabilidad y de relaciones pedagógicas intergeneracionales, un recurso para acercar y sostener la co-presencia; así como para seguir pensando la escuela para avanzar hacia su reinención y nuevos vínculos que demandan las juventudes en el contexto social y cultural de nuestro tiempo.

Alberto Ramírez y Andrés Aguirre concluyen que el docente de bachillerato es el actor directo de la implementación del marco curricular del 2022, por lo que los documentos, acciones de divulgación y política tendrían que traducirse en acciones de acompañamiento para la planeación, diseño y puesta en marcha de las clases bajo el esquema de la NEM.

Jesús Francis Martínez aseguran que, los adolescentes no se valoran, no se sienten valorados ni apoyados por los demás. Tienen miedo a la traición y una gran obsesión por lo que dicen los demás de ellos. Su percepción es que sólo reciben críticas, regaños y sienten impotencia ante las actitudes y problemas familiares, por lo tanto, existe una percepción de soledad ante las adversidades y deseos.

Oscar Reyes Ruvalcaba sostiene que, la Nueva Escuela Mexicana es propiamente una educación comunitaria. La Pedagogía Liberadora de Paulo Freire nos aporta una concepción dialógica de la docencia, que consiste básicamente en la comunión educativa, requisito indispensable para reconstituir los lazos comunitarios tan indispensables hoy en día.

María Mercedes y Allán Chacara Montes, al abordar su tema sobre la Prueba Pisa y hacer una propuesta de mejora, concluyen que, el objetivo final de esta iniciativa es reducir los índices de reprobación, fomentar un mayor interés y participación por parte de los estudiantes, y subrayar la relevancia de las matemáticas en el contexto profesional. La metodología Polya, enriquecida con elementos del método Singapur, se presenta como un enfoque integral para fortalecer la formación aca-

démica en matemáticas, preparando a los estudiantes para enfrentar con confianza los desafíos complejos de la ingeniería y otros campos relacionados.

Silvia Ruvalcaba y Martha Georgina Ley al dar cuenta de la primera generación de una secundaria técnica afirman que, a 50 años de distancia de la fundación de la Escuela Secundaria se observa que la educación impartida a los alumnos de la primera generación cumplió con los objetivos de la época. Las respuestas a las preguntas abiertas denotan individuos capaces de expresarse correctamente, con escasas faltas de ortografía, todos expresan cariño por la institución y sus maestros, además reconocen esa etapa muy importante en su desarrollo académico y personal.

Carlos Arturo Espadas señala que las respuestas vertidas son valiosas porque permiten tener un panorama de las percepciones de parte del estudiantado y con ello tener una referencia fundamental con posibilidad de lograr mejoras en los procesos formativos de la Licenciatura en Pedagogía y en la Universidad en general.

Finalmente, Verónica Ortiz, en una lectura crítica del libro de Ramírez Martinell, A. señala que es texto didáctico que busca ser insumo para que las y los profesores de bachillerato puedan implementar la visión de la Cultura digital del contexto del MCCEMS y de la NEM en sus prácticas docentes; de ahí que, considero que sus aportaciones las podemos ubicar en dos campos: en la Educación Media Superior y en las TIC en Educación.

INVESTIGAR CON JÓVENES DURANTE LA PANDEMIA. REFLEXIONES EPISTÉMICO-METODOLÓGICAS SO- BRE EL USO DE LA RED

Rocío Elizabeth Salgado Escobar

Docente-investigadora del ISCEEM División Académica Tejupilco.
rocio.salgado@isceem.edu.mx

Recibido: 29 de noviembre 2023.
Aceptado: 15 de diciembre 2023.

Resumen

Presenta un ejercicio reflexivo de índole epistémico-metodológico acerca de la experiencia de investigación con jóvenes estudiantes durante la pandemia. Esta investigación se llevó a cabo mediante un diseño metodológico basado en una herramienta digital utilizada por telebachilleratos comunitarios del sur del estado de México a causa del confinamiento por la Covid-19. A nivel nacional, las clases presenciales se suspendieron de marzo 2020 a junio 2021, como medida sanitaria que afectó las dinámicas sociales, escolares y procesos educativos. La situación también impactó en la manera abordarlos desde la investigación; particularmente me enfrentó a la disyuntiva de “esperar a que las escuelas volvieran a ser como antes” o, como

finalmente ocurrió, explorar otras posibilidades para comprender la realidad educativa del momento con estrategias metodológicas y tecnologías disponibles, lo que permitió la construcción social del conocimiento desde espacios y procesos dialógicos contingentes a través de la red.

Palabras clave: Juventud, media superior, red, investigación educativa.

Abstract

It presents a reflective exercise of an epistemic-methodological nature regarding the research experience with young students during the pandemic. This research was carried out through a methodological design based on a digital tool used by telebachilleratos comunitarios in the southern state of Mexico due to the Covid-19 lockdown. Nationally, in-person classes were suspended from March 2020 to June 2021 as a sanitary measure that affected social dynamics, school activities, and educational processes. This situation also impacted the way of approaching them from the research perspective. It particularly confronted me with the dilemma of “waiting for schools to return to their previous state” or, as ultimately happened, exploring other possibilities to understand the educational reality of the moment with available methodological strategies and technologies. This allowed for the social construction of knowledge from contingent dialogical spaces and processes through the network.

Keywords: Youth, high school, network, educational research.

Introducción

El artículo expone algunas reflexiones epistémico-metodológicas derivadas de una investigación comprensiva en el campo de juventud y escuela desarrollada en el bienio 2020-2022 en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del estado de México. Con una perspectiva sociocultural de las juventudes y de la institución escolar se ocupó

de experiencias educativas del estudiantado durante la pandemia por Covid-19 que visibilizan y demandan una perspectiva de juventud, la cual pondera su curso de vida, género, culturas, acceso a derechos y agencia en la escuela. De manera específica propone situar mi experiencia de investigación a través de un diseño contingente en la red, que no improvisado, para entablar diálogos colectivos con estudiantes de telebachilleratos comunitarios (TBC).

Los TBC son una modalidad de educación media superior con amplia distribución en localidades rurales y el contexto conurbado en la región sur del estado de México, donde generalmente operan a contra turno en las escuelas telesecundarias, no obstante son una modalidad presencial. Este servicio educativo ha favorecido la obligatoriedad y cobertura del nivel en la región y el país, empero aún enfrenta importantes carencias de infraestructura y conectividad, lo que incrementó el porcentaje nacional (43.7%) de jóvenes que no concluyeron la educación media superior en el ciclo escolar 2019-2020 debido en gran parte a la precariedad económica y la brecha digital; según reportó la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVID-ED, 2021).

Aún con carencias en infraestructura, la investigación destacó la diversidad de formatos y herramientas que con o sin acceso a internet y de manera fortuita, estudiantes, profesores y familias implementaron para continuar la escuela remota, principalmente a través del celular inteligente como sucedió en más del 58% del estudiantado mexicano (ECOVID-ED, 2021: 9). Aunque con un uso discontinuo, la herramienta digital gratuita *Google Meet* fue utilizada por los telebachilleratos comunitarios de la zona para mantener de manera intermitente las clases remotas; por lo que a sugerencia y vía de la supervisión, fue el medio para convocar a las y los jóvenes estudiantes a participar en una serie de conversatorios virtuales con el propósito de dialogar y reflexionar colectivamente acerca de la escuela suspendida, la añorada o la imaginada al volver.

La configuración del diseño metodológico a través de la red me colocó frente a un modo contingente de acercarme a la mirada y voces de los agentes sociales, distinto a las propuestas antropológicas con las que hasta entonces había orientado mi trabajo en campo, el cual

ahora advertía altamente complejo frente a un contexto histórico y cultural en donde el creciente y significativo, aunque desigual, uso de la red, ha modificado los modos de comunicación, flujos de información e interacciones sociales, generacionales, educativas y por supuesto, las que suceden en la investigación, dinamizando el sentido del *estar allí*, propuesto por Geertz en 1973.

Sin duda, la situación perturbó mi noción de espacio para la observación de las prácticas y la ponderada interacción cara a cara, donde no resultaron ociosas preguntas como: ¿hasta dónde dicha interacción es posible en la red? ¿cómo convocar la participación de otras y otros desconocidos en un “campo virtual”? ¿cómo construir interacciones y al mismo tiempo estudiarlas? Asumiendo que el primer desafío fue que hubiera alguien detrás de la pantalla, aunque no siempre se pueda saber quién encarna el avatar, el nombre o el apelativo de un interlocutor o interlocutora, que por alguna, razón accede “conectarse” con nosotros.

En las siguientes líneas, el texto da cuenta de una experiencia de investigación sostenida en la red que potenció interacciones epistémicas en cuanto convocó a diversos jóvenes dispuestos al encuentro desde sus voces, pensamientos, saberes, significaciones y aspiraciones que dan cuenta de las maneras diversas en que leemos la realidad y nos leemos colectivamente en esta, por ende, también convocó impensadas interacciones pedagógicas.

Asumo que la interacción en la red resulta contingente ya que está determinada, en gran parte, por la voluntad, reciprocidad e intencionalidad de las y los sujetos para disponerse a la acción con otros y otras, en este caso, dialogar y reflexionar. Hacer investigación educativa con dicho recurso tecnológico afirma su condición relacional, no predeterminada sólo por quien investiga, pues convoca a la participación, que también está condicionada por el manejo, disponibilidad y acceso tecnológico de aquellos con quienes investigamos. En ese sentido, la construcción del llamado trabajo en campo es siempre dándose; una abierta construcción epistémica, pedagógica, política y ahora en línea que va teniendo lugar cuando nuestros tópicos de investigación y apuestas encuentran resonancia para pensar-pensarnos y transformar nuestra realidad.

Bajo este supuesto, en un primer apartado expongo algunos planteamientos contextuales y teóricos de las etnografías virtuales para discutir la construcción epistémico-metodológica de investigaciones empíricas y la exigencia de una creatividad metodológica para construir el campo a través de procesos dialógicos con las juventudes quienes construyen experiencias educativas y escolares desde su concreta condición social y cultural. Posteriormente, expone el diseño metodológico basado en “conversatorios virtuales” con jóvenes estudiantes de telebachilleratos comunitarios.

Cierro con algunas reflexiones en torno a las posibilidades y los desafíos de la investigación educativa en la red para construir conocimiento colocando en el centro la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes.

La investigación educativa en red. Referentes contextuales y teóricos

A principios del siglo XXI, la antropóloga Cristine Hine (2000) exploró una metodología de investigación etnográfica sobre internet para el estudio empírico de sus usos; advirtiendo de su expansión y de la necesidad de investigar cómo y de qué modos se incorporaba a la vida cotidiana de las personas. Los cuestionamientos y desafíos que la autora planteó entonces han tomado vigencia ante la coyuntura de la pandemia y las medidas sanitarias de confinamiento social y escolar las cuales pusieron a investigadores del ámbito social ante la posibilidad y el desafío de continuar sus indagaciones a través de diversos recursos y aplicaciones que hoy ofrece la red (plataformas, blogs, redes sociales).

En 2020, antropólogos como Rossana Guber y Óscar Grillo compartieron en distintos sitios de internet algunas experiencias en y con este medio anteriores a la pandemia. Coincidían en que las redes digitales y sus múltiples artefactos se ha convertido no sólo en una de las principales tecnologías para el flujo de información, la comunicación y ahora la educación; sino en un recurso cada vez más utilizado en la investigación antropológica y la producción de conocimiento en

tanto permite captar el sentido de prácticas, saberes y experiencias situadas construidas en o con la red.

Coloco aquí la noción de red propuesta por Castells para referir a una estructura social activada por tecnologías digitales de información y comunicación, codificada por la cultura (Castells, 2010); la cual incorporé como recurso metodológico para aproximarme a las experiencias educativas juveniles a través de la herramienta digital *Google Meet*.

Lo que ahora denomino un diseño metodológico en la red se sustenta en una perspectiva de construcción social y cultural de la tecnología que más allá de una lógica técnica independiente, admite que su conformación social, consumo-producción e inscripción simbólica “es el resultado de procesos de negociación entre distintos grupos de interés que observan en ella diferentes ventajas y desventajas” (Hine, 2000: 46); por lo cual los usos y sentidos de ésta para el desarrollo de la investigación dependen en gran parte de nuestras habilidades, intereses, acuerdos y creatividad.

Metodológica y epistémicamente la red resultó un valioso espacio-tiempo para “construir el campo” a través de la interacción dialógica. Las condiciones en que fue dándose, me demandó considerar menos la relación cara a cara y las formas físicas, territoriales, para ponderar un camino temporal y simbólico en que investigadora y jóvenes estudiantes “se conectaron”, negociando veladamente su acceso a distintas reuniones agendadas, en las que, algunos optaron por no mostrar su rostro, así como decidir el tiempo dispuesto para la interacción o seleccionar lo que querían comunicar conmigo y el resto de los otros participantes.

Lo vivido me lleva a retomar la discusión metodológica y también epistemológica del campo como construcción entre sujetos y no sólo un sitio para incursionar, desbordando la idea de cultura circunscrita a los límites de un espacio físico dado, además de problematizar la noción de campo en la red.

De entrada, cabe subrayar que los usos y sentidos que otorgamos a la tecnología y el rol que asumimos en ésta marcan de inicio el tipo de interacción entre los sujetos partícipes. Hine (2000) señaló que el internet no es el agente de cambio de la vida social, como tampoco

lo es ahora en el modo de hacer investigación, esto dependerá del qué, cómo y para qué le utilizamos en cuanto artefacto cultural y espacio de interacción simbólica. Advirtiendo que la red se inscribe en la estructura de una sociedad neoliberal y que no exime relaciones de poder (Castells, 2010; Grillo, 2020) entre las que podrían incluirse el lugar de la propia investigadora-investigados en el marco amplio de discursos hegemónicos de orden cultural, generacional o de género. La red no trae *per se* la interacción horizontal con otras y otros distintos, de ahí la relevancia de reflexionar continuamente cómo se convoca al encuentro y cómo me sitúo para dialogar, pues como ha señalado Winocur, en la red “El espacio de integración de la operación física y emocional de conectarse no se da en la máquina, sino en el sujeto” (2013: 21).

Aunque epistémicamente reconozco que la interacción dialógica con las y los jóvenes estudiantes estuvo enfocada más en responder mis preguntas, que tal vez algunas inquietudes o problemáticas suyas; considero que pudimos “conectarnos” no sólo a través de la tecnología, sino de la experiencia compartida de vivir la pandemia y el confinamiento social-escolar, que nos acercó emocional e intersubjetivamente, escuchando nuestras voces, las pausas, el silencio, la sensación de lo incierto, pero también de la esperanza.

Es la relación sujeto-sujeto (epistémico/cultural/pedagógico) la que posibilita producir conocimiento al accionar el diálogo con el que fue plausible allegar relatos de experiencia (Suárez, 2011) desde donde juntos nos pensamos en el mundo, en una reflexión individual-colectiva de lo que hacemos, cómo y para qué lo hacemos; lo que conlleva también una relación pedagógica y por supuesto, diría Freire (1970) política, porque nos coloca ante el desafío de la acción-transformación.

En dicho tenor, el uso de la red dejó de ser una “opción adaptativa” de la investigación, para constituirse en un espacio construido a través de conexiones de distinta índole, tecnológicas, emocionales, simbólicas, pedagógicas. Si bien, esta interacción, en mi experiencia, no sucedió literalmente cara a cara, es importante reconocer que siempre hubo otros y otras *detrás de la pantalla*, sujetos con voz, protagonistas de la acción educativa producida *off-line*, relatada y reflexionada colectivamente. Debo decir que en mi inquietud por la cara de los otros

y otras paradójicamente encontré íconos o *avatars* que evocaron en mí aquellas máscaras a las que alude Goffman en su metáfora teatral.

Así, la configuración del diseño metodológico a través de una de las herramientas digitales empleadas durante el confinamiento escolar por las y los estudiantes de una zona escolar de telebachilleratos comunitarios del sur mexiquense, me llama ahora a la reflexión del trabajo en campo en la red en cuanto espacio cultural y artefacto aceptado y compartido con el estudiantado, inserto en un contexto y entramado simbólico (Geertz, 1973) concreto, así como un tiempo en el que creo que aún somos capaces de construir y accionar en común.

Así coloco a la investigación como una potencial experiencia educativa que en palabras de Bárcena (2005) refiere a un espacio/tiempo en que sobrevienen determinados acontecimientos –como fue la pandemia y el confinamiento escolar, así como la conexión con las y los jóvenes– que irrumpen la existencia cotidiana, que nos mueven y con los que accionamos, nos formamos y somos capaces de la novedad; configurándonos como sujetos protagonistas de una historia digna de ser relatada porque sitúa la manera en que habitamos, simbolizamos y enunciamos el mundo; pues como decía algún epígrafe de García Márquez *La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla*.

Desde mi experiencia epistémico-metodológica, considero que la investigación educativa en la red sigue privilegiando la perspectiva del actor, tan estimada en los estudios antropológicos, ya que, apunta Guber, ésta constituye “un universo de referencias compartido –no siempre verbalizable– que subyace y articula el conjunto de prácticas, nociones y sentido organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales [...]” (Guber, 1991: 74).

Es así que la interacción simbólica y dialógica sucedió como encuentro de *logos* diversos, en la co-presencia intergeneracional e intercultural, reconociendo que las y los jóvenes estudiantes no sólo son consumidores de símbolos y significados sino productores de estos, así como de otras interpretaciones y relatos que tuvieron cabida en la investigación vía las voces y miradas de juventudes y modalidades educativas históricamente invisibilizadas.

Dado que hay diversas maneras de ser joven derivadas de la transformación social, cultural y comunicacional, así como de una desigual distribución de los capitales juveniles (Reguillo, 2013); los diálogos colocaron la mirada en su experiencia educativa atravesada por accesos diferenciados a la escolaridad, mismos que trastocan el modo en que las y los jóvenes se miran a sí mismos y se relacionan con otros dentro-fuera del espacio-tiempo escolar y también de la red.

Destaco así la relevancia de una inaplazable perspectiva de juventud tanto en la escuela y la investigación, la cual insta a escuchar y reconocer las experiencias y demandas educativas de las y los jóvenes estudiantes, así como la agencialidad manifiesta en su voz, recursos, propuestas y acción para continuar con la escuela en el confinamiento, evidenciando que hacer escuela es una tarea posible sólo con, no sobre, las y los jóvenes, y que la educación no es concesión, sino un derecho fundante de otros como la participación y la conexión.

El siguiente apartado da cuenta del diseño metodológico basado en conversatorios virtuales con jóvenes estudiantes del telebachillerato comunitario, opción educativa implementada en 2013, dirigida prioritariamente a poblaciones desfavorecidas; por lo que los conversatorios virtuales resultaron un valioso espacio de enunciación de poblaciones juveniles “recién” incluidas en el sistema educativo; las cuales visibilizaron experiencias individuales, intergeneracionales y solidarias que advienen modos de reinención de la escuela.

Conversatorios virtuales. Un diseño metodológico con jóvenes estudiantes

El trabajo se inscribe en una perspectiva comprensivo-interpretativa, con una metodología dialógica (Corona y Kaltmeier, 2012) que recurrió a los relatos de experiencia (Suárez, 2011) en formato “digital” para captar aspectos subjetivos y objetivos de la experiencia educativa de las juventudes de manera personalizada, pero siempre en un contexto relacional más amplio.

Apunto como otro referente las prácticas que colegiadamente hemos construido en un cuerpo académico para favorecer procesos

participativos de investigación que ponen en el centro la experiencia social y educativa de las juventudes en contextos de vulnerabilidad para documentar y disponer de propuestas pedagógicas que permitan reconstruir y comprender la trama de sentidos y significaciones que se movilizan cuando accionan, piensan y narran su hacer cotidiano.

Con estos referentes implementé un diseño metodológico en red, basado en “conversatorios virtuales” bajo la propuesta pedagógica de Berlanga para hacer narrativa en colectivo, asumiendo que “la conversación da lugar a la creación del mundo con la palabra” (2018: 66). Los conversatorios se plantearon a la supervisión, docentes y estudiantes como espacios dialógico-reflexivos, bajo el supuesto de que las y los jóvenes, desde sus propios términos y condiciones, tienen mucho qué decir sobre la escuela vivida a la distancia; así como de reinventar esa a la que ahora les hubiera gustado asistir, además de reconocer lo que les motivaba o no a volver.

Inicialmente se convocó al estudiantado a participar en alguno de los tres conversatorios programados en la herramienta digital de videoconferencias que la escuela utilizaba, estos se desarrollaron en días sucesivos, durante el horario vespertino en que atendían sus clases. Cabe señalar que los conversatorios virtuales tuvieron lugar en el lapso en que los telebachilleratos comunitarios de la zona, reabrieron temporalmente sus puertas para la recuperación y continuidad educativa con jóvenes que –apuntaba el auxiliar de la supervisión en un diálogo telefónico– “tuvieron comunicación y conexión intermitente, falta de motivación y apropiación de los aprendizajes curriculares o bien, estaban en riesgo de reprobación y abandono escolar”.

Los conversatorios virtuales se desarrollaron del 28 al 30 junio, de 15 a 16 horas. El diálogo fue orientado por tres preguntas generadoras: ¿Qué *nos* pasó el día que la escuela abrió sus puertas? ¿Dónde ha estado la escuela? y ¿Reinventamos la escuela? Cuestionamientos que aún con presencias juveniles azarosas, permitieron dialogar en torno al sentido simbólico y subjetivo de la escuela para las juventudes en nuestro tiempo.

A través de la red pude establecer el diálogo colectivo con 19 estudiantes, en su mayoría mujeres, sólo cuatro varones, que estudia-

ban el sexto y cuarto semestre en planteles de la periferia urbana y localidades rurales. Su edad oscilaba entre los 16 y 18 años. La sistematización del *corpus* empírico permitió hilvanar relatos de experiencia educativa juvenil durante el confinamiento escolar a partir de sus impresiones ante el cierre temporal de las escuelas, la implementación de la modalidad de escuela remota y la posibilidad de volver por tiempo breve a las aulas.

En su relato, las y los jóvenes destacaron haberse sentido emocionados de volver y contrariados ante el riesgo de contagio que implicaba, así también por no haber vuelto a la escuela que tradicionalmente conocían o esperaban. Una de las jóvenes de segundo semestre relató: “Ni siquiera conocía mi escuela, sentía a la vez alegría y tristeza... porque en línea nada más nos conectábamos 9 de los 28 que estamos inscritos” (Estudiante de Telebachillerato Comunitario, mujer, 16 años).

Las y los jóvenes reconocieron que el confinamiento escolar trajo consigo un cambio en los procesos de socialización e interacción con efectos importantes en su estado emocional; la posibilidad de volver a sus planteles evocaba alegría luego de haber vivido más de un año de confinamiento en el que enfrentaron situaciones familiares difíciles como la falta de recursos económicos, hacinamiento y violencia de género, además de fallecimientos de familiares cercanos y temor al contagio.

Los relatos juveniles también visibilizaron las condiciones personales, familiares y locales que configuraron su experiencia educativa durante la escuela a distancia y de sus opiniones en torno a ésta como espacio de aprendizaje y vida juvenil. Al respecto uno de los jóvenes de sexto semestre apuntó “Cada quien aprende diferente. Yo no me acostumbré en línea, no lo tomé, no me gustó” (Estudiante de Telebachillerato Comunitario, varón, 18 años).

En los TBC de la zona, como en gran parte del país, el medio fundamental para enviar actividades, resolver dudas y retroalimentar los trabajos fue la mensajería instantánea por celular y las plataformas como *Classroom* y *Google Meet*; no obstante, resultaron frecuentes expresiones de frustración entre las y los estudiantes que no pudieron adaptarse o que consideraron “no haber aprendido lo

suficiente”, demandado la necesidad de reconocer la diversidad en los modos de aprender.

Los relatos juveniles mostraron la impostergable tarea no sólo de regresar, sino de reinventar la escuela, pues como apuntaba uno de los estudiantes “Conforme pasa el tiempo el sistema se tiene que ir actualizando y transformando al igual que nosotros” (Estudiante de Telebachillerato Comunitario, varón, 16 años), planteamiento que da cabida a pensar la escuela como *umbral*, en cuanto “subraya el pasaje o el movimiento entre espacios físicos y simbólicos que supone la escolarización” (Dussel, 2020: 338) y que en nuestro tiempo resulta fundante para la reinvención tanto del espacio/tiempo escolar, y por supuesto de la investigación.

A modo de cierre

La experiencia de investigación en la red, sin duda resignifica las interacciones y el sentido del cara a cara, potenciando otros modos de interacción dialógico-simbólica con las y los jóvenes estudiantes, las cuales superan el uso pragmático de la tecnología, para dar cuenta de cómo las juventudes construyen su experiencia educativa más allá del centro escolar.

El trabajo en campo a través de una herramienta digital constituye un espacio/tiempo de nuevas formas de sociabilidad y de relaciones pedagógicas intergeneracionales, un recurso para acercar y sostener la co-presencia; así como para seguir pensando la escuela para avanzar hacia su reinvención y nuevos vínculos que demandan las juventudes en el contexto social y cultural de nuestro tiempo.

El uso de artefactos y recursos narrativos de la red en la investigación educativa, adquieren forma y sentido de acuerdo con las expectativas de lo que se busca con los sujetos que participan y de aquellas que somos capaces de construir pedagógicamente con ellas y ellos a través de la interacción dialógica. Reflexionar quién es el sujeto joven/sujeto educativo que participa en la red, conlleva reconocer cómo el uso de este medio marca un hito intergeneracional, donde las relaciones pedagógicas se rearticulan entre seres implicados en una reconfiguración social, cultural y educativa; así como en

las formas de producir conocimiento y nuevos espacios de enunciación con las y los jóvenes estudiantes.

Coincido con Winocur (2013) en cuanto a que el trabajo en la red es un potencial camino de indagación; resulta un punto de inflexión en el quehacer en ciencias sociales, y de manera particular en la educación, empero necesita nutrirse en cada caso de las características del problema de estudio, de las preguntas de la investigación, de la experiencia concreta del campo, de las perspectivas teóricas para pensar la realidad y del proceso de reflexividad de la investigadora o investigador.

Ante la cuestión de qué, cómo y cuándo se hace el trabajo de campo en la red, la experiencia presentada da cuenta de su contingencia, del desborde del espacio físico y de la interacción cara a cara, para construir un camino simbólico sostenido sobre todo en el compromiso con lo investigado y la disposición de diversos sujetos a la participación.

La investigación en red convoca a construir y repensar en nuevas formas de alteridad, que se mueven en el *on-off line*; simultáneamente en la red dialogamos con las y los jóvenes de lo que pasa y nos pasa dentro-fuera de la virtualidad. Estrictamente no ha sido una interacción cara a cara, pues ninguno de los jóvenes participantes encendió su cámara durante los conversatorios, pero sí un modo de entrecruzar voces, prácticas, sentires y significaciones, que dan cuenta de una inaplazable reinención de la escuela y de modos diferenciados de ser joven estudiante.

Considero que los conversatorios virtuales resultan un recurso metodológico viable para la construcción de procesos pedagógicos situados sostenidos en la convocatoria de las miradas y voces juveniles en cuanto agentes educativos, sociales y culturales, así como repensar juntos a y en la escuela nuestra historia. Insto a seguir la reflexión epistémica y metodológica sobre el uso de la red en la investigación, manteniendo abierta la discusión en torno a ¿qué lugar y sentido le estamos dando hoy en el proceso de construcción de conocimiento educativo? Así también queda en la mesa la cuestión acerca de la red cual recurso tecnológico para construir modos particulares y colectivos de mirar y estar en el mundo en cuanto artefacto comunicacional, cultural y pedagógico.

Reconozco que este ejercicio reflexivo está habitado más por preguntas, incertidumbres y atisbos creativos, que por afirmaciones y certezas en torno a lo que conlleva el uso de la red en la investigación educativa. Es tarea pendiente comprender las nuevas formas de sociabilidad y experiencia educativa juvenil que se entran dentro-fuera de la red, lo que sin duda, es un campo fructífero para revalorar, repensar y reconfigurar la institución escolar y nuestros procesos pedagógicos, así como la labor investigativa que permanentemente nos desafía a una renovación epistémica y del hacer metodológico.

Referencias

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Berlanga, B. (2018). Narración y configuración de subjetividades emancipadoras. En B. Berlanga, *Narración y configuración de subjetividades emancipadoras*. México: UCIRED.
- Castells, M. (2010). *Comunicación y poder*. España: Alianza.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En P. F. I. Dussel, *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Reguillo, R. (2013). *Jóvenes en la encrucijada contemporánea: en busca de un relato de futuro*. Asamblea Plenaria del Consejo Pontificio de la Cultura. Guadalajara.
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia y saber pedagógico. *Educação em Revista | Belo Horizonte, 01*, 387-418.
- Winocour, R. (2013). Etnografías multisituadas de la intimidad on-line off-line. *Revista de Ciencias Sociales*, 7-27.

MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DURANTE SU IMPLEMENTACIÓN

Alberto Ramírez Martinell* y Andrés Aguirre Juárez**

*Doctor en Investigación educativa. Investigador de la Universidad Veracruzana. albramirez@uv.mx

**Doctor en Educación. Director General del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. direcciongeneral@cobaev.edu.mx

Recibido: 4 de octubre de 2023
Aceptado: 10 de diciembre 2023

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un instrumento que se aplicó a alrededor de 300 docentes de bachillerato que participaron en un curso en línea sobre el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), simultáneamente a la implementación de la fase siete de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) con estudiantes de nuevo ingreso a este nivel educativo en el semestre escolar iniciado en agosto de 2023. El análisis revela que más de 75% de los participantes posee un buen entendimiento de las Unidades de Aprendizaje Curricular, las progresiones y la transversalidad. En ese mismo sentido, se encontró

que más del 60% de los encuestados se considera capaz de diseñar clases acordes con los lineamientos de la NEM.

La investigación también evidenció algunos desafíos para una adopción y ejecución exitosa del MCCEMS. Los participantes reconocen como áreas de oportunidad para la implementación de la NEM a la sensibilización de las comunidades escolares de los bachilleres para reducir la resistencia al cambio, al incremento de opciones para la capacitación docente y a la ampliación de las acciones de socialización del MCCEMS, sus componentes y elementos constitutivos.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, Nivel Medio Superior, Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, formación de profesores, percepciones de docentes.

Abstract

This article presents the outcomes of a survey applied to approximately 300 higher education educators who participated in a massive online open course on the Common Curricular Framework for this educational level (MCCEMS). This occurred simultaneously with the implementation of phase 7 of the New Mexican School, for new high school students that started their studies in August 2023. The analysis reveals that over 75% of participants possess a solid understanding of Curricular Learning Units, progressions, and transversality in High school. Likewise, it was found that more than 60% of respondents feel capable of designing classes in line with the NEM guidelines.

The research also served to identify certain challenges for the successful implementation and execution of the MCCEMS. For a better implementation, participants acknowledge the need for approaching school communities in upper secondary education to reduce resistance to change, increasing options for teacher training, and broadening socialization of the MCCEMS key components, and constituent elements.

Keywords: New Mexican School, High School, Common Curricular Framework, teacher training, teacher perceptions.

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el epítome de la más reciente transformación del sistema educativo nacional. Descansa sobre las bases teóricas del humanismo y el constructivismo sociocultural (Vázquez Ramos, 2023). Concibe a los estudiantes como miembros activos de una comunidad, como agentes de transformación de su entorno, como ciudadanos responsables y como seres sociales capaces de buscar y procurar el bien común a través de una cultura de la paz.

La NEM, diseñada en la administración iniciada en 2018 e implementada en las fases 1 a 7 en 2023, es el proyecto de transformación del sistema educativo más grande de los últimos años. Surge como una respuesta crítica al paradigma educativo neoliberal que prevaleció durante los gobiernos tecnócratas iniciados en México desde 1982. Desde entonces, la mentalidad costo-beneficio del Estado había imperado, incluso en el contexto educativo, en el que la evaluación, las competencias y el desempeño eran indicadores de calidad tanto de instituciones como de docentes y estudiantes.

En contraposición a esta visión, hay una escuela que busca descolonizar el pensamiento, e intenta desligarse de la influencia eurocéntrica (Dussel y Del Valle, 2018) especialmente en un contexto donde las sociedades latinoamericanas, incluida la mexicana, han sido fuertemente occidentalizadas. En México, la escuela de finales del siglo XVIII y principios del XIX, buscaba emancipar las conciencias de los estudiantes de la influencia dominante de la religión católica a través de la formación de ciudadanos laicos y comprometidos con la nación. La NEM busca transformar la educación en distintos sentidos. No solamente centrándose en la enseñanza de ciertos conocimientos académicos, sino al promover los valores sociales, comunitarios, culturales y críticos que ubican a los estudiantes como ciudadanos participativos y corresponsables del bienestar tanto de su aula como de su escuela y comunidad. La NEM es entonces una respuesta del gobierno de orientación izquierdista de 2018 a 2024, para promover una identidad nacional independiente de las influencias eurocéntricas y mercantiles propias de la educación neoliberal.

El Marco Curricular Común de la Educación Media Superior

La NEM es un proyecto educativo que va de los 0 a los 23 años. Se divide en ocho fases, siendo la siete, la que se relaciona con el bachillerato. Para implementar la NEM, en la séptima fase se cuenta con un instrumento de política educativa, referido como el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) que se puede explicar en dos sentidos. En primer lugar, el MCCEMS se usa como un esquema que establece una malla curricular unificada para todos los subsistemas del Nivel Medio Superior (NMS) en México, incluidos los orientados a las fuerzas armadas, los artísticos, los pedagógicos, los tecnológicos, agropecuarios, marítimos o los de orientación para el trabajo. En México se llegaron a contabilizar más de 90 tipos de bachillerato, siendo el tránsito entre ellos una acción complicada y en algunos casos imposible. Un estudiante de CONALEP, por ejemplo, que, por circunstancias familiares, laborales o de otra índole, necesitaba cambiarse de escuela, por tratarse de un subsistema incompatible, debía reiniciar en otro subsistema o concluir sus estudios ahí mismo. Con el MCCEMS, el tránsito entre subsistemas es posible.

El segundo sentido en el que se puede explicar el MCCEMS de 2022 es el relativo a los contenidos y su organización. El marco tiene nuevas miradas que derivan de una revisión de los temas prioritarios y fundamentales de la EMS. La propuesta supone una evolución relevante para el NMS, pues supera temas estáticos y memorísticos arraigados en modelos enciclopédicos propios de la escuela francesa y en su lugar, atiende de manera más práctica, no solamente las áreas de acceso al conocimiento, sino también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que son transferibles y aplicables a situaciones propias de los contextos del aula, la escuela y la comunidad a la que pertenecen los estudiantes.

Si bien se conservan conceptos básicos, esenciales y necesarios para promover la cultura en los jóvenes bachilleres tanto en el currículum fundamental como en el currículum ampliado, su abordaje es diferente, pues el modelo de enseñanza por progresiones es el que articula a la planeación de la docencia del EMS.

Este nuevo enfoque curricular se distancia del paradigma de fragmentación del conocimiento que separaba a las disciplinas en una suerte de parcelas que cada docente debía procurar desde la perspectiva y tradición de la asignatura que procuraba (Morin, 2020). En lugar de analizar la realidad en fragmentos, en el MCCEMS se busca la integración de los campos del conocimiento humano para un abordaje más completo y holístico pero con cabida a la interpretación personal del mundo. Otro cambio importante en materia de contenidos es la relevancia que cobra la promoción de los recursos sociocognitivos de los estudiantes y su relación con su comunidad.

Elementos curriculares del MCCEMS

La base de la malla curricular del MCCEMS es la Unidad de Aprendizaje Curricular o UAC. Las UAC proponen un abordaje progresivo de los contenidos del curso. Como concepto, la progresión, no es una propuesta original del MCCEMS, ni tampoco de investigadores educativos mexicanos, o brasileños como se suele comentar. Su origen se puede ubicar en Oceanía con iniciativas educativas de Australia y Nueva Zelanda. El modelo de progresión educativa es característico de contextos escolares en los que se ha priorizado un enfoque científico para entender y abordar la realidad. Se destaca por su desarrollo en entornos geográficamente distantes a México, lo cual resalta su universalidad y adaptabilidad a diferentes contextos educativos. En Oceanía, los docentes deben atender a grupos numerosos, con estudiantes provenientes no sólo de comunidades locales, sino también de países asiáticos como China, Japón, Singapur, Malasia o Corea, que migran a las principales ciudades australianas y neozelandesas en busca de trabajo, negocios o educación. Ante la diversidad de perfiles, conocimientos académicos e inclusive idiomas, es que se hace uso del enfoque de progresiones educativas, permitiéndole a los docentes atender de manera efectiva a estudiantes foráneos y locales con avances y niveles culturales diferentes.

El enfoque por progresiones se podría explicar con una analogía del entrenamiento que un grupo de corredores sigue para realizar una

maratón con éxito. No es común que un corredor sin experiencia logre terminar los 42 mil 195 metros al primer intento, ni que su condición sea igual que la de sus compañeros. Para eso cada uno de los corredores deberá correr en entrenamientos previos a la maratón, tramos de 3, 5, 10 y 21 kilómetros, según sea su motivación, condición física y capacidad corporal. Esto lo deberá hacer cada uno de los corredores con soltura y confianza según sea su evolución, para posteriormente embarcarse en una empresa mayor y correr la maratón.

En el ámbito educativo, la progresión se puede articular mediante taxonomías educativas reconocidas, como las de Bloom (1984) o Marzano (2001). Las progresiones se plantean en metas parciales que los estudiantes deben superar para lograr un fin mayor. Las progresiones se traducen en metas de aprendizaje y aprendizajes de trayectoria (Arroyo Ortiz y Pérez Campuzano, 2022). Los estudiantes avanzan en etapas, alcanzando niveles diferentes de concreción. Algunos pueden encontrarse en momentos iniciales, mientras que otros ya hayan logrado dominar aspectos más complejos con mayor profundidad y fluidez. Esto representa un reto para los docentes, pues deben atender las necesidades individuales de cada estudiante en función de sus niveles de progresos, demandando una atención diferenciada para cada uno de los integrantes del grupo.

Además de UAC, progresiones, metas de aprendizaje y aprendizajes trayectoria, el MCCEMS maneja conceptos centrales, categorías y subcategorías como elementos caracterizadores de las temáticas del curso y la noción de transversalidad.

En el marco curricular, la transversalidad requiere de un análisis integral de la realidad desde distintos campos y miradas. Los proyectos transversales escolares en el bachillerato se pueden conducir con la articulación de al menos tres UAC, con el fin de analizar y comprender la complejidad de los fenómenos y acontecimientos desde distintas disciplinas. La estrategia de transversalización del aprendizaje pretende que, desde diversas perspectivas disciplinarias se analice y se comprenda la realidad. No se trata de una colaboración de maestros y sus grupos en la que el trabajo se divide por materias para después ser incorporados en un trabajo final. Sería incorrecto pensar que un

proyecto transversal consiste en pedirle al grupo de inglés que haga la traducción de ciertos apartados; al de Taller de Lectura y Redacción que revise la ortografía; al de Matemáticas que elabore unas gráficas; y al de Historia de México que haga los planteamientos contextuales. La transversalidad busca que los estudiantes utilicen las herramientas aprendidas para analizar la realidad en contexto. Por ejemplo, en un plantel del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz los estudiantes de primer semestre abordaron un problema de salud pública de su comunidad a través de un proyecto transversal. Para eso, estudiantes y docentes de las UAC de pensamiento matemático, conciencia histórica y lenguaje y comunicación se dispusieron a indagar el por qué había una alta incidencia de enfermedades cardíacas y diabetes en su localidad. El enfoque transversal permitió a los jóvenes analizar la problemática desde múltiples perspectivas. Utilizando herramientas de estadística en su clase de pensamiento matemático, compararon las tasas de enfermedades en su comunidad con las medias del Estado de Veracruz, evidenciando que los índices de las enfermedades cardíacas eran más elevados en su localidad con respecto a la media estatal. Mediante un estudio histórico, los estudiantes lograron identificar un factor de predisposición genética hacia problemas cardíacos, relacionado con la ascendencia de la población local. El proyecto reveló que el exceso de consumo de bebidas hechas a base de caña de azúcar, producidas en la comunidad, contribuía también a los problemas metabólicos y cardiovasculares de los pobladores. Con esta información, los estudiantes tomaron acciones para informar a las autoridades municipales y al sector salud sobre sus hallazgos, lo que derivó en una serie de campañas y acciones de prevención.

Hay un cambio de paradigma en la educación que requiere de acciones de sensibilización de las comunidades el NMS, de capacitación docente y de apropiación del modelo. La capacitación de docentes frente a la NEM y las acciones para que los docentes se apropien de este modelo de enseñanza y aprendizaje, si bien son recientes, ya se pueden encontrar en la literatura tanto, de la educación básica (Celis, *et al.*, 2023; Lucero, 2023), como para la EMS (Ramírez Martinell y Aguirre, 2024).

Las acciones de los Estados y de la Federación a través de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) han sido importantes, pero no suficientes para llevar el Marco Curricular Común al Aula de todos los bachilleratos del país. Los docentes del NMS que impartieron las UAC de primero en el semestre de agosto de 2023 a enero de 2024, han iniciado la implementación de la NEM en la fase siete y resulta valioso conocer sus percepciones sobre la NEM, el MCCEMS y sus componentes curriculares principales. En este artículo se presenta una serie de análisis de las percepciones de cerca de 300 docentes de EMS sobre este nuevo paradigma de la educación.

Metodología

Para conocer las percepciones que los docentes del NMS tienen sobre la fase siete de la NEM, el MCCEMS, sus elementos curriculares y su implementación, se aplicó una encuesta a 290 profesores de diferentes subsistemas del bachillerato mexicano que se encontraban en la fase inicial de adopción del marco, en el semestre de agosto 2023 a enero de 2024.

Del 28 de agosto al 9 diciembre de 2023, el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz, ofreció en la plataforma de cursos abiertos masivos y en línea México X de la Televisión Educativa de la Secretaría de Educación Pública un MOOC (por sus siglas en Inglés *Massive Online Open Course*) para docentes del NMS sobre la implementación del MCCEMS en las aulas de bachillerato (Ramírez Martinell y Aguirre, 2024).

El MOOC tiene una duración de 24 horas, es autogestivo y va al ritmo de los participantes. Su lanzamiento, en agosto de 2023, coincidió con la implementación del acuerdo secretarial por el que se establece y regula el MCCEMS (DOF, 2022) en el que todos los subsistemas del bachillerato mexicano con independencia de su ubicación geográfica y tipo de financiamiento fueron conminados a adoptar el enfoque de la fase siete de la NEM para los estudiantes que recién ingresaron a la EMS.

El MOOC estuvo abierto durante 15 semanas y captó la atención de 1509 personas que se inscribieron en la plataforma. Del total de par-

participantes 472 lo concluyeron en tiempo y forma, eficiencia terminal que para los MOOC es aceptable pues se suele esperar que el 20% de los inscritos logren concluir el curso. Los docentes que participaron en esta emisión del MOOC estaban, de manera simultánea, en el proceso inédito de implementar el MCCEMS en sus aulas. Vale la pena mencionar que para los docentes este MOOC pudo haber sido un curso complementario o su primer contacto de formación sobre la NEM, no se obtuvo ese dato.

Para explorar las percepciones de los participantes del curso se hizo una petición opcional de completar una encuesta de 19 preguntas; 11 preguntas de identificación (sexo, rango de edad, grado de estudios, contexto educativo en el que se desenvuelven, tipo de financiamiento del bachillerato en el que trabajan, Estado de la República en el que trabajan, nombre de la localidad en la que se ubica el Bachillerato, si es o no docente frente a grupo en el NMS, su antigüedad como docente, la materia que impartían antes de la NEM y en el MCCEMS) y 8 sobre la percepción que tenían sobre la NEM, el MCCEMS y sus componentes. En la tabla 1, se presentan las preguntas que se les hicieron a los docentes para explorar sus percepciones al respecto.

Tabla 1. Preguntas para explorar las percepciones de los participantes del curso sobre la NEM, el MCCEMS y sus componentes curriculares.

	Pregunta o reactivo
1	Entiende qué es una unidad de aprendizaje curricular o UAC
2	¿Entiende qué es una progresión?
3	¿Puede diseñar una clase a partir de las progresiones de la UAC?
4	¿Entiende qué es la transversalidad?
5	¿Puede diseñar una clase considerando la transversalidad?
6	Explique en qué consiste el cambio curricular de la fase 7 de la NEM
7	Mencione tres palabras que describan su percepción sobre el MCCEMS
8	¿Qué problemas cree que se presenten durante la implementación del MCCEMS?

Nota: Elaboración propia.

De los 1509 participantes, 290 personas contestaron la encuesta que se les hizo llegar a través de un formulario ubicado en el apartado final del curso. Los informantes son de las 32 entidades federativas del

país. Aunque la mayoría se ubica en seis estados, a saber: 27% de Veracruz; 23% de Ciudad de México; 12% de Jalisco; 11% de Estado de México; 10% de Puebla; y 6% Michoacán. 64% son mujeres y 36% hombres. 56% del total de informantes tiene entre 30 y 49 años (27.4% entre 30 y 39 y 28.5% entre 40 y 49 años). Un poco más de 20% son menores de 29 y una proporción igual es de docentes, mayores de 60 años. 63% son licenciados, 30% tiene el grado de maestría y 6.8% de doctorado.

Los participantes son docentes de 15 tipos de subsistemas mexicanos de la EMS (Bachillerato intensivo semiescolarizado, Bachillerato de Arte y Humanidades, Bachillerato General, Bachillerato Integral Comunitario, Bachillerato Internacional, Bachillerato tecnológico, CBTis, CECATI, Colegio de Bachilleres, Dirección General de Bachillerato, EMSAD, ICEP, Telebachillerato, Telebachillerato Comunitario y bachilleratos privados). 62% de los reportados son de financiamiento público y 29% privado. Entre las materias que impartían los docentes que participaron en la encuesta antes de la implementación de la NEM destacan Humanidades, Filosofía, Historia, Ética, Ciencias Sociales, Literatura, Danza, Derecho, Inglés, Lengua Francesa, Administración, Contabilidad, Álgebra, Aritmética, Lenguaje Matemático y Estadística Básica, Cálculo Diferencial e integral, Biología, Ciencias de la salud, Informática y TIC, principalmente. Los valores complementarios al 100% de cada una de las descripciones anteriores corresponden a respuestas vacías, o datos erróneos o irrelevantes.

Resultados

Los resultados que se presentan en este texto son descriptivos. En ellos se analizan las respuestas de las ocho preguntas que se le plantearon a los informantes sobre la comprensión de la NEM y su percepción sobre las habilidades que tienen para el diseño de la clase en el MCCEMS.

El instrumento tiene dos tipos de preguntas para explorar este tema. Uno de ellos explora la percepción que tienen los docentes sobre su entendimiento de los elementos curriculares del marco y el segundo revisa sus opiniones sobre la transformación curricular del NMS en México.

Con respecto al entendimiento que tienen los docentes sobre los elementos curriculares principales del MCCEMS, encontramos

que tres cuartas partes de los informantes comprenden muy bien qué es una Unidad de Aprendizaje Curricular (74.8%); las progresiones (76.3%). 84.8% y la noción de transversalidad. Prácticamente nadie dijo no saber qué eran estos conceptos. En la Tabla 2, se muestra la distribución de estas preguntas.

Tabla 2. Entendimiento sobre los componentes del MCCEMS.

Pregunta	Si, muy bien	regular	no entiendo
¿Entiende qué es una unidad de aprendizaje curricular o UAC?	74.8%	22.7%	2.5%
¿Entiende qué es una progresión?	76.3%	23%	0.7%
¿Entiende qué es la transversalidad?	84.8%	14.2%	1.1%
Promedio	78.63%	19.97%	1.43%

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta contestada por 290 informantes ubicada en el MOOC de COBAEV y México X llamado Marco Curricular Común en el Aula emitido entre agosto y diciembre de 2023.

Sobre las percepciones que tienen los docentes sobre sus habilidades para diseñar una clase a partir de las progresiones de una UAC y su transversalización con otras UAC, se encontró que 60.9% se percibe capaz de hacer el diseño de una clase utilizando las progresiones como eje orientador, mientras que el 69.6% dijo poder hacerlo considerando la transversalidad. Ver tabla 3.

Tabla 3. Percepciones de sus habilidades para diseñar una clase en el marco de la NEM

Pregunta	Si, muy bien	regular	no puedo
¿Puede diseñar una clase a partir de las progresiones de la UAC?	60.9%	34.8%	4.3%
¿Puede diseñar una clase considerando la transversalidad?	68.6%	27.5%	4%
Promedio	64.75%	31.15%	4.15%

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta contestada por 290 informantes ubicada en el MOOC de COBAEV y México X llamado Marco Curricular Común en el Aula emitido entre agosto y diciembre de 2023.

Los valores de las dos preguntas mostradas en la tabla 3 podrían considerarse como altos, aunque podría esperarse que, los valores de la comprensión de los elementos curriculares que reportaron como cercana a 75% (ver Tabla 2), se transfirieran a su nivel de confianza para el diseño de clases.

Sobre las percepciones que tienen los docentes en torno a la transformación curricular que se está dando en el NMS, encontramos que, en este grupo de informantes y sin afán de generalizar este caso concreto, a la comunidad de docentes del bachillerato mexicano, existe una aceptación y buena disposición hacia la adopción de la NEM.

Con datos de 660 palabras registradas para la pregunta “Mencione al menos tres palabras que describan su percepción sobre el MCCEMS” se puede ver que las diez palabras más mencionadas por los informantes suman un 38% del corpus total. En la Tabla 4 se presentan las 10 palabras más frecuentes del corpus construido por los 290 informantes.

Tabla 4. Palabras más frecuentes que describen el MCCEMS según los informantes.

Palabra	frecuencia
Transversalidad	46
Humanismo	37
Progresión	30
Innovación	26
Formación	24
Cambio	23
Integral	19
Aprendizaje	17
Flexibilidad	15
Comunidad	15

Nota: Elaboración propia.

Salvo por las palabras formación y cambio que pudieran referir a la percepción que tienen los docentes sobre lo que requieren para operar la NEM; las otras 8 palabras aluden a las características y com-

De las diez palabras más frecuentemente mencionadas por los informantes no se distingue alguna que represente un sentido negativo o un sentir adverso hacia el MCCEMS, por lo que se procedió a explorar explícitamente los problemas que advierten los docentes durante la implementación del marco curricular. Del total de los informantes, solamente 230 docentes que equivalen al 79% de la población contestaron la pregunta “¿Qué problemas cree que se presenten durante la implementación del MCCEMS?” 10% de ellos no reportaron problemas. El resto de las respuestas, que fueron abiertas, se categorizaron en diez temas principales, a saber: resistencia al cambio (25.2%), falta de capacitación docente (21.3%), desconocimiento del MCCEMS (12.6%), dificultad para implementar proyectos transversales (6.1%), problemas de adaptación al cambio (4.8%), apatía de la comunidad escolar (4.3%), dificultades derivadas del trabajo colegiado entre docentes (4.3%), rezago tecnológico (4.3%), disponibilidad de tiempo (2.2%) y falta de empatía de autoridades (1.3%); otros problemas para la implementación (3.5%), ver Tabla 5.

Consideraciones finales

Los resultados que se presentan en este artículo no buscan generalizar la situación en torno a la transformación educativa del NMS de un país tan diverso como lo es México. En un proyecto como éste, en el que se ubica a la comunidad al centro, las voces disidentes, las críticas y las de apoyo deben ser escuchadas por igual. Consideramos que los análisis que se presentan en el artículo apuntan a un diagnóstico inicial de la puesta en marcha de la NEM en el bachillerato. El MCCEMS es un libro en blanco que permite su mejora, crítica y adhesiones. Desde su construcción fue así, a través de las mesas nacionales para su discusión.

Los informantes, aunque no se les preguntó en la encuesta, son de un grupo especial, con intereses personales e institucionales, pues atendieron a una convocatoria de capacitación opcional en una plataforma virtual que demandaba de su atención y compromiso. Eso los ubica como profesores interesados en la política educativa actual, en su desarrollo profesional y que además, tienen confianza para moverse en entornos digitales.

Este grupo de docentes muestra una receptividad aceptable y comprensión significativa de los elementos curriculares de la NEM y el MCCEMS. Comprenden qué es una UAC, una progresión y la transversalización de sus actividades docentes con otras UAC. No obstante hay oportunidades de transferencia de conocimientos a la puesta en marcha de la NEM en las aulas de bachillerato. De esta investigación, sabemos que existen casi 14 puntos porcentuales entre su dominio (Tabla 2) y transferencia de conocimiento al diseño de las clases (Tabla 3). Eso sugiere, como era de esperarse, que la capacitación práctica, en el aula, con pares más avanzados sigue siendo una oportunidad para lograr exitosamente esta transformación.

El docente de bachillerato, es el actor directo de la implementación del marco curricular del 2022, por lo que los documentos, acciones de divulgación y política tendrían que traducirse en acciones de acompañamiento para la planeación, diseño y puesta en marcha de las clases bajo el esquema de la NEM. Los problemas percibidos por esta comunidad académica dan cuenta de los desafíos que se tendrán que seguir atendiendo durante estos semestres de implementación del marco en la EMS. La resistencia al cambio, la falta de capacitación docente y el desconocimiento del MCCEMS, se pueden atender con seguimiento, con acompañamiento y con apoyo a la comunidad docente de bachillerato. Lo que las autoridades federales, estatales e institucionales han hecho para que el acuerdo secretarial de agosto de 2022 se pusiera en marcha en 2023 es sin duda loable, pero no ha sido suficiente. Serán iniciativas personales, escolares y regionales, las que capten la atención de sus pares y autoridades para su socialización e implementación. La NEM en el bachillerato recién ha iniciado y si se quiere dar continuidad en los siguientes años, el acompañamiento de los docentes será clave.

Referencias bibliográficas

Arroyo Ortiz, J. P. y Pérez Campuzano, M. (2022). Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior. En Aguirre, A. & Ramírez, A. (Coords.). *La Educación Media Superior ante*

- la Nueva Escuela Mexicana*. (pp. 66-79). Colección de Apuntes Académicos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. COBAEV, Xalapa. México.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R. y Masia, B. B. (1984). *Bloom taxonomy of educational objectives*. In Allyn and Bacon. London: Pearson Education.
- Celis, M. G., Gaspar, L. M., Guzmán, G., Olmos, I, M., Valenzuela, J. F., Zamora, A. G. y Oropeza, L. (2023). La capacitación de los profesores de educación básica frente a la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Educ@rnos*, 51. Octubre-Diciembre 2023.
- DOF, 2022. ACUERDO número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0
- Dussel, Enrique & Del Valle-Orellana, Nicolás. (2018). *Crítica desde América Latina: filosofía, política y modernidad*. Pléyade (Santiago), (21), 163-181.
- Lucero, R. (2023). Hacia una estrategia de apropiación del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Educ@rnos*, 51, octubre-Diciembre 2023.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. Experts in Assessment*. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, 2455 Teller Road, Thousand Oaks,
- Morin, E. (2020). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Siglo XXI Editores México.
- Ramírez Martinell, A. y Aguirre Juárez, A. (2024). Formación Docente en el Marco Curricular Común de Educación Media Superior. En S. Rodríguez. *Realidades y desafíos de la formación docente ante la Nueva Escuela Mexicana*. Taberna Librería Editores. México.
- Vázquez Ramos, A. (2023). *Humanismo mexicano y Constructivismo sociocultural: Dos paradigmas de la Nueva Escuela Mexicana para la Educación Media Superior*. Volumen 2, de la colección de Apuntes Académicos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. COBAEV, Xalapa. México.

LA TEORÍA COGNITIVA SOCIAL COMO GUÍA PARA EL DISEÑO DE UNA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA, POR COHORTE, PARA ALUMNOS/AS DE NIVEL SECUNDARIA EN MÉRIDA, MÉXICO

Jesús Francis Martínez Ortega

Doctor en Educación. Profesor de Asignatura en la Universidad Pedagógica Nacional, Mérida, Yucatán. jesus.martinez@upnmda.edu.mx.

Recibido: 13 de noviembre 2023

Aceptado: 22 de diciembre 2023

Resumen

El objetivo del presente artículo es diseñar una estrategia de intervención psicoeducativa, por cohorte, que sea coherente con la teoría del cambio, para el desarrollo de actitudes y comportamientos de alumnos/as, de una secundaria ubicada en Mérida, Yucatán, México. Para la recolección de información se adaptaron gramaticalmente cinco instrumentos válidos (cuatro cuantitativos y uno cualitativo) y para el desarrollo de la propuesta se utilizó el análisis de componentes de intervención (Moss, Serbetci, O'Brien y Alexi, 2020) y la coherencia teórica (Martínez, 2020).

Los resultados de la recolección de la información validaron la necesidad de la propuesta la cual cumple los criterios de la metodo-

logía, sin embargo, el alcance hacia dentro de la escuela (rendimiento académico y aprender a vivir juntos), no toma en cuenta las relaciones familiares (muy importantes para el logro del éxito) y la depresión (que se deja entrever en los resultados cualitativos). Ambas problemáticas deben de diseñarse de manera paralela.

Palabras clave: Teoría cognitiva social; intervención psicoeducativa para adolescentes; agenciación y autoeficacia en adolescentes.

Abstract

The objective of the present paper is to design a psychoeducational intervention strategy, by cohort, which is coherent with the theory of change, for the development of attitudes and behaviors of students in a secondary school located in Merida, Yucatan, Mexico. Five valid instruments (four quantitative and one qualitative) were grammatically adapted for the collection of information, and the analysis of intervention components (Moss, Serbetci, O'Brien & Alexi, 2020) and theoretical coherence (Martínez, 2020) were used for the development of the proposal.

The results of the data collection validated the need for the proposal, which meets the criteria of the methodology; however, the scope within the school (academic achievement and learning to live together) does not consider family relationships (very important for success) and depression (which is evident in the qualitative results). Both issues should be designed in parallel.

Keywords: Social cognitive theory; psychoeducational intervention for adolescents; agency and self-efficacy in adolescents.

Introducción

Diversos estudios (López y Díaz, 2017; García, 2016) indican que las habilidades interpersonales e intrapersonales son consideradas esenciales para el éxito en cualquier ámbito de la vida, estas, complemen-

tadas con competencias cognitivas, son parte fundamental del éxito académico en adolescentes; además, se ha evidenciado que están relacionadas con la conducta, el pensamiento, la atención, el aprendizaje y las acciones de los/as adolescentes y que estos procesos cognitivos también pueden regular las emociones (Fernández y Sánchez, 2019; Salovey y Mayer, 1990; Betina y Contini, 2011). Bisquerra (citado por Oliveros y Verónica, 2018) resalta la importancia de la formación en habilidades blandas para el bienestar de las personas desde las relaciones sociales en el contexto educativo; no obstante, no siempre existes docentes preparados para enseñarlas; en muchas ocasiones el compartirlas surge de forma espontánea, sin una planificación adecuada. Pocos sistemas educativos las abordan en unidad, como un solo conjunto de acciones (Colomer, 2019).

En la suma de esfuerzos y voluntades, en 2008, en el estado de Yucatán, México, se crea la estrategia “Cuenta Conmigo”; cuyo objetivo es “Fortalecer a la comunidad educativa de las escuelas secundarias [...] a través de un modelo psicoeducativo para el desarrollo personal y académico...” (SEGEY, s.f. párr. 1). En el 2023 la estrategia tuvo presencia en 86 escuelas secundarias de 23 municipios, lo que en números representa atender a 22, 491 alumnos/as (*ibidem*).

A pesar de que los propósitos y las cifras se ven bien, la realidad se enmarca por las siguientes problemáticas:

- entre los países miembros de la OCDE, México tiene mayor densidad de estudiantes por aula (Villanueva, 2020);
- en Yucatán, para el ciclo 2021-2022, la matrícula en escuelas secundarias públicas fue de 97, 296 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], s.f.);
- son 44 psicólogos/as colaboradores/as de “Cuenta Conmigo”, quienes atienden a dos escuelas por semana, en un solo turno (comunicación personal con un colaborador de “Cuenta Conmigo”);
- en las escuelas secundarias se asigna una hora a la semana para atender los aspectos formativos integrales de manera gru-

pal (tutoría y apoyo psicopedagógico); sin embargo, los colaboradores de la Estrategia no siempre pueden atender a los grupos debido a la carga de trabajo (*ibidem*);

- los contenidos que cada colaborador desarrolla en las aulas son realizados de manera individual e independiente para posteriormente compartirlas con sus compañeros/s a través de la nube (presentaciones de diapositivas en PowerPoint); utiliza aquellas que le puedan servir dependiendo de sus observaciones o de la problemática planteada en las reuniones mensuales del consejo técnico escolar;
- a cada psicólogo/a le corresponde atender a 833 alumnos (considerando un promedio teórico de 27 alumnos/as por grupo).

Por lo tanto: 1) no hay suficiente personal ni tiempo para ofrecer una atención consistente con los propósitos de “Cuenta Conmigo” y, 2) no existe un diseño estratégico, teórico-metodológico, que guíe las acciones de los colaboradores.

Uno de los objetivos de la Estrategia es “fortalecer el desarrollo personal” (SEGEY, s.f. parr. 1), es decir, cambiar el *estatus quo* del alumnado para desarrollar o consolidar sus habilidades inter e intrapersonales, por lo que se considera que la teoría del cambio puede ser la guía que structure el trabajo psicoeducativo, para que la persona cambie de actitud y a su vez de comportamiento (según el proceso de cambio de actitud propuesto por Moscovici, 1988, citado por García, Serna, Gutiérrez y Ruiz, 2015).

El objetivo del presente trabajo es diseñar una estrategia de intervención psicoeducativa, por cohorte, que sea coherente con la teoría del cambio, para el desarrollo de actitudes y comportamientos de alumnos/as, de una secundaria ubicada en Mérida, Yucatán, México.

El estudio de caso es una escuela secundaria técnica ubicada en el sureste de la ciudad, del turno matutino. Los directivos cuentan con una lista de 12 temas por atender: 1) autoestima; 2) procrastinación; 3) habilidades para la vida; 4) motivación y apatía escolar; 5) inteligencia emocional; 6) uso y abuso de las redes sociales; 7) convi-

vencia y resolución de conflictos; 8) manejo de tensiones y estrés; 9) conductas de riesgo -drogas y embarazo-; 10) ausentismo escolar; 11) aprovechamiento escolar y, 12) métodos de estudio.

Tales factores ayudaron a generar la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo operacionalizar una teoría del cambio, para diseñar una estrategia de intervención psicoeducativa, por cohorte, para el desarrollo de actitudes y comportamientos de alumnos/as de una secundaria ubicada en Mérida, Yucatán, México?

La exploración y evaluación de la literatura se encontró que Vilema y Luz (2000) nos ofrecen dos herramientas para el diseño estratégico desde la Teoría del Cambio y la Psicología del Desarrollo: el Constructivismo Simbólico de Bruner y la Teoría Cognitiva-Social de Bandura. En el presente artículo nos centraremos en esta última.

Teoría del cambio: Teoría cognitiva social

La Teoría cognitiva social sostiene que el comportamiento humano es el resultado de la interacción entre los procesos cognitivos, las variables ambientales y el comportamiento individual (Bandura, 1982); se considera que las personas poseen la capacidad de autorregular pensamientos, sentimientos, motivación y acciones, para transformar su medio ambiente (Tejada, 2005). En el contexto de la adolescencia, dos conceptos sobresalen: la autoeficacia y la agenciación.

La eficacia se conceptualiza como un constructo de diversas creencias como son la autorregulación de los procesos mentales; la motivación y las cuestiones afectivas y fisiológicas. A su vez, esta también afecta la conducta en distintas maneras: “en la elección de la respuesta, en el esfuerzo a utilizarse en una actividad, en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales y en el reconocimiento de los seres humanos como productores [...] del comportamiento” (Tejada, 2005, p. 120). Es decir, se concentra en las percepciones de las capacidades personales para el logro de metas.

Se han identificado dos tipos de autoeficacia: en la resolución de problemas y la académica (Bandura, 2006; Brouwer, Jansen, Flache y Hofman, 2016). La primera parte del autoconcepto personal

(cognitivo), donde se piensa que se es capaz de abordar satisfactoriamente los desafíos que surgen en su entorno (medio ambiente), el cual influye en el incremento de la motivación para ayudar a superar los obstáculos independientemente de su nivel de dificultad (comportamiento individual).

La autoeficacia académica por su parte se ha definido por Feldman, Davidson, Ben-Naim, Maza y Margalit (2016, citado por Burgos y Salas, 2020) como los pensamientos que un/a estudiante tiene sobre su capacidad para organizarse, regularse y ejecutar acciones para alcanzar los objetivos escolares deseados. Bandura (1982) sugiere que esta se relaciona con la motivación y la procrastinación; es decir, cuanto mayor es la confianza en las habilidades personales para lograr una tarea difícil, menor será la probabilidad de que se posponga la tarea y mayor será la persistencia para terminarla en tiempo y forma. Es necesario tomar en cuenta que la motivación intrínseca tiene un impacto sobre la menor o mayor procrastinación, ya que las personas que posponen a menudo tienen bajos niveles de autorregulación (Klassen, Krawchuk, Lynch y Rajani, 2008) y se distraen fácilmente en otras actividades que obstaculizan el inicio, el avance o la terminación de la tarea (Pérez, Acuña, Contreras y Rodríguez, 2016).

El segundo concepto, la agenciación, se concibe como la capacidad de ejercer el dominio sobre las respuestas reaccionarias ante el entorno, es un acto intencional; es decir, es el ejercicio de la autoeficacia. Es la capacidad de los individuos para influir en su entorno y alcanzar sus objetivos a través de la acción deliberada. Está relacionada con el aprendizaje académico, la motivación y el papel de los modelos de comportamiento en el desarrollo de habilidades y estrategias efectivas para resolver problemas. Los/as estudiantes con alto grado de esta cualidad tienen más probabilidades de involucrarse activamente en su propio proceso de aprendizaje, establecer metas desafiantes y persistir en la tarea hasta que se logran los resultados deseados.

Tejada (2005, p. 121), propone una estrategia para desarrollar las competencias de autoeficacia y agenciación, a partir de cuatro categorías:

- El reconocimiento de sí mismo: desarrollo de habilidades para identificar, analizar y cuestionar su historia, sus propias fortalezas y debilidades, sus posibilidades de transformación y agenciamiento, sus estilos de aprendizaje, pensamiento, relaciones interpersonales, gestión de conflictos, etcétera y su disponibilidad y direccionamiento para validarlos, modificarlos, contextualizarlos.
- El reconocimiento del otro: desarrollo de habilidades para reconocer al otro en cuanto a sus posibilidades, su relación, su posibilidad de complemento e integración.
- El reconocimiento del contexto y de la historia: desarrollo de habilidades para reconocer la historia, la cultura, el entorno; con sus posibilidades y limitaciones como alternativas de desarrollo y de cambio.
- La transformación continua en la acción: Desarrollo de habilidades que posibiliten planear, prospectar, llevar a la acción, autoevaluar y retroalimentar y autorregular y autodireccionar.

Estas categorías involucran los diversos aspectos de la vida; sus definiciones sirvieron para filtrar las problemáticas presentadas por las autoridades escolares e identificar aquellas que no coadyuvan en el desarrollo la autoeficacia y la agenciación. Las tales se presentan a continuación.

Conceptos cognitivos-emocionales no coadyuvantes de la autoeficacia

Apatía. La apatía en los adolescentes es un fenómeno preocupante que se caracteriza por una falta de interés, motivación y participación en las actividades de la vida diaria. Esta falta de motivación puede afectar negativamente su rendimiento académico, su bienestar emocional y su desarrollo personal (Gutiérrez y Rodríguez, 2018). La apatía puede interferir en la construcción de relaciones sociales saludables y en la adquisición de habilidades sociales importantes para su futuro (Martínez y Piqueras, 2020).

En los/as adolescentes se puede manifestar de diferentes formas, como la falta de interés en participar en actividades escolares, la falta de motivación para establecer metas personales y académicas o la pérdida de entusiasmo en general. Según estudios recientes, puede estar relacionada con factores como la falta de apoyo emocional en el entorno familiar, la presión académica excesiva y la falta de sentido de pertenencia en la escuela (Valle, Rodríguez y González, 2019).

Baja autoestima. La autoestima es un factor crucial en el desarrollo saludable de los/as adolescentes. Una baja autoestima en la adolescencia puede tener efectos negativos en su salud mental y en su capacidad para relacionarse socialmente (Castro, Zurita y Chacón, 2020; García, Gómez y Muñoz, 2020). Por otro lado, una autoestima alta en la adolescencia está asociada con una mayor resiliencia, mejor toma de decisiones y una mayor capacidad de afrontamiento frente a situaciones adversas (Martínez, García e Inglés, 2019).

La autoestima en los adolescentes puede estar influenciada por diversos factores, tales como la percepción de la imagen corporal, la relación con los padres y amigos, el rendimiento académico, entre otros (García, Gómez y Muñoz, 2020). La influencia de los padres es especialmente importante en la formación de la autoestima en los/as adolescentes, ya que los padres pueden proporcionar un ambiente seguro y estimulante que favorezca un desarrollo saludable (Martínez, García e Inglés, 2019).

Es importante destacar que la autoestima es un concepto dinámico que puede fluctuar a lo largo de la adolescencia debido a diferentes factores, como cambios hormonales, presión social y problemas emocionales (Castro, Zurita y Chacón, 2020). Por esta razón, es importante que los padres, educadores y profesionales de la salud presten atención a los/as adolescentes y les brinden apoyo emocional para fomentar el desarrollo de una autoestima saludable. La detección temprana de problemas de autoestima y la intervención adecuada pueden ser fundamentales para prevenir problemas de salud mental en el futuro (García, Gómez y Muñoz, 2020).

Procrastinación. La procrastinación en los adolescentes se refiere a la tendencia a posponer o aplazar las tareas y responsabilidades, optan-

do por actividades más placenteras o evitando enfrentarse a situaciones difíciles o abrumadoras. Este comportamiento puede tener efectos negativos en el rendimiento académico, la salud mental y el bienestar general de los adolescentes (Sirois, 2019).

Diversas investigaciones han examinado los factores asociados con la procrastinación en los/as adolescentes. Un estudio realizado por Rodríguez, Pérez y García (2017) encontró que la baja autoeficacia, es decir, la falta de confianza en la propia capacidad para realizar las tareas de manera efectiva se relaciona con una mayor propensión a procrastinar en los/as adolescentes. Además, la falta de habilidades de autorregulación y la influencia del entorno social también pueden contribuir a la procrastinación en esta etapa de la vida (Pérez, Aluja y García, 2016).

Es importante abordar la procrastinación en los/as adolescentes mediante estrategias de manejo del tiempo y de autorregulación. Un enfoque eficaz es enseñar a los adolescentes a establecer metas claras, dividir las tareas en pasos más pequeños y utilizar técnicas de organización y planificación (Rodríguez, Pérez y García, 2017). Asimismo, fomentar la autoeficacia y proporcionar apoyo emocional puede ayudar a los adolescentes a superar la tendencia a procrastinar y desarrollar hábitos más productivos (Sirois, 2019).

Conceptos cognitivos-emocionales no coadyuvantes de la agenciación

Baja empatía. La empatía en los/as adolescentes es una habilidad social fundamental que les permite comprender y compartir las emociones y experiencias de los demás. Se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, entender sus sentimientos y actuar de manera compasiva y solidaria (Eisenberg, Spinrad y Eggum, 2019). La empatía juega un papel crucial en el desarrollo de relaciones saludables, la resolución de conflictos y la promoción de un clima de convivencia positiva (Mestre, Samper, Frías y Tur, 2019).

Investigaciones recientes han destacado la importancia de fomentar la empatía en los adolescentes, ya que está relacionada con

beneficios significativos para su bienestar psicológico y su desarrollo socioemocional. Un estudio realizado por Moreno, Povedano, Gil y García (2020) encontró que los/as adolescentes con un mayor nivel de empatía presentaban niveles más bajos de agresividad y conductas antisociales, así como una mayor satisfacción con sus relaciones interpersonales.

Baja inteligencia emocional. La inteligencia emocional en los adolescentes se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y de los demás. Implica habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades sociales, que son fundamentales para el bienestar psicológico y el éxito en las relaciones interpersonales (Goleman, 2018). La inteligencia emocional juega un papel importante en el desarrollo de la resiliencia, la toma de decisiones y la gestión efectiva del estrés en la adolescencia (Mayer, Caruso y Salovey, 2016).

Investigaciones han demostrado que la inteligencia emocional en los/as adolescentes está asociada con resultados positivos en diversas áreas de su vida. Un estudio realizado por Extremera y Fernández (2014) encontró que los/as adolescentes con mayor inteligencia emocional mostraban niveles más bajos de ansiedad y depresión, mayor satisfacción con la vida y mejores habilidades sociales en comparación con aquellos con menor inteligencia emocional. Por otro lado “La regulación emocional se establece como una habilidad que permite en el adolescente autoconciencia, autocontrol y empatía” (Castaño y Valencia, s.f., p. párr. I). Se refiere a la capacidad de la persona para controlar sus emociones y adaptarse a las situaciones sociales; en el contexto de la adolescencia, la regulación emocional puede ser especialmente importante ya que los jóvenes están experimentando cambios significativos en su vida social y emocional.

Método

Para operacionalizar la Teoría Cognitivo Social (Bandura, 1982) primeramente se discriminaron los temas presentados como

prioritarios por parte de la escuela, filtrándolos según las categorías de Tejada (2015). Esto también ayudó a conformar el marco conceptual.

En segundo lugar, se identificaron instrumentos diseñados para adolescentes que tuvieran confiabilidad, validez, objetividad y coherencia con la teoría cognitiva-social; esto último fue determinante a la hora de la elección. Una vez seleccionados (cuatro cuantitativos -escala de cinco niveles tipo Likert- y un cuestionario de preguntas abiertas -causas de la apatía-), se hicieron algunas adaptaciones gramaticales y un pilotaje. De esta última actividad se volvieron a adaptar algunas palabras.

En tercer lugar, se confirmaron las demandas de las autoridades con los resultados de la recolección de datos, la cual se hizo a una muestra por conveniencia. En este sentido, la Dirección autorizó la aplicación de los instrumentos en una sola jornada, lo que ocasionó que se aceptara un porcentaje de error del 6.5% y un nivel de confianza del 95% (calculado con *Decision Analyst Stats 2.0*); esto debido a las actividades académicas programadas en los distintos grupos y a las pocas computadoras disponibles para contestar las encuestas desarrolladas en *Google Forms*.

En tercer lugar, se construyó la estrategia de intervención basándose en dos propuestas: la primera presentada por Moss, Serbetci, O'Brien y Alexi (2020), referente a las técnicas de análisis de componentes de intervención y la segunda, referente a la organización-operacionalización de la información, desde el punto de vista teórico metodológico, presentada por Martínez (2022).

Resultados

En la Tabla 1 se aprecian los nombres de los instrumentos utilizados y cómo, cada uno de ellos, tiene correspondencia con la problemática a tratar, los conceptos y categorías de Tejada (2005) y la Teoría cognitiva social.

Tabla 1. *Coherencia teórica: de la Teoría a los instrumentos.*

Teoría (Bandura, 1982)	Categorías implícitas en la Teoría (Tejada, 2005)	Conceptos atendidos (Tejada, 2005)	Temas prioritarios seleccionados	Instrumentos seleccionados para la recogida de datos
Cognitivismo Social	El reconocimiento de sí mismo	Autoeficacia	Autoconcepto	Escala de Autoestima 12 PsiUmch (Cerna, 2017).
		Agenciación	Inteligencia emocional	<i>Trait Meta Mood Scale-24</i> , <i>TMMS-24</i> versión española, de Fernández, Extremera y Ramos, tomado de Peña y Agueda (2019).
	El reconocimiento del otro	Agenciación	Empatía	Escala de empatía básica, versión española de Oliva et al (2011), tomado de Merino y Grimaldo (2015)
	El reconocimiento del contexto	Autoeficacia	Motivación	Cuestionario causas de la apatía (Aguilar, Valdez, González, Rivera, Carrasco, Gómora, Pérez, y Vidal, 2015).
	La transformación continua en la acción	Autoeficacia	Procrastinación	Procrastinación académica (Zuñiga y Cevallos, 2020)

Descripción de los instrumentos

***Trait Meta Mood Scale-24*, *TMMS-24* versión española.** Los ítems están agrupados en 3 dimensiones: 1) Atención a los sentimientos,

entendida como el grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos; 2) Claridad emocional o cómo las personas creen percibir sus emociones y, 3) Reparación de las emociones, definida como la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Alfa de Cronbach = .89, .84 y .83.

Escala de Autoestima 12 PsiUmch. Se compone de cuatro categorías: 1) Vinculación, mide la satisfacción que tiene la persona al establecer vínculos que son importantes para él y que los otros reconocen como importantes; 2) Singularidad, mide el conocimiento y respeto que la persona siente por las cualidades o atributos que le hace especial o diferente; percepción validada por el respeto y aprobación de estas cualidades por los demás; 3) Poder, mide el sentimiento que tiene la persona de disponer de los recursos, oportunidades y capacidades de modificar su vida de manera significativa y, 4) Pautas, mide la habilidad de la persona para tener como referencia de su sistema de valores a diferentes modelos, que pueden ser humanos, filosóficos o prácticos, sobre los cuales sustenta su comportamiento y su vida en general. Alfa de Cronbach = .87.

Escala de empatía básica. Medición del proceso cognitivo y emocional en niños/as y adolescentes. Los ítems se distribuyen en dos escalas, una correspondiente a la Empatía Afectiva, compuesta por los ítems 1, 2, 3 y 6; y otra correspondiente a la Empatía Cognitiva conformada por los ítems 4, 5, 7, 8 y 9. Alfa de Cronbach = .76 y .77.

Cuestionario causas de la apatía. Escala de Procrastinación Académica (EPA). Autorregulación, Postergación de actividades y Escala global. Alfa de Cronbach = .826, .693 y .814. Escala de Resiliencia Académica (ARS-30). Perseverancia, Reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda, afectación negativa y respuesta emocional, escala global. Alfa de Cronbach = .86, .88, .73 y .90. Las categorías se obtuvieron a partir del análisis por jueces expertos, quienes obtuvieron un porcentaje de acuerdo mayor de 85%.

Muestra

N= 597. n=165. 2 grupos por cada nivel (6 grupos en total). Mujeres = 48%.

Datos obtenidos

Como se observa en la Tabla 2, el valor más alto de la media se sitúa en la Escala de empatía básica ($M=3.397$) y es aquí donde la desviación estándar es mayor (1.404). En términos generales los/as participantes identifican emociones como el enfado en los demás ($M=4.11$), pero existe indiferencia emocional hacia estas ($M=2.73$).

Por otro lado, en la misma tabla, los resultados de Procrastinación académica, “F” supera su valor crítico, lo que implica rechazar la H_0 (H_0 = Las problemáticas a medir no influyen en las medias de la población). Aunque asisten regularmente a clases ($M=4.49$) e intentan mejorar sus hábitos de estudio ($M=3.98$), regularmente no se preparan para los exámenes ($M=2.47$).

Tabla 2. Resultados obtenidos de los instrumentos cuantitativos.

Instrumento aplicado	Media	DE	F	Valor crítico (F)
Escala de Autoestima	3.284	1.337	2.262	5.050
Trait Meta Mood Scale-24, TMMS-24 (inteligencia emocional)	3.310	1.301	3.883	5.050
Escala de empatía básica	3.397	1.404	0.504	5.050
Cuestionario causas de la apatía (cualitativo)	NA	NA	NA	NA
Procrastinación académica	3.352	1.369	5.452	5.050

En cuanto a los resultados del instrumento cualitativo, se presentan los resultados de la pregunta 2, la cual ofrece una descripción más amplia de la problemática (Tabla 3).

Tabla 3. Categorías identificadas en el Cuestionario causas de la apatía

Pregunta 2: ¿Qué es lo que más te desmotiva en la vida?	
Menciones	Categorías
Muchas	Fracaso y no lograr metas: El miedo al fracaso, la frustración por no alcanzar lo que se desea y no poder lograr lo que se propone. Miedo a la muerte.

Algunas	Sentimiento de no sentir apoyo. El no sentir que las personas comprenden la situación personal, la falta de confianza en uno mismo y la falta de apoyo de la familia, sentir que no confían en ellos y que solo que los regañan y los critican.
Algunas	Factores personales y emocionales. Los problemas personales, los regaños, los comentarios negativos de los demás, los problemas familiares y la falta de atención de los padres (falta de apoyo o la presencia de situaciones complicadas dentro del núcleo familiar)
Pocas	Soledad y falta de conexión. Sentir soledad en casa, no tener novio/a o no recibir atención.
Pocas	Opiniones y comentarios negativos de otras personas. Las opiniones negativas y los comentarios de las demás personas influyen en su desmotivación, especialmente cuando son críticas sobre su forma de ser, su comportamiento o sus habilidades.
Pocas	Pensamientos negativos propios. Bloqueo mental y la auto-desvalorización.
Pocas	Rutina y falta de oportunidades. Repetir la misma rutina, vivir en la incertidumbre del futuro o sentirse estancado en una situación poco satisfactoria.
Pocas	Falta de interés. La ausencia de una motivación específica o la pérdida de gusto por cosas que antes disfrutaban.

Estrategias seleccionadas para la intervención

Autoestima. Rodríguez y Caño (2012, p. 395) evidencian que el éxito de las intervenciones para mejorar la autoestima y el autoconcepto, son aquellas estrategias que persiguen el desarrollo adaptativo de los/as adolescentes; se seleccionó la propuesta de Mestre y Frías (1996), debido a que proponen un diseño para el afrontamiento de problemas de todo tipo, el desarrollo de habilidades sociales, la construcción realista de expectativas y el desarrollo de nuevas actitudes ante la escuela y sociedad.

Enfoque teórico: Teoría cognitivo social

Inteligencia emocional y empatía. Hinojosa (2018) logra un aumento individual del rendimiento académico resultado de un descenso en el nivel de estrés y ansiedad. A nivel grupal consigue una mayor cohesión del grupo, resultado del fortalecimiento de las relaciones interpersonales y el desarrollo de la empatía. A nivel familiar, el autor infiere que los resultados se extrapolaron “previniendo disputas entre los participantes y sus progenitores, así como conductas de riesgo como el consumo de sustancias psicoactivas y conductas agresivas” (pp. 29-30).

Enfoques teóricos: Modelo de inteligencia emocional social y Modelo de competencias emocionales.

Apatía. Sevilla y López (2009) a través de una asignatura utilizan la intervención positiva utilizando el recurso creativo del humor, a través de “juegos y dinámicas de risoterapia [...] acorde con la materia impartida, así como la introducción de comentarios cómicos, y material audiovisual, [concluyen] que la forma humorística de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje aumenta la motivación, y ofrece una estrategia de aprendizaje a los alumnos a la hora de recuperar la información, y aprender más eficazmente los contenidos” (p. 328).

Enfoque teórico: psicología positiva

Procrastinación. Yepez (2020), presenta un programa de 15 sesiones donde detalla las actividades a realizar. Esta guía “favorece a la identificación y mitigación de los niveles de procrastinación en adolescentes [...] por medio de estrategias psicoeducativas” (p. 105).

La ejecución de este programa facilita herramientas y estrategias en cuanto a la conducta procrastinadora al área de orientación de las instituciones educativas lo cual favorece a la detección e identificación de esta conducta convirtiéndose en un medio de mitigación ante la deserción escolar (p. 106).

Enfoques teóricos: conductual, cognitivo y motivacional (constructivismo)

Cronograma

En las tablas 4 y 5 se presentan tanto el contenido general de la intervención, sus actores y el cronograma de actividades. La hora destinada a para tales actividades será la de tutoría.

Tabla 4. Contenido general.

Tema por desarrollar	Subtemas	No. de sesiones	Aplicación
Autoestima (Mestre y Frías, 1996)	Evaluación situaciones problemáticas ámbito escolar.	2	1 sesión a la semana por el/a tutor/a, acompañado del/a representante de la estrategia "Cuenta conmigo" o docente especialista externo
	Reducción ansiedad ante situaciones estresantes mediante técnicas relajación y autocontrol.	3	
	Desarrollo técnicas solución de problemas para mejorar adaptación al entorno.	3	
	Estrategias de aprendizaje afectivo-emocionales.	3	
	Cambio actitudes ante situaciones estresantes.	2	
	Adaptación expectativas y aspiraciones a éxitos reales	3	
IE + Empatía	Percepción y expresión emocional	2	1 sesión a la semana por el/a tutor/a, acompañado del/a representante de la estrategia "Cuenta conmigo" o docente especialista externo
	Facilitación emocional	3	
	Comprensión emocional	3	
	Regulación emocional	2	

Apatía (Sevilla y López, 2009)	De acuerdo con el contenido de las asignaturas involucradas	20, 8 sesiones al semestre	Profesores/as que acepten participar, acompañados por psicólogo/a y pedagogo/a externo
Procrastinación (Yepez, 2020)	Procrastinación académica Rendimiento académico Motivación Manejo del tiempo Instrumentos Formatos	5 3 2 2 1	1 sesión a la semana por el/a tutor/a, acompañado del/a representante de la estrategia “Cuenta conmigo” o docente especialista externo

Tabla 5. Cronograma de intervención.

Tema por desarrollar	1° semestre	2° semestre	3° semestre	4° semestre	5° semestre	6° semestre
Capacitación a tutores	■	■	■			
Autoestima		■	■			
IE + Empatía			■	■		
Apatía		■		■	■	■
Procrastinación				■	■	■
Pretest	■					
Postest					■	
Seguimiento						■
Reforzamiento						■

Discusión

En la revisión de literatura, en los artículos no se encontró de manera clara y concisa la operacionalización de la teoría, asunto de alta importancia, sobre todo para el aprendizaje de los investigadores noveles. Martínez (2020) muestra que existe un gran porcentaje de escritos académicos donde la aplicación de la teoría es incierta.

El presente trabajo logró congruencia entre lo que se dice (teoría) y aquello por hacer (estrategia). A continuación, se discutirán los resultados bajo las categorías desarrolladas.

El reconocimiento de sí mismo

Esta categoría se enmarca el autoconcepto; constructo multifactorial que se transforma a lo largo de la vida del/a adolescente y que inicia su decrecimiento a los 12 años, manifestando su punto más crítico a los 15 años (Ibarra y Jacobo, 2016), edad donde termina su educación secundaria y un incremento del estrés y la ansiedad por el ingreso a la preparatoria. Autores como Fuentes, García, Gracia y Lila (2011) han demostrado que, a mayor autoconcepto, mayores ajustes psicológicos, competencias (autoeficacia) y menos problemas comportamentales.

La segunda parte de esta categoría tiene que ver con la validación, modificación y contextualización en el desarrollo de la autoeficacia. Estudios como el de Reyna, Oliva y Parra (2010) y Enrique y Muñoz (2014) y, plantean que no es suficiente el conocimiento de sí mismo, sino la aceptación y autovaloración positiva que se tiene. Gracias a la autoestima los/as adolescentes tendrán el objetivo de validar sus habilidades o cualidades. Los autores plantean que la intervención debe enfatizar el éxito o el fracaso como un medio de perfeccionamiento y así reducir los niveles de ansiedad, estrés y un empobrecimiento de salud mental.

Esto último tiene que ver con el desarrollo de la inteligencia emocional, que se propone en la categoría “el reconocimiento del otro”, donde se desarrolla el concepto de agenciación (capacidad de ejercer el dominio sobre las respuestas reaccionarias ante el entorno).

El reconocimiento del otro

El reconocimiento del otro implica las buenas relaciones inter e intra-personales y rasgos empáticos que permitan ser plenamente consciente del otro en cuanto a sus posibilidades, su relación, su posibilidad de complemento y de integración. En el primer tema, autores como Buenrostro, Valadez, Soltero, Nava, Zambrano y García (2011); Usán y Salavera (2019) y Usán, Salavera y Mejías (2020), validan la relación entre el rendimiento académico alto de los/as adolescentes con los mayores puntajes en inteligencia emocional. Por otra parte, autores como Cardozo, Dubinia, Fantino y Ardiles (2011) apuntan que gracias a la empatía se desarrolla en el/a adolescente conductas prosociales e inhibitoras de la conducta agresiva; a su vez, las personas empáticas presentan un alto autoconcepto-autoestima.

El reconocimiento del contexto y de la historia

El objetivo de esta categoría es reconocer las posibilidades y limitaciones para desarrollar y cambiar el entorno social, familiar y escolar. Al respecto, Ospina (2006), considera a la motivación como el motor del aprendizaje y de la enseñanza; a su vez, Gutiérrez y López (2014), demuestran, a través del Modelo de Ecuaciones Estructurales que, el clima áulico, la generación de interés o de diversión y el grado de esfuerzo o la consideración de importancia en lo que se hace, predicen el rendimiento académico; por su parte, Broc (2006) indica algunas pautas de intervención para aplicar por parte de los/as profesores/as. Los/as autores/as ponen en el centro de atención al docente y al discente. Razón por la cual, en la presente propuesta busca desarrollar la autoeficacia de ambas partes.

La transformación continua en acción

La procrastinación es el concepto que involucra esta categoría por la implicación de la planeación y desarrollo de acciones, para su posterior retroalimentación (autoeficacia). Pata Contreras, Mori, Lam, Gil, Hinojosa, Rojas, Espinoza, Torrejón y Conspira (2011), la procrasti-

nación académica tiene relación con el tiempo de estudio, el plan de vida, el apoyo familiar, el uso del internet y una mala administración del tiempo. A su vez, Atalaya y García (2019) proponen estrategias para identificar pensamientos que no coadyuvan al cumplimiento de objetivos en tiempo y forma y, disminuir la angustia y el estrés. Las autoras apuestan por este tipo de intervención, así como la realización de otras actividades que “favorezcan al óptimo desarrollo de los componentes intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo en los estudiantes” (p. 374). Finalmente invitan a los docentes para que sus funciones estén relacionadas a la motivación de los/as discentes. Este último punto, relacionado a las acciones contenidas en la categoría “el reconocimiento del contexto y de la historia”.

Limitaciones

Fuentes, García, Gracia y Lila (2011) y Sánchez, Oliva y Parra (2014), concuerdan que la relación familiar es fundamental para el éxito de la intervención. Además, los resultados cualitativos muestran algunas pistas de depresión. La propuesta aquí presentada no alcanza a cubrir estas problemáticas, lo cual debe ser una actuación paralela que se tratará en otro trabajo.

Conclusiones

De acuerdo con la Teoría del desarrollo infantil y adolescente (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2011), a los 15 años los/as adolescentes han desarrollado las siguientes habilidades: a) en cuanto al contexto social: va adquiriendo independencia; su enfoque principal es hacia sus pares y comprende la perspectiva de los demás; b) en cuanto al conocimiento: piensa consecuencias a corto y largo plazo; piensa más abstractamente diferenciando lo hipotético y lo real; recupera información y la usa para solucionar problemas y, c) concepto de sí mismo: desarrolla un sentido de sí mismo como ser autónomo.

Los resultados cuantitativos muestran una media de 3.333 y los resultados cualitativos evidencian dos tipos de riesgo individual: 1) Di-

ficultades emocionales: apatía, inmadurez emocional, baja autoestima, mal manejo de las emociones; y, 2) Problemas escolares: desmoralización escolar y fallas en la escuela (de acuerdo con la Teoría de resiliencia y riesgo, comentada por Mangrulkar, Whitman y Posner, 2011).

Los/as adolescentes no se valoran, no se sienten valorados ni apoyados por los demás. Tienen miedo a la traición y una gran obsesión por lo que dicen los demás de ellos/as. Su percepción es que solo reciben críticas, regaños y sienten impotencia ante las actitudes y problemas familiares, por lo tanto, existe una percepción de soledad ante las adversidades y deseos.

La propuesta aquí presentada busca un cambio individual (a través del cambio transformador), de una masa crítica de adolescentes, mediante una intervención psicoeducativa. La literatura consultada coincide con los temas clasificados por Tejada (2005) y los resultados de la intervención podrán ser discutidos a la luz de la Teoría cognitiva de las emociones.

Referencias

- Aguilar, Y., Valdez, J., González, I., Rivera, S., Carrasco, C., Gómora, A., Pérez, A. y Vidal, S. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), pp. 326-336. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800010>
- Atalaya, C. y García, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de investigación en psicología*, Vol. 22 (2), pp. 363-378. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8162710>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2). doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, Vol. 5, pp. 307-337. Greenwich, CT: Information Age Publishing. <https://motam-em.org/wp-content/uploads/2020/01/self-efficacy.pdf>
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psi-

- copatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23), 159-182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Broc, M. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de educación*. n. 340, 379-414. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100458>
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A. y Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109-118. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>
- Buenrostro, A., Valadez, M., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Educación y Desarrollo*, 20, 29-37. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf
- Burgos, K. y Salas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e790. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I. y Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, (28), 107-132. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n28/n28a06.pdf>
- Castaño, C. y Valencia, D. (s.f.). *La regulación emocional en adolescentes: Una mirada desde la terapia de aceptación y compromiso*. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/12235/1/DDMEPCPN172.pdf>
- Castro, M., Zurita, F. y Chacón, R. (2020). Autoestima y autoconcepto físico en adolescentes: revisión sistemática. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 7-15. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1667>
- Cerna, O. (2017). La medición de la autoestima en adolescentes y adultos: una propuesta desde el modelo de Harris Clemens. *Revista EDUCA UMCH*, (10), pp. 77-89. Recuperado de: <https://doi.org/10.35756/educaumch.201710.13>
- Colomer, J. (2019). La importancia de las habilidades blandas en la educación actual. *Revista Digital de Educación y Comunicación*, (12), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/5515/551555247005.pdf>

- Contreras, H., Mori, E., Lam, N., Gil, E., Hinostroza, W., Rojas, D., Espinoza, E., Torrejón, E., y Conspira, C. (2011). Procrastinación en el estudio: exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. Lima Metropolitana, Perú. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15 (3),1-5. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203122771007>
- Enrique, M. y Muñoz, R. (2014). El problema de la autoestima basado en la eficacia. *Revista de Investigación en Psicología Social*. Vol. 1, No. 1. 52-58. <https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/168/536>
- Extremera, N. y Fernández, P. (2014). Inteligencia emocional en la adolescencia: relación con el bienestar subjetivo y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 623-639. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10271>
- Fernández, A. y Sánchez, M. (2019). Emoción y cognición: la importancia de las emociones en el aprendizaje. *Revista de Psicología*, (8), 1-12. <https://www.revistadepsicologia.cl/psicologia/article/view/156/146>
- Fuentes, M., García, F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23 (1), 7-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717207002>
- García, G., Oliva, Y. y Ortiz, R. (2012). Distribución espacial de la marginación urbana en la ciudad de Mérida, Yucatán, México. *Investigaciones geográficas*, (77), 89-106. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112012000100008&lng=es&tlng=es
- García, J. (2016). Habilidades blandas y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(1), 54-68. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/inveduccion/article/view/4679/4334>
- García, J., Gómez, R. y Muñoz, N. (2020). Autoconcepto y autoestima en adolescentes: una revisión sistemática. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), 125-140. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10020013>
- García, J., y Sánchez, P. (2020). Diseño teórico de la investigación: instrucciones metodológicas para el desarrollo de propuestas y proyectos de investigación científica. *Información tecnológica*, 31(6), 159-170. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000600159>

- García, M., Serna, R., Gutiérrez, A. y Ruiz, Y. (2015). La Teoría del cambio y la innovación como fundamento para la gestión del conocimiento. *Ciencia UANL*, 18 (72). <https://cienciauanl.uanl.mx/?p=3828>
- Goleman, D. (2018). *La Inteligencia Emocional*. Ediciones B.
- Gutiérrez, M. y López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 35, N° 1, 61-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3820708>
- Gutiérrez, M. y Rodríguez, V. (2018). Apatía en adolescentes y su relación con el rendimiento académico. *Psicothema*, 30(4), 422-427. <https://www.psicothema.com/pdf/4483.pdf>
- Hinojosa, J. (2018). *Aplicación de un programa de intervención en inteligencia emocional con adolescentes* [trabajo fin de Máster]. Universidad de Jaén. https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/8314/1/Hinojosa_Osuna_Jos_David_TFM_Psicologa_Positiva.pdf
- Ibarra, E. y Jacobo, H. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (68), 45-70. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100045&lng=es&tlng=es
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (s.f.). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022*. Programas de Información. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_06&bd=Educacion
- Klassen, R., Krawchuk, L., Lynch, S. y Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A Mixed-Methods inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(3), pp. 137-147. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00271.x>
- López, C. y Díaz, E. (2017). Desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Académica*, 17, 1-14. <https://riac.uaemex.mx/article/view/11123>
- Mangrulkar, L., Whitman, C. y Posner, M. (2011). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf

- Martínez, A. y Piqueras, J. (2020). Apatía en adolescentes: una revisión sistemática de la literatura. *European Journal of Education and Psychology*, 13(1), 33-41. Recuperado de: <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i1.348>
- Martínez, C., García, M. e Inglés, J. (2019). Autoconcepto y autoestima en adolescentes: una revisión teórica. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 1-11. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i1.241>
- Martínez, J. (2020). *Organización y funcionamiento sistémico del Programa de Tutorías en el Instituto Tecnológico Superior Progreso (ITSP)* [tesis doctoral]. Centro Estudios Superiores del Sureste. Mérida.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Merino, C. y Grimaldo, M. (2015). Validación estructural de la Escala Básica de Empatía (Basic Empathy Scale) modificada en adolescentes: un estudio preliminar. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), pp. 261-270. doi: <https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.42514>
- Mestre, V. y Frías, D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, pp. 279-290. https://www.researchgate.net/publication/28175032_La_mejora_de_la_autoestima_en_el_aula_aplicacion_de_un_programa_para_ninos_en_edad_escolar_11-14_anos/link/0a85e532019669c517000000/download
- Mestre, V., Samper, P., Frías, M. y Tur, A. (2019). La empatía en la adolescencia. En P. Martínez, C. González, y V. Yubero (Eds.), *Desarrollo de la empatía en la educación y la sociedad*. pp. 79-93. Editorial Dykinson.
- Moreno, C., Povedano, A., Gil, P. y García, M. (2020). Agresividad y empatía en adolescentes: influencia de la perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 36(1), 54-62. <https://doi.org/10.6018/analesps.370061>
- Moss, S., Serbetci, D., O'Brien, K. y Alexi, N. (2022) Las características validadas de las intervenciones psicológicas para perder peso: una integración. *Medicina conductual*, 48: 3, 147-161, DOI: 10.1080 / 08964289.2020.1842316
- Oliveros P., Verónica B. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investiga-*

- ción, vol. 42, núm. 93, 2018. <https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/376157736006.pdf>
- Peña, M. y Aguaded, E. (2019). Evaluación de la Inteligencia Emocional en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26: 53-68. <https://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.118>
- Pérez, F., Acuña, J., Contreras, I. y Rodríguez, M. (2016). Procrastinación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación: Características, modos y factores. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), pp. 185-194. doi: <http://dx.doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.214>
- Pérez, R., Aluja, A. y García, L. (2016). Procrastinación académica en estudiantes adolescentes: diferencias en función del sexo y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 237-255. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14294>
- Reyna, M., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 55-69. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/30518>
- Rodríguez, C., Pérez, R. y García, L. (2017). Procrastinación en adolescentes: la influencia de la autoeficacia, el apoyo social y el tiempo de estudio. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.paia>
- Rodríguez, M. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia, análisis y estrategias de intervención. *International journal of psychology and psychological therapy*. Vol. 12, No. 3, pp. 389-404. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4019787>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- SEGEY. (s.f.). *Programa cuenta conmigo*. <https://educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/programas/CuentaConmigo.pdf>
- Sevilla, A. y López, O. (2009). Educación y humor: una intervención positiva en adolescentes. *INFAD Revista de Psicología*, 1: 1, 323-330. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/16486/1/0214-9877_2009_1_1_323.pdf

- Sirois, F. (2019). Procrastinación y estrés: explorando las asociaciones longitudinales en estudiantes adolescentes. *Anales de Psicología*, 35(1), 111-118. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.304311>
- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80100510>
- Usán, P. y Salavera, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el *engagement* académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17 (1), 5-26. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7547/1879-7048-1-PB.pdf?sequence=1>
- Usán, P., Salavera, C. y Mejías, J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología*, 13(1), 125-139. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>
- Valle, A., Rodríguez, S. y González, B. (2019). Apatía en la adolescencia y su relación con el apoyo familiar y la pertenencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 17(1), 66-77. <https://doi.org/10.25115/reipe.v17i1.2179>
- Villanueva, D. (9 de septiembre de 2020). Peligroso, retornar a clases, por la cantidad de alumnos en aulas. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2020/09/09/economia/025n2eco>
- Yepez, A. (2020). Diseño de un programa para mitigar la procrastinación académica en adolescentes [Tesis de pregrado]. Universidad de Pamplona. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/3840/1/Yepez_2020_TG.pdf
- Zumárraga, M. y Cevallos, G. (2020). Evaluación psicométrica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Resiliencia Académica (ARS-30) en personas universitarias de Quito-Ecuador. *Revista Educación*, 45(1), pp. 346-366. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42820>

COMUNIDAD Y DIÁLOGO EDUCATIVO. APORTES DE LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Oscar Reyes Ruvalcaba

Doctor en Ciencias Sociales. Docente en la Unidad 65 de Colima. oscar_reyes_ruvalcaba@yahoo.com.mx

Recibido: 18 de noviembre 2023

Aceptado: 20 de diciembre 2023

Resumen

La Nueva Escuela Mexicana considera a la comunidad como un actor central de su quehacer educativo. Por su parte, la Educación Liberadora de Paulo Freire antepone la comunicación como fundamento de su pedagogía. Comunicación y comunidad se definen como la construcción de vínculos sociales, finalidad de ambos modelos educativos. Se argumenta que el fundamento pedagógico común de la Nueva Escuela Mexicana y de la Educación Liberadora es la construcción de vínculos sociales entre los actores educativos, ya sea considerada como comunidad o como comunicación. Se sostiene que la educación libertaria contiene muchos elementos pedagógicos pertinentes para la práctica didáctica de las y los docentes en la Nueva Escuela Mexicana. Para ello se realiza

una síntesis crítica del libro *Pedagogía del Oprimido*. Se analiza la *teoría de la acción dialógica* de Freire para identificar sus alcances educativos; se elabora una matriz en la cual se recuperan los principios, medios y fines de su concepción pedagógica. Se discuten sus contribuciones para el actual modelo educativo. Se concluye que la educación libertaria aporta elementos teóricos, principios y métodos que pueden ayudar a las y los maestros a realizar una práctica pedagógica que considera a los sujetos de la comunidad como actores centrales del proceso educativo.

Palabras claves: Diálogo; Comunidad; Nueva Escuela Mexicana; Educación Liberadora.

Abstract

The New Mexican School considers the community as a central actor in its educational work. For its part, Paulo Freire's Liberating Education places communication as the foundation of his pedagogy. Communication and community are defined as the construction of social ties, the purpose of both educational models. It is argued that the common pedagogical foundation of the New Mexican School and Liberated Education is the construction of social ties between educational actors, whether considered as a community or as communication. It is argued that libertarian education contains many pedagogical elements relevant to the didactic practice of teachers in the New Mexican School. For this purpose, a critical synthesis of the book *Pedagogy of the Oppressed* is carried out. Freire's theory of dialogic action is analyzed to identify its educational scope; A matrix is developed in which the principles, means and ends of his pedagogical conception are recovered. His contributions to the current educational model are discussed. It is concluded that libertarian education provides theoretical elements, principles and methods that can help teachers carry out a pedagogical practice that considers the subjects of the community as central actors in the educational process.

Keywords: Dialogue; Community; New Mexican School; Liberating Education.

*Nadie libera a nadie,
nadie se libera solo.*

Los hombres se liberan en comunión

Tributo póstumo a Paulo Freire, a 100 años de su nacimiento y a 50 años de la publicación de *Pedagogía del oprimido*.¹

Preludio: génesis y propósito

Algunos docentes, ya adultos mayores, conocimos el libro *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire en nuestras mocedades, y constituyó una fuente de inspiración para orientar nuestra labor educativa con compromiso social. Hoy, cincuenta años después de su publicación, considero conveniente que las y los educadores noveles conozcan esa obra del pedagogo brasileño para que les incentive y guíe en la reconstrucción de los lazos comunitarios, objetivo de la Nueva Escuela Mexicana. Este trabajo es una modesta contribución para tal fin.

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) pretende la integración comunitaria, en sus diferentes acepciones (SEP, 2022). Por su parte, Freire sostiene que “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión” (1972, p. 61). Esta es otra forma de decir que los seres humanos sólo nos educamos en comunidad.

Vale la pena cuestionarse, ¿cuál es la relación entre comunicación y comunidad? Pues al responder esta pregunta conectamos tanto con el sustento de la NEM y de la Educación Liberadora. Los términos comunidad y comunicación tiene su origen en la etimología del sustantivo *communis* o *communitas* (femenino) que se puede traducir como *relación* o *vínculo social*. Por su parte, José Javier León considera: “Comunicación proviene de la palabra latina *Communis*, que significa común, por tal motivo al comunicarse, se trata de establecer una comunidad [comunión] con alguien” (2017, p. 119). Entonces,

¹ El nacimiento de Paulo Freire fue en 1921 y su primera publicación de la obra fue en 1970 por la editorial Tierra Nueva, y en 1972 por Siglo XXI Editores.

comunicarse o vivir en comunidad es generar lazos entre personas. Y justamente el diálogo es el principal puente de conexión entre seres humanos, es decir, comunicarnos conlleva construir comunidad. Podríamos decir que tanto la NEM como la Educación Liberadora tienen a la comunión como sustento común. En breve, en este escrito argumentamos que el fundamento de ambas propuestas pedagógicas es la construcción de vínculos sociales entre los actores educativos, ya sea considerada como comunidad (NEM) o como comunicación (Educación Liberadora).

Sonata: contexto de histórico cultural de la educación liberadora

Ubicar brevemente el contexto socio-histórico en que emergió la educación liberadora puede ayudar a las y los lectores a entender la emergencia y pertinencia histórica de la obra de Paulo Freire. En las décadas de los sesenta y setenta, en México y Latinoamérica emergieron movimientos populares que cuestionaron los modelos políticos, económicos y culturales vigentes entonces. En México fue particularmente relevante la movilización estudiantil de 1968, que lamentable culminó con la represión gubernamental en la llamada “Matanza de Tlatelolco”. Ante la cerrazón del Estado, muchos jóvenes decidieron organizarse políticamente y realizar un trabajo comprometido con los sectores populares; los menos, se radicalizaron y optaron por la organización guerrillera, pero fueron combatidos impunemente por el Estado, en lo que se conoció como *la guerra sucia*. En América Latina la situación fue igualmente adversa para las reivindicaciones populares: represiones sociales, golpes de estado y dictaduras militares se suscitaron a lo largo y ancho del continente.

Sin embargo, junto a la movilización social surgieron pensadores comprometidos para apoyar y orientar desde la trinchera intelectual las reivindicaciones populares (Devés Valdés, 2003). En los años sesentas y setentas emergieron movimientos teóricos de orientación libertaria para repensar los procesos sociales desde la perspectiva de la situación histórico existencial del pueblo latinoamericano. Así, surgió la Filosofía de la Liberación, con pensadores como Enrique Dussel,

Hugo Assmann y Leopoldo Zea; también emergió una Teología de la Liberación, con sacerdotes comprometidos como Leonardo Boff, Gustavo Gutiérrez y Camilo Torres; apareció una Teoría de la Dependencia, con economistas como Raúl Prébish, Agustín Cueva y Rui Mauro Marini; y una Sociología comprometida, con intelectuales como Orlando Fals Borda, Ciro Enrique Cardoso y Pablo González Casanova. En ese contexto surgió la Pedagogía Liberadora cuyo principal precursor fue Paulo Freire.

En lo que sigue, desarrollaremos el concepto de comunicación freiriano, entendido como diálogo, así como su matriz dialógica, constituida por los principios, los medios y los fines que sustentan su pedagogía.

Adagio: teoría de la acción dialógica como fundamento pedagógico

Para fundamentar su propuesta pedagógica Freire elaboró un armazón conceptual al que denominó teoría de la acción dialógica, que fue desarrollando en los años sesentas y culminó en la *Pedagogía del Oprimido*. Esta teoría se fundamenta en una *postura ontológica y epistemológica* precisa respecto a la relación sujeto-mundo.

Entendemos que, para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, es de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo (1971, p. 73).

Para Freire estar en y con el mundo implica “trabar relaciones permanentes con este mundo, que surgen de la creación y recreación. O del enriquecimiento que surge del mundo natural, representado en la realidad cultural” (1971, p. 100). En esto se sustentan varios ejes articuladores.

El educador brasileño también da un *sustento antropológico* a su perspectiva pedagógica, pues considera al humano como un ser de relaciones mediado por el mundo. Pero, ¿es lo mismo mundo o realidad?, ¿qué entiende Freire por *mundo*? “El hombre, como un ser de

relaciones, desafiado por la naturaleza, la transforma con su trabajo; el resultado de esta transformación, que, separa del hombre, constituye su mundo. El mundo de la cultura, que se prolonga en el mundo de la historia” (1973, p. 78). Así, de la relación de los sujetos con el entorno natural se desprende un mundo propiamente humano, pues para Freire existir es más que simple vivir, porque la existencia posibilita la comunicación del sujeto con el mundo objetivo, porque “trascender, discernir, dialogar (comunicar y participar) son exclusividades del existir” (1971, p. 29). Pero esta existencia del humano es la de un *ser inacabado* quien busca trascendencia a través de su acción en el mundo, de la transformación de su entorno y de sí mismo. Así esta transformación se convierte también en un acto de liberación, para ir más allá de sus límites.

Aria: definición de diálogo

Considera Freire, que una educación liberadora antes que nada debe ser *dialogal*. Pero, ¿qué entiende por diálogo?

El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres [seres humanos] que, mediatizados por el mundo, lo “pronuncian”, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos (1973, p. 46).

La educación es, antes que nada, un *encuentro amoroso*, pues la simpatía por y hacia el otro u otra es el fundamento de un auténtico acto comunicativo. Los sujetos se relacionan en un espacio y tiempo concreto y, por tanto, viven *mediatizados por el mundo*, que los impresiona y desafía. Dicho mundo *lo pronuncian*, esto es, lo leen e interpretan, pero también *lo transforman*, es decir, lo escriben, actúan sobre él; por ello la pronunciación (lectura) y la transformación (escritura) son indisociables. Pero ese mundo al transformarlo *lo humanizan, para la humanización de todos*, pues al actuar en la espalda de cada cual recae la humanidad entera, en tanto expresión particular de la historia humana.

En suma, el diálogo es el encuentro amoroso entre seres humanos, quienes por medio de la palabra y la acción transforman su mundo y al hacerlo trascienden su particular humanidad para el beneficio de todo el género humano.

Scherzo: matriz dialógica de la de la educación liberadora

Para el pedagogo brasileño el diálogo constituye una “matriz crítica y genera crítica” (1971, p. 104). Aunque la característica de esa matriz dialógica la propone en su *La educación como práctica de la libertad*, la culmina en *Pedagogía del oprimido*. Con base en estos textos elaboramos los componentes básicos de dicha matriz dialógica.

La acción dialógica sólo puede ser auténtica educación liberadora si...

Matriz dialógica de la de la educación liberadora.

se nutre de...	y genera...	por medio de...
Amor	Colaboración	Problematización hombre-mundo
Humildad	Unión	Temas generadores
Fe y Confianza	Organización	Proceso de codificación-decodificación
Esperanza	Síntesis cultural	Praxis: acción-reflexión

Fuente: elaboración propia con base en Freire (1972)

Allegro: nutrientes o principios de la acción dialógica

El *amor* es un prerequisite de la educación dialógica, pues, como señala Freire, “si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo” (1972, p. 73). La primera exigencia de un acto liberador es el amor a la vida, él mismo argumenta: “La revolución es biófila, es creadora de vida” (1972, p. 156). Pero este amor vital se expresa en primer término en la simpatía con los pobres. El brasileño es contundente al respecto: “Dondequiera que exista un hombre oprimido, el acto amoroso implica comprometerse con su causa. La causa de su liberación” (1972, p. 72).

Otro principio de la educación liberadora es la *humildad*. Freire considera que no hay diálogo si no hay humildad: “El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad” (1972, p. 73). Reconoce que las mujeres y hombres del pueblo son seres humildes, pero no por su situación de pobreza sino por su actitud de sencillez y

por el trato digno que dan a sus congéneres. Por ello, señala que los “hombres que carecen de humildad o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo” (1972, p. 73).

Para Freire la *fe* y la *confianza* en los seres humanos es una condicionante para un auténtico diálogo y una educación libertaria. Por ello asevera: “El hombre dialógico tiene fe en los hombres [aun] antes de encontrarse frente a frente con ellos” (1972, p. 74). Esta fe en el otro genera, a través del diálogo, una relación horizontal de confianza, un vínculo amoroso entre unos y otros. Pero el educador no solo debe confiar sino también ser confiable, pues “la confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas” (1972, p. 74). Si bien la fe es una condición del diálogo, la confianza es el resultado de ese encuentro.

Señala Freire que sin *esperanza* no puede haber diálogo, pues la “esperanza está en la raíz de la inclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda” (1972, p. 74). La esperanza se convierte en una fuente que hace buscar la superación a los seres humanos. La esperanza, junto la fe y la confianza, motiva el los oprimidos la búsqueda de estrategias para su liberación. Por ello, la esperanza moviliza a los seres humanos: “Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero” (1972, p. 75).

En resumen, para Freire una educación solo puede ser liberadora si se “nutre de amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza... Y cuando los polos del diálogo se ligan así... se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación” (1971, p. 104), que es el fundamento de la educación liberadora.

Interludio: objetivos de la educación liberadora

Según Paulo Freire una verdadera pedagogía libertaria sólo puede estar basada en un diálogo abierto y horizontal entre educadores y educandos, de ahí la famosa cita: “Nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (1972, p. 23). El brasileño señala que la educación dialógica se caracteriza por su búsqueda po-

pular de “colaboración, unión, organización y síntesis cultural” (p. 110). Veamos brevemente cómo se genera cada una de ellas.

Considera que solo mediante la *colaboración* los sujetos están en condiciones para la transformación de su mundo. Cuando los sujetos observan los desafíos que les presenta su entorno se sienten rebasados, y se dan cuenta que no los pueden sortear de manera individual, entonces inician a cooperar. Para ello se deben comunicar, pues solo el diálogo “sostiene la colaboración” (p. 153).

Otro aspecto de la educación dialógica es el impulso a la *unión* entre los participantes, como estrategia para lograr su emancipación. Para que la colaboración pueda devenir en organización y ésta en liberación hace falta la unidad de los oprimidos. Un educador popular busca medios para el logro de esta unión. Freire argumenta que para adscribirse a un proyecto es necesaria una participación crítica de los educandos, pues “para lograr su unión es imprescindible una forma de acción cultural a través de la cual conozcan el porqué y el cómo de su adherencia” (1972, p. 159).

Para el pedagogo carioca, la *organización* “es una consecuencia natural de esta unión” (1972, p. 163). Una genuina articulación orgánica logra “su objetivo si es, en sí, práctica de la libertad” (p. 163). Sólo en la libre adhesión a un proyecto los sujetos se comprometen en su ejecución, pues la organización constituye un “momento altamente pedagógico en que el liderazgo y el pueblo hacen juntos el aprendizaje de la autoridad y la libertad verdadera, a través de la transformación de la realidad que media entre ellos” (p. 165).

Finalmente, Freire sostiene que la educación, en tanto acción cultural, “o está al servicio de la dominación o está al servicio de la liberación de los hombres” (1972, p. 165). Al primer tipo la denomina invasión cultural y al segundo síntesis cultural. En la síntesis cultural las y los educadores “se integran con los hombres del pueblo, que también se transforman en actores de la acción que ambos ejercen sobre el mundo” (p. 167). Para Freire la educación debe recuperar “la temática significativa del pueblo... [que] se instaura como el punto de partida del proceso de acción, entendido como síntesis cultural”. Y concluye: “toda revolución, si es auténtica, es necesariamente una revolución cultural” (p. 167).

Arpegio: medios de la educación libertaria

Los medios en que se sirve el pedagogo para el logro de los objetivos libertarios consisten, entre otros: a) en la problematización hombre-mundo; b) en la identificación de temas generadores; c) en el proceso de codificación-decodificación de dichos temas; d) en la praxis para su liberación. Revisemos de forma breve cada una de esas estrategias.

Es común en la cultura magisterial escuchar que la función del docente es la de fungir como facilitador del aprendizaje, sin embargo, en la pedagogía freiriana el educador se convierte en un *problematizador* de la relación del hombre con el mundo. Así, frente a la educación bancaria en la que el alumno es un mero depositario de los saberes del maestro, en la concepción libertaria el educador busca generar la conciencia crítica del educando a través del reconocimiento de su situación histórica existencial como realidad a transformar. Para Freire, el fin último de “la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, radica en que los hombres sometidos a la dominación luchan por su emancipación” (1972, p. 67).

Una de las estrategias para problematizar la situación existencial de los educandos consiste en identificar las temáticas más significativas de su entorno, a las que se le da el nombre de *temas generadores*. Estos temas permiten la toma de conciencia de su situación socio-histórica y de ellos mismos, a través de su problematización. El reconocimiento de estas situaciones permite la apertura de la cosmovisión de los sujetos para su concienciación. “Estos temas se llaman generadores porque, cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas” (1972, p. 85). La identificación de estos temas por parte del educador conlleva a que realice una investigación del contexto histórico existencial y la percepción que de él tienen los educandos. Implica también “investigar el pensamiento de los hombres referidos a la realidad, e investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis” (p. 89).

Para trabajar desde una perspectiva problematizadora de la educación es necesario atender el doble proceso: *codificar* y *decodificar* los temas generadores. Una vez identificados los campos relevantes del entorno socio-histórico de los educandos es indispensable *codificarlos*, esto es, materializarlos en cuadros, fotografías, canciones, dramatizaciones o cualquier otro medio que exprese, de forma sintética, clara y emotiva, los elementos más significativos de su mundo. Con base en ellos, los educandos se sienten reconocidos en dichas situaciones, pues son cercanas a su horizonte cultural. Como señala Freire: “la codificación de una situación existencial es la representación de ésta, con algunos de sus elementos constitutivos, en interacción” (1972, p. 88).

Sólo entonces invitamos a los educandos que decodifique, desde su propia situación existencial, lo expresado en dichas imágenes. *La decodificación* implica no solo una tarea de simple interpretación por parte de los educandos, sino de cuestionamiento y problematización del docente de lo allí expresado. Esta es una de las principales tareas del educador popular, quien les enseña no solo a mirar sino a *ad-mirar*² dichos contenidos temáticos. Por ello señala Freire que en la “descodificación cabe... no solo escuchar a los individuos, sino desafiarlos cada vez más, problematizando la situación existencial codificada” (1972, p. 103). Es un proceso de reflexión que, a través de atinados cuestionamientos, lleva a los educandos a la interpretación crítica de su realidad y a reconocer ciertos retos que deberán enfrentar como comunidad. Pues, “la respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla” (1972, p. 154).

Sin embargo, no puede haber una educación libertaria si la reflexión no está ligada a la acción. La unión de ambas se denomina *praxis*: “De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 1972, p. 70). Pero pronunciar una palabra “referida al mundo que se ha de transformar, implica el encuentro de los hombres para 2 Freire entiende por *ad-mirar* el distanciamiento reflexivo que realizan los sujetos respecto a las situaciones cotidianas. Es por medio de esta *admira*ción como los y las estudiantes problematizan su cotidianidad para generar una nueva forma de entender y atender su realidad (1972).

esta transformación” (p. 71). Pues solo los humanos en comunión son seres de praxis. La praxis educativa es pues tanto fuente de conocimiento como de transformación de la situación histórico existencial en que se encuentran los educandos. Así, un saber sin acción solo es verbalismo, y una acción sin reflexión es mero activismo. La unidad actividad-reflexión (conocer-hacer, investigación-acción, teoría-transformación) que los seres humanos desarrollan en comunión es otro sustento de la educación liberadora.

Tocata y fuga: discusión

¿Qué aporta la Educación Liberadora a la labor docente en la Nueva Escuela Mexicana? Consideramos que la centralidad del *diálogo* en la educación liberadora es imprescindible en el quehacer de todo docente abierto, democrático y crítico. Cabe recordar que Friere entiende el diálogo como un encuentro amoroso entre seres humanos para reconocer su mundo y transformarlo. Es un proceso elementalmente humano y que humaniza a los que conversan. Además, a través de la comunicación se construyen puentes entre los mundos de los conversantes. Porque en este vínculo dialógico ambos aprendemos, conocemos el mundo del otro u otra, y con ello ampliamos nuestra visión del mundo. Comunicar es pues crear lazos entre la versión del otro/a y la nuestra, con-versamos y nos convertimos.

Asimismo, al comunicarnos construimos comunidad, pues ambos términos significan crear lazos sociales. Conlleva crear una identidad, un nos-otros: en donde la otredad, la diferencia, nos une. Por eso educar es un acto de comunión. Crear comunidad es pues “construir un mundo en el que caben muchos mundos” como reza el principio zapatista.

Pero, ¿cómo construir una comunidad educativa? Freire nos señala las condiciones para actuar como un docente liberador. Primeramente, *amor* a nuestros educandos, pues sin la estima por el otro o la otra, y sin autoestima, no es posible el encuentro pedagógico. Una educación comunitaria demanda la *humildad*, entendida como el reconocimiento de la dignidad del otro u otra; no hay docencia si no hay decencia, en tanto el trato apropiado hacia nuestros congéneres. Pero,

la educación también requiere la *creencia y confianza* plena en los educandos, pero también en nosotros mismos; es un acto de *fe* en el otro o la otra. La *esperanza* es otra condición de la educación; esperanza en un mundo mejor, que construimos con nuestra acción docente.

Estos principios toman vida si fomentamos la *colaboración* de los diferentes actores comunitarios en la acción educativa, que es compromisos de todos y todas; *co-operamos* significa operar junto al otro u otra, con un objetivo común: la formación de las nuevas generaciones para construir un mundo mejor. La *unión* se da cuando reconocemos las diferencias, pues éstas nos enriquecen; unidad no es uniformidad, que conduce al conformismo, sino diversidad, que genera creatividad. Pero la colaboración y la unión se pierden si no hay *organización*; sólo construiremos una comunidad educativa si nos constituimos como un organismo armónico y eficiente. Cabe recordar, que la educación es un medio para generar pautas y herramientas culturales para vivir en comunidad, pero a condición de que todos sus miembros se convierten en actores en esa tarea; es lo que Freire entiende por *síntesis cultural*.

La educación libertaria nos ofrece varias orientaciones didácticas para nuestro quehacer docente. Primeramente, identificar aquellas temáticas que son significativas para nuestros educandos, sobre las cuales podamos conversar pedagógicamente; es lo que Freire denomina *temas generadores*. Dichas temáticas las *codificamos* en vehículos didácticos -gráficos, versos, audios, videos, dramatizaciones, etcétera- atractivos, emotivos y significativos para los educandos. Posteriormente, invitamos a las y los participantes a su *descodificación*, de forma creativa, dinámica y desafiante. Para eso nos servimos de la *problematización*, que consiste en el pertinente cuestionamiento de sus interpretaciones para su mayor profundización. Pero, la reflexión sin acción es mero verbalismo; la educación libertaria demanda actuar sobre nuestro entorno, *praxis*.

En síntesis, la Nueva Escuela Mexicana es propiamente una educación comunitaria. La Pedagogía Liberadora de Paulo Freire nos aporta una concepción dialógica de la docencia, que consiste básicamente en la comunión educativa, requisito indispensable para reconstituir los lazos comunitarios tan indispensables hoy en día. Además,

propone principios educativos –amor, humildad, esperanza- para generar colaboración, unión y organización en los educandos, a través de la identificación de temas generadores, su codificación y problematización didáctica, para transformar nuestros mundos. ¿Te gustaría sumarte a esta aventura pedagógica?

Coda

Para finalizar, hacemos nuestras las últimas palabras de Paulo Freire en su obra magna:

Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar (1972, p. 171).

Referencias

- Devés Valdés, E. (2003). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX*. Buenos Aires: Biblios.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (1973). *Extensión o comunicación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- León, J. (2017). Etimología subversiva del verbo “comunicar”. *Quórum Académico*, 115-125.
- SEP. (2022). *Nueva Escuela Mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública.

UN VISTAZO A LOS PAÍSES MEJOR EVALUADOS EN MATEMÁTICAS POR PISA. RETOMANDO: MATERIAL MANIPULABLE COMO APOYO PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS MOVIMIENTOS ISOMÉTRICOS PARA PROFESORES DE SECUNDARIA

María Mercedes Chacara Montes* y Allán Chacara Montes**

*Doctora en Educación. Profesor-investigador en el Departamento de Matemáticas de la Universidad de Sonora, México.

mercedes.chacara@unison.mx

**Doctor en Proyectos. Maestro del Instituto Tecnológico de Sonora.

allan.chacara@potros.itson.edu.mx

Recibido: 28 de noviembre 2023

Aceptado: 22 de diciembre 2023

Resumen

México se ubica en el antepenúltimo lugar en el desempeño de las matemáticas, de acuerdo con los resultados de la evaluación PISA (Programme for International Student Assessment). Creemos importante revisar qué hacen los países mejor evaluados en las pruebas internacionales, entre ellos Singapur, el cual sobresale no solo por sus resultados, sino principalmente por la aplicación exitosa de una alternativa sistémi-

ca, que comprende los ámbitos de la organización, el currículum y la didáctica de la disciplina. En este país cuentan con aulas diseñadas para el trabajo colectivo de los estudiantes, equipadas con diversos materiales: algunos muy tradicionales (ábacos, reglas y escuadras, juegos de mesa, entre otros) y otros de la generación digital. Tratando de acercarnos a estas prácticas, describimos en este trabajo, una propuesta con apoyo de material manipulable para la enseñanza de los movimientos isométricos en secundaria. Se realizó un estudio de casos.

Palabras clave: Singapur, evaluaciones, manipulables, movimientos isométricos.

Abstract

Mexico is located in third-to-last place in mathematics performance, according to the results of the PISA (Programme for International Student Assessment) evaluation. We believe it is important to review what the best evaluated countries do in international tests, including Singapore, which stands out not only for its results, but mainly for the successful application of a systemic alternative, which includes the areas of organization, curriculum, and didactics of the discipline. In this country they have classrooms designed for the collective work of students, equipped with various materials: some very traditional (abacuses, rulers and squares, board games, among others) and others from the digital generation. Trying to get closer to these practices, we describe in this work a proposal supported by manipulable material for teaching isometric movements in secondary school. A case study was carried out.

Keywords: Singapore, evaluations, manipulatives, isometric movements.

Introducción

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría, se está prestando mayor atención a las destrezas y habilidades de visualización

espacial, haciendo énfasis en el uso de gestos y diagramas y en las herramientas digitales que pueden permitir el aprendizaje y evaluación de este. Numerosas investigaciones avalan que el uso de nuevas tecnologías y la búsqueda de entornos de aprendizaje innovadores que conecten con los intereses actuales del alumnado conlleva el empleo de programas de geometría dinámica, dirigidos al desarrollo de habilidades espaciogeométricas como componentes necesarios en las tareas de matematización y en atender dificultades y errores (Ibili, 2019; Poonpaiboonpipat, 2021).

El trabajo con problemas o situaciones cuyos contenidos están relacionados con movimientos isométricos (rotación, reflexión y traslación) en el plano contribuye a la adquisición de la competencia visual y la formalización de construcciones geométricas. El que el estudiante pueda dar argumentos en torno a la solución de dichos problemas apoya a mejorar sus competencias discursiva y lingüística. Pese a todas estas razones y ventajas, generalmente los estudiantes muestran poco conocimiento sobre movimientos (Thaqi y Gimenez, 2016).



El pensamiento espacial. Según Sarama y Clements (2009) inicia su desarrollo desde los primeros años de la infancia y es la base de dos tipos de competencias: la orientación espacial y la visualización espacial. La orientación espacial es la competencia que involucra establecer diferentes posiciones en el espacio y operar con ellas; incluye la propia posición y sus movimientos, además, las posiciones de otras personas o de objetos, representadas en mapas y coordenadas (Sarama y Clements, 2009).

Se puede apoyar el desarrollo de estas competencias con el uso de herramientas o aplicaciones multisensoriales. Tenemos una sociedad que demanda una educación diversa, con soluciones de calidad y en igualdad de oportunidades (Del Cerro y Morales, 2021a).

Dentro de los países mejor evaluados en las evaluaciones PISA se encuentra China. Por lo que nos sería útil revisar el programa de educación chino, su organización, currículo e implementación, con el fin de analizar qué o cuáles de los anteriores elementos se pueden reforzar a los correspondientes en el sistema educativo mexicano, con el propósito de aportar información que pueda ser usada en un análisis pertinente para su mejoramiento. Liping Ma (2010) afirma que pueden existir diversos factores que influyen en esta gran diferencia, entre las cuales pueden encontrarse componentes culturales tales como la relación lenguaje-sistema numérico, organización del sistema educativo, tiempo dedicado al estudio de la materia, currículo y calidad de la enseñanza de los docentes

Rendimiento en Matemáticas PISA 2018

México se ubica en el antepenúltimo lugar en el desempeño de las matemáticas, de acuerdo con los resultados de la evaluación PISA (Programme for International Student Assessment o Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), que en la edición de este año se enfatiza la competencia matemática, pero la evaluación incluye lectura y ciencia también. El primer lugar lo tiene Japón, seguido de Corea y Estonia.

Recordemos que la prueba PISA es impulsada por la (OCDE) Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos y se aplica cada tres años en 83 países de cinco continentes y fue suspendida en 2021 debido a la emergencia sanitaria. Su objetivo es conocer el nivel de aprendizajes adquiridos por los estudiantes de 15 años de zonas urbanas y rurales. En la edición 2018 se enfatiza la competencia matemática, pero la evaluación incluye lectura y ciencia.

En México, además, de acuerdo con la última prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), que aplica el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en México, el 65% de alumnos de secundaria son incapaces de solucionar problemas matemáticos de quinto grado de primaria y sólo 14% de secundaria.

Características del proceso de enseñanza-aprendizaje de matemáticas en Asia

En los resultados más recientes del informe PISA, los primeros lugares son ocupados por regiones evaluadas del continente asiático, en su mayoría de China, es por esto por lo que, para hacer una propuesta de mejora en el método de educación en México, se analizan las principales características del método de enseñanza-aprendizaje en Asia.

Según (Friedman, 2013; Stevenson, 1999; L. F. and Y. Zhu, 2007; 榮金榮 R. H., 2002) el método asiático promueve que, los estudiantes construyan, aporten, expliquen y evalúen sus ideas en la resolución de problemas. Apoya a que el estudiante formule diferentes respuestas a una situación problemática y estas sean discutidas en grupo. Es importante que el profesor utilice diferentes tipos de representación para abordar un objeto matemático motivando con ello que los estudiantes den respuestas reflexivas, para lo cual el profesor da un espacio dedicado al diálogo, en cada situación o problema con el fin de asegurar la comprensión del concepto y que el estudiante genere su propio razonamiento. Además, método asiático toma en cuenta el papel de los padres de familia, quienes con su colaboración se dará seguimiento de lo aprendido.

Investigaciones similares, abordadas tanto desde el campo de la didáctica de las matemáticas como desde la propia psicología, parten de una misma premisa: la comprensión e interiorización que los alumnos desarrollan acerca de un determinado objeto matemático se ve fortalecida y consolidada cuantas más conexiones se establezcan entre los múltiples registros de representación que permiten trabajar con dicho objeto (Duval, 2016).

Las características del proceso de enseñanza-aprendizaje de Singapur que se relacionan con actividades que el Sistema Educativo de la región ejecuta para lograr dicho proceso de enseñanza aprendizaje.

- El 95% de los estudiantes en Singapur utiliza el “Método Singapur” y los libros “My Pals Are Here”. (Bransford, 2000).

- Trata de integrar la manipulación de elementos visuales en la etapa donde los estudiantes van conociendo su entorno investigando y tocando todo aquello que encuentren por su paso. según Piaget (1979), se encuentra en la fase pre-operatoria (de 2 a 7 años).



Este país cuenta con un método bien de enseñanza de matemáticas el cual se enfoca en la resolución de problemas más que en las fórmulas y teoría, esto lo consigue con una disposición gráfica de los datos y lo acompaña con el manejo de algunos objetos como apoyo a la comprensión, explicación y respuesta que se da al problema. Los estudiantes a través de sus experiencias aprenden los conceptos matemáticos por medio de elementos visuales y manipulativos (Bransford, 2000). Los libros de texto oficiales para implementar este método se llaman My Pals are Here (MPaH).

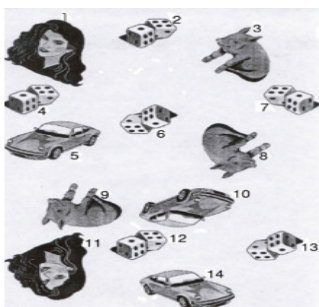
Retomando el uso de materiales concretos y manipulables. Un ejemplo de uso de manipulables en Enseñanza de los movimientos isométricos

Tratando de retomar la importancia del uso de manipulables en el aula y ejemplificar el uso, se presenta en este artículo parte de una investigación realizada con profesores de secundaria en servicio. El objetivo de la investigación fue detectar creencias y concepciones con respecto al concepto de simetría en los profesores (Chacara,

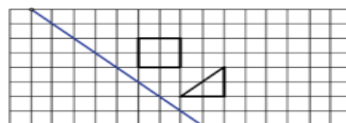
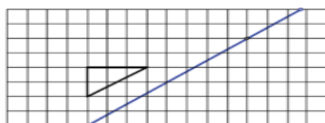
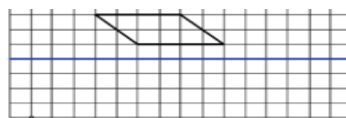
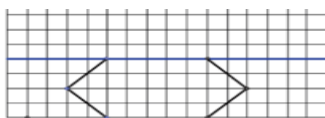
2015) y diseñar una propuesta didáctica que atendiera dichas dificultades detectadas.

Presentamos el material manipulable en el que está apoyada la propuesta, así como en la forma en que se trabajó. Dichos materiales manipulables se utilizan en la enseñanza de la geometría, específicamente geometría plana y geometría espacial:

- **Espejo:** Se hace uso del espejo en la primera actividad, para que el profesor realizará movimientos frente a él, así como movimientos de figuras geométricas, analizando su reflejo.
- **Una hoja con varias figuras:** se les entrega como parte de la actividad de la hoja de trabajo donde tratarán de aparear las figuras identificando cuando una figura es reflejo de otra.



- **Hojas con cuadrícula que contienen una figura y ejes dados,** de tal forma que dibujen el reflejo de la figura con respecto al eje dado



- **Papel.**

Dado que el doblado de papel permite hacer construcciones tan precisas como las elaboradas con regla y compás, en los últimos años se ha venido fundamentando un sistema axiomático, paralelo al de la geometría euclidiana, que permite justificar las construcciones hechas con papel. Esta nueva geometría, denominada geometría del doblado de papel, tiene sus raíces en los seis axiomas postulados por el ítalo-japonés Humiaki Huzita, en el First International Meeting of Origami Science and Technology celebrado en el año 1989 y en el séptimo axioma postulado por el japonés Koshiro Hatori (2003).

Los dobleces que se realizan en esta secuencia está justificados en estos axiomas, uno de los más importantes para nuestra actividad es, por ejemplo:

Axioma 2: dados dos puntos y, se puede hacer un doblar que lleva a sobre (Lang, 1996-2010, p. 38) Este axioma se relaciona con la construcción hecha con regla y compás del lugar geométrico de una mediatriz, es decir, una perpendicular al segmento que pasa por su punto medio. El doblar es único y los puntos deben ser distintos para garantizar la existencia del mismo.

- El **papel carbón** (también llamado en algunos países *papel pasante* o *papel calco*) es una lámina que permite hacer copias. Este método de copia (inventado a fines del siglo XIX) trae impregnado tinta, cera o carbón (de ahí el nombre *papel carbón*) por una de sus caras la que se traspasa a una nueva hoja bajo la presión que ejerce el lápiz, al colocar el papel de carbón entre la hoja original y la hoja donde se hará la copia.

En nuestra actividad se usa con el doblar de papel (espejo imaginario).

- **Software.** En esta propuesta incluimos el uso de Software de Geometría Dinámica. De entre algunos softwares que existen hacemos uso de GeoGebra, dicho software la ventaja que encontramos sobre los demás es que es gratuito, fácil de utilizar, y además en su menú utiliza la palabra reflejar (en lugar de simetría).

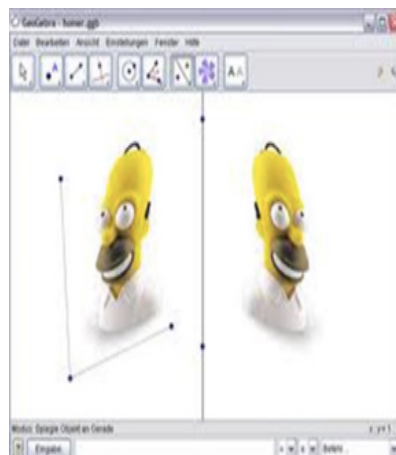
Nota: Recordemos que el error conceptual de llamar simetría a la reflexión ha quedado plasmado en el menú de algunos softwares profesionales de geometría dinámica como el “Cabri Géomètre” y el “GEUP”; error que no se presenta en otros como: “The Geometer’s SketchPad”, “Cinderella” y en el de distribución gratuita llamado “GeoGebra”. Tal como se menciona en Vargas (2014.).

GeoGebra es un programa pensado para el aprendizaje y la enseñanza de las Matemáticas, fácil de usar, de estética cuidada, con grandes posibilidades pedagógicas y en continuo desarrollo. Reúne geometría, álgebra y cálculo.

Utilizando GeoGebra, en la enseñanza de la geometría, permite abordarla de una forma dinámica e interactiva, que ayuda a visualizar contenidos matemáticos algo más complicados de entender desde un dibujo estático.

GeoGebra permite representar de forma sencilla transformaciones geométricas básicas (reflexiones, traslaciones, rotaciones). Se accede con la herramienta “Refleja objeto en recta”, identificada con una recta y dos puntos, desplegando su menú vertical.

Para el aprendizaje de estas transformaciones es recomendable utilizar imágenes de la vida cotidiana. En GeoGebra se puede insertar una imagen en diferentes Formatos con la herramienta “Intercala imagen”. Este programa considera las imágenes como objetos geométricos, de manera que se pueden aplicar las mismas propiedades.



El uso del Vidrio refleja o semi-espejo

Este vidrio tiene la propiedad, como lo vemos en los ventanales de algunos grandes edificios, de reflejar, gran cantidad de la luz que incide sobre él (Casi como un espejo), pero que a la vez es posible ver

los objetos que se encuentran detrás de él, es algo parecido a lo que en el mundo de la óptica se le conoce como semi-espejo. Un juego de semi-espejos fue utilizado en uno de los famosos experimentos científicos realizados con el fin de medir la velocidad de la luz. Una muestra del carácter de semi-espejo que posee el vidrio reflecta, la observamos en la **Ilustración 1**, consistente en una fotografía tomada directamente a dicho dispositivo.



Ilustración 1. Uso del vidrio reflecta.

Observe que el dodecaedro amarillo se refleja en el semi-espejo, y por ser una imagen virtual, permite ver a través de ella, como puede observarse parte del letrero simetría que está detrás del espejo a través de ella, mientras que el cuerpo más oscuro es otro dodecaedro real que se encuentra detrás del espejo, a través del cual no se transparentan los objetos que están detrás de él.

Apoyo del vidrio reflecta a Congruencia espacial:

Cuando deseamos saber si dos figuras planas son congruentes, el comprobarlo resulta relativamente sencillo, ya que basta con superponer las dos figuras, si observamos que coinciden en todos sus puntos, entonces podemos afirmar que son congruentes (Cuarto axioma de Euclides); pero si nos queremos referir a un par de cuerpos (Sólidos) no planos, nos resulta prácticamente imposible compararlos directamente debido al principio físico llamado la “*incompenetrabilidad de*

los cuerpos”, que consiste en afirmar que: “*Dos cuerpos no pueden ocupar el mismo espacio al mismo tiempo y al mismo respecto*”, pero con el juego de imágenes reales y virtuales que con este dispositivo se puede lograr, en cierto modo, vencer este principio físico y poder así comparar la congruencia o no de dos cuerpos sólidos por superposición. Para entender cómo sucede esto, observemos la siguiente secuencia de fotografías tomadas directamente al experimentar con el mencionado prototipo.



Ilustración 2

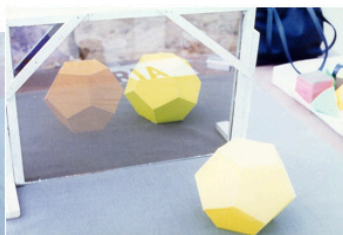


Ilustración 3

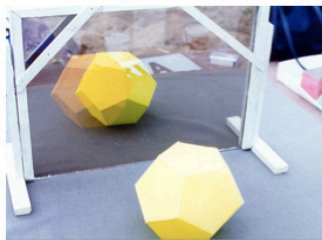


Ilustración 4

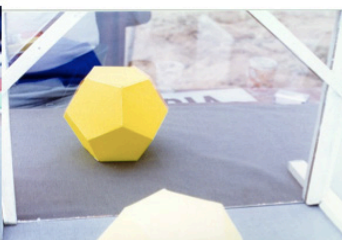


Ilustración 5

Para explicar esta secuencia, llamemos DAR al dodecaedro amarillo real, DAV al dodecaedro amarillo virtual y DCR al dodecaedro real color cobre.

En la secuencia de fotografías, **Ilustraciones 2, 3, 4, 5** se demuestra que:

- a) DCR es congruente a DAV.
- b) Pero DAV es congruente a DAR, ya que es imagen simétrica de éste.
- c) Por lo tanto, DCR es congruente a DAR, por la propiedad transitiva de la congruencia (Chacara, 2004).

Uso de transparencias con teselaciones

En el plan de estudios de secundaria, de nuestro país, entre los temas se encuentra movimientos en el plano y recubrimientos del plano (teselaciones).

Teniendo en cuenta que autores como Casas (2000) y Escher (2008) señalan que una teselación puede ser definida como el arte del recubrimiento del plano a través de figuras geométricas, por medio de diferentes técnicas de tipo artístico; se logra evidenciar la interdisciplinariedad matemática lograda a través de diferentes obras de arte, así como diversas perspectivas culturales que determinan el contexto del individuo.

Por esta razón incluimos mosaicos en acetato. Este tipo de arte permite que el estudiante reconozca las propiedades de las figuras y las transformaciones geométricas o isométricas que conllevan a desarrollar destrezas como la orientación espacial, el razonamiento lógico y la resolución de problemas, entre otros. Además, los recubrimientos en el plano es parte de los temas del eje Forma, Espacio y Medida de segundo año de secundaria.

Esta herramienta se incluye en nuestra propuesta con el fin de apoyar al profesor a relacionar los temas, isometría, simetría y teselaciones (recubrimiento del plano utilizado alguna figura y aplicándole algún movimiento isométrico).

Además, a través del estudio exploratorio se pudo concluir que un profesor que puede trabajar correctamente con las transparencias que contienen mosaicos logra observar una diferencia entre los conceptos de simetría y “reflexión”. La variable “trabajar con teselaciones” en el estudio exploratorio fue de mayor peso.

Para trabajar con esta herramienta en la secuencia se le facilita al profesor parejas de transparencias con teselaciones que pueda manipular y aplicar movimientos.

En la **Figura 1** tenemos una teselación donde al aplicarle una traslación la configuración del espacio permanece invariante (coincide el mismo patrón).

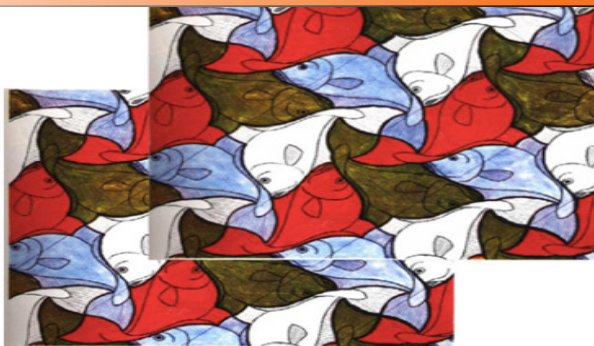


Figura 1. Traslación de Teselado.

Actualmente se está planteado su uso en la nueva escuela mexicana, en segundo de secundaria:

- **“Aprendizaje esperado:** deduce y usa las relaciones entre los ángulos de polígonos en la construcción de polígonos regulares.
- **Énfasis:** analizar la construcción de mosaicos (teselados) usando polígonos regulares e irregulares” (SEP, 2022).

Aspectos metodológicos

Después de un estudio exploratorio, de corte cualitativo y cuantitativo, para detectar creencias y concepciones en los profesores de secundaria con respecto a los movimientos isométricos (Chacara, 2015), se diseñó una propuesta didáctica apoyada con manipulables.

La propuesta se implementó a un grupo de 32 profesores de matemáticas de secundaria en servicio, antes de que iniciaran un diplomado de enseñanza de las matemáticas en el centro de ciencias de la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

Para el análisis de resultados de la implementación de la propuesta nos decidimos por el estudio de casos. Se utilizó como metodología de investigación el estudio de casos, por la naturaleza misma de la secuencia didáctica y los objetivos planteados, ya que centramos nuestra atención en el cómo se desarrolla el pensamiento geométrico en el individuo y no en el comportamiento masivo de un grupo.

La selección de los casos se llevó a cabo en tres etapas, debido a que la selección es intencional y no aleatoria se necesitaba que los profesores seleccionados aportaran cierta información para nuestro estudio.

Seleccionamos 6 casos de manera intencional. Los profesores se seleccionaron tomando en cuenta:

El nivel de desempeño en las actividades correspondientes a los dos primeros niveles del modelo de Razonamiento-Calidad, por lo cual podríamos considerarlo como una etapa propedéutica para este nivel escolar, en lugar de volver a aplicar un cuestionario diagnóstico.

Nuestro interés no fue seleccionar a los profesores que quedaron mejor clasificados de acuerdo con sus respuestas sino, de acuerdo con nuestros objetivos planteados nuestro interés fue que la información del caso nos permitiera:

- Saber y documentar si el profesor independientemente del nivel de razonamiento geométrico inicial podía avanzar a otros niveles de razonamiento y/o tener una mejor calidad en sus respuestas a través de su trabajo con las actividades estratégicamente diseñadas (secuencia didáctica).
- Valorar si se da un cambio positivo en sus creencias con respecto a las Isometrías.

Por lo que se eligió a profesores con diferentes desempeños: dos profesores de bajo desempeño, dos de desempeño medio y dos de desempeño alto. Lo cual implicó hacer una estratificación inicial para elegir los casos; esperando con esto poder realizar un análisis individual y otro comparativo con respecto al desempeño de los diferentes estratos iniciales en su desempeño final.

El trabajo con estos 6 profesores se concluyó con la aplicación de la secuencia didáctica y su clasificación de acuerdo con el modelo Niveles de Razonamiento Calidad.

Desde el inicio decidimos quedarnos con a lo más tres casos, ya que para realizar un análisis de profundidad y rigor necesitábamos suficiencia de datos, antes que número de sujetos. Para tal fin selec-

cionamos un profesor de cada estrato (de desempeño inicial), y una característica importante con la que debía contar, el caso, es que impartiera matemáticas preferentemente en tercer año o segundo año de secundaria, pues son estos niveles de educación secundaria donde se aborda el tema de isometrías.

Así que en la etapa final del estudio nos dedicamos a observar de manera minuciosa el trabajo por escrito de los tres profesores seleccionados y las notas de campo, con el fin de complementar el estudio con una entrevista, pre-estructurada de acuerdo con lo observado en cada caso, a manera de dialogo (investigador-profesor). La cual aportó más datos y aclaró algunas dudas consideradas por el investigador sobre el pensamiento del profesor, detalles que no se encuentran plasmados o no se lograron detectar en las hojas de trabajo.

Implementación de la Propuesta

La presentación e implementación de la propuesta didáctica fue en forma de taller. Para cada sesión se preparó material didáctico a trabajar correspondiente a la actividad contemplada. Con el fin de lograr una dinámica que no fuera monótona, para cada reunión de trabajo se planeó alternar actividades tipo taller con manipulación de objetos y algunos prototipos didácticos expresamente diseñados (como uso del papel carbón, acetatos con teselaciones previamente diseñadas, uso del semi-espejo en el sentido en que se detalló en el apartado de descripción del material); así como actividades de trabajo formal con papel y lápiz; y otras en las que se usó Software de geometría dinámica (GeoGebra).

Como instrumento testigo de la actividad mental realizada por el profesor, se utilizaron las hojas de trabajo en las que reportaron por escrito sus actividades, en sus diversos aspectos, lo plasmado en estas hojas nos resultaron importantes para hacer el análisis del estudio requerido.

El taller permitió el dialogo entre los profesores, siendo importante para observar, el lenguaje matemático que usaban, y si lo que ellos declaraban en forma verbal lograban plasmarlo en su hoja.

Asimismo existió el diálogo entre los profesores, con intervenciones del instructor cuando fue necesario. Esto tuvo como ob-

jetivo, primeramente, conseguir que las experiencias adquiridas las expresara de forma oral o escrita en términos precisos y que de esta manera los profesores pudieran adquirir habilidad de comunicar con precisión las ideas y conceptos (dentro de las características de su nivel de Razonamiento-Calidad) en el transcurso de discusiones en el taller.

En algunas ocasiones el instructor trataba de inducir a que el profesor resumiera lo que había explorado, que integrara lo que acababan de aprender en la red de conocimientos relacionados con el tema y que pudiera tener con antelación.

Para la etapa final del estudio de casos se complementó el análisis con entrevista para aclarar algunas dudas en cuanto a lo plasmado y a lo observado en el dialogo del profesor con sus compañeros. En este momento, una vez concluido el taller, ya había cierta confianza en la comunicación con el investigador, lo que permitió que no se sintieran incomodos en la entrevista, esta se llevó a cabo como un dialogo sencillo entre profesor e investigador. Esto nos ayudó a que el profesor contestara de una manera más detallada y relajada a ciertos cuestionamientos.

Resumen de resultados de estudio cualitativo

Los tres profesores seleccionados fueron nombrados como: El caso **A** quien se ubicó inicialmente en un nivel 2 de abstracción (desempeño alto), el **caso E** en nivel 2 uni-estructural (desempeño medio) y al **caso C** se ubicó inicialmente en el nivel 1 relacional (desempeño bajo). Al termino del trabajo con los profesores hubo un cambio en su nivel de razonamiento los tres profesores lograron llegar al nivel 4 de razonamiento geométrico con diferente, aunque con diferente calidad. El **caso A** llega al nivel 4 de abstracción, el caso E nivel 4 relacional (se le dificulto el uso de lenguaje formal) y **el caso C** se ubico en el nivel 4 pre-estructural (el profesor reconoció ciertas características y propiedades del objeto matemático, pero no mostró evidencias de relacionarlas).

Reflexiones con respecto al uso de objetos manipulables en la implementación de la propuesta

- En cuanto a los objetos manipulables: Tuvieron herramientas diferentes y sencillas para abordar el concepto de reflexión (doble de papel, papel carbón, semi-espejo, acetatos, entre otros). Unos de las herramientas que les resultó muy práctico (y hasta divertido) fue el vidrio reflecta (semi-espejo) con el que lograron dibujar rápidamente el reflejo de una figura, además de poder comprobar congruencia entre objetos (como en las actividades). Es a través de las teselaciones como se logra el manejo de las isometrías no solo de una figura (prototipo) sino de un mosaico (un recubrimiento del espacio bidimensional).
- Resultó notorio el avance en su razonamiento con el uso del Software de Geometría Dinámica. El profesor llega a conjeturar y a generalizar rápidamente. En particular el uso del GeoGebra les resultó una herramienta sencilla de manipular, quienes no lo conocían con instrucciones básicas lograron trabajar y seguir experimentando, obteniendo tantos ejemplos como ellos querían. Fue a través de la geometría dinámica que pudieron trabajar composición de isometrías.
- Se logró que reconocieran y recordaran otras transformaciones diferentes a las isométricas que son un tipo de transformación (las que respetan tamaño y forma).
- A partir de diálogo pudimos constatar que los profesores lograron reflexionar sobre sus creencias acerca de la reflexión como una transformación geométrica, así como comentar que obtuvieron simetrías utilizando otros movimientos como las traslación o rotación. Comentaron también que, en efecto, en su clase, limitaban los ejemplos de simetrías a sus alumnos utilizando solo ciertos ejemplos de la reflexión.

Trabajos actuales y Futuros

Después de las reflexiones de los métodos usados en los países mejor evaluados en matemáticas, particularmente en los asiáticos y de la experiencia

con estudios realizados (con estudiantes de licenciatura en Matemáticas y con profesores de secundaria en activo) usando material manipulable, colaboramos actualmente en la adecuación de programas de estudios.

Actualmente, a nivel de licenciatura, se está llevando a cabo una revisión exhaustiva de los planes de clase de las asignaturas de matemáticas introductorias, álgebra, álgebra lineal, precálculo y métodos numéricos en el área de ciencias e ingeniería en una institución de educación superior del sur de Sonora. Este proceso se realiza con la perspectiva de enriquecer la enseñanza a través de la integración de las metodologías Singapur y Polya.

La metodología Polya, desarrollada por el matemático George Pólya, se ha establecido como la base fundamental en esa institución. Este enfoque se centra en el proceso de resolución de problemas, promoviendo la comprensión profunda de los conceptos matemáticos, la formulación de estrategias para abordar desafíos y la reflexión continua sobre el proceso de resolución.

En paralelo, se busca fortalecer esta metodología mediante la integración de elementos del método Singapur. Esta metodología, reconocida internacionalmente, se destaca por su enfoque visual y concreto. Se basa en el principio de manipular objetos tangibles antes de adentrarse en la abstracción matemática, proporcionando a los estudiantes una comprensión más sólida y aplicada de los conceptos.

La combinación de estas dos metodologías busca no solo mejorar las competencias matemáticas de los estudiantes, sino también enfocarse en la aplicación práctica de las matemáticas en el área de la ingeniería. La enseñanza de las matemáticas aplicadas adquiere un papel central, destacando su importancia en el mundo laboral y proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para abordar desafíos del mundo real.

El objetivo final de esta iniciativa es reducir los índices de reprobación, fomentar un mayor interés y participación por parte de los estudiantes, y subrayar la relevancia de las matemáticas en el contexto profesional. La metodología Polya, enriquecida con elementos del método Singapur, se presenta como un enfoque integral para fortalecer la formación académica en matemáticas, preparando a los estudiantes

para enfrentar con confianza los desafíos complejos de la ingeniería y otros campos relacionados.

Referencias bibliográficas

- Bransford, J., A. Brown & Cocking, R. (2000). "How people learn,".
- Chacara, M. (2004). "Las nociones de isometría y simetría en el plano, estudiadas a través del Modelo de Van Hiele, enriquecido con principios constructivistas". Tesis para obtener el grado de maestría en ciencias con Especialidad en Matemática Educativa. Universidad de Sonora. <http://www.repositorioinstitucional.uson.mx/handle/20.500.12984/7743>
- (2015). Creencias y concepciones de los profesores de secundaria sobre la enseñanza de las isometrías. el caso de la reflexión. *EPISTEMUS* Vol. 9 Núm. 18 (pp. 29-36) ISSN: 2007-4530.
- Chow, J.. (2010) *Why Asians Are Good At Mat.* *Online+. Available: <http://www.johnchow.com/whyasians-are-good-at-math/>.
- Del Cerro Velázquez, F. & Morales Méndez, G. (2021a). Application in Augmented Reality for Learning Mathematical Functions: A Study for the! Development of Spatial Intelligence in Secondary Education Students. *Mathematics*, 9(4), 369.
- Duval, R. (2016). Un análisis cognitivo de problemas de comprensión en el aprendizaje de las matemáticas. *Comprensión y aprendizaje en matemáticas: perspectivas semióticas seleccionadas* (pp. 61-94). Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Fan, L. y Zhu, Y. (2007). Representación de procedimientos de resolución de problemas: una mirada comparada a los libros de texto de matemáticas de China, Singapur y Estados Unidos. *Estudios educativos en Matemáticas*, 66, 61-75.
- Ibili, E. (2019). *The use of dynamic geometry software from a pedagogical perspective: status and future prospects.* Journal of Computer and Education Research, 7(14), 337-355. <https://doi.org/10.18009/jcer.579517>
- Jiménez, J. & Jiménez, S. (2017). GeoGebra, una propuesta para innovar el proceso enseñanza-aprendizaje en matemáticas. *Revista*

Electrónica Sobre Tecnología, Educación y Sociedad, Volumen 4(7), pp. 2-12.

OCDE. (2018). *The PISA 2018 Results*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

Poonpaiboonpipat, W. (2021). Pre-service mathematics teachers' perspectives on STEM-based learning activities. *Journal of Physics: Conference Series*, 1835(1), 12081-12083.

榮金金 R. H. (2002), "Mathematics teaching in Hong Kong and Shanghai: A Classroom analysis from the perspective of variation," *Zhurnal Eksp. i Teor. Fiz.*, p. 309.

Sarama, J., y Clements, D. (2009). *Early Childhood Mathematics Education Research: Learning Trajectories for Young Children*. New York: Routledge.

SEP. (2022). <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/detalle-ficha/30162/>

Stevenson, H. W. and J. W. Stigler, (1999) "¿Por qué los escolares de Asia oriental tienen alto rendimiento académico?" (p. 43).

Thaqi, X. y Gimenez, J. (2016). Geometrical Transformations in the Mathematics Textbooks in Kosovo and Catalonia. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 1944–1949. doi: 10.13189/ujer.2016.040903

Thomas L., Friedman (2013). "The Shanghai Secret," TNY, 22 oct. 2013.

UN CASO DE ÉXITO EN LA FORMACIÓN TECNOLÓGICA DE LOS SETENTA EN LOS EGRESADOS DE LA PRIMERA GENERACIÓN DE LA ETI 182, HOY EST 14

Silvia Ruvalcaba Barrera* y Martha Georgina Ley Fuentes**

*Maestra en Ciencias Pecuarias, Profesora jubilada del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias. Universidad de Guadalajara. silviaruvalcaba@gmail.com

**Doctora en Educación, Profesora-Investigadora del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. martha.ley@gmail.com

Recibido: 15 de septiembre 2023

Aceptado: 15 de octubre 2023

Resumen

Mediante un análisis descriptivo en los egresados de la primera generación de la ETI 182, formada entre 1973 y 1976 durante el periodo de expansión de la educación, en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez; con planes y programas de estudio que consideraban al alumno como un individuo crítico, y el aprendizaje basado en comunicación, autogestión y colaboración. Esta generación representa un caso de éxito, el 90% de ellos considera que su formación tecnológica tuvo un impacto positivo en la consecución de un empleo o en la continuación de sus

estudios superiores y solamente el 16.13% no continuó con estudios formales. Al paso de 50 años se continúan las amistades y los reencontros de la gran familia que se formó y que aún se conserva; grandes recuerdos acompañados de cariño y gratitud hacia sus profesores y su institución.

Palabras clave: Egresados, secundaria, técnica, formación, trabajo.

Abstract

A descriptive analysis was carried out in the graduates of the first generation of ETI 182, formed between 1973 and 1976 within the period of expansion of education, of the six-year term of Mr. Luis Echeverría Álvarez with plans and study programs that considered the student as a critical individual and learning based on communication, self-management and collaboration. The students of this generation represent a success story since, 90% of them consider that their technological training had a positive impact on obtaining a job or continuing their higher education, only 16.13% did not continue with formal studies. After 50 years, friendships continue, reunions of the great family that was formed and great memories are preserved accompanied by affection and gratitude towards their teachers and their institution.

Keywords: Secondary, technical, formation, work, graduates.

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un análisis descriptivo de los egresados de la primera generación de la Escuela Tecnológica Industrial Número 182 (ETI 182), que, en 1981, cambió su nomenclatura a Escuela Secundaria Técnica Número 14 (EST 14), en el marco del 50 aniversario de su fundación.

El análisis se realizará considerando el contexto educativo de la época de fundación, la reforma educativa de los setentas y la expansión de la educación secundaria en el periodo del Lic. Luis Echeverría Álvarez. El seguimiento de egresados, no con la finalidad de medir la inserción en el entorno laboral como lo hacen la mayoría de este tipo de es-

tudios realizados por las instituciones de educación superior, sino con el objetivo de conocer el impacto de la formación tecnológica recibida en la ETI 182. Y por último, el humanístico social y emocional manifiesto en la gran fraternidad que se generó en los alumnos de esa generación.

Las modalidades de educación secundaria en México son, secundaria general, que ofrece una formación básica; la secundaria técnica que incluye formación con alguna especialidad técnica y la telesecundaria, que atiende comunidades rurales, indígenas y semiurbanas con rezago educativo.

En la década de los setenta, estudiar en una escuela técnica tenía doble beneficio, continuar la preparación académica hasta alcanzar una profesión (licenciatura), y/o adquirir una formación técnica como etapa final que permitiera insertarse en el campo laboral, bien como técnico independiente o en el área de producción, de mantenimiento o administrativa de las empresas instaladas en la relativamente nueva zona industrial de Guadalajara.

En el periodo postrevolucionario, y con la incorporación del Artículo 3º Constitucional se establece el derecho a la educación, y la función del Estado para su administración. En 1921, con José Vasconcelos como titular, se fundó la Secretaría de Educación Pública, que atendía tanto a la población urbana como a la rural. Y mediante decretos presidenciales del 22 de diciembre de 1925, se creó el Sistema de Escuelas Secundarias (Ibarrola 1993), (Moreno, 2001).

Entre los años 1954 a 1964, se establece la enseñanza secundaria como educación media básica buscando la vinculación con el bachillerato. Se brinda especial atención a los adolescentes promoviendo el desarrollo físico y mental y la preparación para una ocupación laboral inmediatamente después de su egreso, para lo cual se reforzó la instalación de talleres y la formación mediante actividades prácticas. En 1968 adquieren mayor relevancia las actividades tecnológicas y se crearon los Centros de Estudios Tecnológicos, con el propósito de enseñar produciendo y ofrecer formación profesional del nivel medio superior en el área industrial (Moreno, 2001).

La formación tecnológica tiene orígenes remotos, quizá desde la época prehispánica, pero se formaliza a finales de la década de los

cincuenta, en el periodo de gobierno del Lic. Adolfo López Mateos, al crearse la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, de la Secretaría de Educación Pública. En 1959 se funda la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC) y en los planteles de educación secundaria que ya impartían formación tecnológica, al iniciar el ciclo escolar se le empieza a llamar “Secundaria Técnica” (Ibarrola, 1993) (SEP, 2016).

Durante la década de los setentas la educación secundaria estaba destinada principalmente a las áreas de población urbanas y comprendía dos niveles de educación media básica (secundaria y bachillerato). Las escuelas secundarias (estatales) en Guadalajara estaban numeradas por orden progresivo y eran para “señoritas” y para “varones”. Mientras que las secundarias técnicas (federales) eran mixtas. En esta época y se introdujo en los programas de estudio la idea de la planificación familiar ya que, en la última década, se había incrementado excepcionalmente el crecimiento de la población (Zorrilla, 2004).

El sexenio del Lic. Luis Echeverría Álvarez presentó muchos claroscuros, inició su periodo gubernamental en un país con muchos conflictos estudiantiles, empresariales, sindicales, periodísticos y aparición de guerrillas, por lo que se estableció como estrategia gubernamental invertir en megaproyectos sin importar el endeudamiento y el aumento en la inflación. Durante este periodo se dio auge a la educación superior, se crearon instituciones de investigación y formación profesional, además de un gran avance en la educación secundaria mediante el incremento de la matrícula (Hernández, 2022), (Martínez, 2022).

Uno de los grandes logros del sexenio fue el incremento de la matrícula educativa como respuesta al aumento de la natalidad que se presentó entre 1946 y 1964, por lo tanto, la estrategia fue: si hay más alumnos, deberá haber mayor número de escuelas y mayor número de maestros; y así, en las comunidades rurales y en las colonias suburbanas, los habitantes improvisaban una escuela y después se solicitaba a la Secretaría de Educación Pública (SEP), la infraestructura y el reconocimiento, o bien se gestionaba directamente el establecimiento de un espacio escolar. Otra estrategia fue el programa de primaria acelerada para zonas rurales y comunidades con

alta dispersión de pobladores para facilitar la incorporación de estos alumnos al sistema educativo y disminuir el rezago (González, 2018).

En la educación secundaria se buscaba además la vinculación de la primaria. Así a principios del sexenio, solo el 70% de los alumnos que concluían la primaria continuaban con la secundaria, al final del sexenio, este índice aumentó al 85% gracias a la estrategia de más alumnos, más escuelas, más maestros y a la incorporación del perfil de especialización técnica, agrícola, forestal o pesquera a la educación secundaria (González, 2018, Zorrilla, 2004)

Los alumnos de la primera generación de la ETI, 182 se educaron con un programa de estudios con carácter formativo y terminal, y bajo el precepto establecido en La Ley Federal de Educación publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1973 que en su Artículo segundo establecía que:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social (p. 7).

En los planes y programas de estudio, ya se establecía que la educación incluía además del proceso enseñanza-aprendizaje, la promoción de la investigación y la difusión de las ciencias. Se consideraba que el alumno sería un individuo crítico y tendría un aprendizaje basado en la comunicación, la autogestión y la colaboración (SEP, 1973).

La Escuela Tecnológica Industrial, se fundó el primero de octubre del 1973, un mes después de iniciado el ciclo escolar. Está ubicada en el sur de Guadalajara, entonces una zona con poca densidad poblacional, recibió a 300 alumnos, entre 12 y 15 años de edad, 40% mujeres y 60% hombres, muchos de ellos no admitidos en otras escuelas secundarias, por lo tanto, procedían de diferentes colonias, algunas muy cercanas, pero otras muy distantes.

El personal estaba compuesto por 27 académicos, 2 administrativos y 3 intendentes (Navarro, 2023). Las instalaciones no estaban

terminadas, se contaba con cuatro talleres de formación tecnológica, secretarías, dibujo industrial, auxiliar de contabilidad y electricidad. La calidad de los docentes, la disciplina, los planes de estudio, la optimización de las instalaciones y el equipo disponible fueron elementos claves para que los 222 egresados (el 75% del ingreso) de la primera generación recibieran una excelente formación integral que les permitió incorporarse al campo laboral, o continuar estudiando.

Las actividades académicas, culturales, artísticas y deportivas; la reducción de grupos y posterior integración en otros durante los tres años de formación; la interacción en los diferentes talleres, la reducida población de estudiantes, el rango de edades y los diversos orígenes, fueron fundamentales para que, entre los alumnos, el personal docente y los administrativos se creara una gran familia caracterizada por el respeto y la camaradería que se ha conservado por 50 años.

Se conservan las amistades entre los otrora adolescentes y hoy profesionistas en ejercicio o jubilados, algunos ya convertidos en abuelos, unos que continuaron su formación hasta un posgrado y otros que se insertaron en el campo laboral en empresas, instituciones o de manera independiente. Persiste una excelente comunicación y manifestación de respeto y cariño con los magníficos maestros fundadores, en particular con un joven prefecto que fue el responsable de mantener la disciplina, pero lo hizo con mucho amor hacia sus estudiantes, priorizando la comunicación y el respeto.

En el marco del 50 aniversario de la fundación de la ETI 182, se creó un directorio de 222 egresados, fueron localizados 99 personas, se conoció de 11 fallecimientos y no se pudo localizar a 112 personas.

Se formuló un cuestionario en la plataforma Google forms® en el que se indagó: nombre, fecha de nacimiento, formación académica y área de desempeño profesional. Además, se incluyeron cuatro preguntas abiertas:

- ¿Podrías enlistar las razones por las cuales te sientes orgullos@ de pertenecer a la primera generación de la ETI 182?
- ¿Podrías mencionar el nombre de algunos maestros de la secundaria y describirlos con tres palabras?

- ¿Cuál fue el hecho o momento más memorable de tu paso por la ETI 182?
- ¿Podrías compartir una o más anécdotas que te hayan ocurrido durante tu estancia en la ETI 182?

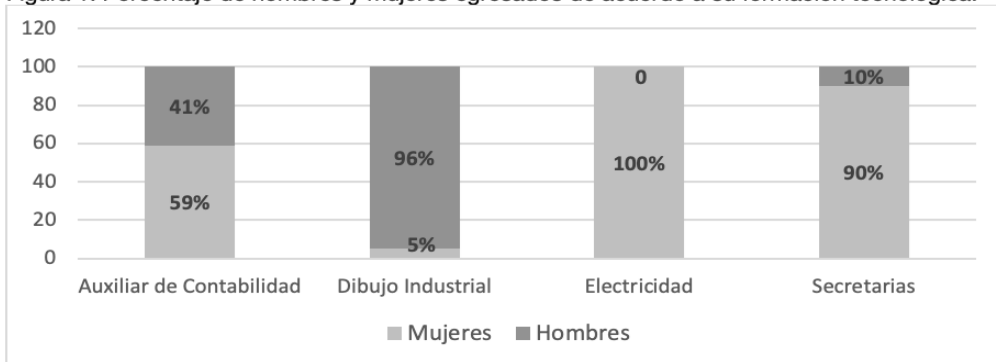
El cuestionario fue compartido por un chat cerrado en la aplicación WhatsApp® y los datos fueron analizados mediante la función estadística del programa Excel y la elaboración de nubes de palabras.

El formulario fue respondido por 31 participantes, lo cual representa el 31.93% de los egresados localizados.

El promedio de edad a la que ingresaron a la secundaria los alumnos de la primera generación fue de 13 años un mes.

Egresaron 56 alumnos de la formación tecnológica de Auxiliar de Contabilidad, de ellos, el 59% fueron mujeres y el 41% hombres; 51 de la formación Secretarías, con 90% mujeres y 10% hombres; 59 alumnos de Dibujo Industrial, con únicamente el 5% de mujeres y el 95% hombres; y 56 alumnos de la formación tecnológica de electricidad con la totalidad de hombres (figura 1).

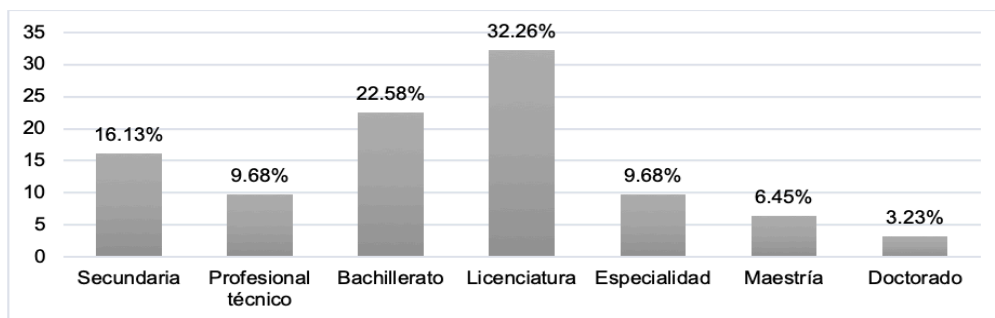
Figura 1. Porcentaje de hombres y mujeres egresados de acuerdo a su formación tecnológica.



Respecto al grado máximo de estudios alcanzados, el 16.13% se quedaron sólo con la secundaria y la totalidad de ellos se desempeñaron laboralmente dentro del ámbito de su formación tecnológica. El 9.68% continuaron con una formación de profesional técnico, uno de ellos dentro de su formación tecnológica y el resto con carreras que en

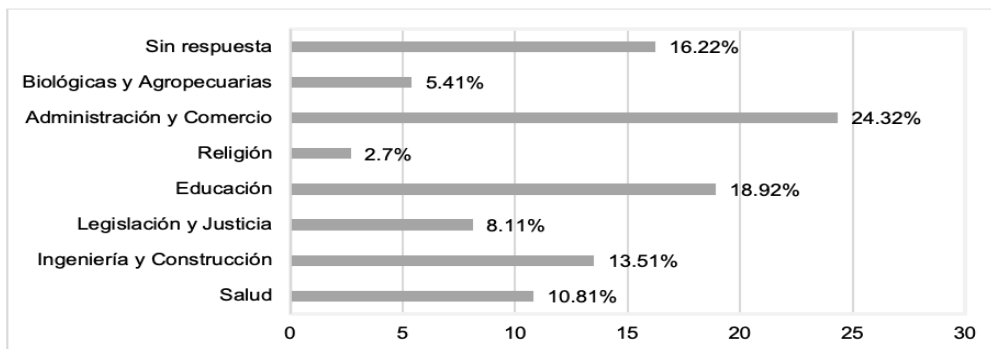
ese tiempo eran a nivel técnico, Normal de educadoras y enfermería. El 22.58% cursaron el bachillerato y el 32.26% concluyeron una licenciatura: el 9.68% adquirieron una especialidad, el 6.45% cursaron una maestría y el 3.23% un doctorado (figura 2).

Figura 2. Grado máximo de estudios de los egresados de la primera generación de la ETI 182.



Con relación al ámbito de desempeño laboral y profesional, el 10.81% informan que se desempeñan en el área de servicios de salud, el 13.51% a la ingeniería y construcción, el 8.11% dentro de la legislación y justicia, el 18.92% en educación, el 2.7% religión, el 24.32% en administración y comercio, el 5.41% en las ciencias biológicas y agropecuarias, y el 16.22% no proporcionaron respuesta (figura 3).

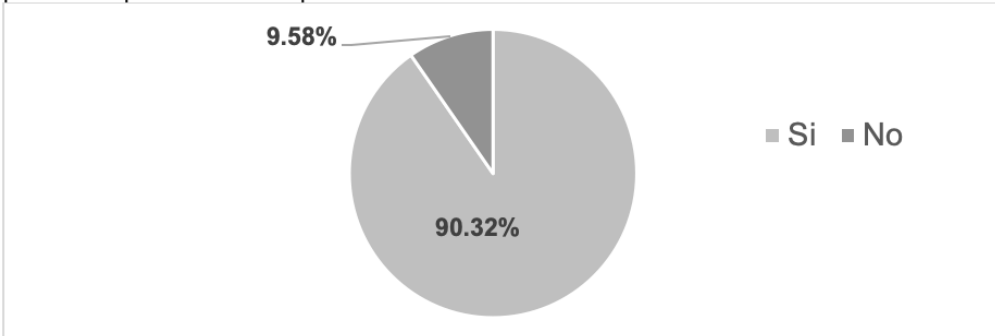
Figura 3. Ámbito de desempeño laboral y profesional.



A la pregunta: ¿Los conocimientos adquiridos en tu formación tecnológica en la ETI 182 contribuyeron para desempeñar una

profesión u oficio? El 90.32% respondió que sí, y el 9.68% contestó que no (figura 4).

Figura 4. Porcentaje de los egresados que consideran que su formación tecnológica contribuyó para desempeñar su oficio o profesión.



A la pregunta: ¿Podrías enlistar las razones por las cuales te sientes orgullos@ de pertenecer a la primera generación de la ETI 182? En las respuestas destaca la palabra maestros seguida por escuela, excelente, laboral, oportunidad, crecer, familia, etcétera (figura 5).

Figura 5. Palabras que destacan en las respuestas de la razón de sentirse orgulloso por pertenecer a la primera generación de la ETI 182.



En las respuestas a la pregunta: ¿Podrías mencionar el nombre de algunos maestros de la secundaria y describirlos con tres palabras? Se observó que las maestras más mencionadas fueron las que impartían la asignatura de español, María del Rosario Cabrera Larrañaga (Chayito) y Sara Guadalupe Poot Herrera, los profesores Juan Medina Jaime, Jesús Hernández Huante y el Prefecto Eduardo García Rodríguez. Entre los calificativos para los maestros mencionados destacan: excelente, inteligente, preparado, profesional, estricto, bueno, entre otros (figura 6).

Figura 6. Los maestros más mencionados y sus características



Al cuestionamiento de los momentos mas memorables que compartieron los egresados destacaron: amigos, grandes, ETI, taller, memorable, recuerdos, electricidad, concursos, conocer, aprender, mate, Guanajuato (figura 7).

- Una ocasión el prefecto García sorprendió a varios compañeros atrás del taller de electricidad fumando cigarro. Por lo cual habló con todos y dando el consejo del mal que hacía el cigarro muy estricto pero muy convincente en sus comentarios.
- Los bailables que nos preparaba la maestra Ma. Elena siempre muy entregada y bonita coreografía yo tuve la oportunidad de salir en varias ocasiones y un día en el evento de las madres salimos de traje de manta y las compañeras con cántaro al hombro, creo que fue el mejor bailable de toda la secundaria.
- Tener el honor de bailar con mi maestra de baile folclórico María Elena Gutiérrez.
- El día en que tuve mi primer menstruación, me llegó en clase de mecanografía pero no me di cuenta, un compañero me cubrió con su suéter y sentí mucha vergüenza, todo se complicó porque en ese momento revisaban que tuviéramos el cubre teclado y descubrí que yo no lo llevaba, el prefecto Grey me castigó, me mandó a medio patio parada en el sol por una hora, yo no aguanté y me desmayé, así que por más que quise evitar que se dieran cuenta que mi uniforme estaba manchado, no lo logré y eso me afectó mucho.
- Otra anécdota fue el día en que, en un lunes social, después del saludo a la bandera un compañero de otro grupo tocó la guitarra, una canción de Serrat, yo me emocioné y mis compañeros me dijeron que como parte de su presentación podíamos ir a darle un beso como veíamos en la tele con los artistas, yo de tonta les creí y corrí de la fila para darle un beso. Creí que lo harían también otras compañeras, cuando terminó todo el prefecto me mandó a la dirección y me expulsaron 3 días. Recuerdo que el director me dijo: ¿usted se cree que está en Siempre en Domingo? Ja, Ja hoy me río, pero no quiero ni recordar el castigo que me puso mi Papá.
- En el laboratorio de Ciencias Sociales hicimos un experimento con ácido clorhídrico y permanganato de potasio (me lo aprendí y hasta la fecha, fue un aprendizaje significativo) esa combinación expedía vapores que al arrimar una paja, ésta se quemaba,

pero deberíamos tener cuidado porque si arrojábamos la paja a la combinación explotaba, y alguno de mis compañeros no lo creyó y arrojó la paja y explotó en la mesa de trabajo del maestro, en ese momento él me estaba explicando la reacción que hacía esa combinación en el pizarrón dejando huella la explosión en la mesa, la lámpara y en el maestro y mi espalda que me llevó al Seguro Social.

- No alcanzaba a tomar el pasamanos superior del camión, cuando salí de lagartija en un festival de la escuela.
- Hubo muchas, difícil de enumerarlas, pero principalmente, recuerdo el compañerismo que había, la unión, y que nuestros compañeros mayores cuidaban de los menores.
- Cuando fueron de una secundaria a provocarnos y nadie quería salir.
- Un día Martes, salimos de la secundaria muy temprano, porque los del taller de electricidad, asistíamos los sábados al CECATI, y en la escuela sólo teníamos una materia, y porque el taller no estaba aún equipado, y el prefecto nos dejaba salir antes, con la condición de que nos fuéramos a casa, pues ese día nos fuimos a remar al Parque Alcalde, juntamos los lonches y nos hicimos un día de campo, se nos ocurrió rentar una lancha y nos dirigimos al chorro de agua que en ese entonces había, con tanta suerte que nos inundamos y nos hundimos, ja ja ja ja salimos empapados y el dueño nos dijo y mi lancha? ¡Se hundió! ¿Y quién la va a sacar? Obviamente tardamos como 2 horas para sacarla todos llenos de lodo, ja ja ja ja.
- Cuando todos tuvimos que pasar la prueba de “la licuadora”.
- Escape fugas: en una ocasión vino el rey Pelé al estadio a dar una cátedra de fútbol y un compañero consiguió boletos, pero era en la mañana así que tuvimos que realizar un escape no apto para cardíacos, principalmente por el control tan estricto que se tenía en la escuela.
- Yo era como la mascotita del grupo con los que me juntaba Gaby Pérez y los de la Col Mor., me incluían en todas sus activi-

- dades, trabajos, eventos y fui testigo de cada travesura. Eran la sal de la secundaria. Era feliz. Hermosos momentos.
- En el taller de Electricidad, todo se convertía en recreo, ¡aprendíamos divirtiéndonos!
 - Una ocasión en la clase de español de 1° F un compañero, Arri-zón, declamó una poesía cómica de “El sin par borracho Antón” ojalá mis compañeros lo recuerden, me orinaba de risa.
 - En la clase de español, no recuerdo el nombre de la maestra una chaparrita. Nos enseñó una canción en francés “Alouette, gentille alouette” todavía me la sé.
 - Conocí a extraordinarias personas, la maestra de mecano-grafía. Por ella aprendí el teclado. La maestra de taquigrafía, también me enseñó cosas bonitas, hacía apuntes en las otras escuelas que estuve usando la taquigrafía. Se burlaban de mi por las habilidades en mis apuntes. Ahora ya no la uso. Pero una anécdota.
 - Con la maestra de baile aprendí el zapateado bailando muchas piezas de baile en la escuela. Me acuerdo de Froilán, era muy bueno en eso.
 - En la clase de biología. En el laboratorio. Le hice una travesura a una compañera “Martita” muy bonita y alta, entró varios meses después y como usábamos bata, ella traía el cinto suelto y se me ocurrió amarrárselo al banco. El maestro me sacó de la clase y me dijo que no me recibiría hasta que llegarán mis papás, chin.
 - Pudiera mencionar muchas anécdotas, pero es muy poco espacio. Mis novias, mis amores bellos, amor de estudiante.
 - Ay, mis amigos y amigas.
 - En un festival la Maestra María Elena me seleccionó a participar y nunca pude aprender los pasos.
 - Recuerdo mucho que en un concurso de periódicos murales para un 15 de septiembre los compañeros del grupo “A” al no obtener el 1er lugar y comparando nuestro trabajo con el gana-dor, nos fuimos al área baldía de la escuela y lo quemamos.
 - Ser víctima y victimario de la “licuadora”.
 - Permutar los reportes de mala conducta por lavar los baños.

- Escaparnos brincando la barda de la escuela y en el centro encontramos a la maestra Chayito.
- Al llegar al taller de electricidad en una mesa de trabajo alguien dejó un disco del grupo “La revolución de Emiliano Zapata” y sólo puse mis cuadernos sobre él y todos pensaron que yo lo había llevado.
- ¡Uf! la primera, que en aquel momento fue terrible (que hoy agradezco y me enorgullece) es que por un error de una secretaria de la Secundaria Técnica # 61 en la cual yo realicé mis trámites de primer ingreso y no salí en listas, lo cuál en aquel momento fue terrible y casi casi la muerte para mí y mis papás, ya que mi hermano mayor estaba ahí y era estrellita de todo (ja, ja, ja) obvio mis padres lograron audiencia con el Director, después de algunos días y que revisaron el expediente creyendo que había reprobado el examen lógico y ¡oh sorpresa! que el Director muy seguro dijo: Sres. Su hijo hizo un buen examen, pero por la edad ya no podemos admitirlo, puede estar solo en la nocturna, pero, obviamente preguntaron ¿Por la edad? Si, ya tiene 16. Y bueno, el error (que en ese tiempo todo era manual). La secretaria que recibió mis documentos simplemente se equivocó, pero ya era demasiado tarde para estar dentro de la CECyT # 61 y me dieron pase automático a la Nueva Secundaria que se habría en octubre. Y así fue mi ingreso a la Gloriosa ETI 182.
- Otra anécdota fue cuando nos pidieron reforestar toda la barda perimetral de la Secu, que era prácticamente lote baldío, a la hora de estar cavando para plantar un árbol plantita en aquel entonces (hoy es un gran árbol porque lo tengo bien identificado quedó regado y alimentado con mi sangre ja, ja) metí las manos para sacar la tierra que otro compañero ya había aflojado con una barra y ¡saz, sorpresa! que al momento de meter mis manos al hueco el dejo caer la barra y casi me cercena mi dedo medio de la mano izquierda y bueno fue todo un show y cirugías casi quedó sin dedo y sin movilidad gracias a Dios tengo mi dedo un poco deforme y más trágico estuvo el asunto ya que soy zurdo y me complicó mucho en ese tiempo.

- Si, vivía muy lejos, era muy pequeña, pasaba sola todo el parque Morelos, el primer día me perdí, si tuve miedo, pero no había más. Me gustaba mucho ir a los naranjitos ja ja ja.
- Recuerdo cuando René Esquivel nos compartió la clave de unos exámenes y nos dijo: no contesten tal cuál... por qué nos pueden descubrir... Creo la tomó de la dirección porque él tenía acceso a la misma.
- Hay una que me tocó ver al inicio del ingreso a la ETI y me impresionó, porque yo era un mocoso de 12 años, y fue cuando hubo un altercado entre Sergio López (QEPD) (al cual yo admiraba) y otro compañero alto y muy robusto que se apellidaba Lamas (que creo se salió en el primer año de la ETI) y total que quedaron de verse a la salida para pelearse. Entonces ya a la salida a unas pocas cuadras de la ETI, se enfrascaron iniciando Sergio con la mano abierta como dándole un par de cachetadas, pero Lamas con más “colmillo” para pelear lo esperó y le dio uno con el puño cerrado (como mazo) en la quijada y lo noqueó, en ése momento llegó una patrulla de policía (en ése entonces un carro viejo que parecía de los de Al Capone) y nos preguntó que pasaba y un compañero le comentó que nada que sólo de repente se había desmayado, pero luego llegó una señora y dijo que no es cierto que ella vio cuando el grandulón (Lamas) lo golpeó, y entonces lo subieron a la patrulla y se lo llevaron.

Al igual que lo reportado por el INEGI (2022), en donde se reportaba que en los estudios de nivel secundaria era mayor el porcentaje de niños que de niñas, ya que los egresados de la primera generación de la ETI 182 fueron el 60% hombres y el 40% mujeres.

A 50 años de distancia de la fundación de la Escuela Secundaria se observa que la educación impartida a los alumnos de la primera generación cumplió con los objetivos de la época. Las respuestas a las preguntas abiertas denotan individuos capaces de expresarse correctamente, con escasas faltas de ortografía, todos expresan cariño por la institución y sus maestros, además reconocen esa etapa muy importante en su desarrollo académico y personal.

Se considera un caso de éxito puesto que, se obtuvo una tasa de eficiencia terminal del 75%. Casi el 82% de los egresados continuó su formación académica y más de la mitad concluyó una licenciatura, inclusive el 13% obtuvo un posgrado.

A diferencia de lo reportado en un estudio de trayectorias escolares de egresados de una secundaria técnica (Messina, 2013) en la que los egresados no consideran que la formación tecnológica fue importante para su formación posterior, en el caso de los egresados de la ETI 182, el 90% manifiestan que su formación tecnológica fue determinante para la consecución de un empleo o la continuación de su formación académica. Es importante destacar la diferencia en contextos y temporalidades.

El presente trabajo concuerda con el realizado por Messina (2013) en donde se reporta que, a mayor tiempo de egresado, mejor se valoran los aprendizajes de una secundaria técnica.

A manera de reflexión final, podemos afirmar que los egresados de la primera generación de la ETI 182, hoy EST 14, son profesionistas exitosos que han destacado en la ciencia y la tecnología, la política, la religión, la producción industrial, la administración y el comercio y de manera muy significativa en la docencia; y sobre todo son personas muy agradecidos con sus profesores y su institución.

Referencias bibliográficas

- Fuentes, O. (1978). *Enseñanza media básica en México. 1970-1976*. Cuadernos Políticos, número 15, México, D.F., editorial Era, enero-marzo de 1978, pp. 90-104.
- González, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 95-118. (<https://www.espacio-tiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/214>).
- Hernández, S. (2022). Las dos caras de Luis Echeverría Álvarez. *Desarrollo Mexicano*. 1(1), 2022, 27-29. (https://issuu.com/clauidiar-mx/docs/desarrollo_mexicano_revista_-_doctorado_en_ed_3).
- De Ibarrola, M. (1993). *Industria y escuela técnica. Dos experiencias mexicanas*. UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

- Martínez, R. (2022). El presidente de la educación media superior y superior. Luis Echeverría Álvarez. *Desarrollo Mexicano*, 1(1), 2022, 23-26. (https://issuu.com/claudiarmx/docs/desarrollo_mexicano_revista_-_doctorado_en_ed_3).
- Messina, G. (2013). Jóvenes egresados de la secundaria técnica mexicana. *Perfiles Educativos*, 35 (141), IISUE-UNAM. (<https://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85-pdf-S0185269813718348>).
- Moreno, L. (2001). Esbozo de la Historia de la Educación en México. *RPP*, (2). (<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i2.1911>).
- Navarro, J. (2023). Escuela Secundaria Técnica núm. 14 y sus 50 años de fundación. *Revista Educ@rnos* (<https://revistaeducarnos.com/escuela-secundaria-tecnica-num-14-y-sus-50-anos-de-fundacion/>).
- SEP. (1973). Secretaría de Educación Pública. Ley Federal de Educación 1973. (https://sep.gob.mx/.../ley_29111973.pdf).
- (2016). Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios. Historia de la Educación Tecnológica en México. [DirecciónGeneraldeEducaciónTecnológicaIndustrial\(DGETI\)|Secretaría de Educación Pública|Gobierno|gob.mx \(www.gob.mx\)](http://www.gob.mx).
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2004, Vol. 2, No. 1 (<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla>).

ENCUESTA SOBRE LAS PERCEPCIONES DEL PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 113 LEÓN

Carlos Arturo Espadas Interián

Maestro en Desarrollo Educativo. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113 de León, Gto.

cespadas1812@gmail.com

Recibido: 18 de noviembre 2023
Aceptado: 15 de diciembre 2023

Resumen

Resultados de una encuesta aplicada a estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113 León, donde se abordan las percepciones de estudiantes con respecto a dónde esperan trabajar, las competencias que consideran tienen desarrolladas, en desarrollo o que obtendrán al egresar. Las competencias se refieren a las relacionadas con su profesión, del saber, del ser y de hacer.

Su percepción con respecto al logro del perfil de egreso declarado de la licenciatura y del perfil de egreso general de quien egresa de la uni-

versidad o nivel superior. Se exploran otros aspectos, sin embargo, por la extensión del presente artículo, se dejan para un momento posterior.

También es necesario decir que la aplicación de la encuesta carece de un sustento teórico-metodológico y que son aproximaciones que recuperan las percepciones primeras de quienes responden, aunque no por ello se hacen menos los resultados, al contrario, la riqueza de los resultados, instan a realizar un estudio con mayor sustento y profundidad, toda vez que permite realizar cuestionamientos y reflexiones que además del ámbito curricular, se filtra a lo operativo y demás dimensiones.

Palabras clave: Perfil de egreso, ecosistema laboral, expectativas.

Abstract

Results of a survey applied to students of the Bachelor's Degree in Pedagogy at the National Pedagogical University Unit 113 León, which addresses the perceptions of students regarding where they hope to work, the skills they consider they have developed, are in development or that they will obtain upon graduation. Competencies refer to those related their profession, knowing, being and doing.

Their perception regarding the achievement of the declared graduation profile of the degree and the general graduation profile of those who graduate from the university or higher level. Other aspects are explored, however, due to the length of this article, they are left for a later time.

It is also necessary to say that the application of the survey lacks a theoretical-methodological basis and that they are approaches that recover the first perceptions of those who respond, although this does not make the results less, on the contrary, the richness of the results, urge to carry out a study with greater support and depth, since it allows for questions and reflections that, in addition to the curricular scope, filter into the operational and other dimensions.

Keywords: Graduate profile, work ecosystem, expectations.

A manera de introducción

Se diseñó una encuesta en formularios de google que fue enviada a los correos institucionales del estudiantado que se encuentra en transición de 5° a 6° y de 7° a 8° semestres, correspondientes a la generación 6 y 7 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113 León.

Aunque la encuesta adolece de fundamentación teórica, representa una aproximación a la visión del estudiantado con respecto a los procesos formativos y el logro del perfil de egreso. Representa la oportunidad de tener insumos para la mejora de los procesos formativos al interior de la Licenciatura en Pedagogía, así como también detectar posibilidades de mejora en la Universidad en general.

Se espera posteriormente poder generar un estudio en forma, que permita profundizar y con ello aportar elementos de otra naturaleza para la mejora de distintos procesos.

De 118 estudiantes, respondieron 13. El número de estudiantes que ha respondido la encuesta equivale al 11% del total de estudiantes a quienes se envió la encuesta. Se puede generar una pregunta ¿Cuáles son los factores que impactaron para que el 11% de estudiantes respondieran la encuesta?

Contestar la encuesta era un ejercicio libre y se les informó el tratamiento que se le darían a sus respuestas. Es necesario señalar que el envío de la encuesta se realizó en un periodo donde el estudiantado se encuentra en el periodo vacacional.

La encuesta contiene preguntas cerradas y otras abiertas. Las opciones de respuesta de las preguntas cerradas fueron retomadas del perfil de egreso declarado de la Licenciatura en Pedagogía, así como complementadas con la recuperación de la experiencia docente que permite tener información sobre algunos aspectos específicos como: dónde están laborando y las competencias desarrolladas, entre otros.

Preguntas y sus respuestas

La primera pregunta exploró en dónde esperan trabajar, *vid infra gráfica 1*. Para ello se retomó el campo laboral declarado de la Licenciatura en Pedagogía, el cual, en su totalidad se encuentra constituido por:

1. Instituciones educativas de los sectores público y privado, desde el nivel preescolar hasta el superior.
2. Instituciones sociales como hospitales, asociaciones civiles, organismos gubernamentales.
3. Medios de comunicación social.
4. Centros de investigación educativa.
5. Empresas públicas.

En las opciones de respuesta, se agregaron:

1. Dando clase en alguna escuela de básica: preescolar, primaria o secundaria.
2. Dando clase en alguna escuela de nivel medio superior o superior.
3. Realizando diseños curriculares.
4. Realizando proyectos educativos.
5. Realizando investigaciones educativas.
6. Apoyando en algún área, departamento, jefatura o dirección educativa.
7. Realizando asesorías diversas: profesores, estudiantes de distintos niveles educativos, empresas.
8. En mi despacho de capacitación o asesoría educativa.
9. En un despacho de capacitación y asesoría educativa.
10. Aún no tengo claridad en qué me gustaría trabajar.

Algunas de las que se agregaron, tienen como finalidad especificar además de un lugar, un saber hacer. La 1 se incluye a partir de la tendencia a buscar una plaza como docente en educación básica al momento de egresar.

La 4, 7 y 8, se incluyen desde la dimensión del emprendimiento y autoempleo, aunque de alguna forma, también la 3 podría quedar dentro de ella. Lo anterior no significa que únicamente sirvan para detectar lo señalado; pueden servir para tener otros referentes.

La pregunta se plateó para que se visualice laborando. De las quince opciones, únicamente seis fueron elegidas y se presentan en la gráfica 1, *vid infra*.



Gráfica 1. Muestra dónde espera trabajar el estudiantado que se encuentra en tránsito de 5° a 6° y de 7° a 8° semestre, de la generación 6 y 7 de la Licenciatura en Pedagogía.

7 de los 13 estudiantes eligieron la opción *Dando clase en alguna escuela de básica: preescolar, primaria o secundaria*.

La tendencia se ubica en la docencia del nivel básico, con lo que se confirma lo que se ha detectado en los procesos de admisión, existe una tendencia a visualizarse como profesor de básica. Una pregunta complementaria que sería necesario explorar, estaría referida a ¿por qué estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía se visualizan como maestros y maestras de básica?

Una posible variable, estaría comprendida, viéndolo desde fuera, dentro del ecosistema laboral, la docencia en educación básica, representa actualmente una de las opciones laborales con mayor seguridad laboral y proyección a futuro. Derivado, entre otros aspectos, de la política educativa del sexenio 2018-2024.

Laborar en empresas públicas fue elegido por 2 estudiantes. Esta opción resulta amplia, de forma que especificar o focalizar en lo específico representa un reto.

Las opciones: Dando clase en alguna escuela de nivel medio superior o superior; Realizando asesorías diversas: profesores, estudiantes de distintos niveles educativos, empresas; Apoyando en algún área, departamento, jefatura o dirección educativa; Realizando diseños curriculares; cada una fue elegida por 1 estudiante.

Las demás opciones (*vid supra*), no fueron elegidas y por ello se han descartado.

Se agregó una pregunta abierta donde se podía colocar una opción diferente a las presentadas. En una encuesta se obtuvo la respuesta: “En empresas de la industria automotriz realizando asesorías, capacitación, crear y desarrollar cursos, etcétera.”

La respuesta implica el trabajo multi e intrerdisciplinario, donde el perfil en pedagogía puede colaborar en el diseño, estrategias didácticas, diseño de materiales y recursos didácticos, como complemento y soporte del diseño de cursos, talleres y capacitaciones. Esta respuesta podrá ser cruzada con esos aspectos que son explorados en otras preguntas dentro de la encuesta.

En la pregunta: *Al egresar tendrás ciertas competencias desarrolladas. Las competencias se definen como: usar todos tus recursos en la resolución de tareas específicas o desempeños. ¿Qué tareas específicas o desempeños consideras podrás resolver o tener al momento de egresar?*

Para el tratamiento de las respuestas abiertas de esta pregunta y todas las correspondientes a este rubro, se trabajaron a partir de conformar categorías que permitieran englobarlas. Únicamente se debe considerar que algunas de estas categorías fueron descriptivas en relación con otras correspondientes a las mismas respuestas generadas dentro de la pregunta en cuestión.

A partir del planteamiento anterior, surgen preguntas como ¿qué implica que se describan y enuncien de forma amplia algunas respuestas con respecto a otras? ¿Qué refieren los conceptos usados, por ejemplo, innovación? ¿Cómo se relacionan las respuestas con la formación recibida en su trayectoria formativa? ¿Qué factores llevan a la construcción de esas respuestas?

Con respecto a las respuestas a la primera pregunta, fueron agrupadas en: a) formación, b) problemáticas, c) investigación, d) proyectos, e) diseño curricular, f) innovación, g) habilidad de trabajo.

a) Formación. Aquí se agruparon las respuestas correspondientes a poder impartir pláticas diversas, realizar orientación educativa, capacitación, docencia en distintos niveles y brindar asesorías psicopeda-

- gógicas. Como elementos centrales se consideraron diseñar y elaborar material didáctico, planear y llevar una planeación a la operación.
- b) Problemáticas. Se incluyeron la detección y solución de problemas educativos, didácticos, grupales, de convivencia, de apoyo entre los actores educativos en la formación. Resolución de conflictos en ambientes educativos.
- c) Investigación. Refieren realizar investigaciones.
- d) Proyectos. Diseño, construcción y operación de proyectos educativos a partir de contextos específicos.
- e) Diseño curricular. Refiere lo señalado con respecto a la evaluación, actualización y diseños curriculares, así como lo referente a planes y programas de estudio.
- f) Innovación. Considera la innovación como característica de lo que puede realizar al egreso.
- f) Habilidad de trabajo. Refiere el trabajo individual y por equipos.

En algunas categorías, la descripción es menor porque se encuentra referida a lo planteado en las respuestas recibidas, tal es el caso de innovación y habilidades de trabajo, donde queda la duda si la innovación es comprendida en sentido amplio o como una noción.

Lo mismo sucede con las habilidades de trabajo, cuando se presenta el hecho del trabajo en equipos, faltaría definir la multi o interdisciplinariedad, así como la posibilidad del diálogo entre los distintos campos del conocimiento materializado en los distintos perfiles profesionales que podrían trabajar en equipo. Póngase por ejemplo en un diseño curricular, donde un perfil de pedagogía, tendría que dialogar con perfiles profesionales diversificados.

Hay ausencias específicas en las respuestas, la comprensión del fenómeno educativo que podría referirse quizá en problemáticas, sin embargo, queda la duda. Se perfilan saber hacer ligados a tareas concretas y prácticas del ejercicio profesional de egreso de pedagogía, sobre todo aquellas que más se describe, se ligan directamente con el ejercicio de la práctica docente, que podría incluir todas las categorías referidas.

En la pregunta: *Existen competencias de empleabilidad para la educación superior. Elige las que consideres han sido desarrolladas en la Licenciatura en Pedagogía.*

Competencias del saber hacer

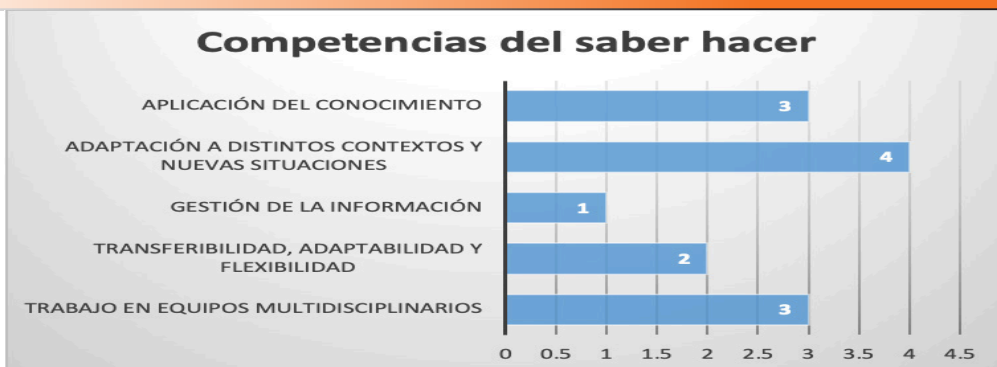
Las opciones de respuesta fueron retomadas de las competencias de empleabilidad que Elena Quiroz presenta en su artículo Competencias profesionales y calidad en la educación superior, mismas que son derivadas de un análisis profundo que la autora realiza a partir de planteamientos internacionales y nacionales. En el caso de esta pregunta, se retomas las competencias señaladas para el saber hacer.

Las respuestas obtenidas se muestran en la gráfica 2 (*vid infra*). Donde han quedado descartadas en la elección, las opciones: autonomía; adaptación a los cambios tecnológicos; polivalencia y polifunción; ejercitación física; actuación asertiva.

La opción con cuatro elecciones, es adaptación a distintos contextos y nuevas situaciones, donde la adaptación se visualiza como desarrollada en la Licenciatura en Pedagogía. La adaptación implica la conservación de las estructuras, condiciones, respuestas a los cambios, pero no a los cambios generados por quienes han egresado de la Licenciatura en Pedagogía, por ello habría que considerarse preguntar ¿Qué implica adaptarse a esos contextos y nuevas situaciones? Para poder explorar las implicaciones.

En lo referente a la aplicación del conocimiento, que ha sido optada en tres ocasiones, sería conveniente explorar con preguntas ¿Qué conocimiento es el que han aprendido a aplicar? ¿En qué condiciones? ¿Con qué finalidades? ¿Qué resultados han obtenido?

La opción de trabajo en equipos multidisciplinarios, que ha sido elegida tres veces, igual que la anterior, resulta que, a partir del conocimiento de los trabajos y actividades formativas, el estudiantado de la Licenciatura en Pedagogía, tiene pocos espacios para el trabajo multidisciplinario, por ello sería conveniente realizar preguntas en cuanto a ¿Qué se entienden por trabajo multidisciplinario? ¿En qué momentos de su trayecto formativo han realizado trabajo multidisciplinario? ¿Si ha sido como parte de las experiencias de aprendizaje previstas en el diseño curricular o como iniciativas promovidas desde la individualidad de alguna materia?



Gráfica 2. Muestra las competencias elegidas del saber hacer, desarrolladas en la Licenciatura en Pedagogía.

Las opciones que no fueron elegidas, como la autonomía, que implica la toma de decisiones, así como la iniciativa y otros aspectos propios de las tendencias actuales en educación, así como un elemento sustancial en los cambios y transformaciones propias de lo educativo, se encuentra ausente.

Al no ser elegida la adaptación a los cambios tecnológicos, se tiene coincidencia con la poca incorporación de la tecnología en la formación al interior de la Licenciatura en Pedagogía, toda vez que no se cuenta con laboratorios de idiomas, materiales didácticos (diseño de objetos de aprendizaje virtuales, impresoras 3D...), estrategias de aprendizaje con dispositivos móviles, entre otros que permitan al estudiantado tener este tipo de experiencias.

La opción de polivalencia y polifunción, coincide con las prácticas educativas que se encuentran centradas exclusivamente en la formación docente del nivel básico, así como también el ámbito que se trabaja en 7° y 8° semestres es exclusivamente la docencia. A la par de ausencias de certificación de competencias profesionales que le den un valor agregado a la formación al momento de cursar la Licenciatura en Pedagogía.

La ejercitación física, no fue elegida y coincide con la ausencia de programas de cultura física y en disciplinas deportivas al interior de la Universidad, donde se realizan esfuerzos relacionados con programas

gubernamentales donde participan únicamente quienes ya tienen desarrolladas estas habilidades y que no dependen de las opciones formativas al interior de la Universidad para lograr obtener estas habilidades.

La actuación asertiva también quedó fuera de la elección y que resulta ser una competencia propia de la labor en la práctica profesional de quien egresa de una Licenciatura en Pedagogía.

En la pregunta: *Existen competencias de empleabilidad para la educación superior. Elige las que consideres han sido desarrolladas durante la Licenciatura en Pedagogía.*

Competencias del saber ser

Las opciones de respuesta, al igual que en la pregunta inmediata anterior, fueron retomadas de las competencias de empleabilidad que Elena Quiroz presenta en su artículo Competencias profesionales y calidad en la educación superior, mismas que son derivadas de un análisis profundo que la autora realiza a partir de planteamientos internacionales y nacionales. En el caso de esta pregunta, se retomas las competencias señaladas para el saber ser.

Las respuestas obtenidas se muestran en la gráfica 3 (*vid infra*). Donde han quedado descartadas en la elección, las opciones: honestidad; espíritu de empresa; cuidado del ambiente; compromiso ético; espíritu democrático; aprecio por las expresiones artísticas.



Gráfica 3. Muestra las opciones elegidas con respecto a las competencias del saber ser, desarrolladas en la Licenciatura en Pedagogía.

La opción optada con cuatro es la responsabilidad personal y social, con lo que se tiene una fortaleza en la dimensión social, así como un equilibrio entre lo personal y lo colectivo. Se podrían explorar las implicaciones de esta respuesta para perfilarla, sin embargo, resulta significativa la elección, toda vez que la educación implica una responsabilidad social fundamental. La elección se refuerza con la opción Compromiso con el medio ambiente social y cultural, que tuvo una elección.

Con 2 elecciones, se tienen habilidades interpersonales y, crecimiento personal y profesional, representan fortalezas formativas que tendrían que ser exploradas para ampliar las implicaciones de estas elecciones.

Las opciones con una elección fueron: liderazgo; motivación por la calidad; aprecio por la diversidad y multiculturalidad; compromiso con el ambiente social y cultural –que fue recuperado en párrafo anterior-; ninguna de las anteriores.

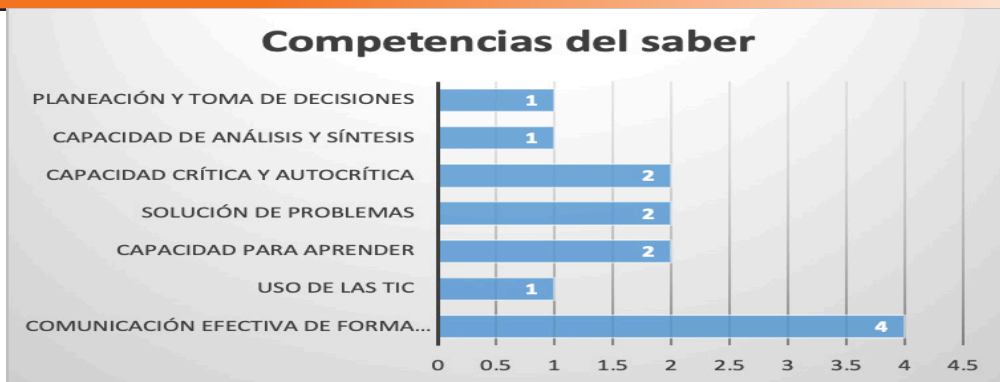
Una elección implicó que ninguna de las opciones era elegible; esta decisión implicaría recuperarla por medio de una pregunta que explore lo que movió hacia esta opción y seguramente aquí se encontrarán aspectos y variables que tal vez puedan recuperarse para la mejora y fortalecimiento del perfil de egreso.

En la pregunta: *Existen competencias de empleabilidad para la educación superior. Elige las que consideres han sido desarrolladas durante el estudio de la Licenciatura en Pedagogía.*

Competencias del saber

Las opciones de respuesta, al igual que en la pregunta inmediata anterior, fueron retomadas de Elena Quiroz.

Las respuestas obtenidas se muestran en la gráfica 4 (*vid infra*). Donde han quedado descartadas en la elección, las opciones: dominio de idiomas extranjeros; innovación y creatividad; análisis estratégico de necesidades; habilidades de cálculo e investigación; ninguna de las anteriores.



Gráfica 4. Muestra las opciones elegidas con respecto a las competencias del saber, desarrolladas en la Licenciatura en Pedagogía.

La opción que obtuvo cuatro elecciones, fue Comunicación efectiva de forma oral y escrita, lo que representa una fortaleza dentro de la Licenciatura en Pedagogía, sin embargo, sería necesario explorar si esta competencia comprende la elaboración de textos académicos, así como la oratoria. Se tendría que realizar una exploración para determinar los ámbitos de la percepción de la competencia.

Con dos elecciones, resultan las opciones: capacidad crítica y autocrítica; solución de problemas; capacidad de aprender. Se podrían considerar competencias que se encuentran como fortaleza dentro de la Licenciatura en Pedagogía y al mismo tiempo las dos primaras son fundamentales en la formación de profesionales de la educación y la tercera, forma parte de las competencias que permiten la formación continua.

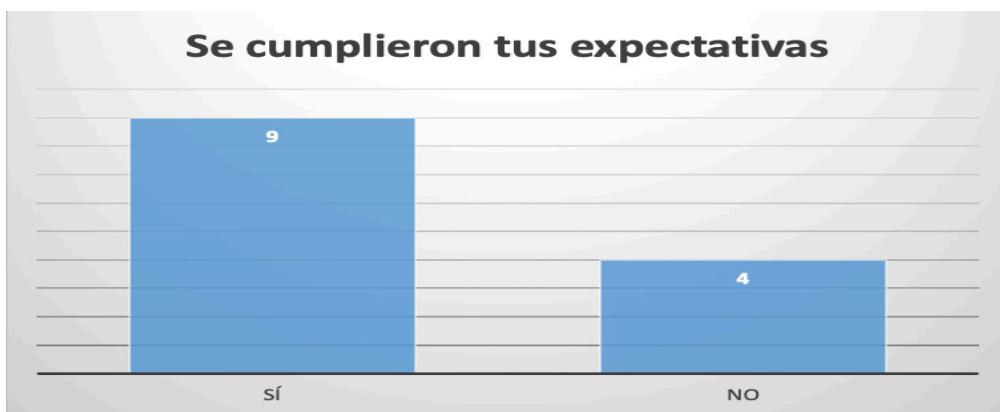
Con una elección, resultaron las opciones: uso de las TIC; capacidad de análisis y síntesis; planeación y toma de decisiones. Las tres competencias resultan básicas en la formación de profesionales de la educación para las distintas posibilidades de la práctica profesional.

Dentro de las opciones no elegidas, se encuentran dos de ellas que en las respuestas abiertas fueron mencionadas: innovación e investigación, lo que implica la necesidad de tener que explorar las razones por las cuales se menciona en la respuesta abierta y no se opta por ellas en la pregunta cerrada.

En la pregunta: *al entrar a la Licenciatura en Pedagogía, tenías expectativas ¿Se cumplieron?*

Esta pregunta da por sentado el hecho de las expectativas en quienes ingresan a un programa educativo y en específico a quienes lo hacen a la Licenciatura en Pedagogía.

La pregunta era cerrada y daba lugar como respuesta a *sí* y *no*. Las respuestas obtenidas se muestran en la gráfica 5 (*vid infra*).



Gráfica 5. Muestra la percepción con respecto al cumplimiento de las expectativas con respecto a la Licenciatura en Pedagogía.

Nueve de 13 estudiantes declararon que sus expectativas han sido cumplidas. Cuatro de 13 estudiantes declararon que sus expectativas no han sido cumplidas. Las respuestas a esta pregunta se complementan con la pregunta: *¿Cuál o cuáles eran tus expectativas?*

Las respuestas que se tuvieron, al ser una pregunta abierta, se trabajaron agrupándolas en categorías, resultando de ello: a) formación profesoral, b) distintos ámbitos laborales, c) procesos formativos.

a) Formación profesoral: se incluyen aquí todas las respuestas relacionadas con la docencia, dentro de ellas específicamente se resaltan dos líneas de trabajo: dar clases, trabajo con grupos.

Dentro de dar clases, se consideró agrupar: aspectos didácticos, diseño de cursos y por tanto planeaciones, habilida-

des complementarias a la docencia como el lenguaje no verbal y el liderazgo; el último entra en varios aspectos de la práctica profesional y no únicamente en los aspectos relacionados con lo profesoral. Se incluyó también la resolución de conflictos y el trabajo con grupos.

“Poder impartir clases, diseñar cursos, aplicar estrategias de aprendizaje, mantener atención, poder exponer con presencia escénica”.

Un aspecto importante radica en el hecho de visualizar el trabajo del profesor contextualizado:

“[...] También conocer qué hay detrás de un profesor no sólo en el aula sino en su contexto institucional”

El liderazgo se conceptualiza como esencial en la labor docente:

“[...] un profesor sin liderazgo no es profesor”

Aspectos específicos con respecto a los aprendizajes prácticos para ser aplicados en el aula se refirieron en:

“Aprender distintas metodologías y estrategias para enseñar”

“Estar en campo más tiempo y poner en práctica los conocimientos adquiridos”

“Tener conocimientos sobre el desarrollo del niño, aprender a asesorar personas y conocer maneras didácticas de enseñar”

La última cita se puede ampliar a los procesos de capacitación y formación no únicamente dentro de la educación formal, sino también en la educación no formal.

Sobresale en muchas respuestas en foque práctico de los aprendizajes y de las expectativas.

“Esperaba tener más aprendizajes prácticos, tener más conocimientos de las diferentes formas de trabajo que existen en cada nivel educativo, aprender estrategias didácticas para los diferentes niveles”.

b) Distintos ámbitos laborales: aquí se retoman las expectativas de desarrollar actividades diferentes a lo profesoral, como diseño curricular, servicio social y algunos aspectos no precisados

pero que implican una visión amplia de la práctica profesional de quien egresa de la Licenciatura en Pedagogía.

“Aprender acerca de distintos ámbitos educativos y no sólo la docencia como campo laboral”.

“Yo quería aprender a hacer diseños curriculares y las materias no han sido más profundas en ese sentido, realmente no entré para ser docente frente a grupo, también tener los conocimientos necesarios para realizar una institución educativa”.

“[...] (Era) formarme para trabajar en distintas áreas como servicio social [...]”

c) Procesos formativos. Aquí se incluyen las expectativas de formación práctica y teórica en los procesos formativos, así como también lo relacionado con exigencias y dinámicas al interior de los grupos con compañeros y profesores desde una visión académica.

Se refieren características de la Universidad.

“Tenía una expectativa de exigencia severa por parte de los profesores, que nos exigieran calidad, eficiencia y eficacia [...] en lo personal me gustaría mayor exigencia y retos intelectuales y personales”

“Esperaba liderazgo por parte de toda la comunidad, sin embargo, hay bastante apatía de asumir el rol”.

“Esperaba que mis compañeros [...] aportaran positivamente a mi formación [...]”

“Aprender de manera teórica y práctica en las distintas asignaturas, tomar otros talleres, aprender a desenvolverme en los diferentes contextos”

“Esperaba desarrollar un pensamiento crítico profundo”

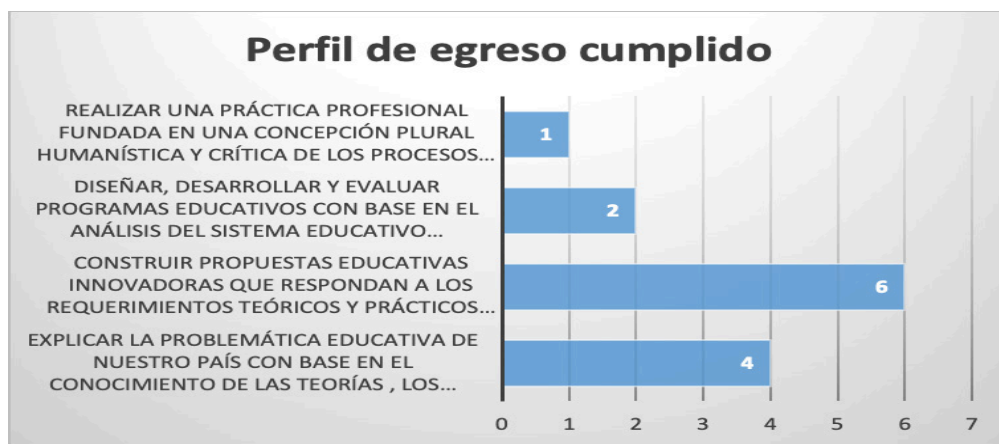
También se encontró que existen expectativas cumplidas en cuanto a:

“En realidad no tenía ninguna expectativa [...] pero a lo largo de los semestres considero que he aprendido, me gusta y me servirá en mi vida profesional y personal”.

En la pregunta: *La Licenciatura en Pedagogía de la UPN tiene un perfil de egreso. Elige lo que consideres que se ha cumplido en ti.*

Las opciones de respuesta fueron tomadas del perfil de egreso declarado del diseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía y se tuvieron los resultados que se muestran en la gráfica 5 (*vid infra*).

En conjunto, se considera en las respuestas, que se ha cubierto el perfil de egreso declarado en el diseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía, lo cual se considera una fortaleza en la operación de un programa educativo.



Gráfica 6. Muestra la percepción con respecto al cumplimiento del perfil de egreso de la Licenciatura en Pedagogía.

A manera de conclusiones

En las respuestas, aunque no era la intención, quedan detectadas áreas de oportunidad que pueden ser trabajadas para mejorar el perfil de egreso de la Licenciatura en Pedagogía y de forma general de todos los programas que opera la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113 León.

Es necesario mencionar las fortalezas que son percibidas por el estudiantado y que pueden ser perfiladas o en su caso preservadas. Estas fortalezas van configurando el sello institucional que debe ser aprovechado y visualizado para lograrse de forma planificada y articulada.

Lo anterior no significa que deba mantenerse tal cual, debe ser sometido a análisis y diálogo dentro de la comunidad para determinar si debe mantenerse tal y como está y, con ello, buscar estrategias formativas para fortalecerlo o en su caso transformarlo.

También resulta importante recordar el porcentaje de estudiantes que han respondido la encuesta pues se podría correr el riesgo de generalizar respuestas que tal vez no sean representativas ni sentidas por la mayoría.

Se debe tener precaución y considerar estudios censales acompañados de otro tipo de instrumentos y ampliar a otros actores de la comunidad universitarias, tales como el cuerpo profesoral y directivo.

No todas las preguntas del formulario fueron incluidas y se considera que, aunque este trabajo se ha basado por completo en un instrumento y sus respuestas, resulta un paso previo para construir una investigación que recupere elementos teóricos, conceptuales y metodológicos.

Las respuestas vertidas son valiosas porque permiten tener un panorama de las percepciones de parte del estudiantado y con ello tener una referencia fundamental con posibilidad de lograr mejoras en los procesos formativos de la Licenciatura en Pedagogía y en la Universidad en general.

LA CULTURA DIGITAL EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA A PROPÓSITO DEL LIBRO CULTURA DIGITAL EN EL MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Verónica Ortiz Méndez

Doctora en Ciencias Sociales. Docente por asignatura de la Facultad de Pedagogía, sistema escolarizado, región Xalapa, Veracruz. veortiz@uv.mx

Reseña del libro

Ramírez Martinell, A. (2023). *Cultura digital en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Colección de Apuntes Académicos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. COBAEV, Xalapa. México. Disponible en: <http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/libros/nota/22/cultura-digital-en-el-marco-curricular-comun-de-la-educacion-media-superior/>

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la fase siete del proyecto educativo 0 a 23 años el Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS) inició en las aulas de todos los subsistemas de bachillerato del país con independencia de su ubicación geográfica y tipo de financiamiento en agosto de 2023, des-

pués de haber sido emitido el acuerdo secretarial 17/08/22 en agosto de 2022¹. Además de los cursos sobre el MCCEMS diseñados e impartidos por la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) otras instituciones educativas de los diferentes niveles de gobierno, tanto federal como estatal y de la sociedad civil diseñaron iniciativas propias de alcances diversos².

En este sentido, el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (COBAEV) ha asumido un roll importante en la transformación del Nivel Medio Superior (NMS) de cara a la adopción de la NEM. Uno de los puntos importantes que la institución consideró para este cambio fue la dignificación de la comunidad docente, por lo que, en el seno de esta transformación educativa las y los docentes de COBAEV fueron considerados como corresponsables de la interpretación, apropiación y puesta en marcha del MCCEMS.

Para dotar de insumos para la discusión a los docentes, la dirección general del COBAEV en alianza con el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIES), emprendieron un proyecto editorial que convocó a voces autorizadas para analizar tanto el diseño y sus bases, como la implementación de la NEM. Este proyecto editorial, llamado: *Apuntes Académicos del COBAEV*³, tiene hasta el momento tres títulos. El primero: *La educación media superior ante la nueva escuela mexicana*, compuesto por 16 capítulos, cuenta con textos de docentes de bachillerato, de dos directores generales de Colegio de Bachilleres (Veracruz y Tlaxcala), de investigadores de la Universidad Veracruzana (UV), de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México; del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) también de la UNAM, de la Universidad de Guadalajara (UdeG) y de la Universidad de Sonora (UNISON); además, de una aportación del entonces, subsecretario de Educación Media Superior y Superior de la federación.

El segundo volumen, titulado: *Humanismo mexicano y constructivismo social: Dos paradigmas de la Nueva Escuela Mexicana*, contiene una propuesta ensayística que ofrece a los lectores elementos críticos

para la reflexión sobre las bases de este paradigma educativo. El tercer volumen de la serie, objeto de esta reseña, se titula: *Cultura digital en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. A diferencia de los otros dos, este libro aborda temas operativos del MCCEMS, siendo su objeto de estudio uno de los cuatro recursos sociocognitivos del currículum fundamental propuesto para el NMS.

La NEM en su fase siete está compuesta por dos currículums: el fundamental y el ampliado. El fundamental, incluye tres recursos sociocognitivos, históricamente considerados como centrales para la Educación Media Superior (Lengua y comunicación, Pensamiento matemático, Conciencia histórica) y el cuarto que emerge de las necesidades del mundo moderno que se enfatizaron por el trabajo no presencial de emergencia durante la pandemia por la COVID-19: la Cultura digital. De ahí que, la Cultura digital en el MCCEMS de la Educación Media Superior represente una evolución temática a la manera en que se trataban los temas computacionales, pues en el MCCEMS, lo digital toca lo académico, lo social y lo emocional de las comunidades escolares del bachillerato mexicano y no solo las labores de una oficina.

En este contexto político educativo, el autor del libro construye en los capítulos I y II una propuesta de la génesis de la cultura digital actual, anclada en la cultura audiovisual desarrollada en décadas anteriores a la llegada de las computadoras personales a los hogares y escuelas mexicanas. En el texto, se ubica al inicio del consumo del contenido educativo audiovisual en la década de los 60 con la producción de programas acordes por parte de la televisión educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y transitando hasta los creadores de contenido de plataformas de streaming como YouTube o TikTok.

Apoyado de los documentos oficiales que describen el MCCEMS, en el capítulo III el autor hace un recorrido por cada uno de los conceptos básicos que acompañan este modelo educativo, su definición, sus alcances e implicaciones: aprendizajes de trayectoria, las metas de aprendizaje, progresiones, categorías y subcategorías. En la medida que explica cada concepto hace énfasis en su relación con el recurso sociocognitivo de la Cultura digital, explicando de manera precisa cómo entenderla, interpretarla y aplicarla.

En el capítulo IV, el autor transforma sus reflexiones teóricas sobre la concepción que tiene el MCCEMS de la Cultura digital a través de la puntual descripción de una veintena de progresiones que describen los aprendizajes de trayectoria y las metas de aprendizaje de esta Unidad de Aprendizaje Curricular (UAC) así como, las cuatro categorías y subcategorías de la Cultura digital que lo componen, a saber: Ciudadanía digital, Comunicación digital, Pensamiento algorítmico y Creatividad digital.

El libro incluye dos tipos de propuestas para la planeación didáctica que este modelo educativo que prioriza en torno a las progresiones educativas. En la primera, el autor describe los métodos que el COBAEV diseñó y promovió entre sus docentes para el diseño de la clase. En esta forma se identifican los elementos de la Cultura digital y se establecen relaciones entre aprendizajes de trayectorias, metas de aprendizaje, progresiones, categorías y subcategorías para poder definir actividades de enseñanza, de aprendizaje y estrategias, así como productos, rúbricas de evaluación y el proyecto transversal. La segunda forma de planeación didáctica, que se describe en el libro, se basa en la Orientación de progresiones del MCCEMS del 2022 que contiene cinco elementos: 1) Características generales de la orientación, 2) Actividades de orientación, 3) Recomendaciones, 4) Ejemplos de evaluación formativa y 5) Materiales de consulta.

Desde su presentación se pronuncia este libro como un texto didáctico que busca ser insumo para que las y los profesores de bachillerato puedan implementar la visión de la Cultura digital del contexto del MCCEMS y de la NEM en sus prácticas docentes; de ahí que, considero que sus aportaciones las podemos ubicar en dos campos: en la Educación Media Superior y en las TIC en Educación; sin embargo, valoro como una de las principales aportaciones del autor, que su lectura provoca en quién lo lee la vivencia de un recorrido histórico de las TIC en la Educación, específicamente en el nivel medio superior, permitiendo una reflexión en tres niveles.

Un primer nivel se da desde la toma de decisiones, de las políticas, los programas e iniciativas que durante las décadas más recientes se han incorporado e implementado a nivel nacional en el contexto educativo. El segundo nivel, es desde la implicación y participación institucional en

este caso desde el COBAEV y sus 71 planteles. Se invita a valorar a nivel institucional cómo es que se participó en la transformación de la EMS y cómo se han implementado estas políticas, programas e iniciativas en el colegio de bachilleres; los alcances obtenidos y su reflejo en la práctica docente y en el aprendizaje de las y los estudiantes. Si bien es cierto, que este análisis puede hacerse desde una mirada retrospectiva; tener este panorama histórico sienta las bases para cuestionarse cómo institución qué cambiar, qué mantener o hacia dónde dirigir las prácticas docentes y sobre las necesidades de aprendizaje estudiantiles.

El tercer nivel de esta reflexión se puede hacer desde el plano personal. La o el docente que lee este libro está en posibilidades de reconstruir su propia historia en relación con las TIC. Observar la evolución de éstas en el ámbito de la educación a la par que la vida de cada quien transcurría. Hacer este ejercicio contribuiría a entender por qué en sus bachilleratos les enseñaban determinados temas sobre TIC y una vez que identifiquen qué estaba ocurriendo en el contexto nacional y en la EMS en el lapso de su formación. De forma tal que, será inevitable que emerjan preguntas, que estarán en posibilidad de responder, como: qué estaba haciendo en determinado momento, en dónde estaba, cómo aprendí a usar determinada tecnología, cómo me siento respeto a la presencia de las TIC en mi práctica docente. Este ejercicio, permitirá que desde su propia reflexión los docentes identifiquen cómo y desde dónde están construyendo su cultura digital.

Ramírez Martinell, autor de este libro, logra comunicarse con el público a través del lenguaje del MCCEMS que guía la actual propuesta curricular en el NMS. Propone desde esta estructura, las bases teóricas y prácticas de ejercicios que contribuyen a construir entre las y los docentes una postura propia de la cultura digital pero que, también, les orienta sobre cómo planear e implementar actividades en el aula. Está estructurado y redactado de manera sencilla, clara y directa, permitiendo a quien lo lee una experiencia de lectura accesible y rápida. Se agradece el lenguaje especializado en el tema pero no rebuscado, haciendo que su lectura sea amigable, coherente y organizada.

Es de valorarse que los ejercicios propuestos estén desarrollados considerando el contexto social, educativo y curricular, por lo que,

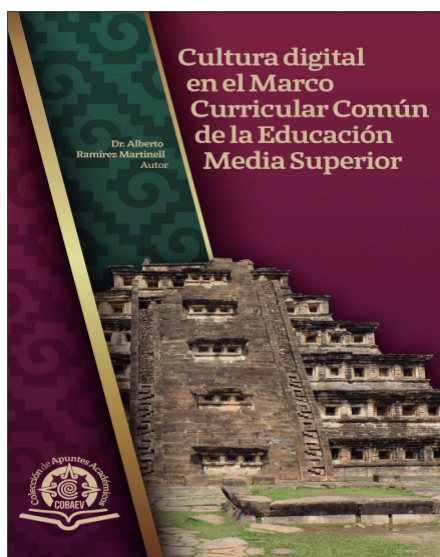
es un libro que tiene la posibilidad de ser utilizado por la comunidad docente de bachillerato desde diversos puntos geográficos. En este sentido se rescata que el libro cuenta con un tiraje suficiente para que cada uno de los profesores del Colegio de Bachilleres el Estado de Veracruz tenga un ejemplar y construya una biblioteca personal sobre los temas relevantes de la política educativa de la EMS; además, puede ser descargado en formato digital desde el sitio: <http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/libros/>, ya que, su licencia de autor Creative Commons garantiza su libre circulación y descarga para que no sólo los profesores del estado dispongan de este material.

Notas

¹Dof, 2022. ACUERDO número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0

²Otras iniciativas son el MOOC (Curso Abierto Masivo y en Línea) llamado Marco Curricular Común en el Aula, que se ofrecieron de agosto a diciembre de 2023 en la plataforma México X de la Televisión Educativa de la Secretaría de Educación Pública y que registró un poco más de 1500 profesores de EMS como se menciona en Ramírez Martinell, A. y Aguirre Juárez, A. (2024). Formación Docente en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. En Rodríguez, S. “Realidades y desafíos de la formación docente ante la Nueva Escuela Mexicana”. Taberna Librería Editores. México.

³<http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/libros/>



Reseñas

Navarro Saras, Jaime y Pérez Reynoso, Miguel Ángel. (Coordinadores). (2023). *La Nueva Escuela Mexicana ante su verdadera realidad: la sociedad. (Julio-diciembre 2023)*. Guadalajara: Educ@rnos Editorial. 670 pp.

El texto recupera los editoriales que durante un semestre publicaron un equipo de analistas del campo educativo, recupera principalmente lo que ha sido de la Nueva Escuela Mexicana, así como de las propuestas que genera, entre otros los planes de estudio, así como los nuevos libros de texto gratuito, no falta el recuento de las políticas educativas jaliscienses y todo lo que ha sido Recrea.

El semestre julio-diciembre de 2023 se ha caracterizado por la polarización de las dos figuras ideológicas más representativas en lo que va del sexenio, las visiones emanadas desde la presidencia y la resistencia y difusión de la oposición a cada propuesta o iniciativa que el gobierno federal impulsa.

Son 261 artículos que a diario se publican en la página electrónica de la Revista Educ@rnos, el libro está liberado y lo pueden consultar y descargar desde: <https://revistaeducarnos.com/la-nueva-escuela-mexicana-ante-su-verdadera-realidad-la-sociedad-julio-diciembre-2023/>

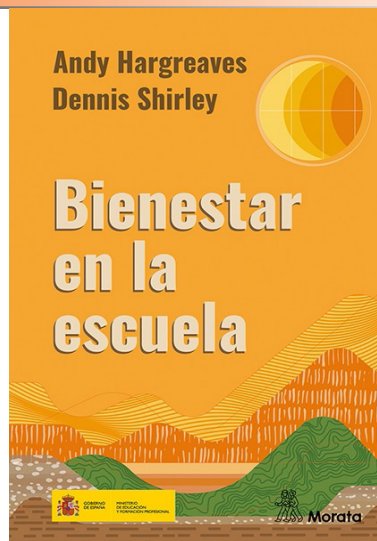
LA NUEVA ESCUELA MEXICANA ANTE SU VERDADERA
REALIDAD: LA SOCIEDAD. (JULIO-DICIEMBRE 2023)

JAIME NAVARRO SARAS Y MIGUEL ÁNGEL PÉREZ REYNOSO
(COORDINADORES)



Hargreaves, Andy y Shirley, Dennis. (2023). *Bienestar en la escuela*. Madrid: Morata. 254 pp.

Incluso ya desde antes de la pandemia covid-19, el bienestar de los estudiantes era algo que preocupaba cada vez más a los educadores, pues era imposible ignorar por más tiempo los problemas relacionados con la salud mental, las crisis mundiales y las redes sociales. Pero ¿qué es exactamente el bienestar? ¿Cómo se ve, por qué es tan importante y qué pueden hacer los sistemas escolares para promoverlo? ¿Cómo se relaciona con el rendimiento estudiantil y el aprendizaje social y emocional? Andy Hargreaves y Dennis Shirley, expertos en educación de prestigio mundial, responden a estas preguntas y a muchas más. Para ello nos muestran los resultados de las investigaciones más importantes relacionadas con el bienestar y profundizan en las ideas que estas subyacen. Incluyen también ejemplos de políticas educativas y cómo se han implementado en todo el mundo. Los autores defienden el hecho de anteponer el bienestar a otras prioridades, como las clasificaciones de las evaluaciones internacionales, y nos explican que las tres fuerzas más poderosas que pueden aprovechar los educadores para establecer políticas y prácticas de bienestar efectivas son: la necesidad de una prosperidad para todos, la ética en el uso de tecnología, y el carácter restaurativo de la naturaleza. Esta obra es inspiradora, reflexiva y provocadora, pues nos aporta la esperanza que necesitamos en esta época actual de desafíos sin precedentes. Mirando dentro y más allá del aula, nos traza un camino hacia un objetivo elevado pero alcanzable: mejorar el bienestar no sólo para los estudiantes sino también para la sociedad en su conjunto.



NORMAS PARA PUBLICAR

La Revista Educ@rnos es una publicación que aborda temas educativos y culturales, con periodicidad trimestral, que difunde trabajos de diferentes áreas de investigación.

El envío de un trabajo a esta revista compromete al autor a no someterlo simultáneamente a consideración de otras publicaciones. Los autores se hacen responsables exclusivos del contenido de sus colaboraciones y autoriza al Consejo Editorial para su inclusión en la página electrónica www.revistaeducarnos.com, en colecciones y en cualquier otro medio que decida para lograr una mayor difusión.

Se considerarán para publicación solamente aquellas colaboraciones que cumplan con las siguientes normas:

1. Los escritos deberán ser inéditos y estar relacionados con las temáticas y disciplinas que integran la revista.
2. Deberán estar redactados en español.
3. Sólo se aceptarán trabajos en formato Word.
4. Se deberá enviar el texto a la siguiente dirección electrónica: revistaeducarnos@hotmail.com. La redacción de la revista acusará recibo de los originales en un plazo de diez días hábiles desde su recepción.
5. Los artículos deberán ser trabajos de investigación, reflexiones teóricas, metodológicas, ensayos que dialoguen con autores, intervenciones que contribuyan a problematizar, debatir y generar conocimiento teórico y/o aplicado sobre los temas correspondientes.
6. Deben tener una extensión de 10 a 20 cuartillas (en fuente Arial 11, a 1.5 espacios. En esa cantidad de páginas deberá incluirse un resumen en español y otro en inglés (que no exceda 150 palabras), 5 palabras clave en ambos idiomas, acotaciones (sólo las necesarias), tablas y/o gráficos y bibliografía.
7. Las reseñas deberán ser valoraciones críticas de libros recientes en las que se indique su importancia y limitaciones. Deben tener una extensión de 3-5 páginas en Arial 11, a espacio y medio.
8. El título que encabeza la colaboración se escribirá en negritas. El nombre del autor y de la institución y/o departamento al que pertenece deberán ir al inicio del texto, en cursivas, después del autor.
9. Todos los textos originales deberán incluir la información siguiente:

Nombre y currículum breve del autor (media cuartilla máximo), además de número de teléfono, fax, correo electrónico y domicilio.

10. En caso de que el trabajo incluya imágenes, éstas deberán estar respaldadas y ser enviadas por separado, en formato JPEG con una resolución de 300dpi.

11. Las citas textuales que excedan de 40 palabras se pondrán en párrafo aparte en Arial 10, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1.5 cms. e interlineado de 1.0.

12. Las citas de libros y artículos se efectuarán dentro del texto de acuerdo a la siguiente forma (con base en el estilo APA):

a. Cita de un libro, haciendo referencia a una página concreta. Ej.: (Vygotski, 1998, p. 283).

b. Cita de un artículo publicado en un libro colectivo o en revista. Ej.: (Piaget, 1994).

13. En los artículos, las referencias bibliográficas de las citas aparecerán enlistadas al final por orden alfabético. En las notas al final de página solamente se podrá incluir comentarios adicionales, no referencias.

14. En las reseñas, las referencias de libros y artículos se efectuarán en los pies de página. No se enlistarán al final.

15. Las referencias se realizarán de la siguiente manera:

Libro

Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Capítulos en libros

Stobaer, G. (2010). Los tests de inteligencia: Cómo crear un monstruo. En: Stobaer, G. *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Periódicos y revistas

Amador, R. (2010). Modelos de redes en educación superior a distancia en México. En *Sinéctica* 34, 61-73.

Periódicos y revistas en línea

Unesco (2009). "Las nuevas dinámicas de la educación superior". Disponible en: <http://www.unesco.org/es/wche2009/resources/the-new-dynamics/>

Revista

educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com