



Complejidades de la formación en ciencias de la educación

Perspectivas docentes desde
la investigación social

Karla Lariza Parra Encinas
(Coordinadora)

Qartuppi®

Complejidades de la formación en ciencias de la educación

Perspectivas docentes desde
la investigación social

Karla Lariza Parra Encinas
(Coordinadora)

Qartuppi®

Esta obra fue sometida a un proceso de revisión por pares bajo la modalidad a doble ciego, por lo que el dictamen de aceptación cumple con los criterios de evaluación y calidad científica.

Complejidades de la formación en ciencias de la educación

Perspectivas docentes desde la investigación social

1era. edición, septiembre 2023

ISBN 978-607-8694-44-0

DOI 10.29410/QTP.23.07

D.R. © 2023. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

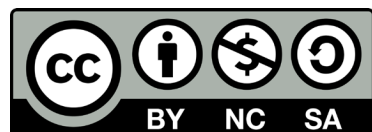
Villa Turca 17, Villas del Mediterráneo

Hermosillo, Sonora 83220 México

<https://qartuppi.com>

Edición: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Diseño: León Felipe Irigoyen



Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Contenido

6

Presentación

Karla Lariza Parra Encinas

16

Capítulo 1

Mirar hacia dentro: la evaluación formativa crítica
para la enseñanza superior en las ciencias sociales y educativas

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez

28

Capítulo 2

Reconstrucción de experiencias personales en torno a los procesos
de acompañamiento a estudiantes en la elaboración de tesis

Juan Carlos Castellanos Ramírez

44

Capítulo 3

Aprender sobre investigación educativa en la Licenciatura
en Ciencias de la Educación: dificultades y soluciones

Fausto Medina Esparza

59

Capítulo 4

Desarrollo de habilidades de enseñanza, desde la percepción
de estudiantes universitarios en ciencias de la educación

Mónica Leticia López Chacón

69

Capítulo 5

El profesorado de asignatura como actor estratégico
en la formación de competencias profesionales
en los estudiantes de ciencias de la educación

José Candelario Osuna García

89

Capítulo 6

La actualización curricular gobernada por números:
autobiografía sociológica de un nuevo profesor de tiempo completo

Israel Moreno Salto

102

Capítulo 7

La influencia educativa durante y después de la pandemia:
transformaciones del ajuste de la ayuda

Shamaly Alhelí Niño Carrasco

115

Sobre los autores

Presentación

Karla Lariza Parra Encinas

Desde los albores de la década de los noventa, la labor docente en el entorno universitario ha sido objeto de amplia investigación y ha suscitado una prolífica producción literaria. En la actualidad, se disponen de numerosos estudios que abordan la práctica educativa en este contexto, enfocándose particularmente en su estrecha relación con la formación pedagógica. Se destaca un fuerte énfasis en aspectos como la dimensión didáctica, la elaboración de diseños instruccionales efectivos, los mecanismos discursivos empleados y la dinámica de interacción que prevalece en el entorno del aula.

No obstante, en el ámbito de la formación de formadores o profesionales de la educación, es menos común hallar investigaciones que reflejen las experiencias de académicos e investigadores en relación con las múltiples actividades que desempeñan en su quehacer diario como parte integral de sus responsabilidades.

Un ejemplo de dichas actividades es la labor de *vinculación y coordinación*, ya sea con la comunidad, el sector económico o las esferas gubernamentales. El profesorado colabora con instituciones y organizaciones externas, estableciendo conexiones que benefician tanto a la universidad y sus estudiantes, como a la sociedad en su conjunto. Esta dinámica puede incluir colaboraciones en proyectos de investigación y acciones de intervención conjuntas hasta la implementación de programas de capacitación y asesoramiento para empresas o instituciones públicas.

Otra de las funciones que desarrolla el profesorado es la *ejecución de tareas administrativas y de gestión*. Además de sus responsabilidades docentes, los profesores participan en la gestión académica y administrativa de la universidad. Esto incluye formar parte de comités, participar en procesos de toma de decisiones y contribuir al desarrollo de los programas educativos. Asimismo, participan en actividades de *gestión curricular*, es decir, todas aquellas actividades relacionadas con el diseño curricular; desde la creación de planes de clase y materiales didácticos hasta la participación directa y protagónica en el diseño y actualización de los planes de estudio en general.

Adicionalmente, cada vez más, los académicos asumen un papel de liderazgo en la *dirección de proyectos de investigación*. Los profesores universitarios llevan a cabo investigaciones originales en sus áreas de especialización, contribuyendo así al avance del conocimiento y la ciencia. Estas investigaciones pueden ser individuales o colaborativas. El conocimiento científico que generan se difunde a través de publicaciones en revistas académicas, libros y también se comparte en beneficio de la institución y la sociedad en general, ya sea mediante conferencias, congresos, simposios y otros eventos afines.

El profesorado universitario también desempeña funciones de *tutoría, orientación y asesoría*. Frecuentemente, asumen el papel de mentores y asesores para los estudiantes. También brindan tutoría académica, que es un requerimiento institucional en la mayoría de las instituciones de educación superior. Además, orientan profesionalmente al estudiantado, ayudándoles a tomar decisiones informadas sobre sus trayectorias profesionales y académicas. Asimismo, desempeñan labores de asesoramiento en la elaboración de tesis y proyectos de investigación.

Es decir, el profesorado universitario desempeña una amplia variedad de funciones esenciales dentro de las instituciones de educación superior. Su contribución va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Sin embargo, la *enseñanza* sigue siendo la función principal del cuerpo docente en el ámbito universitario.

Cada docente universitario imparte cursos y diseña planes de clase y materiales didácticos, que ayudan a los estudiantes a desarrollar conocimientos, habilidades y competencias en su área de estudio. Más allá de las clases magistrales, los profesores emplean enfoques educativos contemporáneos, como el aprendizaje activo, la evaluación formativa y las tecnologías educativas, para brindar una experiencia educativa enriquecedora y actualizada.

Asimismo, los profesores universitarios se esfuerzan por mejorar continuamente sus aptitudes en la enseñanza y la investigación. Participan con frecuencia en actividades de *desarrollo profesional*, asistiendo a cursos, talleres y conferencias. Buscan y propician oportunidades para mantenerse actualizados en sus campos de estudio.

Por último, es esencial resaltar una función de gran relevancia en la que los docentes demuestran un compromiso destacado: su *contribución al servicio y a la comunidad*. Además de las responsabilidades previamente mencionadas dentro del ámbito universitario, también se comprometen con el servicio a la comunidad. De esta manera, participan en actividades de extensión y colaboración en proyectos sociales, aportando a la resolución de problemas en su entorno local.

Es importante reconocer que la asignación de funciones puede variar según el tipo de institución, la disciplina académica y las expectativas específicas de cada entidad. No obstante, en general, los profesores universitarios ejercen un papel integral en la formación de los futuros profesionales y en la generación de nuevo conocimiento para el beneficio de la sociedad. Esto cobra aún mayor importancia al considerar la formación de futuros profesionales de la educación.

En consonancia con lo anterior, **Complejidades de la formación en ciencias de la educación**. *Perspectivas docentes desde la investigación social* es el resultado de un proceso de investigación y reflexión en el que participan diversos profesores, investigadores y académicos en el ámbito de las ciencias de la educación, quienes forman parte del claustro docente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, impartida en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en Mexicali, Baja California, México.

Esta obra documenta experiencias que indudablemente enriquecen la producción de conocimiento y colaboración académica. Se reúnen perspectivas de siete docentes, quienes, a través de sus significativas aportaciones, construyen capítulos emanados de procesos investigativos como la investigación-acción, la sistematización de experiencias, la investigación autobiográfica, los estudios de caso y la autoetnografía. El conocimiento que emerge de esta obra aporta elementos valiosos para una mejor comprensión de las complejidades asociadas a las diversas responsabilidades de los formadores de profesionales de la educación.

En el primero de los capítulos, “Mirar hacia dentro: la evaluación formativa crítica para la enseñanza superior en las ciencias sociales y educativas”, la autora Alma Arcelia Ramírez Íñiguez presenta una evaluación crítica de su práctica docente desde la perspectiva *metodológica autobiográfica* (López, 2007). El enfoque central de la narrativa se orienta hacia la reconstrucción personal de su experiencia docente en tres dimensiones clave: las influencias epistemológicas en el ejercicio pedagógico, la experiencia como fuente de reflexión y transformación educativa, y el pensamiento crítico como base de la relación entre el docente y el alumnado.

La autora concentra su análisis en su ejercicio profesional, particularmente en los últimos cinco años de su trayectoria como docente universitaria. Durante este periodo, logra identificar y reconocer aspectos clave que le han permitido un proceso interesante de evolución profesional y personal. Los resultados de su investigación se plasman en las tres dimensiones previamente señaladas, y resalta que, a pesar de las complejas circunstancias institucionales, la enseñanza no es solamente una actividad, sino una acción en constante evolución con el propósito de impactar positivamente en el crecimiento de otros individuos. Aquí radica su complejidad inherente.

Por ello, la autora nos invita a integrar de manera continua “la reflexividad” en nuestra labor docente y a adoptar una actitud crítica hacia los procesos, evaluando tanto nuestros pensamientos como nuestras acciones. Nos insta a evitar simplemente responder a “demandas externas sin cuestionamiento”, ya que esta actitud “difícilmente se traducirá en la formación de profesionales capaces de cambiar, de alguna manera, la lacerante realidad del mundo actual”. Sin duda, se trata de un capítulo, que todo profesional de la educación y particularmente quienes inciden en la formación de futuros profesionales de la educación debe leer y analizar.

En el segundo capítulo, con el título “Reconstrucción de experiencias personales en torno a los procesos de acompañamiento a estudiantes en la elaboración de tesis”, el autor Juan Carlos Castellanos Ramírez se adentra en una reflexión enriquecedora a través del método de *sistematización de experiencias* (Jara, 2018). Este ejercicio autocrítico explora sus vivencias en el rol de asesor de estudiantes de licenciatura durante la elaboración de sus tesis. El autor argumenta que, en el ámbito académico, a menudo se da por sentado que “el buen investigador es en automático un buen asesor de tesis”. Precisamente en torno a esta paradoja se centra en gran parte el desarrollo de este valioso texto.

Para desarrollar su reflexión, el autor utilizó una matriz cronológica que estructura los acontecimientos en tres fases significativas. En primer lugar, se aborda aquellos elementos a los que el autor otorgó mayor relevancia antes de iniciar el proceso de asesoramiento de tesis. En segundo lugar, se exploran los aspectos a los cuales atribuye mayor importancia durante el proceso de asesoramiento de tesis. Finalmente, se examinan los aspectos que considera importantes al concluir el proceso de asesoramiento de tesis.

A lo largo de su capítulo, el autor resalta las estrategias que considera más impactantes en el desarrollo del proceso de asesoramiento de tesis. Además, comparte una serie de reflexiones valiosas que ha acumulado a lo largo de su experiencia. También comparte recomendaciones dirigidas a los tesisistas en diferentes etapas del proceso de acompañamiento. Estas recomendaciones enriquecen considerablemente el contenido de esta obra, aportando un valor adicional a través de su perspectiva y conocimiento acumulado.

En seguimiento a la función sustantiva de los profesionales de la educación correspondiente a la investigación, se presenta el tercer capítulo, titulado “Aprender sobre investigación educativa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación: dificultades y soluciones”. Fausto Medina Esparza, autor del capítulo, a través de un *estudio de caso* (Albert, 2007), comparte los retos, dificultades y posibles soluciones que ha identificado en su experiencia en la enseñanza de la investigación educativa.

El autor explora la percepción del estudiantado respecto a la investigación, particularmente aquellos que cursaron con él la asignatura de Investigación Educativa. A través de su análisis, examina las razones que conducen a la reprobación, agrupándolas en cuatro grandes factores: la forma de impartir clase de los catedráticos; los aprendizajes previos de otras unidades de aprendizaje relacionados con la investigación educativa; la disciplina y la responsabilidad del estudiantado que se puede observar en inasistencias, entrega de tareas y participación en clase; y la dificultad para aprender el proceso de investigación.

Dentro de su trabajo, el autor propone una modificación al programa de unidad de aprendizaje “Investigación educativa” con el objetivo de reorganizar las competencias de la asignatura; además, propone el concepto de “amor pedagógico” como un enfoque orientador para la impartición de los contenidos académicos del programa. El autor argumenta que esta propuesta tiene el potencial de mejorar

la comprensión de los estudiantes en relación con la investigación, al brindar un acompañamiento exigente, pero comprensivo.

Además de abordar la formación en investigación o el desarrollo de habilidades investigativas en los futuros profesionales de la educación, este libro profundiza en las herramientas y estrategias que contribuyen a la formación del perfil docente de los futuros egresados. Se enfoca directamente en los aspectos relacionados con la didáctica y la enseñanza. Por ello, en el cuarto capítulo, escrito por Mónica Leticia López Chacón, titulado “Desarrollo de habilidades de enseñanza en estudiantes universitarios de las ciencias de la educación”, se presenta la estructura de una experiencia valiosa, desarrollada en el aula de clases.

El capítulo revela el proceso de conducción de una unidad de aprendizaje del área del conocimiento de la formación pedagógica, denominada “Práctica y profesionalización docente”. Esta unidad es analizada utilizando la metodología de la *sistematización de experiencias* (Barragán & Torres, 2017). La autora comparte su propio proceso de aprendizaje como formadora de futuros profesionales de la educación, así como los procesos de aprendizaje que viven los estudiantes durante el desarrollo de habilidades de enseñanza, particularmente, a través de la técnica de microenseñanza.

La autora realiza una descripción minuciosa y exhaustiva del proceso, acompañada de recomendaciones de gran valor que emergen de las adaptaciones efectuadas en la técnica, en su implementación en el entorno universitario, especialmente en la modalidad semipresencial, con el apoyo de una plataforma digital para cursos en línea. Este trabajo representa una valiosa muestra de autocrítica, presentando una revisión meticulosa y detallada de su propia experiencia. Además, constituye una invitación a la autorreflexión con el fin de fortalecer y renovar nuestra práctica docente.

Indudablemente, en la formación de los profesionales de las ciencias de la educación, los profesores investigadores de tiempo completo constituyen una figura relevante y de gran impacto en los resultados de los futuros egresados. No obstante, es igualmente importante reconocer la relevancia del cuerpo docente de tiempo parcial en todas las instituciones de educación superior, tanto en México como en otros países.

En el quinto capítulo, “El profesorado de asignatura como actores estratégicos en la formación de competencias profesionales en los estudiantes de ciencias

de la educación”, escrito por José Candelario Osuna García, el autor expone los resultados de un ejercicio investigativo con un diseño de tipo instantáneo con una perspectiva comparativa (Flick, 2015) y adopta como marco interpretativo a la *fenomenología* (Álvarez-Gayou, 2003).

El objetivo de su investigación fue resaltar la contribución del cuerpo docente de tiempo parcial o de asignatura en la formación de los profesionales en ciencias de la educación. Esto se logró a partir de una rigurosa discusión científica, orientada a revalorar su importancia dentro del programa educativo. Por otro lado, el estudio buscó explicar cómo la experiencia laboral acumulada por este grupo de profesores actúa como un catalizador en la formación especializada de los egresados.

La principal técnica empleada para recopilar las experiencias fue la entrevista semiestructurada, con un guion de preguntas organizadas en seis categorías analíticas. Estas preguntas abordaron temas como el significado de la labor docente, las condiciones del trabajo académico, la contribución del cuerpo docente de asignatura, la valoración de la experiencia profesional y laboral, el impacto de dicha experiencia en la formación de competencias y propuestas para mejorar las condiciones del trabajo académico. Para analizar los testimonios recopilados, el autor utilizó una técnica propuesta por Russi (1998), adaptada para examinar el contenido de las entrevistas.

En el texto se destaca la relevancia de la experiencia profesional en el interés estudiantil. Se afirma que la experiencia profesional del profesorado influye de manera significativa en la formación de competencias instrumentales en tres áreas del plan de estudios: planeación y desarrollo curricular, formación pedagógica y administración y gestión educativa.

El capítulo concluye con propuestas presentadas por los docentes entrevistados para mejorar las condiciones académicas y laborales del profesorado universitario contratado a tiempo parcial. Además, se destaca que la experiencia laboral de los profesores de asignatura es un factor esencial para la formación de competencias en los estudiantes. El estudio sugiere medidas como reducir las disparidades salariales entre los profesores, erradicar la precarización del trabajo académico, garantizar condiciones favorables para la docencia, incluir a todos los profesores en proyectos institucionales sin preferencias, respaldar el proceso de profesionalización de cada académico y conferir visibilidad a los profesores dentro de la comunidad universitaria.

En otro orden de ideas, dentro de las complejas funciones que se desarrollan en la academia, surge un tema de profunda relevancia: *el diseño curricular*. En el capítulo sexto, escrito por Israel Moreno Salto, bajo el título “La actualización curricular gobernada por números: autobiografía sociológica de un nuevo profesor de tiempo completo”, el autor comparte un interesante ejercicio investigativo. En este ejercicio, emplea un marco teórico y metodológico que converge a la *investigación autobiográfica* en forma de historias de vida, la sociología autobiográfica y los principios para juicios de clasificación. Este marco se utiliza para examinar dos categorías de experiencias vividas en la actualización curricular del nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, impartida en la UABC, llevado a cabo durante el año 2021.

El autor destaca la escasez de estudios que analicen estos procesos en México desde una perspectiva crítica y se propone interpretar y discutir aspectos controversiales que surge en esta actualización. La metodología empleada combina la sociología autobiográfica y las historias de vida para explorar las experiencias de un nuevo profesor durante el proceso de actualización. Además, se aplica el enfoque de los “Principios para juicios de clasificación” de Fourcade (2016) para comprender cómo los números y la cuantificación influyen en la toma de decisiones en el diseño curricular.

Dos experiencias relevantes se destacan en el proceso de actualización: la modificación de una línea de formación y el diseño de los programas educativos. En ambos casos, los juicios nominales y cardinales desempeñaron un papel preponderante. Se observó que algunos participantes mostraron resistencia hacia los cambios en una línea de formación, en virtud de las puntuaciones de los estudiantes en el examen de egreso. Se resalta que el diseño de programas de estudio basados en criterios numéricos puede tener consecuencias negativas para la calidad y la diversidad de la educación. Por lo tanto, el autor llega a la conclusión de que es imperativo evitar el dominio del razonamiento estadístico y la cuantificación en los procedimientos curriculares, y aspirar a un equilibrio que considere los propósitos, los significados y los sentidos en la educación. Sin duda, este texto constituye un análisis crítico y reflexivo acerca del proceso de actualización curricular en la educación superior. Resalta la importancia de considerar aspectos más allá de los números y la cuantificación en la toma de decisiones relacionadas con la educación.

En el último capítulo, titulado “La influencia educativa durante y después de la pandemia: transformaciones del ajuste de la ayuda”, la autora Shamaly Alhely Niño Carrasco presenta los resultados de su investigación relacionada con la influencia educativa durante y después de la contingencia sanitaria por COVID-19. Su estudio se centra en dos tipos de apoyo educativo: (a) las ayudas distales, que se refieren a las instrucciones y el diseño de las actividades entregadas a los estudiantes; y (b) las ayudas proximales, que involucran las interacciones entre profesor y estudiante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el marco teórico, se destaca la importancia de adaptar la ayuda educativa para que sea eficaz en función del desarrollo y la evolución del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se exploran factores cognitivos, metacognitivos y socioemocionales que influyen en el aprendizaje y se analizan diferentes tipos de ayudas que pueden brindarse. La metodología empleada es la *sistematización de experiencias*, que tiene como propósito recuperar y reconstruir las ayudas educativas proporcionadas por una profesora de licenciatura durante y después de la pandemia.

Los resultados muestran que las ayudas educativas se adaptan según la temporalidad y los cambios en las condiciones de enseñanza y aprendizaje. La autora resalta la importancia de las retroalimentaciones formativas y formadoras como ayudas proximales que pueden persistir después de la pandemia; destaca la necesidad de adaptar y ajustar la ayuda educativa para que sea eficaz en el proceso de aprendizaje; y enfatiza en la importancia de las retroalimentaciones formativas y formadoras como ayudas educativas significativas para promover el aprendizaje.

Como cierre a la presentación de esta obra, es importante mencionar que la compilación de estas investigaciones constituye un primer ejercicio en la exploración y análisis de las complejidades inherentes a la formación en las ciencias de la educación. Cada uno de los capítulos es el resultado de esfuerzos profesionales forjados a través de la investigación social.

Queremos extender una cálida invitación a los lectores para que se sumerjan en el comprometido trabajo de los profesores que conformamos la Academia de las Ciencias de la Educación. Esperamos que las contribuciones presentadas en esta obra sean valiosas y significativas en la formación de líderes educativos tan necesarios para la región y el país.

Referencias

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas. Universidad Nacional de Educación a Distancia*. McGraw-Hill.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Barragán C., & Torres C. (2017). *La sistematización como interpretación investigativa crítica*. Editorial Búho.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fourcade, M. (2016). Ordinalization: Lewis A. Coser Memorial Award for Theoretical Agenda Setting 2014. *Sociological Theory*, 34(3), 175–195. <https://doi.org/10.1177/0735275116665876>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de educación y desarrollo humano. CIDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1689>
- López, I. (2007). La investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (20), 11-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576353>.
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 74-115). Pearson Educación.

Capítulo 1

Mirar hacia dentro: la evaluación formativa crítica
para la enseñanza superior en las ciencias sociales y educativas

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez

El ejercicio crítico de la docencia en la educación superior exige un cuestionamiento continuo de las estrategias de enseñanza implementadas en los procesos de formación de los profesionales en todas las áreas del conocimiento. Esto se debe a que cualquier intento de mejora en dichos procesos requiere una práctica docente en la que, sistemáticamente, se analicen los factores intervinientes en las relaciones pedagógicas, las cuales determinan las condicionantes de la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque implica considerar las estrategias docentes no solo en términos técnicos, sino también examinar cómo se promueve la reflexión en el alumnado sobre las complejidades del mundo actual. Esto no solo se relaciona con su inserción en el mercado laboral, sino también con su capacidad para convivir con los demás y contribuir al bienestar individual y comunitario.

En este sentido, el ejercicio crítico de la enseñanza implica analizar cómo se fomentan las capacidades intelectuales, emocionales y sociales que permitirá al alumnado desarrollarse profesionalmente mientras cuestiona su entorno. También se trata de comprender las implicaciones sociales del ejercicio de su disciplina y evitar la reproducción de las problemáticas contemporáneas, con el objetivo de contribuir a su transformación.

Para ello, resulta indispensable contextualizar la educación superior en los rasgos emergentes que caracterizan al mundo actual. Según el último Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, el 10% de la población a nivel mundial concentra el 52% de la riqueza, mientras que la mitad de la población en

condiciones de mayor pobreza solo posee el 8.5% (Chancel et al., 2022). Esta desigualdad ha dado a lugar a un incremento en fenómenos como la migración en las últimas décadas, que se ha convertido en una característica predominante de la era global. Entre las principales causas de este fenómeno se encuentra el empobrecimiento de amplios sectores poblacionales y la violencia sistémica, que ha dado lugar a desplazamientos forzados (Organización Internacional de las Migraciones [OIM], 2019; Pérez & Garrido, 2019). Esta tendencia ha aumentado aún más en los últimos dos años debido al incremento de la precariedad durante la pandemia de COVID-19 (OIM, 2022).

Este panorama presenta desafíos para la educación superior, tanto en términos de enseñanza como de investigación. En este contexto, la formación de profesionales en cualquier campo del conocimiento debe trascender la mera adquisición de competencias técnicas, para enfocarse en la construcción de una base ética sólida que promueva el bienestar colectivo. Específicamente, en el ámbito de las ciencias sociales, es evidente la necesidad de abordar problemas cada vez más complejos a través de perspectivas teóricas y metodológicas interdisciplinarias. Esto implica una interrelación dialógica entre diferentes campos de conocimiento enfocados en lo social, promoviendo procesos de enseñanza e investigación comprometidos (Hernández, 2014).

Asimismo, la formación de profesionales de la educación requiere procesos de enseñanza y aprendizaje que propicien la comprensión de la diversidad de factores que dificultan el desarrollo de una educación inclusiva, en la que todas las personas tengan la posibilidad de desarrollar sus capacidades y saberes (Castillo & Gamboa, 2012). En definitiva, la formación de futuros profesionales de la educación debe incluir una profunda conciencia de las dificultades, para lograr una educación verdaderamente inclusiva, en un entorno global y local marcado por la violencia y la desigualdad.

En México, la Ley General de Educación Superior (2021) establece que, en dicho nivel educativo, la formación y la enseñanza deben centrarse en el desarrollo de capacidades como el pensamiento crítico, el análisis, la argumentación y la comprensión, así como la conciencia histórica y la promoción de enfoques que posibiliten aprendizajes hacia la construcción de una convivencia ciudadana inclusiva y una sociedad más justa. Estos principios son fundamentales en la educación superior y demandan una práctica docente congruente con ellos.

En este contexto, el presente trabajo plantea como pregunta central: ¿cómo la reflexión sobre la propia práctica docente propicia la mejora en la formación de los profesionales de las ciencias sociales y de la educación, considerando los saberes y las capacidades para desempeñarse en el contexto de los problemas contemporáneos? Lo anterior, bajo la premisa de que nadie puede enseñar lo que no ejerce cotidianamente. Por lo tanto, el desarrollo de capacidades intelectuales y éticas en otras personas requiere la apropiación y reproducción de las prácticas críticas que lo hacen posible.

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de un ejercicio de evaluación de la propia práctica docente, visto como un proceso de autorreflexión sobre las experiencias pedagógicas, más que ser visto como un mecanismo para juzgar las acciones que se llevan a cabo. La finalidad de esta autoevaluación es reconocer la necesidad de cuestionar y valorar constantemente los vínculos que se establecen con el alumnado y el entorno. Esto se hace considerando las distintas condicionantes personales, institucionales y profesionales que moldean la propia práctica y que permiten transformarla mediante su reconocimiento, cuestionamiento y valoración continua.

Marco conceptual

La argumentación teórica de esta narrativa se basa en tres conceptos clave: (a) la evaluación formativa desde un sentido crítico (Stake, 2006); (b) el tacto pedagógico (Van Manen, 2004); y (c) la pedagogía simbólica (Mèlich, 2006). Estos conceptos conforman el punto de partida para organizar la reflexión analítica de la práctica docente y establecer pautas pedagógicas para su mejora continua.

De esta manera, se concibe a la evaluación como un proceso comprensivo, que guía la experiencia educativa al considerar el conocimiento compartido entre individuos, sus particularidades y referentes, permitiendo una adaptación continua de las estrategias pedagógicas, según el contexto en el que se aplican (Stake, 2006). Bajo esta perspectiva, se asume a la evaluación como un componente intrínseco de la experiencia pedagógica, un espacio donde surgen múltiples valoraciones, no solo por parte de los estudiantes, sino también por parte de quienes planean y coordinan el proceso educativo.

En este contexto, el presente trabajo se basa en el precepto de que la evaluación no se limita a ser una etapa de verificación de los objetivos de aprendizaje,

sino que forma parte de toda la práctica docente. Desde esta óptica, se retoma su función formativa (Stake, 2006), que radica en su presencia a lo largo del proceso formativo, el cual comprende no solo la diversidad de aprendizajes adquiridos por el alumnado, sino la transformación de la enseñanza, alcanzada a través de la reflexión sistemática y continua, conformando el carácter crítico de la evaluación.

La evaluación formativa, desde una perspectiva crítica, implica *mirar hacia dentro* de la práctica pedagógica, que se visualiza en retrospectiva y que permite resignificar las experiencias de los procesos de enseñanza, en pro de la transformación, la cual se reconoce como parte del devenir de la educación. Se plantea, por lo tanto, que se trata de un trabajo continuo donde los procesos educativos son inacabados y están en constante reflexión.

En el análisis que conlleva *mirar hacia dentro*, la referencia al concepto de tacto pedagógico (Van Manen, 2004) resulta pertinente, ya que permite examinar las relaciones educativas y cómo se facilitan los procesos de aprendizaje del alumnado, así como las formas en las que se concibe la enseñanza y las transformaciones que esta va adquiriendo mediante la experiencia reflexiva. Según Van Manen (2004), el tacto pedagógico alude a la creación de espacios para el conocimiento entre todas las personas implicadas en el proceso educativo. Va más allá del conocimiento técnico o disciplinario sobre la enseñanza y refiere a la *sensibilidad* hacia la situación del alumnado. El tacto pedagógico se define como “la capacidad de distinguir activamente lo que es apropiado de lo que es inapropiado para los niños o los jóvenes” (Van Manen, 2004, p.15). Esta capacidad no se enfoca en establecer y aplicar normas, sino que implica comprender la singularidad tanto del alumnado como de sus condicionantes de vida.

El tacto pedagógico puede ser considerado como una capacidad que abarca tanto lo emocional como lo intelectual, permitiendo vincularse con la otredad y comprenderla, mediante la escucha y la reacción recíproca a las particularidades de quienes aprenden. Además, conlleva reconocimiento, esperanza y apertura a la transformación de los otros y sus circunstancias. Por lo tanto, el tacto pedagógico no constituye una serie de acciones premeditadas, sino que surge del conocimiento situacional de quienes aprenden y de la atenta mirada de quien enseña.

Las ideas expuestas se alinean con la propuesta de la pedagogía simbólica de Mèlich (2006), la cual postula que la educación debe centrarse en transmitir “sensibilidad ante el sufrimiento del otro” (p.94). Según esta perspectiva, quien enseña

abandona su rol de poseedor absoluto de la verdad y se abre a la consideración de lo que aún no está determinado en la relación pedagógica, lo cual emerge a medida que se desarrolla el vínculo entre quien enseña y quien aprende. En este enfoque, se construye una relación ética, donde las formas en que nos vinculamos con nosotros mismos y con los demás se transforman en función de cómo nos vamos situando ante los otros y cómo, de manera conjunta, narramos la experiencia del encuentro educativo.

Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje no está circunscrito únicamente en el ámbito intelectual, sino que se valora la diversidad de cambios que emergen y que tienen un carácter afectivo, social y ético, sin una predeterminación jerárquica o diferenciada. Además, las acciones educativas no se dirigen solamente al aprendizaje de quien se concibe como alumno, sino también quienes enseñan se transforman a partir de la relación con los otros. Se conciben como parte del proceso en el que todos continúan y conjuntamente se forman.

De esta manera, *mirar hacia dentro* de la práctica docente implica adoptar una postura crítica hacia la educación, a través de la cual se cuestionan las acciones que se llevan a cabo desde el análisis de los cambios que se perciben en diversos ámbitos, como el intelectual, el social, el emocional, el institucional y el ético. En consecuencia, se cuestiona cómo la práctica ha modificado las formas de comprender los contenidos y su enseñanza, las estrategias utilizadas para establecer un diálogo con el alumnado, el seguimiento de sus procesos de aprendizaje y la toma de decisiones a lo largo de una determinada trayectoria. Todo ello, con la finalidad de reflexionar en torno a las posibilidades de una práctica educativa transformadora.

Metodología

La perspectiva metodológica adoptada en este trabajo es la autobiográfica, la cual se caracteriza por ser una narración en la que se reflexiona sobre eventos significativos en la vida de una persona, o bien la historia personal completa de manera situada (López, 2007), contextualizada en condicionantes sociales, educativas, culturales y de género. Esta narración implica una interpretación constante de los eventos con base en una reflexividad constante de la experiencia, con la finalidad de comprender un fenómeno específico y sus implicaciones en la sociedad (Hernández & Rifà, 2011). En esencia, la narrativa autobiográfica es “un trabajo evaluativo, investigativo, narrativo e histórico” (López, 2007, p.16).

En este caso, el propósito de la narrativa autobiográfica está centrado en una reconstrucción individual de la práctica docente, en tres dimensiones clave: (a) las influencias epistemológicas en el ejercicio pedagógico; (b) la experiencia como fuente de reflexión y transformación educativa; y (c) el pensamiento crítico como base de la relación entre docente y alumnado. Cabe señalar que, aunque se trata de una recuperación de hechos individuales, la narración rebasa los datos anecdóticos para proporcionar una comprensión colectiva de un fenómeno particular, es decir, la práctica docente universitaria en las ciencias sociales y la educación. Por lo tanto, la narrativa autobiográfica se presenta como un diálogo con aquellos que han analizado de manera crítica experiencias y hechos relacionados con la cuestión investigativa común (Hernández & Rifà, 2011).

La reflexión analítica se enfoca en los últimos cinco años de experiencia en la docencia universitaria, un periodo en el cual se han identificado aspectos clave de la práctica docente y que han impulsado un proceso de cambios con base en el conjunto de aprendizajes adquiridos. Estos han configurado la identidad docente actual, que está en constante evolución a través de la recuperación de saberes y experiencias, en una perspectiva que considera tanto el contexto espacial como temporal (Bolívar & Segovia, 2019), permitiendo identificar elementos de transformación educativa.

Siguiendo el enfoque de López (2007), la narrativa autobiográfica presentada se caracteriza por tres atributos: (a) la reflexión consciente sobre los eventos a través del recuerdo; (b) la vinculación emocional e intelectual con dichos eventos, considerando el contexto en el que tuvieron lugar; y (c) el distanciamiento temporal de los hechos para analizar las experiencias, en este caso, pedagógicas.

Los resultados se abordan a través de estas tres dimensiones, presentados en una narrativa analítica que reconstruye las experiencias docentes, con la finalidad de dilucidar aspectos clave que deben ser considerados en la mejora de la enseñanza en el nivel superior, particularmente en las áreas sociales y de la educación.

Resultados

Influencias epistemológicas en el ejercicio docente

La comprensión de cómo se desarrolla la labor docente en las ciencias sociales y la educación nos lleva a reflexionar sobre aquellos individuos y factores que contribuyeron a moldear nuestras ideas actuales sobre lo pedagógico y lo social. En este

sentido, es inevitable recurrir a la experiencia a lo largo de la vida y a la relación con los diferentes entornos sociales para resignificar las perspectivas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Mellado et al., 2017). En el caso específico que se presenta, se reconoce que el inicio de la experiencia docente en cuestión tuvo lugar en el ámbito de la pedagogía. Aunque existen indicios de prácticas docentes anteriores a los cinco años en los que se circunscribe esta reflexión autobiográfica, las decisiones en torno a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje comenzaron a tomar forma en el periodo considerado en esta investigación.

En este sentido, el comienzo del ejercicio de la docencia universitaria estuvo determinado por una metodología didáctica basada en la reflexión teórica y en la formulación de preguntas como herramienta central de aprendizaje. En este punto se reconoce la influencia de modelos de enseñanza vividos durante la etapa como estudiante. Sin embargo, también se destaca la influencia de teorías y metodologías críticas adquiridas a lo largo de los estudios de grado y posgrado. Estas teorías estaban vinculadas a enfoques educativos que buscaban fomentar un aprendizaje autónomo en el alumnado. De esta manera, se reconoce la influencia de paradigmas disciplinarios y pedagógicos dirigidos a interpelar los procedimientos de enseñanza y de investigación, y a analizar el mundo desde sus contradicciones y cómo esto nos cuestiona ética y políticamente (Gorbach & Rufer, 2016). En este sentido, las influencias son tanto personales (maestros y pares en mi trayectoria en la educación superior) como de autores, cuyas ideas y obras han contribuido significativamente a moldear mi enfoque pedagógico.

Dichas posturas que determinaron las formas de aprender las disciplinas sociales y educativas constituyeron la base para concebir la práctica de la enseñanza desde sus inicios. De esta manera, se conformó la base de una metodología didáctica crítica, la cual ha sido ejercida dentro de los marcos institucionales de libertad de cátedra tanto en la elección de los contenidos como en las estrategias de enseñanza. Por lo tanto, se reconoce una epistemología que se fundamenta en la construcción del conocimiento por parte del individuo, enriquecido por su propio contexto y referencias, donde el aprendizaje se produce a partir del vínculo (Toro et al., 2017).

Desde esta perspectiva, se parte de un posicionamiento en el proceso de enseñanza que tiene como objetivo principal estimular la reflexión analítica acerca de los desafíos sociales y educativos. Se busca fomentar una comprensión profun-

da de la complejidad del mundo actual y de cómo esta realidad plantea cuestionamientos al alumnado, no solo intelectualmente sino también social, emocional y políticamente. Esta base epistemológica conlleva el diseño de actividades de aprendizaje, donde la teorización de los problemas sociales y educativos son el fundamento para su explicación y la argumentación en el desarrollo de todas las actividades de aprendizaje, en cualquiera de los contenidos de las ciencias sociales y pedagógicas que se enseñen.

Experiencia como fuente de reflexión y cambio pedagógico

Desde el posicionamiento epistemológico que ha fundamentado la práctica docente en estos últimos cinco años, se ha establecido que la experiencia es la base de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. La noción de experiencia que se ha construido no se limita a una práctica técnica de contenidos disciplinarios, sino que remite a la intención de provocar una perspectiva del mundo, mediante el reconocimiento de la alteridad y lo que esto provoca en nuestras relaciones sociales y con el entorno (Mèlich, 2021). De esta manera, los contenidos de las asignaturas han sido un medio para pensar la ambigüedad, la complejidad y la singularidad de las realidades sociales y educativas, donde existen aprendizajes de carácter técnico, pero donde la enseñanza no se enfoca al desarrollo de estos, sino que enfatiza la provocación intelectual y afectiva que pueden causar los contenidos, relacionándolos tanto con el contexto de vida particular como con las realidades que compartimos.

En este contexto, la práctica pedagógica está enlazada con una transformación de la subjetividad que parte de este *mirar hacia dentro* que hace el propio alumnado sobre sus creencias, referentes y prejuicios. Estos aspectos se identifican en la práctica cotidiana del aula, a través de un ejercicio de observación y reflexión cotidiana como parte de las valoraciones de carácter formativo (Stake, 2006) que no tienen fines de acreditación, pero que son esenciales para la reconducción en la reorganización de los contenidos, las actividades de aprendizaje y, sobre todo, para el establecimiento del diálogo en las dinámicas de clase, las cuales están basadas en el cuestionamiento y en la reflexión, como pilares esenciales.

El análisis de las propias subjetividades se realiza de manera conjunta, tanto desde la posición del enseñante como del alumnado, reconociendo que el proceso de aprendizaje es una experiencia compartida que contribuye esencialmente a la

transformación pedagógica. En el ámbito de la práctica docente, el tacto en la enseñanza se concreta en la escucha y la apertura “a lo que le sucede a otra persona, somos receptivos a sus palabras y sus silencios” (Mèlich, 2006, p.34). Estos últimos forman parte de la experiencia de pensar las realidades sociales y educativas y conforman las valoraciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El pensamiento crítico en las relaciones educativas

Las categorías mencionadas anteriormente se articulan mediante el fomento del pensamiento crítico, el cual se define como la capacidad para analizar, argumentar y cuestionar mediante el uso del razonamiento, con el propósito de tomar decisiones que condicionan acciones individuales y colectivas (Blanco & Blanco, 2010; Nomen, 2019). En la trayectoria docente que se relata, el pensamiento crítico ha constituido un eje transversal en las acciones de enseñanza, estableciendo la base principal en la planeación de las actividades de aprendizaje y en la valoración de estas, tanto en la evaluación formal como en el diálogo cotidiano de las dinámicas en el aula.

Por lo tanto, en esta categoría se sintetizan los aspectos relacionados con el logro de los aprendizajes que, si bien se refieren a contenidos disciplinarios específicos, encuentran en el ejercicio del pensamiento crítico la base para el desarrollo de otras capacidades técnicas e intelectuales, así como la apropiación de saberes. A través del pensamiento crítico, se reflexiona sobre la experiencia, resignificándola. En este sentido, el proceso de enseñanza se ha centrado en que el alumnado *teorice* las realidades sociales y educativas, es decir, que sea capaz de *utilizar* el contenido de las asignaturas para analizar, argumentar y construir su propia perspectiva del mundo. Para lograrlo, la práctica docente ha tenido como base el uso de la capacidad crítica en la valoración de todo el proceso educativo. Por consiguiente, este tipo de pensamiento se propicia no solo mediante el desarrollo de actividades de aprendizaje, sino que encuentra su mayor expresión en las interacciones entre el profesorado y el alumnado, donde el primero ejemplifica con el uso de su propio pensamiento crítico en su práctica diaria.

En esta línea, se comprende que el pensamiento crítico, al igual que cualquier capacidad, se refuerza mediante una disciplina. Esta última se concibe como un hábito que se transmite al mostrar un genuino interés y gusto por lo que se hace, como un “conocimiento que se siente” (Van Manen, 2004, p.59). En este contexto, se

promueve una enseñanza dialógica que cuestiona y valora las reflexiones del alumnado, dando pauta a la formulación de nuevas interrogantes y dando seguimiento al progreso de las argumentaciones que se generan en un periodo determinado.

Discusión y conclusiones

La valoración crítica de la propia labor docente requiere una práctica cotidiana de la reflexividad, no solo en el ámbito de la enseñanza, sino de la vida en general. Este análisis sistemático sobre la realidad social y educativa se integra en una evaluación continua de la experiencia, considerando que la práctica docente es, ante todo, una actividad humana con un impacto en la formación de otros individuos. En consecuencia, la construcción epistemológica que sustenta la práctica de la enseñanza, las estrategias de aproximación al alumnado y el uso del pensamiento crítico, así como su incentivación en los procesos de aprendizaje, conforman una mirada sobre la condición humana, tanto dentro como fuera del aula.

Desde la perspectiva autobiográfica que se relata, la docencia ha constituido una práctica que no disocia los saberes de la vida de aquellos que se consideran propios del quehacer profesional. De tal manera que, la conformación de una experiencia pedagógica que pretende generar aprendizajes que transformen la mirada sobre el mundo (Mèlich, 2021), parte de la autorreflexión de cómo se conciben las relaciones con el entorno y su alteridad, así como del análisis de la diversidad y de la complejidad de la realidad social y educativa. La docencia, en este sentido, es una práctica ética que nos interpela personal y profesionalmente, que genera preguntas e incertidumbre y, por tanto, conlleva un análisis y reflexión constante.

Aunque no se cuenta con una medición a largo plazo para evaluar los efectos de la práctica docente en consonancia con las metas planteadas, la evaluación formativa cotidiana ofrece la oportunidad de vislumbrar ciertos cambios a través de las narrativas del alumnado. Este relata sus percepciones y aprendizajes en forma de comentarios expresados tanto en clase como fuera de ella, compartiendo sus perspectivas sobre el mundo y cómo las van redefiniendo a lo largo del tiempo. La mirada crítica de la propia práctica docente asume que la formación en ciencias sociales y de la educación implica enseñar la noción de incertidumbre que ofrece el mundo en todos los ámbitos de la vida humana. Esta perspectiva resalta especialmente la idea de que no es posible dominar la realidad y configurarla conforme a nuestros deseos y sentidos (Mèlich, 2021). No obstante, se enfatiza la importancia

de comprenderla, explicarla y transformarla. De este modo, se enseña que educar es dar tiempo al proceso de cambio en los demás, permitiendo que, de manera autónoma, reconozcan sus propias posibilidades, caminos y errores (Mèlich, 2006), comenzando con la identificación de los propios.

A pesar de las determinantes curriculares e institucionales difíciles de eludir en la trayectoria que se relata, se ha constatado que la práctica de la enseñanza no es meramente la acumulación de conocimientos técnicos obtenidos a través de procesos de formación. Mas bien, se presenta como una acción que se transforma para incidir en la mejora de otras personas. La reflexividad que forma parte de una valoración crítica de la enseñanza involucra procesos continuos sobre lo que se piensa, se hace y se dialoga con los otros. Esta reflexión permite identificar encuentros, disociaciones, jerarquías y diversos posicionamientos epistémicos y sociales dentro de los escenarios educativos.

Dado lo anterior, es fundamental reconocer que una práctica docente que se limite a responder únicamente a demandas externas, sin involucrar un cuestionamiento profundo, difícilmente se traducirá en la formación de profesionales capaces de cambiar, de alguna manera, la lacerante realidad del mundo actual.

Referencias

- Blanco, M., & Blanco, M. L. (2010). El pensamiento crítico. En A. Caruana (Coord.), *Aplicaciones educativas de la psicología positiva* (pp. 322-329). Generalitat Valenciana.
- Bolívar, A., & Segovia, J. D. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Castillo, M., & Gamboa, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12, 55-69. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1055>
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., & Zucman, G. (2022). *World Inequality Report 2022*. UNDP. <https://wir2022.wid.world/>
- Gorbach, F., & Rufer, M. (2016). *(In)Disciplinar la investigación: archivo, trabajo de campo y escritura*. Siglo XXI Editores.
- Hernández, C. (2014). Desafíos de las Ciencias Sociales en América Latina. La experiencia en México. *De Raíz Diversa*, 1(2), 49-67. <http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.2/Hernandez.pdf>

- Hernández, F., & Rifà, M. (2011). *La investigación autobiográfica y cambio social*. Octaedro.
- Ley General de Educación Superior. (2021). Nueva ley publicada. *Diario Oficial de la Federación*, DOF 20-04-21. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- López, I. (2007). La investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (20), 11-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576353>
- Mèlich, J. C. (2006). *Tres ensayos de filosofía de la educación*. Miño y Dávila Editores.
- Mèlich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets Editores.
- Mellado, L., De la Montaña, J. L., Luengo, M. R., & Bermejo, M. L. (2017). Evolución de los modelos docentes personales, a través de la metáfora, de futuros profesores de orientación educativa de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 367-398. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200367
- Nomen, J. (2019). La escuela, ¿un receptáculo del pensamiento crítico? *Folia Humanística. Revista de Salud, Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 29-43.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2022). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. <https://worldmigrationreport.iom.int/>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020>
- Pérez, E., & Garrido, L. A. (2019). Migración rural interna en México. Tendencias recientes: 2000-2015. En G. Castillo (Ed.), *Migraciones internas en México. Miradas desde la geografía humana* (pp. 15-26). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Toro, S. A., Campos, H., Iglesias, N., Lehnebach, K., & Riezu, A. (2017). Epistemologías del Sur: confluencias, sinergias y proyectos epistémico-educativas. *Paideia*, (22), 19-53. <https://doi.org/10.25054/01240307.1516>
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.

Capítulo 2

Reconstrucción de experiencias personales en torno a los procesos de acompañamiento a estudiantes en la elaboración de tesis

Juan Carlos Castellanos Ramírez

El asesoramiento a estudiantes en la elaboración de sus tesis es una de las múltiples funciones que con regularidad realizan los profesores de tiempo completo (PTC) durante su vida profesional en una institución universitaria (Caicedo-Delgado, 2018). De hecho, esta función suele considerarse como un criterio de evaluación en el marco de diversos programas de ingreso, permanencia y promoción docente.

A pesar del reconocimiento que se concede a esta función dentro de las universidades, es evidente que existen desafíos. Por una parte, se observa la ausencia de programas formativos orientados a que los profesores desarrollen las habilidades necesarias para brindar un acompañamiento efectivo a los estudiantes en la elaboración de sus tesis (Revilla, 2016). Por otro lado, se nota la escasez de literatura dedicada a explorar las distintas formas de acompañamiento y las estrategias para asesorar a los estudiantes en este proceso (Roux, 2019). En consecuencia, no resulta sorprendente que algunos profesores deban adquirir estas competencias de manera empírica, a través de un proceso de prueba y error.

Es probable que la limitada cantidad de literatura en esta área se deba, en parte, a que el ejercicio de un investigador rara vez se cuestiona de manera abierta, y mucho menos se cuestiona su función como director de tesis. No obstante, la ausencia de críticas abiertas puede restringir la oportunidad de mejorar las prácticas de acompañamiento académico con el fin de transformar los procesos de elaboración de tesis en experiencias científicas más satisfactorias, tanto para los estudiantes como para los propios directores (Mamani, 2019).

Según lo señalado por Contreras (2021), la experiencia investigativa y el conocimiento de metodologías de estudio por parte de los profesores no son suficientes para garantizar un acompañamiento eficaz de los estudiantes en la elaboración de tesis. Esto se debe a que la dirección de una tesis involucra la implementación de estrategias específicas para promover, por un lado, la construcción progresiva y compartida de significados en torno al tema u objeto de investigación y, por otro lado, la transferencia gradual de la responsabilidad al estudiante y el control sobre su propia tesis.

En efecto, como mencionó Contreras (2021), el hecho de tener experiencia en investigación no garantiza automáticamente ser un buen director de tesis. Aunque muchos profesores universitarios se dediquen de manera constante a la investigación, no todos poseen las habilidades pedagógicas ni los recursos necesarios para guiar y orientar a otros estudiantes en el proceso de construcción de sus tesis.

Los estudios de autores como Farji (2007) y Revilla (2017) subrayan que numerosos estudiantes abandonan la elaboración de sus tesis debido a las tensiones que enfrentan con sus asesores. Estas tensiones pueden surgir por diversas razones, tales como la falta de atención y disponibilidad del asesor para responder a las inquietudes de los tesistas, la imposición de exigencias desmedidas sin proporcionar una retroalimentación clara para mejorar el trabajo, la falta de empatía hacia las dificultades personales de los estudiantes, la falta de reconocimiento del esfuerzo invertido por los tesistas y la utilización de violencia verbal que connota humillaciones y degradaciones de la capacidad intelectual de los estudiantes, entre otros factores.

Para los estudiantes de licenciatura, la elaboración de una tesis constituye el primer acercamiento con el ejercicio científico dentro de su disciplina. Dado este contexto, es común que los estudiantes tengan altas expectativas en relación con el proceso de tesis y con los asesores que los guiarán en este camino. Esperan contar con asesores comprometidos, empáticos, pacientes y dispuestos a establecer un diálogo abierto. Además, buscan recibir un soporte académico oportuno y también apoyo emocional, especialmente cuando se enfrentan a momentos de dificultad o desánimo debido a la complejidad y el esfuerzo que conlleva la elaboración de una tesis. Esta primera experiencia en la realización de una tesis puede tener un impacto significativo en la formación y el interés de los estudiantes por emprender una carrera científica en el futuro. Un asesoramiento positivo y enriquecedor puede

motivar a los estudiantes a continuar explorando la investigación y la academia, mientras que experiencias negativas pueden generar desencanto y desinterés en estos ámbitos.

Investigaciones recientes han corroborado la importancia del acompañamiento por parte de los asesores en el desarrollo exitoso de una tesis (Nethsinghe & Southcott, 2015; Wagener, 2018; Woolderink et al., 2015). En este contexto, resulta fundamental que las universidades promuevan y faciliten espacios de reflexión y formación destinados a mejorar la función formativa de los asesores (Roux, 2019).

Por lo anterior, el propósito del presente trabajo es compartir mi experiencia como asesor de tesis y reflexionar en torno a los desafíos, aciertos, errores y áreas de oportunidad que han emergido de mi propia práctica. Se busca ofrecer una perspectiva que pueda servir como guía y referencia valiosa para otros académicos que también se enfrentan a la tarea desafiante de ser asesores de tesis.

Marco teórico

La tesis como última opción de titulación para los estudiantes

Desde el surgimiento de las primeras universidades, la elaboración de una tesis ha representado uno de los rituales académicos más significativos para los estudiantes al finalizar su carrera profesional (Ibarra, 2017). Por lo menos, así fue hasta finales de la década de 1990, cuando prácticamente todos los estudiantes universitarios culminaban sus estudios con la elaboración de una tesis.

La tesis puede definirse como un informe extenso que documenta un proceso de investigación científica, ya sea de carácter empírico o basado en la revisión teórica, realizado sobre un fenómeno de interés particular (Aiquipa et al., 2018). Por lo tanto, la elaboración de una tesis requiere habilidades tanto en la organización y sistematización de información como en la escritura académica (Fabila & Hurtado, 2015). Es importante señalar que la elaboración de una tesis nunca ha sido tarea sencilla para los estudiantes, sino más bien todo lo contrario. Según Calvo (2009) implica un compromiso y esfuerzo cognitivo considerable por parte de quienes la realizan, al punto de que se ha considerado como la máxima prueba de desarrollo intelectual en la etapa universitaria.

También es relevante destacar que los mitos que han surgido en relación con la elaboración de tesis no siempre han tenido una connotación positiva. En numerosos casos, estos mitos reflejan experiencias desfavorables del estudiantado,

caracterizada por sufrimiento, estrés y presión social que rodea el proceso (Gañán et al., 2021). En menor medida se reconoce la tesis como un proceso formativo que contribuye al enriquecimiento del conocimiento y al desarrollo de habilidades para la organización sistemática de la información.

Además, en los últimos años, se han creado en las universidades vías alternas de titulación que son considerablemente más rápidas y menos rigurosas que la opción de realizar una tesis. Estas vías presentan ventajas en términos administrativos, económicos y académicos, lo que ha relegado a la tesis a convertirse en la última alternativa para los estudiantes. Diversos estudios han evidenciado que cada vez menos estudiantes de licenciatura optan por la elaboración de una tesis. En su lugar, prefieren otras opciones de titulación, como la titulación por promedio, la titulación automática (por cursar un programa acreditado) o la presentación de una memoria de práctica profesional, entre otras (García et al. 2015; Magaña et al., 2015; Torquemada et al., 2022). Como se pone de manifiesto:

Los estudiantes no desean entrar en ese laberinto administrativo disfrazado de académico: profesores improvisados (las materias de metodología de la investigación y de seminario de tesis las perciben como de relleno, porque los profesores las imparten, a veces, mientras dan las que realmente quieren); asesores saturados de actividades (nunca tienen tiempo y como cada quien tiene sus criterios de investigación en vez de guiar, confunden o bloquean el interés de los estudiantes); tramitología, donde al estudiante se le delega (indebidamente) la obligación de llevar las tesis a los lectores, recoger los votos y corretearlos para ponerlos de acuerdo en la fecha del examen, y por último, tiene que imaginar la estrategia académica a seguir para acreditar su examen oral porque nadie lo asesora. Conclusión: "La tesis no es para mí, mejor me titulo con...". (González, 2011, p.6)

Ante este panorama, es comprensible que nuestros estudiantes opten por la opción de titulación automática, en lugar de la elaboración de una tesis. Sin embargo, persiste entre muchos profesores la pregunta sobre por qué los estudiantes muestran reticencia hacia la tesis, sin reconocer que nosotros mismos hemos contribuido a una percepción negativa de estos procesos. En cambio, existe poca pre-

ocupación sobre cómo incentivar la investigación en nuestros estudiantes, a partir del modelaje de buenas prácticas de asesoramiento y su difusión.

Tipos de asesoramiento de tesis

Los estudios relacionados con la enseñanza de la ciencia han estado mayormente enfocados en investigar las estrategias empleadas por los profesores para dirigir asignaturas de investigación en grupos clase y, en menor medida, se han abordado investigaciones que analicen los recursos pedagógicos utilizados en el asesoramiento a estudiantes durante la elaboración de sus tesis.

En el mundo académico, a menudo se asume que un investigador competente también será automáticamente un buen asesor de tesis, como si la experiencia en los estudios de doctorado impartiera de manera inherente la sensibilidad, habilidades y destrezas necesarias para orientar a nuevos investigadores en la elaboración de una tesis. Sin embargo, esta suposición no considera que “los investigadores que pretenden dedicarse a este oficio se ven forzados a hacer esta tarea a tientas y con la propia experiencia vivida como único instrumental” (Palomar, 2021, p.32).

Dentro de esta dinámica, es comprensible que los investigadores tiendan a replicar los modelos de asesoramiento que experimentaron durante sus propias tesis, incluso si estos no resultaron completamente satisfactorios. En relación con esta cuestión, Farji (2017) ha delineado el rol de los directores de tesis en el marco de tres modelos de asesoramiento: el asesor indiferente, el asesor sobreprotector y el asesor acompañante.

Los asesores indiferentes se distinguen por distanciarse de sus tesisas durante largos periodos y por exigir resultados en fechas específicas para asegurarse de que el progreso continúe, aunque esto no implique una retroalimentación sustancial sobre el contenido de la tesis. Los estudiantes enfrentan una tarea difícil al intentar establecer una comunicación efectiva con sus directores, quienes rara vez responden a correos electrónicos y solo disponen de unos minutos para atenderlos en los pasillos de la universidad. En la perspectiva de estos profesores, la asesoría de tesis se reduce a un mero requisito para demostrar su compromiso con la formación de recursos humanos ante distintos órganos de evaluación, lo que les permite avanzar en su carrera académica. En otras palabras, la asesoría se transforma en una práctica vacía en la que el aprendizaje queda en segundo plano, eclipsado por la necesidad formal de tener la mayor cantidad posible de tesisas.

Pese a lo anterior, cabe reconocer que la indiferencia de los asesores también podría estar relacionada con la excesiva carga de trabajo que tienen los profesores universitarios y las restricciones de tiempo que tienen para cumplir con múltiples responsabilidades (Roux, 2019).

Los asesores sobreprotectores se caracterizan por supervisar de manera estricta cada etapa de la investigación y cada capítulo de la tesis. No hay espacio para la improvisación por parte del tesista, ya que debe seguir al pie de la letra las directrices establecidas por su director. El asesor suele presentar un plan de trabajo detallado y rígido al estudiante, en ocasiones incluso puede influir para que el estudiante abandone sus propios intereses temáticos y se adapte a la línea de investigación del asesor. Además, el asesor muestra poca confianza en las habilidades del estudiante, lo que limita la autonomía del estudiante en la toma de decisiones y la generación de propuestas. En muchos casos, el asesor prefiere corregir directamente la redacción de la tesis en lugar de explicar al estudiante cómo argumentar de manera adecuada. En conjunto, este tipo de asesoramiento puede generar en los estudiantes una sumisión académica que podría obstaculizar su capacidad para llevar a cabo investigaciones de manera independiente en el futuro.

Como se evidencia en los párrafos anteriores, tanto el asesor indiferente como el sobreprotector utilizan modelos poco efectivos para guiar a los estudiantes en la elaboración de una tesis. Sin embargo, como propone Farji (2017), existe una tercera categoría de asesoramiento que se distingue por considerar el proceso de elaboración de una tesis como una valiosa oportunidad de formación, tanto para el estudiante como para el propio profesor que actúa como guía.

El asesor acompañante reconoce que el proceso de desarrollo es más relevante en una tesis que el resultado final, evitando dar prioridad a la cantidad de tesis dirigidas en detrimento de su calidad. En este sentido, el rol del director no se limita a supervisar los avances de la tesis, sino que se centra en guiar el proceso de formación en investigación, potenciando las habilidades de los estudiantes y fomentando su vocación científica.

En este tipo de asesoramiento, tanto el director como el tesista comparten un interés en la temática de estudio, lo que facilita un diálogo abierto y constructivo entre ambas partes. A medida que el estudiante va adquiriendo habilidades en organización, análisis y escritura académica, el asesor va reduciendo gradualmente su intervención y otorgando mayor autonomía al estudiante para que tenga un

control completo sobre la tesis y un dominio profundo del tema. Esto no implica que el asesor se aleje completamente del proceso, sino que permite que el estudiante asuma un rol líder en la investigación.

Método

El enfoque metodológico empleado en este estudio se alinea con sus objetivos y consiste en la aplicación del método de sistematización de experiencias. Este método involucra la realización de autocríticas fundamentadas en el análisis y reconstrucción de situaciones vividas en el ámbito profesional (Jara, 2018). En este caso, las experiencias que se han considerado se relacionan con el proceso de asesoramiento a estudiantes de licenciatura en la elaboración de sus tesis.

El análisis se llevó a cabo mediante una matriz cronológica de acontecimientos, que en el marco del presente estudio comprendió la reflexión sobre tres grandes momentos: (1) aspectos a los que se atribuyó importancia antes de iniciar el proceso de asesoramiento de tesis; (2) aspectos a los que se atribuyó importancia durante el proceso de asesoramiento de tesis; y (3) aspectos a los que se atribuyó importancia al finalizar el proceso de asesoramiento de tesis.

Respecto al segundo momento de reflexión, se destacan las estrategias que considero más significativas en el asesoramiento de tesis. Estas estrategias incluyen: (a) acompañamiento en el proceso de delimitación y justificación de un problema; (b) acompañamiento en el proceso de la elaboración de un marco teórico; (c) acompañamiento en la elaboración de un diseño metodológico; (d) acompañamiento en el proceso de análisis de datos; (e) acompañamiento en la organización de un informe de resultados; y (f) acompañamiento en la interpretación y discusión de los resultados.

Las estrategias de asesoramiento se identificaron a partir de registros de interacción entre profesor (director) y estudiante (tesista), documentados en distintas fuentes durante el proceso de elaboración de tesis. Estos registros incluyen comunicaciones como correos electrónicos, conversaciones asíncronas en plataformas como Facebook, historial de cambios en procesadores de texto compartido y grabaciones de videollamadas. Cabe mencionar que estos registros fueron generados de manera espontánea durante el proceso de asesoramiento y no con la intención inicial de ser analizados posteriormente, sino como herramientas de comunicación y apoyo en la construcción de la tesis.

Resultados

Los resultados se presentan con base en cinco temas de especial interés, que surgieron como producto de la reflexión sobre mi propia práctica de asesoramiento de tesis. Estos temas son los siguientes: (a) aspectos por considerar antes de aceptar la dirección de una tesis; (b) importancia de trazar la ruta trabajo mediante un calendario; (c) ciclo de actividades para el seguimiento de tesis; (d) pautas para orientar la formulación del problema; y (e) apoyos de incidencia emocional para el tesista.

Aspectos por considerar antes de aceptar la dirección de una tesis

Cualquiera que sea el motivo de los estudiantes por emprender la difícil tarea de elaborar una tesis, merece un reconocimiento a su valor intelectual, ya que no es fácil tomar esa decisión cuando existen opciones de titulación más sencillas. Como profesor procuro siempre reconocer a mis estudiantes por su iniciativa y, además, agradecerles su confianza por compartir la inquietud conmigo.

Dada la relevancia de su inquietud, presto total atención a sus intereses investigativos para evaluar si es viable que los guíe en el proceso. En un ejercicio de sinceridad, procuro ser claro en dos aspectos: mi nivel de dominio en el tema que desean investigar y la disponibilidad de tiempo en mi agenda para respaldarlos en dicho proceso.

En caso de no tener el bagaje de conocimiento idóneo para orientar al estudiante en una temática específica, opto por referirlos a un académico experto en la materia, quien seguramente podrá brindarles un apoyo más preciso. Considero que es importante priorizar los intereses temáticos del estudiante antes de tomar cualquier decisión basada en la idea de acumular tesis.

Aunque algunas veces los investigadores enfrentamos la presión de dirigir tesis para cumplir con ciertos estándares de calidad en nuestra labor, ser un investigador multifacético podría tener implicaciones negativas al someternos a evaluaciones, bajo el argumento de no tener una línea de investigación definida.

Otra cuestión que considero fundamental es ser sincero con uno mismo y con el estudiante, ¿en realidad tengo tiempo suficiente para atender a un tesista adicional? En mi opinión, el asesoramiento efectivo requiere una inversión significativa de tiempo, una que a menudo excede las demandas regulares del trabajo de un PTC. En mi experiencia, suelo destinar entre seis y diez horas a esta labor,

variando según la etapa de la tesis. Si el asesor no tiene un interés genuino por la investigación, es probable que esta labor se torne pesada, sobre todo si se invierte parte del tiempo personal. No obstante, para quienes comparten la pasión por la investigación, el asesoramiento puede brindar satisfacción y aprendizaje valiosos, a pesar de requerir invertir tiempo personal. En este sentido, es esencial considerar que mantener un equilibrio entre el trabajo, el aprendizaje y el descanso es fundamental para la salud mental, por lo que es necesario evaluar cuánto tiempo adicional se puede dedicar sin afectar dicho equilibrio.

Importancia de trazar la ruta trabajo mediante un calendario

Durante el proceso de asesoramiento, lo primero que procuro acordar con el tesisista es el calendario de actividades bajo el cual se desarrollará la investigación y la escritura del informe. Este calendario puede sufrir ajustes a lo largo del proceso, ya que las características y necesidades cambiantes de la investigación pueden requerir flexibilidad. Esto es particularmente evidente en la etapa de análisis, donde la complejidad está influenciada por la naturaleza de los datos recopilados.

Desde el inicio, es esencial involucrar al estudiante en el proceso de toma de decisiones, y qué mejor manera de hacerlo que permitiéndole participar en la elaboración del calendario. En cierto sentido, el calendario puede considerarse como una herramienta psicológica que nos ayuda a regular nuestra conducta en el proceso de investigación. A través del calendario, se establecen los tiempos y tareas que tanto el asesor como el tesisista deben realizar en función de sus respectivos roles. El propósito es que el estudiante se sienta identificado con la ruta que ha trazado para su travesía en la elaboración de la tesis. De esta manera, el ritmo de trabajo no es impuesto por el director, sino que es un compromiso que el estudiante adquiere consigo mismo.

Ciclo de actividades para el seguimiento de tesisistas

Como se mencionó previamente, la dirección de tesis implica una significativa dedicación de tiempo para el seguimiento continuo del estudiante. En mi propia experiencia, suelo abordar el proceso de asesoramiento de manera continua, siguiendo un esquema de actividades en ciclos de 30 días que pueden repetirse en varias ocasiones. Estas actividades incluyen:

- Actividad 1. Se realiza una sesión presencial con el estudiante para discutir las tareas a realizar, aclarar dudas y establecer acuerdos para ejecutar la investigación.
- Actividad 2. En el transcurso de una semana, el estudiante trabaja en las tareas acordadas y redacta una primera versión de algún elemento de la tesis. En este sentido, la investigación y la escritura avanzan en paralelo.
- Actividad 3. El estudiante reporta sus avances según las fechas acordadas y entrega la primera versión del escrito por correo electrónico.
- Actividad 4. En una semana, reviso los avances de la tesis y proporciono sugerencias para mejorar el manuscrito, ofreciendo pautas en concreto para precisar, ampliar, corregir o robustecer ideas (esta revisión inicial se enfoca en el contenido). La revisión del manuscrito se lleva a cabo en un procesador de texto compartido con el estudiante, lo que permite mantener un diálogo asíncrono para resolver dudas inmediatas.
- Actividad 5. Se efectúa la segunda sesión presencial para dar una explicación detallada de las observaciones realizadas y resolver las dudas del estudiante sobre cómo mejorar el manuscrito. En esta sesión se establecen nuevos acuerdos para que el estudiante realice las modificaciones en una semana.
- Actividad 6. Durante una semana, el estudiante trabaja en las modificaciones del manuscrito y envía la versión corregida por correo electrónico.
- Actividad 7. En una semana, reviso la versión corregida de la tesis y evalúo si es necesario realizar una segunda ronda de modificaciones en el contenido. Este proceso puede repetirse varias veces hasta lograr un planteamiento claro y coherente del contenido.
- Actividad 8. Una vez que el contenido de la tesis se ha trabajado lo suficiente, realizo una revisión técnica de la escritura. Las orientaciones para que el tesista mejore el ejercicio de escritura van en dos sentidos: a partir de los errores identificados en la escritura se explica al estudiante la manera correcta de hacerlo y, por otra parte, realizo correcciones de manera directa en algunas partes del texto, con la intención de que sirva de modelo para el estudiante y que pueda replicar la técnica en el resto del documento.

Pautas para orientar la formulación del problema

Una de las principales dificultades que he identificado en los estudiantes al momento de elaborar la tesis consiste en la delimitación y explicación del problema que será objeto de estudio. Para abordar esta fase del proyecto, tiendo a ofrecer micropautas que ayuden al estudiante a aclarar las intenciones de su estudio, su relevancia y los alcances. Con este propósito, organizo una sesión presencial destinada a discutir las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo surge el interés por la temática en general?
- ¿Qué situación en concreto interesa explorar en el marco de dicha temática?
- ¿Cuál es el contexto espaciotemporal en que se desarrolla la problemática?
- ¿Por qué surge el problema y cuáles son sus características?
- ¿Cómo se manifiesta el problema?
- ¿Cuáles son las dimensiones conceptuales del problema?
- ¿Qué se propone con investigar la problemática y cuáles serán sus aportes?
- ¿Cuál es el grado de incidencia o relevancia social? ¿a quiénes pudiera beneficiar?
- ¿Qué interrogantes se plantean ante la problemática?

Una vez que se tiene mayor claridad en el tema objeto de estudio y compartimos el interés por la problemática, solicito al tesista que elabore una primera versión del planteamiento del problema, donde se expliquen las ideas anteriormente discutidas.

Apoyos de incidencia emocional para el tesista

La titulación a través de una tesis puede ser tanto una experiencia gratificante como agotadora, debido a la complejidad que conlleva su elaboración. A pesar del compromiso que asume el estudiante con la tesis, es común que se presenten bajones emocionales durante el proceso. Estos bajones pueden estar relacionados con la propia complejidad de la tesis, las relaciones con su director o incluso problemas personales que interfieren en la concentración y el avance del trabajo.

Como asesor de tesis he podido percatarme que además del apoyo de estricto orden intelectual que se da a los estudiantes, es importante estar atento a sus emociones y brindarles apoyo en los momentos difíciles. Un aspecto común es la ansiedad que experimentan al enfrentar la tarea de escribir, lo que puede generar

niveles de estrés considerables. Muchos estudiantes sienten la presión de intentar completar todo el texto de una sola vez, lo que puede ser abrumador y contraproducente para su proceso creativo.

Por ello, lo primero, es hacerles entender a mis tesisistas que no deben sentirse culpables de experimentar agobio ante la elaboración de un texto académico. Les recalco que la escritura académica es un proceso complejo, que incluso autores experimentados encuentran desafiante. Para ayudarles a manejar el estrés relacionado con la escritura, suelo compartir algunas recomendaciones básicas, como:

- Descomponer el ejercicio de escritura en elementos más acotados. En lugar de pensar en el desarrollo de un capítulo completo, enfocarse en un solo apartado o idea a la vez.
- Planificar la escritura. Antes de escribir en el procesador de texto, organizar las ideas en la mente y establecer un guion a manera de hilo conductor para desarrollar las ideas.
- Transmitir un mensaje por párrafo. Cada párrafo debe transmitir una idea clara, se debe evitar combinar dos o más ideas en uno solo. Además, se debe procurar que la extensión de los párrafos no exceda las ocho líneas.
- Eliminar distracciones. Desinstalar aplicaciones de redes sociales en la computadora y evitar escribir en lugares incómodos, como es el sillón o comedor. Optar por un espacio tranquilo, como la biblioteca.
- Establecer rutinas de descanso mental. Tomar descansos regulares para despejar la mente y evitar agotarse. Es importante resaltar que los lapsos de descanso no consisten solo en despegarse de la computadora, sino en permitir que la mente se despeje de la tarea, ya que de nada sirve estar lejos de la pantalla si nuestra mente sigue pensando en la tesis. En este sentido, recomiendo realizar ejercicios de gimnasia cerebral para despejar la mente.
- Identificar momentos de mayor productividad. Aprovechar los momentos del día en que se suele ser más productivo para abordar las tareas más complejas. Evitar trabajar en tareas de escritura durante la noche para evitar trastornos de sueño.

Considero que nada motiva más a un tesisista que sentirse acompañado por su director durante el proceso de escritura. Reconocer su esfuerzo y resaltar sus logros es esencial, incluso más que enfocarse en sus posibles limitaciones. En lo per-

sonal, evito emplear palabras que puedan generar culpabilidad, como “estás mal” o “no entendiste”. En su lugar, prefiero abrir un diálogo constructivo para encontrar soluciones juntos. Al corregir los avances de la tesis, también suelo ser cuidadoso, resaltando lo que el tesista ha hecho correctamente y ofreciendo sugerencias para mejorar, en lugar de enfocarme únicamente en señalar errores.

Finalmente, considero importante empoderar a los tesistas, creando el escenario para que gradualmente confíen en ellos mismos y reconozcan el mérito de su trabajo. Fomentar esta confianza implica brindar oportunidades para que los estudiantes se vean a sí mismos como expertos en su área de investigación. Para lograr esto, he adoptado un enfoque gradual que incluye diferentes etapas de participación en actividades académicas. Primero, los invito a eventos más pequeños, como presentaciones en clases o seminarios, donde puedan exponer sus trabajos y recibir retroalimentación constructiva. A medida que ganan experiencia y confianza, los involucro en foros más especializados y los aliento a participar en ponencias conjuntas conmigo en eventos académicos. Finalmente, los animo a presentar sus investigaciones de manera independiente en congresos de investigación de mayor impacto a nivel nacional. He notado que esta estrategia ha demostrado ser efectiva para ayudar a los tesistas a desarrollar un mayor dominio en su área de estudio, a reconocer el valor de su trabajo y a prepararse para la defensa de su tesis.

Conclusión

Los resultados me permiten identificar en la práctica una serie de dificultades relacionadas con la adaptación mutua en los estilos de trabajo y la configuración de dinámicas compartidas. Estos hallazgos me han llevado a reconocer que el trabajo de un director de tesis va más allá de la simple orientación del trabajo académico del estudiante. En este sentido, es igualmente importante comprender al tesista tanto en su dimensión intelectual como en su contexto social.

Dado lo anterior, en etapas iniciales del proceso de elaboración de la tesis, es importante establecer un ambiente de confianza y apoyo. Esto implica transmitir al estudiante que estás ahí para ayudarlo en ese gran proyecto y no para juzgar su esfuerzo. Crear un ambiente social seguro y confiable es esencial para fomentar la apertura y el diálogo académico. A medida que se desarrolla la confianza, se abre la puerta a discusiones más profundas y constructivas sobre el trabajo. Además, establecer un clima de confianza mutuo permitirá enfrentar los retos intelectuales

y emocionales que implica el proceso de escritura de una tesis. En conclusión, el establecimiento de relaciones sólidas y confiables entre el director y el tesista es un factor fundamental para lograr una tesis exitosa y enriquecedora.

Referencias

- Aiquipa, J., Ramos, C., & Curay, R. (2018). Factores implicados para realizar o no realizar tesis en estudiantes de psicología. *Propósitos y representaciones*, 6(1), 21-52. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.180>
- Caicedo-Delgado, G. (2018). Metodología para obtener resultados exitosos en la dirección de tesis de grado. *Educación en ingeniería*, 13(26), 64-70. <https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/898/362>
- Calvo, M. (2009). La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento. *Perfiles educativos*, 31(124), 22-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.124.18826>
- Contreras, K. (2021). *Metodologías, experiencias y prácticas en la enseñanza de investigación desde la interdisciplina*. Universidad de Guadalajara.
- Faila, J., & Hurtado, A. (2015). La tesis de licenciatura: imposibilidad por falta de habilidades redactoras. *Revista digital internacional de psicología y ciencia Social*, 1(2), 244-255. <https://doi.org/10.22402/j.rdiptycs.unam.1.2.2015.23.244-255>
- Farji, A. (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecología austral*, 17(2), 287-292. http://ojs.ecologiaaustral.com.ar/index.php/Ecologia_Austral/article/view/1414
- Gañán, A., Soto, E., Pérez, L., Orejuela, J., & Moreno, S. (2021). Placer y sufrimiento en el desarrollo del trabajo de grado: estudio de caso en estudiantes de pregrado de Medellín. *Cultura, educación y sociedad*, 12(2), 113-130. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.2.2021.07>
- García, M., Cortez, O., & Sánchez, M. (2015). Problemas en el acceso, permanencia y titulación en las universidades públicas. *ANFEI Digital*, 8(13), 1-9. <https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/65/258>
- González, J. (2011). ¿Por qué no se hacen tesis profesionales? *Hechos y derechos*. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/6662/8598>

- Ibarra, P. (2017). La titulación por tesis en México: el problema de su conceptualización. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(31), 1-22. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/174/632>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1689>
- Magaña, D., Aguilar, M., Arguelles, M., & Quijano, G. (2015). Titulación en la modalidad de tesis en el pregrado, programa de verano científico: evidencia de México. *Revista Global de Negocios*, 3(4), 39-58. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2658738
- Mamani, O. (2019). La asesoría de tesis en pregrado: una labor que requiere un nuevo enfoque. *Revista Médica Herediana*, 3(2), 124-125. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i2.3555>
- Nethsinghe, R., & Southcott, J. (2015). A juggling act: Supervisor/candidate partnership in a doctoral thesis by publication. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 167-185. <http://ijds.org/Volume10/IJDSv10p167-185Nethsinghe0877.pdf>
- Palomar, C. (2021). La formación para la investigación: una experiencia. En K. A. Contreras (Coord.), *Metodologías, experiencias y prácticas en la enseñanza de investigación desde la interdisciplina* (pp. 27-54). Universidad de Guadalajara.
- Revilla, D. (2016). La asesoría de tesis en la maestría en educación de la PUCP: estrategias, tensiones y sugerencias. En M. Vergara, & R. Calderón (Coord.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica* (pp. 401-424). Universidad de Guadalajara. <https://files.pucp.education/departamento/educacion/2020/02/07153831/diana-revilla-la-asesoria-de-tesis-en-la-maestria-en-educacion-de-la-pucp-estrategias-tensiones-y-sugerencias.pdf>
- Roux, R. (2019). Prácticas de coautoría en los procesos de dirección de tesis. Un estudio exploratorio: Un estudio exploratorio. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(2), 1139-1149. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.394>
- Torquemada, A., Quintero, I., & Moreno, J. (2022). La tesis profesional en la formación de estudiantes de licenciatura. Un análisis desde las modalidades de titulación en una universidad mexicana. *Relapae*, 16(9). <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1303>

- Wagener, B. (2018). The importance of affects, self-regulation and relationships in the writing of a master's thesis. *Teaching in Higher Education*, 23(2), 227-242. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379480>
- Woolderink, M., Putnik, K., van der Boom, H., & Klabbers, G. (2015). The voice of PhD candidates and PhD supervisors. A qualitative exploratory study amongst PhD candidates and supervisors to evaluate the relational aspects of PhD supervision in the Netherlands. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 217-235. <https://doi.org/10.28945/2276>

Capítulo 3

Aprender sobre investigación educativa en la Licenciatura
en Ciencias de la Educación: dificultades y soluciones

Fausto Medina Esparza

La investigación educativa en el ámbito de la educación superior se presenta como un desafío complejo, debido a las propias dificultades inherentes a su proceso y a la percepción que tienen los estudiantes al respecto. Esta dificultad se refleja en los porcentajes de reprobación que se observan en este campo. Tomemos como ejemplo la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), campus Mexicali, específicamente en la unidad de aprendizaje (UA) Investigación Educativa.

En tres periodos escolares, se ha observado un notable aumento en los porcentajes de reprobación en la UA Investigación Educativa. Para el 2019-1, se registró un 32.0% de reprobación; en el 2019-2, fue del 23.8%; y en el 2020-1, llegó al 25.0%.¹ Estos datos, proporcionados por el Departamento de Control Escolar de la FCH, ilustran la persistencia de este problema.

Además, los porcentajes de reprobación en el grupo vespertino de la misma UA también presentan una tendencia similar. En ocho diferentes periodos, se han identificado tasas de reprobación del 20% en 2016-2, 46.1% en 2017-1, 22.2% en 2017-2, 27.3% en 2018-1, 39.3% en 2018-2, 30.3% en 2019-1, 27.3% en 2019-2 y 43.7% en el periodo 2020-1.

¹ Los periodos con el número 1 al final comprenden los meses de enero a junio y los periodos con el número 2 al final corresponden a los meses de agosto a diciembre.

Estos datos resaltan un patrón preocupante de altos porcentajes de reprobación en la UA Investigación Educativa. Este fenómeno puede ser resultado de diversos factores, como la percepción de los estudiantes sobre la dificultad del contenido, la metodología de enseñanza, la falta de comprensión sobre la importancia de la investigación educativa o incluso desafíos personales que puedan enfrentar los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Dado lo anterior, el objetivo de este trabajo es proponer una serie de modificaciones al Programa de Unidad de Aprendizaje (PUA) de la UA Investigación Educativa. Estas modificaciones se orientan hacia una reestructuración de las competencias abordadas en el programa, con la intención de incorporar el concepto de *amor pedagógico* como una guía fundamental para la impartición de los contenidos académicos.

Marco teórico

El marco teórico de este trabajo se estructura en tres secciones principales. En primer lugar, se lleva a cabo un análisis detallado del Programa de Unidad de Aprendizaje de la UA Investigación Educativa. Posteriormente, se aborda una descripción precisa de las fases y etapas del proceso de investigación, así como las habilidades investigativas requeridas para llevar a cabo un estudio académico de calidad. Por último, se exploran en profundidad las características más relevantes del concepto de amor pedagógico.

El Programa de Unidad de Aprendizaje de la UA Investigación Educativa

La UA Investigación Educativa se imparte durante el sexto semestre y está dividida en tres grupos, que a su vez están distribuidos en dos turnos (matutino y vespertino) y dos modalidades (escolarizada y semipresencial). Es importante señalar que esta UA representa la última asignatura en el área de conocimiento e investigación educativa en el plan de estudios de la LCE (UABC, 2012). En el Programa de Unidad de Aprendizaje de la UA, según lo establecido por la UABC (2011), tienen una carga de seis créditos y es de carácter obligatorio, sin requerir prerequisites previos para su inscripción. El propósito fundamental de esta unidad es desarrollar en los estudiantes la capacidad para utilizar de manera adecuada los métodos y procedimientos tanto teóricos como prácticos en el ámbito de la investigación educativa.

La competencia general de la UA Investigación Educativa se centra en el desarrollo de conocimientos relacionados con el diseño y la ejecución de proyectos de investigación. Las habilidades y destrezas que se buscan fomentar están orientadas hacia la aplicación de técnicas que permitan analizar, sintetizar, describir e interpretar o explicar el objeto de estudio en el ámbito educativo. En cuanto a las actitudes y valores, se enfocan en fomentar una actitud crítica hacia dicho objeto de estudio. La evidencia de desempeño que se espera de los estudiantes consiste en la elaboración de un reporte integral que abarque los siguientes elementos: presentación, planteamiento del problema, marco teórico, metodología, resultados, así como conclusiones y recomendaciones.

Las competencias por unidad son las siguientes:

- Unidad uno. Concepto y origen de la investigación educativa. Solo se describen los conocimientos que debe aprender el alumno: identificar y comprender conceptos y evolución de la investigación educativa.
- Unidad dos. La investigación educativa y su relación con los métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas. Solo se identifican los conocimientos: reflexionar acerca de la metodología utilizada en la investigación educativa y sobre los criterios que regulan el campo de las ciencias sociales.
- Unidad tres. Las dimensiones metodológicas. Fases del proyecto de investigación educativa. Los conocimientos radican en la comprensión de procedimientos metodológicos, mientras que las habilidades y destrezas consisten en la práctica de dichos procedimientos para diseñar un proyecto que reporte las fases necesarias de la investigación. No se mencionan actitudes y valores.

El método de trabajo adoptado implica la revisión exhaustiva de documentos teóricos y prácticos de investigaciones anteriores. Esta revisión tiene como objetivo proporcionar un conjunto de referencias que serán fundamentales para la elaboración de un proyecto de investigación sólido. Los criterios de evaluación que se aplicarán a lo largo del proceso incluyen la participación oportuna en las actividades, asegurando que esta participación se caracterice por su calidad y fundamentación en el contenido. Además, se espera que las exposiciones sean respaldadas por recursos didácticos pertinentes, y se valorará la habilidad del estudiante para transmitir el tema con dominio, claridad y profundidad. La organización de la presentación y la consecución de los objetivos planteados también serán aspectos esenciales para la evaluación.

Respecto al proyecto de investigación, se espera que sea una propuesta original, abordando una temática relevante. El proyecto deberá contar con elementos esenciales como portada, índice, introducción, desarrollo, aparato crítico, conclusión y bibliografía. Asimismo, se espera que cumpla con los estándares de presentación, incluyendo una ortografía y redacción adecuadas. Además, se menciona la elaboración de reportes de lectura como parte de los criterios de evaluación, aunque no se detallan las características específicas que se esperan en estos reportes.

Fases y etapas del proceso de investigación y de las habilidades investigativas

El término *fases de la investigación* se refiere a los distintos segmentos que componen el proceso general de investigación. Según Latorre et al. (1997), estas fases abarcan la planificación del proyecto de investigación, la implementación del método y la redacción del informe de investigación. En contraste, diversos autores han presentado diferentes términos y elementos para describir los componentes del proceso de investigación. De acuerdo con Rojas (2008), los elementos son el planteamiento del problema, el marco teórico, la hipótesis y el método. Por su parte, Behar (2008) identificó como elementos del proceso al investigador, el objeto de estudio (tema), el método y el objetivo del estudio.

Dada esta diversidad en la terminología y en la identificación de los componentes del proceso de investigación, es pertinente reflexionar sobre la utilización del término elemento. En este contexto, se sugiere emplear el término etapa, en lugar de elemento. El término etapa se entiende como una parte que se relaciona con otras para alcanzar un propósito. Utilizando este término, se puede distribuir y agrupar los elementos mencionados por Rojas (2008) y Behar (2008) como etapas en las fases expresadas por Latorre et al. (1997). Esta elección de términos busca aportar claridad y coherencia al describir los diferentes aspectos del proceso de investigación.

En relación con las habilidades investigativas, se han identificado cuatro definiciones, tres de ellas provienen de fuentes secundarias que han sido retomadas por diversos autores en distintos artículos. Estas definiciones se analizaron sin considerar sus descripciones para lograr una distinción más precisa. Martínez y Márquez (2014) utilizaron tres citas que definen las habilidades investigativas; según Pérez y López (1999), estas habilidades son un dominio de actividades mentales y prácticas, mientras que para Moreno (2005), consisten en un conjunto de accio-

nes. Por otro lado, Machado et al. (2008) definieron las habilidades investigativas también como un dominio de acciones, y Chirino et al. (2008, como se citó en Ruíz, 2014) las consideraron simplemente como acciones. En tres de estas definiciones, las habilidades investigativas son comprendidas como un dominio de acciones, mientras que en una de ellas se menciona el término *conjunto*. Por lo tanto, es posible entender las habilidades investigativas como un conjunto o grupo de acciones que implican competencias específicas en el ámbito de la investigación.

Una vez que hemos comprendido las habilidades investigativas como un grupo de acciones, es importante explorar algunas de sus características para precisar a qué tipo de acciones se refiere. Según Machado et al. (2008, como se citó en Martínez & Márquez, 2014), las habilidades investigativas están estrechamente relacionadas con las competencias (conocimientos, habilidades y destrezas, y actitudes y valores). Esto sugiere que las habilidades investigativas pueden ser identificadas y desarrolladas en el marco de un programa o materia específica.

De acuerdo con Machado et al. (2008), las habilidades investigativas contribuyen a solucionar discrepancias y dan orden a los contenidos. En este sentido, las habilidades investigativas pueden contribuir a la consistencia interna de una investigación y a la organización de los elementos (que en este trabajo se han denominado *etapas*) que conforman el proceso de investigación.

Con base en Rojas (2008), la consistencia interna de una investigación se refiere a la congruencia entre el objetivo, el planteamiento del problema, la hipótesis y el marco teórico. Respecto a las etapas del proceso de investigación, se consideran el planteamiento del problema, el marco teórico, la hipótesis y el método.

Entonces, las habilidades investigativas son un grupo de acciones relacionadas con las competencias de un programa o materia de investigación, que contribuyen a la consistencia interna del estudio y proporcionan una estructura a las etapas que conforman una investigación.

Amor pedagógico

El concepto de amor pedagógico, inspirado en la perspectiva de Spranger (1960), engloba una actitud que busca mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el entorno académico en una institución educativa. Su objetivo es equilibrar el proceso didáctico, es decir, la enseñanza y el aprendizaje, considerando tanto los valores individuales como los colectivos que rodean a los alumnos.

El amor pedagógico presenta cinco características:

- Exige un desarrollo que eleve la valía del estudiante, procurando que alcance un nivel que lo haga merecedor de aprecio y valoración.
- Anticipa la transformación que el estudiante experimentará al alcanzar sus metas educativas, proyectando el potencial que logrará al lograr sus objetivos.
- Brinda una orientación amable para que el estudiante cumpla con las normas académicas, sociales y personales, guiándolo en su proceso formativo.
- A pesar de su carácter amable, también implica un rigor que prepara al estudiante para enfrentar los desafíos futuros con determinación y capacidad.
- Fomenta la reflexión y el equilibrio de ideas, promoviendo el análisis crítico y la contemplación profunda sobre diversos aspectos de la formación y la vida en sociedad.

En última instancia, el amor pedagógico puede ser relacionado con el amor platónico, en el sentido de que el profesor se esfuerza por preparar al alumno de manera perfecta, abarcando tres áreas fundamentales: la familiar, la escolar y la social, con el objetivo de lograr un aprendizaje completo y una formación integral.

Metodología

La metodología seleccionada fue el enfoque de estudio de caso, que implica un análisis exhaustivo de una situación específica en un contexto determinado, con un enfoque transversal (Denny, 1978 como se citó en Albert, 2007). Esta metodología permite examinar detenidamente un caso de manera intrínseca, es decir, por su propia relevancia; también tiene un enfoque evaluativo, ya que se analiza un programa académico sin la participación directa de individuos. En este contexto, el caso que se investigará es el PUA de Investigación Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), campus Mexicali.

El análisis del caso consistió en revisar (1) el propósito, (2) las competencias generales, (3) la evidencia de desempeño, (4) las competencias por unidad, (5) el método de trabajo y (6) los criterios de evaluación. Estos elementos fueron sometidos a un proceso de comparación y análisis en relación con las fases y etapas del proceso de investigación, las habilidades investigativas y el concepto de amor pedagógico.

Resultados

Los resultados para la propuesta de modificación del PUA de Investigación Educativa se presentan en el siguiente orden: (1) propósito de la investigación educativa, (2) competencias generales de la investigación educativa, (3) evidencia del desempeño del estudiante, (4) competencias de las unidades uno, dos y tres, (5) forma del trabajo docente y del alumno, y (6) criterios y porcentajes de calificación.

Propósito de la investigación educativa

El propósito fundamental de esta propuesta es proporcionar a los estudiantes los conocimientos fundamentales, habilidades esenciales y actitudes necesarias en el ámbito de la investigación educativa.

Competencias generales de la investigación educativa

Las competencias generales de la investigación educativa implican la capacidad de planear, desarrollar y reportar investigaciones educativas. Esto se logra mediante la delimitación del objeto de estudio, la elaboración de un marco teórico sólido, el diseño e implementación del método, la presentación de resultados y la redacción de las conclusiones y la discusión. Esto se realiza con una actitud que refleja exigencia y rigor, comprometiéndose con la realización de las tareas asignadas. Además, implica la habilidad de equilibrar el papel de estudiante con el de investigador educativo, utilizando la reflexión como herramienta para lograr esta armonía.

Evidencia de desempeño del estudiante

La evidencia de desempeño del estudiante consistirá en la elaboración de un protocolo de investigación completo. Este protocolo deberá incluir los siguientes elementos: portada con título, nombres del alumno y del profesor, fecha y año; un índice que organice el contenido; un resumen que sintetice los aspectos más relevantes; una introducción que contextualice la investigación; el capítulo uno que abordará el "Objeto de estudio", incluyendo antecedentes de investigación, planteamiento del problema, pregunta de investigación, objetivos generales y particulares, hipótesis o supuestos, justificación y consentimiento informado; el capítulo dos que presentará el "Marco teórico", detallando la definición conceptual del objeto de estudio y las variables, descripción de la teoría, modelo o enfoque utilizado, y argumentación del contexto o institución y nivel educativo; el capítulo tres,

centrado en el “Método”, describirá el paradigma, tipo de estudio, selección de participantes a través de un tipo de muestreo, diseño del instrumento, procedimiento de aplicación, análisis de datos o información recolectada, y el formato del consentimiento informado; el capítulo cuatro expondrá los “Resultados”; el capítulo cinco contendrá las “Conclusiones y discusión”; se incluirán las referencias utilizadas; y finalmente, un apéndice.

Competencias de las unidades uno, dos y tres

En las competencias por unidad se adaptó el nombre asignado de cada fase mencionada por Latorre et al. (1997) para cada una de las tres unidades. Cada competencia se compone de conocimientos, habilidades y destrezas, y se enriquece con las actitudes inspiradas en el amor pedagógico de Spranger (1960). A continuación, se indican las competencias de las unidades uno, dos y tres:

- *Competencias de la Unidad 1: Planeación del proyecto de investigación.* En esta unidad se incorpora contenido conceptual con el objetivo de fomentar el entusiasmo por aprender sobre investigación educativa al resaltar su importancia en diversos contextos. La competencia de esta unidad consiste en comprender la relevancia, el concepto, la evolución y las líneas problemáticas de la investigación educativa en los ámbitos académico, laboral y personal. Se busca desarrollar habilidades para llevar a cabo investigaciones educativas al definir claramente el objeto de estudio y construir un marco teórico sólido. Todo esto se realiza con una actitud accesible y abierta, que permita cumplir con las tareas asignadas tanto como estudiante como investigador educativo.
- *Competencias de la Unidad 2: Diseño e implementación del método y presentación de resultados.* Las competencias de esta unidad consiste en la capacidad de diseñar e implementar métodos de investigación. Esto implica el análisis de los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico, así como la revisión de los tipos de estudio exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo. Se espera que los estudiantes sean capaces de seleccionar a los participantes mediante técnicas de muestreo probabilístico o no probabilístico, diseñar y aplicar instrumentos de recolección de datos, describir el procedimiento de aplicación, analizar la información y presentar los resultados. Estas actividades deberán ser abordadas con disposición y disciplina, ya que se busca cumplir con los estándares rigurosos de metodología propios de la investigación.

- *Competencias de la Unidad 3: Redacción y presentación del protocolo de investigación.* Las competencias de esta unidad se orientan hacia la habilidad de redactar protocolos de investigación sólidos y completos. Los estudiantes deberán ser capaces de elaborar protocolos que aborden aspectos esenciales como la delimitación del objeto de estudio, el marco teórico, el método, los resultados, las conclusiones y la discusión. Además, deberán incluir tanto el resumen como la introducción, siguiendo los lineamientos del lenguaje académico y aplicando el formato APA en su versión más actual. La tarea se enriquece con una actitud reflexiva, disciplinada y rigurosa, con el fin de forjar un documento coherente e íntegro que se ajuste a los elevados estándares característicos de la investigación educativa.

Forma del trabajo docente y del alumno

El docente continuará aplicando enfoques constructivistas para guiar el proceso de elaboración del protocolo de investigación educativa. Además, incorporará el concepto de amor pedagógico como una herramienta motivadora para inspirar a los estudiantes en su aprendizaje de la investigación educativa. A través de este enfoque, el docente se esforzará por cumplir con los siguientes objetivos: exigir la consecución del propósito establecido en el PUA, trazar un camino claro hacia el logro de dicho propósito, ofrecer un acompañamiento comprensivo y sabio que facilite la adhesión a las reglas en su rol de alumno, investigador educativo y persona, fortalecer al alumno para enfrentar los desafíos que surjan en su camino educativo, y promover la reflexión constante sobre su papel y función como alumno, investigador educativo y persona, buscando lograr un equilibrio integral. En este proceso, se espera que el alumno asuma un rol activo, disciplinado y responsable para alcanzar los objetivos planteados en el PUA; además, que participe en las asesorías del profesor de manera consciente y crítica, trabajando en colaboración para lograr un acto didáctico equilibrado y enriquecedor para ambas partes.

Criterios y porcentajes de calificación

La definición de criterios y la asignación de porcentajes de calificación implicó la tarea de establecer una correlación entre las fases y etapas del proceso de investigación, así como las habilidades investigativas asociadas a cada una. Siguiendo las tres fases propuestas por Latorre et al. (1997), se procedió a identificar las etapas

del proceso de investigación que se encuentran enunciadas en las competencias por unidad del PUA de Investigación Educativa.

En consecuencia, el PUA de Investigación Educativa se concentra en el desarrollo de un proceso de investigación que se divide en tres fases, las cuales a su vez se subdividen en cinco etapas. En total, se abordan 25 habilidades investigativas en este proceso. La Tabla 1 presenta un resumen que organiza estas fases, etapas y sus respectivas habilidades investigativas.

Tabla 1
Relación fases y etapas de la investigación con habilidades investigativas

Fases de la investigación	Etapas de la investigación	Habilidades investigativas
1. Planificación del proyecto de investigación	Objeto de estudio	Plantear el problema
		Redactar preguntas de investigación
		Identificar antecedentes de investigación
		Elaborar objetivos
		Redactar hipótesis o supuesto
		Escribir la justificación del estudio
		Conocer el consentimiento informado
	Marco teórico	Definir conceptualmente el objeto de estudio y las variables
		Describir la teoría, modelo o enfoque
		Explicar el contexto: institución, nivel educativo
2. Diseño e implementación del método	Método	Seleccionar paradigma
		Elegir tipo de estudio
		Utilizar tipo de muestreo
		Definir operacionalmente el objeto de estudio y las variables
		Usar técnicas e instrumentos
		Describir procedimiento de aplicación
		Analizar datos y/o información por medio de la estadística o procedimientos cualitativos
	Resultados	Usar e interpretar gráficas
		Interpretar información escrita

Fases de la investigación	Etapas de la investigación	Habilidades investigativas
3. Redacción del reporte de investigación	Conclusiones y discusión	Redactar las conclusiones
		Escribir la discusión
		Redactar el resumen de la investigación
		Escribir la introducción del protocolo de investigación
		Adecuar el título del protocolo de investigación
		Usar encabezados, citas y referencias en formato APA

Nota. Elaboración a partir de las contribuciones de Behar (2008), Latorre et al. (1997), Rojas (2008) y UABC (2011).

En la Tabla 2, se reúnen los criterios de evaluación: tareas, examen y capítulos por unidad con su porcentaje de calificación correspondiente.

Las tareas tienen un valor del 10% y son evaluadas conforme a su precisión con el tema solicitado, la calidad de la redacción y el correcto uso de encabezados, citas y referencias en el formato APA.

Tabla 2
Criterios de evaluación por unidad: tareas, examen y capítulos, y porcentajes de calificación

Criterios de evaluación	Porcentaje de evaluación
Unidad 1	
Siete tareas para delimitar el objeto de estudio	70
Examen	10
Capítulo 1 Objeto de estudio	20
Unidad 2	
Siete tareas de tipo conceptual y práctico	70
Capítulo 2 Marco teórico	15
Capítulo 3 Método	15
Unidad 3	
Seis tareas de investigación	60
Capítulo 4 Resultados	20
Capítulo 5 Conclusiones y discusión	20

El examen es de opción múltiple y tiene como finalidad verificar la asimilación de los conocimientos relacionados con la planeación del proyecto de investigación y la delimitación del objeto de estudio.

La evaluación de los capítulos se basa en cuatro criterios específicos: (1) uso del formato APA para encabezados, citas, referencias y tablas; (2) reglas de edición, incluyendo el espaciado anterior y posterior igual a cero, el interlineado de 1.5, el tipo de letra Arial en tamaño 12, el justificado del texto, la numeración de páginas y la sangría a partir del segundo párrafo después de título y subtítulo; (3) ortografía, redacción y semántica; (4) precisión del contenido correspondiente a cada capítulo.

Conclusiones

De acuerdo con el objetivo planteado de proponer la modificación del Programa de Unidad de Aprendizaje (PUA) de la UA Investigación Educativa, con la finalidad de reorganizar sus competencias y aplicar el concepto de amor pedagógico en la impartición de los contenidos académicos, se derivan las siguientes conclusiones.

La implementación del PUA modificado se llevó a cabo de manera virtual durante el periodo académico 2020-2, abarcando los meses de septiembre a diciembre. Esta adaptación se aplicó en dos grupos distintos: el grupo matutino y el grupo vespertino, ambos pertenecientes a la modalidad escolarizada. El principal propósito de esta implementación fue aumentar el promedio general de calificación y reducir los porcentajes de reprobación en ambos grupos. Para lograr estos objetivos, se adoptó un enfoque pedagógico que se centró en el proceso de investigación educativa, el cual fue abordado a través de tres fases, cinco etapas y 25 habilidades investigativas relacionadas con las competencias.

En este enfoque pedagógico, se combina la instrucción constructivista habitual con la influencia del amor pedagógico, que aporta elementos como la exigencia, la previsión, la guía amable y la rigurosidad. Esta combinación busca enriquecer la formación de los estudiantes en su camino hacia convertirse en investigadores educativos competentes. Así, se establece un equilibrio entre la demanda de esfuerzo y la comprensión de que la perfección no es el objetivo primordial. Se reconoce plenamente que los estudiantes se encuentran en una etapa de su formación académica y que el proceso de investigación es una oportunidad para apoyar su crecimiento y desarrollo, en lugar de ejercer presiones excesivas sobre ellos.

La evidencia de desempeño puede presentar un nivel de exigencia elevado y, en ocasiones, podría parecer poco realista de alcanzar. No obstante, se han registrado numerosos casos de estudiantes que han seguido rigurosamente el proceso de investigación tal como se planteó en el PUA original y han logrado presentar trabajos finales que poseen el potencial de convertirse en borradores de tesis de investigación. Esta situación refleja la idea expresada por Spranger (1960), quien indicó que el estímulo constante hacia el trabajo por parte del alumno es fundamental para generar en él un entusiasmo genuino por el aprendizaje, lo que a su vez lo llevará a alcanzar sus objetivos de manera satisfactoria.

Durante el periodo 2020-2, se matricularon un total de 21 estudiantes en el turno matutino, compuesto por 7 hombres y 14 mujeres. Por otro lado, en el turno vespertino se inscribieron 11 alumnos, de los cuales 4 eran hombres y 7 mujeres. En este periodo, se logró un incremento en el promedio general de calificaciones en ambos turnos: se alcanzó un promedio de 67.8 en el turno matutino y de 46.7 en el turno vespertino. Estos valores contrastan significativamente con el promedio registrado en el periodo 2021-1, que fue de 44.7.

Además, se obtuvieron resultados positivos en términos de reducción del porcentaje de reprobación. En el turno matutino, el porcentaje de reprobación disminuyó a un 23.8%, lo que refleja un progreso considerable en comparación con el periodo anterior. Sin embargo, en el turno vespertino, a pesar de los esfuerzos, no se logró una reducción en el porcentaje de reprobación. En este turno, el porcentaje se situó en un 45.5%, mostrando una ligera variación en comparación con el valor registrado en el periodo 2020-1, que fue de 43.7%.

Respecto al concepto de amor pedagógico, es relevante resaltar dos situaciones significativas. En el turno matutino, el profesor a cargo de la asignatura de Investigación Educativa fue honrado con un reconocimiento por parte de las jefas de grupo (Figura 1). Por otro lado, en el turno vespertino, durante la sesión de entrega de calificaciones, una de las alumnas manifestó su emoción con lágrimas de alegría al haber aprobado la materia. Esta asignatura había representado un desafío considerable para ella y su aprobación era esencial para su graduación, ya que se encontraba en el último semestre de su carrera. Estas situaciones evidencian la influencia positiva del enfoque del amor pedagógico en el proceso de aprendizaje y el logro de metas académicas.

Figura 1

Certificado de reconocimiento



Nota. La identidad de las alumnas y del profesor se omitió por motivos de confidencialidad.

En conclusión, la propuesta de modificación del Programa de Unidad de Aprendizaje (PUA) de la UA Investigación Educativa puede tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Esta modificación, guiada por el enfoque del amor pedagógico y la reorganización de competencias, puede ser eficaz en la reducción de los porcentajes de reprobación y en el aumento del promedio general de calificaciones. Además, los testimonios de los propios estudiantes y el reconocimiento por parte estos respaldan la efectividad de este enfoque.

No obstante, es importante reconocer que aún existen desafíos por abordar. A pesar de los avances logrados, es esencial continuar trabajando para fomentar el entusiasmo por el aprendizaje de la investigación educativa en todos los alumnos que cursen la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE). El proceso educativo es dinámico y requiere esfuerzos constantes para mantener la motivación y el interés de los estudiantes en un campo que puede ser percibido como desafiante. En consecuencia, la labor docente debe continuar evolucionando y adaptándose para lograr un equilibrio entre la exigencia y la comprensión, y así seguir impulsando el éxito académico y la formación integral de los estudiantes en el ámbito de la investigación educativa.

Referencias

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia / McGraw-Hill.
- Behar, D. S. (2008). *Metodología de la investigación. Introducción a la metodología de la investigación*. Editorial Shalom.
- Machado, E. F., Montes de Oca, N., & Mena. A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Revista Pedagogía Universitaria*, 8(1), 156-180.
- Martínez, D., & Márquez, D. L. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 347-360.
- Latorre, A., Del Rincón., & Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado.
- Rojas, R. (2008). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. Editorial Plaza y Valdés.
- Ruíz, A. (2014). Habilidades científico-investigativas a través de la investigación formativa de estudiantes de educación secundaria. *Revista de Investigación y Cultura*, 3(1) <https://www.redalyc.org/pdf/5217/521751975002.pdf>
- Spranger, E. (1960). *El educador nato*. Editorial Kapelusz.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2011). *Programa de Unidad de Aprendizaje e Investigación Educativa*. Coordinación de Formación Profesional y Vinculación Universitaria. Programa de Unidad de Aprendizaje.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2012). *Proyecto de modificación del Programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Universidad Autónoma de Baja California. <http://fch.mx1.uabc.mx/wp-content/uploads/2015/04/proyecto-modificacion-educacion.pdf>

Capítulo 4

Desarrollo de habilidades de enseñanza, desde la percepción de estudiantes universitarios en ciencias de la educación

Mónica Leticia López Chacón

En este capítulo se narra una experiencia desarrollada en un entorno educativo convencional, específicamente en el aula de clases de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). La experiencia se enmarca en la unidad de aprendizaje (UA) Práctica y Profesionalización Docente, la cual forma parte del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del programa educativo 2012-2. Este programa se caracteriza por ofrecer formación en diversas áreas, incluyendo la formación pedagógica, que se refuerza mediante unidades de aprendizaje, metodologías y estrategias didácticas, como la técnica de microenseñanza.

La técnica de microenseñanza se implementó como parte de una metodología diseñada específicamente para el desarrollo de competencias y habilidades didáctico-pedagógicas en los estudiantes. Estas habilidades son cruciales para aquellos que deseen seguir el perfil docente como parte de su formación y aspiraciones profesionales. A través de esta experiencia, se busca avanzar hacia el cumplimiento del perfil docente necesario para la culminación de sus estudios.

En este capítulo también se detallan las adaptaciones necesarias para aplicar la técnica de microenseñanza en el contexto actual de la educación universitaria. Se abordan los desafíos y ajustes requeridos para llevar a cabo esta técnica en un entorno de modalidad semipresencial, aprovechando la plataforma Blackboard como recurso tecnológico para la implementación exitosa de esta metodología.

Es necesario precisar que, aun cuando el programa educativo se encuentra en un proceso de transición hacia un nuevo plan de estudios, la técnica que se presenta en este capítulo continúa siendo una parte importante en la formación de los estudiantes en el área de formación pedagógica.

En la parte metodológica, se llevó a cabo un grupo focal con los estudiantes al finalizar el curso y se presentan los resultados de esta actividad. Estos resultados reflejan la percepción de los estudiantes con respecto a los beneficios y alcances de la técnica de microenseñanza. A pesar de que esta técnica cuenta con más de 60 años de existencia, los hallazgos demuestran que sigue siendo funcional para la formación actual de la práctica docente y para preparar a los estudiantes de cara a su futura profesión.

Dentro de las complejidades que involucra la formación de estudiantes en ciencias de la educación, es importante realizar una retrospectiva de la labor docente. A menudo, nos vemos inmersos en la dinámica de la enseñanza, sin tomarnos el tiempo necesario para la reflexión. Es en estos momentos de pausa y autoevaluación minuciosa que se nos brinda la oportunidad de examinar con detenimiento la experiencia que hemos desarrollado. En este caso, haciendo referencia a una metodología de trabajo que pone de manifiesto el impacto que una práctica académica puede tener en la trayectoria de los futuros profesionales de la educación.

Una de las finalidades más significativas del trabajo realizado en la sistematización de la experiencia es, sin lugar a duda, fortalecer y transformar nuestra propia práctica educativa. Este enfoque se alinea con la perspectiva presentada por Barragán y Torres (2017), quienes destacan que la "re-apropiación crítica de la experiencia y los sentidos que la han orientado también posibilita renovar y actualizar las orientaciones y propósitos de las prácticas y proyectos, de cara a los desafíos del contexto presente y futuro" (p.25).

Marco referencial

Habilidades de enseñanza

Cuando reflexionamos sobre las competencias que un docente debe poseer para un desarrollo óptimo, es común que identifiquemos una amplia gama de habilidades. Sin embargo, es fundamental discernir cuáles son las habilidades básicas de enseñanza que todo docente debería demostrar para ser considerado competente en el ejercicio de su profesión.

Dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se destaca el enfoque en el área pedagógica, que orienta a los estudiantes hacia la formación docente. Esta área es una de las más solicitadas en el ámbito profesional para nuestros egresados, lo que hace imperativo el desarrollo de las habilidades que le permitan enfrentarse al mundo laboral.

De acuerdo con Fernández-García, (2008, como se citó en Román et al., 2013), los elementos fundamentales que constituyen una habilidad docente esencial comprenden: un objetivo específico, por lo general bastante concreto; una secuencia breve de acciones del docente; y uno o varios principios psicológicos subyacentes, comúnmente derivados de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, cada una de las habilidades que se pretenden desarrollar mediante la técnica de microenseñanza no solo se centran en el saber hacer, sino también en el saber ser, pero profundizaremos en este aspecto a continuación.

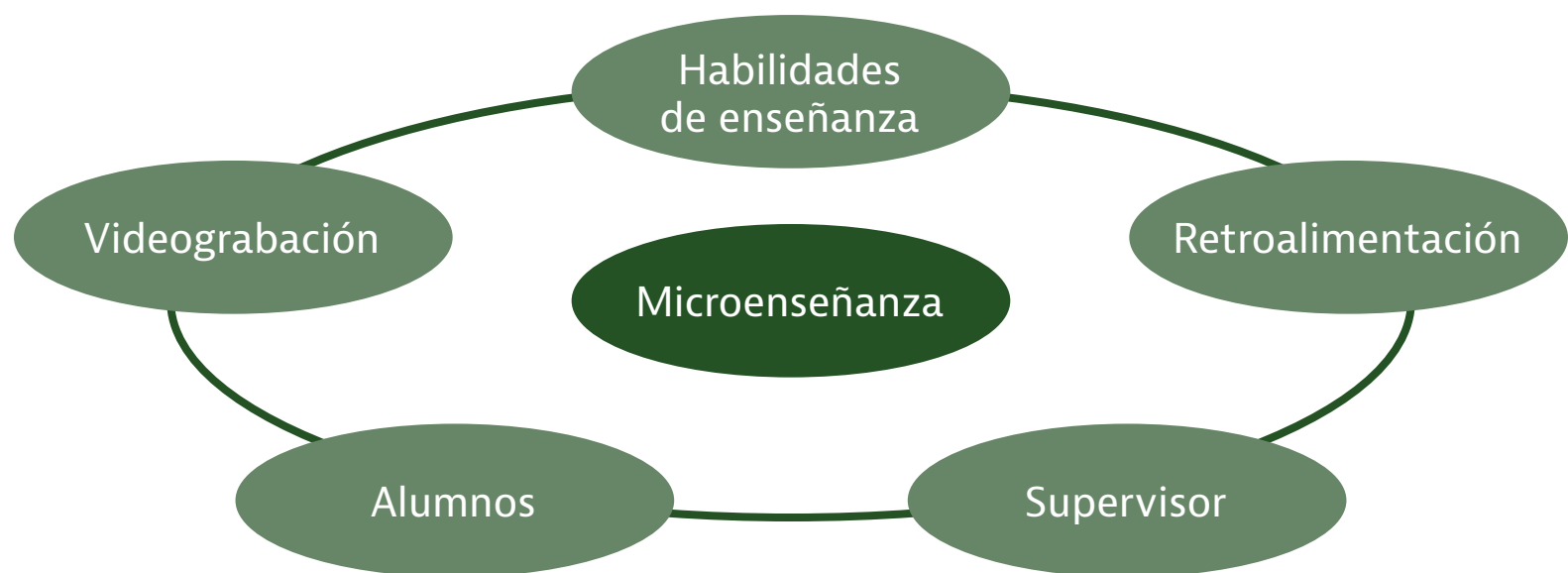
Técnica de microenseñanza

Allen y Ryan (1968, como se citó en Peleberg, 1970) son reconocidos por haber sentado las bases de la técnica de microenseñanza en la Universidad de Stanford, en 1963. Este enfoque novedoso surgió de la colaboración entre investigadores de la educación y educadores de maestros, con el propósito de superar las limitaciones de los métodos tradicionales en la formación de docentes, y para profundizar en la comprensión de la interacción entre el profesor y el proceso de enseñanza. Es sorprendente que, a pesar de su origen hace casi seis décadas, esta técnica continúa siendo relevante en la formación de formadores, aprovechando las herramientas tecnológicas actuales y adaptándose al enfoque constructivista de la enseñanza.

Partiendo de la definición de la microenseñanza como un procedimiento de entrenamiento que busca simplificar la complejidad del proceso de enseñanza convencional, este enfoque implica la inmersión del individuo en un contexto a escala reducida (Peleberg, 1970). Esta particularidad posibilita la observación y evaluación de los estudiantes, al mismo tiempo que brinda una valiosa retroalimentación en relación con la implementación práctica de las habilidades docentes previamente estudiadas en teoría. En la Figura 1, se presentan los elementos de la microenseñanza.

Figura 1

Elementos de la microenseñanza



Un elemento básico de esta técnica es la utilización de la videgrabación, cuyo acceso ha sido significativamente optimizado gracias a los dispositivos móviles y la nube para el almacenamiento y distribución de los archivos. Esta evolución tecnológica facilita enormemente el análisis en tiempo real durante las sesiones presenciales, permitiendo una autoevaluación inmediata por parte del practicante, además de brindar la posibilidad de análisis por parte del docente y los compañeros. Asimismo, se considera su utilidad para una revisión posterior, especialmente en un entorno semipresencial a través de plataformas como Blackboard.

De igual forma, es esencial contar con formatos de coevaluación, que permiten a los compañeros una evaluación conjunta basada en criterios específicos. Estos criterios están diseñados para guiar al practicante en el cumplimiento de objetivos durante su microclase.

La retroalimentación brindada por el profesor debe tener un enfoque global de la práctica presentada por el estudiante, debe destacar los aspectos positivos de la presentación y señalar áreas específicas en las que se puede mejorar. En caso necesario, se recomienda que el ciclo de enseñanza se repita a través de la reenseñanza. Esto implica que el practicante tenga la oportunidad de demostrar que ha tomado en cuenta las sugerencias y observaciones tanto del docente como de sus compañeros, y ha implementado mejoras en su enfoque pedagógico.

Es importante resaltar tres aspectos de esta técnica. En primer lugar, se requiere la elaboración de un plan de clase, en el cual el practicante diseñe la secuen-

cia didáctica que pretende seguir. Este plan debe incluir las estrategias a desarrollar y el tiempo asignado para cada una. Sin embargo, es importante considerar la flexibilidad de este plan, utilizándolo como una guía que permita realizar ajustes según se desarrolle la práctica.

En segundo lugar, se debe preparar el material didáctico que se utilizará durante la microclase. Esto puede incluir tanto material convencional como recursos digitales, con el objetivo de enriquecer la experiencia de enseñanza.

En tercer lugar, el practicante debe demostrar su nivel de dominio en la enseñanza, en un tiempo reducido, generalmente de 10 a 15 minutos, dependiendo del tamaño del grupo de estudiantes. Durante este periodo, se pondrán de manifiesto tanto sus fortalezas como las áreas en las que puede mejorar. La posibilidad de realizar reenseñanza en el futuro permitirá abordar estas áreas de oportunidad y continuar perfeccionando su práctica docente.

De acuerdo con Allen y Ryan (1978), las habilidades que se buscan desarrollar a través de la técnica de microenseñanza son: organización lógica, uso del pizarrón, inducción, variación del estímulo, estilo de interacción, comunicación oral, uso de preguntas, integración, retroalimentación, y refuerzo verbal y no verbal. Estas habilidades se deben demostrar durante la práctica realizada por el estudiante.

Autoevaluación como punto de partida para la mejora

La autoevaluación desempeña un papel fundamental en el éxito de la técnica de microenseñanza, ya que el grado de mejora en el desempeño futuro de los practicantes dependerá de la autocrítica y la profundidad de su análisis. Para lograrlo, los estudiantes deben comprender a fondo cada una de las habilidades a desarrollar, primero a través de su análisis teórico y luego mediante la revisión detallada de su práctica por medio de la observación analítica de su videograbación.

Ventajas

La técnica de microenseñanza presenta ventajas significativas. Al enfocarse en un entrenamiento específico de habilidades docentes, permite una identificación clara de áreas de oportunidad. Además, su implementación no solo contribuye al desarrollo de habilidades pedagógicas, sino que también promueve el crecimiento en aspectos como la responsabilidad, el respeto y la reflexión.

De acuerdo con Ortuño (1972), algunas de las ventajas son las siguientes:

- Simplificar la complejidad de los fenómenos educativos.
- Mejor control sobre las prácticas.
- Economía.
- Nuevas posibilidades de evaluación y entrenamiento.
- Objetividad en la observación.
- Aumenta el espíritu crítico del propio educador.
- Promociona y educa el poder de observación.
- Deja paso al proceso de realidad frente a los usos de la memorización.
- Proporciona estímulos eficientes en el proceso educativo.
- Da a la comunicación materiales operativos.
- Hace de la creatividad una constante necesaria. (p.16)

Una ventaja de suma importancia radica en que la técnica de microenseñanza, al ser implementada en la práctica después de haber sido abordada en teoría, brinda una clara evidencia de su efectividad. Esto asegura una comprensión y dominio más sólidos de la técnica. Además, al permitir la observación y evaluación inmediata, abarca exhaustivamente los criterios establecidos. Asimismo, es esencial que esta evaluación se realice de manera fundamentada y respetuosa por parte de los compañeros hacia el practicante, enfatizando tanto los aspectos a mejorar como los logros obtenidos durante la microclase.

Ubicación curricular de la unidad de aprendizaje

La unidad de aprendizaje Práctica y Profesionalización Docente, en la cual se implementa la técnica de microenseñanza y se lleva a cabo la sistematización de la experiencia, está programada en el quinto semestre del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Figura 2). Esta unidad tiene una duración de 64 horas durante el semestre. Le precede a la unidad de aprendizaje Formación y Capacitación Docente, y forma parte de la línea de Formación Pedagógica.

Metodología

En este apartado, se ha realizado la sistematización de la experiencia utilizando un enfoque cualitativo. Se utilizó la observación y se realizó un grupo focal para recopilar información. La muestra consistió en 10 de los 13 estudiantes del grupo al finalizar el curso, seleccionados de manera aleatoria.

Figura 2

Mapa curricular de Licenciado en Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA							
Licenciado en Ciencias de la Educación							
Plan de Estudios 2012-2							
ETAPA BÁSICA			ETAPA DISCIPLINARIA			ETAPA TERMINAL	
1	2	3	4	5	6	7	8
Estructura Socioeconómica de México C L CR 2 2 6 14046	Estadística Descriptiva C L CR 2 2 6 14052	Psicología y Educación C L CR 2 2 6 15451	Planeación Educativa C L CR 2 2 6 15457	Organización Académica C L CR 2 2 6 15468	Teoría Curricular C L CR 2 2 6 15462	Diseño Curricular C L CR 2 2 6 15474	Evaluación Curricular C L CR 2 2 6 14477
Desarrollo de Habilidades en documentación Digital e Información C L CR 2 2 6 14049	Desarrollo Humano C L CR 2 2 6 14053	Marco Normativo de la Educación C L CR 2 2 6 15452	Estrategias Administrativas en la Educación C L CR 2 2 6 15458	Administración de Recursos Humanos C L CR 3 1 7 15463	Gestión Y Administración de Instituciones Educativas C L CR 2 2 6 15469	Estrategias Grupales de Enseñanza y Aprendizaje C L CR 2 2 6 15475	Formación y Capacitación Docente C L CR 2 2 6 15478
Comunicación Oral y Escrita C L CR 2 2 6 14050	Administración C L CR 2 2 6 14054	Economía y Política de la Educación C L CR 2 2 6 15453	Sistema Educativo Nacional C L CR 3 1 7 15459	Instrumentos de Evaluación del Aprendizaje C L CR 2 2 6 15464	Procesos Grupales de Aprendizaje C L CR 2 2 6 15470	Proyectos de Intervención Transdisciplinaria C L CR 2 2 6 15476	Optativa C L CR
Desarrollo del Pensamiento Crítico C L CR 2 2 6 14048	Ética y Responsabilidad Social C L CR 2 2 6 14055	Comunicación y Tecnología en la Educación C L CR 2 2 6 15454	Evaluación Educativa C L CR 2 2 6 15460	Metodología de la Investigación C L CR 2 2 6 15465	Investigación Educativa C L CR 2 2 6 15471	Optativa C L CR	Optativa C L CR
Introducción al Pensamiento Científico C L CR 2 2 2 14047	Introducción a las Ciencias Sociales C L CR 2 2 6 14051	Fundamentos Filosóficos de la Educación C L CR 2 2 6 15455	Fundamentos Filosóficos Contemporáneos de la Educación C L CR 2 2 6 15461	Corrientes Constructivistas en Educación C L CR 2 2 6 15466	Diseño de Programas de Enseñanza y Aprendizaje C L CR 2 2 6 15472	Optativa C L CR	Optativa C L CR
	Optativa C L CR	Procesos Básicos de Enseñanza C L CR 2 2 6 15456	Optativa C L CR	Práctica y Profesionalización Docente C L CR 2 2 6 15467	Sistema de Evaluación de la Calidad C L CR 2 2 6 15473	Optativa C L CR	Optativa C L CR
Optativa C L CR	Optativa C L CR	Optativa C L CR	Optativa C L CR	Optativa C L CR	Optativa C L CR	Optativa C L CR	Optativa C L CR
Créditos Obligatorios: 145 Créditos Optativos: 105 Total: 350 El S.S primera Etapa se realiza ANTES de tener cubierto el 40 % de Créditos, mientras que para realizar el S.S segunda Etapa es necesario TENER YA cubiertos el 60 % de Créditos.						Prácticas Profesionales 15 Créditos	

Nota. Tomado de Universidad Autónoma de Baja California (2012).

El objetivo fue determinar la percepción de los estudiantes sobre los logros alcanzados a través de la técnica de microenseñanza. Para ello, se emplearon seis preguntas base de indagación, las cuales se presentan a continuación:

1. Antes de ingresar al curso, ¿ya conocías la técnica de microenseñanza?
2. ¿De qué forma la técnica ha influido en tu formación profesional?
3. ¿Qué elemento de la técnica de microenseñanza es fundamental para su funcionamiento?
4. Desde tu punto de vista, ¿cuál de las habilidades de microenseñanza es la más compleja de desarrollar? Explica.

5. ¿Cómo te ayudará la técnica en tu futuro profesional?
6. Recomendaciones para mejorar su aplicación en el aula.

Esto se realizó con el propósito de sistematizar la experiencia vivida durante el semestre 2022-1 en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la unidad de aprendizaje Práctica y Profesionalización Docente.

Resultados

En este apartado, se presentan los resultados del grupo focal realizado al concluir el curso. Se inició proporcionando a los estudiantes una breve descripción de cómo se llevaría a cabo el grupo focal. Luego, se enumeró a los participantes del uno al diez, y se les permitió expresarse en orden asignado, dirigiéndose a cada uno como "participante" seguido del número correspondiente. Esta metodología se empleó para mantener la confidencialidad de la identidad de los estudiantes involucrados.

Al iniciar con la serie de preguntas, respecto a la primera: *Antes de ingresar al curso, ¿ya conocías la técnica de microenseñanza?* De los 10 participantes, siete manifestaron que no tenían conocimiento previo sobre la técnica. Dos de ellos indicaron que habían escuchado sobre la técnica a través de comentarios de compañeros de semestres superiores. Un participante mencionó que ya había cursado la unidad de aprendizaje en una ocasión anterior y, por ende, estaba familiarizado con la técnica.

En referencia a la pregunta dos *¿De qué forma la técnica ha influido en tu formación académica?* Los participantes uno, tres, cinco, seis y ocho coincidieron en que consideran que podrán aplicar lo aprendido en próximos semestres, viendo la técnica como una herramienta para su futuro desempeño. Los participantes dos, cuatro y nueve mencionaron que la técnica les será útil para mejorar sus habilidades de exposición en otras unidades de aprendizaje. Los participantes siete y diez resaltaron la importancia de la planeación en cualquier trabajo académico.

Cuando se les cuestionó sobre *¿Qué elemento de la técnica de microenseñanza es fundamental para su funcionamiento?* Todos los participantes coincidieron en que la retroalimentación desempeña un papel crucial. Argumentaron que la retroalimentación les permite identificar y abordar áreas de oportunidad, y que sin esta retroalimentación sería complicado detectar y corregir sus debilidades.

Respecto a la pregunta cuatro: *Desde tu punto de vista, ¿Cuál de las habilidades de microenseñanza es la más compleja de desarrollar? Explica.* Los participantes uno, dos, cuatro y ocho coincidieron en que la habilidad más complicada era la variación del estímulo. Explicaron que, en el tiempo limitado asignado para la práctica, resultaba desafiante llevar a cabo dicha variación. Por otro lado, los participantes tres, cinco, seis y diez señalaron que la habilidad de integración era la más compleja de desarrollar. Argumentaron que sintetizar eficazmente lo abordado en una actividad resultaba un reto, especialmente considerando la duración reducida de la práctica. En el caso del participante siete, mencionó que la habilidad de organización lógica le pareció desafiante al principio debido a limitaciones de tiempo en su primera práctica. Sin embargo, después de la reenseñanza, pudo dominar mejor esta habilidad.

Además, se les preguntó: *¿cómo te ayudará la técnica en tu futuro profesional?* Los participantes uno, cuatro, seis, siete, nueve y diez expresaron que la técnica sería de gran utilidad en su labor como futuros docentes. Un ejemplo de los comentarios emitidos fue el del participante cuatro, quien mencionó: "Seguramente recordaré lo aprendido cuando ya esté frente a un grupo como docente". Por su parte, el participante siete comentó: "Es un aprendizaje muy significativo para mí, me interesa mucho trabajar como docente y esta técnica me acompañará una vez que egrese de mi carrera".

Para finalizar, se les solicitaron *recomendaciones para mejorar su aplicación en el aula*. Las más significativas fueron: (a) que los grupos sean pequeños, no más de 10 participantes; (b) contar con un espacio más equipado (televisión, cámara de mayor calidad); (c) que el tiempo para la práctica no sea menor a 15 minutos.

Conclusiones

El desarrollo y dominio de las habilidades de enseñanza constituyen una base fundamental para un desempeño exitoso frente a un grupo. Estas habilidades no solo implican el conocimiento técnico, sino también la comprensión de cómo ser un facilitador efectivo del aprendizaje y cómo cultivar relaciones positivas con los estudiantes. Es evidente que, en la actualidad, los docentes enfrentan retos complejos en un entorno educativo en constante evolución. La incorporación de la tecnología y la creciente importancia de las habilidades socioemocionales demandan que los educadores se adapten y se enriquezcan constantemente en su práctica.

Por ello, la implementación de experiencias de aprendizaje prácticas en el entorno académico es esencial para brindar a los estudiantes una preparación relevante y sólida para su futuro profesional. Estas experiencias van más allá de la teoría y permiten a los estudiantes enfrentarse a situaciones y desafíos que podrán encontrar en el mundo laboral real.

Finalmente, es importante destacar que el esfuerzo y dedicación invertidos en la creación de este capítulo han proporcionado una perspectiva enriquecedora sobre la práctica académica y su impacto en la formación de futuros formadores. En este sentido, cabe mencionar que la transformación de los estudiantes desde el inicio hasta el final del curso representa uno de los aspectos más gratificantes y significativos para los docentes involucrados en su formación.

Referencias

- Allen, D., & Ryan, K. (1978). *Microenseñanza: Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento de docentes*. El Ateneo.
- Barragán, C., & Torres, C. (2017). *La sistematización como interpretación investigativa crítica*. Editorial Búho.
- Ortuño, V. (1972). Microenseñanza. *Revista de Educación*, (especial), 11-16. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:90d8488e-e962-43f0-8baf-60378c7f3d38/1972re219microensenanza-pdf.pdf>
- Peleberg, A. (1970). Microenseñanza: Un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores [Traducción del original publicado en Unesco's Bulletin Prospects in Education, I(3), 1970]. *Revista de la Educación Superior*, (2), 39-63. <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res002/art4.htm>
- Román, J. M., Saiz, C., Alonso, J., & Frutos, C. (2013). Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en la universidad. *Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 109-128. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/87.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2012). *Mapa Curricular. Licenciado en Ciencias de la Educación*. <http://fch.mx/uabc.mx/wp-content/uploads/2015/04/MAPA-CURRICULAR-EDUCACION-2012.pdf>

Capítulo 5

El profesorado de asignatura como actor estratégico
en la formación de competencias profesionales
en los estudiantes de ciencias de la educación

José Candelario Osuna García

La experiencia de la planta docente en un programa educativo se considera un factor determinante para la calidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que ocurren al interior de este. Los estudiantes que ingresan a una carrera profesional esperan que sus profesores estén capacitados pedagógicamente y cuenten con experiencia en el campo laboral, lo que permitirá que su educación los conecte con el mercado de trabajo desde los primeros ciclos de estudio.

Aunque la experiencia docente de educación terciaria es diversa, son los miembros del personal académico de tiempo completo quienes poseen una mayor trayectoria en áreas como la docencia, la gestión y la investigación en el nivel superior. Por otro lado, el profesorado de tiempo parcial o asignatura tiende a tener más experiencia en actividades de docencia y gestión en los niveles educativos preuniversitarios, donde labora el mayor porcentaje de egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Esto los convierte en mediadores genuinos para acercar a los estudiantes al aprendizaje de competencias profesionales instrumentales que son demandadas por el mercado laboral, más allá de las competencias para la investigación educativa que algunos profesores de tiempo completo enfatizan.

Este capítulo persigue dos objetivos fundamentales. En primer lugar, busca resaltar la contribución invaluable del profesorado de tiempo parcial en la formación de los futuros profesionales en ciencias de la educación, a través de una discusión

teórico-conceptual orientada a revalorar su significado y actuación dentro de un programa educativo. En segundo término, tiene como propósito explicar cómo la experiencia laboral acumulada de este grupo de profesores actúa como un factor detonante de la formación especializada de los educólogos, mediante el análisis detallado de los testimonios de tres docentes que imparten clases en el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la UABC.

Los profesores de asignatura en la educación superior

Al interior de las instituciones de educación superior, ya sea públicas o privadas, se puede identificar una planta académica diversa, integrada por hombres y mujeres profesionistas con diferentes perfiles. Estos individuos cuentan con distintos años de experiencia, niveles de habilitación académica, tipos de contratación, tiempo de dedicación, etc. Están organizados en torno a departamentos, programas educativos o disciplinas específicas, desempeñando un papel fundamental en el soporte y desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad: docencia, gestión, investigación y vinculación social.

Es precisamente la diversidad de la planta académica lo que favorece la formación y el dominio de un amplio espectro de competencias (disciplinares, metodológicas, comunicativas, digitales, interpersonales y laborales) por parte de los estudiantes universitarios. Cada docente cuenta con un perfil profesional y académico compatible con los objetivos y programas del plan de estudios, así como con los intereses estudiantiles. Esto permite introducir a los estudiantes en áreas de especialización y experiencia laboral a través de prácticas de docencia, investigación y tutoría.

A pesar de que la heterogeneidad académica es considerada como una fortaleza en las universidades públicas y privadas, también ha sido objeto de investigación y análisis en cuanto a las condiciones laborales del personal académico en el contexto mexicano. Este último, se caracteriza por ser un mercado segmentado en función de factores laborales como el tipo de contrato, salario, jornada laboral, prestaciones, estímulos, entre otros (Rondero, 2021). De esta forma, se pueden distinguir categorías como profesores de tiempo completo, de medio tiempo y de tiempo parcial (ya sea por asignatura o por horas). Las categorías pueden variar según la universidad. En el caso de la UABC, se reconocen estas tres categorías y

una adicional, la de técnico académico.¹ No obstante, para los propósitos de este informe de investigación, se tomaron en cuenta las características generales del profesorado de tiempo completo (PTC) y de tiempo parcial (PTP).

Según Buendía et al. (2019), los profesores de tiempo parcial constituyen un grupo institucionalmente heterogéneo debido a sus particularidades, pero que simultáneamente comparten condiciones laborales y académicas similares con el resto del profesorado. Este grupo docente se caracteriza por ser el que predomina en las instituciones educativas del nivel superior, tanto públicas como privadas. Su contrato laboral es por horas y se renueva al inicio de cada ciclo escolar, sin derecho a recibir la totalidad de las prestaciones establecidas en los contratos colectivos de trabajo (Buendía et al., 2019; Torres, 2019).

A diferencia de los PTC, quienes participan en diversas funciones como la docencia, la gestión, la investigación y la tutoría, con contratos permanentes, salarios definidos en tabuladores, estímulos complementarios y prestaciones basados en méritos académicos individuales, los profesores de asignatura solo reciben remuneración por sus labores docentes.² Esto se debe a que la docencia es la actividad principal reconocida en la mayoría de los lineamientos universitarios (Torres, 2019). Esta situación no les permite establecer una carrera académica o docente sólida (Buendía et al., 2019), lo que a menudo los cataloga como académicos de segunda clase, ya que sus intereses tienden a ser más laborales que orientados hacia la investigación científica (López et al., 2016).

No obstante, un grupo selecto de profesores de asignatura, por invitación de los PTC, basados en méritos profesionales o relaciones personales, también participan en las actividades de tutoría, investigación y dirección de trabajos terminales, a menudo sin recibir una retribución económica. Esto se debe a la creencia de que colaborar en estas actividades puede proporcionar visibilidad y prestigio dentro de la comunidad universitaria, así como oportunidades académico-laborales que surgen de la participación en dichas prácticas. Por ejemplo, asegurar la reconstrata-

1 Según datos oficiales, en la UABC laboran 6149 académicos. El 22.4% son profesores de carrera de tiempo completo, el 70.5% docentes de asignatura, y el resto pertenece al grupo de profesores de medio tiempo, así como de técnicos académicos (7.1%) (UABC, 2021).

2 Actividad profesional que se limita a un número máximo de horas de trabajo a la semana, que puede variar entre 25 y 30 horas de acuerdo con los lineamientos de cada institución educativa.

ción para el siguiente ciclo escolar, incrementar el número de horas y cursos asignados, obtener una plaza de tiempo completo (temporal o permanente), acceder a apoyos adicionales al salario (bajo ciertas condiciones), participar en proyectos institucionales, entre otros posibles beneficios.

A pesar de encontrarse en un contexto caracterizado por la desigualdad en el ámbito académico, los PTP mantienen un firme compromiso con la institución, la docencia y sus estudiantes. Es a partir de este compromiso y de su conexión con el entorno laboral, derivada de sus experiencias previas y su posición en otras organizaciones o empresas, así como de las redes de contacto que han establecido, que logran establecer un vínculo³ entre las experiencias educativas y la realidad del mercado laboral. Este enlace proporciona un significado y sentido práctico a lo que se enseña en el aula, permitiendo que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades que son relevantes y aplicables en el mundo profesional.

La experiencia profesional acumulada, más allá de los antecedentes académicos en el nivel superior como estudios de licenciatura y posgrado, confiere al profesorado de asignatura en ciencias de la educación un papel estratégico en los procesos formativos de competencias dentro del programa educativo. Esta relevancia se basa en su capacidad y disposición para adquirir, dominar, transferir y perfeccionar una serie de competencias profesionales con un enfoque instrumental, es decir, orientadas hacia la aplicación práctica en la disciplina. Estas competencias son altamente compatibles con las necesidades reales de los empleadores, lo que las diferencia positivamente de las competencias profesionales de carácter científico que se enfatizan en el perfil de los PTC. Estos últimos están más vinculados con la investigación educativa y se enfocan en desarrollar habilidades relacionadas con este campo en sus estudiantes.

En síntesis, a manera de hipótesis, se plantea que la experiencia laboral de los PTP detona la formación de competencias profesionales de carácter instrumental en los estudiantes de las ciencias de la educación. Esto se logra a través del discurso pedagógico, la realización de prácticas de campo y el acompañamiento en proyectos académicos, lo que establece una conexión con el entorno laboral real o cercano a la realidad. Estas experiencias educativas directamente contribuyen a la formación,

3 Esta vinculación se produce, principalmente, por medio del discurso pedagógico, el desarrollo de proyectos académicos y la realización de prácticas de campo asociadas al contenido de la asignatura.

integración y transferencia de competencias para afrontar una situación-problema en el contexto profesional, como se plantea desde la pedagogía de la integración (Perrenoud, 2010; Roegiers, 2010).

De esta manera, la participación de la planta docente de asignatura garantiza el logro de las competencias profesionales del resto de las áreas del plan de estudios vigente, como planeación y desarrollo curricular, formación pedagógica y administración y gestión educativa (Figura 1). Es importante señalar que esta contribución no es exclusiva de los profesores de asignatura, ya que los PTC también aportan al proceso desde una perspectiva teórico-conceptual, debido a sus antecedentes académicos y laborales.

Figura 1

Áreas del plan de estudios 2012-2 de la LCE



Diseño de investigación

Este proyecto de investigación es de corte cualitativo y se caracteriza por su diseño de tipo instantáneo con una perspectiva comparativa, siguiendo la clasificación propuesta por Flick (2015). El marco interpretativo que guía este estudio es la fenomenología (Álvarez-Gayou, 2003), por centrarse en el significado de la experiencia docente de los participantes; en este caso, el profesorado de asignatura, al interior de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y del programa educativo de Ciencias de la Educación. Este enfoque fenomenológico se centra en analizar el significado que los sujetos de estudio atribuyen a su experiencia docente en relación con diversos elementos de su entorno, como objetos, personas, eventos y situaciones que forman parte de su contexto. La técnica principal utilizada para la recopilación de estas experiencias es la entrevista, aunque no se limita exclusivamente a esta metodología (Álvarez-Gayou, 2003).

Para cumplir con los objetivos establecidos, se seleccionaron tres profesores de asignatura del programa educativo antes mencionado. Estos sujetos de estudio se eligieron bajo los siguientes criterios: (a) ser maestro; (b) poseer al menos dos años de experiencia tanto en el ámbito profesional como de docencia; y (c) tener un contrato laboral vigente como profesor de tiempo parcial o de asignatura en la UABC. Los tres profesores seleccionados son egresados de la carrera en cuestión, con grados académicos diferentes: licenciatura (1), maestría (1) y doctorado (1).

Para llevar a cabo la recopilación de datos, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas, una por cada docente, siguiendo un mismo guion de preguntas (Tabla 1). Estas entrevistas se realizaron en forma presencial, cara a cara, durante la última semana del mes de agosto de 2022.

Tabla 1
Distribución de las preguntas del guion por categoría analítica

Categoría	Preguntas
1. Significado de la labor docente	¿Qué significa ser docente en la universidad? ¿Qué representa para mí ser profesor de asignatura en el programa educativo de Ciencias de la Educación?
2. Condiciones del trabajo académico	¿Cuáles son las diferencias entre ser profesor de asignatura y profesor de tiempo completo en las actuales condiciones académicas y laborales de la universidad? ¿Alguna vez experimentaste una situación de exclusión, discriminación, vulnerabilidad, violencia u otra, por ser profesor de asignatura? ¿Me la puedes compartir?
3. Aportación del profesorado de asignatura	En su opinión ¿cuál es el principal aporte de los profesores de asignatura a la universidad y al programa educativo?
4. Valoración de la experiencia profesional	¿Al interior del programa educativo, se valora la experiencia y la aportación del profesorado de asignatura? ¿De qué manera? ¿Los estudiantes aprecian la experiencia profesional y laboral del profesorado de asignatura? ¿De qué manera?

Categoría	Preguntas
5. La experiencia profesional en el proceso educativo	¿De qué manera repercute la experiencia profesional y laboral del profesorado de asignatura en la formación de competencias de las áreas del plan de estudios vigente? ¿Cómo conectas la experiencia profesional y laboral que posees con los contenidos de las asignaturas que impartes?
6. Propuestas para mejorar las condiciones del trabajo académico	¿Qué propones para mejorar las condiciones del docente de asignatura al interior de la universidad y del programa educativo?

Para analizar los testimonios, se adoptó la técnica propuesta por Russi (1998), la cual originalmente se utiliza para el análisis de las sesiones de grupos de discusión, pero se adaptó para examinar el contenido de las entrevistas en este estudio. Esta técnica implica la creación de una matriz en la que se clasifican los temas (categorías) y los subtemas (subcategorías) que emergen durante el desarrollo de la entrevista. Posteriormente, se relacionan y agrupan las verbalizaciones de los participantes, tal como fueron expresadas por ellos, en función de estas categorías y subcategorías. Finalmente, a partir de la sistematización de las verbalizaciones, se generan oraciones conclusivas o premisas para cada tema y subtema identificados.

Análisis de las experiencias de los profesores de asignatura

El primer tópico de análisis es el significado que los profesores de asignatura atribuyen al ser docente al interior de la universidad y del programa educativo. Una labor que, en la opinión de los entrevistados, representa desarrollo y crecimiento profesional, generadora de sentimientos de orgullo y satisfacción, pero que los compromete, por vocación, con los estudiantes y el cambio educativo. Lo anterior, a pesar de que las condiciones laborales no están a la altura de las exigencias que se hacen a la profesión docente en el nivel superior. Como quedó plasmado en los testimonios:

M1F35: El ser docente, primero, significa crecimiento profesional y desarrollo. Estudié dentro de la UABC lo cual es también un orgullo, por estudiar y trabajar aquí... Algunos docentes tenemos ese compromiso. Actualmente puedo poner en la balanza entre ser alumna y ser maestra,

y hay muchas cosas que no se pueden repetir... Es poner en la balanza o decir qué tanto podemos trabajar, qué cambios puedo hacer, qué es lo que no quiero repetir ante mis alumnos, como sucedió conmigo en el tiempo que fui estudiante. Representa ser un cambio. (profesor 1, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

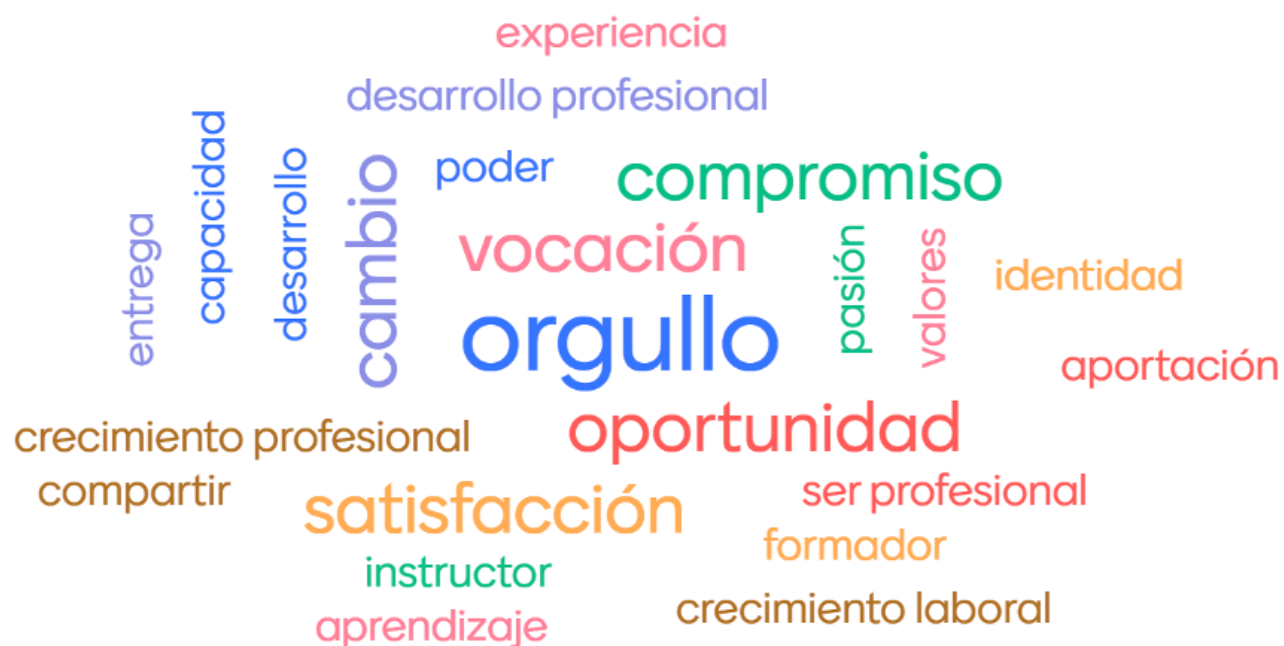
M2M57: Se siente un orgullo egresar de la UABC y ser un instructor de las tendencias de la educación... Representa orgullo, porque soy parte de los futuros licenciados en ciencias de la educación, soy parte de la semilla que tenemos que sembrar en ellos, para el cambio necesario en términos educativos. (profesor 2, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

M3M67: Ser docente significa desarrollo profesional, crecimiento laboral, oportunidad, a pesar de las condiciones laborales que se tienen. Porque en términos de desarrollo de la labor docente, en cuestión de vocación, es un espacio idóneo para el ejercicio docente... Representa identidad, porque el impartir clase en una licenciatura en donde originalmente te formaste, te hace identificarte con ella... Cuando uno se siente satisfecho en el ambiente en el que está, en el contexto en el que se desenvuelve, se nota en términos de vocación, a pesar de las condiciones en las que trabajas. (profesor 3, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

En la Figura 2, se ilustran los conceptos identificados en los testimonios en relación con el significado de la labor docente. Destacándose el orgullo, compromiso, satisfacción, vocación, oportunidad y cambio como los términos más repetidos a través del discurso por los profesores y que, por consiguiente, forman parte de la esencia de la identidad docente que han construido con el paso de los años en el contexto universitario.

Figura 2

Significado de la identidad docente



Nota. Elaboración propia con apoyo de la aplicación Mentimeter (2022).

Con respecto a las condiciones actuales del trabajo académico, los docentes entrevistados coinciden en que las condiciones laborales del profesorado de asignatura son diferentes y desfavorables comparadas con las que experimentan los PTC. Debido a que, en el contrato laboral y el estatuto académico de la universidad, se reconoce a la docencia como la única actividad a desarrollar, aunque en la realidad universitaria hay docentes de tiempo parcial que están implicados en otras actividades, como tutoría e investigación, sin ser reconocidas en términos contractuales. También, se percibe un trato diferenciado por parte de las autoridades universitarias en la asignación de espacios y recursos para la docencia, así como en la consideración de sus opiniones para la mejora de los proyectos institucionales, por ejemplo, en el proceso de actualización del plan de estudios, en donde raramente se escucha y toman en cuenta la experiencia de los PTP. De acuerdo con lo expresado por los entrevistados:

M1F35: Un maestro de asignatura y uno de tiempo completo, tienen una gran diferencia en cuestión de horas. Las horas que te asignan, los espacios que tienes, la atención que tienes por parte de dirección, de los administrativos y los coordinadores, es totalmente diferente... no sabría

decir si para bien o para mal... En cuestión de seguimiento también es algo diferente, por ejemplo, en cómo se nos toma en cuenta para unas cosas y para otras no... Nuestras aportaciones, considero, son buenas y se deben considerar para situaciones como el currículo, porque tenemos una experiencia dentro de clase. (profesor 1, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

M2M57: El profesor de asignatura se enfoca más en la parte de experiencia laboral, me refiero al conocimiento que ha adquirido a través de la práctica... Las condiciones para el profesor de asignatura son desfavorables, desde pagos, derechos laborales, condiciones que te da la universidad para desempeñarte como docente, son en algunas áreas deficientes, como el aula, las herramientas, el espacio, el equipo, la infraestructura que se utiliza para impartir las clases. (profesor 2, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

M3M67: Para empezar, hay una diferencia en el tipo de contratación, por ejemplo, un profesor de tiempo completo tiene horas de trabajo equivalentes a 40 horas a la semana, con diferentes actividades: docencia, gestión, investigación, tutoría. En cambio, a los profesores de asignatura, a través de ese contrato, sólo se nos reconoce la actividad de la docencia. Sin embargo, esto no quiere decir que sea la única actividad que desarrollamos, porque hay profesores, y me incluyo como parte de ellos, que realizamos actividades que tienen que ver con tutoría, investigación, pero que no necesariamente se refleja en nuestro salario... Por parte de los profesores de asignatura existe mayor compromiso hacia los estudiantes, hacia la docencia.

Referente a la experiencia de situaciones de exclusión, discriminación, vulnerabilidad, violencia u otra, por la condición laboral en la que se encuentra, los tres docentes afirman haber padecido las consecuencias de estas, aunque en diferentes circunstancias, provocadas por el responsable de coordinar el programa educativo, tal y como lo relatan a continuación:

M1F35: En semestre anteriores estuvo impartiendo varias asignaturas de la licenciatura, las cuales se me quitaron... Pienso que es mucho por los encargados, en este caso, los coordinadores. El tacto que tienen, que no son sinceros al momento de decirte por qué no. Es el quedar bien con alguien... Lo que quiere decir que, ¿el coordinador analiza lo que está sucediendo con los maestros de asignatura? ¿por qué los cambios? ¿qué aportaciones se hacen? En realidad, no hay una evaluación que sea sincera, y considero que debemos saber qué está sucediendo, para mejorar. (profesor 1, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

M2M57: Yo creo que...una situación de exclusión. No sé si fue por ser profesor de asignatura, pero considero que es una variable de por qué paso esa situación. Fue cuando solicité apoyo para...constancias. En un proceso de beneficio para el profesor de asignatura, el PREDEPA... La Facultad y las coordinaciones están a cargo de emitir esas constancias para profesores... en ese momento sentí, por medio de correo electrónico, una exclusión en cuanto a no querer emitir esa constancia de participación, de elaboración de material didáctico. Se debió a un tema personal, porque trascendió a un tema institucional, me refiero a llevarlo a dirección, inmediatamente se hizo la constancia. (profesor 2, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

M3M67: Yo tengo dos experiencias que se me vienen a la mente. Una de ellas fue cuando un coordinador, a pesar de la antigüedad que tenía dentro de la universidad, así como la experiencia profesional, me fue reduciendo la carga horaria. Entonces, cuando uno trata de reflexionar por qué sucedió eso, en realidad, no encuentras otra respuesta que no sea un aspecto de índole personal, subjetivo. Es decir, que esa decisión no estuvo fundamentada en ningún razonamiento administrativo o de gestión. Simplemente te quitan las horas porque ya no encajas dentro de la coordinación. (profesor 3, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

Sobre las aportaciones del profesorado de asignatura al programa educativo de ciencias de la educación, los entrevistados concuerdan que la experiencia profesional es el principal aporte. Por experiencia profesional se refieren a los antecedentes laborales en otros espacios, es decir, fuera de la UABC, en donde se desempeña la mayor proporción de los egresados de dicha carrera, ya sea como directivos, docentes, capacitadores, asesores, coordinadores, gestores, planeadores, administradores, etcétera, de los servicios educativos. Y es a partir de dicha experiencia que el profesor conecta a los estudiantes con la realidad laboral de su profesión. Como quedó plasmado en los testimonios:

M1F35: Aportamos cuando se nos toma en cuenta. Yo trabajé en diseño curricular dentro de la UABC, lo cual me da experiencia y aprendizajes en esa cuestión. Recuerdo mi experiencia de trabajar directamente con los planes de estudio de la universidad y me llama la atención como no se tomaba en cuenta la experiencia de los maestros de asignatura... La experiencia que uno tiene si es determinante en la asignación de materias. Por eso se me brindaron las asignaturas, por la experiencia en diseño curricular. (profesor 1, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

M2M57: El principal aporte es la experiencia del profesor de asignatura, me refiero a la experiencia laboral, en mi caso, al trabajo que día a día realizo en mi otro espacio laboral. Eso me permite generar una experiencia real como licenciado en ciencias de la educación. Comprender la situación real del entorno en donde me encuentro... Es diferente a la del profesor de tiempo completo porque la mayoría solamente se enfocan en aspectos científicos, no todos, porque hay algunos que tienen experiencia laboral, pero la mayoría se concentra en producción del conocimiento, más allá de la aplicación. (profesor 2, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

M3M67: La gran ventaja o aportación es la experiencia profesional y laboral. Por ejemplo, el profesorado de tiempo completo son profesionistas de ciencias de la educación o áreas afines, que han creado una carrera académica... Pero toda esa experiencia gira en torno al nivel superior,

o bien, dentro de la propia universidad, ya que algunos nos formamos dentro de la UABC... En cambio, el profesorado de asignatura tiene experiencias no solo en la universidad, también en otros escenarios, por ejemplo, en la educación básica, educación media, empresas, educación privada, y eso es difícil encontrarlo en los profesores de tiempo completo... Para mí, el principal aporte es la conexión o puente que pueden representar los profesores de asignatura para que el plan de estudios, los contenidos y los estudiantes... puedan conectarse al mercado laboral. (profesor 3, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

Frente a los cuestionamientos de valoración de la experiencia profesional, los docentes afirman que, en general, tanto las autoridades como los estudiantes aprecian los antecedentes profesionales y laborales del profesorado de asignatura. Por lo que compete a las autoridades, coinciden en que dichos antecedentes se toman en cuenta en el proceso ordinario de asignación de horas y cursos de cada periodo escolar, es decir, se hace la designación en función del perfil profesional de los docentes con disponibilidad. Pero también se denuncia que hay casos en donde las preferencias personales están por encima de la experiencia, tal y como lo relatan a continuación:

M1F35: Considero que sí, pero hasta cierto punto. Me regreso al tema de los coordinadores, encargados de decidir quiénes van a impartir las materias. El proceso está a cargo de ellos, por lo tanto, debería de tomarse en cuenta. Revisar... qué puede aportar el profesor para esas asignaturas... Revisar el curriculum vitae. Que no se vea como una decisión propia o personal. (profesor 1, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

M2M57: Considero que, sí se valora, tanto la experiencia como la aportación. La experiencia, porque los profesores de asignatura, en mi caso, de acuerdo con mi perfil, estoy en las asignaturas que corresponde con ese perfil profesional. De esa manera se valora. Pero la aportación, a lo mejor alguna idea, comentario, propuesta, no se toma en cuenta en su totalidad... A veces se invita a los profesores a participar en proyectos,

no en todos... La invitación se da por convivencia, dicen "me cae bien, lo voy a invitar a participar conmigo", hay preferencias. (profesor 2, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

M3M67: Depende de la coordinación. Por ejemplo, desde mi experiencia, en la anterior coordinación no existía una valoración de la experiencia profesional. Pero a partir de ahora, con la llegada de la nueva coordinación, se identifica cierto avance en considerar esa experiencia profesional-laboral. Sin embargo, eso no quiere decir que se toma en cuenta y se valora a la perfección o de manera completa. Tendríamos que hacer ciertos matices, a lo mejor en ciertos casos se valora la experiencia, pero habrá también otros en donde la experiencia no es importante, se fijan más en la persona y no en la experiencia que tiene esa persona para impartir "X" o "Y" asignatura. (profesor 3, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

En el caso de los alumnos, las circunstancias son diferentes. Para los docentes entrevistados, el aprecio de la experiencia profesional se mide con el interés estudiantil en el aula, las muestras de cariño que se manifiestan dentro y fuera de ella, así como con los comentarios que hacen respecto a sus profesores, a manera de evaluación y reconocimiento del desempeño docente. Esto se deduce a partir de lo expresado en los testimonios:

M1F35: Mientras motives al estudiante, lo atraigas con contenidos y estrategias de aprendizaje, nuestro trabajo hablará por nosotros. Y eso lo escuchamos en los pasillos, lo vemos cuando te saludan, cuanto tienen algún detalle contigo, cuando son sinceros, en clase y fuera de ella, eso habla de tu trabajo... Con el simple hecho de que te saluden, ya te están reconociendo. Cuando escuchas decir "toma clase con ella", es satisfactorio. (profesor 1, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

M2M57: Ellos están muy interesados en saber qué pasa en el mundo laboral... Por lo tanto, cuando hablas de temas sobre lo que está pasando en la actualidad, en el espacio laboral del docente, del administrador,

del gestor curricular, ellos se interesan. Quieren saber sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que sirven para una inserción laboral eficiente. (profesor 2, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

M3M67: Yo escucho a los estudiantes como se expresan de sus profesores, como aprecian la experiencia que tienen, por ejemplo, ellos dicen: "cuando más avanzas, en la trayectoria del plan de estudios, los profesores tienen más experiencia". Esto es un indicador de que, para ellos, la experiencia del profesor, laboral, profesional y docente, sirve para que los estudiantes puedan emitir juicios de valor sobre el desempeño de los profesores. (profesor 3, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

En relación con la repercusión que produce la experiencia profesional del profesorado de asignatura en la formación de competencias instrumentales en los estudiantes de ciencias de la educación, en tres áreas específicas del plan de estudios (planeación y desarrollo curricular, formación pedagógica y administración y gestión educativa), los entrevistados son contundentes al responder que tiene un alto impacto. Fundamentando su respuesta en que para formar alumnos competentes no es suficiente con enseñarlos a dominar los conceptos y teorías que se incluyen en los programas de asignatura, también es indispensable gestionar experiencias educativas conectadas con la realidad, sea cotidiana o laboral, por medio de la aplicación de diversos métodos y estrategias didácticas que cumplan con esa finalidad y que involucren a todos los estudiantes, a partir de sus intereses y necesidades académicas. Debido a que son en esos escenarios en donde los aprendizajes cobran sentido. Y dicha conexión es posible gracias a la experiencia acumulada a través de los años de ejercicio profesional, como lo explican a continuación:

M1F35: Es importante saber el contenido, pero también cómo lo vamos a desarrollar. Cuál es el desempeño que voy a tener, cómo voy a actuar, cómo voy a solucionar. Esa experiencia acumulada me ha ayudado como profesor. Lo cual aporta mucho en el análisis y resolución de situaciones. Para mí es importante compartirlas, porque el alumno empieza a identificar, las competencias empiezan a cobrar sentido... El conocimiento hay que envolverlo con una realidad, platicar lo que sucede. En este punto,

la experiencia del docente es determinante. (profesor 1, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

M2M57: La experiencia del profesor de asignatura, tanto profesional como laboral, tiene un impacto favorable, muy alto en las áreas del plan, ya que en la actualidad son muy cambiantes, se están actualizando constantemente, y es el profesor de asignatura quien vive la experiencia, día a día, de lo que realmente es cada área. Entonces, la aportación que da inmediatamente permite que el profesor abone en la vigencia de las áreas... El profesor de asignatura... permite tener este acercamiento con la realidad laboral. Lo que abona a la formación de competencias. (profesor 2, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

M3M67: Tiene un alto impacto. ¿Por qué?, porque el profesorado de asignatura trae una serie de experiencias laborales, profesionales, en la realidad, es decir, allá donde los empleadores van a contratar a los egresados de ciencias de la educación. Ellos conocen muy bien cómo se trabaja allá afuera, qué cualidades, qué competencias se requieren para un buen desempeño... El estudiante desde el primer día llega con la ilusión o con la expectativa de que su maestro lo conecte al mercado laboral. El alumno no va pensando en tratar de aprender y dominar las teorías y conceptos, que son importantes, sino en encontrar experiencias educativas que les permitan tener una aproximación al mercado laboral, al cual están ansiosos de llegar en algún momento. (profesor 3, comunicación personal, 29 de agosto de 2022)

Basados en la experiencia compartida cuando se les cuestiona sobre los métodos y estrategias didácticas que aplican para conectar con la realidad en los procesos educativos que conducen, se identifican diversos elementos clave en los testimonios docentes. Estos elementos se muestran en la Figura 3, destacándose el discurso pedagógico, la realización de prácticas académicas y el diálogo con estudiantes como las principales estrategias. Además, se observa que los métodos más utilizados por estos docentes son el análisis y discusión de casos, así como el enfoque de aprendizaje orientado a proyectos.

Figura 3
Métodos y estrategias didácticas conectadas con la realidad que aplican los docentes entrevistados



Por último, en forma de frases cortas, en la Figura 4 se resumen las propuestas emitidas por los docentes entrevistados para mejorar las condiciones académicas y laborales del profesorado universitario, con énfasis en los académicos que tienen un contrato de tiempo parcial, pero sin excluir a los PTC. En total, son 22 propuestas fundamentadas en la experiencia docente a nivel institucional, así como en las creencias personales de cómo transformar positivamente dichas condiciones al interior de la universidad y del programa educativo de ciencias de la educación.

Figura 4
Propuestas para mejorar las condiciones del profesorado universitario

Más derechos laborales	Ausencia de favoritismos o preferencias	Valoración del trabajo académico	Ser escuchados	Invitación a colaborar en proyectos institucionales
Acompañamiento por parte de las autoridades universitarias	Buen clima de trabajo	Aminorar la desigualdad salarial	Trabajar en equipo con metas claras	Acceso a estímulos adicionales al salario
Acceso a recursos e infraestructura de calidad	No excluir al profesorado por su condición laboral	Identificar necesidades del profesorado	Salarios dignos	Que se asuma la responsabilidad que corresponde
Realizar aportaciones para mejorar los procesos institucionales	Mejorar la atención hacia el profesorado de asignatura	Garantizar condiciones favorables para el trabajo académico	Reconocimiento al desempeño docente	Que se tome en cuenta la opinión del profesorado de asignatura
Erradicar la precarización del trabajo académico	Mayor difusión de actividades para la profesionalización docente			

Conclusiones

Después de analizar e interpretar las experiencias narradas por los tres profesores de asignatura entrevistados, en primer momento, se confirma que las condiciones académicas y laborales en las que desempeñan su labor docente son desfavorables comparadas con las de los PTC. Esta circunstancia los convierte en actores más vulnerables frente al fenómeno de la precarización del trabajo académico, una problemática que se expande con fuerza al interior de las universidades mexicanas, tanto públicas como privadas (Buendía et al., 2019; López et al., 2016). Esto se debe en gran medida al trato diferenciado que reciben por parte de las autoridades universitarias en diversos aspectos, como contractuales, salariales, administrativos,

curriculares, didácticos, tecnológicos, entre otros. Esta situación los coloca en una posición de académicos de segunda clase, tal como lo han señalado previamente López et al. (2016).

Asimismo, los resultados confirman la hipótesis planteada al inicio del texto, en donde se señala que la experiencia laboral de los PTP detona la formación de competencias profesionales de carácter instrumental en los estudiantes de las ciencias de la educación. Los docentes entrevistados coinciden en que el principal aporte de este grupo de académicos al programa educativo radica en su experiencia profesional externa. Esta experiencia se entiende como los antecedentes laborales que los docentes poseen en contextos ajenos a la UABC, e involucra a las relaciones públicas construidas a través de los años de su trayectoria laboral.

Esta experiencia juega un papel fundamental para establecer un vínculo entre los estudiantes y la realidad laboral en las cuatro áreas del plan de estudios. Los docentes emplean diversos métodos y estrategias didácticas para lograr esta conexión entre el aula y el mundo laboral. Entre las estrategias mencionadas por los entrevistados se encuentran el discurso pedagógico, el método de casos, el aprendizaje basado en proyectos, la realización de prácticas académicas y el diálogo constante con los estudiantes. Sin embargo, es importante destacar que la vinculación de los saberes no se limita únicamente a estas estrategias didácticas, ya que pueden existir otros enfoques y enlaces.

Finalmente, para lograr un cambio positivo en las condiciones académicas y laborales de los PTP, debe existir voluntad y disposición por parte de las autoridades universitarias, seguido de la implementación de políticas y programas institucionales que valoren la experiencia y reconozcan la labor docente de los académicos, sin excepciones. ¿De qué manera? Reduciendo la brecha de desigualdad salarial entre ellos; erradicando la precarización del trabajo académico; garantizando condiciones favorables para el desarrollo de las actividades universitarias, principalmente, la docencia; invitando a colaborar a todos los profesores en los proyectos institucionales, sin preferencias ni favoritismos; acompañando a cada académico en su proceso de profesionalización; y, especialmente, otorgándoles visibilidad dentro de la comunidad universitaria, ya que son actores ausentes en las políticas, procesos y discursos institucionales.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Buendía, A., Acosta, A., & Gil, M. (2019). En busca de un rostro. (In) visibles, pero siempre presentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 15-41.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- López, A., García, O., Pérez, R., Montero, V., & Rojas, E. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: Una profesionalización inconclusa. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 23-39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.007>
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. Comunicaciones y Ediciones Noreste.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rondero, N. (2021). *Mercado académico, políticas públicas y meritocracia académica en México*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1762.pdf>
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 74-115). Pearson Educación.
- Torres, R. (2019). ¿Cuál es la formación de la planta académica de la UNAM? El caso de los profesores de asignatura. *Revista Digital Universitaria*, 20(6). <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n6.a4>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2021, 29 de octubre). *Numeralia institucional de la UABC*. <http://planeacion.uabc.mx/numeralia/>

Capítulo 6

La actualización curricular gobernada por números:
autobiografía sociológica de un nuevo profesor de tiempo completo

Israel Moreno Salto

La actualización curricular dentro del marco de la educación superior es un ejercicio habitual. Estos procesos responden a distintas razones, entre ellas, disposiciones normativas de las instituciones, exigencias de organismos responsables de aseguramiento de la calidad educativa, obsolescencia, evolución o cambios dentro de las disciplinas que comprenden a los programas, entre otras. Sin embargo, es importante destacar que, en México, existen relativamente pocos estudios que aborden estos procesos de manera exhaustiva (Jiménez, 2002). Además, considerando que la planificación curricular es en esencia un acto político (Apple, 1991; Pinar & Bowers, 1992), resulta preocupante la carencia de estudios que analicen estos procesos desde un enfoque crítico, tanto a nivel nacional como internacional (Tovar & Sarmiento, 2011).

Ante el panorama expuesto y, partiendo del supuesto teórico de que los procesos de actualización curricular tienden a ser altamente influenciados por enfoques cuantitativos, este capítulo busca brindar una interpretación y discusión crítica de ciertos aspectos y situaciones que suscitaron controversia durante los procesos de actualización curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en el año 2021.

Particularmente, el objetivo de este capítulo es examinar las tensiones, fricciones y limitaciones que un nuevo profesor de tiempo completo enfrentó durante el proceso de actualización curricular de la LCE; lo anterior, a partir de un enfoque

metodológico basado en historias de vida y un registro de observaciones anecdóticas. Además, por medio de una gramática asociada con la Sociología de la Cuantificación, se entiende la reestructuración de una de las líneas de formación y un aspecto en el desarrollo de los planes de estudios que generaron controversia. Asimismo, se exploran las diversas implicaciones de estos cambios para el programa educativo en cuestión.

La estructura de este capítulo se organiza de la siguiente manera: comienza con una sección que expone la selección de autobiografía en forma de historias de vida y sociología autobiográfica como herramientas metodológicas. Posteriormente, se proporciona una explicación de los principios para juicios de clasificación, un recurso de inteleción empleado en este trabajo para apoyar el supuesto de que los ejercicios curriculares están ampliamente influenciados por cifras y números. Después, se profundiza en la discusión de dos casos que ejemplifican cómo estos principios de clasificación tienen un impacto directo en la toma de decisiones en el ámbito curricular. El capítulo concluye con una serie de reflexiones y consideraciones finales respecto a los fenómenos y experiencias analizadas.

Metodología

Para Pitman (2013), la autobiografía se “refiere simultáneamente a un tipo de dato, un medio de generación y recolección de datos, y a un lente a través del cual se pueden describir los resultados de una investigación” (p.31). Este capítulo deriva de un tipo de investigación autobiográfica que entrecruza dos formas que esta puede adoptar: la sociología autobiográfica y las historias de vida.

De acuerdo con Friedman (1990), la sociología autobiográfica implica investigar una o varias experiencias personales pasadas con el propósito de identificar y analizar aspectos sociológicos. Para este fin, el investigador debe recordar, reconstruir e interpretar introspectivamente el fenómeno o proceso en el que participó. Según Menna (2012), las historias de vida pueden adoptar la forma de una (re) construcción de los hechos, realizada por el investigador, en un diálogo crítico con resultados de otras investigaciones, y con una visión global del entorno socioeconómico y cultural. La combinación metodológica de la sociología autobiográfica y las historias de vida permite explorar y narrar las experiencias del autor en relación con la actualización curricular de la LCE, a través de herramientas teóricas que se presentarán más adelante.

Aquí se analizan experiencias autobiográficas del autor en relación con su incorporación como nuevo profesor de tiempo completo en la LCE, de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), en la UABC. Este análisis se enfoca en su participación en los procesos de actualización curricular. En este sentido, el enfoque adoptado se asemeja a una historia de vida temática, en contraste con las narrativas completas o editadas, ya que se concentra en estudiar una parte específica del proceso o periodo en la vida del sujeto en cuestión (Chárriez, 2012).

Los datos autobiográficos utilizados en este capítulo fueron recopilados a través de un anecdotario personal en formato digital, llevado a cabo durante los meses de marzo a mayo de 2021. En este anecdotario, se registraban de manera diaria los eventos más polémicos, inusuales, singulares o distintivos relacionados con los ejercicios de actualización curricular. Es importante destacar que este capítulo no se presenta como un análisis exhaustivo o extenso; más bien, como se mencionó previamente, se trata de un análisis de autobiografía sociológica, en el cual se exploran las experiencias del autor a la luz de datos empíricos o recursos teóricos provenientes de otras investigaciones.

Marco teórico

Creswell (2012) indicó que una de las ventajas de la investigación autobiográfica es la posibilidad de aplicar diversos recursos de intelección. En este contexto, para explicar cómo el ejercicio curricular analizado en este capítulo está predominantemente influenciado por consideraciones numéricas, se recurre a un recurso de intelección propuesto por Fourcade (2016) denominado *Principles of Classificatory Judgment*, que se ha traducido como principios para juicios de clasificación.

Antes de entrar en detalles sobre estos principios, es importante destacar que este recurso teórico forma parte de un campo denominado Sociología de la Cuantificación (Espeland & Stevens, 2008). Este campo se centra en el estudio de la producción y comunicación de los números, así como en las consecuencias que estos tienen en diversas dimensiones de la vida. Desrosières (1998) observó que los números y el razonamiento estadístico son ubicuos; más aún, estos han sido utilizados como herramientas fundamentales para la gobernanza durante al menos un par de siglos. El propósito de este capítulo no es comprobar si estas herramientas se emplean o no en los procesos de actualización curricular, sino describir y argumentar cómo se utilizan y cuáles son las consecuencias para los implicados.

De acuerdo con Fourcade (2016), los principios para juicios de clasificación son una herramienta de intelección que ayuda a explicar o comprender la ontología de los números y sus efectos en los fenómenos sociales. Particularmente, observó que:

De niños, absorbemos el mundo y lo hacemos nuestro. Adquirimos palabras, conceptos y comportamientos que nos proporcionó nuestro entorno social, a veces de forma forzada, a veces de forma imperceptible. Nuestro sentido del tiempo y el espacio, nuestra percepción de las diferencias y similitudes, nuestros sentimientos sobre el bien y el mal, nuestras emociones más profundas y privadas, todo ello surgió de forma más o menos natural, más o menos dolorosa, pero siempre mediado por el poder eficaz del lenguaje, nuestras interacciones cargadas de afecto con los demás y las exigencias de las instituciones. Nuestros cuerpos también fueron entrenados en el proceso. Así que llegamos a reconocer y experimentar ciertas sensaciones físicas, a sentir instintivamente placer o repulsión, de manera que, en términos generales, se ajustan a nuestro mundo social inmediato. (Fourcade, 2016, p.175)

Bajo este supuesto, la autora continúa argumentando que desde la infancia aprendemos a realizar agrupaciones basadas en esquemas de clasificación que hemos heredado de generaciones anteriores. Con el fin de comprender mejor estas dinámicas de clasificación, la autora propone una gramática compuesta de tres principios: nominal, cardinal y ordinal.

Los juicios nominales son aquellos que definen a las personas o cosas por sus cualidades distintivas y características singulares. La ontología de estos juicios radica en dos procesos: (a) el diseño de categorías y (b) la distribución y acomodación de personas o cosas en dichas categorías. Los juicios nominales se encuentran en diversos procesos, en los cuales se clasifica a personas, programas o acciones en grupos específicos según sus características. Un ejemplo de estos juicios es el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que etiqueta los programas de posgrado en categorías como: "reciente creación", "en desarrollo", "consolidado" o "competencia internacional", basándose en sus características. Este tipo de juicios son significativos porque asignan valor con base en dichas etiquetas. Según Fourcade (2016) "la nominalidad importa tanto porque se articula con reivindicaciones de identidad, autenticidad y valor" (p.182).

El segundo principio, denominado cardinal, se centra en la adición o sustracción, es decir, en el acto de coleccionar o acumular. En este caso, las cantidades adquieren valor por sí mismas y se establecen comparaciones basadas en la cantidad o número de elementos. Un ejemplo de este principio en educación superior es el sistema de asignación de créditos por unidades, cursos o asignaturas aprobadas. Según Fourcade (2016), la cardinalidad suele ser un factor determinante en la aparición de categorías nominales y, por extensión, en las consecuencias que esto conlleva, ya sean positivas o negativas. Por ejemplo, en el ámbito de la administración pública, los partidos políticos pueden estar sobrerrepresentados o subrepresentados en sus congresos según sus porcentajes de votos.

El tercer principio se denomina ordinal. A diferencia de los juicios nominales, los ordinales operan en un espacio vertical organizado en función de los que están arriba en comparación de los que están abajo. La esencia de los juicios ordinales radica en la conmensuración numérica, lo que da lugar a un sistema de ordenamiento con base en los valores numéricos, incluso si son valores pequeños. A diferencia de los juicios cardinales, cuyo propósito es acumular, en los juicios ordinales se busca establecer sistemas de ordinalización en los cuales el reconocimiento y el valor se asignan en función de la posición en la lista de ordenamiento.

Para Fourcade (2016), estos tres tipos de juicios funcionan como instrumentos o tecnologías para clasificar y organizar elementos en diversos contextos. Estos principios brindan una perspectiva para entender la ontología de los números, las comparaciones, el razonamiento estadístico y la cuantificación en diferentes escenarios. En este capítulo, se explorará cómo estos principios se involucran y ejercen influencia en los procesos de actualización curricular en la educación superior.

El proceso de actualización curricular

En esta sección, se adopta una perspectiva autobiográfica para narrar algunos eventos relacionados con el proceso de actualización curricular. Siguiendo la tradición de investigación autobiográfica propuesta por Blanco (2012), se presenta una narrativa personal que da cuenta de estos acontecimientos. Sin embargo, antes de entrar en detalles sobre dicha experiencia, es necesario establecer algunos aspectos clave sobre el programa educativo en el que se desarrolla este proceso.

La Licenciatura en Ciencias de la Educación fue establecida el 23 de febrero de 1978, como parte de la Escuela de Ciencias de la Educación, que más adelante se transformó en la Facultad de Ciencias Humanas. A lo largo del tiempo, esta li-

cenciatura ha experimentado dos actualizaciones curriculares desde el año 2000 hasta la fecha actual. La matrícula de estudiantes reportada es de alrededor de 250, hasta el año 2022, momento en que se redactó este capítulo. Además, la planta docente de tiempo completo está compuesta por 14 profesores académicos.

Mi incorporación a la planta de profesores de tiempo completo de la LCE ocurrió a inicios de febrero de 2021, a través de una invitación directa. Antes de unirme a este programa, había pasado cinco años en el Reino Unido, donde cursé un Doctorado en Educación, en la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge. Previamente, había completado dos maestrías, una en México y otra en Inglaterra, así como también obtuve dos licenciaturas: una en Ciencias de la Educación —la misma disciplina que está siendo analizada en este capítulo— y otra en Educación Preescolar.

En el contexto de las instituciones de educación superior en México, los profesores de tiempo completo tienen la responsabilidad de llevar a cabo cuatro funciones principales: (a) docencia; (b) investigación; (c) aseguramiento de la calidad; y (d) desarrollo o actualización curricular. En mi situación particular, a finales de febrero de 2021, poco tiempo después de unirme a la planta docente de la LCE, fui invitado por la coordinadora del proyecto de actualización curricular a unirme al equipo de trabajo encargado de este proceso.

Las jornadas se realizaron a través de videollamadas. En ellas se asignaban actividades puntuales y se colegiaban los productos a fin de llegar a decisiones. Algunas características distintivas de este proceso son que: (1) el proceso de actualización se conducía con apego a una guía metodológica emitida y regulada por un departamento de una de las coordinaciones generales de la rectoría; (2) personal de ese mismo departamento ofrecía acompañamiento a lo largo del proceso; (3) aunque se contaba con la mediación del departamento responsable del proceso de rectoría, se trataba de un ejercicio horizontal en el cual el colegiado era quien tomaba las decisiones, siempre con apego a la guía metodológica institucional; (4) el ejercicio de desarrollo curricular ya contaba con un avance sustancial al momento de mi llegada.

Con respecto al último punto, cuando me integré al trabajo de actualización curricular, ya estaban definidas las competencias profesionales y las líneas de formación; estas consistían en las siguientes cinco: (1) Investigación; (2) Gestión Curricular; (3) Tecnología Educativa; (4) Formación Pedagógica; y (5) Administración

Educativa. Debido a que mi interés de docencia e investigación se centraba en temas relacionados con gobernanza, políticas y prácticas educativas, decidí unirme al trabajo de líneas.

Durante las 15 jornadas de trabajo en las que participé, tomé notas para formar un registro anecdótico. En dichos apuntes subrayaba aquellas inquietudes, temas o aspectos que ocupaban mayor atención o que generaron polémica entre los participantes, ya fuera en las sesiones del colegiado, o bien en las sesiones por líneas de trabajo. De esta manera, con apoyo en el recurso metodológico denominado análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2006), surgieron dos categorías ancladas a experiencias, las cuales analicé desde un lente de la sociología autobiográfica y a la luz de la intelección de los principios para juicios de clasificación, que se discuten a continuación.

La actualización curricular gobernada por números

La actualización curricular se desarrolla a lo largo de diferentes etapas y a través de distintas tareas. Estas van desde la etapa de diagnóstico hasta la evaluación del currículo en cuestión. Las experiencias-categorías que se discutirán a continuación se ubican en dos momentos del ejercicio de actualización curricular de la LCE; la primera, en la (re) estructuración de una de las líneas y, la segunda, en el desarrollo de los programas de estudios. Debido a limitaciones de extensión de este capítulo, solo será posible examinar un aspecto por cada momento.

Según Fourcade (2016), es común que se produzcan intersecciones entre dos o tres principios para juicios de clasificación. Incluso, puede suceder que alguno de estos juegue un papel auxiliar a otro. Una de las experiencias que se discutirán a continuación ejemplifica esta intersección entre juicios cardinales y nominales.

(Re) estructuración de una línea de formación

En la primera experiencia-categoría denominada *(Re) estructuración de una línea de formación*, se observó una tendencia recurrente: al debatir la posible reestructuración de esta línea, algunos participantes que se oponían a ella hacían referencia al Examen General para el Egreso de Licenciatura (EGEL), desarrollado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), como evidencia para objetar el cambio. Su argumentación se centraba en que el cambio no era pertinente debido a: (1) la cantidad de reactivos en el EGEL CENEVAL en relación

con el área de la línea que se pretendía modificar; (2) las puntuaciones obtenidas por los egresados en esta área; y (3) la importancia de elevar las puntuaciones individuales y generacionales en este examen por parte del programa de licenciatura.

Pretender elevar o acumular mayores puntuaciones en un examen obedece a un razonamiento de tipo cardinal. Como mencionó Fourcade (2016), estos juicios tienen como objetivo la acumulación; no obstante, también se puede observar que estas acumulaciones conducen a juicios nominales que, a su vez, generan consecuencias. En este caso, cuando un estudiante potencial a egresar de la LCE realiza el EGEL, el examen le otorga puntuaciones numéricas en cada área evaluada con base en la cantidad de reactivos contestados. De acuerdo con las puntuaciones logradas, el CENEVAL (2022) asigna etiquetas que indican el nivel de desempeño del estudiante. Estas etiquetas pueden ser: "aún no satisfactorio", "satisfactorio" o "sobresaliente".

Lograr que la LCE obtenga un número elevado de estudiantes con la etiqueta "sobresaliente" resulta atractivo, particularmente, porque estos mecanismos de evaluación están asociados con la racionalidad científica (Mballa, 2018), lo cual alude a una supuesta objetividad y, en respuesta, genera sensaciones o percepciones de calidad, excelencia o prestigio. No obstante, es importante cuestionarnos ¿cuáles son las implicaciones de lograr este fin por dichos medios? A continuación, exploraré brevemente este aspecto.

Es posible argumentar que diseñar o mantener una línea de formación en función de un examen es una práctica que algunos teóricos describen como "formar o enseñar para el examen". Según Jennings y Bearak (2014), existen diversas formas de enseñar para el examen que abarcan un amplio espectro de prácticas. Estas pueden incluir, aunque no se limitan a: (1) el entrenamiento o la preparación específica para los exámenes; (2) la alineación de los programas de estudio o la instrucción con las áreas o competencias evaluadas en los exámenes; (3) la priorización de los contenidos que aparecen en los exámenes; y (4) la enseñanza de contenidos en el formato utilizado en los exámenes.

Desde una perspectiva ética, la práctica de enseñar para el examen es cuestionable *per se* (Arroyo-Romano & Benigno, 2016). Sin embargo, hay implicaciones alternas al respecto. Por ejemplo, en cierto sentido, el diseño o la modificación curricular puede compararse con un "juego de suma cero", en el cual por cada conocimiento o habilidad que se decide incluir, otro queda excluido. En el caso particular

de la LCE, al diseñar o mantener una línea en función del EGEL, se está limitando estructuralmente al estudiantado de otras competencias y experiencias de aprendizaje. Esto, a su vez, repercute de manera directa en la consolidación de un programa educativo que se adapte a las necesidades de los educandos del siglo XXI. Estos estudiantes, más allá de saber responder exámenes, deben estar preparados para diseñar e implementar soluciones a problemas complejos que no se han podido resolver, al mismo tiempo que van sorteando problemáticas emergentes.

En relación con esto, es relevante destacar que, aunque el nombre de la línea de formación fue modificado, la cantidad de asignaturas dedicadas a un área específica no experimentó cambios significativos.

El diseño de los programas educativos

La segunda experiencia-categoría que se analizará está relacionada con el diseño de los programas de estudio para las asignaturas. En específico, se examinará la selección de bibliografía o referencias que se establecen como material de estudio o apoyo. Sin embargo, para comprender este aspecto, es importante describir algunos aspectos contextuales.

Cada línea de formación dentro de la LCE se compone de un conjunto de asignaturas obligatorias y optativas. También conocidas en la UABC como unidades de aprendizaje, estas asignaturas requieren de la creación de un programa de estudios detallado que establezca su competencia general, competencias por unidades, contenidos, metodologías de trabajo, métodos de evaluación y bibliografía a utilizar. Este último aspecto se refiere a las fuentes de información, como libros, artículos y recursos académicos, que se recomiendan para el estudio y comprensión de los conocimientos y habilidades propuestos en el programa de estudio.

En este sentido, una de las instrucciones durante los procesos de diseño de programas de estudio establecía que las referencias que no fueran de cinco años a la fecha (del diseño) tenían que llevar una leyenda con la palabra *clásica*. Además, se estipulaba que el número de referencias clásicas no debía superar el 20% del total de referencias propuestas en el programa. Este criterio se estableció, según comentaron los asesores, debido a un requerimiento derivado de los procesos de acreditación, también conocidos como procesos de aseguramiento de la calidad.

Este requisito o criterio se basa en un razonamiento o juicio nominal. Como se mencionó anteriormente, los juicios nominales se componen de dos fases: en primer lugar, la creación de etiquetas o categorías; luego, según las cualidades o

características de los objetos o personas bajo juicio, la asignación o colocación en esas etiquetas. Es importante notar que, como señala Fourcade (2016), “la nominalidad importa tanto porque se articula con reivindicaciones de identidad, autenticidad y valor” (p.182).

En este sentido, se puede inferir que, desde la visión institucional, la presencia de programas de estudio que presenten referencias recientemente publicadas es considerada valiosa. No obstante, desde una mirada crítica, es esencial cuestionarse, ¿qué está en juego en esta política y cuáles son sus consecuencias?

Aparentemente, esta política de diseño, respaldada por un juicio nominal, concibe a los procesos de aprendizaje como terrenos ontológicamente planos; en otras palabras, esta política asume que el aprendizaje en medicina es igual que el aprendizaje en historia. Sin embargo, en la mayoría de los casos, estos campos no son uniformes ni homogéneos; más bien, cada uno posee su propio ecosistema orgánico y singular.

Además, esta política no toma en consideración el hecho de que un programa educativo abarca una variedad de temas y enfoques, cada uno de los cuales puede requerir distintos tipos de bibliografía. Algunos temas pueden estar más vinculados a la necesidad de utilizar publicaciones recientes, como los estados del arte; sin embargo, otros aspectos relacionados con aspectos históricos, teóricos o metodológicos pueden no encajar de manera adecuada en esta restricción de fechas de publicación.

Al imponer esta restricción basada en etiquetas nominales, se corre el riesgo de perder la oportunidad de acceder a obras fundamentales de autores influyentes en diversos campos del conocimiento. Esto no solo limita la comprensión completa de ciertos conceptos y enfoques, sino que también priva a los estudiantes y profesores de explorar y analizar las ideas originales y contextos históricos en los que surgieron. La educación se enriquece al permitir la exploración de una amplia gama de perspectivas y fuentes, incluidas aquellas etiquetadas como *clásicas*, que siguen siendo relevantes y significativas para el entendimiento actual.

Existen otras experiencias y situaciones en los que los principios para juicios de clasificación se manifiestan con claridad en el proceso de modificación curricular de la LCE. Estos incluyen aspectos como el desarrollo y uso de los diagnósticos, el uso de la Taxonomía de Bloom en el diseño de programas, el sistema de asignación de créditos, entre otros. Sin embargo, por cuestiones de extensión, estos serán examinados en futuras publicaciones.

Conclusiones

Como planteó Bruner (1993, como se citó en Rajković & Jeremic, 2017), la investigación autobiográfica no solo implica relatar la vida de una persona, también conlleva el análisis de la construcción y reconstrucción de experiencias personales. En este sentido, la combinación de esta metodología con la autobiografía sociológica e historias de vida resultó ser adecuada para analizar dos experiencias-categorías, en el contexto de la modificación curricular de la LCE, bajo la luz de los principios para juicios de clasificación.

Utilizando un recurso de intelección desarrollado para explicar la ontología de los números en distintos menesteres, se describió la forma en que estos operan en los juicios y razonamientos utilizados para la (re) estructuración de una línea de formación, así como en una parte fundacional del diseño de los programas de estudio. Asimismo, se visibilizaron algunas implicaciones y posibles efectos de la actualización curricular en este y otros contextos. Dado estos hallazgos, se plantea la necesidad de evitar el dominio del razonamiento estadístico y de la cuantificación, promoviendo en su lugar ejercicios curriculares más equilibrados en términos de propósito, significado y sentido.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentran todas aquellas asociadas con el paradigma interpretativo. Uno de los posibles sesgos es el llamado *recall bias* o sesgo de memoria, que implica una potencial falta de recuerdo preciso de las experiencias. A fin de mitigar este sesgo, las experiencias y las interpretaciones presentadas en este escrito fueron contrastadas con las perspectivas de otros miembros del colegiado docente.

Por último, este capítulo constituye una aportación original por distintas razones, entre ellas: el carácter contextual, cultural e histórico del suceso y el sujeto en turno. A su vez, es una aportación al campo de los estudios autobiográficos en educación con particular énfasis en el ejercicio de diseño-actualización curricular.

Referencias

- Apple, M. W. (1991). The Politics of Curriculum and Teaching. *NASSP Bulletin*, 75(532), 39–50. <https://doi.org/10.1177/019263659107553205>
- Arroyo-Romano, J., & Benigno, S. D. (2016). The Ethical Teacher in a High-Stakes Testing Environment. *Journal of Studies in Education*, 6(2), 56. <https://doi.org/10.5296/jse.v6i2.9218>

- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, 38, 169–178. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2012000100012&lng=es&nrm=iso
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2022). *Reporte de resultados individual EGEL Plus*. CENEVAL. <https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2022/02/INFOGRAFIA-REPORTES-DE-RESULTADOS-EGEL.pdf>
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50–67.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Desrosières, A. (1998). *The politics of large numbers. A History of Statistical Reasoning*. Harvard University Press.
- Espeland, W. N., & Stevens, M. L. (2008). A sociology of quantification. *Archives Europeennes de Sociologie*, 49(3), 401–436. <https://doi.org/10.1017/S0003975609000150>
- Fourcade, M. (2016). Ordinalization: Lewis A. Coser Memorial Award for Theoretical Agenda Setting 2014. *Sociological Theory*, 34(3), 175–195. <https://doi.org/10.1177/0735275116665876>
- Friedman, N. L. (1990). Autobiographical sociology. *The American Sociologist*, 21(1), 60–66. <https://doi.org/10.1007/BF02691782>
- Jennings, J. L., & Bearak, J. M. (2014). “Teaching to the Test” in the NCLB Era: How Test Predictability Affects Our Understanding of Student Performance. *Educational Researcher*, 43(8), 381–389. <https://doi.org/10.3102/0013189X14554449>
- Jiménez, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles Educativos*, 24(96), 73–96.
- Mballa, L. V. (2018). La racionalidad y contexto político-institucional en la ideación de las políticas públicas. *Estudios Políticos*, 45(45), 177–202. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2018.45.67133>
- Menna, M. H. (2012). Autobiographical research. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(1), 29–41. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0051>

- Pinar, W. F., & Bowers, C. A. (1992). Chapter 4: Politics of Curriculum: Origins, Controversies, and Significance of Critical Perspectives. *Review of Research in Education*, 18(1), 163–190. <https://doi.org/10.3102/0091732X018001163>
- Pitman, T. (2013). "Miraculous exceptions": what can autobiography tell us about why some disadvantaged students succeed in higher education? *Higher Education Research and Development*, 32(1), 30–42. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.750278>
- Rajković, A. I., & Jeremic, I. (2017). Autobiography in Educational Research. In M. Despotovic, E. Hebin, & B. Németh (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (Issue February, pp. 455–468). Faculty of Philosophy, University of Belgrade.
- Tovar, M. C., & Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42(4), 508–517.

Capítulo 7

La influencia educativa durante y después de la pandemia:
transformaciones del ajuste de la ayuda

Shamaly Alhelí Niño Carrasco

A poco más de tres años de que se declarara la emergencia sanitaria causada por la pandemia de COVID-19, se han abordado en profundidad los desafíos y obstáculos educativos surgidos a raíz de esta contingencia. En la literatura se han explorado diversos aspectos, como los programas implementados por los sistemas educativos para garantizar la continuidad académica (Amaya et al., 2021; Delgado & Martínez, 2021; Gomes et al., 2021), las experiencias de los docentes en relación con los recursos y estrategias utilizados para mantener el progreso académico (De la Calle et al., 2021; García-de-Paz & Santana, 2021), y también se ha analizado el impacto del cierre de escuelas en el aprendizaje de los estudiantes (García et al., 2020).

En el contexto de la nueva normalidad y el regreso a las clases presenciales, la investigación acerca de las transformaciones en las prácticas docentes derivadas de la enseñanza virtual de emergencia ha sido limitada hasta el momento. Además, son escasos los estudios que analizan si estas transformaciones se han arraigado y perdurarán en el futuro. Ante esta falta de atención, este trabajo tiene un doble propósito: en primer lugar, identificar los cambios que ha experimentado una profesora de licenciatura en relación con la provisión de ayudas educativas durante la pandemia en el marco de una asignatura; en segundo lugar, reconocer las ayudas susceptibles de persistir después de la pandemia.

Marco teórico

La influencia educativa y el ajuste de la ayuda

El reconocimiento y la aplicación de métodos apropiados para facilitar el progreso en los procesos de aprendizaje de los estudiantes plantean un desafío constante para los profesores; esto es especialmente relevante al buscar lograrlo sin limitar la autonomía y otros aspectos psicológicos esenciales para el aprendizaje. Esta preocupación lleva a la necesidad de adoptar un marco teórico que aborde el aprendizaje en general y se enfoque en las formas efectivas de ayuda que fomenten una mejora en los procesos y resultados del aprendizaje en situaciones específicas.

Desde la perspectiva constructivista de orientación sociocultural (Coll, 1999, 2001, 2004; Coll et al., 2008; Onrubia, 2016) que orienta este trabajo, el aprendizaje escolar implica una doble dinámica de construcción. Por un lado, se trata de la construcción colaborativa de la actividad entre el profesor y los estudiantes, centrada en los contenidos educativos. Por otro lado, se refiere a la construcción de significados y la atribución de sentido que los estudiantes realizan respecto a esos contenidos (Coll, 2001).

El proceso de aprendizaje se nutre de la orientación que brindan los profesores y otros agentes educativos en la construcción de significados y la atribución de sentido. Esta ayuda, si bien vital, es únicamente complementaria, ya que la labor mental constructiva del estudiante, inherente al aprendizaje, se desenvuelve de manera interna e individual, siendo irremplazable desde una perspectiva externa. No obstante, esa ayuda es necesaria, pues sin ella, resulta altamente improbable que los estudiantes lleguen a construir significados y atribuir sentido a los contenidos de aprendizaje que han sido histórica y culturalmente contruidos, los cuales forman parte del currículo escolar.

Sin embargo, es importante considerar que no toda forma de ayuda constituye necesariamente una ayuda eficaz. La premisa fundamental para que los procesos de ayuda o influencia educativa sean eficaces radica en su estrecha vinculación y adaptación al desarrollo y evolución de los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido que los estudiantes llevan a cabo. A partir de esta premisa, se entiende que las formas de ayuda no pueden mantenerse invariables en todo momento; más bien, necesariamente deben diversificarse en términos de tipo, cantidad e intensidad en función de los avances y retrocesos que los estu-

diantes experimentan en su proceso de aprendizaje. Además, estas ayudas deben ser retiradas gradualmente a medida que los estudiantes demuestren mayor autonomía en su proceso de aprendizaje (Coll et al., 2008).

Como señaló Coll (2010):

La visión constructivista de la enseñanza como ayuda intencional, sistemática y planificada a los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos escolares lleva lógicamente a centrar la atención en la naturaleza, variedad y características de las actuaciones del profesorado, del propio alumnado y de otros elementos presentes en el contexto de aprendizaje que cumplen o pueden cumplir esa función. (p.45)

Formas y tipos de ayuda educativa

Siguiendo lo expuesto en la sección previa, la ayuda educativa brindada al estudiante puede adoptar diversas manifestaciones y presentar una amplia gama de formas específicas. Estas ayudas pueden dividirse en dos categorías según su naturaleza (Coll, 2010; Engel, 2008; Onrubia & Engel, 2012):

- *Ayudas distales.* Se caracterizan por situarse en un plano relativamente alejado del desarrollo efectivo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula. Constituyen parte del diseño de la actividad y consisten en un conjunto de instrucciones que orientan a los estudiantes sobre cómo colaborar en las diversas etapas de la tarea. La entrega de las ayudas distales puede realizarse en una sola versión, al inicio de la actividad o de manera progresiva conforme los estudiantes avanzan en la realización de la tarea.
- *Ayudas proximales.* Se caracterizan por situarse en un plano cercano, emergiendo de las interacciones entre el profesor y los estudiantes durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Estas ayudas son apoyos contingentes que el profesor despliega según las características, necesidades y avances que presentan los estudiantes, lo que demanda un seguimiento constante de los procesos de aprendizaje, ya sea para realizar adaptaciones o modificaciones al diseño de la tarea o simplemente para corroborar el desarrollo efectivo del plan inicial.

De acuerdo con Castellanos y Onrubia (2018), las ayudas pueden orientarse hacia tres dimensiones fundamentales del aprendizaje: los factores cognitivos, metacognitivos y socioemocionales. En el caso de los factores cognitivos, las ayudas suelen desplegarse, por ejemplo, sobre aspectos puntuales en torno a los contenidos temáticos, con el propósito de clarificar incomprensiones y dudas, o bien para precisar, destacar o relacionar los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje con otros, con el fin de avanzar en el proceso de construcción de significados.

En contraposición, cuando las ayudas se centran en factores metacognitivos, se busca instaurar en el estudiante la habilidad de aprender a aprender. En otras palabras, estas ayudas tienen como objetivo promover de manera gradual la adopción de su propia responsabilidad en términos de “la planificación, el control del proceso de aprendizaje y la evaluación de su efectividad en la consecución de los objetivos deseados” (Coll et al., 2012, p.52). Esto implica poner énfasis en el entendimiento que el estudiante posee sobre el proceso de aprendizaje en sí mismo y sobre su identidad como aprendiz.

Sobre los factores socioemocionales, las ayudas desplegadas involucran componentes de percepciones o expectativas relacionadas con el sentido que los estudiantes pueden atribuir a la tarea, componentes afectivos que experimentan durante su proceso de aprendizaje (Solari & Merino, 2018), acciones que implican el reconocimiento de sus logros y desafíos, y hasta componentes motivacionales que los orientan durante la ejecución de actividades de aprendizaje.

Hasta este punto, resulta fundamental destacar dos premisas que sientan las bases para el desarrollo del presente trabajo. En primer lugar, el enfoque de la enseñanza como una forma de ayuda educativa intencional, sistemática y planificada, que requiere de una adaptación precisa para ser eficaz, conlleva a una atención no solo en las características de los estudiantes, sino también en los elementos presentes en el contexto de aprendizaje. En segundo lugar, la consideración de esas características implica la necesidad de implementar diversos tipos de ayuda, en distinto grado y con una dimensión temporal para ajustarlas eficazmente.

Ante la nueva normalidad ocasionada por la pandemia de COVID-19 y el consiguiente retorno a las clases presenciales, este trabajo se centra en el análisis de los cambios experimentados por una profesora de nivel licenciatura en relación con la provisión de ayudas educativas en el marco de una asignatura durante el periodo

de confinamiento, con el fin de identificar aquellas transformaciones susceptibles de persistir en el futuro.

Metodología

Para esta investigación, se optó por emplear el método de sistematización de experiencias, con el propósito de recuperar y reconstruir la ayuda educativa ejercida por la docente durante y después de la pandemia. De acuerdo con Jara (2018), este enfoque implica un ejercicio de autocrítica orientado al análisis y la reconstrucción de los sucesos vividos en el quehacer profesional. En concreto, no se trata solo de mirar retrospectivamente “para apropiarnos de lo ocurrido en pasado, sino, principalmente, recuperar de la experiencia vivida los elementos críticos que nos permitan dirigir mejor nuestra acción para hacerla transformadora, tanto de la realidad que nos rodea, como transformadora de nosotros mismos” (p.21).

Experiencias de observación

Las experiencias observadas que comprenden esta investigación se desarrollan en el marco de una asignatura obligatoria perteneciente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el plan de estudios 2012-2. Esta asignatura forma parte de la oferta académica de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). La asignatura en cuestión es Metodología de la Investigación y se imparte durante el quinto semestre de cada ciclo académico. Cabe mencionar que la asignatura tiene una carga lectiva de seis créditos.

Aunque la asignatura tiene un carácter híbrido, durante la pandemia y ante el aislamiento social, el plan de clase experimentó variaciones. Durante el periodo académico 2021-2, la estructura de la clase abarcó actividades tanto sincrónicas como asíncronas en línea. Sin embargo, con la vuelta a la normalidad escolar en la llamada nueva normalidad, durante el ciclo lectivo 2022-1, el diseño de la clase incorporó actividades presenciales junto con tareas asíncronas en línea.

Registro y análisis de las experiencias

La estrategia metodológica adoptada involucró el registro y sistematización de experiencias centradas en los objetivos del estudio. De manera específica, se ha organizado la sistematización alrededor de dos dimensiones cruciales en las que se insertan las ayudas educativas: (a) el eje de las ayudas distales y (b) el eje de las

ayudas proximales. Dentro de cada uno de estos ejes, también se ha procedido a sistematizar y examinar las ayudas que abordan los factores cognitivos, metacognitivos y socioemocionales del aprendizaje.

Las fuentes de información comprenden:

- Documentación relacionada con el diseño tecnopedagógico de las asignaturas, como el plan de clase, los materiales curriculares y los materiales de apoyo previstos para los estudiantes.
- Valoraciones de la profesora sobre el desarrollo de las actividades y su papel en estas, así como de los resultados de aprendizaje.
- Valoraciones de los estudiantes sobre el desarrollo de las actividades, su papel en estas y las ayudas recibidas por parte de la profesora.
- Productos o tareas académicas generadas a lo largo del ciclo académico.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados derivados del análisis de las experiencias sistematizadas, considerando las dos dimensiones previamente mencionadas.

Ayudas educativas distales y factores de incidencia

Con respecto a las ayudas distales proporcionadas por la profesora durante la pandemia en el ciclo 2021-2, en la Tabla 1 se presentan los diferentes tipos de ayuda en los que se concretaron, los factores de incidencia y los momentos del ciclo escolar en los que se desplegaron. Cabe señalar que el ciclo escolar 2021-2 comprendió del nueve de agosto (segunda semana) hasta el cuatro de diciembre (primera semana del mes) de 2021. Por lo tanto, las columnas sombreadas en la Tabla 1 remiten a los momentos en los que no se desarrollaron procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se puede observar que a pesar de que el diseño tecnopedagógico contempla la implementación de ayudas distales en relación con los tres factores en distintos momentos, las ayudas que mostraron una mayor adaptación a lo largo del ciclo están asociadas al factor cognitivo; específicamente, se destacan las ayudas enfocadas en el ajuste de consignas o instrucciones para la realización de las actividades. En segundo término, se encuentran las ayudas centradas en el factor socioemocional, también dirigidas al ajuste de consignas o instrucciones, pero presentes prácticamente en las últimas seis semanas del ciclo. Por otro lado, los ajustes sobre el factor metacognitivo solo se presentaron en dos momentos puntuales.

Tabla 1

Tipos de ayudas distales desplegados por la profesora en el ciclo escolar 2021-2 y factores de incidencia

	Agosto				Septiembre					Octubre				Noviembre				Dic.	
	semana				semana					semana				semana				sem.	
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
Organización de contenidos													C						
Tipos de actividades		C											C M						
Presentación de actividades		C											C M						
Consignas o instrucciones				C				C					C			C S	C S	S	
Materiales y recursos													C	C	C				
Criterios de evaluación		C											C S	C S					

Nota. C = Factores cognitivos; M = Factores metacognitivos; S = Factores socioemocionales

Al recuperar la experiencia, los tipos de ayuda ajustados con mayor frecuencia y los factores en los que se desplegaron pueden entenderse a la luz de la temporalidad. Habitualmente, el diseño tecnopedagógico se realiza con la previsión de que un número determinado de estudiantes cursará la asignatura con cierto nivel de conocimientos previos. No obstante, es en la primera semana de clases cuando se ajustan los tipos de actividades que se asignan a los estudiantes, la manera en que deben ser presentadas, e incluso los criterios de evaluación. Estos ajustes se hacen en función del número total de estudiantes matriculados y, especialmente, en respuesta a los resultados de la evaluación inicial y diagnóstica.

Después, los ajustes sobre las consignas o instrucciones, que inciden en el factor cognitivo, siguen presentes especialmente al concluir cada unidad temática y antes de iniciar la siguiente, con el fin de precisar, aclarar o simplificar las directrices. Finalmente, en las últimas semanas del ciclo escolar, con la llegada de los resultados de la evaluación intermedia, los momentos de estrés académico emergen;

en este contexto, se vuelve esencial implementar ayudas centradas en el factor socioemocional. Estas ayudas podrían implicar ajustes en los criterios de evaluación, como ajustar porcentajes, considerar nuevos criterios o proporcionar mayor claridad en las instrucciones o consignas para la elaboración de los trabajos finales. En relación con las ayudas distales susceptibles de persistir después de la pandemia, conforme a la experiencia del ciclo escolar 2022-1, se pueden identificar al menos tres tipos de ayudas relevantes:

- a. *Ajuste de consignas e instrucciones.* Este tipo de ayuda se destaca por su importancia en el establecimiento de un marco compartido que aclara qué tareas deben realizarse, cómo realizarlas, mediante qué procesos, qué resultados se esperan generar y cuáles son sus características esenciales.
- b. *Ajuste de criterios de evaluación.* Estas ayudas son fundamentales para evaluar los avances y retrocesos en el aprendizaje logrado, así como para determinar los factores que deben ser abordados para potenciar mejoras.
- c. *Ajuste de materiales y recursos.* Esta categoría de ayuda involucra adaptar los materiales y recursos a los cambios que puedan surgir en la organización de los contenidos y el enfoque de las actividades relacionadas con los contenidos temáticos.

Ayudas educativas proximales y factores de incidencia

Con respecto a las ayudas proximales proporcionadas por la profesora durante la pandemia, en la Tabla 2 se presentan los diferentes tipos de ayuda en los que se concretaron, los factores de incidencia y los momentos del ciclo escolar en los que se desplegaron.

Como se puede apreciar en la Tabla 2, las ayudas proximales que experimentaron un mayor ajuste durante el ciclo escolar están relacionadas con el factor cognitivo. En un grado menor, las ayudas relacionadas con los factores metacognitivo y socioemocional también están presentes. En el contexto del factor cognitivo, se destacan las ayudas dirigidas al ajuste de los anuncios sobre las actuaciones esperadas para el desarrollo de una actividad, así como otras actuaciones desplegadas durante las sesiones síncronas para promover la participación de los estudiantes. Por otro lado, las ayudas centradas en los factores metacognitivo y socioemocional se dirigen especialmente al ajuste de las retroalimentaciones sobre las actividades o productos entregados.

Tabla 2

Tipos de ayudas proximales desplegados por la profesora en el ciclo escolar 2021-2 y factores de incidencia

	Agosto				Septiembre					Octubre				Noviembre				Dic.	
	semana				semana					semana				semana				sem.	
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
Anuncios sobre actuaciones esperadas, recordatorios o aclaraciones		C	C	C S	C	C	C	C	C S	C	C	C	C S	C	C	C	C S	C M S	
Mensajes grupales e individuales como interpelaciones sobre asuntos atípicos									C M	C M									
Retroalimentaciones		C M S	C M S	C M S	C M S	C M S	C M S	C M S	C M S	C M S	C M S	C M S	C M S	C M S	C M S	C M S	C M S	C M S	
Elicitaciones y actuaciones sincrónicas		C	C	C	C M	C	C	C	C	C M	C	C	C	C M	C	C	C	C M S	

Nota. C = Factores cognitivos; M = Factores metacognitivos; S = Factores socioemocionales

Al igual que en el caso de las ayudas distales, la temporalidad de las ayudas desplegadas refleja su relevancia en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, tal como se desprende de la experiencia recuperada. En efecto, el hecho de solicitar la entrega de actividades o productos de manera semanal exige realizar anuncios y recordatorios sobre lo que se espera que realicen los estudiantes con respecto al tema que se aborda. Por lo tanto, es comprensible que el factor socioemocional aparezca solo al cierre de cada mes, cuando habitualmente concluye una unidad temática y se anima a recuperar lo aprendido para abordar la siguiente unidad. Esta situación también se presenta sobre las elicitaciones y actuaciones sincrónicas, dado que la programación semanal de los encuentros sincrónicos en el aula virtual implica el desarrollo de actividades en las que el estudiantado debe participar.

Los ajustes de ayuda relacionados con las retroalimentaciones sobre las actividades o productos entregados adquieren mayor relevancia, debido a que, además de presentarse en todas las semanas del ciclo escolar, son las que inciden en los tres factores considerados dentro del aprendizaje. En detalle, las retroalimentaciones elaboradas por la profesora consideran la valoración sobre los contenidos abordados, el producto entregado y su proceso de construcción, los elementos de mejora y el avance sobre las competencias del curso y del proceso de aprendizaje.

Sobre las ayudas proximales susceptibles de persistir después de la pandemia, conforme a la experiencia configurada en el ciclo escolar 2022-1, se reconoce que las retroalimentaciones de carácter formativo y formador son las preponderantes.

Conclusiones

El propósito de este trabajo consistió en identificar los cambios que ha experimentado una profesora de licenciatura en relación con la provisión de ayudas educativas durante la pandemia en el marco de una asignatura, así como reconocer las ayudas susceptibles de persistir después de la pandemia.

A continuación, se presentan una serie de conclusiones que deben tomarse con cautela, considerando las propias limitaciones del estudio. En primer lugar, se constata el señalamiento de Coll (2010), en relación con la diversificación y ajuste de las ayudas tanto en el plano distal como en el proximal. Además, se destaca que estas ayudas adoptan diversas formas en función de las particularidades de los estudiantes, sus procesos de aprendizaje y, especialmente, del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En concreto, considerando la contingencia sanitaria causada por la pandemia de COVID-19, las ayudas que más se ajustaron en el plano distal corresponden al ámbito cognitivo. Esto se aprecia especialmente en las ayudas dirigidas al ajuste de las consignas o instrucciones para la elaboración de las actividades, con el propósito de hacerlas más precisas o simplificadas. En el plano proximal, también resaltan las ayudas ajustadas y dirigidas al factor cognitivo, aunque estas se concretan en tres tipos de ayudas. La predominancia del factor cognitivo en estas ayudas puede entenderse justamente desde la perspectiva constructivista con enfoque sociocultural que orienta el trabajo.

En efecto, al considerar que el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido constituye uno de los componentes esenciales en el aprendi-

zaje escolar (Coll, 1999, 2001, 2004; Coll et al., 2008; Onrubia, 2016) resulta comprensible que las ayudas se centran de manera preponderante en el factor cognitivo. De igual forma, en el plano proximal, es lógico que las ayudas más sobresalientes se concentren en la construcción colaborativa de actividades entre la profesora y los estudiantes, centradas en los contenidos escolares; esto abarca elementos como anunciar las actuaciones esperadas, las retroalimentaciones y las elicitaciones o actuaciones para promover la participación en los encuentros síncronos.

Finalmente, los resultados permiten concluir que las ayudas educativas más susceptibles de persistir ante el regreso a clases presenciales en la nueva normalidad se centran en los momentos de retroalimentación formativa y formadora. Esto se debe no solo a su impacto en la promoción del aprendizaje y otros factores metacognitivos (Coll et al., 2012), sino también a la oportunidad que brindan los profesores de ser un instrumento continuo y sostenido para ajustar la ayuda educativa (Coll & Onrubia, 2002), considerando los tres factores del proceso de aprendizaje.

Referencias

- Amaya, A., Cantú, D., & Marreros, J. G. (2021). Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea, durante contingencia del COVID-19. *RED. Revista Educación a Distancia*, 21(64). <http://doi.org/10.6018/red.426371>
- Castellanos, J. C., & Onrubia, J. (2018). Group characteristics and profiles of shared regulation in collaborative environments involving asynchronous communication. *Infancia y Aprendizaje*, 41(2), 369-414. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1434037>
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 15-24). ICE-HORSORI.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Alianza.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1-24. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/277/270>

- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-62). Editorial Graó.
- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 49-59. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART4.pdf>
- Coll, C., & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía*, 318, 50-54. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/32367>
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70. http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf
- De la Calle, C., Miró, S., de Dios, T., & de la Rosa, D. (2021). Adaptación de una materia universitaria al aprendizaje en línea en tiempos de COVID-19: una oportunidad de mejora. *RED. Revista Educación a Distancia*, 21(65), 1-26. <http://doi.org/10.6018/red.449841>
- Delgado, U., & Martínez, F. (2021). Entornos virtuales de aprendizaje adoptados en la universidad ante el COVID-19. *Diálogos sobre Educación*, (22). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.829>
- Engel, A. (2008). *Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La interrelación entre los procesos de colaboración entre alumnos y los procesos de ayuda y guía del profesor* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, España. <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0123109-115623>
- García, F., Corell, A., Abella, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 12. <http://doi.org/10.14201/eks.23013>
- García-de-Paz, S., & Santana, P. J. (2021). La transición a entornos de educación virtual en un contexto de emergencia sanitaria: estudio de caso de un equipo docente en Formación Profesional Básica. *RED. Revista Educación a Distancia*, 21(65), 1-24. <http://doi.org/10.6018/red.450791>

- Gomes, N. S., Martins, R. X., & Azevedo, D. S. (2021). Long Form or Microcontent? An analysis of supports for digital content courseware. *RED. Revista Educación a Distancia*, 21(65). <http://doi.org/10.6018/red.422371>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2121>
- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista Educación a Distancia*, (50). <https://revistas.um.es/red/article/view/270801>
- Onrubia, J., & Engel, A. (2012). The role of teacher assistance on the effects of a macro-script in collaborative writing tasks. *Computer Supported Learning*, 7(1), 161-186. <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9125-9>
- Solari, M., & Merino, I. (2018). La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 23-27). Editorial Graó.

Sobre los autores

 Alma Arcelia Ramírez Íñiguez

Doctora en Educación y Máster en Investigación en Educación por la Universidad de Barcelona y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. alma.arcelia.ramirez.iniguez@uabc.edu.mx

 Fausto Medina Esparza

Doctor y Maestro en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Es profesor investigador de tiempo completo en la UABC. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. fmedina59@uabc.edu.mx

 Israel Moreno Salto

Doctor en Educación por la University of Cambridge, Maestro en Gestión y Liderazgo Educativo por la University of Nottingham, Maestro en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es profesor investigador de tiempo completo en la UABC. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel C. israel.moreno.salto@uabc.edu.mx

 José Candelario Osuna García

Doctor y Maestro en Estudios del Desarrollo Global y Licenciado en Educación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es profesor de tiempo parcial en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Asesor independiente en materia de diseño y actualización curricular por competencias en universidades públicas y privadas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel C. josuna7@uabc.edu.mx

 Juan Carlos Castellanos Ramírez

Doctor y Maestro en Psicología Educativa por la Universidad de Barcelona y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Es profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. juan.castellanos8@uabc.edu.mx

 Karla Lariza Parra Encinas

Doctora en Educación por el Centro Universitario de Tijuana campus Mexicali, Maestra en Tecnologías para el Aprendizaje por la Universidad de Guadalajara y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California. Es profesora investigadora de tiempo completo en la UABC. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. parra.karla@uabc.edu.mx

 Mónica Leticia López Chacón

Doctora en Educación por el Centro Universitario de Tijuana campus Mexicali, Maestra en Desarrollo Educativo por el Centro de Investigación en Educación Virtual (CIEV) y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es profesora investigadora de tiempo completo en la UABC. lopez.monica50@uabc.edu.mx

 Shamaly Alheli Niño Carrasco

Doctorado y Maestra en Psicología Educativa por la Universidad de Barcelona y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Es profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. shamaly.nino@uabc.edu.mx

Complejidades de la formación en ciencias de la educación

Perspectivas docentes desde la investigación social

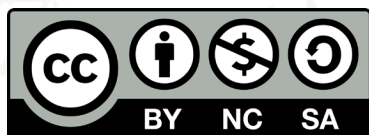
Esta obra se terminó de producir en septiembre de 2023.

Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

Qartuppi®

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

<https://qartuppi.com>



Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Esta obra representa el resultado de un proceso de investigación y reflexión en el campo de las ciencias de la educación. En su contenido, se exponen experiencias que emergen de una variedad de enfoques de investigación, incluyendo la investigación-acción, la sistematización de experiencias, la investigación autobiográfica, estudios de caso y la autoetnografía. Indudablemente, el conocimiento generado a través de esta obra proporciona valiosos elementos para una comprensión más profunda de las complejidades y desafíos que enfrentan aquellos que se dedican a formar a los futuros profesionales de la educación.



Qartuppi®

ISBN 978-607-8694-44-0

DOI 10.29410/QTP.23.07